

Compétences : les malentendus d'une notion banalisée. Trois décennies de débats et de travaux de recherche, pour quels usages ?

Session organisée par la Société Française de Management, animée par Anne Dietrich, professeure émérite à l'Université de Lille, et Frédérique Pigeyre, professeure des Universités au CNAM

15/11/2022

Dans le cadre de la préparation du séminaire d'hiver 2023, la SFM organise quelques sessions permettant de comprendre les rôles et conceptions des compétences dans l'enseignement supérieur et la recherche, en lien avec leurs places dans les organisations.

Pour ce faire, nous avons convié nos collègues Anne Dietrich et Frédérique Pigeyre, dont les travaux ont porté et portent sur les compétences, à revenir sur l'histoire de la notion de compétence.

La SFM n'entend pas prendre position, en tous cas à ce stade, sur les différentes conceptions de la compétence et de son rôle. Nous visons à éclairer le débat dans l'objectif d'accompagner la réflexion des enseignants-chercheurs face à ce sujet complexe.

Table des matières

I. Les connaissances produites par la recherche sur la notion de compétence.....	2
1. Les contextes d'émergence de la notion de compétence : les années 80	2
2. Des contributions majeures de la notion de compétence	2
3. Conceptualisation et institutionnalisation de la notion de compétence : les années 90.....	3
3.1. Ce qui fait consensus aujourd'hui	4
3.2. Une amnésie quant aux principales connaissances produites	4
3.3. Une approche essentialiste dominante, dénoncée dès les années 1990	5
II. Les enjeux et risques actuels de la généralisation de cette notion dans l'ESR.....	6
1. Un malentendu persistant : être compétent ou avoir des compétences ?	7
2. Un malentendu récurrent : vision et usage universalistes de la compétence	8
3. L'émergence des blocs de compétences : quels enjeux pour l'ESR ?	8
4. Une prise en compte insuffisante de ce qu'est le travail aujourd'hui.....	9

Cette deuxième session revient sur 30 ans de travaux sur les compétences en situation de travail et sur leur instrumentation gestionnaire. La compétence a pris dans le débat social une place importante, équivalente à celle de la qualification pendant une quarantaine d'années. Elle a servi d'interface entre les sciences du travail, et son analyse s'est nourrie de la diversité des approches scientifiques, qu'il s'agisse de l'ergonomie, de la sociologie, de la gestion et d'autres. Sa normalisation et son institutionnalisation conduisent aujourd'hui les pouvoirs publics à la généraliser dans le champ de l'enseignement supérieur pour des objectifs de professionnalisation des formations. L'usage qui est fait aujourd'hui de la notion de compétence montre à quel point il est difficile de capitaliser sur les connaissances produites et de tirer les

leçons de trente ans de controverses édifiantes sur une notion bien plus complexe qu'il n'y paraît. Nous proposons d'identifier les apports de ces travaux pluridisciplinaires pour mieux souligner les risques associés à la banalisation de la notion de compétence dans le champ de l'enseignement supérieur, ce qui nous amènera également à revenir sur la relation formation / emploi.

I. Les connaissances produites par la recherche sur la notion de compétence

Nous avons choisi de tirer le fil de la chronologie des événements pour rappeler comment la notion de compétence est apparue, s'est développée, a été diffusée, et à quels enjeux elle a permis d'apporter une réponse.

1. Les contextes d'émergence de la notion de compétence : les années 80

L'émergence de la compétence dans les années 80 est indissociable d'un contexte de crise, crise marquée par les chocs pétroliers des années 70, des restructurations et licenciements massifs qui ont entraîné des pertes de savoir-faire importantes. Les entreprises françaises ont eu beaucoup de difficultés à remonter la pente, notamment par rapport à l'Allemagne. C'est aussi un contexte de mutations majeures – techniques, économiques, organisationnelles – qui vont conduire à la remise en cause du modèle taylorien-fordien. Concernant les mutations techniques, c'est le début de la robotisation, démarrant avec la mise en œuvre de machines-outils à commande numérique qui poseront beaucoup de problèmes aux ouvriers dans les usines. Ce sont donc les prémisses de la robotisation, et c'est aussi la dématérialisation du travail qui va s'en suivre, ainsi que des enjeux de qualité très forts, des enjeux de délais, de changement de perspective de l'amont et de l'aval (on part de l'aval pour remonter vers l'amont), et des enjeux d'innovation.

La compétence apparaît dans le champ des pratiques : elle n'est pas un concept formalisé et défini. Ce sont les praticiens du monde de l'entreprise, de la formation et du conseil qui, ensemble, vont faire appel à la notion de compétence pour :

- Penser les transformations des contenus du travail ;
- Formuler les capacités et les comportements attendus des salariés en développant des référentiels qui permettent de dire ce que l'on attend d'eux ;
- Définir leur contribution à la performance organisationnelle.

Elle est appréhendée et déclinée en entreprise au travers du triptyque savoir /savoir-faire / savoir-être qui a été longtemps dominant malgré ses limites très vite éprouvées (mais qui continue à exister puisque le RNCP s'y réfère toujours).

2. Des contributions majeures de la notion de compétence

La notion de compétence a permis de renouveler les représentations du travail et du travailleur. C'est avec la mobilisation de la compétence qu'on passe de l'ouvrier (OS taylorien) à l'opérateur, sachant que les opérateurs, responsables d'opérations à la Adam Smith, vont être la première cible des démarches compétences. C'est une spécificité franco-française. C'est aussi l'époque où les personnels vont devenir des collaborateurs, et où les chefs d'équipe,

d'atelier, les encadrants de premier niveau vont devenir des managers de proximité. On évolue vers une culture beaucoup plus managériale qui va se traduire, au niveau des attentes par rapport aux salariés, par une abstraction croissante du travail de production : l'ouvrier prend des distances avec le matériau qu'il travaille pour aller vers du travail d'écran, de contrôle, ce qui bouleverse profondément les attentes à l'égard de ces travailleurs. On va centrer le travail des opérateurs sur la gestion des événements, des aléas, des pannes, davantage que sur la mise en œuvre des procédures (cf. Zarifian, 1995)¹. Cela a entraîné un passage de la monovalence à la polyvalence, on va passer à la compétence, puis on va parler de polycompétence. Ces approches vont promouvoir les composants humains mutilés par l'organisation taylorienne : l'autonomie, la responsabilité, l'initiative, l'implication (cf. Boltanski & Chiapello)². Cela va aussi entraîner le renouvellement du rôle des managers de proximité : après avoir repensé le travail des opérateurs / ouvriers, on va repenser le travail des encadrants de proximité.

Deuxième grande contribution de la notion de compétence : la transformation des modes de gestion du travail et la mise en cohérence les pratiques de GRH. Et ce, avec une promotion de l'individualisation et des pratiques d'évaluation individuelle (développement des entretiens d'appréciation annuels), la délégitimation du poste de travail comme unité élémentaire de la gestion du travail, et la remise en cause de l'axiome taylorien « un homme, un poste, un salaire ».

3. Conceptualisation et institutionnalisation de la notion de compétence : les années 90

Les années 90 sont caractérisées par l'entrée en scène de chercheurs qui vont travailler à conceptualiser la notion de compétence, qui va être qualifiée de floue, de polysémique, de mot-valise, de fourre-tout, qui empiète sur des concepts existants et interchangeables, notamment : savoir-faire, habileté, capacité, qualification. Ces concepts vont donner lieu à de nombreux débats au sein des sciences sociales, qui vont développer des divergences sur les définitions, chaque discipline l'abordant à partir de son concept clé. Par exemple, le savoir-faire va être du côté des sciences de l'éducation et de la formation, la capacité du côté de la psychologie, et là où ça coïncera le plus sur le plan social c'est dans le binôme compétence / qualification qui cristallisera un enjeu politique majeur : la remise en cause de la négociation collective au profit d'une approche beaucoup plus individualisée. En gestion, c'est la volonté d'instrumenter le concept dans des référentiels pour imposer de nouvelles exigences de travail, pour développer une formation et une organisation qualifiante, évaluer et mieux rémunérer les compétences, qui dominera avec un accent sur l'utilité de mobiliser la notion de compétence.

On assistera, lors de cette décennie, à une multitude de définitions (non reprises ici car trop nombreuses) qui font écho à une extension des ressources incluses dans la notion de compétence : les savoirs, les savoir-faire, les conduites type, les procédures standards, les types de raisonnement, les capacités cognitives, ... qui sont issues à la fois de la formation, de l'exercice d'une activité en situation et de l'expérience accumulée.

¹ *Le travail et l'événement. Essai sociologique sur le travail industriel à l'époque actuelle*, L'Harmattan, 1995.

² *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999.

En synthèse, la compétence est une combinaison de ressources, mais si l'on se contente de souligner la combinaison on oublie la combinatoire, c'est-à-dire la capacité à mettre en relation ces éléments au service d'une stratégie de connaissance et d'action.

3.1. Ce qui fait consensus aujourd'hui

Il y a eu de nombreuses connaissances produites sur la compétence, aussi bien sur le plan conceptuel que pratique.

Sur le plan conceptuel, « il n'existe aucun consensus général sur ce qu'est au juste une compétence, donc aucune définition stabilisée. Le concept de compétence relève davantage du domaine des représentations sociales, bien plus que du domaine savant » (Gilbert, 2016)³. Nous observons d'ailleurs un passage de l'usage de la notion de compétence à celle de capacité, de capacité, qui permettent de mettre l'accent sur les environnements capacitants à la suite de Sen, même si ces propos sont aujourd'hui peut-être moins à la mode.

Sur le plan des pratiques, nous observons que les entreprises ne prennent plus non plus la peine de définir ce qu'elles appellent « compétence ». La notion de talent, apparue à l'aube des années 2000, a-t-elle entraîné une clôture du débat sur les compétences ? Cette notion de talent accroît la segmentation des pratiques de GRH au profit d'une élite (grandes écoles, milieux favorisés valorisant l'estime de soi) et place l'ensemble des salariés ordinaires sous le régime de l'employabilité, renouvelé d'une certaine manière en 1998 par le biais de la Commission Européenne, et de la flexicurité avec des injonctions plus larges. On observe aussi un retour de la GPEC (lois de 2005) centrée sur l'anticipation des mutations avec un raisonnement en termes de métier. Il faut se rappeler aussi, sur le plan des pratiques toujours, que la rémunération par les compétences qui avait été envisagée à un moment n'a été qu'un feu de paille parce que trop inflationniste.

3.2. Une amnésie quant aux principales connaissances produites

Comment comprendre cette réalité, pourquoi ce consensus est-il relativement pauvre ? Nous faisons l'hypothèse d'une amnésie quant aux principales connaissances produites. Nous nous apercevons que le rôle déterminant de l'analyse des situations de travail et plus largement, les enseignements issus des travaux critiques issus des années 1990, ont été oubliés.

Nous avons oublié les caractéristiques de la compétence, qui ont été largement produites par l'ergonomie. La compétence est liée à la situation de travail, elle se structure dans l'action et dans la relation à un contexte donné. Elle est finalisée : on est compétent pour, on n'est pas compétent en soi. La compétence est apprise : on devient compétent, progressivement, à divers degrés. La compétence n'est pas une notion binaire (pas compétent VS compétent). C'est une notion abstraite et hypothétique, qui n'est pas directement observable, qui ne s'appréhende qu'à partir de ses résultats : d'où l'idée que la compétence est une inférence à partir de la situation de travail. La compétence est aussi un construit qui se forme et se transforme en situation, dans les rapports dialectiques de l'individu à la tâche, à l'organisation du travail, au management, à l'équipe ... sous réserve d'un pouvoir agir qui peut être entravé, empêché par des choix

³ « Contribution à l'histoire du concept de compétence (France, années 1960-2010) », in *Révolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*, Fernagut-Oudet S., Batal C. (dir), Presses universitaires du Septentrion, 2016, p. 21-31.

d'organisation du travail qui peuvent être peu propices à l'apprentissage ou à l'expérimentation tant au niveau individuel que collectif.

Au chapitre de ces amnésies, nous pouvons également souligner que le fait de raisonner 'compétence' a contraint à s'intéresser au travail réel – c'est aussi un des apports de l'ergonomie – à l'activité cognitive sous-jacente à l'action, et pas seulement au travail prescrit, à la tâche qui était la pierre angulaire de la logique de poste. Donc la notion de compétence a permis de révéler l'importance des savoirs tacites, informels, a mis en évidence la sous-estimation des pratiques cognitives des travailleurs, de leurs apprentissages, de leurs contributions à la régulation des problèmes dans la production de solutions.

Autre élément important souvent oublié : il n'y a pas de compétence sans jugement de compétence, sans la reconnaissance par autrui – une norme de jugement. Personne ne peut se dire compétent soi-même. Cette idée a donné une place centrale à l'évaluation et à ses pratiques. L'individu doit faire la preuve de sa compétence dans la conformité de ses actes aux prescriptions (donc à une norme) et dans les résultats de son action (par rapport à la performance).

Enfin, autre point qui est peut-être plus un déni qu'une amnésie. Il y a une interaction permanente entre la valeur sociale des emplois et la réalité des compétences. On pourrait reprendre le cas des équipiers de la restauration rapide étudié par Françoise Piotet en 1989⁴ qui illustre bien le poids de la représentation sociale dans la détermination de la compétence. Les équipiers de la restauration rapide, ce sont des petits boulots souvent mal considérés, mal payés. Mais lorsque l'on s'interroge sur la raison pour laquelle les étudiants qui font ces boulots (pour payer leurs études) s'en sortent mieux que les jeunes sans qualifications (pour qui ces emplois sont pourtant une des rares opportunités possibles), ce n'est pas seulement parce qu'ils travaillent à temps partiel, c'est parce que ces emplois nécessitent des connaissances cognitives qu'ils ont acquises en faisant des études supérieures et que ne possèdent pas les jeunes sans qualifications. On semble l'avoir oublié aujourd'hui.

3.3. Une approche essentialiste dominante, dénoncée dès les années 1990

Les conséquences de cette amnésie se traduisent par le retour et la domination actuelle d'une approche essentialiste des compétences qui avait été dénoncée dès les années 1990. Par quoi cette approche se traduit-elle ?

C'est une approche où « le savoir perd son statut d'objet pour gagner en attribut du sujet (...) et la relation cognitive tend à se définir sur le mode de l'être (être compétent) et non plus sur le mode de l'avoir (avoir un savoir au risque de le perdre) » (Stroobants, 1991)⁵. Être compétent donne beaucoup moins de pouvoir qu'avoir une qualification qu'on ne peut pas vous enlever. On peut toujours nier votre compétence, mais on ne peut pas nier que vous ayez eu un diplôme, une qualification reconnue.

⁴ Piotet F., « Qualifiés fast food », *Projet*, n° 218, juillet-août 1989, pp. 60-66

⁵ « Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail », *Formation-Emploi*, vol. 33, p. 31-42. (p.33)

Autre conséquence de cette amnésie, c'est qu'elle conduit à une occultation du savoir qui est problématique. Cette occultation du savoir, Frédérique Pigeyre, Patrick Gilbert et Jacques Aubret⁶ l'avaient travaillée à partir du cas de techniciens supérieurs qui avaient les compétences nécessaires pour assurer des missions d'ingénieur. Ne sachant pas quels parcours leur offrir, l'entreprise leur a proposé de « faire » l'ingénieur, mais sans le diplôme d'ingénieur, sans la reconnaissance du statut d'ingénieur, et sans le salaire d'ingénieur. Ce ne sont donc pas des ingénieurs.

Deuxième conséquence de cette amnésie, la compétence à servi à construire des « ensembles professionnels artificiels » sans liens avec le métier (Courpasson & Livian, 1991)⁷. C'est particulièrement fort pour tous les personnels 'au contact' : relation de service, relation client, mais aussi le management avec l'existence supposée de compétences managériales universelles permettant de déconnecter la pratique managériale du contexte professionnel où elle s'exerce.

C'est aussi une approche où les qualités humaines, les attributs personnels sont (ou seraient) davantage prédictifs de la réussite sociale que la qualification ou le diplôme acquis, avec une prédominance forte du « savoir-être » surtout dans les métiers du service et du management. Cette mise en avant du savoir-être dans les métiers de service et du management a conduit à une dévalorisation du travail en industrie que soulignaient déjà Courpasson & Livian en 1991.

II. Les enjeux et risques actuels de la généralisation de cette notion dans l'ESR

« Mal nommer un objet, c'est ajouter au malheur de ce monde » (Albert Camus).

L'intégration de la compétence et de droits individualisés dans le droit du travail pour faire du salarié un acteur de l'évolution de ses compétences a conduit l'État à généraliser cette notion dans la formation scolaire et universitaire. La situation de départ est connue : celle d'un diagnostic assez largement partagé sur les enjeux actuels et futurs. Le rapport de France Stratégie par exemple fait état d'un manque de maîtrise des « savoirs de base » qui sont inclus dans ce qu'on appelle aujourd'hui les « compétences génériques », ou les « compétences socles ». Un manque de maîtrise des savoirs de base, et en même temps une difficulté à pourvoir certains emplois, et simultanément des difficultés rencontrées par certaines personnes pour trouver du travail. D'où un double risque :

- Un risque de confondre les problèmes à traiter : d'un côté l'échec scolaire, de l'autre des problèmes d'employabilité. Ce n'est pas forcément la même chose, ce n'est pas forcément la même population ;
- Un risque de simplification : peut-on faire de deux problèmes une solution ? Nous ne reviendrons pas sur l'exemple qui a été donné sur les techniciens supérieurs et les ingénieurs, il ne suffit pas d'avoir une ressource et un emploi pour que cela fonctionne et résoudre le problème, des logiques sociales et identitaires sont également à prendre en compte.

⁶ *Savoir et pouvoir. Les compétences en question*, PUF, 1993.

⁷ « Le développement récent de la 'notion de compétence'. Glissement sémantique ou idéologie ? » *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 1, octobre 1991.

Parmi les problèmes à traiter il y a aussi l'enjeu pour chaque salarié, chaque personne, de s'adapter en permanence aux évolutions rapides et multiples de l'économie : innovation, technologie, crise énergétique, réchauffement climatique ... Les gens sont supposés capables de s'y adapter rapidement. Cela pose un problème de fond : comment va-t-on armer les salariés et les préparer à ces évolutions inédites ? Les réponses proposées posent question, car elles sont largement fondées sur des malentendus qu'il faut rendre visibles, et puis elles reposent à nouveau la question de la formation – emploi. Rappelons que dès les années 1990 l'ouvrage de Lucie Tanguy, « L'introuvable relation formation-emploi »⁸, traitait le sujet.

1. Un malentendu persistant : être compétent ou avoir des compétences ?

Être compétent ou avoir des compétences : est-ce la même chose ? Quels enjeux ?

Nous sommes aujourd'hui dans un engouement généralisé pour les *soft skills* notamment en matière de recrutement. Cet engouement est lié à l'adoption, en entreprise et en management, du binôme anglosaxon *hard skills* – *soft skills*, avec un primat accordé dans la réussite universitaire ou professionnelle aux qualités humaines liées à la personnalité, au savoir-être (terme qui avait été délégitimé dans les années 90). Ce primat est accordé à la fois par les entreprises mais aussi par les étudiants qui s'adaptent et disent : « si je réussis, c'est parce que je suis bon et que j'ai les qualités nécessaires ». Cette approche se traduit par une liste à la Prévert d'attendus décontextualisés : la motivation est présentée comme une compétence, le management est présenté comme une compétence, la curiosité est également considérée comme une compétence. Nous avons par exemple trouvé sur internet le *Top Ten* de Michael Page qui offre une synthèse intéressante : la capacité à résoudre des problèmes complexes, l'esprit critique, la créativité, le management, l'esprit d'équipe, l'intelligence émotionnelle, le jugement et la prise de décision, le sens du service, la négociation, la flexibilité, ... Cette approche centrée sur les savoir-être conduit à réduire le diplôme à un simple signal à conforter. Les enquêtes Génération du CEREQ le confirment : l'enquête 2020 portant sur la génération 2017⁹ montre que le diplôme n'est plus qu'un signal ; ce qui est logique car il y a tellement de diplômés que pour faire une différence entre ces diplômés, on se tourne vers leurs qualités personnelles, le diplôme s'acquérant aisément. Cette approche atteste surtout d'une conformité sociale et du poids de l'origine sociale, source d'inégalités en France où la reproduction sociale et où la discrimination sont avérées.

De plus, on constate dans ces approches des *soft skills* en France qu'il y a peu ou pas de réflexions sur les compétences techniques, sur l'expertise professionnelle, comme si ces compétences allaient de soi quelle que soit la situation de travail. Cela conduit à une décontextualisation préjudiciable où la recherche a mis l'accent sur le caractère situé, contextualisé des compétences, et sur la nécessité d'anticiper les besoins en compétences. Peut-on dire que le besoin en compétences d'innovation dont manquerait la France peut se satisfaire du recrutement d'individus créatifs et curieux ? N'est-ce pas là une vision simpliste et simplificatrice de l'ordre de la représentation sociale ? Comment ne pas y voir un déni du

⁸ Tanguy, L. (1986) (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris : La Documentation Française.

⁹ <https://www.cereq.fr/enquete-2020-aupres-de-la-generation-2017-sortants-du-superieur-le-niveau-de-diplome-ne-resume-pas>

savoir ? Les compétences techniques ne sont jamais seulement techniques, elles sont aussi sociales, et leur degré d'exigence varie selon les entreprises : ce n'est pas forcément la même chose qui est demandée, ce qui rend leur reconnaissance sociale parfois difficile. En tant qu'enseignant-chercheur, vous avez sans doute été confrontés aux difficultés des étudiants en Formation Continue à faire reconnaître leurs compétences : quand ils perdent leur emploi, ils sont obligés de passer par un diplôme pour faire reconnaître leurs compétences. Vous avez sans doute aussi été confrontés aux difficultés de la VAE pour identifier les compétences développées dans l'activité et que l'on va pouvoir faire reconnaître par un diplôme. Cela occulte plus fondamentalement la question de la définition de la preuve de la compétence : on doit faire la preuve de sa compétence. Et dans ces approches il y a un déni du rôle de l'organisation et du collectif de travail dans la production des compétences avec un excès d'individualisation.

2. Un malentendu récurrent : vision et usage universalistes de la compétence

Ce qui est frappant, c'est de constater un retour aux cadres de pensée et aux outils des années 1980 qui consistent par exemple à raisonner en termes de « portefeuilles de compétences », de « passeports de compétences », de « portfolio de compétences », et non plus en termes de métier ; et ce, au risque de construire des portefeuilles de compétences « hors sol ». Nous avons retrouvé un exemple donné par Marcelle Stroobants dans les années 1990, elle l'avait exprimé oralement dans un colloque dont nous n'avons pas retrouvé les actes : « le bétonneur, l'employé des pompes funèbres, la gardienne d'enfants ». L'exemple qu'elle souhaitait donner était le suivant : à regarder ces portefeuilles de compétences et à essayer d'identifier des items communs, dans des métiers qui n'avaient rien à voir les uns avec les autres, nous nous retrouvions avec ce genre de regroupements que nous qualifions de baroque.

Tout cela au risque de dénier aussi les identités professionnelles. Par exemple, lorsque France Télécom a dû transformer ses centraux téléphoniques sous l'effet de la numérisation, qui sont devenus totalement automatisés, il a fallu reconverter des techniciens de télécoms en vendeurs de téléphonie. Comme s'il suffisait de dire : il y a un emploi d'un côté, une ressource de l'autre, cela fonctionne. Mais on ne transforme pas un technicien de télécommunication en vendeur en claquant des doigts.

Deuxième élément que nous pouvons citer dans ce retour aux années 1980, c'est le fait qu'on multiplie les processus de catégorisation des compétences tout en se focalisant sur deux types de compétences aujourd'hui : les compétences transférables, et les compétences transversales ; avec des définitions qui renvoient toujours à d'autres catégories. Nous avons aussi une prise en compte des exigences liées au développement des réseaux sociaux, au « marketing de soi », d'où l'appel à des nouvelles compétences plutôt soft.

3. L'émergence des blocs de compétences : quels enjeux pour l'ESR ?

L'origine des nouvelles injonctions relatives à l'ESR est à rechercher dans les réformes de la Formation Professionnelle Continue (FPC) qui visent à favoriser l'accès à la formation des demandeurs d'emploi. Les blocs de compétences apparaissent au détour de la loi de 2014 concernant le CPF, qui réactive des droits qui n'ont pas eu les effets attendus, comme le bilan de compétences ou le DIF (droit individuel à la formation). On cherche, à travers ces réformes, à favoriser l'employabilité des moins formés, des demandeurs d'emploi, ou à favoriser la mobilité professionnelle des salariés.

Cette notion de « bloc de compétences », qui n'est pas définie, interpelle les nombreux acteurs de la certification professionnelle et va arriver au sein de l'ESR. C'est-à-dire qu'on passe d'un public ciblé, les demandeurs d'emploi par exemple, à l'ensemble des publics de l'enseignement supérieur au nom de l'employabilité de tous, au profit d'une vision univoque de l'employabilité en décalage avec la réalité des populations concernées. Car l'employabilité des étudiants est plutôt bonne, même si elle est diversifiée et même s'il y a des différences d'un type de diplôme à l'autre, et témoigne davantage de l'état de la conjoncture socio-économique que de la valeur des diplômes. Il suffit de prendre les enquêtes CEREQ sur la génération 2017 pour le constater.

La vision qui se développe est donc la suivante : nous transmettrions moins des connaissances que des « capacités à s'adapter » – le fameux *adaptive learning* – mais au risque d'appauvrir les contenus d'enseignement en privilégiant « ce qui est utile » – mais utile à qui, pour qui ? – et au risque de la formation « à la découpe ».

En guide de synthèse, à partir d'un diagnostic assez partagé sur le décalage formation/emploi, qui n'est pas nouveau, on observe une succession de confusions et d'oublis de connaissances pourtant bien établies depuis plusieurs décennies. On ne peut pas parler de compétence sans parler de contexte et de situation de travail. Les individus ne sont pas seulement des « réceptacles » plus ou moins importants de ressources de toute nature : ces ressources, ils les transforment et les font vivre. Les problèmes d'une catégorie d'individus, catégorie certes trop grande, mais qui demanderait plus d'investissements, celle des jeunes sans diplômes, sont très différents de ceux des diplômés de l'ESR. Se centrer sur les *soft skills* sous prétexte de développer l'adaptabilité en contexte d'incertitude présente des risques avérés d'échec et de discrimination sociale. Le travail aujourd'hui, fragmenté, dénué de sens, pollué par un reporting désincarné, ne correspond pas ou plus aux attentes d'un nombre croissant de diplômés de l'ESR. *Quid* de la compétence dans ce contexte ?

4. Une prise en compte insuffisante de ce qu'est le travail aujourd'hui

Ce qui serait important, ce serait de prendre en compte ce qu'est le travail aujourd'hui. Qu'est-ce que le travail aujourd'hui ? C'est une procéduralisation et une normalisation excessives. Quelle autonomie est véritablement laissée aux gens ? La fragmentation du travail et la perte de sens sont avérées. Le travail subit un excès d'individualisation, entraînant des RPS, de l'absentéisme, et plus récemment le phénomène du *quiet quitting*. C'est aussi un management par le reporting : quel intérêt pour les compétences ? *Quid* des situations réelles de travail à l'heure de la numérisation et du travail à distance ? Toutes ces questions doivent être traitées. Il existe un manque de réflexion sur les compétences nouvelles qui pourraient, devraient être définies. Nous assistons également à une dénonciation récurrente de la dégradation des conditions de travail de nombreux travailleurs et de la mise en danger de la santé. Mais la réalité est occultée par l'argument de la nécessité de préserver l'emploi : mieux vaut un *bullshit job* qu'être sans emploi.

Résumé des discussions

Cordula Barzantny. *Quid* des aspects internationaux ? Quand on envoie un salarié se former à l'étranger, cela ne rentre pas dans la gestion administrative de la formation en France.

Frédérique Pigeyre. Tous ces travaux auxquels nous avons participé ont porté sur la France, nous avons conscience que tout cela reste très contextualisé. La notion de compétence ne se pose pas de la même manière ailleurs, ni en Europe, ni aux Etats-Unis. C'est sans doute un enjeu notamment pour les Écoles ou les institutions de plus en plus ouvertes à l'international. Sauf qu'on est dans un cadre juridique français. La diffusion de la notion de compétence dans l'ESR vient de la loi sur la FPC qui est une loi française. Il n'y a pas, à ma connaissance, beaucoup de pays qui obligent à financer la formation professionnelle de leurs salariés. C'est la loi de 1971 qui avait initié les choses en France. Donc oui, notre propos est contextualisé.

Jean-François Chanlat. Notre univers pense les choses de manière différente parce qu'il les pense dans une autre langue et dans une autre société. Le langage est performatif. Dans certains cas, on utilise un langage qui vient d'ailleurs pour déterminer des réalités qui peuvent être différentes. Même si la question des qualifications et des compétences se pose partout, on voit bien la difficulté. Qu'en pensez-vous ? Ce qui est derrière, c'est que les contenus n'ont plus d'importance dans certains cas, ce qui est très problématique dans l'enseignement supérieur.

Anne Dietrich. Je crois que la notion de compétence n'a pas la même signification du côté anglosaxon. C'est un concept de la psychologie qui s'appliquait pour les cadres, donc on était dans le comportement du manager ou du talent. Quand on traduisait dans les années 80-90 « *skills* », cela signifiait « savoir-faire », « habileté ». Aujourd'hui « *skills* » est devenu « compétence ». Donc on reprend ce discours mais avec un vide sidéral en termes de contenu. Que les gens soient curieux, c'est bien, mais on ne motive pas les gens avec de la curiosité. Il y a un appauvrissement de la représentation que l'on a de celui qui va être un talent, un bon travailleur, et on a en même temps une forme de déni du savoir qui peut découler de cette approche, qui est grave. E. Macron parle d'un « manque de compétences de base » : savoir lire, écrire, compter. On n'est pas à l'Université là. Pourquoi ne met-on pas les moyens là où des jeunes sont en difficulté ? On introduit de plus en plus l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, l'apprentissage favorise terriblement l'accès à l'emploi pour les diplômés, mais pourquoi cela ne favorise-t-il pas l'accès à l'emploi pour les non diplômés ? Où met-on les moyens ? Les moins favorisés, on va les mettre dans les PME, et les plus favorisés, on va les mettre à l'université et on va offrir une main d'œuvre peu chère aux entreprises. Parce que quand on regarde les enquêtes CEREQ on voit que la génération sortante en 2017, quasiment tout le monde a trouvé du travail car il y a une pénurie d'emploi actuellement. Peut-être par dépit, par manque, mais n'oublions pas comment le contexte économique détermine l'emploi ou pas.

Jean-François Chanlat. Merci. Sur l'ESR, il y a des paradoxes. On a ce discours, et on sait qu'il y a un grand nombre d'individus qui ont des diplômes mais pas les qualités associées à ce diplôme. Ne serait-ce que savoir écrire, savoir faire une synthèse, savoir faire un certain nombre de choses qui sont, sur le plan cognitif et langagier, absolument fondamentaux.

Anne Dietrich. Si on regarde comment est abordée l'écriture qui est une compétence socle, on dit que ça va être une compétence transversale car beaucoup sont amenés à mobiliser l'écrit, la lecture, la compréhension d'un écrit. Mais on nous dit en même temps que cela va devenir une compétence transférable au sens où s'est une compétence spécifique. Par exemple, pour un enseignant chercheur qui doit écrire une thèse, ou pour un journaliste qui doit savoir écrire. On peut aussi se demander comment le système universitaire qui recrute, cherche des candidats, évalue cette compétence à écrire. Je peux peut-être apporter un complément de réponse en citant un extrait d'un document sur les compétences transversales et transférables, qui pose la question du rôle de l'universitaire. Ce n'est pas dit universitaire mais c'est indiqué « formateur » : « ils doivent être plus pédagogues que spécialistes d'une matière ou d'un métier. Ce sont des accompagnateurs de projets pluridisciplinaires et pluri niveaux. Ce sont des émergents de talent. Ce sont des ferments de motivation et de créativité, en phase avec les connaissances cognitives et des évolutions technologiques. Et surtout capables d'herméneutique, c'est-à-dire capables de relire les trajets individuels pour identifier les compétences développées »¹⁰.

Jean-François Chanlat. On voit l'application des sciences de l'éducation à notre discipline. Je me souviens d'un intellectuel québécois enseignant à la faculté des lettres fin 1980 au Québec, qui avait écrit un livre « La petite noirceur », dans lequel il montrait qu'on ne pouvait plus enseigner l'histoire quand on avait un diplôme en histoire mais il fallait un diplôme en didactique de l'histoire.

Rémi Jardat. Le tableau est assez noir. Il entre en écho avec beaucoup de choses, notre rôle vis-à-vis des étudiants, etc. Que proposez-vous pour réparer ? Est-ce qu'il faut une logique éliminativiste, c'est-à-dire que la notion de compétence disparaît complètement et on met d'autres termes à la place ? Quels sont les nouveaux mots clés que vous proposez pour penser la place des gens dans le travail et l'acquisition par des systèmes de formation d'un certain nombre de choses ? Jusqu'où ça va ? Est-ce qu'il y a un périmètre qui peut rester un noyau dur et où la notion de compétence a du sens mais en dehors il ne faut pas l'utiliser ? C'est important aussi d'avoir des propositions, si on se contente de dire que ça ne va pas, rien ne change.

Frédérique Pigeyre. Il ne suffit pas de changer l'étiquette pour changer le contenu du flacon. Ce n'est pas parce qu'on va ne pas parler de compétence qu'on va poser les bonnes questions. Il faudrait déjà se poser les bonnes questions, car on a bien vu le hiatus entre certaines populations, certains problèmes, et ce qu'il se passe dans l'ESR. Nous avons mis l'accent sur la notion de contexte. Cela renvoie à l'introuvable relation formation – emploi depuis toujours, c'est-à-dire qu'il faut définir clairement le rôle de l'enseignement supérieur en général, qui est de former de façon plus large, plus globale, en faisant lire, réfléchir, en mettant en perspective des savoirs de différentes disciplines. Lorsque je pilotais le diplôme M2GRH, certains étudiants avaient commencé la GRH en première année d'université. En Bac+5, je leur disais « mais que vous voulez encore apprendre en GRH ? ». Ça n'a pas de sens. « Vous connaissez un peu le droit, l'histoire, la psycho, la sociologie, la philosophie ? » ; ils répondent : « Mais non car ce

¹⁰ In « Compétences transférables et transversales » Rapport du groupe 2 du Réseau Emplois Compétences, *France Stratégie*, avril 2017, note p. 61-62 : citation de « La performance en formation professionnelle : mais de quoi parle-t-on ? » Entretien avec H. de Navacelle, Aforp, in AEF Info, l'hebdo de la Formation professionnelle, 4/9/2016. www.strategie.gouv.fr

ne sont pas des outils pour les entreprises, donc ça ne sert à rien ». Il y a un gros problème avec ça.

Rémi Jardat. Ce que tu es en train de dire, c'est qu'il faut redonner la place aux savoirs, et plutôt que « compétences socles », parlons de « savoirs socles », parlons de transmettre des savoirs, parlons d'un cocktail nécessaire de savoirs.

Frédérique Pigeyre. Des savoirs et des connaissances. Dans les écoles, je ne sais pas si c'est encore le cas aujourd'hui, mais il y a encore 15 ans les enfants qui avaient des connaissances un peu supérieures aux autres ou plus larges, quelqu'un qui était un bon élève était taxé « d'intello », c'était une critique. Parce qu'on dévalorise le savoir. Je ne sais pas si c'est une bonne chose, je trouve même que c'est démagogique. On ne fait que renforcer les inégalités sociales.

Anne Dietrich. Je n'ai rien contre la notion de compétence, le problème n'est pas là. Ce qu'on dit c'est qu'il y a eu 30 ans de travaux intensifs avec beaucoup d'énergie, de débats, c'était très créatif. Mes meilleurs étudiants sont ceux qui ont travaillé sur les référentiels compétences, sur l'identification des compétences, qui allaient dans les ateliers de travail regarder ce que les gens faisaient, qui ont pensé les mutations des métiers. Donc la notion ne me dérange pas. Ce qui me gêne, c'est qu'il y ait un tel déni de ce qui a été montré. Ce qui nous a frappées quand on a repris un certain nombre de documents qui promeuvent les *soft skills* etc., c'est qu'on revient au vocabulaire des années 1980. Dans ces années-là, quand on parlait de portefeuille de compétences, de portefeuille, de portfolio ... toutes ces catégorisations étaient une volonté de cadrer le monde, de donner des repères. Ça s'est révélé purement formel, et ça ne s'est pas révélé producteur de sens, et à partir du moment où ça n'a pas produit de sens, ça a été abandonné. Et aujourd'hui, on y revient, donc on ne crée pas de sens. Et la compétence en situation de travail, ça a du sens, ça veut dire quelque chose.

Olivier Saulpic. Dans quel contexte le terme de compétence est utile ? Dans quel cas un référentiel de compétences est producteur de sens ?

Anne Dietrich. Le référentiel de compétences, c'est une inférence. Le monde change, ça bouge, il y a des concurrents, des nouveaux outils ... Qu'est-ce qu'on va attendre demain de nos salariés ? On se met autour d'une table et on réfléchit avec les salariés. On va dire : qu'est-ce que je veux que sachent faire mes salariés demain ou aujourd'hui ? C'est une démarche d'analyse qui va identifier ce qu'on attend. Le référentiel va être le produit qui réorganise des savoirs, des savoir-faire, les met en ordre. Les référentiels de compétences, c'est toujours des listes. Au bout d'un moment, les listes ne mènent nulle part. Donc on fait des catégories. Mais on définit toujours une catégorie par une autre catégorie. Et les catégories se mélangent, ça ne crée pas de sens non plus. Les référentiels que j'ai préférés, ce sont les référentiels d'activité où on identifie des activités et on identifie dans ces activités des niveaux de progression. Il faut arrêter de nier la production de compétences, de savoirs informels qui existe partout en situation de travail, et qu'on peut organiser dans une réflexion pour penser les parcours de carrière. Mais qu'est-ce qu'on va faire avec des listes de savoir-être ?

Frédérique Alexandre-Bailly. Je voulais poser une question autour de la différence qu'il faudrait produire entre l'analyse que vous avez faite de la revue de littérature sur 30 ans en

matière de compétences en entreprise, et le transfert pour les étudiants, qui n'est pas exactement la même chose, même si ça vient de la réforme de la FPC. On gagnerait à regarder s'il y a eu de la littérature spécifique en sciences de gestion sur l'importation de la notion de compétences à l'intérieur des études.

Frédérique Pigeyre. Ce ne sont pas les gestionnaires qui travaillent là-dessus, mais les sciences de l'éducation. En sciences de gestion, de ce que je connais, tous les travaux étaient réalisés sur le terrain, dans les entreprises, au niveau du travail : c'est ça qui a été apporté par les sciences de gestion. Sur la formation, les contenus, c'est davantage d'autres disciplines et notamment les sciences de l'éducation qui ont travaillé là-dessus.

Frédérique Alexandre-Bailly. Est-ce que ce serait intéressant d'inviter quelqu'un des sciences de l'éducation qui a travaillé là-dessus pour dialoguer avec, mais aussi de réfléchir quel est notre rôle, enseignants-chercheurs en gestion, dans une réflexion sur ce que cette importation d'une logique de la FPC dans le monde universitaire 1) signifie, 2) vise, 3) produit. J'ai l'impression qu'il y a une question de bon sens, on se dit « mais enfin ce n'est pas possible, il y a des questions de savoirs qui sont oubliées ». Quel était le texte que citait Anne tout à l'heure sur le formateur ?

Anne Dietrich. C'est une note de bas de page du document « Compétences transférables et transversales ».

Frédérique Alexandre-Bailly. Mais ce document parle des organismes de formation professionnelle, pas de l'université ?

Frédérique Pigeyre. Si, justement, il y a des confusions.

Anne Dietrich. Il y a des confusions qu'il faut clarifier car on mélange tout.

Frédérique Alexandre-Bailly. Je pense que ce serait bien de réussir à éclaircir une façon de penser concrètement la présentation des formations sous forme de compétence. Et de regarder ce que cela produit sur notre place dans le monde de la formation. Car un des dangers, ce n'est pas seulement la formation à la découpe, c'est aussi le fait qu'on ne reconnaisse plus la différence entre un enseignant-chercheur universitaire et un formateur.

Anne Dietrich. Je reçois des documents de cabinets de conseil actuellement : « la dernière *soft skill* à la mode, c'est l'esprit critique ». Dans mon expérience, je n'ai pas vu beaucoup d'entreprises qui souhaitent de l'esprit critique. C'est quand même stupéfiant de dire ça. Il faut de l'esprit critique, mais il ne faut pas que ce soit trop critique. Avec mon collègue Laurent Taskin, on dit qu'il faut que le travail libère et favorise l'activité réflexive des gens. Je crois que c'est là-dessus que doit être l'université. Développer un esprit critique, d'analyse et de réflexion pour se poser la question de ce qu'on attend des gens demain : peu en sont capables. Je faisais analyser aux étudiants la façon dont les entreprises pensent les métiers. Il y a des catégories de métiers identifiés : le cœur de métier qu'il faut transmettre, transférer ; les métiers sensibles qui allaient disparaître, hérités des années 1980, parce qu'on délocalise, qu'ils sont intégrés dans les machines... ; les métiers émergents aux compétences rares dont on aura besoin demain. Et puis les métiers en tension, qui sont les seuls sur lesquels l'entreprise travaille, ceux sur lesquels l'entreprise a des problèmes de recrutement. En 2010, c'était les *data scientists*, tout le monde en cherchait. Et les métiers émergents ? Les étudiants n'arrivaient pas à répondre.

Frédérique Alexandre-Bailly. Au-delà de la question des compétences, est ce qu'on peut considérer qu'on est dans un univers commun quand on parle de créer des formations très rapidement pour répondre à ces besoins sur les métiers en tension ? Est-ce que ça relève de l'université de répondre à une demande qui vient du fait qu'on n'ait pas suffisamment de diplômés sur tel ou tel sujet ?

Frédérique Pigeyre. C'est difficile de répondre comme ça, mais ça me fait penser à des travaux faits il y a plusieurs années qui montrent qu'il y a des manières de recruter les gens qui fabriquent aussi ces difficultés sur les métiers en tension. C'est-à-dire qu'on a en France des manières de recruter, de demander des compétences, qui peuvent être réinterrogées. Les entreprises doivent aussi balayer devant leur porte. C'est facile de dire « les gens ne sont pas formés, ne savent pas faire ». Il y a probablement une responsabilité liée à l'enseignement au sens large, qu'il soit primaire, secondaire, supérieur, cela dépend des niveaux. Mais il y a aussi le regard qu'on porte. L'exemple donné sur les employés de la restauration rapide pourrait nous aider à réfléchir à certaines manières de voir les choses, à certaines attentes, à la considération que l'on porte à certains métiers. Je ne vous fais pas mon laïus sur les métiers à dominance féminine qui sont sous-évalués, dévalorisés, ... Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de compétences, c'est parce que les gens ne veulent pas y aller car ils ne sont pas reconnus, car on pense qu'il n'y a pas besoin de formation, on apprend ça dans la sphère domestique donc ce n'est pas de la compétence professionnelle, etc. La question est très complexe, ce n'est pas juste « j'ai un besoin, il faut que je crée une formation ».

Frédérique Alexandre-Bailly. Deux points à ajouter. Un point m'interpelle : la difficulté des employeurs français à recruter sur autre chose que le diplôme. Qu'est-ce que ça donne sur la notion de compétences ? Et le deuxième point, c'est la difficulté qu'ont eue les DRH à se faire à l'idée que les jeunes n'avaient pas forcément envie de rester longtemps dans les entreprises. Donc si tu mets en place une politique qui permet de les recruter autrement, de les valoriser, etc., ils s'en vont quand même.

Anne Dietrich. On pose quand même la question : « est ce qu'il faut parler de compétence à l'université ? ». Mais en gestion par exemple, on a énormément d'apprentis. Ces apprentis travaillent dans les entreprises, donc ils sont en situation de travail. Est-ce qu'il y a une réflexion sur les compétences qu'ils acquièrent le temps de l'alternance ? Je n'en connais pas beaucoup. Les étudiants, quand ils travaillent leur CV, disent « j'ai le sens de l'organisation », etc. Je leur disais : « mais factuellement, vous avez fait quoi dans l'entreprise ? ». Les étudiants me répondent souvent : « des tableaux Excel ».

Julienne Brabet. En principe, ils produisent un mémoire accompagné dans lequel ils vont avoir une attitude, une réflexion sur ce qu'ils ont fait, ce que ça signifie, ce qui dysfonctionne, pourquoi, etc. Et c'est dans ce travail-là, accompagné, qu'on joue notre rôle d'universitaire. Si on ne le fait pas, Amazon le fera. Pour moi, le nœud du problème c'est le processus de Bologne et le lien formation-emploi. Donc ce n'est pas uniquement franco-français ni uniquement européen, c'est que maintenant, la formation c'est l'emploi. Quand j'étais plus jeune on disait « on forme un professionnel, on forme un citoyen, on forme une personne ». Il y avait donc trois points de vue sur ce qui allait être développé, ou ce qu'on allait aider à développer. Maintenant, on a l'impression que seul l'emploi compte.

Carole Donada. Et pas le métier.

Julienne Brabet. Pas le métier, l'emploi. Il faut s'adapter à l'emploi. Donc est-ce que l'Université doit répondre à l'introuvable adéquation formation-emploi ? Est-ce que c'est le rôle de l'école ? Est-ce qu'il n'y a pas d'autres qualités, capacités, etc., que doivent développer les formations traditionnelles ? Il faut réfléchir à ce nouvel univers, au rôle spécifique de l'éducation nationale et ses différents niveaux.

Rémi Jardat. Je me demande s'il n'y a pas une fenêtre qui s'ouvre car on vit, me semble-t-il, un changement d'époque. Et dans ce que vous nous avez raconté, je vois des raisons d'espérer en négatif, parce qu'il me semble qu'aujourd'hui il y a les germes du contraire de ce que vous nous avez décrit sur les générations précédentes. Dans les lycées techniques on ne parlait pas de compétence, on parlait techniques et savoirs, les gens devaient apprendre des activités, avaient des machines, apprendre à réguler, il y avait des techniciens qui devaient apprendre des choses un peu fondamentales en thermodynamique, etc. Ces gens-là trouvaient du boulot. Puis progressivement on a supprimé ces lycées, on les a banalisés, les gens préféraient être clercs de notaire que techniciens dans l'industrie, pour caricaturer. Et je dirai que quelque part, en dévalorisant les savoirs techniques ou activités techniques, on a préparé l'entreprise sans usines, la France sans usine. Et vu qu'il y avait des époques de chômage de masse terribles, on pouvait dire que les gens n'étaient pas assez formés c'était bien commode pour justifier qu'on n'embauche pas. Maintenant, deux choses fondamentales changent : la première, c'est la démographie. Les entreprises ne vont plus pouvoir compter sur un réservoir de chômeurs pour faire la fine bouche et recruter des gens le plus bas possible et en leur imposant n'importe quoi comme condition. La pandémie a probablement accéléré le phénomène. Mais vous le disiez : on s'en fiche des compétences quand on a vraiment besoin de recruter des gens. Donc tout ça, c'était quand même un peu un prétexte pour se défaire d'une responsabilité de créateur de chômage de masse. Et la deuxième, c'est que j'ai l'impression que les pouvoirs publics et que tout une frange de hauts fonctionnaires ont compris qu'il fallait arrêter cette désindustrialisation. Ce n'est pas avec des *soft skills* qu'on va réindustrialiser le pays. Il y a des gens qui l'ont compris. Et il me semble qu'il y a une fenêtre pour nous, pour dire que notre offre est plutôt à penser en termes de contenu, de savoirs, de connaissances, de cumuls d'expériences sur certaines activités avec des degrés de complexité de plus en plus grands, chose qui ne peuvent être que contextualisées. Et donc, j'irai presque jusqu'à dire, parce que l'exemple de Françoise Piotet je m'en souviens bien, quelque part il y a quelque chose qui est de l'ordre de la science cognitive, parce que si vous voulez que les gens soient capables de comprendre la file d'attente des burgers, il faut avoir fait des choses suffisantes en mathématiques, planification, etc. Donc il y a des savoirs, activités fondamentales qu'on doit pouvoir, qu'on doit savoir faire. À l'université d'Evry, là où les étudiants plafonnent, c'est sur les mémoires de recherche. À côté d'un étudiant qui a fait une prépa grande école, ils ont du mal. Pour les faire progresser sur les mémoires, je leur fais faire des exposés sur Bourdieu, Wittgenstein, Dewey ... Je m'aperçois que ces étudiants n'ont rien appris dans leurs lycées, culture générale zéro. J'ai l'impression que ça, c'est à nous de le dire : culture générale, des points fondamentaux de droit ou autre, c'est le socle sur lequel on peut bâtir ensuite éventuellement des logiques de compétence. On est là pour fournir ce socle. Et ensuite, que les jeunes trouvent de l'emploi ou pas, ça dépend de la conjoncture de l'emploi. J'ai toujours été

frappé par les anglais qui peuvent recruter un docteur en archéologie dans un poste industriel. Il a un doctorat, il a été capable, on lui fait confiance. En France, on ne fait pas ça.

Frédérique Pigeyre. Il y a des travaux qui montrent ça. On met les gens au travail, on regarde : si ça marche, on les prend, si ça ne marche pas, on ne les prend pas. Il y a plein de pays qui font ça : Angleterre, Espagne ... Mais pas en France.