



Conseil de l'Education et de la Formation

Les compétences non techniques : définition et enjeux

Dossier d'instruction à la date du 9 octobre 2007

Table des matières

AVERTISSEMENT	3
AVANT-PROPOS	4
1 THÉMATIQUE DES COMPÉTENCES : QUELQUES DÉFINITIONS	6
1.1 DES ETUDES ET DES TRAVAUX QUI ONT FONDE NOTRE POINT DE VUE	6
1.1.1 <i>L'AVIS 88 rendu par le CEF</i>	6
1.1.2 <i>Proposition de recommandation du parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie</i>	7
1.1.3 <i>Tissot Philippe. Terminology of vocational training policy. Office for Official Publications of the European Communities, 2004.</i>	7
1.1.4 <i>Recherche sur les compétences sociales et intégration professionnelle par l'IDHEAP: Institut de hautes études en administration publique.</i>	7
1.1.5 <i>P. Zarifian : Compétences et stratégies d'entreprise, édition Liaison, décembre 2005</i>	8
1.1.6 <i>Selon Y. Lichtenberger lors de l'atelier n° 3 sur les premiers entretiens de l'emploi : Compétences, recrutements et mobilités.</i>	9
1.1.7 <i>Selon M. Sbolgi : Compétences clés- compétences de base - compétences transversales : comment sortir de la confusion des termes en vue de l'évaluation ? mai 2004</i>	10
1.1.8 <i>Au niveau du Cadre européen des Certifications, la compétence se définit comme la :</i>	12
1.1.9 <i>En conclusion</i>	12
1.2 LES COMPETENCES NON TECHNIQUES	13
1.2.1 <i>Les compétences non techniques, une notion incontournable ?</i>	14
1.3 UNE MISE EN PARALLELE DE PLUSIEURS MODELES.....	15
2 ETUDE DE CAS	17
2.1 LA SIDERURGIE : DEUX ENTREPRISES RATTACHEES A UN GRAND GROUPE SIDERURGIQUE MONDIAL SITUÉES EN REGION LIEGEOISE	17
2.1.1 <i>Description des entreprises</i>	17
2.1.2 <i>Modes de gestion des compétences : Les types de compétences valorisées</i>	17
2.2 LES CALL-CENTERS : DEUX ENTREPRISES ETUDIÉES PAR LE LENTIC.....	18
2.2.1 <i>Description des entreprises</i>	18
2.2.2 <i>Spécificité des processus</i>	19
2.2.2.1 L'élément déclencheur	20
2.2.2.2 Le mode de gestion interne à l'entreprise.....	20
2.2.2.3 Les tensions spécifiques suite à la gestion des compétences	20
2.3 DIVERSITE DES CONTENUS	22
3 ORGANISATION DU TRAVAIL, COMPETENCES TECHNIQUES ET NON TECHNIQUES	24
4 CONCLUSION GENERALE ET ENJEUX.....	31
4.1 LE CARACTERE RELATIF DES COMPETENCES NON TECHNIQUES :.....	31
4.2 LES « SAVOIR ETRE » DE TYPE PSYCHOSOCIAL ET/OU SOCIOCULTUREL :	33
4.3 ENJEUX.....	33
4.4 LES QUESTIONS ENCORE A TRAITER	34
5 BIBLIOGRAPHIE.	35

Avertissement

Tenter d'approcher le concept de compétences et plus particulièrement la problématique des « compétences non techniques » (elles-mêmes dénommées par divers vocables – compétences génériques, transversales, clés etc....) est une démarche difficile et périlleuse.

En effet, cette question est très « chargée » sur le plan idéologique et des interprétations qui peuvent en découler, notamment parce qu'elle reflète un certain état des rapports de force dans le monde du travail.

Sur cette question, syndicats et patrons tantôt s'affrontent, tantôt coopèrent quand ils négocient l'embauche, les échelles de qualifications, l'organisation et les conditions de travail, les politiques de gestion des ressources humaines.

Les employeurs ont une conception extensive de la logique des compétences qui va jusqu'à viser des aptitudes et des qualités parfois de type psychosociales des travailleurs ; les syndicats ont une conception plus restrictive, limitant les compétences à la mise en œuvre, dans un contexte organisationnel précisé, de connaissances et de savoirs faire ; ils acceptent du bout des lèvres certains « savoirs être » uniquement quand ils sont liés très étroitement à l'exercice du métier ou de la fonction.

En outre, constatant qu'une simple « collection » de compétences ne constitue pas pour autant une qualification (celle-ci étant un ensemble cohérent de compétences reconnu par le certificat et/ou le diplôme ou encore par la négociation collective au sein des entreprises et des secteurs), les interlocuteurs sociaux mais aussi les chercheurs, les opérateurs de formation, sont plongés dans un débat complexe.

Ce débat mêle beaucoup d'éléments : évolution technique rapide, transformation de l'organisation du travail, formation continue et continuée des travailleurs, employabilité et compétences, modularisation des formations, qualifications et emploi, reconfiguration des métiers et des familles professionnelles, marché des compétences ou marché des qualifications, régulation du marché du travail, droit social, flexibilité – précarité ou flexsécurité, état providence, état social actif, conception élargie de la sécurité sociale

Bref, considérons que le débat à propos des compétences techniques et non techniques ouvre finalement un débat de société dont la formation et l'enseignement ne peuvent être absents.

Le dossier ci-après documente le sujet des compétences non techniques. Certains constats ou opinions y exprimées doivent être lus en tenant compte des enjeux évoqués plus haut. Ils ne peuvent être lus comme des prises de positions partielles ou partiales, mais bien comme des informations susceptibles de faire avancer la réflexion à propos des compétences non techniques, sachant qu'il convient de ne pas oublier le contexte général dans lequel cette réflexion est menée.

Enfin, la réflexion devrait être prolongée dans la chambre de l'enseignement dans la mesure où le décret « Missions » aborde explicitement au travers des compétences génériques la même problématique.

Marc THOMMES
Président de la Chambre de la
Formation

Avant-propos

L'internationalisation croissante des économies influe sur le monde du travail, entraînant des changements rapides et fréquents, l'introduction de nouvelles technologies et de nouveaux modes d'organisation des entreprises. Les salariés doivent à la fois mettre à niveau leurs compétences professionnelles spécifiques et acquérir des compétences génériques qui leur permettent de s'adapter aux changements.

Les compétences sont donc évoquées dans les profils de fonction avec parfois des vocables différents pour désigner un même concept.

Pour ajouter à la confusion, on assiste à une prolifération de qualificatifs apposés au terme « compétence » : compétence clé, compétence de base, compétence transversale, compétence comportementale, compétence essentielle, compétence générique, compétence non technique, compétence minimale pour n'en citer que quelques-uns...

Une multitude de termes et autant de définitions existent mais aucun concept ne s'est réellement imposé à ce jour.

Pour notre part, suite à l'instruction de ce dossier, nous avons distingué pour clarifier les termes, les compétences techniques et les compétences non techniques.

Cette première classification générale étant opérée, il y avait lieu d'approcher les compétences non techniques, nous avons procédé de deux manières :

- D'une part en procédant à un inventaire conceptuel via une importante recherche documentaire significative mais non exhaustive (chapitre I) ;
- D'autre part en analysant, à partir de plusieurs études de cas, la manière dont les entreprises approchaient et géraient cette section (chapitre II)

Ainsi par exemple chez AXA (grande entreprise du secteur des assurances et banque) un consensus social a été dégagé pour travailler dans un premier temps uniquement sur des compétences objectivement liées à l'exercice de la fonction, les syndicats ayant refusé de traiter des compétences liées à la personnalité (épanouissement personnel, connaissance de soi, contrôle émotionnel, motivation à performer, attitude, énergie, capacités d'apprentissage, intégrité). Les syndicats ont refusé aussi de traiter de l'aisance sociale, de l'identification à l'entreprise et de la flexibilité.

Ceci indique que la gestion des compétences en général et en particulier la gestion des compétences non techniques est un enjeu de négociation sociale.

Enfin, le chapitre III, à partir d'une approche documentaire plus générale, met en évidence la liaison grandissante de l'organisation du travail et de l'évolution des compétences attendues, en particulier les compétences non techniques.

A cet égard, le modèle de G. Bunk¹ est le plus illustratif de cette liaison.

Lors des précédentes séances, le CEF a :

- 1) documenté le sujet en essayant de réaliser un inventaire (définitions et concepts utilisés autour de la problématique)
- 2) réalisé une étude de cas afin de mettre en évidence les relations existant avec l'organisation du travail et de cerner le principe de compétences transversales. On a donc pu constater que le mode d'organisation des entreprises et la place qui y est occupée par

¹ G.P. BUNK Professeur à l'Université de Giessen

la négociation collective influencent le mode de gestion des compétences et plus largement la politique de Ressources Humaines au sein des entreprises².
Les types de relation collective déterminent grandement le mode de gestion des compétences.

En conséquence, le présent dossier est articulé en 5 parties :

Avant-propos

- 1) Thématique des compétences : quelques définitions
- 2) Etude de cas
- 3) Organisation du travail, compétences techniques et non techniques
- 4) Conclusion générale et enjeux
- 5) Bibliographie

² Voir les Actes du colloque du 12 Septembre 2006 «La gestion des compétences : points de vue croisés de la recherche et de l'entreprise » et «Que retenir du colloque du 12 septembre 2006 » rédigés par Dominique Lamotte CEF.

1 Thématique des compétences : quelques définitions

1.1 Des études et des travaux qui ont fondé notre point de vue

1.1.1 L'AVIS³ 88 rendu par le CEF

- [...] Une définition intéressante dans notre contexte, qui précise les situations où s'exercent les compétences en les liant aux objectifs de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, est proposée par I. Vanhoren (2002) :

«Le concept de compétences réfère à la capacité réelle et individuelle d'appliquer des connaissances (théoriques et pratiques), aptitudes et attitudes en action, en référence à une situation professionnelle quotidienne changeante et à des activités sociales. »

Dans son rapport relatif à la validation des acquis de l'expérience (août 2003), la Commission spécialisée « Education tout au long de la vie » du CIUF cite J.P. Bellier, expert à l'OIT⁴. Ce dernier signale qu'une synthèse par une définition en extension ne peut faire l'unanimité, mais qu'il est préférable d'amener un consensus autour de cinq points fondamentaux de la compétence :

«

- Elle permet de donner consistance à un ensemble de capacités « informelles » difficilement répertoriables dans des référentiels traditionnels ;
- Elle est liée à l'action, elle permet d'agir, d'effectuer des tâches et c'est ainsi qu'on peut la repérer ; elle n'existe pas en soi, indépendamment de l'activité, du problème à résoudre, de l'usage qu'on en fait ;
- Elle est observable dans un contexte précis et déterminé ; c'est dans ce cadre que les conditions de sa transférabilité peuvent être débattues ;
- Elle concerne trois familles de capacités : des savoirs ou des connaissances génériques, des savoir-faire et des savoir-être ;
- Ces capacités sont intégrées. Il ne s'agit pas seulement d'une somme de capacités débouchant sur la performance, mais de capacités structurées et construites ; elles constituent un capital ressource qui, combinées entre elles, permettent l'activité, donc la performance.⁵ »

Dans l'Avis 88, tout en soulignant la difficulté de cerner les concepts de compétence, le CEF proposait la définition suivante :

Compétence : faculté, capacité, aptitude à mobiliser différentes ressources (connaissances, qualifications, aptitudes...) pour réaliser une action, exécuter une tâche, mener une activité. La compétence exprime la maîtrise possédée par l'individu qui lui permet de réaliser effectivement des tâches données. C'est donc une aptitude, une « propriété » de l'individu, susceptible de se concrétiser et d'être reconnue dans un contexte particulier, à un moment donné, s'exprimant dans une action ou un enchaînement d'actions dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi.

³ Validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire

⁴ Organisation internationale du travail

⁵ Joras M (2002), Le bilan de compétences. PUF, Paris, p4

1.1.2 Proposition de recommandation du parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie

Extraits de la note 5391/06 EDUC7 SOC16 CODEC 42 - 23 janvier 2006 (traduction officielle)

- La Commission

[...]

Dans la commission intitulée « Moderniser l'éducation et la formation : une contribution essentielle à la prospérité et à la cohésion sociale en Europe », adoptée aujourd'hui, la Commission présente sa contribution au rapport d'avancement sur la mise en œuvre du programme de travail « Éducation et formation 2010 ». Ce programme de travail constitue le volet « éducation et formation » de la stratégie de Lisbonne et vise à moderniser les systèmes européens d'éducation et de formation. Dans cette communication, la Commission fait observer que trop peu d'adultes participent à l'éducation et la formation tout au long de la vie, même si les stratégies en la matière gagnent du terrain en Europe. De telles stratégies nationales doivent être mises en place d'urgence dans tous les pays. Le benchmark⁶ que l'UE s'était fixé concernant l'augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur en mathématiques, sciences et technologies a été atteint. En revanche, la réalisation des objectifs plus étroitement liés à l'inclusion sociale et à la société de la connaissance est encore loin d'être en vue. La Commission délivre aussi le message que les réformes devraient être à la fois efficaces et équitables, et que des partenariats d'apprentissage devraient être établis à tous les niveaux afin d'améliorer la gouvernance des systèmes ; l'évaluation des politiques doit également être améliorée pour contrôler l'efficacité des réformes. En outre, une utilisation plus judicieuse des Fonds structurés s'impose en ce qui concerne l'investissement dans le capital humain.

La Commission a également adopté actuellement une proposition de recommandation du Parlement et du Conseil sur les compétences clés, qui définit les aptitudes, connaissances et attitudes jugées essentielles, que tout Européen devrait avoir pour réussir dans une société et une économie fondées sur la connaissance. Les huit compétences clés décrites sont les suivantes : 1) Communication dans la langue maternelle, 2) Communication dans une langue étrangère, 3) Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies, 4) Culture numérique, 5) Apprendre à apprendre, 6) Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques, 7) Esprit d'entreprise, et 8) Expression culturelle. Elles s'appuient sur des qualifications de base et comportent des « éléments horizontaux » tels que la réflexion critique, la créativité, la dimension européenne et la citoyenneté active. Conjointement, ces compétences contribuent à l'épanouissement personnel, favorisent la participation active et améliorent la capacité d'insertion professionnelle.

1.1.3 Tissot Philippe. Terminology of vocational training policy. Office for Official Publications of the European Communities, 2004

Le Cedefop propose la définition suivante :

Compétence :

La capacité à mettre en œuvre des savoirs, savoir-faire, aptitudes et capacités dans une situation habituelle ou nouvelle

1.1.4 Recherche sur les compétences sociales et intégration professionnelle par l'IDHEAP: Institut de hautes études en administration publique

Extrait du résumé de la recherche citée supra. du professeur Y Emery et de ses collaborateurs scientifiques : L ; Aerberli, M.Chuard Delaly. Chavannes-près-Renens, avril 2005

[...]

Les compétences sociales ont fait l'objet de multiples définitions, générant beaucoup de flou et d'attentes contradictoires. Si les compétences dites « techniques » peuvent être, dans la plupart des métiers, clairement identifiées et définies, les compétences sociales sont alors parfois cernées par défaut, comme tout ce qui n'est pas technique : qualités morales, caractère, aptitudes, personnalités. C'est un « savoir-être » par opposition au savoir et

⁶ Indicateur

savoir-faire, qui permet à la personne de se comporter de manière satisfaisante, adaptée et selon les attentes spécifiques à un contexte donné

Chaque individu assume différents rôles correspondant aux attentes des personnes avec qui il entre en contact. Pour éviter les tensions et les conflits, les comportements doivent être réglés par des normes, elles-mêmes le reflet des valeurs portées par la culture ambiante.

Dans tous les contextes sociaux, il existe un « couloir » de comportements adéquats correspondant aux attentes.

La façon dont l'individu comprend les rôles et les normes de son environnement et décide d'y répondre est essentielle dans la mobilisation de comportements adéquats et donc dans son intégration. Ce savoir-être résulte de processus cognitifs et de la socialisation, c'est pourquoi il est modifiable et évolutif; participant au succès professionnel, il résulte donc de compétences particulières.

Nous avons pris volontairement une certaine distance avec les travaux proposant un inventaire des compétences sociales liées à la réussite professionnelle, car ils aboutissent finalement à des profils de compétences reflétant l'employé idéal, ce qui ne manque pas de générer une nouvelle forme d'exclusion, tout particulièrement pour la population au centre de cette recherche.

Une compétence se définit par rapport à l'action. Elle n'existe pas en soi mais se réalise dans un contexte en mettant en œuvre différentes capacités. Elle s'apprend et se développe par l'expérience. Les comportements sociaux appris dans un premier temps au sein de la famille, puis dans le milieu scolaire, témoignent de l'apprentissage des compétences sociales génériques qui résultent de la socialisation primaire. Ces compétences sont transférables et nécessaires à toute intégration, peu importe le contexte. La socialisation secondaire correspond à l'intériorisation de contextes institutionnels spécialisés; ainsi, la socialisation professionnelle conduit à faire évoluer les références comportementales du nouvel engagé au contact des normes et attentes de l'entreprise [...]

1.1.5 P. Zarifian : Compétences et stratégies d'entreprise, édition Liaison, décembre 2005

Extrait d'une conférence au sein du Club Stratégies le mardi 7 février 2006

[...]

Pourquoi la question de la compétence, est-elle venue au devant de la scène? Cela tient à un changement profond du modèle de la qualification, donc du modèle social susceptible de nommer, hiérarchiser, évaluer, mobiliser, rémunérer les qualités humaines mises en œuvre dans le travail salarié.

a) D'abord d'un changement profond donc du modèle de qualification.

La question de la compétence introduit une rupture que l'on peut caractériser de manière simple : au lieu de "qualifier" et reconnaître les qualités humaines mobilisées dans le travail salarié, par l'intermédiaire de cet objet social réifié et objectivé, construit par les directions d'entreprise, les bureaux des méthodes et les cabinets de consultants qui les accompagnent, qu'est le poste de travail, la compétence consiste à définir et reconnaître directement les qualités détenues et mises en œuvre par les salariés, individuellement et collectivement. Pour reprendre une distinction avancée de longue date par la CGT⁷ : on passe de la qualification de l'emploi (énoncée par description et hiérarchisation des postes de travail) à la qualification de l'individu, un individu social, toujours déjà engagé dans des rapports sociaux et dont les qualités professionnelles entrent en composition (en coopération) avec celles des autres individus.

Pour signifier l'importance de cette rupture forte et difficile, j'ai proposé une formule simple : le travail fait retour dans l'individu travaillant. Il n'est plus objectivé dans une description de poste ou d'emploi. Il devient, au sein du nouveau modèle social émergent, l'expression directe et active des compétences détenues et mise en œuvre par les individus "travaillant".

b) Ensuite d'une prise en compte d'un changement du contexte économique.

c) Enfin d'une modification dans les attentes portées par les nouvelles générations.

⁷ Confédération Générale du Travail

C'est sur la base de ces trois transformations que j'avais proposées une définition de la compétence en trois points :

- par exercice de la compétence, on entend une attitude de prise d'initiative et de responsabilité sur les situations professionnelles auxquelles la personne est confrontée,
- cette prise d'initiative suppose de développer une intelligence pratique de ces situations, intelligence qui associe, dans la puissance de pensée de la personne, connaissances formalisées et savoirs d'action. Il s'agit de comprendre la situation pour pouvoir agir avec pertinence. Le contenu de cette intelligence pratique se trouve formalisé dans des référentiels indiquant les grands domaines de compétences indispensables à maîtriser pour prendre des initiatives réussies.
- enfin, elle s'inscrit, dans la grande majorité des cas, au sein d'un réseau de coopération, et donc la compétence consiste à construire, maintenir, faire évoluer cette inscription. Ce réseau peut prendre la forme d'une équipe de travail, au sens classique du terme, d'un processus, d'un projet, d'une organisation en réseau, mais l'essentiel est de la considérer, non pas comme une addition de postes ou de fonctions, mais comme le lieu d'une composition des compétences diverses et complémentaires à la fois, qui s'opère à travers la communication, le partage d'objectifs et de responsabilité, et surtout l'accord sur le sens de ce que l'on cherche à obtenir ensemble de manière coopérative. C'est ce que j'ai proposé de qualifier de "communautés d'action".

Nous avons, en général, distingué entre deux grandes catégories de compétences :

- Ce qu'on a appelé les "attitudes professionnelles de base", que l'on peut qualifier aussi de "compétences transverses". Elles sont du type : capacité d'initiative, de coopération, etc. Il nous a paru important d'en parler en termes d'"attitudes professionnelles" pour bien montrer qu'il ne s'agit pas de comportements abstraits, et moins encore de "savoir être", mais bien d'attitudes par rapport à des situations professionnelles précises et qui, comme toute compétence, doivent pouvoir s'apprendre et se développer. Non pas une capacité d'initiative en général, mais une initiative face à des situations de panne, ou face à des demandes de clients...
- Les compétences professionnelles spécifiques, celles qui caractérisent un métier donné, que l'on qualifie souvent de "compétences techniques". Cette distinction a fait ses preuves. Nous avons pu vérifier qu'elle était aisée à réaliser. C'est en bout de parcours, une fois le référentiel élaboré, et si possible discuté avec les organisations syndicales, que les "processus RH" peuvent être établis, en entendant par là : les processus de recrutement, de formation, de gestion des parcours de carrière, etc [...]

1.1.6 Selon Y. Lichtenberger⁸ lors de l'atelier n° 3 sur les premiers entretiens de l'emploi : Compétences, recrutements et mobilités

LES COMPÉTENCES DES SALARIÉS, NOUVEAUX REPÈRES D'ORGANISATION DU TRAVAIL
[...]

L'émergence de la notion de "compétence"

Le terme "compétence" provient d'une triple contestation du modèle des organisations tayloriennes et des trois types de réponses qui en ont découlé

- La contestation du travail à la chaîne, déshumanisé et mécanisé

Cette contestation s'est produite vers la fin des années 60 et le début des années 70, avec une revendication forte de reconnaissance de l'homme au sein de son travail. Le bon travail est alors défini comme celui qui "mobilise à la fois les mains et le cerveau". Le terme "compétence" émerge alors, et l'on reproche aux employeurs de ne reconnaître que la qualification d'un individu, mais pas sa compétence.

- L'essor des ressources humaines dans les années 70 puis 80

L'organisation du travail évolue vers des formes de management moins hiérarchiques, davantage décentralisées, où la coopération est mise en valeur. A fin de suivre la diversification des besoins des consommateurs, les entreprises

⁸ Y. LICHTENBERGER, Professeur de Sociologie, Université de Marne-la-Vallée

laissent aux individus une plus grande part de décision. Dans ce cadre, l'individu "compétent" est celui qui sait naviguer dans des situations complexes. La compétence va de pair avec une moindre prescription des tâches.

- La contestation marchande, à la fin des années 80 et pendant la décennie 90

L'apparition de nouvelles formes de performance au sein des entreprises bouleverse à nouveau la donne. Les entreprises ne cessent d'accroître la qualité du service rendu au client. On ne se contente plus de lui fournir un produit standard, il peut obtenir désormais du "sur-mesure" à bon prix, contrairement au passé. Ce qui auparavant constituait l'apanage d'un petit nombre d'entreprises devient progressivement la norme du marché. L'accent mis sur la valeur ajoutée et le service rendu par l'entreprise n'est plus seulement une possibilité pour l'entreprise mais une nécessité si elle veut rester compétitive.

Par transitivité, cette qualité exigée devient un élément essentiel de discrimination dans le choix des employés. La compétence est dorénavant l'affaire de l'individu et de l'organisation. Ils doivent tous deux être "réactifs" et "réflexifs".

Compétence et savoir

La notion de compétence met l'accent sur le travail effectif, l'individu réel, et sur les savoirs qu'il met en œuvre, et non plus ceux qu'il met à disposition. En effet, le diplôme reconnaît le savoir mais ne suffit plus : le savoir-faire est désormais déterminant, ainsi que la capacité à coopérer et communiquer que l'on désigne souvent avec le terme de savoir être. Mais il s'agit d'autre chose que d'un savoir.

Certes, la compétence s'appuie sur des savoirs, mais elle est d'abord de l'ordre de l'action et de la prise de responsabilité. Elle met l'accent sur :

- les savoirs techniques et méthodologiques, d'organisation, de diagnostic et d'analyse ;
- les moyens et le pouvoir de faire et d'agir, capables de construire l'individu et l'organisation ;
- la reconnaissance de ce qu'apporte un individu dans son travail.

Cette reconnaissance constitue l'identité de la personne, fixe des devoirs et des obligations en lui confiant une responsabilité, mais elle est également une manière d'éclairer et de sanctionner ses étapes de progression.[...]

1.1.7 Selon M. Sbolgi⁹ : Compétences clés- compétences de base - compétences transversales : comment sortir de la confusion des termes en vue de l'évaluation ? mai 2004

[...] Il apparaît que la démarche qui a consisté à passer de la centration sur le savoir à la centration sur la compétence a engendré de multiples approches et recherches dont les orientations varient selon les contextes et les objectifs stratégiques des uns et des autres. Aux fins de clarification, nous avons porté notre attention sur les aspects suivants :

	Contexte scolaire		Contexte professionnel / sociétal	
	Belgique francophone	Enquête Eurydice	ISFOL	OCDE (DeSeCo)
<i>Compétences de base</i>	<ul style="list-style-type: none"> • à acquérir au cours de la scolarité initiale (8-14 ans) • s'opposent à compétences terminales (14-18 ans) • se divisent en compétences disciplinaires et 	Pas de distinction entre « compétence de base » et « compétence dé »	<ul style="list-style-type: none"> • nécessaires pour l'accès à l'emploi, à la formation, à la citoyenneté • basées sur des savoirs minimum relatifs au fonctionnement de la société • s'opposent à « transversal » et à « technico- 	Terme non utilisé

⁹ M.SBOLGI : Administrateur délégué de l'ASBL SIREAS(Service international de recherche d'éducation et d'action sociale) et auteur de plusieurs publications du SIREAS

	transversales • évaluation possible au niveau disciplinaire		professionnel » • sont évaluables	
<i>Compétences clés</i>	Terme non utilisé	<ul style="list-style-type: none"> • nécessaires à toute personne pour son intégration dans la société • pas de définitions univoques en Europe • peut indure des compétences générales, sociales, personnelles, fonctionnelles (littératie, numératie, TIC, ...) • évaluabilité : variable selon les contenus et les pays 	Terme non utilisé	<ul style="list-style-type: none"> • nécessaires à toute personne pour son intégration dans la société- 3 catégories : 1) action autonome ; 2) interactivité basée sur des savoirs de base 3) fonctionnement dans groupes hétérogènes • s'opposent à « compétences particulières » • Evaluabilité : variable selon les contenus
<i>Compétences transversales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • s'opposent à « disciplinaire » • se définissent au niveau cognitif : apprendre à apprendre, et apprendre à saisir la complexité du réel l'évaluation est problématique	Pas de distinction entre « transversal » et « général », « multi-disciplinaire » ou « transdisciplinaire », « extra-disciplinaire »	<ul style="list-style-type: none"> • relatives au comportement dans un contexte de travail : relations aux autres, résolution de conflit, responsabilité, ... • sont évaluables 	Terme non utilisé

Du point de vue sémantique, une compétence est une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». A ce niveau, il y a un certain consensus.

Dans l'enseignement, la compétence fait référence à deux catégories : les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Alors que les compétences disciplinaires se rapportent aux matières, les compétences transversales se caractérisent par le fait qu'elles sont transversales à ces matières disciplinaires.

Le schéma ci-dessus, simplifié mais fondamental, démontre que le concept de compétence prend des significations diverses en fonction des contextes où il est développé ou utilisé.

Pour les compétences transversales, deux dimensions ont été prises en considération :

- la dimension cognitive, développée dans le contexte scolaire, qui fait référence aux démarches mentales (apprendre à apprendre), à la métacognition et au concept de transférabilité,
- la dimension liée aux comportements professionnels, à partir de la mobilisation des connaissances acquises.

En ce qui concerne les catégories de compétences définies par l'ISFOL¹⁰ et par l'OCDE, il s'agit de compétences relatives aux apprentissages formels et informels destinés principalement à l'intégration dans le travail et dans la société. Dans ce cas il est possible d'envisager un système d'évaluation normatif et certificatif tant qu'il s'agit de la réalisation d'une activité professionnelle dans un contexte déterminé.

L'enquête Eurydice, entreprise pour la Commission européenne, n'apporte pas d'éclairage dans ce débat. Le but de cette enquête est d'examiner dans les Etats-membres si la notion de « compétences dés » est utilisée et ce qu'elle recouvre. Mais, comme nous l'avons vu, à force de vouloir tout rassembler sous ce concept, celui-ci perd de sa visibilité.

Si nous devons définir une (ou plusieurs) méthode(s) d'évaluation par rapport aux compétences transversales, il est préférable de ne pas se détacher des contenus définis par les organismes ou pays qui utilisent cette notion : au stade actuel, à première vue, seules les définitions de l'ISFOL et de la Belgique (francophone et germanophone) ont une certaine spécificité. On évite ainsi le risque d'utiliser les compétences transversales comme synonymes des compétences dés alors que cette dernière catégorie comprend un peu de tout : des compétences transversales comportementales, des compétences disciplinaires, mais aussi des comportements généraux et des valeurs personnelles et citoyennes qui sont difficiles et risquées à évaluer.

1.1.8 Au niveau du Cadre européen des Certifications¹¹, la compétence se définit comme la :

capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales et/ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'étude pour le développement professionnel et/ou personnel. Le CEC décrit les compétences sous forme de prise de responsabilité et d'autonomie.

Avec cette définition, on retrouve l'aspect « intégratif » de la notion de compétence, en tant que capacité d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles. Ce troisième terme (dispositions personnelles) fait explicitement référence à des compétences non techniques, qui s'exprime dans les descripteurs génériques en termes de prise de responsabilité et d'autonomie, à rapprocher aux compétences méthodologique et contributionnelle de P. Bunck. Dans le détail des descripteurs proprement dits interviennent aussi des compétences à rapprocher des « compétences sociales »¹² de P. Bunck, en tant que capacités de travail collectif ou en équipe. Le degré de prise de responsabilité et d'autonomie varie, de niveau en niveau, en fonction du contexte professionnel où s'exercent les compétences (ou du contexte d'études où elles s'exercent dans le cadre de formations générales propres à l'enseignement).

1.1.9 En conclusion

L'activité professionnelle a connu des mutations structurelles : techniques, économiques et sociales. Ces mutations entraînent une transformation de l'organisation du travail et des exigences en termes de contenus, d'outils, de méthodes et de formes sociales du travail.

Cela a donc des conséquences sur la qualification et les compétences des travailleurs et leur formation professionnelle initiale et continue.

¹⁰ Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori/Institut pour le développement de la formation professionnelle des travailleurs.

¹¹ Commission des Communautés européennes COM (2006 479 final 2006/0163 (COD) 5septembre 2006-10-2006)

¹² Au niveau 5 : réviser et développer ses performances et celles des autres, au niveau 6 : prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif au niveau 7 : contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnels et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes.

Les mutations suivantes entre autres concernent de plus en plus de travailleurs à tous les niveaux de la hiérarchie de l'entreprise:

- Évolution vers un travail complexe, composite, en groupe.
- Passage du travail d'exécution à un travail d'élaboration.
- Mutation d'un travail dirigé par autrui vers un travail autodirigé.
- Passage d'une organisation exogène vers une organisation avec un renforcement de l'autocontrôle et de la responsabilité propre.
- Etc.

1.2 Les compétences non techniques

Anne Deprez, dans Discussion papers n°0208 Compétences et qualifications tient ces propos : [...]Une distinction est habituellement établie entre les « compétences professionnelles », purement techniques, et les « compétences sociales », englobant les qualités personnelles permettant la coopération (telles la responsabilité, la stabilité, la confiance en soi)¹³. Bien que les catégorisations se recoupent, les auteurs utilisent parfois des expressions différentes. Dubé et Mercure parlent de « qualifications professionnelles » et de « qualifications comportementales ». Les premières englobent les « compétences proprement techniques (...) qui traduisent surtout la relation pratique du travailleur aux choses » et les compétences théoriques ou conceptuelles qui « marquent principalement le rapport du travailleur aux données ». Les « qualifications professionnelles » renvoient donc aux savoirs formalisés, tels qu'ils peuvent être appris à l'école. Quant aux qualifications comportementales, elles regroupent les « compétences humaines et sociales » en communication et coopération ainsi que les « qualités personnelles » d'autonomie, de responsabilité, d'adaptation et de facilité d'apprentissage¹⁴. Les qualifications comportementales peuvent, selon cette conception, être acquises en dehors de l'école. Cette conception des « qualifications » nous éloigne donc de celle en vigueur dans le système de la qualification.

Quelles que soient les expressions utilisées, ces découpages se veulent opérationnels. En ce sens, ils permettent d'étudier les évolutions parallèles de l'organisation du travail et des exigences en matière de recrutement. Ils servent aussi à distinguer les étapes de socialisation et de formation professionnelle dans les parcours d'insertion des personnes peu scolarisées¹⁵.

Pourtant, ce découpage en compétences professionnelles et compétences sociales ne fait pas l'unanimité. Les critiques émises à son encontre invoquent son caractère artificiel et adoptent une logique plus proche de la qualification. Elles insistent sur la capacité de l'école à transmettre des « rapports sociaux » et pas seulement des connaissances formalisées. Selon Alaluf, « être qualifié, c'est se donner pour tel, sans oublier les comportements et modes de vie qui y sont associés et qui ont été activement préparés par son milieu et par l'école »¹⁶. Ainsi, le comportement professionnel et le geste technique sont indissociables et s'apprennent conjointement à l'école.

Un exemple souvent cité dans les milieux scolaires est celui du recrutement de jeunes qualifiés dans le secteur des services aux personnes (puéricultrices, éducateurs...) et qui sont recrutés comme vendeurs en raison de leurs qualités relationnelles. Outre les qualités relationnelles, l'école transmet une série de rapports sociaux : rapport au temps,

¹³ Cette distinction est notamment établie par Jones et Wood(1984). D'après Stroobants Marcelle(1993), Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes, Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles, p43.

¹⁴ DUBE Annette, MERCURE Daniel (1997°, Les entreprises et l'emploi. Les nouvelles formes de qualification du travail, Sainte-Foy, éd. Les éditions du Québec, p 79.

¹⁵ Après les travaux de Bertrand SWHARTZ (Paris, 1981), la notion s'est d'ailleurs répandue à partir de son utilisation dans le domaine de l'insertion.

¹⁶ ALALUF Mateo (1992), Peut-on distinguer les dassements techniques des dassements sociaux de la qualification?, Formation Emploi,n°38,p.6.

rapport à l'argent, rapport aux autres (les autres pouvant être les supérieurs hiérarchiques, les pairs, les clients, les bénéficiaires de services...).

La principale critique réside donc dans la « disjonction », que facilite le découpage entre compétences sociales et compétences professionnelles, entre le diplôme obtenu au terme d'une formation scolaire, la fonction et le statut dans l'emploi¹⁷. La critique y voit donc une remise en cause implicite de la qualification, cette disjonction impliquant le droit d'un employeur de juger un candidat « incompetent » sur le plan des compétences sociales même s'il dispose d'un titre professionnel [...].

1.2.1 Les compétences non techniques, une notion incontournable ?

Il apparaît depuis quelque temps, que l'importance accordée aux compétences dans les entreprises ou dans le secteur public de l'emploi déborde petit à petit de la construction de référentiel axée sur le cœur de métier pour prendre en considération de plus en plus souvent des compétences non techniques¹⁸.

En effet, compte tenu du marché de l'emploi, les diplômes bien que constituant toujours une référence incontournable, ne suffisent plus à différencier et à départager les candidats.

Les recruteurs ne se contentent pas de la formation et des diplômes mais ils cherchent aussi à jauger les aptitudes à vivre en collectivité, le sens du concret, la faculté d'initiative ou encore la capacité à mener un travail à son terme ainsi que des « savoir être » qui induisent des comportements.

La notion de « savoir être » 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.

Doit-on fermer les yeux sur cette évolution ?

Fréquemment, un discours mettant les compétences non techniques au centre de décision, que ce soit en matière de recrutement, d'évaluation, de gestion de carrière ou d'orientation professionnelle, se fait entendre. En effet, tant la personnalité, le comportement, les compétences sociales sont prises en compte.

Derrière ce type de propos, il est courant de constater l'amalgame habituellement fait entre des données qui concernent la personnalité, voire le caractère, et d'autres plus liées au comportement social. Les plus récurrentes sont : la capacité à communiquer, à travailler en équipe, à s'exprimer, à motiver, à convaincre ou encore le charisme, l'assurance, la présence, l'honnêteté, la loyauté... . Toutefois, il est nécessaire de cerner toutes les caractéristiques et composantes des compétences non techniques car elles sont de plus en plus souvent considérées comme prédicteur de la réussite professionnelle.

Par compétences non techniques, on désigne généralement toute habileté essentielle qu'un travailleur devrait acquérir et maîtriser, quel que soit le secteur pour lequel il travaille.

Ces compétences sont importantes, dans la mesure où elles permettent le développement personnel, interpersonnel et professionnel du travailleur et sont vues comme de bons compléments aux compétences techniques.

¹⁷ DE RIDDER Guido (2000), La bataille de la compétence envahit-elle les professions sociales, dans Vie sociale, n°1, p.88.

¹⁸ Dans les référentiels « métier -activité –compétences », le cœur de métier est défini en termes de compétences techniques toutefois, on y associe un certain nombre de compétences non techniques, à tout le moins celles qui sont étroitement liées au cœur de métier (on parle parfois de savoir-faire comportementaux).

1.3 Une mise en parallèle de plusieurs modèles

Plusieurs modèles ont été analysés en cours d'instruction et il a semblé intéressant d'en présenter une comparaison synthétique dans le tableau qui suit.

Pour assurer le meilleur profit de la lecture, il convient de parcourir, dans un premier temps, le tableau de manière verticale par modèle, ensuite, de manière horizontale afin de mesurer les nuances entre les différents modèles.

Le modèle de compétences d'AXA (Copyright Quintessence Consulting)	La roue des compétences de Claude Flück	Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne, CEDEFOP. G.P.Bunk ¹⁹	Le modèle des administrations fédérales élaboré à l'aide du modèle 5+1 de TMP De Witte&Morel	
<u>Compétences techniques</u> - Connaissances - Aptitude	<u>Compétences techniques</u> - Les connaissances professionnelles théoriques - Les procédures, règles, normes, méthodes et outils - Les savoir-faire liés à l'expérience	<u>Compétences techniques</u> - continuité Connaissance, savoir-faire, aptitudes	<u>Compétences techniques</u> Connaissances acquises et apprises, savoir-faire, aptitudes et attitudes	compétences
- Capacités de gestion - Capacités à résoudre les problèmes - Capacités à traiter l'information	<u>Compétences organisationnelles</u> - L'auto-organisation - L'organisation collective et la gestion de projet - L'organisation managériale du travail des collaborateurs	<u>Compétence méthodologique</u> - flexibilité Méthodes	<u>Gestion de l'information</u> Comprendre, traiter de l'information, analyser, intégrer, innover, conceptualiser, comprendre l'organisation, développer une vision	
- Capacités interactives	<u>Compétences relationnelles et sociales</u> - L'expression personnelle (ses propres capacités de communiquer par écrit et oral, son écoute) - Les compétences relationnelles avec des clients, des fournisseurs, (négoiation, formation,...) - Les compétences managériales	<u>Compétence sociale</u> - sociabilité Comportements	<u>Relations interpersonnelles</u> Communiquer, écouter activement, travailler en équipe, orientation service, conseiller, influencer, établir des relations, construire un réseau, coopérer, être serviable	

¹⁹ Chez G.P.Bunk la compétence technique liée aux trois types de compétences (méthodologique, sociale et contributionnelle) forment la compétence opérationnelle que nous souhaitons appeler la compétence non technique.

-Leadership	<u>Compétences d'adaptation</u> - Auto-adaptation - Adaptation aux évolutions du métier - Adaptation à l'environnement	<u>Compétence contributionnelle</u> -participation- Modes d'agencement	<u>Diriger</u> Enseigner, supporter, guider, motiver, coacher/développer, diriger les équipes, inspirer <u>Fonctionnement personnel</u> Etre accommodant, s'adapter, faire preuve de fiabilité, s'engager, assumer le stress, s'auto développer, atteindre les objectifs, orientation sur l'organisation, agir de façon loyale, orientation sur les résultats, s'auto développer
-------------	---	--	---

Même si de légères différences apparaissent au niveau des compétences non techniques entre les différents modèles, la logique de répartition reste comparable. Dans le but de faire progresser la réflexion, nous retiendrons le modèle le plus globalisant, le modèle de G.P .Bunk- Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne-

2 Etude de cas

2.1 La Sidérurgie : deux entreprises rattachées à un grand groupe sidérurgique mondial situées en région liégeoise

2.1.1 Description des entreprises

1ère entreprise A LAMINO

- Intégrée au groupe
- 450 personnes (30/06/2004)
- 2 lignes de production (années 60 et 70)
- Production d'acier plat carbone
- Histoire sidérurgique et tradition syndicale ancienne
- Personnel : 80% ouvriers de 26 à 40 ans faiblement qualifiés (CESS)
- 10% effectifs ont une ancienneté de 30 à 40 ans → préretraite
- Pas d'influence directe des clients sur les compétences et les formations sauf des auditeurs qui réclament des preuves de formations disponibles et suivies.

2^{ème} entreprise B GALVA+

- Filiale du groupe
- Créée en 1997
- 73 personnes (30/06/2004)
- Production d'acier galvanisé pour la construction automobile (grande expérience au niveau de la qualité)
- Création → 3 objectifs :
 - o Diminution d'effectifs par des plans de restructuration dans le groupe et la conclusion de partenariat
 - o Recrutements externes d'élites ouvrières et techniques
 - o Rupture avec la tradition syndicale bien implantée dans la sidérurgie de la région
- Personnel : âge moyen de 34 ans et très qualifié (graduat en Electromécanique)
- Objectif prioritaire : satisfaire des clients finaux (constructeurs autos) qui influencent directement la formation en entreprises en imposant des certifications et exigeant des preuves de développement des compétences
- Processus en chaîne : GALVA exige de ses sous traitants les mêmes compétences, définies par les utilisateurs

2.1.2 Modes de gestion des compétences : Les types de compétences valorisées²⁰

Les entreprises A et B présentent certains points communs mais aussi des divergences dans la prise en compte des compétences. L'implication forte d'une déléation syndicale joue un rôle important dans le choix des compétences. La présence syndicale explique le rejet de la prise en compte des savoir-être dès la phase de démarrage de la gestion des compétences. Il s'agit d'une revendication syndicale forte visant à éviter l'arbitraire de la hiérarchie et l'intégration d'éléments de la «culture d'entreprise» parmi les critères d'évaluation. Les types de compétences valorisées dans l'entreprise A sont donc essentiellement des «savoir-faire techniques et managériaux», les compétences techniques relevant des deux niveaux de compétences existants chez les opérateurs, et les compétences managériales relevant uniquement du niveau «un», intermédiaire entre les opérateurs de niveau deux et les contremaîtres. Les compétences techniques restent fortement liées aux postes de travail alors que les discours

²⁰ Lettres d'information n°3 –tef- septembre 2006 Notes et études. Des modes concrets de gestion des compétences. Quels types de compétences valorise-t-on ?

normatifs sur la logique «compétences» mettent en avant la rupture avec la logique des postes du système des qualifications.

Dans l'entreprise B, les compétences techniques spécifiques sont également valorisées. Cependant, l'application de la gestion des compétences étant détachée de toute négociation sociale lors du démarrage de l'entreprise, les savoir-être sont nettement plus valorisés dans les discours de la direction qui s'adresse aux candidats en affirmant : «nous avons besoin de votre enthousiasme, de vos compétences, et de votre créativité». Néanmoins, il n'y a pas de définition explicite de la notion de compétence dans les documents issus de l'entreprise. L'évaluation des compétences se réfère à quelques critères pouvant être assimilés aux savoir-être, tels «l'absentéisme» ou «la satisfaction par rapport à la fonction». Mais le critère essentiel dans la grille d'évaluation est le nombre d'heures prestées à chaque poste de travail. L'évaluation des compétences reste donc très liée à la notion de poste de travail. Par ailleurs, le type de compétences valorisées n'est pas indépendant du niveau de qualification des travailleurs, bas dans l'entreprise A mais nettement plus élevé dans l'entreprise B. Il est plus facile de développer des compétences transversales et génériques (coordination de réunions, autonomie, créativité, compétences pédagogiques en vue de la formation des pairs...) dans cette seconde entreprise recrutant du personnel plus qualifié.

La polyvalence

Dans l'entreprise A, les plus anciens se plaignent de la disparition des comportements solidaires entre travailleurs et de la montée de l'individualisme. En outre, la disparition des métiers spécialisés d'électriciens et de mécaniciens est ressentie comme une perte d'identité professionnelle par les principaux intéressés. La fuite de ce type de compétences est engendrée par des départs en préretraite, des mutations,... Par ailleurs, il n'est pas toujours possible d'exercer les compétences acquises suite à une formation, ni même d'accéder à une formation car il faut aussi répondre aux exigences de la production et d'abord remplacer les travailleurs absents. Dans l'entreprise A, toutes les demandes de formation ne peuvent pas être satisfaites. Dans l'entreprise B, cette tension entre logique de production et logique de formation est fortement ressentie par le supérieur hiérarchique qui doit composer au quotidien avec ces différentes logiques. Par ailleurs, les exigences de polyvalence auraient été revues et les demandes de²¹ formation retirées du libre choix des travailleurs pour être transférées vers la gestion du supérieur hiérarchique. La progression salariale constituait un puissant stimulant pour les opérateurs qui choisissaient la polyvalence mais la formation ne rendait pas les travailleurs immédiatement experts à un nouveau poste de travail. Dans ce contexte, les travailleurs les plus polyvalents n'étaient pas nécessairement les meilleurs techniciens.

2.2 Les call-centers : deux entreprises étudiées par le Lentic²²

2.2.1 Description des entreprises

- Teledbank est le call center intégré d'une grande banque. C'est un service traditionnel, en croissance. Il a pour fonction de recevoir tous les appels qui concernent les phones banking ou les questions sur les produits bancaires de placements, de crédits. Un service s'occupe des opérations courantes, un autre des opérations à valeur ajoutée (placements, crédits, emprunts).

L'emploi y est qualifié (universitaire ou gradué) ; un nouveau métier s'y exerce, celui de banquier à distance ; le personnel est employé et mixte.

Teledbank a aussi adopté une stratégie de différenciation parce que ce centre est né d'une fusion. Auparavant externe, il a été intégré dans la banque et le responsable a voulu en faire un centre de profits en fixant un enjeu de qualité et de représentation et non un centre de coûts.

²² La gestion des compétences : points de vue croisés de la recherche et de l'entreprise. Actes du colloque du 12 septembre 2006 CEF

La régulation sociale est peu prégnante parce que le centre appartient à un grand groupe et que c'est au sein de ce grand groupe qu'elle se situe mais elle s'intéresse peu à ce centre dans lequel il n'y a pas de délégation syndicale interne.

- Contact 4U est le deuxième call center étudié. C'est un service moderne, en croissance. Il emploie des personnes peu qualifiées. Le personnel est employé et mixte ; le marché est transitionnel et le turnover est énorme. Cette entreprise créée à la fin des années 90 cherche aussi à se différencier mais également à faire du leadership de coût. Le marché est très concurrentiel : il faut veiller à la qualité tout en étant rentable. La régulation sociale n'est pas du tout présente : il n'y a de représentation ni au niveau sectoriel, ni au niveau de l'entreprise.

Synthèse²³

CAS	SECTEUR	MARCHÉ DU TRAVAIL	STRATÉGIE & CHANGEMENT	RÉGULATION SOCIALE
Lamino	Industrie traditionnelle en déclin	Emploi peu qualifié, ouvrier masculin, marché vocationnel	Leadership des coûts, rationalisation	Forte régulation sociale
Galva+	Industrie moderne en croissance	Emploi qualifié et jeune, ouvrier masculin	Différenciation, création d'une nouvelle structure, quête de qualité	Régulation sociale « évitée »
Telebank	Service traditionnel en croissance	Emploi qualifié (nouveau métier), employé, genre diversifié	Différenciation, fusion de situations de travail ≠	Régulation sociale peu prégnante
Contact 4U	Service moderne en croissance	Emploi peu qualifié, genre diversifié, employé, marché transitionnel	Différenciation & leadership des coûts, croissance rapide et faible poids du passé	Hétérarchie => absence de régulation sociale

2.2.2 Spécificité des processus²⁴

Parler de processus, c'est s'intéresser au jeu des acteurs, à la manière dont la pratique est mise en place, à l'implémentation de la démarche, etc.

Pour les caractériser, on a choisi, parmi les éléments principaux, d'identifier l'élément déclencheur. En effet, la gestion des compétences arrive toujours dans l'entreprise au service d'un objectif précis de stratégie dans l'entreprise. On s'est penché aussi sur le mode de gestion en interne. On a repéré les tensions transversales et les tensions spécifiques. Enfin, on a tenté de savoir si la démarche avait un caractère délibéré ou non.

²³Faut-il brûler la gestion des compétences ? PPT du Lentic

²⁴ La gestion des compétences : points de vue croisés de la recherche et de l'entreprise. Actes du colloque du 12 septembre 2006 CEF

2.2.2.1 L'élément déclencheur

- Chez Laminq, l'élément déclencheur a été la rationalisation. Une succession de plans de restructuration s'est déroulée avec pour conséquence de réfléchir à une diminution des effectifs, à une amélioration de l'efficacité et de la productivité. La polyvalence s'est mise en place parce qu'il fallait supprimer le département de maintenance postée et il fut décidé d'intégrer les compétences de ce département dans les équipes de production. Il fallait donc former le personnel et on a instauré une pratique de gestion des compétences.
- Chez Galva+, l'élément déclencheur est la création de l'entreprise en filiale, déconnectée partiellement du groupe pour tous les aspects de la gestion des ressources humaines, ce qui lui confère une autonomie totale. L'entreprise s'inscrit d'ailleurs dans une culture de l'excellence et dans ce but, la gestion des compétences permet de sélectionner des personnes réellement compétentes, déjà qualifiées (au minimum un graduat) qui sont dotées ensuite des compétences nécessaires.
- Chez Tebank, l'élément déclencheur est la fusion, intégration d'un call center externe dans l'entreprise. Il a fallu harmoniser des statuts différents, préparer les personnes à exercer un nouveau métier, celui de banquier à distance, faire de cette entreprise un centre de profits et non de coûts. La gestion des compétences permet d'homogénéiser et de se différencier par la qualité.
- Contact4U est un call center en pleine croissance, ayant affaire à un grand nombre de donneurs d'ordre qui lui confient différents projets pour lesquels un personnel compétent est indispensable. L'élément déclencheur est directement en lien avec la stratégie de l'entreprise et avec le contexte dans lequel il s'insère.

2.2.2.2 Le mode de gestion interne à l'entreprise

- Chez Laminq, on pratique la négociation et l'anticipation, dans un contexte de régulation sociale très fort où tout est conventionné dans des accords.
Le dossier a été préparé en interne puis les syndicats ont été impliqués pour la mise en œuvre et la conclusion d'accords.
La direction a anticipé certains problèmes, en faisant par exemple le lien direct entre l'acquisition de compétences et la rémunération. Dans la mesure où toutes les personnes ne souhaitaient pas entrer directement dans cette gestion des compétences, la liberté leur a été laissée, dans un premier temps, d'adhérer ou non au processus. Le système s'est mis en place sur base de choix et progressivement, des personnes réticentes au départ s'y sont ralliées.
- Chez Galva+ et chez Tebank, le mode de gestion est appelé modèle à suivre : il s'agit de rechercher la qualité, avec l'adhésion du personnel mais les façons de faire ont été différentes.
Chez Galva+, on peut parler d'un management d'imposition. L'entreprise se crée en mettant en place une gestion des compétences et le système est imposé à toutes les personnes recrutées, qualifiées déjà au départ.
Chez Tebank, on peut parler de management de conviction qui a pour objectif de rallier l'ensemble des travailleurs au projet commun (un centre de profit) et de créer ce nouveau métier de banquier à distance.
- Chez Contact4U, on parle de management par laisser-faire. La multitude de donneurs d'ordre, de styles de production a pour conséquence de faire apparaître diverses pratiques de gestion des compétences au sein de l'entreprise. Rien n'est structuré. Différentes initiatives se juxtaposent mais sans aucune articulation entre elles.

2.2.2.3 Les tensions spécifiques suite à la gestion des compétences

- Chez Lamino, on a assisté à une opposition à la logique de coût. Libérer les gens pour former à la polycompétence, pour procéder aux évaluations, permettre aux personnes de mettre en pratique les nouvelles compétences acquises prend du temps et s'oppose à une logique de coût, d'efficacité, de rentabilité voulue par ailleurs. On a pu observer aussi une perte d'identité professionnelle quand on a supprimé le département de maintenance postée. On voit naître une opposition entre les travailleurs qui voient disparaître leur métier et ceux qui sont formés pour l'exercer en plus de ce qu'ils faisaient auparavant. Les premiers sont tentés de partir ou s'ils doivent rester, ils marquent une vive opposition à ce transfert de compétences. S'ajoute un problème de sécurité puisque les personnes nouvellement formées l'ont été en quelques heures et n'ont donc évidemment pas l'expérience de ceux qui l'exerçaient précédemment.

- Chez Galva+, les personnes entrent dans un système imposé, elles deviennent très compétentes et sont tentées d'aller voir ailleurs et notamment dans le groupe, pour continuer à évoluer. Ces fuites existent ; il faut alors remplacer ces travailleurs et les former à nouveau.

Une autre cause de tension réside dans l'imposition d'un management participatif : on impose au seul niveau de la production de participer aux réunions de détection des besoins, d'identification de pistes de solutions. Tout ce qui relève de la gestion participative en dehors de la production n'est pas concerné. Un conflit se développe là aussi entre les travailleurs.

- Telebank développe pour son personnel des formations obligatoires pour l'acquisition de nouveaux produits, de comportements et de compétences génériques, de capacité d'accueil et d'écoute mais aussi des formations optionnelles qui ne sont pas en lien direct avec la fonction. Ces formations ouvrent des portes à ceux qui les suivent et favorisent la mobilité au sein du groupe.

Cette mobilité interne est aussi rendue possible par la création de l'« Open Job Market » où se diffusent les différentes offres d'emploi au sein de la banque.

Travailler dans le centre d'appel étant considéré comme une bonne initiation au monde bancaire, on voit des personnes profiter des possibilités offertes pour muter. Le centre d'appel qui n'a pas mis de frein à cela est soumis à une rotation énorme de son personnel avec pour conséquence, des problèmes de gestion et d'organisation.

Un deuxième problème est posé par la différence de statuts et de salaires entre le personnel du call center et celui de la banque.

- Chez Contact4U, les tensions naissent de l'opposition entre différenciation et leadership de coûts, entre exigence de qualité et rentabilité, dans un marché en croissance, particulièrement concurrentiel.

Synthèse²⁵

	Elément déclencheur	Mode de gestion	Tensions spécifiques	Caractère délibéré
Lamino	Rationalisation	Négociation anticipation	Opposition à la logique coût, perte d'identité professionnelle	Délibéré
Galva+	Création	Modèle à suivre (imposition)	Marché interne groupe, mgmt participatif	Délibéré
Telebank	Fusion	Modèle à suivre (conviction)	Marché interne groupe, hybridité	Délibéré
Contact4U	Croissance	Laisser-faire	Mass >< customization	Emergent

²⁵ Faut-il brûler la gestion des compétences PPT du LENTIC

2.3 Diversité des contenus²⁶

La gestion des compétences est-elle intégrée à l'ensemble de la gestion des ressources humaines ?

Est-on dans une logique « individu » ou dans une logique « poste » ?

La logique « compétences » est-elle formalisée ?

A-t-on affaire à des compétences génériques transversales ou à des compétences spécifiques ?

- Chez Lamino, l'intégration est très forte : tout tourne autour de l'évaluation- formation pour le développement des compétences et de la rémunération pour satisfaire les exigences syndicales. Ce n'est pas une logique « individu ». On part du poste et de ce que la tenue du poste requiert comme compétences pour la bonne marche de la chaîne de production.

La logique « compétences » est hyperformalisée ; tout est réglementé, tout est décrit dans des procédures, des référentiels, tout est consigné dans des accords paritaires.

Les compétences génériques ne sont pas du tout prises en compte, c'est une autre conséquence de la régulation sociale forte. Les syndicats sont extrêmement réservés sur la façon d'évaluer des compétences génériques ; ils refusent de prendre en considération ce qui relève du savoir-être, s'en tenant à la tenue du poste avec des compétences techniques. On ne trouve donc pas chez Lamino une gestion des compétences semblable à celle de la littérature managériale.

- Galva+ se rapproche un peu plus du modèle. C'est une intégration partielle qui se fait surtout au travers de la performance des travailleurs et pas au travers des compétences. Les objectifs donnés en début d'année et atteints en fin d'année donnent droit à une prime alors qu'une compétence acquise ne donne pas nécessairement un euro de plus.

La logique est celle du poste, du poste requis de la ligne de production, mais s'y ajoutent quelques notions de compétences plus génériques dont l'individu peut faire preuve.

La formalisation est grande et elle se développe au fur et à mesure du temps, pas autant que chez Lamino où tout est bétonné et elle est surtout guidée par la recherche de prix d'excellence.

- C'est Télébank qui correspond le plus au modèle de la littérature managériale : l'intégration y est plus ou moins complète mais la rémunération n'est pas prise en compte ; on y trouve de la formation, de l'évaluation très quantitative mais aussi de l'évaluation qualitative qui tient compte des compétences génériques (celles du métier d'opérateur).

La logique « compétences » y est aussi très formalisée : le centre développe ses outils de suivi de formation, de suivi de différentes personnes et le groupe bancaire, avec son département des ressources humaines, essaie d'harmoniser toutes les pratiques en son sein.

On y est partiellement dans une logique « individu » via l'« Open Job Market » qui développe une mobilité interne et améliore l'employabilité des travailleurs et via les compétences optionnelles mais aussi partiellement dans une logique « poste » puisqu'il s'agit toujours de la tenue du poste d'opérateur et de banquier.

- Chez Contact4U, on ne trouve pas d'intégration, pas de logique « individu », pas de formalisation mais par contre, les compétences génériques priment (la communication, l'écoute, la vente) mais comme on se trouve dans un système émergent dépendant de nombreux donneurs d'ordre, la formalisation est très difficile à réaliser en matière de gestion des compétences puisque cela varie d'un client à l'autre.

La logique « individu » n'est pas prise en compte puisque seul compte le fait de tenir le poste de travail d'opérateur et ce n'est pas intégré puisque très peu de formations sont mises en place, qu'aucun lien à la rémunération n'existe, qu'aucune promotion n'est possible dans ce système.

²⁶ La gestion des compétences : points de vue croisés de la recherche et de l'entreprise. Actes du colloque du 12 septembre 2006 CEF

Synthèse²⁷

	Intégration	Logique individu	Formalisation	Compétences génériques
Lamino	+	-	+	-
Galva+	+/-	(+)/-	+	(+)/-
Telebank	+/-	+/-	+	+/-
Contact4U	-	-	-	+

En conclusion

A travers les différents cas, on remarque qu'il y a une étroite liaison entre la gestion des compétences, l'organisation du travail et la négociation syndicale. Cette liaison a un impact important sur l'évolution de l'entreprise.

²⁷ Faut-il brûler la gestion des compétences ? PPT du Lentic

3 Organisation du travail, compétences techniques et non techniques

La notion de « compétence » et la place centrale qu'elle occupe aujourd'hui dans les pratiques et les discours, notamment liés à l'entreprise évoluent rapidement.

La notion apparaît au cours des années 60 dans le champ de la formation avec les premières réflexions sur la formation professionnelle continue. Dès 1958, Raymond Vatiez²⁸ en donne une définition : « 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 »).

Christian Maroy explique comment l'évolution de l'organisation du travail influence in fine les besoins en compétences des travailleurs²⁹

[...]La révolution technologique est à l'origine d'une nouvelle conception des connaissances qui doivent être considérées en termes à la fois de contenu et de contexte.

L'introduction des nouvelles technologies conduit inévitablement à la création de nouvelles responsabilités et de nouvelles structures de contrôle. Les travailleurs contemporains du monde technologique, non seulement doivent connaître le contenu technique spécialisé de leur poste de travail, mais ils doivent encore être au courant du contexte organisationnel et commercial de leur activité professionnelle.

Cette évolution fait apparaître un type de connaissance qui peut être défini de la façon suivante : « comprendre les tenants et aboutissants de ce que l'on fait en s'occupant de situations données qui ont des composants technologiques organisationnels et économico-commerciaux. »

Ces « nouvelles connaissances » peuvent être qualifiées de globales, intégrées et situationnelles, et peuvent être opposées aux compétences fragmentées du système taylorien qui avait compartimentalisé l'action sur la base de procédures et de règles généralisables.

En effet, les nouvelles formes d'organisation de la production et du travail, plus flexibles et plus intégrées (pour sans cesse répondre efficacement, rapidement et au moindre coût aux contraintes concurrentielles), se caractérisent de plus en plus fréquemment par les tendances suivantes :

- « diminution des lignes hiérarchiques,
- développement de coordinations horizontales ; décloisonnement et interpénétration plus grande des services fonctionnels (maintenance, méthodes, gestion de production) et des services production et des services productifs ;
- constitution d'équipes de production plus polyvalentes(« îlots de production », « équipes autonomes ») disposant d'une marge d'autonomie dans les fonctionnements concrets ; redéfinition du rôle de l'encadrement de premier niveau

²⁸ Promoteur de la formation en entreprise et personnalité pionnière de la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue.

²⁹ Extrait de Christian Maroy in « La formation professionnelle continue - transformations, contraintes et enjeux »- chapitre I-Ed.Vincent Vandenberghe - Academia-AB Bruylant-p.22

vers des tâches de gestion de production, d'animation du personnel, de formation plutôt que de surveillance et d'exécution des directives centrales,

-développement de procédures participatives d'évaluation ou d'amélioration des fonctionnements productifs, voire redéfinition des procédures et règles de production ou de travail (cerdes de qualité ou de progrès, réunions d'équipes hebdomadaires, groupes de travail ad hoc et développement de techniques de recherche de la qualité) »

Les tableaux qui suivent sont extraits du rapport Eurotechnet-1991³⁰ et sont accompagnés de commentaires.

Types de compétences

Le tableau ci-dessous présente très succinctement quelques anciennes et nouvelles compétences.

<i>Anciennes compétences</i>	<i>Nouvelles compétences émergentes</i>
1. Capacité d'opérer dans un environnement stable et bien défini	Capacité d'opérer dans un environnement non défini et instable
2. Capacité d'assumer un processus de travail répétitif, simple et concret	Capacité d'assumer des travaux non-routiniers et abstraits
3. Capacité d'opérer dans un environnement supervisé	Capacité de prendre des décisions et des responsabilités
4. Travail isolé	Travail de groupe, interactif
5. Capacité d'opérer dans un horizon spatial et temporel limité	Compréhension du système global ; capacité d'opérer dans un horizon spatial et temporel flexible

Ces compétences dites « nouvelles » existaient déjà dans les anciens systèmes d'organisation du travail, mais restaient très largement informelles et relevaient pour partie du « tacite », et « des atouts personnels » du travailleur et de l'équipe à laquelle éventuellement il participait. A ce titre, elles n'étaient guère sollicitées officiellement par l'organisation du travail. Parfois identifiées comme une source de pouvoir au sein de l'organisation par les travailleurs eux-mêmes, ces compétences non décrites et non traduites en qualifications étaient susceptibles de devenir des armes lors, par exemple, de grève du zèle ou plus largement de conflit social. Dans ces moments de conflits, seules les qualifications formelles étaient mises en œuvre, avec comme conséquence la baisse du rythme et la qualité de la production. Nous pouvons dire que par le passé, dans le système d'organisation du travail, les compétences en question n'étaient pas systématiquement et explicitement sollicitées. Comme l'indiquent Matteo Alaluf et Marcelle Stroobants « les gisements de créativité ouvrière, qu'on utilisait autrefois sans le dire ou sans le savoir, sont entièrement exploités.

Ainsi se transforme également le statut des savoirs, toutes les ressources humaines peuvent être mises à contribution. A ce titre, la « compétence littéraire » des salariés peut se transformer du même coup en compétence professionnelle³¹

On peut s'accorder pour dire que dans la société d'aujourd'hui, compte tenu de l'évolution technique et socio organisationnelle, et à côté des qualifications « classiques », des compétences supplémentaires doivent être rendues « mobilisables ».

Dans l'intérêt du développement économique et social des citoyens et de la société toute entière, il revient à la formation professionnelle entre autres d'organiser la mobilisation de ces compétences et de rendre ces compétences opérationnelles.

La formation professionnelle s'occupe de la transmission du « savoir professionnel ». Ce « savoir professionnel », depuis le début de l'industrialisation, comprend l'ensemble des connaissances, savoir-faire et aptitudes servant à exercer des activités définies pour une profession donnée.

³⁰ Barry Nyhan : « Promouvoir l'aptitude à l'auto-formation-Perspectives européennes sur la formation et le changement technologiques » Eurotechnet-1991

³¹ Matteo ALALUF et Marcelle STROOBANTS « La compétence mobilise-t-elle l'ouvrier ? » in :Cedefop. Formation professionnelle-N°1 1994 « les compétences- le mot et les faits »- p.51 ».

La notion de qualification, quant à elle, porte également au départ sur toutes les connaissances, savoir-faire et aptitudes, pour un métier donné, mais elle s'est rapidement enrichie de notions telles que « souplesse, autonomie » ; c'est ainsi que certaines classifications professionnelles ont intégré des « nomenclatures de missions » qui s'éloignaient des nomenclatures liées au poste de travail (cf. les années 60 /70).

Enfin, apparaît la notion de « compétence ». Tout comme le savoir professionnel et les qualifications professionnelles, la compétence professionnelle se fonde, elle aussi, sur un ensemble de connaissances, savoir-faire et aptitudes adaptées à une profession donnée. Mais, la compétence élargit encore le champ d'action à la participation à l'environnement professionnel, à l'implication dans l'organisation du travail.

Si le passage du savoir professionnel à la qualification revêt un aspect principalement « quantitatif », par contre le passage de la qualification à la compétence revêt une dimension essentiellement qualitative dans la mesure où la compétence professionnelle inclut des aspects d'organisation et d'élaboration des tâches, ce qui change le rapport entre le travailleur et son travail et donc les aptitudes dont il doit faire preuve

Le professeur G.P. Bunk propose une définition de la compétence professionnelle à savoir : Posséder la compétence professionnelle, c'est disposer des connaissances, savoir-faire et aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession, pouvoir exécuter des tâches de façon autonome et flexible, être apte et disposé à intervenir dans l'élaboration de son environnement professionnel et de l'organisation du travail.³²

Modalités du travail³³

Ce tableau précise quelques changements dans les modalités du travail.

	<i>De...</i>	<i>Vers...</i>
<i>Organisation du travail</i>	Postes définis Délimitations Hiérarchie Fonctions séparés Groupes	Tâches, activités, rôles Flexibilité Organisation horizontale Interdépendance Equipes
<i>Performance au travail</i>	Travail physique Manipulatif Spécifique, concret Feedback immédiat Impact local Information locale	Accents mis avant tout sur les concepts et la compréhension des idées et des principes Feedback distant Impact diffus Contrôle par un système étendu
<i>Exigences du travail</i>	Travail en groupe Sécurité par le nombre Supervision rapprochée Décisions limitées Environnement statique, connu	Equipe dispersée Isolement/vulnérabilité Autonomie/auto-contrôle Décisions décentralisées Environnement changeant et apprenant
<i>Problèmes</i>	Technologie Connue/maîtrisée Environnement stable Situations prévisibles	Technologies nouvelles/pas encore en confiance Environnement dynamique Situations incertaines pas d'expérience

³² G.P. Bunk « Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne » in « Formation professionnelle » n°1/1994- Cedefop les compétences et les faits-P8

³³ Barry Nyhan : « Promouvoir l'aptitude à l'auto-formation-Perspectives européennes sur la formation et le changement technologiques » Eurotechnet-1991

	Problèmes familiers	
Valeurs	Imposées/admises Implicites Finalité dans la production Fais ce qu'on te dit Tu n'as pas besoin de savoir	Partagées/internalisées Explicitement examinées Finalité dans le marketing Comprends les raisons Tu dois comprendre le but de l'entreprise

Depuis quelque temps s'amorce une modification importante des attentes des entreprises, et plus généralement de la société, à l'égard du travailleur. Le marché de l'emploi est moins sûr qu'avant. Il devient de moins en moins probable qu'une même personne garde le même emploi tout au long de sa vie professionnelle...

La concurrence entre entreprises ne cesse de s'accroître et leurs attentes changent à l'égard du travailleur. Celui-ci doit être de plus en plus polyvalent pour que son entreprise persiste face aux autres. La mobilité, l'adaptabilité et la flexibilité des travailleurs s'imposent progressivement comme des valeurs professionnelles déterminantes, au même titre que leur qualification formelle, leurs diplômes ou leurs savoir-faire techniques validés.

Des avancées technologiques importantes naissent régulièrement et viennent renforcer la nécessité pour les travailleurs de pouvoir s'adapter aux changements et aux nouveautés.

Que ce soit pour (re)trouver facilement un emploi, pour être polyvalent au sein d'une entreprise qui se veut plus concurrente ou pour suivre l'évolution technologique qui s'impose à lui, le travailleur doit aujourd'hui veiller à son adaptabilité et à sa mobilité professionnelle.

La transition vers une économie mondiale fondée sur l'acquisition et l'exploitation de connaissances (constituant le moteur de nouveaux procédés, de nouvelles entreprises et d'industries) repose en grande partie sur des niveaux de compétence de plus en plus élevés sur les marchés du travail des pays industrialisés. À cet égard, la demande de travailleurs possédant des compétences techniques et non techniques a considérablement augmenté au cours des dernières années, et elle continuera certainement de le faire au cours des décennies à venir.

Les deux tableaux ci-dessous illustrent les changements qui apparaissent dans des contextes particuliers, liées à des types nouveaux d'organisation.

Compétence à agir³⁴

Pour bien comprendre ce tableau, il convient de le parcourir de façon verticale.

La compétence à agir dans une situation concrète

<i>Qualifications techniques</i>	<i>Qualifications méthodologiques (procédés)</i>	<i>Qualifications sociales</i>
Compréhension des machines, équipements et environnements informatisés	Aptitude à s'engager dans des voies nouvelles et imaginer des solutions pour résoudre des problèmes	Disponibilité à travailler en équipe
		Capacité à concevoir le lieu de travail
Connaissance de composants de systèmes modernes de contrôle et leur interaction	Aptitude à aborder des tâches complexes dans un environnement informatisé, soit tout seul, soit en équipe	Disponibilité à, et aptitude à apprendre/ ou « trouver sa voie » dans un nouveau champ d'activité
Comprendre l'histoire des développements techniques		

³⁴ Barry Nyhan : « Promouvoir l'aptitude à l'auto-formation-Perspectives européennes sur la formation et le changement technologiques » Eurotechnet-1991

Exigences passées et à venir³⁵

Le tableau présente la transformation graduelle des exigences dans le travail.

<i>Exigences</i>	<i>Dans le passé</i>	<i>Maintenant et dans l'avenir</i>
<i>Compétences</i>	Fondées sur des opérations habituelles	Reconnaître de nouveaux problèmes et les résoudre
<i>Responsabilité</i>	Discipline	Indépendance
<i>Education technique</i>	Complétée au début de la vie de travail	Continue
<i>Connaissances</i>	Détaillées, précises	Systemiques
<i>Décision</i>	Peu de liberté	Très large
<i>Flexibilité</i>	Travail régulier	Environnement changeant continuellement
<i>Disponibilité de l'information</i>	Information sélectionnée Disponible	Information doit être changée
<i>Technologie</i>	Connue et testée	Nouvelle, toujours en développement
<i>Sécurité</i>	Prévisible	Incertaine
<i>Finalité de la formation</i>	Apprendre des faits	Apprendre des structures et les transférer à de nouvelles situations

On remarque que pour les personnes comme pour l'entreprise, l'employabilité est un enjeu déterminant: il implique des personnes non seulement la maîtrise de compétences techniques (elles sont fondamentales) mais aussi de compétences transversales, dites compétences non techniques. Ces dernières sont devenues aujourd'hui un facteur essentiel de la réussite de l'entreprise et de l'employabilité de chacun.

Face à ces nouvelles données du travail, un outil précieux serait de créer: un référentiel des compétences non techniques d'un travailleur, tout en lui donnant les moyens de continuer à les développer.

Les compétences dont il est ici question seraient transférables. Elles pourraient servir dans un grand nombre d'emplois aussi bien que dans des situations qui ne sont pas reliées au travail.

Auparavant, ce dont l'entreprise avait besoin, c'était de personnel capable d'effectuer des travaux de routine, en s'aidant parfois de manuels et en suivant des procédures bien définies. Désormais, elle a besoin de personnes capables de rechercher des solutions à des problèmes qu'elles n'ont jamais rencontrés. Elle a besoin de personnes capables d'acquiescer du jugement, l'aptitude à rechercher des solutions par elles-mêmes et l'esprit d'initiative.

Quelques mots pour conclure

Comme le relève la politique de l'emploi, les connaissances et savoir-faire professionnels une fois transmis sont de plus en plus rapidement rendus caducs par les mutations technologiques et économiques accélérées, ce sont des qualifications qui vieillissent moins vite ou même pas du tout qui sont requises. En font partie les connaissances et aptitudes polyvalentes les plus nouvelles autant que les capacités formelles. Autonomie d'esprit et d'action, flexibilité méthodologique, aptitude à la réaction et au transfert et esprit de synthèse anticipatif sont autant de facettes différentes. Face aux transformations sociales au sein de l'économie et de la société, la pédagogie du travail et de la formation professionnelle fut amenée à élargir le concept des qualifications-clés en lui adjoignant les notions de comportements personnels et de sociabilité (par exemple coopération et sociabilité).

³⁵ Barry Nyhan : «Promouvoir l'aptitude à l'auto-formation-Perspectives européennes sur la formation et le changement technologiques » Eurotechnet-1991

C'est le changement qui distingue notre époque. Sous la contrainte de la survie économique, l'activité professionnelle connaît aujourd'hui des transformations radicales. Les grands objectifs de l'entreprise tels que réalisation de bénéfices et maintien de l'existence, rationalisation à outrance mais dans le respect des aspects humains, forte présence sur les marchés et développement de l'entreprise, c'est de plus en plus au moyen des nouvelles technologies, de la réduction des coûts, de l'innovation au niveau des produits, de la flexibilité organisationnelle et du dynamisme de la gestion qu'elle s'efforce de les atteindre. La réalisation de ces objectifs relève d'un processus permanent d'innovation de la part de l'entreprise, qui rencontre une nouvelle identité sociale des travailleurs. Ceci ne va pas sans entraîner de conséquences sur la qualification et la compétence des travailleurs ainsi que leur formation professionnelle initiale et continue.

Les tendances du changement se manifestent dans un mouvement qui s'accomplit depuis la division poussée du travail vers le travail complexe composite ou en groupe, depuis le simple travail d'exécution vers le travail plutôt d'élaboration, depuis le travail dirigé par autrui vers le travail autodirigé, depuis les processus de travail statiques vers les réaménagements dynamiques, depuis l'organisation exogène vers l'auto-organisation, depuis le contrôle externe vers un renforcement de l'autocontrôle, depuis la responsabilité assumée par d'autres vers la responsabilité propre. En regard de telles exigences professionnelles, la simple compétence technique n'est aujourd'hui plus suffisante. La compétence méthodologique, la compétence sociale, la compétence contributionnelle deviennent en outre indispensables. Mais les examiner et surtout les transmettre isolément ne saurait suffire. Ce qu'il faut, c'est chercher à intégrer toutes les compétences dans la compétence professionnelle opérationnelle. Le processus de la transmission commence au premier jour de la formation professionnelle pour ne s'achever, à une époque marquée par de profondes transformations, qu'au moment de l'accès à la retraite.

Comme l'écrit Gerhard P. Bunk, « la compétence professionnelle englobe l'aptitude à l'acte professionnel » et que l'on définit l'acte professionnel par la volonté du travailleur de transformer son environnement dans un contexte professionnel donné, alors la compétence pour être « opérationnelle » se décompose en 4 contenus complémentaires : la compétence technique, la compétence méthodologique, la compétence sociale et la compétence contributionnelle.

« L'intégration de ces 4 volets de la compétence constitue la compétence opérationnelle qui est en fait une unité indissociable. »

Evolution technique et de l'organisation du travail →	Plus de ... →	Donc des compétences
	• Flexibilité	• Méthodologiques
	• Sociabilité	• Sociales
	• Participation	• Contributionnelles

Composantes de la compétence opérationnelle et leurs contenus³⁶Les composantes de la compétence opérationnelle:

- La compétence technique :
Pouvoir et savoir définir les tâches et contenus de son domaine d'activité et maîtriser les connaissances et savoir-faire nécessaires à cet effet.
- Les 3 déclinaisons de la compétence non-technique :
 - a) La compétence méthodologique : être capable de réagir de façon méthodologiquement adéquate aux tâches demandées et aux changements susceptibles d'intervenir, trouver des solutions de manière autonome et transposer de façon judicieuse les expériences réalisées à de nouveaux problèmes.
 - b) La compétence sociale : savoir collaborer avec autrui selon un mode communicatif et coopératif et faire preuve d'un comportement social et de sensibilité interpersonnelle.
 - c) La compétence contributionnelle: être capable de contribuer de manière constructive à l'aménagement de son poste de travail et de son environnement professionnel, savoir organiser et décider de son propre chef et être disposé à assumer des responsabilités.

Les 4 contenus complémentaires de la compétence opérationnelle

Le tableau ci-après présente les 4 contenus de la compétence opérationnelle.

Contenus de la compétence opérationnelle			
Compétence technique	Compétence non technique		
<i>Compétence technique</i>	<i>Compétence méthodologique</i>	<i>Compétence sociale</i>	<i>Compétence contributionnelle</i>
-continuité-	-flexibilité-	-sociabilité-	-participation-
Connaissance, savoir-faire, aptitudes	Méthodes	Comportements	Modes d'agencement
Niveau inter-disciplinaire	Méthodes de travail variables	<u>Niveau individuel :</u> Désir de performance Souplesse Faculté d'adaptation Disponibilité	Faculté de coordination
Niveau professionnel	Solution en fonction de la situation		Faculté d'organisation
Approfondissement professionnel	Méthodes de résolution des problèmes		Faculté de combinaison
Extension professionnelle		<u>Niveau interpersonnel:</u> Esprit de coopération	Faculté de persuasion
Niveau de l'entreprise	Autonomie de réflexion et de travail, de planification, d'exécution et de contrôle	Loyauté Honnêteté	Faculté de décision
Niveau de l'expérience	Flexibilité	Servabilité Esprit d'équipe	Sens des responsabilités

³⁶D'après Gerhard P. Bunk Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne. CEDEFOP Formation professionnelle 1/94 Revue européenne

4 Conclusion générale et enjeux

La distinction proposée ici entre compétences techniques et compétences non techniques constitue une grille de lecture qui permet de mettre en évidence le caractère relatif et négocié des compétences non techniques.

4.1 Le caractère relatif des compétences non techniques :

En effet, si les compétences techniques sont susceptibles d'être définies de manière objectives (des évaluations normatives sont possibles) et peuvent faire l'objet d'une transmission théorique et pratique (savoirs et savoir-faire), par contre les compétences non techniques, dans la mesure où elles touchent au « savoir-être » posent problème.

En effet, leur définition et leur approche pédagogique font l'objet d'une appréciation moins formelle, souvent liée au contexte de l'organisation de l'entreprise et aux rapports qu'entretiennent les acteurs sociaux au sein de celle-ci et au plan du secteur (cf. négociation collective).

Une partie des compétences non techniques est généralement prise en compte dans la description des référentiels métiers et compétences, au travers de « l'appellation contrôlée » « savoir-faire comportementaux », en l'occurrence des savoir-être intimement liés au cœur du métier visé et inséparable de l'exercice de celui-ci.

Ainsi négociés – il y a alors consensus entre les acteurs à ce propos – ces savoir-faire comportementaux sont intégrés de facto dans la sphère des compétences techniques liées au cœur du métier.

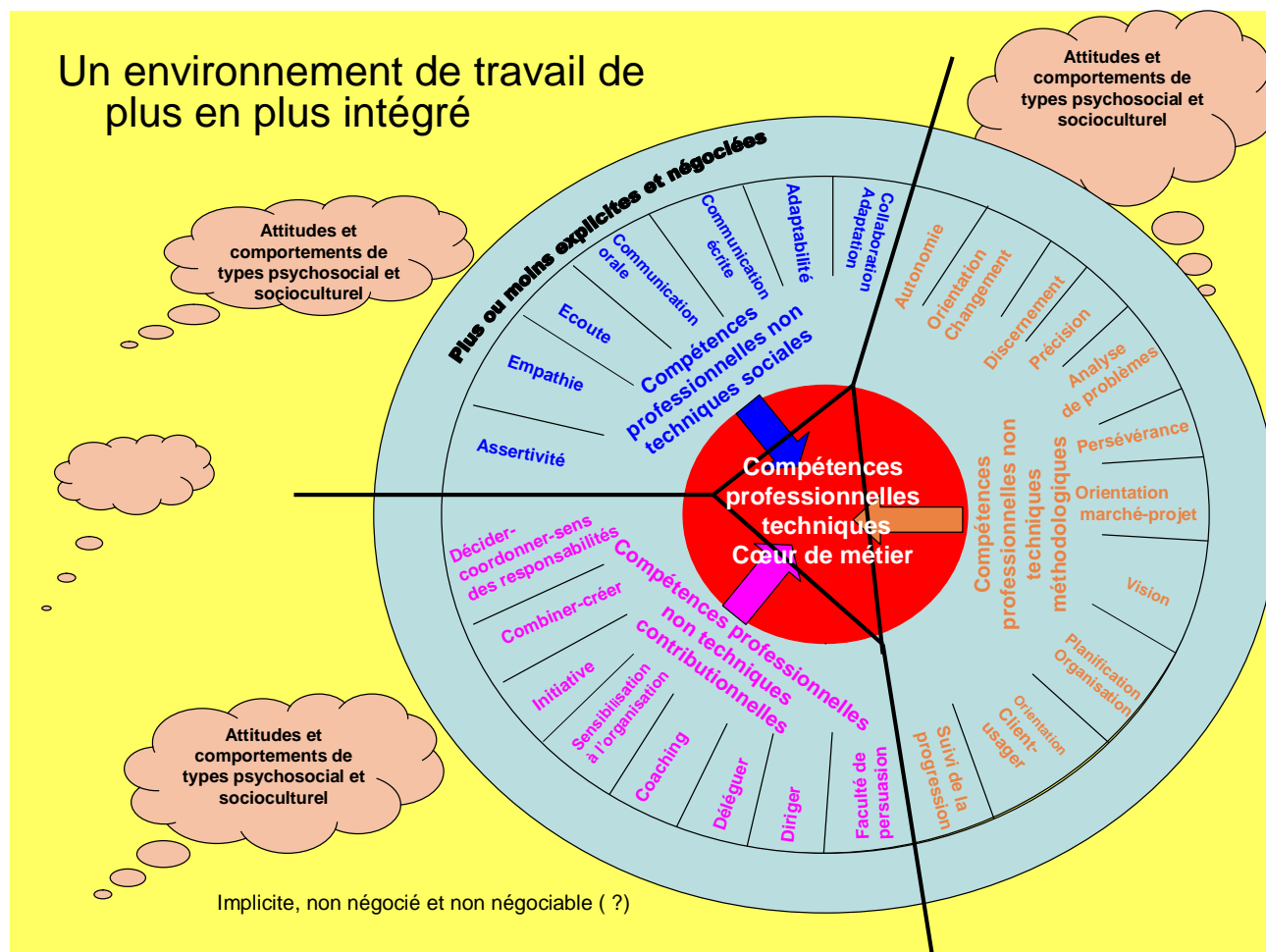
Évidemment, compte-tenu du métier visé et de la place qu'occupe le travailleur dans l'organisation du travail et de l'entreprise (à savoir notamment le poste ou la fonction concernée avec le degré d'autonomie et de responsabilité y lié), diverses compétences non techniques seront attendues et mobilisées.

Ces compétences non techniques, dès lors qu'elles sont jugées indispensables à l'exercice du métier, du poste et/ou de la fonction occupée, sont alors assimilées, à des degrés divers, aux compétences techniques cœur de métier.

Cette assimilation – et l'ampleur de cette assimilation – de certaines compétences non techniques au noyau (plus ou moins élargi) du cœur de métier est donc le fruit d'un jugement, d'une appréciation, d'une négociation dans le chef de ceux qui estiment être habilités à définir le référentiel métier / compétences ou les exigences du poste ou de la fonction.

Sans ouvrir ici le débat de « qui fait quoi » (cf. l'utilisation du ROME par le FOREm, l'ORBEM-ACTIRIS depuis le 22 juin 2007 et le VDAB et la future réorganisation de la CCPQ définissant les prérogatives des interlocuteurs sociaux et des opérateurs d'enseignement et de formation), constatons simplement que les compétences sociales, contributionnelles et méthodologiques font donc l'objet d'une négociation pour être intégrées dans des systèmes de référence décrivant les métiers et/ou les postes ou fonctions visées.

Le schéma ci-après tente d'illustrer cette dynamique qui peut se situer à divers niveaux de négociation (CCPQ, secteur, entreprise ...). Schéma inspiré du modèle AXA (Copyright Quintessence Consulting).



Quand ces compétences non techniques intègrent (par la négociation collective et l'établissement d'un consensus en la matière –cf. les référentiels-) le noyau compétences techniques –cœur de métier, en rouge ici- elles sont généralement dénommées savoir faire comportementaux. « Elles sont alors reconnues par un accord. L'ampleur de cette intégration peut en outre varier d'une entreprise à l'autre en fonction de l'organisation technique du travail et de la culture de la négociation collective (cf. Etude de cas)

Ces compétences non techniques sont donc susceptibles de devenir explicites et cela principalement à deux niveaux :

- Sectoriel ou intersectoriel : au plan par exemple du consortium de validation des compétences ou de la CCPQ où sont impliqués les interlocuteurs sociaux. Ces acteurs négocient dans le cadre de la démarche référentielle la prise en compte de certaines compétences non techniques (savoir faire comportementaux) ;
- Au niveau de l'entreprise quand la négociation collective en son sein tombe d'accord pour encore élargir cette prise en compte soit pour la politique de recrutement soit pour la gestion interne des carrières.

A côté de ces compétences non techniques explicites car négociées, il existe une série d'attitudes et de comportements de type psychosocial et de type socioculturel qui sont plus ou moins implicitement attendus par les employeurs.

4.2 Les « savoir être » de type psychosocial et/ou socioculturel :

Les compétences non techniques telles qu'approchées ci-avant, ne peuvent être confondues avec d'autres « savoir-être » de type socioculturels ou encore liés à la personnalité de l'individu. Ces « savoir être » ne constituent pas des « compétences » strictement professionnelles, quand bien même elles peuvent influencer la sphère du travail.

Certains comportements et attitudes implicitement attendus par l'employeur relèvent de l'ordre de la norme sociale, du degré de conformisme dans un contexte sociétal donné où dominent certaines valeurs sociales. Nous sommes là dans le domaine culturel au sens sociologique. C'est pourquoi, les organisations syndicales refusent que ces comportements soient explicitement pris en compte dans le champ professionnel.

Ces comportements sont non codifiés par l'entreprise et la négociation collective et sont à relativiser en fonction du degré de conformité aux règles de la société. Pourtant ces comportements attendus dans une entreprise donnée, dans une fonction donnée constituent des facteurs parfois décisifs lors de l'insertion professionnelle et jouent souvent un rôle important lors de l'embauche ou de la carrière du travailleur.

En fait, ces attentes relèvent davantage de la pression sociale à la conformité et du degré d'intégration sociale que l'on attend de la personne.

Le débat sur « la présentation de l'individu et le port du voile relève de ce type de « savoir-être » socioculturel. Le schéma représente cette préoccupation par les nuages, en périphérie éloignée du cœur de métier.

4.3 ENJEUX

On peut s'accorder pour dire que dans la société actuelle, compte tenu de l'évolution technique et socio organisationnelle, et qu'à côté des compétences techniques, des compétences supplémentaires et complémentaires de type « non techniques » doivent être rendues mobilisables.

Ces compétences non techniques (méthodologiques, sociales et contributionnelles) jouent un rôle important dans l'exercice du métier (flexibilité, sociabilité, participation) à toutes les étapes de la vie professionnelle du travailleur : insertion, mobilité, promotion, fixation des barèmes...

La volonté de mobilisation de l'ensemble des compétences par les entreprises est un des enjeux qui est différemment perçu suivant les acteurs.

- Pour les organismes d'enseignement et de formation professionnelle qui doivent former à l'emploi, il convient de veiller à ce qu'elles soient clarifiées, définies et développées dans le cadre des formations qui y sont dispensées.
- Pour les entreprises, le but est d'augmenter l'ensemble des compétences des travailleurs, ainsi que de favoriser une plus grande participation et implication de ceux-ci dans l'entreprise.
- Pour les organisations syndicales, la mobilisation des compétences doit se limiter strictement au 1^{er} cercle : compétences techniques et cœur du métier.

Les modalités de transmission et d'évaluation de ces compétences non techniques sont un enjeu important pour les organismes de formation professionnelle qui doivent intégrer de nouvelles techniques pédagogiques.

Parfois, y compris des « attitudes et comportements de type psychosocial et socioculturel » font l'objet d'une approche par les acteurs de l'emploi et de la formation.

Dans certains cas, les modalités de sélection des candidats pour une formation ou un emploi vont se traduire en termes « de faisabilité du projet professionnel » mesurant ainsi l'écart entre le profil de la personne et les réalités du marché du travail.

4.4 Les questions encore à traiter

Compte tenu de l'état d'avancement de ce dossier d'instruction, les questions suivantes mériteraient un examen, vraisemblablement par une instruction complémentaire.

- Pour l'enseignement et pour la formation, quel est le degré de prise en compte des compétences non techniques dans les référentiels ?
- Que signifie prendre en compte ?
- Comment les compétences non techniques sont-elles traduites concrètement dans les pratiques de classe et dans la formation ?
- Comment vérifie-t-on que ces compétences sont transmises ?
- Les compétences non techniques sont-elles évaluables ?
- Si elles sont évaluables, comment sont-elles évaluées, quels moyens met-on en œuvre ?
- Dans les entreprises, le degré de prise en compte des compétences non techniques est-il lié à la fonction occupée ?
- Prend-on en compte les attitudes et comportements de type psychosocial ou socioculturel ? Cette prise en compte doit-elle être « implicite » ou « explicite » ? Comment les prendre en compte ?

5 Bibliographie.

ALALUF Mateo, Peut-on distinguer les dassements techniques des dassements sociaux de la qualification ?, Formation Emploi, n°38, p.6.

BELLIER Sandra, « Compétence comportementale » : appellation non contrôlée

BARRY Nyhan : « Promouvoir l'aptitude à l'auto-formation-Perspectives européennes sur la formation et le changement technologiques » Eurotechnet-1991

BUNK G.P « Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne » in « Formation professionnelle » n°1/1994- Cedefop les compétences et les faits-P8

MAROY Christian in « la formation professionnelle continue-transformations, contraintes et enjeux »-chapitre I-Ed.Vincent Vandenberghe-Academia-AB Bruylant-p.22

DE RIDDER Guido (2000), La bataille de la compétence envahit-elle les professions sociales, dans Vie sociale n°1, p.88.

DEPREZ Anne, Discussion papers n°0208 Compétences et qualifications :

DUBE Annette, MERCURE Daniel (1997), Les entreprises et l'emploi. Les nouvelles formes de qualification du travail, Sainte-Foy, éd. Les éditions du Québec, p 79.

JORAS M (2002), Le bilan de compétences. PUF, Paris, p4

KERGOAT Prisca, «Savoirs, qualifications, compétences : enjeux pour l'entreprise, enjeux pour l'école » chapitre 2 : Savoirs et compétences.

STROOBANTS Marcelle (1993), Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes, Bruxelles, Ed. De l'Université de Bruxelles, p43.

TISSOT Philippe. Terminology of vocational training policy. Office for Official Publications of the European Communities, 2004