



Les compétences transversales

Comment l'ergoformateur prend-il en compte les compétences transversales ? Celles-ci ont l'intérêt de souligner la part du sujet dans l'acte professionnel. La maîtrise d'une technique est bien sûr un acquis décisif en formation, mais l'agir compétent suppose aussi que la personne en charge d'une mission sache où elle en est et où elle va.

Cependant le risque serait d'exagérer la subjectivité au détriment de la réalité à transformer. On ne peut pas isoler le subjectif dans l'agir professionnel pour le loger à part et le convoquer artificiellement. Même si le registre du discours (désadhérence) permet de se représenter un acte en dehors de son auteur et inversement, une personne en dehors de ses actes, dans le registre de la vie réelle (adhérence), on évalue toujours une activité qui noue l'acte et l'acteur.

Présentation d'une ressource :

Article paru dans la revue Recherches en éducation, n°37, juin 2019

Durrive, L. (2019). Les compétences transversales d'un point de vue ergologique. Dans Boanca, I. et Starck, S. (coord.), *Les compétences transversales, un référent pertinent pour la formation ?* Nantes. *Recherches en éducation*, n°37.

Les compétences transversales d'un point de vue ergologique

Louis Durrive¹

Résumé - Comment considérer les compétences transversales en formation, et notamment en formation professionnelle ? Cette question cruciale renvoie selon nous à la prise en compte de la subjectivité, donc de l'activité, dans le développement des compétences : comment l'acteur est-il présent dans son acte pour le transformer ?

La subjectivité qui humanise l'acte et le transforme a été reléguée par les diverses approches par compétences, logée à part pour être convoquée artificiellement, en dehors des actes - que par ailleurs d'autres prétendent définir à l'avance. Les compétences transversales seront légitimes dans le discours de la formation à condition de rester arrimées aux actes et toujours saisies pour ce qu'elles disent de l'activité humaine.

Le problème envisagé dans cet article est issu d'une ambiguïté conceptuelle et lexicale qui nous paraît caractériser le terme de « compétence ». En effet, alors qu'il s'agit d'abord et avant tout d'une catégorie de référentiel (une réalité de l'ordre du discours, un outil d'analyse pour évaluer des personnes), il n'est pas rare (dans la littérature managériale, par exemple) de lire, derrière ce qui est appelé « compétence requise » – la compétence visée abstraitement, la compétence « sur le papier » –, une référence à quelque compétence « réelle », prétendument logée à l'intérieur du sujet que l'on entend évaluer. Or une telle façon de s'exprimer nous paraît relever de l'hypostase : on parle d'une entité abstraite (une catégorie créée par l'esprit, un outil intellectuel forgé pour l'analyse) comme s'il s'agissait de la description d'une chose concrète existant en soi parmi les qualités individuelles du sujet.

Qu'une personne soit jugée plus compétente qu'une autre est bien une opération légitime qui correspond à une réalité observable, mais ce jugement ne sanctionne pas une « compétence réelle » en tant que qualité substantielle² présente ou absente chez le sujet. Nous voudrions montrer qu'en resituant les jugements de compétence dans les pratiques où ils trouvent au quotidien leur sens (les jugements de compétence tels qu'ils se font, et non tels que la littérature managériale les modélise), on suit une saine méthodologie pragmatiste qui permet d'éviter de tomber dans l'illusion substantialiste entravant (selon nous) la réflexion sur les référentiels de compétence et leur utilisation. Le présent article cherchera à voir comment prendre en compte la subjectivité de l'acteur dans le travail sans la substantialiser, autrement dit sans perdre le contact avec le concret des situations de travail.

Au cœur du débat à propos de la compétence

Dans une perspective anthropologique qui est celle de l'approche ergologique, la question de la compétence nous conduit toujours à celle -beaucoup plus classique- de la relation entre l'être humain et son milieu. Quelqu'un fait quelque chose : mais comment nommer l'entité qui agit ? On hésite à

¹Professeur sciences de l'éducation, laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC EA 2310) Université de Strasbourg.

² Une telle confusion entre « la carte et le territoire » (pour reprendre la célèbre expression du linguiste Alfred Korzybski) est encore bien représentée dans l'anecdote suivante : les îles Samoa ont changé de fuseau horaire en 2011, passant directement du 29 au 31 décembre. Une certaine presse a titré sur la perte d'une journée de vie pour les habitants ! Assimiler le référentiel horaire comme convention et la journée comme expérience revient à confondre l'ordre du discours et l'ordre du réel, en prétendant que le second n'est que le décalque du premier.

l'appeler le sujet de l'action, ou bien l'auteur de l'acte, ou encore l'acteur, ou simplement l'agent... Tout dépend du lien que l'on reconnaît entre l'être humain et la réalité sur laquelle il intervient. Le doute est bien là et il mérite ici d'être approfondi, car l'opposition entre les compétences techniques et les compétences transversales n'est pas étrangère à cette disjonction : d'un côté le monde à travers l'acte technique et de l'autre côté la personne qui agit sur le monde.

Pourquoi parler d'un doute ? Parce qu'il est difficile de situer l'humain en action dans un monde qui est tout entier soumis aux lois naturelles, celles des causes et des effets – tandis que l'humain lui-même prétend chaque fois intervenir au cœur des liens de causalité avec ses propres raisons d'agir. Est-il autonome, libre par rapport à ce monde de déterminismes, que ce soit en tant qu'« essence » (être pensant) selon Descartes ou en tant qu'« existence » (rupture de l'être) selon Sartre ? Est-il au contraire pleinement inséré dans ce monde réel et contraignant, participe-t-il de toutes les causalités, ne faisant pas exception parmi elles ? Dans les deux cas, on peut s'interroger sur le *passage à l'acte* – qui est une question centrale de la compétence. Dans la première hypothèse, comment obtient-on un effet si l'on est soi-même « à part » du monde des déterminismes ? Dans la seconde hypothèse, comment cause-t-on un effet si l'on est soi-même l'effet d'une cause ? Ce débat qui traverse les âges de l'humanité est pour nous d'une grande actualité, loin de toute préoccupation métaphysique. Car il est question du rapport entre l'initiative et la contrainte, précisément ce dont la compétence veut nous parler, qu'elle soit spécifique ou transversale.

Et il ne faudrait pas, croyons-nous, qu'un usage irréfléchi et inflationniste de l'expression « compétence transversale » nous éloigne à ce point de la réalité de la vie professionnelle que l'on revienne à une vision antique et mythique de l'agir, un potentiel qui serait mal compris et présenté comme une sorte de pouvoir mystérieux de l'acteur ayant un ascendant sur les choses tel qu'il les plierait à son désir et à son projet.

L'être humain échappe-t-il ou non aux déterminismes qu'il ambitionne par ailleurs de contrôler ? Bien sûr, le raisonnement est ici simplifié à l'extrême mais c'est pour parvenir plus directement au cœur du débat autour de la compétence. Il importe en effet de reconnaître la part de l'acteur dans ses actes, en choisissant à présent le terme d'acteur essentiellement pour la clarté de la démonstration. Pour le dire autrement, la question pour nous est de savoir quelle est la place de la subjectivité dans la compétence, compte tenu du glissement actuel vers la catégorie « compétence transversale » qui nous rapproche beaucoup de l'acteur et nous éloigne tendanciellement de ses actes concrets.

Une précision terminologique

Dans le langage courant, on entend souvent par « subjectivité » tout ce qui relève des particularités individuelles (caractère, habitudes, goûts...). Ce n'est pas l'acception retenue ici. L'usage que nous faisons de la subjectivité renvoie au débat philosophique autour de ce qui fait la singularité de l'existence humaine. Dans la tradition cartésienne du cogito, la singularité humaine est conçue comme une propriété de la substance individuelle (l'âme-pensée). La tradition existentialiste conteste le caractère substantiel de cette singularité ; si l'homme est un « pur sujet », c'est parce qu'il incarne une forme universelle de l'existence humaine : la liberté, le « pro-jet ». La tradition phénoménologique propose de remplacer le terme de « sujet » par celui de « subjectivité », afin d'insister sur le fait que cette forme universelle de l'existence singulière consiste dans un « être-au-monde », c'est-à-dire une présence située, une interaction au cœur d'un « ici et maintenant ».

Dans la perspective canguilhémienne où s'inscrit la démarche ergologique, la singularité de l'être vivant (sa « subjectivité ») est conçue comme le résultat constamment renégocié d'une conquête – à savoir une prise de position en valeur. Ainsi Canguilhem écrit-il : « La Umwelt de l'animal n'est rien

d'autre qu'un milieu centré par rapport à ce sujet de valeurs vitales en quoi consiste essentiellement un vivant. Nous devons donc concevoir à la racine de cette organisation de la Umwelt animale une subjectivité analogue à celle que nous sommes tenus de considérer à la racine de la Umwelt humaine » (Canguilhem, 1998 : 186). Comme elle s'intéresse exclusivement à l'activité humaine, la démarche ergologique s'attache non seulement à la singularisation de l'existence par les prises de position en valeur du corps (la « normativité vitale », selon Canguilhem), mais aussi à la singularisation de l'existence proprement humaine à travers « les débats de normes » (la « normativité sociale », toujours selon Canguilhem). On voit donc que, loin d'être donnée d'emblée comme le sujet cartésien, la subjectivité se constitue progressivement à travers ces débats de normes, qui correspondent à un retravail continu des normes antécédentes. C'est pourquoi Yves Schwartz écrit : « Je ne vois pas comment distinguer activité et subjectivité. Il me semble que tout au long de notre vie, notre « corps-soi » est mis à l'épreuve, s'historicise à travers ses enchaînements de débats de normes » (Schwartz, 2010 : 21).

Ainsi la subjectivité est-elle susceptible de « plus » et de « moins » qualitativement parlant – car elle correspond à chaque fois à autant de manifestations d'une puissance normative que l'on évaluera en termes de « compétence ». Le présent article se demande comment, dans le travail, le concept de compétence est renouvelé par la prise en compte de la subjectivité dans le sens que nous lui donnons ici.

L'enjeu mérite que nous allions au fond du discours sur la compétence, en interrogeant la représentation actuellement partagée de l'expérience humaine.

La compétence fait référence à l'expérience humaine

« Tantôt la compétence est conçue comme une potentialité invisible, intérieure, personnelle, susceptible d'engendrer une infinité de "performances", tantôt elle se définit par des comportements observables, extérieurs, impersonnels » observe Bernard Rey (1998 : 27).

Plus précisément, et toujours selon B. Rey : *« dans son sens le moins savant, le mot "compétence" évoque à la fois le visible et le caché, l'extérieur et l'intérieur, ce qui dans une action est le plus standardisé et, au contraire, ce qui paraît le plus attaché à une personne et, partant, le plus singulier et le plus indicible »* (1998 : 26).

La difficulté est bien là, dans l'interprétation du constat suivant : quelqu'un fait quelque chose. Qu'est-ce que cela révèle ? Lorsqu'on agit, la réalité phénoménale garde la trace de ce qui s'est passé puisque l'après n'est pas identique à l'avant. Or ce que l'on cherche à qualifier – à nommer d'abord et à évaluer ensuite –, ce n'est pas uniquement le résultat, sauf à confondre la compétence avec la performance. Dans la mesure où ce qui est produit à l'issue d'une action peut aussi être lié aux circonstances plus ou moins favorables, l'effet obtenu ne nous renseigne donc que de façon limitée sur ce qu'une personne est réellement capable de faire.

Pour repérer la compétence, on regardera donc davantage les actes que les résultats. Les actes sont d'abord des faits : des comportements observables, reconnaissables à partir de différents points de vue, et donc objectivables. Certains comportements seront évalués comme étant adaptés à la situation, d'autres non. Doit-on s'arrêter là dans le jugement de compétence, en admettant que nous n'avons pas accès aux délibérations du sujet, à sa vie intérieure ? La réponse est aussi liée à la représentation que l'on se fait de l'expérience humaine. Lorsqu'un individu est confronté à un choix entre plusieurs manières de faire, quelles sont ses marges de manœuvre ? Jusqu'où va son discernement ? Il ne suffit pas de disposer de règles pour mener à bien son action, il faut encore les suivre : or on n'obéit pas à une règle comme on suit des rails, pour reprendre la métaphore de Wittgenstein, mais plutôt comme

on se laisse guider par un panneau indicateur (Laugier, 2006 : 130), sans être dispensé de choisir. Autrement dit : il faut préparer la personne à faire face à des choix tout au long de son expérience professionnelle. Cela passe par la formation, entendue à la fois comme la transmission de savoirs et de savoir-faire et comme l'entraînement au raisonnement logique, dans la perspective de devoir trancher entre différentes possibilités.

Rien ne s'oppose donc, a priori, à rapprocher le jugement de compétence d'un certain nombre d'actes objectivés – à condition de préciser toutes les ressources à mobiliser en situation. Toutefois, il faut bien noter que c'est là l'expression d'un parti pris : on regarde en effet l'expérience humaine sous un angle dualiste, l'être humain étant séparé du monde dans lequel il agit. On prétend en effet pouvoir raisonner sur le monde transformé par l'acte indépendamment de l'acteur. L'acte professionnel est ainsi circonscrit par les moyens de la science et des techniques, tandis que l'acteur n'est plus nécessairement regardé comme « l'auteur » de l'acte, mais comme un simple « acteur » au sens d'exécutant suivant la célèbre distinction introduite par Thomas Hobbes (1999 : 163).

Nous voudrions ici souligner ce qui nous paraît être une vraie difficulté à raisonner sur la compétence aujourd'hui. La séparation de l'acte et de l'acteur est une perspective résolument rationaliste : l'action est pensée comme un projet, entièrement maîtrisé depuis la conception jusqu'à la réalisation. C'est par exemple le point de vue de l'organisateur du travail, celui qui va définir le contenu des actes professionnels attendus. La planification de l'action est certes une étape indispensable, puisque c'est à partir d'un cadre normatif que l'activité de travail sera rendue possible. Toutefois, par un raccourci de gestionnaire, on assimile généralement la satisfaction des attentes exprimées par le cadre d'action avec le jugement de compétence concernant les prestataires du service demandé. Or cette assimilation est totalement injustifiée dans la mesure où elle réduit la compétence aux actes, en ignorant l'acteur.

L'acteur, c'est celui qui fait l'expérience du monde réel, celui qui prend le risque d'agir en situation. De son point de vue, l'action n'est pas seulement un projet, c'est également « une aventure », pour reprendre la formule de Gérard Mendel (1998). Comme ce dernier le souligne, l'Occident survalorise le concept d'une action qui se déroule « dans la tête », au détriment de l'idée d'un acte qui est avant tout une expérience du monde en partie imprévisible. L'Orient au contraire (à travers la pensée chinoise du « non-agir », notamment) se méfie de notre prétention à vouloir faire des plans d'action exhaustifs, justement parce que l'expérience du monde valorisée dans cette culture est celle de la complexité et de l'inattendu. À ce propos, François Jullien nous met en garde en citant un penseur taoïste : celui qui agit va « *"retrancher" du réel tout ce qui dépasse par rapport à son projet* » (2002, 109).

L'action impersonnelle étant plus simple à cerner et à indexer que l'acte singulier, on comprend qu'elle serve alors de pierre de touche pour l'évaluation des compétences professionnelles. Un référentiel par exemple va lister une série de faits observables qui correspondent à des actions anonymes puisqu'il n'est jamais fait mention de l'acteur. Cependant s'ils sont utiles pour éviter un jugement arbitraire au moment de l'évaluation, ces repères ne sauraient suffire à conclure qu'il y a bien là manifestation d'une compétence – à moins de se résoudre, comme Taylor, à regarder l'être humain au travail « *comme un vivant simplifié* » (Canguilhem, 1947 : 122). Si l'on cherche à qualifier au mieux l'acte d'une personne bien identifiée au regard d'un prescrit, il nous semble que le jugement de compétence ne peut reposer uniquement sur la mobilisation des savoirs déjà disponibles et sur l'action entendue comme un projet.

Cette perspective rationaliste peut en effet être contrebalancée par l'approche pragmatiste de John Dewey, qui écrit, à propos du lien entre le savoir et l'action : « *l'expérience implique une liaison de l'action ou de l'essai avec une conséquence qui est supportée. Séparer la phase active de l'agir et la phase passive du subir détruit la signification réelle d'une expérience. Penser, c'est créer d'une manière précise et délibérée des liens entre ce qui est fait et ses conséquences* » (Dewey, 1983 : 186).

Séparer l'agir comme prise d'initiative et l'agir comme lutte avec les contraintes, c'est ce que nous appelons ici un dualisme, car cela revient à regarder l'être humain à part du monde des causes et des effets. L'approche dualiste prend en considération uniquement l'action programmée (autrement dit l'initiative) et elle laisse en pénombre l'action comme confrontation au monde réel (celui qui résiste au projet). Rendre compte d'un agir sans trahir l'expérience humaine, cela implique d'évaluer ce qui fait contrainte au moment présent, afin de s'y soumettre en partie – car on ne maîtrise jamais tout en situation (c'est la « phase passive » dont parle Dewey) – et de reprendre l'initiative par ailleurs en tirant profit de ce qui se présente pour mieux réaliser son projet (ce qui correspond à la « phase active » mentionnée par l'auteur).

On voit donc qu'un jugement de compétence équilibré envisagera sous deux angles de vue complémentaires l'action qui est évaluée : d'une part l'action comme projet (et les savoirs disponibles, déjà constitués, qui sont mobilisés) ; d'autre part l'action comme aventure (et les savoirs d'expérience, non disponibles à l'avance, qui sont dégagés). Très concrètement, cela se traduit par une préoccupation de l'évaluateur à l'égard de l'acteur qui soutient un point de vue (celui de son expérience de la réalité rencontrée) en complément de l'évaluation de ses actes regardés comme une série de faits confrontés à une autre série de faits décrits à l'avance (le référentiel).

Nous pensons donc qu'il n'y a pas à choisir entre une entrée personnelle et une entrée impersonnelle dans l'évaluation de la compétence. La compétence est un langage à propos de l'activité humaine : une manière de parler de ce que fait une personne par rapport à ce qu'on lui demande et de qualifier cette réponse dans la perspective des situations à venir, afin d'inspirer à la fois la confiance et la reconnaissance. L'entrée par l'acte impersonnel est légitime et nécessaire mais elle est limitée aux faits. L'évaluation doit pouvoir appréhender la réalité également à partir de l'interprétation des faits – ce qui veut dire envisager la situation à partir du point de vue de l'acteur. C'est la dimension subjective de l'agir qui nous amène à la question des compétences transversales.

Les compétences transversales solidaires de l'acte

Durant les trente dernières années, le discours managérial a largement diffusé les multiples approches par compétences, avec des appréciations contrastées de la part de ceux qui en sont les destinataires – y compris des réactions hostiles lorsqu'on y voit une logique déshumanisante : « En référence aux sciences cognitives, l'intelligence est considérée comme un mécanisme de traitement de l'information dont le fonctionnement et le perfectionnement sont affaires de spécialistes. Le "savoir-être" impliquant les compétences comportementales et relationnelles se trouve intégré lui aussi dans ce modèle » (Le Goff, 2003 : 34).

Ce qui est dénoncé ici surgit d'un paradoxe. Jusqu'à un certain point, la compétence a succédé à la qualification pour se rapprocher des réalités du travail. Là où la qualification se contentait de décrire des actes professionnels anonymes et restait délibérément muette sur l'acteur, la compétence permettait au contraire de réunir l'acte et l'acteur : il devenait possible de décrire le travail non plus comme l'application docile d'une tâche mais comme son interprétation par quelqu'un, en situation. Or aujourd'hui c'est justement la mention de données subjectives dans les grilles de compétences qui provoque la désapprobation, au point que certains accusent les entreprises de vouloir déshumaniser le travail. Que s'est-il passé ? Quel est le dérapage ou l'insuffisance dans le raisonnement qui peut expliquer un tel échec de l'approche managériale ?

Nous allons brièvement exposer notre hypothèse afin d'avancer sur cette question importante et décisive, selon nous, dans le débat sur les compétences transversales. La compétence désigne un

rapport, comme l'indique sa racine latine : « competens » signifiant qui convient à, qui est approprié à (Gaffiot, 1934 : 361). Quels sont alors les termes que l'on cherche à faire correspondre ? Il nous semble que c'est d'un côté un discours et de l'autre, une réalité : ce que l'on affirme dans le langage s'accorde ou non avec ce qui est manifesté dans la vie réelle. La compétence est ainsi clairement du côté des manières de parler (ce n'est pas une substance, un ressort, une chose réelle) mais elle a pour ambition de s'ancrer dans la réalité, d'en rendre compte de façon fiable. Car l'enjeu est bien là : la compétence s'inscrit dans les rapports sociaux et vise à mettre en confiance un employeur potentiel. Nous nous fondons sur des constats, des faits interprétés de telle façon qu'une inférence (c'est-à-dire une généralisation) soit possible : si telle personne a donné la preuve de sa maîtrise d'un certain type de situation, alors nous pouvons en conclure raisonnablement qu'elle peut se voir confier tel type de tâches dans la même famille de situations. La compétence repose par conséquent sur une sorte de pari raisonnable : l'échec n'est pas exclu car la vie ne nous permet pas de tout maîtriser avant d'agir ; toutefois le risque est relativement réduit car nous avons non seulement des actes réussis à l'appui de notre jugement – donc un ancrage dans la réalité des faits –, mais aussi le point de vue de l'acteur qui a donné des assurances sur son discernement, son évaluation responsable des situations rencontrées.

Nous pouvons en conclure qu'un usage pertinent de la notion de compétence suppose de toujours reconnaître et de bien distinguer les deux registres qu'il s'agit de faire correspondre : le registre de la pensée conceptuelle et le registre de la vie réelle. Sur ce plan-là, le langage de la qualification avait l'avantage de la clarté : son refus d'entrer dans la spécificité des situations de travail écartait toute ambiguïté, elle ne prétendait pas s'immiscer dans la vie humaine pour la normaliser. Il n'en va pas de même avec le langage de la compétence : le détail des situations décrites à l'avance et des actes attendus peut être si poussé qu'on pourrait imaginer que le prescrit se substitue au travail réel. On admet pourtant, à la suite de l'ergonomie francophone, qu'il existe un écart : chaque personne à qui l'on confie une tâche sait qu'elle doit actualiser les consignes, en fonction des particularités rencontrées dans cette situation-là. Et ce n'est pas tout, car une fois que l'écart entre le prescrit et le réel est constaté, l'opérateur doit y répondre de son propre point de vue et en mobilisant ses propres ressources. Après l'actualisation, c'est la personnalisation : la deuxième étape de ce que l'ergologie propose d'appeler une renormalisation.

Or en prescrivant des données personnelles, les référentiels de compétences empiètent sur ce qui est du ressort de l'acteur. Nous faisons l'hypothèse que si les travailleurs peuvent alors éprouver le sentiment d'être agressé, cela ne vient pas tant de la codification de données personnelles que de la confusion des registres du langage et de la vie réelle. Insérer dans un référentiel ou dans une fiche de poste des compétences directement dirigées vers la personne et ses comportements – ce que l'on appelle des « compétences transversales » – peut passer pour une tentative d'ingérence dans la vie d'autrui, de normalisation de l'être humain. Or, au contraire, si l'on rétablit explicitement la compétence dans son champ qui est celui du discours, on la distinguera de la vie réelle. Rappelons que distinguer n'est pas séparer. Car le réel n'est pas qu'un ensemble de faits, il a aussi à voir avec leur interprétation dans l'ordre du discours. Parler – avec l'ergonomie francophone – de « travail réel », ce n'est pas faire retour à la substance. Si l'on veut que le jugement de compétence se rapproche effectivement de la situation de travail réel, il faut avoir à l'esprit que le réel – au sens que les ergonomes de l'activité donnent à ce terme – n'est pas une chose en soi, figée, substantielle, mais bien une situation concrètement vécue comme problème et tranchée par quelqu'un, in situ. Dès lors, le discours de la compétence ne peut plus prétendre calquer une réalité existant en soi (de l'ordre de la chose, d'un pouvoir détenu par la personne), mais il doit se mettre au service de l'analyse des actes situés, il doit aider à inférer la compétence (générale) de la performance (singulière) de la façon la plus juste possible, il doit donner des outils pour utiliser les référentiels de façon adaptée au cas par cas.

Le discours managérial a cherché avec raison à sortir du paradigme taylorien, avec des auteurs comme Guy Le Boterf (2002 ; 2008) et son approche intitulée : « agir avec compétence en situation ». La modélisation que propose cet auteur permet de dépasser la définition de la compétence comme une simple mobilisation de savoirs. G. Le Boterf introduit l'acteur dans la relation au monde matériel (« savoir-agir ») et au monde humain (« pouvoir-agir »), ainsi que dans la relation de soi à soi (« vouloir-agir »). À partir de là, le triangle qui n'identifiait que des savoirs (« savoirs », « savoir-faire », « savoir-être ») est remplacé par un triangle qui rend compte de la particularité des situations : le « savoir-agir » indique que l'on applique la procédure sous la forme d'une stratégie adaptée ; le « pouvoir-agir » signifie que l'on tient compte des circonstances, des conditions de la situation et des moyens disponibles ; le « vouloir-agir » veut dire que l'on a affaire à un sujet et à ce qui le motive.

Selon notre analyse, G. Le Boterf raisonne juste mais ne va pas assez loin. En effet la situation réelle à laquelle il se réfère n'est pas seulement la situation objectivement connue, elle est également la situation subjectivement vécue. L'acteur, en effet, ne peut être efficace sans se poser comme pilote de la situation qu'il est en train de vivre, autrement dit : sans avoir recréé à ses yeux une cohérence. C'est ce que Canguilhem entend lorsqu'il décrit l'être humain qui se vit au centre de la scène et qui (selon ses mots) « rayonne » à partir de là – positionnant en valeur les données de l'environnement en fonction de lui-même et de ses priorités : « Le milieu propre de l'homme c'est le monde de sa perception, c'est-à-dire le champ de son expérience pragmatique où ses actions, orientées et réglées par les valeurs immanentes aux tendances, découpent des objets qualifiés, les situent les uns par rapport aux autres et tous par rapport à lui. En sorte que l'environnement auquel il est censé réagir se trouve originellement centré sur lui et par lui » (Canguilhem, 1998, 147).

On parlera ainsi de « pilote de la situation » non pas bien sûr pour suggérer que la personne aurait une maîtrise exhaustive des données du problème rencontré, mais pour indiquer précisément l'inverse : à l'image du pilote d'un véhicule, celui qui agit doit maîtriser certaines données parce qu'il lui est impossible de tout contrôler. Nul n'est à 100% actif (contrairement à ce que peut suggérer le modèle de l'action comme projet), car, dès que l'on est immergé dans une situation concrète, l'actif se gagne sur le passif, l'initiative s'arrache aux contraintes. C'est pourquoi les ressources – les savoirs disponibles, entre autres – ne suffisent jamais : l'action efficace repose avant tout sur un point de vue d'acteur, l'interprétation qui permet d'évaluer le devenir de la situation, autrement dit l'évolution du champ des contraintes qui déplace à chaque fois les priorités et oblige à repenser la forme de son initiative (notamment les ressources à mobiliser au moment opportun).

Alors que faire si l'on veut malgré tout rendre compte de l'activité humaine en termes de « compétences » ? Yves Schwartz - qui a très tôt alerté sur la faille du raisonnement managérial à propos des compétences - a qualifié l'évaluation des compétences « d'exercice nécessaire pour une question insoluble » (2000, 479). Le paradoxe est explicite : il est à la fois indispensable de dire quelque chose à propos de la compétence de quelqu'un – et en même temps il est impossible d'en faire le tour, car on n'enferme pas l'acteur (qui est un être normatif, un être d'initiatives) dans une grille d'actes impersonnels.

Pour éviter l'impasse, il convient à nouveau de clarifier le rapport entre la vie réelle et le discours. Nous dirions qu'il s'agit de formuler la distinction et l'interaction de deux registres : d'une part celui de la vie humaine – de « l'adhérence » à la situation, en termes ergologiques – et d'autre part celui de l'abstraction par généralisation (de « la désadhérence » par rapport à la situation).

Voici comment Yves Schwartz définit les deux termes :

L'adhérence, c'est le défi de vivre au plus près des contraintes réelles, afin de tenter de les utiliser comme des opportunités : « il n'y a aucune vie humaine qui ne soit comme appelée à vivre, pour une

part, dans ce que nous nommons "l'adhérence" : soit la mobilisation de nos énergies, incorporées dans nos facultés intellectuelles comme dans nos équipements biologiques, pour détecter ce qui fait point de résistance et point d'appui dans le présent du milieu à vivre » (2009a : 16).

La désadhérence, c'est à l'inverse « la capacité d'inventer un mode de se mouvoir – ce sera la pensée humaine – qui soit à distance, déconnectée plus ou moins profondément de la situation immédiate, de ses sollicitations, de ses urgences. Cela permettra, dans le long terme, de produire d'abord le langage articulé, mais dans la continuité, le concept, jusqu'à son pôle extrême, le concept scientifique. (...) Le fait de penser à distance, donc de catégoriser, c'est d'une certaine manière, une invention de norme (...). Mais catégoriser anticipativement des éléments du monde, c'est aussi les "qualifier" (...). On subsume un cas sous un concept – voir la qualification comme acte juridique – mais on ne peut pas ne pas en même temps créer une relation qualitative, polarisée, en valeur, avec ce qu'on vise » (Schwartz, 2009b : 62).

La vie humaine se comprend ainsi comme un va-et-vient entre adhérence et désadhérence. C'est d'abord la manifestation d'un effort de vivre : comme tous les animaux, l'humain lutte dans un environnement contraignant pour y reprendre l'initiative, composer son milieu. Mais cet effort de vivre est doublé par un effort de connaître, caractéristique de l'humanité : l'effort d'abstraction par généralisation (appelé ici « désadhérence ») consiste en une tension à la fois conceptuelle et axiologique – et ces deux formes de désadhérence n'ont de sens que liées. Penser suppose en effet que l'on prenne une distance, que l'on décolle du monde au présent.

Mais ce décollement est double : au plan intellectuel, c'est ce qui génère des savoirs ; au plan des valeurs, c'est ce qui génère un point de vue. Pour repérer cette double désadhérence, nous pouvons évoquer l'effort d'objectivité que l'on réalise lorsque l'on cherche à s'extraire des choix individuels au présent. Dans l'action, l'objectivité se gagne par consensus : on aligne les interprétations sans forcément renoncer à son point de vue. Dans la science, l'objectivité se gagne au contraire par dissensus : on exerce l'esprit critique jusqu'à débusquer les partis-pris, les préférences masquées dans la distanciation. C'est ce que souligne Canguilhem lorsque, à la suite de Bachelard, il écrit : « la fonction essentielle de la science est de dévaloriser les qualités des objets composant le milieu propre, en se proposant comme théorie générale du milieu réel, c'est-à-dire inhumain » (Canguilhem, 1998 : 153).

Ce détour théorique a l'intérêt de nous permettre d'identifier la part de la subjectivité dans l'agir. Il n'y a pas d'un côté l'acte et de l'autre l'acteur, comme s'il y avait d'une part l'objectif et d'autre part le subjectif. Agir, ce n'est pas appliquer un plan d'action tel un automate : c'est évaluer le monde réel à un moment donné – à partir d'un point de vue et donc subjectivement – afin de mobiliser des ressources par la suite. Rien n'est possible sans ce parti-pris de vivant, sans ce premier positionnement en valeur – comme le rappelle Canguilhem dans un passage précédemment cité : « ses actions, orientées et réglées par les valeurs immanentes aux tendances, découpent des objets qualifiés, les situent les uns par rapport aux autres et tous par rapport à lui » (cf. Canguilhem, 1998, 147).

En d'autres termes : on ne saurait imaginer que la part du subjectif dans l'action soit isolée, cantonnée dans une catégorie nommée « compétence transversale ». Cela ne veut pas dire pour nous qu'une telle catégorisation soit dépourvue de sens, mais cela signifie qu'elle s'entend dans un va-et-vient entre adhérence et désadhérence – ou si l'on veut : cela signifie qu'une compétence transversale se comprend comme un discours à propos de l'activité humaine qui, elle, ignore nos découpages et nos catégories. Une compétence transversale s'entend dès lors que l'on cherche à dire quelque chose de l'acteur qui passe d'une situation à l'autre, d'un milieu à un autre, mais en faisant toujours référence à des actes, en s'appuyant sur eux.

Les compétences transversales et la formation

Comment considérer les compétences transversales en formation, et notamment en formation professionnelle ? Cette question cruciale renvoie selon nous à la prise en compte de la subjectivité – donc de l'activité – dans le développement des compétences : comment l'acteur est-il présent dans son acte pour le transformer ?

De ce qui précède, il ne faudrait pas conclure que l'unité de l'agir rendrait injustifiée la distinction entre l'acte et l'acteur. En effet la séparation n'est pas synonyme de distinction. On l'a dit : disjoindre, séparer, diviser l'acte et l'acteur, cela revient à faire violence à l'humanité de l'acte, à le réifier, le réduire à un objet que l'on confierait à n'importe quel prestataire. Toutefois l'inverse est aussi discutable. Fusionner l'acteur et l'acte, cela laisse entendre que – selon l'adage : « on reconnaît l'arbre à ses fruits » – la personne est révélée par ce qu'elle accomplit. Une telle prise de position rencontre vite ses limites car l'être humain est une existence, c'est-à-dire une réalité en devenir. Il peut avoir posé des actes maladroits voire répréhensibles à un moment donné et pourtant s'améliorer au fil de ses prises de conscience et d'un certain nombre d'actes différents dont il serait également l'auteur. Il est donc fondé d'affirmer que ce n'est pas la personne que l'on évalue, mais sa compétence.

Ni fusion, ni division : l'acte et l'acteur doivent être distingués sans être séparés. Car ils forment une unité dialectique, l'acteur fait l'acte comme l'acte fait l'acteur. Faute d'avoir saisi cette relation dialectique, on raisonnera séparément sur l'activité et sur la subjectivité aussi bien dans la production qu'en formation. On imaginera qu'il existe des compétences techniques « en soi » et des compétences transversales « en soi ». Et par une sorte d'emballage (à force de constater l'hyper-compétition entre les entreprises et la complexité du marché de l'emploi), on finira par se dire que les compétences sont désormais rapidement obsolètes, qu'il vaut mieux décidément former des « talents », des potentiels prometteurs, susceptibles de gérer tous les changements à venir...

Nous voudrions insister sur ce qui nous paraît être à l'origine d'un tel discours, en total décalage avec ce que les différents courants d'analyse de l'activité ont apporté aux sciences humaines et sociales ces dernières années. La crispation managériale autour de l'acte professionnel, dont les dirigeants de l'entreprise entendaient garder la maîtrise, a selon nous cassé la dynamique de la compétence qui aurait pu renouveler l'approche du travail dès la fin des années 80. On a voulu en effet entrer dans le contenu détaillé des tâches, dans une logique de passage au langage de la compétence, mais sans jamais reconnaître la part de la subjectivité dans l'acte professionnel. On voit bien pourquoi : il s'agissait de ne pas perdre le contrôle de l'effectivité des actions entreprises, donc le pouvoir sur le travail réel. C'est d'ailleurs à la même époque que les entreprises ont généralisé la nouvelle dénomination du service de gestion du personnel, devenue gestion des « ressources humaines » au nom d'une distinction spéculaire entre le moi professionnel que l'on s'autorisait à qualifier de « ressource » et le moi personnel dont on disait respecter l'intégrité.

Or nous pensons que c'est faute d'avoir regardé la personne au travail dans son unicité – comme un être d'activité faisant « usage de soi », selon l'expression d'Yves Schwartz (1992) – que l'on arrive aujourd'hui à dire qu'il est bientôt inutile de former à des compétences spécifiques et qu'il vaut mieux se réfugier dans les compétences transversales, c'est-à-dire dans l'encouragement des potentiels et des talents. Ce qui en réalité assèche l'idée de compétence, c'est de la vider de la subjectivité, de confondre l'agir en compétence avec la seule maîtrise d'actes définis à l'avance, donc d'actions impersonnelles. Devant l'accélération des changements et l'incertitude des besoins futurs en personnel, la tentation est forte de passer d'un excès à un autre : après avoir isolé l'acte pour mieux le contrôler, on le mettrait de côté pour s'en remettre à la seule subjectivité (les potentiels, les talents).

Nous voudrions rappeler rapidement comment s'analyse l'efficacité au travail, selon une approche ergologique. Une personne est sollicitée afin de satisfaire un besoin de recrutement : on fait appel à ses services pour répondre à un problème. C'est la première étape : usage de soi par les autres. Toutefois si l'on en restait là, l'intervention ne serait pas efficace car la personne se contenterait de suivre à la lettre ce qui lui est demandé. Or au contraire le service est rendu de manière satisfaisante parce que fondamentalement l'être humain convoqué au travail a transformé la demande d'autrui en un problème pour lui-même. C'est la deuxième étape : usage de soi par soi. Il ne s'est pas contenté d'apporter une solution comme s'il était lui-même une ressource ; il a réévalué le problème et mobilisé les ressources correspondantes à sa disposition. Dès que l'on reconnaît la dialectique interne à l'usage de soi, le rôle de la subjectivité au travail devient plus clair. On voit mieux également la faille du raisonnement qui consiste à regarder séparément l'activité comme une série d'actions impersonnelles d'une part et d'autre part la subjectivité qui serait additionnelle – un supplément ou un bonus en quelque sorte.

Essayons à présent de répondre plus précisément à la question des compétences transversales pour la formation. Cette catégorisation est à replacer dans une approche globale de l'activité humaine. Nous avons commencé notre raisonnement par la relation entre l'être humain et le monde réel où il agit : est-ce l'être d'initiative qui provoque l'effet qu'il désire, ou bien est-il lui-même un effet des contraintes qui le précèdent ? La mise en dialectique des deux termes de l'opposition nous offre une issue. Dans un monde social constitué de normes, celui qui agit va retravailler les exigences qu'on lui adresse en les actualisant et en les personnalisant. Or ce faisant, non seulement il produit un effet en posant des actes concrets, mais encore il se produit lui-même, il se renforce en tant que sujet de ses actes. « Il n'y a de sujet que parce qu'il y a, simultanément, assujettissement à des normes sédimentées et subjectivation de ces mêmes normes. Le sujet est un effet des normes mais il est un effet original : il est un effet qui s'effectue lui-même » (Le Blanc, 2008 : 91).

En d'autres termes : plutôt que de se dire que les compétences spécifiques ne suffisent plus à préparer les futurs actifs aux situations à venir et de présenter les compétences transversales comme une réalité à part et une soi-disant alternative pour la formation, nous préférons promouvoir une approche dialectique « acte et acteur ». La subjectivité n'apparaîtra plus comme une sphère isolée dans l'expérience concrète (une sorte d'« empire dans un empire ») mais comme le pivot de tous les apprentissages : plus je multiplie les épreuves dans le monde réel – autrement dit les actes (via la science et la technique) – plus je renforce mon positionnement de sujet capable de piloter le changement, de transférer les acquis, de mobiliser au bon moment les bonnes ressources – à condition de faire jouer la dialectique de l'acte et de l'acteur, c'est-à-dire d'engager en continu un retour réflexif, critique, sur mes propres arbitrages, mes débats de normes.

Dès le début des années 90, Yves Schwartz a proposé un outil pour les formateurs, susceptible d'approcher la question de la compétence de manière dialectique. Il s'agit du modèle des « six ingrédients de la compétence » (Schwartz, 2000 : 479-504). L'auteur a préféré parler d'« ingrédient » et non de « critère » afin d'encourager la problématisation plutôt que la catégorisation.

La modélisation se comprend de la manière suivante : les trois premiers ingrédients sont relatifs à l'acte tandis que les trois derniers ingrédients sont propres à l'acteur.

Cependant il ne s'agit pas de juxtaposer deux blocs, mais de comprendre leur interaction et leur dynamique. L'acte tout d'abord, dans sa réduction maximale, peut être ramené à une simple opération – c'est ce que l'on constate à chaque fois qu'il y a remplacement de l'humain par une machine. Le schéma opératoire est basique : le type, le cas et l'articulation des deux. Cependant l'acte devient humain grâce à l'acteur, dont les ingrédients font retour (récurrence) vers ces trois éléments de base

pour en faire une action nourrie des savoirs formels (type) et des savoirs d'expérience (cas). Ce qui est par exemple présenté comme une simple tâche (type et cas à faire correspondre) va devenir « ma tâche », pénétrée de toute une expérience : ainsi la vendeuse de pain réinvestira les opérations qu'on lui confie jusqu'à les transformer en un travail personnalisé (contrairement au distributeur automatique de pains).

Dans la liste des ingrédients, l'acte lui-même est présenté en troisième position, car il est précédé de deux types de savoirs : ceux qui sont en désadhérence (par exemple les savoirs formels, académiques) et ceux qui sont en adhérence (les savoirs issus d'une familiarité avec le milieu). Le plus central des ingrédients du côté de l'acteur – le pivot de la compétence – c'est le quatrième de la liste : celui du débat de normes propre au sujet. Il s'appuie sur deux autres ingrédients-ressources : le cinquième correspond aux ressources personnelles (les qualités propres, l'expérience, etc.) ; le sixième représente les ressources collectives (les synergies d'équipe, la complémentarité des expertises).

Le jugement de compétence, selon Y. Schwartz, devrait toujours mettre à l'épreuve chacun de ces six ingrédients, plutôt que d'en privilégier seulement certains comme c'est généralement le cas. En effet, la compétence étant globale et l'agir « un », les ingrédients peuvent se compenser. Par exemple, untel aura bénéficié de peu d'apports en formation formelle (ing.1) et va rééquilibrer sa compétence par sa profonde connaissance du milieu (ing.2). Un autre aura davantage de facilités à travailler avec les autres (ing.6), un autre sera très réactif en situation (ing.3), etc. Ces profils de compétence différents ne font pas violence à l'activité humaine parce que le modèle des ingrédients ne distingue pas la subjectivité comme quelque chose qui serait à part dans l'intervention sur le monde. L'acteur fait l'acte comme l'acte fait l'acteur.

Conclusion

Selon nous, les compétences transversales sont un référent pertinent pour la formation parce qu'elles soulignent l'importance du sujet dans l'action, à l'heure où l'on s'interroge sur les métiers auxquels il faut se préparer à l'avenir. Ce ne sont pas les actes que l'on transfère, c'est l'acteur qui remobilise des ressources issues de ses expériences antérieures à l'occasion de nouvelles épreuves. Et il y parvient grâce à ce qui le constitue comme sujet, à savoir un point de vue fort sur le monde dans lequel il évolue. Ce monde est un monde social fait de contraintes et de normes sans cesse retravaillées par des êtres d'initiative, car dans ce monde mouvant, un rapport aux autres s'instaure en permanence comme condition de la norme et comme condition d'un écart à la norme. Une distance, une perplexité, une marge, un interstice, une labilité – bref, la possibilité pour la personne de se poser un problème et d'exister comme sujet en développant un point de vue – est en effet non seulement la condition de possibilité de l'infraction à la norme, mais c'est aussi la condition de possibilité de l'existence de la norme elle-même.

Pour qu'une norme existe comme norme, en effet, il faut qu'un sujet existe face à elle pour la faire exister de son point de vue. Un point de vue n'est donc pas un simple fait (avoir une opinion, une interprétation) mais c'est avant tout une exigence : une exigence de sens pour soi-même en tant que sujet qui se construit lui-même. Cette relation de co-constitution entre le sujet et la norme, Canguilhem l'appelle : « une relation à... ». Ainsi écrit-il : « Penser, c'est vivre dans le sens. Le sens n'est pas relation entre..., il est relation à... C'est pourquoi il échappe à toute réduction qui tente de le loger dans une configuration organique ou mécanique. Les machines dites intelligentes sont des machines à produire des relations entre les données qu'on leur fournit mais elles ne sont pas en relation à ce que l'utilisateur se propose à partir des relations qu'elles engendrent pour lui » (Canguilhem, 1993 : 27).

Nous pensons que la compétence a été depuis longtemps détournée de ce qu'elle pouvait apporter de nouveau dans le discours sur l'activité parce que l'acte a été réduit à la « relation entre... » des éléments prédéfinis. La subjectivité (au sens phénoménologique ou « relation à... ») qui humanise l'acte et le transforme a été reléguée par les diverses logiques compétences, logée à part pour être convoquée artificiellement, en dehors des actes – actes que par ailleurs d'autres prétendent définir à l'avance. Les compétences transversales seront légitimes dans le discours de la formation à condition de rester arrimées aux actes, et toujours saisies pour ce qu'elles disent de l'activité humaine.

Références

APEC, 2017 : <https://cadres.apec.fr/Emploi/Ma-carriere/Tous-nos-conseils/Candidature/Etre-recrutee-chez-Assystem---Le-savoir-etre-est-aussi-important-que-les-competences-techniques> (consulté le 2/11/2017)

Canguilhem, G. (1947). Milieu et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 3, 128-129.

Canguilhem, G. (1993) [1980]. Le cerveau et la pensée. Dans Collège international de philosophie (éd.), *Georges Canguilhem : philosophe, historien des sciences : actes du colloque des 6-7-8 décembre 1990* (p. 11-33). Paris, France : Albin Michel.

Canguilhem, G. (1998). [1965]. *La connaissance de la vie*. Paris, France : Vrin.

Dewey, J. (1983) [1916]. *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation* (traduit par Gérard Deledalle). Paris, France : L'âge d'homme.

Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes : comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse, France : Octarès éditions.

Durrive, L. (2016). *Compétence et activité de travail*. Paris, France : L'Harmattan.

Gaffiot, 1934 : 361 *Dictionnaire latin-français*, consulté à : <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=competens>

Hobbes, Th. (1999). *Léviathan : traité de la matière, de la forme et du pouvoir de la république ecclésiastique et civile*. Paris, France : Dalloz

Jullien, F. (2002). *Traité de l'efficacité*. Paris, France : Livre de Poche, Coll. Biblio Essais.

Laugier, S ; Chauviré, C. [ed] (2006) *Lire les Recherches philosophiques de Wittgenstein*, Paris, France : Vrin, p. 131-156

Le Blanc, G. (2008). *Canguilhem et les normes*. Paris, France : PUF.

Le Boterf, G. (2002) De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins cadres*, 41, 21.

Le Boterf, G. (2008) *Repenser la compétence*, Paris, France : Eyrolles

Le Goff, J. P. (2003). *La barbarie douce : la modernisation des entreprises et de l'école*. Paris, France : La Découverte.

- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure*. Paris, France : La Découverte.
- Meirieu, Ph., Develay, M. (1997). *Emile reviens vite, ils sont devenus fous*. Paris, France : ESF.
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris, France : ESF.
- Schwartz, Y. (1992). *Travail et philosophie : convocations mutuelles*. Toulouse, France : Octarès éditions.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse, France : Octarès éditions.
- Schwartz, Y. (2009). Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence. Dans Cerf, M. & Béguin, P. (éds), *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*. (p. 15-28). Toulouse, France : Octarès.
- Stankiewicz, F. (2007). *Manager RH : des concepts pour agir*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.