

LES "SAVOIR-ETRE" AU CROISEMENT DES PROCESSUS IDENTITAIRES

Elodie Ségal

UAM Cuajimalpa, Université de la ville de Mexico
Département d'Etudes Institutionnelles
segalelodie@yahoo.com

Mots-clés : *Compétences relationnelles ; comportement ; identité*

Résumé. *Notre communication est structurée en trois temps. Le premier sera consacré à un dépouillement de la littérature scientifique sur les "savoir-être" et aboutira à la mise en évidence de trois paradigmes : naturaliste (Bellier, 1998 ; Penso-latouche, 2000) ; technico-organisationnel (Benoît-Guilbot, 1990 ; Combes, 2000 ; Zarifian, 2001) et critique (Alaluf, 1992 ; Stroobants, 1993 ; Sulzer, 1999). En second lieu, nous montrerons que les entreprises rencontrées s'appuient essentiellement sur le premier paradigme : pour elles, la définition des compétences « relationnelles » est intimement liée à l'individu (traits de caractère, qualités morales, goûts et intérêt, etc.). Dans un troisième temps, nous déconstruirons cette approche de la compétence en termes de qualités personnelles en postulant qu'elle s'appuie sur des processus identitaires objectivables.*

Les salariés sont aujourd'hui confrontés à de nouvelles exigences, telles que l'autonomie, la responsabilité, la communication, l'interdépendance, la confiance, etc. Le « comportement » est d'ailleurs la caractéristique par laquelle le Medef a défini la gestion par les compétences. C'est aussi à travers cette notion que de nombreux chercheurs, dans des disciplines diverses, s'accordent pour donner un sens aux « compétences relationnelles » ou aux « savoir-être ». Cependant, les difficultés liées à leur mise en œuvre, au sein de l'entreprise, rendent floues leurs caractéristiques mais bien plus encore leurs contenus. Le lien entre le relationnel et le comportement ne va pas de soi. Dès lors, peut-on donner une définition à la fois critique et opérationnelle des « compétences relationnelles » ?

Notre communication est structurée en trois temps. Le premier sera consacré à un dépouillement de la littérature scientifique sur les « savoir-être » et aboutira à la mise en évidence de trois paradigmes : naturaliste (Bellier, 1998 ; Penso-latouche, 2000) ; technico-organisationnel (Benoît-Guilbot, 1990 ; Combes, 2000 ; Zarifian, 2001) et critique (Alaluf, 1992 ; Stroobants, 1993 ; Sulzer, 1999). En second lieu, nous montrerons que les entreprises rencontrées s'appuient essentiellement sur le premier paradigme : pour elles, la définition des compétences « relationnelles » est intimement liée à l'individu (traits de caractère, qualités morales, goûts et intérêt, etc.). Dans un troisième temps, nous déconstruirons cette approche de la compétence en termes de qualités personnelles en postulant qu'elle s'appuie sur des processus identitaires objectivables.

Nous nous appuyons sur un travail empirique dans trois entreprises du secteur agro-alimentaire, qui retrace sous forme monographique un projet « démarche compétence » porté par un cabinet d'expertise. Notre positionnement de stagiaire dans les entreprises étudiées nous a impliquée dans

la construction des outils compétences. Nous utiliserons aussi des observations menées dans le secteur des services.

Les sciences sociales face aux « savoir-être »

1.1. Les « savoir-être » comme comportement individuel

Si la « littérature » traitant du thème de la compétence est abondante, c'est loin d'être le cas à propos des « savoir-être ». Deux ouvrages sont particulièrement présents sur la scène éditoriale (Bellier, 2004 ; Penso-Latouche, 2000). Ils proposent deux typologies offrant cinq déclinaisons de la notion de « savoir-être ». Etayées essentiellement par des études de cas dans le secteur industriel et l'administration, ces typologies rendent compte d'un besoin réel qui touche les entreprises en termes de conduite de changement et de mobilisation des compétences « clefs ».

En s'intéressant plus particulièrement à l'ouvrage de S. Bellier, on constate que son objectif est de proposer une lecture des pratiques gestionnaires en tant que développement de comportements adéquats, « libres et volontaires ». L'auteur propose une définition pluridimensionnelle de la notion de « savoir-être ».

Elle élabore une typologie qui tente de rendre intelligible l'origine des différents types de « savoir-être » dans les pratiques de management : les « qualités morales », le « caractère » de l'individu, les « traits de personnalité », les « aptitudes » et le « comportement ». Cette typologie permet à S. Bellier d'insister sur deux points fondamentaux : d'une part, le caractère hétérogène de la notion de « savoir-être » et, d'autre part, l'importance que prend « la personnalité » comme facteur explicatif de cette notion. Malgré sa volonté de déconstruire la dimension psychologique valorisée dans l'entreprise, S. Bellier lie toujours l'individu et l'organisation en associant ce rapport au champ cognitif. Elle précise à ce propos : « (...) que le savoir-être correspond à des démarches intellectuelles particulières et qu'il gagnerait à être décrit non pas uniquement les angles du comportement affectif mais aussi sous celui du comportement mental » (p. 110).

La plupart des travaux qui s'attachent à comprendre la relation de service sont eux aussi à classer dans ce courant qui associe étroitement le savoir et l'individu. Bracet et Bonamy (1999) s'appuient par exemple sur les mutations de la notion de service pour montrer que le rôle devenu central du client impose de créer des relations personnelles avec lui. Pour eux, la dimension de socialisation que pouvait susciter le service disparaît pour laisser place à une relation commerciale. Les qualités nécessaires et attendues dans l'interaction sont alors décrites comme étant de l'ordre du comportement, de la capacité à communiquer. « L'enjeu du modèle qui se cherche est bien une individualisation de cette relation au client, d'une tentative de nouer des relations plus longues car plus intimes et plus singulières et donc par là d'induire une forme de fidélisation par la maîtrise de cette relation aux clients » (p.100).

1.2. Les « savoir-être » comme compétence organisationnelle et sociale

Dans les sciences sociales, un autre angle d'approche s'est construit en se démarquant du premier. Dans le fait d'associer trop rapidement « savoir-être » et individu, ces chercheurs voient un danger pour les salariés (Zarifian, 1986).

Deux courants tentent d'objectiver la dimension individuelle présente dans la notion de « savoir-être ». Le premier regroupe certains travaux autour du domaine de l'insertion professionnelle. La vision subjective du « savoir-être » y est dépassée par ses caractéristiques sociales (socialisation, réseaux, etc.). À l'origine de cette conception, on trouve le rapport au gouvernement mené par Bertrand Schwartz (Schwartz, 1981). Il développe l'idée selon laquelle la formation qualifiante

repose sur une dimension sociale, sur la capacité à faire. En ce sens, Odile Benoît-Guilbot (Benoît-Guilbot, 1990) mènera une réflexion sur l'insertion sociale et notamment sur la stratégie de recherche d'emploi déployée par les chômeurs. Elle dégage deux types de stratégies opposées : les personnes qui n'arrivent pas à trouver un travail et les stratégies « autonomes et mobilisées ». Selon elle, les aspects déterminants et qui différencient les individus détenant les mêmes compétences se rapportent à l'intégration dans des réseaux sociaux. En fait, si ces conceptions restent proches d'une vision liée au sujet, à l'individu, à l'histoire personnelle de chacun, elles s'intéressent surtout à l'aspect social de toute qualification, à ses sphères de socialisation, aux liens qu'entretiennent les individus entre eux, etc.

Le second courant soutient l'idée selon laquelle une dimension organisationnelle et technique serait au fondement de tout savoir. Ces recherches proposent notamment une critique des travaux qui portent sur la relation de service (Combes, 2001 ; Grando et Sulzer, 2003). Ainsi, pour Marie-Christine Combes, l'efficacité des salariés est essentiellement portée par l'organisation, l'efficacité des supports en technologie de la communication et de l'information, la réactivité des services commerciaux, etc. L'illusion individuelle des compétences génériques cache donc une dimension technique. M.-C. Combes décompose de ce fait la « compétence relationnelle » en « compétences techniques », « compétences organisationnelles » et « connaissance du marché ».

1.3. Approches critiques des savoirs au travail

Ce dernier paradigme s'intéresse surtout à l'émergence des théories portant sur les savoirs. En effet, dès les années 1980, on assiste à un changement de modèle productif qui ne réagit plus à la consommation de masse mais est tiré plutôt qualitativement par la demande. En cela, l'organisation du travail ainsi que les attitudes des salariés doivent changer. La notion de compétence émerge alors aussi bien dans l'entreprise et à ses frontières (cabinets de conseil, Medef, etc.), que dans le champ de la formation et de l'école. Les débats animant les sciences sociales portent, dès lors, sur les changements réels annoncés par le recours intensif à cette terminologie. Loin de voir dans la logique compétence un changement positif dans le travail – la direction reconnaîtrait, par exemple, qu'elle doit valoriser et rémunérer l'intelligence des salariés d'exécution –, ces approches vont montrer le leurre sur lequel cette logique repose (Tanguy, 1986 ; Stroobants, 1993 ; Dugué, 1994).

La thèse défendue consiste à dire que les savoirs au travail sont les conséquences de jugements sociaux portés sur les qualités au travail (Stroobants, 1993). Cette position est directement inspirée, en sociologie du travail, de la tradition navillienne (Naville, 1956). Ainsi, le contenu des postes et les qualités des salariés ne sont pas réductibles les uns aux autres car la qualification n'est pas appréhendable comme une chose mais bien comme la signification d'un rapport social qui lie un travailleur à son activité (Alaluf, 2001). Cette détermination sociale va rendre visibles certaines compétences mais, dans le même temps, elle en occulte d'autres qui sont mobilisées quotidiennement dans l'activité de travail. Les compétences communément partagées, par exemple celles acquises à l'école, seront ignorées car elles ne permettent pas de départager les individus. Les compétences les plus recherchées seront liées à leur rareté, acquises par des études longues ou au sein des grandes écoles, etc.

En pointant le flou théorique qui découle de l'usage de cette notion dans l'entreprise (aptitudes, compétences comportementales, transversales, méthodologiques), ces chercheurs mettent en garde contre l'illusion d'objectivité qu'elle comporte. En effet, « *le jugement « personnel » peut ainsi paraître s'appuyer sur l'identification d'éléments (les savoir-être) présentés comme objectifs au même titre que les savoir-faire avec lesquels ils voisinent généralement* » (Sulzer, 1999, p.57).

Cet état des débats dans les sciences sociales va nous permettre de répondre à deux questions. D'abord, comment se construit la vision des « savoir-être » en entreprise ? Ensuite, est-il possible de distinguer un noyau purement technique au sein des compétences relationnelles ?

2. Les entreprises et les « savoir-être »

Pour cerner les représentations présentes dans l'entreprise, nous avons tenté de saisir la vision des compétences animant les différents groupes industriels rencontrés lors de notre étude. De plus, nous avons étudié rigoureusement la première étape de la construction d'un chantier compétences. Celle-ci a consisté en l'élaboration d'un dictionnaire des compétences repérables et nécessaires au bon développement de l'entreprise¹. Pour construire ce dictionnaire, les services de gestion des Ressources Humaines (RH) se sont servis d'un recueil d'articles proposant des études de cas, des réflexions scientifiques, des enquêtes menées sur ce thème. Au fondement de la construction des exigences en termes de compétences, on trouve donc toute une « littérature » alimentée par des fonds documentaires propres à l'entreprise, par des consultants, par des organismes syndicaux (CGT, CFDT, MEDEF) et par différents chercheurs en sciences sociales (juristes, sociologues, psychosociologues, gestionnaires, économistes, etc.). Ces représentations s'appuient sur le premier paradigme étudié précédemment. En effet, les membres de l'équipe RH associent les compétences et surtout les « compétences relationnelles » à l'individu, ses capacités, sa motivation et donc aux « savoir-être ». L'entreprise naturalise les qualités de travail (2.1.), ce qui a pour conséquence de voiler l'aspect technique du travail de fabrication (2.2.).

Notre enquête empirique retrace sous forme monographique plusieurs « démarches compétences ». Notre positionnement de stagiaire dans l'une des entreprises étudiées nous a impliquée dans la construction des outils compétences. Cette enquête nous a conduit à mener une série d'entretiens formels (n=81) et informels dans 22 groupes industriels. Nous avons également recensé les positions d'experts hors de l'entreprise (consultants, syndicats, des représentants patronaux). Le matériau recueilli comporte en outre de nombreuses rencontres et discussions informelles dans les entreprises (lors de réunions de travail collectives, par exemple). Enfin, nous avons participé à la mise en place d'un chantier compétences dans le groupe Blédina. Les salariés de production y ont été rencontrés essentiellement de manière informelle sur le poste de travail.

Encadré n°1 : Méthodologie de l'enquête

2.1. *La naturalisation des qualités de travail au service de la mobilisation productive*

Dans les services RH, la principale caractéristique des représentations entourant l'individu tient à la naturalisation des qualités mobilisées pendant l'activité de travail. D'ailleurs, les « capacités » sont présentes dans chaque sous rubrique du dictionnaire de compétences. Ainsi, le « Savoir-agir » est décliné en 38 compétences dont 15 comprennent le terme capacité. Il existe par ailleurs une

¹ Le document est composé de 286 pages. Il est divisé en quatre grandes parties. La première concerne le savoir-agir. Un ensemble de 40 compétences est répertorié, parmi lesquelles la capacité à animer, la capacité à mobiliser, à faire adhérer, la communication, le contrôle, la négociation, la régulation sociale. La deuxième partie est consacrée aux attitudes. Ici, 19 compétences sont recensées, telles que les qualités relationnelles, la confiance en soi, la qualité d'adhésion et le sens du risque. La troisième et la quatrième parties sont composées de 67 compétences intitulées « connaissances » (Formation, Maintenance, Sécurité, etc.) et de 115 autres apparaissant sous le registre « connaissances spécifiques confondues » (Electricité, Chimie, Etanchéité, etc.). Ce dictionnaire a été construit par l'équipe RH avec le soutien d'un cabinet de conseil.

rubrique consacrée aux « aptitudes », avec des sous-groupes tels que l'adaptabilité, l'autonomie, la qualité relationnelle. Cette rubrique est déclinée en 19 compétences. On y trouve des « compétences de méthode » et des « compétences transverses » (exemple : organisation/méthode, analyse/synthèse). De plus, on remarque que trois déclinaisons de compétences sont formulées à l'aide du terme « sens » (sens du risque, sens de l'efficacité, etc.) ce qui atteste de la naturalisation des compétences. Deux exigences sont transversales à cette explicitation des compétences requises à l'aide des qualités naturelles : ramener la recherche du profit au plus proche du travail d'exécution, d'une part, et mobiliser l'ensemble des salariés (Durand, 2004) dans l'élaboration même des référentiels de compétences, d'autres part.

En effet, la compétence « adaptation » indique à quel point les exigences de rentabilité s'insèrent au plus proche du travail d'exécution (Coutrot, 1998). Cette compétence est définie comme suit : « capacité à adopter le comportement, discours, attitude le plus approprié et le plus efficace face à un contexte, une situation, un interlocuteur particulier ». Le salarié devrait être force de proposition et donc réagir, intervenir pour que son entreprise soit innovante et concurrentielle sur tous les plans.

Si la notion de profit est repérable dans la déclinaison des compétences requises, c'est surtout la nécessité de mobiliser la force de travail qui reste la préoccupation majeure des groupes suivis. La compétence « autonomie » est définie de manière globale par l'entreprise comme suit : « être capable d'entreprendre de son propre fait, de prendre des décisions opportunes, de mener sa mission sans assistance ». Paradoxalement, la composante essentielle de cette qualité est le fait de savoir référer à la hiérarchie. C'est d'ailleurs ce qui distingue le niveau 1 (« qui a besoin de directive ») et le niveau 2 (« qui réalise ses tâches sans la hiérarchie à laquelle il se réfère quand il y a des difficultés »). Le niveau 4, le plus haut, sollicite toujours la hiérarchie mais à bon escient et au bon moment : « Prend des décisions opportunes. Peut résoudre seul des difficultés importantes ou sollicite au bon moment le bon interlocuteur ».

On trouve un autre exemple significatif dans la compétence de « capacité / qualité relationnelle ». Celle-ci signifierait dans un sens littéral « entretien de bonne relation » mais son contenu est, là encore, perçu comme une source de mobilisation.

- Sait convaincre
- Contribue à l'amélioration du climat.
- Coopère.
- Résolution des conflits.

Encadré n°2 : Capacité/ Qualité relationnelle

La prescription des qualités de conviction, de coopération, d'amélioration et de résolution des conflits montrent que les groupes étudiés ne cachent pas, à travers ces chantiers compétences, leur volonté de mobiliser leur personnel. Parallèlement, un autre effet, plus discret, peut être repéré : la qualification, les savoirs techniques sont peu à peu voilés par cette approche valorisant les « compétences relationnelles » par un biais individualisant.

2.2. L'impasse sur l'aspect technique du travail d'exécution

De manière générale, on observe que les groupes rencontrés souhaitent que les salariés qui, traditionnellement, se sont vus cantonnés à des tâches d'exécution adoptent désormais des rôles transversaux. Il est évident que, derrière ces savoirs transversaux, il y a des savoirs techniques solides. Mais ils ne sont pas présentés comme l'élément central de la compétence valorisée et validée par l'entreprise. D'ailleurs, dans le dictionnaire de compétences étudié, l'une d'elles a fait

son apparition par rapport aux anciennes descriptions de postes, la « compétence de communication ». Si le savoir-faire technique est sous-jacent à sa maîtrise, ici c'est l'expression oral, écrite, l'esprit de synthèse, la clarté qui deviennent des éléments essentiels, comme l'exprime cette déclinaison faite par les services RH :

- Niveau 1 : A des difficultés d'expression à l'oral. Manque de vocabulaire, de concision et de clarté à l'écrit.
- Niveau 2 : Sait faire passer correctement ses messages à l'oral mais manque de clarté à l'écrit.
- Niveau 3 : A le souci d'adapter son langage en fonction de ses interlocuteurs et est compris rapidement. Rédige de façon claire et précise. Sait transférer une connaissance ou un savoir-faire.
- Niveau 4 : Sait parfaitement adapter son langage et se fait comprendre. Possède un style écrit de nature à soutenir une lecture attentive. Sait rédiger un rapport argumenté.

Encadré n°3 : Communication

Ces éléments acquis lors d'études générales viennent voiler les acquis plus techniques pourtant indispensables à un opérateur ou à un technicien du secteur industriel. La dimension technique est aussi mise à mal par l'emploi fréquent de la formulation « être capable de », comme nous le montre notamment l'exemple de la « compétence de contrôle » (niveau 2) : « Être capable d'identifier les défauts ou qualités de produits, prestations, procédures par interprétation de résultats ».

La valorisation des qualités requises par l'emploi (par exemple relationnelles : les qualités d'adaptation ou encore celles de communication, etc.) au détriment des qualifications (donc des savoirs plus techniques) vient profondément troubler les nombreuses recherches effectuées à ce sujet. Les enquêtes menées depuis longtemps sur les qualités dites féminines, relationnelles, de communication ont ainsi relevé leur dévalorisation sociale comme un fondement à la division sexuelle du travail (Hirata et Kergoat, 1998). « Si la technicité, en tant qu'elle symbolise un pouvoir et un contrôle sur la nature, est associée au masculin et au travail qualifié, c'est-à-dire socialement valorisé, les services, consacrés au relationnel, sont exclus d'une représentation en termes de technicité et sont vus comme appartenant à un univers de travail où sont sollicitées des qualités inhérentes à la nature féminine » (Daune-Richard, 1998, p.51-52). Notre enquête révèle le glissement d'un jugement social positif sur la technique, au détriment de l'aspect relationnel (Daune-Richard, 2003, p.146), à l'inversion de ce mécanisme. Les qualités relationnelles voileraient ici les diplômes, les formations techniques et les qualifications. Ce glissement ne revalorise pourtant pas la place des femmes dans l'entreprise. D'une part, les qualifications acquises par les femmes dans les trente dernières années sont surtout dues à l'obtention des diplômes, et à l'allongement de la scolarité, etc. Or, la déstabilisation des jugements sociaux liés à la technique vient fragiliser la place même du diplôme dans la reconnaissance salariale. D'autre part, même si les équipes RH se battent pour faire rentrer les femmes dans les ateliers, certains d'entre eux demeurent la chasse gardée des hommes. Prenons l'exemple de la production liée à la biscuiterie. Les ateliers produisant la pâte à biscuit sont sensiblement mixtes. Pourtant, l'atelier de production du chocolat est occupé, depuis des décennies, par des hommes. Considéré par les salariés hommes comme un atelier qui demande de la force (tenir les postes), de la résistance physique (faire face à la chaleur), très peu d'ouvrières ont pu y être affectée à ce jour.

L'importance accrue accordée aux qualités relationnelles n'est donc pas synonyme de modification de la division sexuelle du travail à l'œuvre dans le milieu professionnel. De plus, ces qualités dites féminines (relationnelles, méthodologiques...) sont toujours attachées, dans le discours des services RH, à l'esprit de compétition, à la motivation, qui renvoient encore aux représentations sexuées liées à l'univers masculin. Cette motivation paraît être la clef de voûte de la coopération attendue par l'entreprise.

3. Pour une perspective sociologique sur les « savoir-être »

Les « savoir-être » sont utilisés, dans l'entreprise, comme un véritable outil de mesure de l'engagement au travail. Ils permettent à la fois d'évaluer l'implication des salariés et de promouvoir des formes de consentement au travail. Il n'est donc pas étonnant de rencontrer, dans la construction de référentiels, de fréquentes références aux compétences relationnelles, transverses et méthodologiques.

Selon nous, c'est grâce à une réactualisation des travaux de Pierre Naville (Naville, 1945 et 1956) que peut être offert le cadre théorique nécessaire au dépassement de la notion de « savoir-être ». Finalement, nous nous situons donc à la frontière du deuxième et du troisième paradigme. Sur notre cas d'étude, nous avons appliqué une hypothèse centrale développée par P. Naville (Ségal, 2006). Tout processus de qualification comprend deux versants. Le premier, le versant technique, met en avant le fait que la société contemporaine est marquée par la technique. Dans ce cadre, il s'agit de dépasser l'artificiel enchaînement individu/« savoir-être » en proposant une autre lecture l'érigant en question d'organisation (3.1.). Le second versant de l'hypothèse prend acte du caractère social de toute qualité. P. Naville a montré le rôle de l'éducation et de la socialisation dans la construction des qualifications. Nous irons plus loin en soutenant qu'une autre caractéristique doit être ajoutée aux trois premières déclinaisons des « savoir-être » (technique, organisationnelle, industrielle) : la connaissance des rapports sociaux dans une configuration donnée (3.2.). Une telle définition permet, selon nous, d'envisager le dépassement de la notion de « savoir-être ».

3.1. Le versant technique du « savoir-être »

Nous définirons ici le « savoir-être » comme une forme de performance collective liée à une performance globale définie théoriquement par l'entreprise (Combes, 2002). Le « savoir-être » se décompose donc en trois niveaux : des compétences techniques, des compétences organisationnelles et des connaissances industrielles.

Dans la logique compétence, le versant technique des qualités requises dans l'activité de travail tend à être voilé. Pourtant, notre étude de terrain révèle que les attentes sous-entendues dans la notion de « savoir-être » ont bien pour fondement des compétences techniques. Plutôt que de parler d'aptitude en général, pour caractériser le « savoir-être », il faudrait donc parler d'adaptation de l'homme à un métier. La notion d'adaptation est indissociablement liée au temps de formation car c'est d'un apprentissage d'une technique particulière dont il est question. Cette première dimension, la compétence technique, se rapporte à des savoirs spécifiques qui s'acquièrent essentiellement, aujourd'hui encore, à travers des formations attestées par des diplômes. Ces compétences sont très nombreuses et spécifiques aux branches professionnelles.

La seule dimension technique ne suffit pas à déconstruire l'association par l'entreprise du « savoir-être » et de l'individu. Les « compétences organisationnelles » sont centrales, en effet, car elles permettent de valoriser les compétences techniques. C'est la mise en commun, la mise en mouvement dans un collectif matériel (flux) et immatériel (humain) dont il est question dans la compétence organisationnelle. Cette compétence ne se limite pas à un aspect gestionnaire. Selon notre enquête, elle est composée de deux caractéristiques. La première dépend de la transmission qui est faite par l'entreprise de sa méthode de rationalisation du travail. Les salariés doivent acquérir ici la maîtrise de l'organisation du flux et de sa cohérence. C'est essentiellement de cette connaissance que dépendent la circulation et le partage de l'information. En effet, quand le salarié a une vision globale de l'organisation matérielle du travail, il comprend comment et pourquoi son action a des répercussions sur la production, sur un autre atelier, sur un collègue. Le deuxième versant de la compétence organisationnelle réside dans la transparence et la transmission des différentes attentes en termes de conduites et d'actions pour les salariés. En quelque sorte, « les règles implicites » attendues par l'entreprise doivent être explicitées pour être comprises et acquises par les salariés. En effet, le personnel hiérarchique attend un comportement très

particulier de ses salariés. En vue d'obtenir la coopération attendue, ceux-ci doivent être ouverts vis-à-vis de leurs collègues, partager et faire remonter les informations, par exemple.

Le « savoir-être » se compose enfin d'une « compétence industrielle ». Elle prend forme sous deux registres : la connaissance du produit et celle du secteur d'activité. La connaissance du produit repousse les frontières du travail d'exécution car elle suppose que l'on ait une réflexion englobante sur ce que l'on fait. Ce qui est valorisé ici, c'est une maîtrise de la matière dont on est chargé, du procédé chimique à l'œuvre lors de sa transformation, etc. Par exemple, la conduite d'une machine à extrusion, qui permet de donner sa forme soufflée à la « pâte à cracotte », ne se limite pas à la seule maîtrise de cette machine et des opérations qui la composent. En effet, l'opération de conduite est enrichie quand un ouvrier a une connaissance qui s'agrège à l'opération de conduite et qui touche à la connaissance du produit. Il faut savoir notamment que lorsque l'on cuit de l'amidon au-dessus de 120°, on obtient de la colle. Par ailleurs, une opération d'exécution doit être accompagnée d'une connaissance plus globale du secteur d'activité. Les ouvriers doivent comprendre d'où vient la matière qu'ils travaillent, comment, ce qu'elle devient, comment d'autres vont travailler avec ce qu'eux-mêmes ont produit.

Le « savoir-être » n'est donc pas une sorte de qualité innée qui qualifierait certaines personnes qui en seraient dotées et d'autres qui en seraient privées. Même si cette notion est naturalisée dans l'utilisation qu'en font les responsables hiérarchiques, même si ces derniers l'associent quasiment exclusivement à l'individu, à sa bonne volonté et à sa motivation, notre enquête montre que cette définition doit être dépassée. Les trois déclinaisons des « savoir-être » convergent dans une forme d'interdépendance vers une compétence collective bien plus à même de définir le « savoir-être ». Une dernière dimension nous permet de rendre intelligible le « savoir-être » : la connaissance des rapports sociaux dans une configuration donnée.

3.2. Le versant social du « savoir-être »

Le caractère social du « savoir-être » dépend étroitement de l'importance du jugement que les groupes portent sur les formes des compétences au travail. Ces qualités sont référées à l'individu, portées par lui, mais elles prennent sens en référence au collectif de travail et aux modalités du fonctionnement de la division technique et sociale à un moment donné. Les enjeux pour l'employeur et le salarié ne sont donc pas les mêmes. Nous postulons ici que les compétences techniques, organisationnelles et la connaissance industrielle ne suffisent pas à rendre compte du « savoir-être » et surtout de sa dimension relationnelle. Qu'en est-il de cette dernière dimension ? Ces savoirs « relationnels » sont en fait de l'ordre de la « connaissance des rapports sociaux ». Cette connaissance est composée à la fois d'informations à interpréter et d'interlocuteurs à différencier. De plus, la compétence « rapport social » dépend de deux points essentiels : la maîtrise d'une configuration donnée et la maîtrise d'un processus de transmission/acquisition, sans laquelle elle ne peut s'acquérir.

Si l'on déconstruit le « savoir-être » et qu'on l'envisage comme une forme de qualification particulière, il est plus clair de visualiser par quel processus de construction sociale il est véhiculé. En ce sens, P. Naville insiste sur l'idée selon laquelle les qualités mobilisées au sein de l'activité salariée sont des jugements de valeur. Ces jugements permettent notamment de classer les individus. Ainsi, nous pouvons postuler que le « savoir-être », à l'instar de tout savoir, n'est pas une substance mais un rapport social. C'est par la connaissance de ce rapport social que les individus rencontrés se distinguent en s'appropriant cette compétence. Quatre critères permettent de penser le rapport social à l'œuvre dans les jugements portés sur le « savoir-être » : le niveau des formes des techniques, l'organisation du travail, la division sociale du travail et la structure de la société.

Le niveau et la forme des techniques, nous l'avons vu précédemment, marquent les « savoir-être ». Les qualités mobilisées au travail ne dépendent pas vraiment de critères individuels mais surtout de l'industrie et de l'outillage. Par conséquent, l'équipement technique est central car ce dernier

offre à l'ouvrier une certaine qualification. Un salarié, dans son activité de travail, subit une emprise de la technique capable de dépasser ses possibilités propres (biologiques et sociales). Il est donc fortement dépendant de la technique, elle-même étant capable de modifier les exigences en termes de qualités nécessaires, de permettre à l'homme d'effectuer certaines tâches bien trop difficiles pour lui seul ou encore de le remplacer. Ensuite, le « savoir-être » est fortement dépendant de l'organisation du travail. Nous l'avons vu dans la déclinaison du « savoir-être » comme ensemble de « compétence organisationnelles », ces qualités dépendent non pas du salarié mais des postes et des emplois. Mais cela ne suffit pas car il faut aussi prendre en compte la relation existant entre les postes et les qualifications, donc la division sociale du travail à un moment donné. La réflexion que propose d'aborder P. Naville au sujet de la division du travail est fructueuse. Alors que l'on pourrait penser que la catégorie professionnelle (le niveau des qualités requises et acquises pour ce niveau) détermine le salaire, il démontre que c'est le contraire. Dans cette configuration, le salaire dépend bien plus d'un rapport de force, d'une forme de concurrence à un moment donné, que d'une qualité propre à l'individu qui serait en quelque sorte acquise comme une forme de propriété. En ce sens, le « savoir-être » est significatif car il vient bousculer les acquis certifiés par les diplômes, au profit de critères définis par et pour l'entreprise. De ce fait, les « savoir-être » sont volatiles et éphémères dans leur contenu, d'une part, et dans leur définition, d'autre part. De plus, la structure de la société (capitaliste) joue sur les jugements qui construisent la notion de « savoir-être ». Les rapports de force traversant le système capitaliste déterminent, en grande partie, des rapports de domination dans l'activité de travail. Ce rapport inégal permet d'imposer les exigences requises dans l'activité de travail. C'est notamment le rapport direct à la machine, comme outil structurant les gestes et les actions des ouvriers, qui peut être perçu comme un des principaux outils de domination. L'illusion technique est un des moteurs de la hiérarchie entre les hommes au sein de l'activité de travail, entre ceux qui la conçoivent et ceux qui en dépendent, entre ceux qui l'utilisent et ceux qui l'observent.

Le « savoir-être » doit donc être rapporté à un processus d'acquisition et de transmission. Cette « compétence » ne saurait être vue comme une qualité innée, une donnée immédiate. Sans parler explicitement ici de l'influence du milieu social d'origine (capitaux financier, culturel et social), le milieu professionnel lui-même est vecteur d'une forme de socialisation. Nous sommes donc devant une sorte de cercle vertueux du « savoir-être » dans lequel la légitimité permet la transmission des règles implicites et la connaissance des règles implicites permet la légitimité d'un milieu professionnel. La valorisation du « savoir-être » repose sur la mise en mouvement d'une dynamique vertueuse mais fortement discriminante : seuls certains salariés reconnus comme légitimes par la hiérarchie bénéficient de la transmission de règles implicites les rendant plus efficaces et précieux pour l'entreprise.

4. Conclusion

En introduisant les notions « d'aptitude » et de « savoir-être » au plus proche des situations de travail, les directions espèrent la fin des conflits et le retour à un climat social apaisé dans les entreprises. Elles instrumentalisent ces notions à des fins productives. Le terme même de « logique compétence » est un condensé de cette idéologie managériale.

Nous avons montré la nécessité de déconstruire la notion de « compétence » comme outil de gestion unidimensionnel des ressources humaines et de lire autrement les qualités mises en œuvre par les salariés. Ces derniers développent des qualités réelles de communication, de maîtrise de leur travail qui prennent appui sur les ressources collectives mises en œuvre au sein de l'organisation. On ne peut donc pas réduire ces qualités professionnelles à une approche strictement individualisée de « l'aptitude » ou du « savoir-être ». Les qualités professionnelles sont des constructions sociales et collectives mises en œuvre par les individus mais elles engagent également l'entreprise qui doit les socialiser. La notion même de « savoir-être » devrait alors s'effacer pour laisser place à la diversité de son contenu : compétences techniques, organisationnelles, industrielles et sociales.

5. Bibliographie

- Alaluf, M. (1992). Peut-on distinguer les classements techniques des classements sociaux de la qualification ? *Formation Emploi*. n°38, 3-8.
- Alaluf, M. (2001). L'analyse du travail et son organisation. *Formation Emploi*. 76, 99-103.
- Bellier, S. (1998). *Le savoir-être dans l'entreprise : utilité en gestion des ressources humaines*. Paris, Vuibert.
- Benoit-Guilbot, O. (1990). La recherche d'emploi : stratégies, qualification scolaire ou professionnelle et qualification sociale. *Sociologie du travail*. 32 (4), 491-506.
- Bracet, A., Bonamy, J. (1999). Opérationnalité de la notion de service : dilution ou approfondissement, *Revue d'économie industrielle*. 90, 93-100.
- Combes, M.-C. (2001). *Services : organisation et compétences tournées vers le marché, une lecture transversale des contrats d'études prospectives tertiaires*. Paris, La Documentation française.
- Combes, M.-C. (2002). La compétence relationnelle : une question d'organisation. *Travail et Emploi*. 92, 5-18.
- Coutrot, Th. (1998). *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste ?* Paris, La Découverte.
- Daune-Richard, A.-M. (1998). Qualifications et représentations sociales. Maruani M. (dir.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*. Paris, La Découverte.
- Dugué, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du travail*. 36-3, 273-292.
- Durand, J.-P. (2004). *La chaîne invisible. Travailler aujourd'hui, flux tendu et servitude volontaire*. Paris, Le Seuil.
- MEDEF (2002). *Objectif compétences des pratiques européennes innovantes. Organisations du travail et gestion par les compétences*. Paris, Medef.
- Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris, Gallimard
- Naville, P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*. Paris, Marcel Rivière.
- Penso-Latouche, A. (2000). *Savoir-être : compétence ou illusion ? Analyse des attitudes, comportements et rôles attendus par l'entreprise*. Paris, Éd. Liaisons.
- Schwartz, B. (1981). L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au Premier Ministre. La Documentation française, Paris.
- Ségal, É. (2005). Les compétences dites « relationnelles » : quel contenu, quel apprentissage, quelle place ? Rapport réalisé pour le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Ségal, É. (2008). *Modélisation des emplois de service et formalisation de compétences*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la recherche. Paris, CPC Documents.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles, Éd. de l'Université de Bruxelles.
- Sulzer, E. (1999). Objectiver les compétences d'interaction. Critique sociale du savoir-être. *Éducation permanente*. 140-3, 51-59.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*. Paris, La Documentation française.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Paris, Éd. Liaisons