



# Les enjeux sociaux de la reconnaissance des compétences transversales

**Les compétences transversales** – ou *soft skills*, pour reprendre l’acception la plus proche et la plus commune en langue anglaise – désignent souvent un ensemble de compétences telles que la communication, la créativité, le travail en équipe, la résolution de problèmes, la gestion de conflits, etc., que l’on distingue des connaissances et des compétences techniques (dites *hard skills*), et qui sont devenues un enjeu de premier plan dans le processus de recrutement. Depuis une dizaine d’années, en France, et de façon exponentielle, la littérature experte et la presse spécialisée s’attachent à rappeler l’importance de ces facultés qui, à niveau de diplôme équivalent a minima, s’avèrent déterminantes dans le choix final de la personne qui candidate à un poste (Mauléon *et al.*, 2014). Une enquête récente et souvent citée du Céreq montre également qu’à poste équivalent, les personnes dotées de certaines compétences transversales obtiennent un meilleur niveau de rémunération que les autres (Albandea et Giret, 2016).

Dans le monde académique, la place des compétences transversales – qui sont parfois désignées par la négative, en tant que « compétences non-académiques » (Duru-Bellat, 2015)<sup>1</sup> – fait l’objet d’une nouvelle attention, liée aux politiques publiques de valorisation de ce que l’on appelle de façon générique « l’engagement étudiant ». Celle-ci pose la question des conditions d’égalité de l’accessibilité aux outils qui accompagnent leur institutionnalisation (Bauvet, 2019). Jusqu’ici, ce domaine reste principalement exploré d’un point de vue normatif par le monde du management et de la gestion, à partir de l’intérêt à déceler les potentiels individuels permettant de répondre efficacement à la demande de l’employeur en situation professionnelle. Les définitions des *soft skills*, leur nombre, les relations entre elles, la formalisation de leur évaluation, etc., varient d’un référé-

---

SÉBASTIEN BAUVET, responsable de recherche chez Article 1/Fratelli Lab, chercheur associé au Centre Maurice-Halbwachs (CMH), UMR 8097, CNRS/EHESS/ENS ([sebastien.bauvet@gmail.com](mailto:sebastien.bauvet@gmail.com)).

1. La sociologue les définit comme les « compétences qui se développent d’une part, au travers de l’ensemble des activités de formation (initiale et continue) – en incluant les enseignements disciplinaires mais sans s’y limiter – et d’autre part, du fait des expériences diverses de la vie, professionnelle et personnelle » (Duru-Bellat, 2015, p. 14).



rentiel à l'autre. Résonnant désormais en de nombreux endroits de la société contemporaine, elles s'invitent ainsi dans le débat public et constituent un enjeu essentiel en termes de reconnaissance sociale.

A partir de la littérature existante et de résultats de recherches-actions menées dans le cadre des programmes de l'association *Article 1* à destination des étudiant.e.s – notamment le programme interne MAISON (Laluque et Walbaum, 2017) –, le présent article cherche à saisir les enjeux d'un processus de reconnaissance et de développement des compétences transversales en questionnant la mobilisation (tacite) de capitaux professionnels dans le processus d'accès à l'emploi. L'objectivation (complexe) des *soft skills* apparaît comme une piste fertile, mais complexe, dans le processus de reconnaissance professionnelle pour des individus de plus en plus contraints à l'adaptation dans les organisations qui les forment et/ou les emploient. Il s'agit d'en saisir les contours en saisissant leur position dans l'économie symbolique de la valeur professionnelle à travers des outils tels que les référentiels, puis en interrogeant leurs possibilités d'appropriation ou de réappropriation par les individus.

## La normalisation des *soft skills* dans le travail et l'emploi

### ■ Les référentiels de compétences transversales

Les référentiels de compétences se sont progressivement imposés comme un outil incontournable de l'ingénierie des formations professionnelles (Nagels et Lasserre Moutet, 2013). Rappelons qu'un référentiel de compétences est un « document descriptif et normatif, qui définit les compétences attendues d'un individu dans un environnement donné. Il en précise les conditions et modalités de mise en œuvre. Il en fixe les conditions et critères d'évaluation. Un référentiel de compétences fournit l'inventaire des compétences liées à des activités, des performances et des ressources dans un environnement donné » (Cherqui-Houot, 2009). Les référentiels de *soft skills* trouvent un intérêt dans différents contextes et autour de nombreuses questions.

Dans les procédures de certification, par exemple en VAE, le référentiel de compétences contribue pourtant à produire une valeur intelligible, objectivable et utilisable aux compétences certifiées, à la fois du côté de l'offre et du côté de la demande : les titres et les types d'opérations, de situations, d'« acquis d'apprentissages » associés constituent un langage commun. Ces enjeux sont d'autant plus forts que la transformation de la société salariale entraîne un morcellement des carrières et une présence accrue du « projet » comme forme productive. Cela signifie concrètement que l'individu est généralement confronté à un nombre de



plus en plus grand d'acteurs dans son parcours (dans le recrutement, les formations, la recherche de partenaires, etc.), et adopte une approche organique de son développement, sans réduire ce dernier à la vision d'un « homme modulaire » (Pasquier, 2009).

On peut prendre comme exemple les procédures de VAE, où la mémoire est mobilisée par l'individu pour chercher l'apprentissage dans sa pratique et ses expériences antérieures, et viser ainsi une reconnaissance. L'individu doit « capitaliser » son expérience (Pasquier, 2009) en repérant ses compétences individuelles, collectives et partagées, ou encore synergiques. Deux enjeux importants sont au cœur de cette opération : être en capacité d'adopter une posture réflexive afin de saisir les qualités développées dans son propre passé professionnel ; utiliser le langage idoine à convaincre les destinataires d'une (re)mise en forme de son propre parcours. Il s'agit donc non pas seulement d'avoir conscience de son passé expérientiel, mais également de pouvoir construire une narration intelligible pour un jury de certification. Les *soft skills* peuvent apparaître comme une opportunité pour des individus aux carrières morcelées, puisqu'elles se situent précisément sur le terrain de la transversalité et de la transférabilité ; néanmoins, les codes socio-linguistiques sur ce domaine demeurent à ce jour insuffisamment partagés pour que cette approche paraisse accessible aux individus se sentant plus ou moins hors-jeu professionnellement.

Dans des contextes de plus en plus nombreux, l'individu est enjoint à une « responsabilisation » à l'égard de ses compétences et de leurs précisions. Deux exemples illustrent cette évolution :

- une tendance à la microqualification (*microcredentials*) observable dans les établissements d'enseignement supérieur, en particulier aux Etats-Unis (Young, 2017), conduit à la construction d'une nouvelle offre payante mais souple et ouverte. Les étudiant.e.s doivent alors cibler leurs besoins en termes de compétences. Il est possible de lire cette tendance comme un processus de substitution de microcompétences valorisables et formalisées aux microconnaissances autrefois intégrées à des « options » absentes des curriculum vitae. Une question est de savoir si les microqualifications « orientées » *soft skills* seraient comparables au système de certifications existant en milieu industriel (certificats de qualification professionnelle, brevets, etc.), et selon quelles modalités d'évaluation ;
- la mise en place du compte personnel de formation (CPF) rend l'individu responsable et porteur de ses besoins en termes de formation. Il s'agit ici non pas de discuter des intérêts et des limites de ce nouveau dispositif, mais de constater que les référentiels nécessitent de pouvoir être appropriés à la fois par un public large (le salarié devient autonome sur la gestion de ses compétences) et par les responsables de formation, dont le rôle stratégique s'est accru avec la disparition du droit individuel à la formation (DIF), et qui pourraient avoir comme mission de se saisir



des *soft skills* et d'en transmettre la valeur, tant du côté de l'aide à la fluidité dans l'emploi que des nouveaux modes d'organisation du travail.

## ■ Quelques difficultés d'outillage normatif des *soft skills*

La mise en référentiel des *soft skills* est complexe, ne serait-ce qu'à travers le prisme de la grad(u)ation de leur maîtrise. Le plus souvent, les référentiels cherchent à déterminer des « paliers », sous des formes chiffrées graphiques (via des diagrammes de Kiviat) ou nominales (paliers décrits qualitativement)<sup>2</sup>. L'individu est perçu en fonction de qualités d'observation, de compréhension et d'appropriation partielle ou complète des outils et des situations mobilisatrices de *soft skills* qui pose de nombreuses questions. On en mentionnera trois exemples :

— d'abord, la proximité des compétences transversales avec les compétences relationnelles (Demailly, 2008) et les difficultés potentielles liées au processus de « naturalisation » des compétences généralement synonyme d'invisibilisation de ces dernières et de disqualification des individus concernés, généralement situés dans des positions dominées en termes de rapports sociaux ;

– ensuite, la difficulté à situer la place des compétences individuelles dans la complexité de la réalisation du travail, en particulier à tenir compte des compétences collectives ou organisationnelles. Or il est indéniable que « la détention de compétences collectives rejaillit sur l'accroissement des compétences détenues par les salariés individuellement et [...] les compétences-clés de l'entreprise résultent de la combinaison de compétences collectives détenues par plusieurs services ou au sein de divers départements de l'entreprise » (Retour et Krohmer, 2006) ;

– enfin, la forme prise par l'évaluation des compétences transversales, dont la plasticité (dépendance de la situation), l'hétérogénéité (compétences cognitive, métacognitives et non cognitives, se mélangent dans la plupart des référentiels) et le pouvoir (d'un côté, l'enjeu est de plus en plus fort ; de l'autre, sur la majorité des postes, elles interviennent seulement pour départager des individus aux expériences ou diplômes comparables) rendent l'opération complexe. On notera ici que la solution la plus cohérente avec les enjeux combinerait probablement autoévaluation (pour les besoins de réflexivité) et hétéroévaluation (non seulement par l'organisation, mais également par les pairs, puisque la performance des *soft skills* passe par des interactions voire de relations professionnelles).

2. Par exemple, le référentiel de douze compétences transversales proposé par l'Agenda européen pour la formation des adultes distingue quatre paliers numérotés (AEFA, 2017), tandis que l'outil en ligne d'autoévaluation des compétences de l'AFPA – qui porte en partie sur des compétences transversales – propose une gradation en sept niveaux à travers une situation se complexifiant avec le niveau de compétence supposé (<https://www.afpa.fr/id-metiers>).



# Prise de conscience, mobilisation et valorisation des *soft skills*

## ■ Les *soft skills*, entre performance et performativité

Les compétences transversales semblent prendre une place décisive dans une phase d'accélération de la transformation des métiers et de péremption des compétences techniques mais aussi d'obsolescence des connaissances (Luttringer, 2017). Elles deviennent une ressource recherchée dans les processus de sélection et, dans la plupart des témoignages de professionnels, on retrouve le principe selon lequel les compétences transversales sont décisives, à compétences techniques équivalentes pour plusieurs candidats. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elles sont de plus en plus nécessaires aux nouveaux métiers – et il s'agit alors de spécifier la place qu'elles prennent parmi l'ensemble des compétences requises sur un poste donné (Lainé, 2018) –, ou bien parce que l'attention grandissante à ces compétences a rendu ces dernières « visibles » alors qu'elles demeureraient volontairement ou involontairement faiblement reconnues professionnellement. Dans les deux cas, un besoin sémantique a conduit les prescripteurs à introduire de nouvelles notions dans leurs référentiels.

De la même manière que la sociologie de l'éducation a pu montrer que la réussite scolaire et académique ne saurait se réduire aux résultats d'un effort « appliqué » à l'égard des « programmes », mais qu'elle dépend également de capitaux culturels et sociaux différenciés socialement, contribuant fortement à la reproduction sociale, un ensemble d'acteurs dans différents univers académiques et professionnels ont identifié que les compétences transversales jouent un rôle important dans la réussite académique ou professionnelle, à compétences techniques équivalentes, ou indépendamment des facultés cognitives des individus, en particulier lorsqu'elles sont réduites au « quotient intellectuel ». Parmi eux, Heckman et Kautz (2012) ont montré que la mesure des capacités cognitives ou intellectuelles est loin de suffire à prédire la performance ou la réussite. L'intégration de « traits de personnalité » ou de facultés métacognitives, correspondant à une partie de ce que l'on appelle « compétences transversales », a contribué à ne pas s'en tenir aux diplômes et aux qualifications comme seuls critères – ce qui ne signifie pas qu'à l'heure actuelle, ces éléments soient complètement passés au second plan. Reste à savoir dans quelle mesure les individus concernés par l'observation grandissante de ces caractéristiques peuvent agir en leur faveur, notamment dans le cadre du recrutement.



## ■ Des compétences que l'on peut apprendre ?

Une grande question à propos des *soft skills* concerne la possibilité de leur développement par l'apprentissage. La littérature académique ne s'est pas encore franchement emparée du sujet. L'approche par les compétences en général part en effet du principe selon lequel ces ressources sont développées par les individus dans leur apprentissage théorique et pratique. On se situe dans l'exercice d'une loi de l'offre et de la demande, et on attribue une valeur utile à des compétences dont les caractéristiques sont de déborder des cadres de la formation initiale dont les représentations collectives demeurent encore souvent l'apport de connaissances (théoriques) et/ou d'apprentissages (techniques). L'intérêt des *soft skills* est précisément de contribuer à mettre à distance une vision mécaniste de l'enseignement : que ce soit pour l'enseignement classique ou pour une formation centrée sur ce type de compétences, l'apprentissage demeure lié à des caractéristiques complexes mêlant caractère et socialisation de l'individu dans un contexte spécifique (moment du parcours, construction du groupe, institution engagée, etc.).

Une partie de la littérature en psychologie circonscrit les *soft skills* aux compétences non cognitives (intrapersonnelles, interpersonnelles et socio-émotionnelles) et les place donc du côté d'une version rigide des traits de la personnalité, caractérisés par leur stabilité, ne permettant pas de penser à des possibilités de développement<sup>3</sup>. De l'autre côté, la littérature en gestion et en management, qui mêle généralement de nombreux types de compétences transversales, laisse penser que toutes demeurent possibles à développer. Faute de trancher cette question, on prend le parti d'avancer que cet ensemble de « compétences » partage une communauté de condition avec le « sens clinique » qui combine « processus cognitif de prise d'information et processus affectif de participation à la globalité de la situation » (Cifali, 2018), et que les possibilités de « développement » liées aux *soft skills* s'ancrent autant du côté de la pratique (mobilisation d'une compétence en vue de leur accroissement) que du discours (réflexion à l'égard de ce domaine et réflexivité vis-à-vis de l'expérience en vue de leur appropriation). Ainsi, les résidences sociales étudiantes où est implanté le programme MAISON de l'association *Article 1* sont « conçues comme des lieux exigeants d'apprentissage, de socialisation et d'expérimentation, *via* le développement de compétences transversales » (Laluque et Walbaum, 2017). En pratique, le programme comporte un ensemble d'ateliers auxquels des étudiant.e.s participent collectivement, un projet annuel qui les mobilise en sous-groupe et une relation de mentorat individuel.

3. Les premiers résultats d'une recherche exploratoire mixte menée par le laboratoire « Adaptations travail-individu » (LATI) au sein du programme MAISON croisant test de la personnalité (HEXACO) et démarche auto-positionnement sur des situations génériques renseignant des *soft skills*, montrent une absence de corrélation entre personnalité et structure laissant supposer une marge d'apprentissage sur une grande partie des compétences retenues dans le référentiel d'*Article 1* (Bauvet et Zenasni, 2019).





Cela ne signifie pas que toutes ces compétences sont à acquérir dans le cadre d'un apprentissage<sup>4</sup> ; elles font l'objet d'un ensemble d'actions permettant aux bénéficiaires d'en saisir les contours (une exposition à la sémantique des *soft skills* et à leur place dans le monde professionnel contemporain) de se les approprier (un exercice de traduction de l'expérience aux compétences, mené par l'individu et par ses pairs) ou de trouver différents moyens de les mobiliser ou de les développer, tant le suivi des ateliers du programme qui, par les outils pédagogiques et/ou collaboratifs proposés, contribuent à la mobilisation des *soft skills*, que par l'engagement dans de nouvelles expériences (implication dans la résidence, dans la vie de quartier, dans une association, etc.).

## ■ Appropriation et valorisation des *soft skills*

La difficulté qui demeure, et qui pose la question de la justice sociale dans des situations telles que le recrutement, concerne la tension entre prédispositions (tant sociales que psychologiques) et motivation – question qui entre en résonance avec la sociologie des capitaux. En effet, si le cadre d'apprentissage aide à valoriser les expériences faiblement valorisables a priori *via* un pourvoi potentiel de *soft skills*, la hiérarchie entre les expériences risque de demeurer à partir du moment où les individus socialement favorisés s'approprient les enjeux liés aux *soft skills* et assortissent leurs expériences symboliquement supérieures à la moyenne d'un discours performant à l'égard de ces compétences. On peut ainsi imaginer une situation où des individus dotés de certaines *soft skills* acquises dans l'expérience se retrouvent pourtant exclus des sélections, dans la mesure où les moyens classiques de valorisation de leur parcours restent dominants dans ces processus et forgent des représentations reposant largement sur la prédominance des intelligences rationnelle et verbale. Cela n'est pas sans rappeler qu'il a fallu les travaux de Labov (1972) pour montrer que les « niveaux » de langage ne sont pas nécessairement corrélés à leur complexité : le sociolinguiste a pu montrer une complexité plus grande du langage dans les milieux populaires alors que sa valeur reste inférieure sur le marché linguistique.

L'outillage d'objectivation des compétences transversales nécessite une attention forte au médium de transmission. La complexification des professions et de leurs responsabilités comporte un risque de déperdition de l'intérêt de s'approprier les enjeux de ces compétences. On doit donc prêter attention à cette remarque

4. Dans sa version actuelle, le référentiel de *soft skills* d'Article 1 présente onze domaines de compétences (ou métacompétences) en partie reprises du projet européen *Elene4work* (<http://elene4work.eu/>) – par exemple : adaptabilité et compétences analytiques et 44 méso-compétences affiliées – par exemple, respectivement gestion de l'incertitude, gestion du stress et réactivité pour la première, et collecte et traitement de données problématisation, analyse de l'information, synthèse de l'information et esprit critique pour la seconde.



de Cifali (2018), qui rappelle que « face aux référentiels de compétences sur lesquels se fonde aujourd'hui une formation, [les étudiants] se sentent incompetents, avec ce diagnostic qu'ils font sur eux-mêmes d'une "peur de ne pas avoir les compétences requises", de n'être pas non plus préparés aux relations humaines malgré les items relatifs à un "savoir-être" ».

Se pose la question du langage : les *soft skills* sont-elles au final une sémantique imposée, que l'on peut apprendre, et qui permet de sélectionner les « meilleurs » au même titre que le témoignage d'une culture (légitime) extrascolaire fonctionne comme un sésame dans les épreuves de concours, ou bien l'individu est-il sans défense face à leur observation indirecte (les expériences mentionnées dans un CV) et directe (l'entretien d'embauche) ? L'appropriation linguistique d'un enjeu demeurant socialement située, il s'agit donc, pour les instances de formation aux *soft skills*, d'inclure des mécanismes d'accessibilité du langage, tout comme, pour les instances de recrutement lancées dans une recherche « sincère » de *soft skills*, de ne pas conserver des outils d'évaluation reposant sur les mécanismes appartenant aux modes classiques d'apprentissage.

## Conclusion

Souvent présentées comme de nouveaux sésames professionnels, les *soft skills* renvoient à une réalité complexe, qui mêle révélation de compétences jusque-là ignorées et inscription dans l'organisation et le langage propres aux derniers contours de la société du tertiaire (activités de service, inflation du numérique, organisation par projets, etc.). Leur poids social grandissant demeure dépendant de la capacité des acteurs qui les mobilisent à adopter une démarche inclusive, c'est-à-dire qui tienne compte des rapports de domination afin de compenser les difficultés d'accès de certaines catégories sociales non seulement à l'emploi (ou à certains cursus sélectifs si l'on élargit le propos) mais également à la sémantique de cet accès.

Pour les générations actuellement inscrites dans l'enseignement supérieur, elles constituent un outil d'accompagnement de la valorisation de l'engagement, notamment associatif, pour lequel il est montré que la participation individuelle se structure autour d'une dynamique croisant éthique et plaisir (Vermeersch, 2004) – ce qui pourrait correspondre, chez les psychologues, à la différence entre la « motivation identifiée » renvoyant aux valeurs et aux idées de l'individu et la « motivation intrinsèque » en lien avec le plaisir et l'intérêt qu'il éprouve dans l'activité (Gagné et Forest, 2008). La valorisation a posteriori des compétences mobilisées dans ces expériences pourrait ainsi constituer une troisième forme de motivation, indirecte, circonstancielle, prenant l'expérience pour un moyen (d'acquérir des compétences et/ou des expériences valorisables à travers les compétences) et non une finalité. La question est alors de savoir si les nouveaux dispo-





sitifs permettront, par l'incitation à l'exposition à des instances expérientielles collectives, de sensibiliser davantage les individus à l'engagement et de faire des *soft skills* un outil de renforcement des liens sociaux, ou si, au contraire, l'« utilité » renforcée par ce type de gratification fragilisera davantage les organisations – en particulier les associations – qui peinent aujourd'hui à trouver dans les pouvoirs publics les moyens permettant de ne pouvoir compter que sur des personnes convaincues et/ou concernées, directement ou indirectement, par le besoin social au cœur de l'activité. ◆

## Bibliographie

- AEFA. 2017. *Référentiel de compétences transversales*. Bordeaux, Agence Erasmus+ France.
- ALBANDEA, I. ; GIRET, J.-F. 2016. « L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés ». *Céreq Net.doc*. N° 149.
- BAUVET, S. 2019. « L'accessibilité aux outils d'identification et de développement des *soft skills* : un enjeu d'égalité sociale ». *Revue de l'AFAE*, à paraître.
- BAUVET, S. ; ZENASNI, F. 2019. *Rapport de recherche exploratoire*. Université Paris-Descartes, laboratoire « Adaptations, travail, individu », article 1, à paraître.
- CHERQUI-HOUOT, I. 2009. « Référentiel de compétences ». *Dans* : J.-P. Boutinet (dir. publ.). *L'ABC de la VAE*. Toulouse, érès, p. 200-201.
- CIFALI, M. 2018. *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris, Puf.
- DEMAILLY, L. 2008. *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- DURU-BELLAT, M. 2015. « Les compétences non académiques en question ». *Formation emploi*. N 130, p. 13-29.
- GAGNÉ, M. ; FOREST, J. 2008. « The study of compensation systems through the lens of self-determination theory : Reconciling 35 years of debate ». *Canadian Psychology*. N° 49, p. 225-232.
- LABOV, W. 1972. *Language in the Inner City*. Philadelphie, University of Pennsylvania Press.
- LAINÉ, F. 2018. *Situations de travail, compétences transversales et mobilité entre les métiers*. France Stratégie. Document de travail n° 2018-03.
- LALUQUE, L. ; WALBAUM, B. 2017. « Le programme MAISON pour vivre, apprendre et agir ensemble ». *Revue de l'AFAE*. Vol. 4, n° 156, p. 57-64.
- LUTTRINGER, J.-M. 2017. « Prévenir le risque d'obsolescence des connaissances. Que peut-on attendre du droit ? ». *Education permanente*. N° 213, p. 101-110.
- MAULÉON, F. ; BOURET, J. ; HOARAU, J. 2014. *Le réflexe soft skills. Les compétences des leaders de demain*. Paris, Dunod.
- NAGELS, M. ; LASSERRE MOUTET, A. 2013. « Réflexions critiques sur la conception d'un référentiel de compétences en éducation thérapeutique du patient ». *Recherches et éducation*. Vol. 9, p. 99-115.



- PASQUIER, L. 2009. « La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples ». *Dans* : J.-P. Boutinet (dir. publ.). *L'ABC de la VAE*. Toulouse, érès, p. 11-25.
- RETOUR, D. ; KROHMER, C. 2006. « La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences ». *Dans* : C. Defélix, A. Klarsfeld, E. Oiry (dir. publ.). *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*. Paris, Vuibert, p. 149-183.
- VERMEERSCH, S. 2004. « Entre individualisation et participation. L'engagement associatif bénévole ». *Revue française de sociologie*. Vol. 4, n° 45, p. 681-710.
- YOUNG, J.-R. 2017. *More Colleges are Offering Microcredentials - And Developing Them the Way Businesses Make New Products*. [www.edsurge.com](http://www.edsurge.com). 5 octobre.