

LABORATOIRE D'ANALYSE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN  
ENSEIGNEMENT (LADIPE)

**LA QUESTION DES COMPÉTENCES : TOUR D'HORIZON**  
**SOCIO-HISTORIQUE DE LA NOTION ET ANALYSE**  
**CONCEPTUELLE**

**STÉPHANE MARTINEAU**  
PROFESSEUR  
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES  
CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE SUR LA FORMATION ET LA  
PROFESSION ENSEIGNANTE

## **INTRODUCTION**

Le monde de l'éducation a vu ces dernières années émerger le concept de compétences au travers des projets de réforme du programme de l'école québécoise et de la formation à l'enseignement. Ce concept, devenu, incontournable, a fait couler beaucoup d'encre et alimenté bien des débats. Il demeure toutefois encore bien nébuleux et relativement mal compris tant chez les formateurs d'enseignants que chez les praticiens du milieu scolaire. C'est pourquoi nous avons cru bon de produire ce document qui se veut, sans prétention, un outil pour réfléchir à cette question des compétences. Comme il s'inscrit dans le cadre des travaux du LADIPE, nous y abordons la question des compétences non pas sous l'angle de la formation des élèves mais sous l'angle de la formation au travail.

La lecture de ce document, nous le savons, peut être assez rébarbative car notre présentation essentiellement théorique. Néanmoins, nous croyons que ce texte peut avoir une quelconque utilité pour les chercheurs, les formateurs, les décideurs voire même pour les enseignants qui se questionnent sur leur formation continue. Ils trouveront ici matière à réfléchir sur cette notion polysémique et complexe qu'est la compétence.

Le but poursuivi dans document est de mettre en exergue la notion de compétence à travers ses différentes perceptions. Pour ce faire, nous invitons le lecteur à un double voyage. D'abord, nous l'amenons dans un périple socio-historique où il découvrira comment a évolué la notion de compétence à travers différents champs de recherche (première partie). Ensuite, nous le convions à explorer avec nous les différentes acceptions de la notion de compétence (deuxième partie). À cette occasion, nous nous référons surtout aux travaux de Guy Le Boterf, auteur incontournable dans le domaine.

## **PARTIE 1: UN PETIT DÉTOUR SOCIO-HISTORIQUE DANS LE MONDE DES COMPÉTENCES**

Dans cette partie du document, il est question de l'évolution socio-historique de la notion de compétence. Comme nous le verrons, l'évolution socio-historique de ce concept est relative au domaine dans lequel on se situe pour en faire l'étude. Même s'il existe des caractéristiques globales communes, quelque soit le domaine dans lequel on se trouve, les variations entre les différentes perceptions et conceptions de la compétence sont assez accentuées. Les origines et l'évolution de la notion de compétence seront abordées sous plusieurs angles : l'angle de la sociologie du travail, l'angle de la psychologie du travail, l'angle de l'administration des organisations et enfin l'angle de l'enseignement.

### **I- LA PERSPECTIVE DE LA SOCIOLOGIE DU TRAVAIL**

Selon la perspective de la sociologie du travail, la notion de compétence est la résultante de l'évolution des savoirs et savoir-faire au travail à travers cinq étapes : l'acquisition des savoirs et des savoir-faire ; la maîtrise des savoir-faire ; l'insuffisance des savoir-faire ; l'enrichissement et l'élargissement des connaissances ou la mobilisation des compétences ; enfin la standardisation des compétences. Dans cette perspective, la notion de compétence naît de l'exercice du travail, de l'introduction de la technique et de la technologie nouvelles dans le milieu de travail, ainsi que de la réorganisation du travail en termes de gestion et de production. En un mot, la compétence est le résultat des exigences toujours croissantes du métier ou de la profession.

#### **1.1 Acquisition des savoirs et des savoir-faire**

L'acquisition des savoirs et des savoir-faire correspond à la période où les exigences du travail étaient très concrètes et très liées à l'exercice de la tâche, c'est-à-dire à l'époque du taylorisme. Mais avant cette période affirment certains auteurs (Coriat, 1976; de Terssac, Coriat, 1984; Coriat, 1990), le mot compétence prenait déjà son origine dans l'organisation du travail. En 1976, Coriat utilisait déjà l'expression "savoir et savoir-faire" pour caractériser l'organisation archaïque du travail fondée sur le métier, c'est-à-dire sur "le savoir et le savoir-faire de l'ouvrier", organisation qui aurait été anéantie par le taylorisme. En 1984, Coriat et de Terssac critiquent la référence au savoir-faire des travailleurs qui pour eux était devenu insuffisant pour compléter le bilan des évolutions récentes du travail. En 1990, "la valorisation systématique des savoir-faire et des qualifications" devient pour Coriat le principal élément d'un nouveau modèle de gestion de la production. C'est donc le retour à la case départ c'est-à-dire aux savoirs et savoir-faire ouvriers. L'histoire des rapports de production s'inverse dès lors que l'on pense à lire l'avenir du salariat à l'aide d'une grille empruntée au particularisme des métiers. Or, lorsque Kern et Schumann (1984;1989) parlaient de la "reprofessionnalisation" du travail, ils n'envisageaient pas un retour aux métiers du passé. Contrairement à ce qu'ils croyaient, le retour s'est fait dans l'atelier de l'intelligence, de l'habileté et de l'autonomie des ouvriers. Ce qui signifiait pour eux

une fin éventuelle de la division du travail et la revalorisation du travail industriel qui entraînerait, pour certains, l'émergence d'un nouveau "paradigme" (Maurice, 1989, dans Stroobants, 1993, p. 48) celui de "la flexibilité assistée par la compétence". On doute alors sur un éventuel changement de paradigme et on doute aussi sur la source du changement ou du revirement: c'est le milieu même de la production qui proclame la fin d'un règne, celui du taylorisme et c'est aussi dans la littérature managériale que "le modèle de la compétence" trouve ses origines (Stroobants, 1993, p. 48). Dès cet instant, le monde du travail est soumis à un jeu de mots et à un changement de vocabulaire technique régulier. Le décalage entre les expressions "travail prescrit" et "travail réel" entraîne un regain d'intérêt pour les comportements cognitifs, et l'utilisation fréquente de l'expression "savoirs mobilisés" (Zarifian, 1988a; Mandon, 1990) tendra de son côté à contourner la distinction entre des connaissances requises ou acquises pour céder entièrement la place au nouveau modèle de gestion des ressources humaines (Stroobants, 1993, p. 48). La notion globale de savoir se subdivise en autant de matières particulières selon l'activité ou l'usage. D'où la prolifération de termes et d'expressions liés au savoir et au savoir-faire. C'est ainsi que le savoir-faire fait naître dans l'industrie les expressions telles que: "savoir-agir", "savoir-transformer", "savoir-contrôler" (Barcet et al., 1983, p. 53, dans Stroobants, 1993, p. 48). En même temps, il y a eu une introduction d'aptitudes plus générales que la technicité du savoir-faire aurait pu dissimuler, sous forme de "savoir-être", "savoir-vivre" et autres "savoirs sociaux" (Labruyère, 1984, p. 190, dans Stroobants, 1993, p. 48). On rentre alors dans un système d'acquisition de concepts, de création de nouveaux concepts et de classification des concepts. Stroobants (1993, p. 48) écrit à ce propos:

De manière caractéristique, les différents aspects de la connaissances seront chacun présentés comme un élargissement ou un approfondissement des étapes déjà accomplies, sur le mode "non seulement... mais encore...". Au-delà de l'apparente ignorance, il y a eu des traces de culture ouvrière; en deçà, se dissimulent des connaissances tacites. Viennent à présent toutes sortes de savoir-faire, anciens et nouveaux. Ces manifestations d'habiletés seront à nouveau supplantées par des aptitudes sous-jacentes, plus amples et plus profondes que de "simples savoir-faire". Chacune de ces découvertes sera orientée par un critère "épistémologique", une catégorisation plus ou moins explicite des savoirs, fondée sur des oppositions classiques: simple/complexe, concret/abstrait, manuel/intellectuel, spécialisé/général, technique/social, local/global, etc. Loin de les relativiser, la juxtaposition de ces critères contribuera à structurer des profils d'emplois dont le contenu - plus complexe, plus abstrait ou plus général qu'"avant" - deviendra aussi de moins en moins précis.

## 1.2 Maîtrise des savoir-faire

Cette étape se caractérise par la maîtrise pratique des techniques du processus de production. À l'étape de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, on s'est rendu compte que le savoir-faire des ouvriers ne suffisait plus, compte tenu de l'évolution du travail. Ce qui a entraîné un retour aux sources c'est-à-dire à la première organisation du travail avant l'arrivée du taylorisme, organisation qui s'appuyait sur les savoirs et les savoir-faire ouvriers. On passe alors de l'étape du savoir-faire qui relève de la pratique exigée dans l'industrie, à celle de la maîtrise

pratique ou de l'utilisation des appareils techniques et automatiques. Autrement dit, l'intérêt pour les savoir-faire dans les années 80 porte désormais sur la maîtrise du procès de travail et des innovations. En d'autres termes, l'exercice du travail dépasse désormais l'exécution répétitive ou automatique de la tâche pour s'étendre au processus du travail tout entier, ainsi qu'à la connaissance et à l'utilisation de nouvelles techniques. Comme conséquence, la recherche des économistes se voit ainsi dictée par des impératifs économiques et le souci de restaurer les conditions de productivité des processus industriels (Barcet, 1983; Mercier, 1983; Barcet, Le Bas, Mercier, 1983; Le Bas, Mercier, 1984; Barcet, Le Bas, Mercier, 1985). Ce souci est sous-tendu par une conception technicienne de l'appareil de production où les changements sont régulés par des successions d'actions-rétroactions qui produisent des changements économiques. Les savoir-faire, définis comme "capacités de maîtrise pratique des techniques au sein de l'appareil de production" (Barcet et al., 1983, p. 51), apparaissent tour à tour comme, fonction des changements techniques, source d'innovation, levier de la productivité puis comme moteur de l'efficacité économique. Aussi, pour Barcet et ses collaborateurs (1983, p. 53),

le savoir-faire est un ensemble de "capacités opérationnelles", imbriquées, acquises par la participation au processus de travail (ne sont envisagés que les savoir-faire de fabrication, à l'exclusion des connaissances de l'entretien, par exemple). Qu'ils s'appliquent aux outils, aux machines, à la matière ou au produit final, ces savoir-faire ne peuvent être considérés comme totalement "exogènes". Nés du procès du travail, ils en sont "pour partie, un produit aussi".

Selon Stroobants (1993, p. 49), le savoir-faire reste tributaire d'une part, de la division du travail, sa portée dépendant de l'ampleur du "collectif de travailleurs", d'autre part, de la polarisation entre connaissances intellectuelles (scientifique et technique) et manuelles (savoirs pratiques et directement opératoires).

Le savoir-faire est ainsi défini par sa lignée technique et son degré d'automatisme. Certains chercheurs, selon Barcet et al. (1983, p. 64), en ont dégagé une tendance à la "polarisation" des contenus et de la distribution des savoir-faire: lorsqu'ils s'enrichissent, les savoir-faire sont concentrés ou centralisés, "récurrents" ou "prolongés"; lorsqu'en revanche ils s'appauvrissent, ils "éclatent" et sont redistribués. Ils en concluent alors que la redistribution-réduction de savoir-faire n'est pas la seule tendance dans l'industrie et se démarquent ainsi de ceux qui croient en la dépossession implacable et durable du "savoir-ouvrier" et en son appropriation par les directions.

### 1.3 Insuffisance des savoir-faire

Par la suite, on se rend compte que l'introduction des techniques dans le processus de production et la capacité de l'ouvrier à utiliser ces techniques ne le rendent pas plus intelligent au sein de l'appareil de production, puisqu'elles ne lui permettent pas d'utiliser intelligemment son savoir dans la pratique de son métier, surtout avec les multiples changements technico-organisationnels, le nouvel environnement économique et aussi, surtout avec le déterminisme technologique qui créent de nouvelles exigences chez le travailleur.

La maîtrise des savoir-faire ne suffit donc pas, car elle n'apporte qu'une pratique automatique et routinière du savoir. Une étude menée auprès d'une cinquantaine d'ouvriers sur les savoirs ouvriers qui ne sont ni les savoir-faire (opératoires) ni les tours de mains (capacités pratiques), mais les connaissances concernant le fonctionnement et la rentabilité d'une installation, autrement dit, celles qui ne sont pas explicitement requises pour le poste de travail, a démontré, malgré ce que l'on aurait pu croire au départ, que la formation professionnelle joue un rôle essentiel dans la connaissance des machines. Or, le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) qui est le diplôme qui confère les qualifications aux ouvriers, ne vise en principe que la conduite des machines. Or, la compréhension de leur fonctionnement interne est justement liée à cette formation:

Seule cette formation scolaire initiale permet de dépasser l'expérience personnelle. Elle constitue presque une condition *sine qua non* pour pouvoir appréhender ce que peut apporter une machine dont on n'a pas concrètement l'expérience. La formation scolaire initiale poussée au moins jusqu'à l'obtention du CAP dans la branche où on travaille apparaît essentielle pour prendre de la distance par rapport à l'expérience vécue... Nous n'avons pas vu sur ce point, ce qui pouvait remplacer la formation initiale. Ni la présence d'une formation permanente, ni l'expérience professionnelle variée n'ont pu permettre de la remplacer chez ceux de nos 47 interviewés qui en manquaient (Bernoux et al. 1984, p. 85).

Avec l'arrivée des nouvelles technologies, d'autres problèmes surgissent, relatifs à la déqualification des ouvriers. Il faut les requalifier mais cette requalification passe par l'évaluation des postes de travail puisque cette dernière constitue une base de connaissances irremplaçable pour apprécier les relations techniques qui domineront le long terme (Adler, Borys, 1988, p. 20). En d'autres termes, la compétence dépasse ici le savoir-faire professionnel, avec ses connotations artisanales et nostalgiques pour désigner la capacité productive. Aussi, pour les partisans du "déterminisme technologique doux", les compétences réelles de l'opérateur de machine-outil à commande numérique (MOCN), prototype de l'innovation technologique, évoluent selon trois dimensions: la responsabilité, l'abstraction et l'interdépendance (Adler, Borys, 1988, p. 17-19). C'est sous la base de ces trois dimensions que naîtra un "modèle de la compétence".

- *La responsabilité* du travailleur augmenterait quantitativement et qualitativement. C'est une capacité qui désigne un degré de vigilance plus élevé, une capacité de réaction plus rapide et une plus grande implication de l'opérateur.

- *L'abstraction* est d'abord définie du point de vue du rapport au travail. La numérisation d'une machine-outil représente bien un degré d'automatisation supplémentaire: l'opérateur prend du recul, surveille le déroulement d'un processus qu'il ne conduit qu'indirectement. En ce sens, il est moins proche de l'objet de son travail et son activité semble moins "concrète". Ensuite, cette position est retraduite en termes de capacité à résoudre et à anticiper des problèmes. Enfin, Adler et Borys la reformulent en connaissance plus "théorique", par opposition au "contact physique" propre au savoir-faire.

- *L'interdépendance* des postes de travail qui constitue aussi un corollaire de l'automatisation est à son tour traitée sous l'angle de la coopération et du collectif de travail. Ce qui peut donner lieu à des différentes options organisationnelles apparaît ici comme un impératif unique. L'interdépendance appelle la réciprocité, les capacités de communications, bref, des "savoir-faire sociaux" plus étendus (Adler, Borys, 1988, dans Stroobants, 1993, p. 54-55).

Plusieurs recherches vont ainsi contribuer à la propagation du modèle de la compétence; certains bâties sur le déterminisme technologique "doux", d'autres sur les changements technico-organisationnels dans un nouvel environnement économique. Toutefois, la mobilisation des compétences demeure analysée sous deux angles: sous l'angle de l'instrument technique et sous l'angle des techniques de l'organisation. La référence à l'instrument technique représente un mouvement d'abstraction, d'approfondissement des connaissances (Zarifian, 1988a) ou d'intellectualisation du travail (Veltz, 1986), et intervient dans le registre des savoirs formellement transmissibles. Alors que la référence aux techniques de l'organisation correspond à un élargissement des fonctions, une spécialisation des compétences, une appréhension plus globale, moins technique du processus de production; elle se décline dans le registre de la communication, des aptitudes comportementales (Zarifian, 1990). Ces deux registres produisent ainsi un contenu cognitif aux formes classiques de la polyvalence qui sont l'enrichissement et l'élargissement des tâches.

#### 1.4 Enrichissement et élargissement des connaissances

L'arrivée de nouvelles techniques et technologies dans l'atelier de production introduit de nouvelles exigences dans l'exercice du métier d'ordre intellectuel, qui nécessitent la mise en commun de plusieurs savoirs, savoir-faire et surtout de savoir-être pas directement liés à la tâche. L'introduction de l'intelligence dans l'atelier signifie alors le déclin du taylorisme. On commence à parler de mobilisation des compétences. On demande à l'ouvrier d'avoir des capacités qui vont au-delà de sa tâche et qui couvrent le processus de production tout entier: il devra désormais avoir une représentation globale de tout le processus de production et des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui lui permettent d'être fonctionnel n'importe où et n'importe quand dans le processus de production. À ce niveau, les éléments qui caractérisent les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont beaucoup plus abstraits que les premiers.

Une enquête menée dans trois secteurs clés de l'industrie allemande, l'automobile, la machine-outil et la chimie, par Kern et Schumann (1984, 1989) souligne la présence de nouveaux modèles de production qui semblent s'affirmer en vue de réintroduire dans l'atelier l'intelligence productive (Kern, Schumann, 1984, p. 402). Ce qui signifie pour eux le déclin du taylorisme, la fin de la division du travail et la reprofessionnalisation du travail industriel, qui ne traduisent en rien une reconnaissance en termes de qualification. Pour Kern et Schumann, les nouvelles formes de qualification entrevues dans ces secteurs se résument à des profils de compétences intégrées ou plus globales: "connaissances de base à logique cumulative", "compréhension globale" et "compétence d'intervention dans un

système technique complexe" (Kern et Schumann, 1984, p. 403). Catherine Peyrard (1987) de son côté fait une critique de l'approche des savoir-faire et propose d'approfondir le champ des connaissances mobilisées au travail. Pour elle (1987, p. 61), la notion de savoir-faire est insuffisante et constitue un obstacle à l'analyse des différentes formes de la connaissance industrielle. L'accent mis sur les savoirs ouvriers a contribué à dissiper le mythe de l'ouvrier presse-bouton; ensuite, l'insistance sur le savoir-faire a d'abord masqué le savoir au profit du faire, et par la suite a réduit les savoir-faire à un ensemble de ficelles de métier acquises par l'habitude et la routine. Elle pense qu'il faut désormais s'intéresser à l'acte raisonné qui sous-tend ce savoir-faire, puisque la distinction savoir/savoir-faire comme l'opposition travail manuel et intellectuel ne conviennent pas, ceci dans la mesure où d'une part, la parcellisation effective du travail ne recouvre pas celle des connaissances, d'autre part, il n'y a pas de travail purement manuel, les fonctions intellectuelles prenant de plus en plus d'importance au sein du travail industriel (Peyrard, 1987, p. 61). L'enrichissement serait donc le fait de mettre l'accent aussi bien sur l'expérience pratique (savoir-faire) que sur les connaissances logiques (savoirs).

Mais l'enrichissement des savoirs semble ne pas suffire à couvrir le champ des connaissances nouvelles puisqu'un troisième terme se profile déjà à l'horizon, qui met à son tour l'accent sur une dimension complémentaire et plus générale liée à l'exigence de collaboration dans l'atelier. Ce qui était considéré comme faisant partie du travail collectif ou de la connaissance tacite (Jones, Wood, 1984), tend à être repris dans une perspective de changement, comme exigence des formes nouvelles d'organisation de l'automatisation. Ainsi, les pratiques de polyvalence, de décloisonnements entre les postes de travail et d'intégration des fonctions (polyfonctionnalité), vues sous l'angle du contenu de l'activité, seront traitées comme le renouvellement ou l'extension de la qualification.

Selon Olivier Bertrand (1984b), des études comparatives internationales sur le travail en équipes autonomes et polyvalentes indiqueraient que la qualification se limite de moins en moins à la technique. Pour Broudic et Vatin (1989), cette tendance se poursuit même dans les secteurs où les activités sont peu automatisées, comme dans le bâtiment où se fait la promotion des compétences transversales qui correspondent à "une appréhension globale du processus de production" et dans de nombreux autres secteurs, où la qualification sociale tend à prendre le pas sur la qualification technique (savoir-faire). Étant donné que la polyvalence ou le principe de rotation conduit à rémunérer une compétence acquise plutôt qu'une performance requise, Durand, Lojkine, et al. (1986) proposent que la qualification soit redéfinie au niveau de "la maîtrise collective de l'unité de travail" et non plus au niveau du poste: c'est la remise en cause des métiers et la naissance de nouvelles expressions liées à la transformation: "intervention plus fine, plus qualitative", "seuil minimum de compétences", "capacité d'évolution". L'appréhension du processus devient de plus en plus globale et dépasse ainsi le cadre du procès de travail pour s'étendre à l'ensemble de la production. D'où la réaction de Zarifian (1983b, p. 131) pour qui,



il ne s'agit pas d'un "simple savoir-faire", ni d'"un ensemble de capacités opérationnelles", mais d'une représentation synthétique du fonctionnement du procès de production. Ces qualités ne procèdent pas seulement d'une représentation technique, ni "d'une simple représentation productive", mais d'une "représentation sociale d'un processus productif".

On note ainsi l'accroissement implicite de la responsabilité dans la détermination de la qualification. Elle présente une dimension de gestion puisqu'elle tend à se rapporter de plus en plus directement au résultat de la production. Implicite dans la mesure où ces qualités intellectuelles et sociales nécessaires à l'optimisation de la production, ne sont pas socialement reconnues et ne sont pas l'objet d'une formation professionnelle spécifique (Zarifian, 1983b, p. 129). Ce sont par exemples, les ingénieurs responsables de l'élaboration des projets d'automatisation industrielle qui soulignent l'intérêt qu'il y aurait à ce que les opérateurs aient une compréhension globale des systèmes sur lesquels ils interviennent (Zarifian, 1983b, p. 130). Par conséquent, le travail social et l'activité communicationnelle deviendront les conditions d'une nouvelle productivité (Zarifian, 1990). D'autres auteurs, comme Chantal Labruyère, pensent la même chose. Pour Labruyère (1984, p. 190), les savoirs sociaux comme la capacité à communiquer, à se concerter, à prendre les décisions, sont mobilisés dans les secteurs où la coopération est une condition *sine qua non* à la marche de l'appareil productif. Le manque de compétences sociales n'étant pas uniquement une question d'adaptation à l'innovation mais également une question de vide conceptuel, les chercheurs tenteront de le combler.

### 1.5 Standardisation des compétences

La standardisation des compétences pose le problème de la formalisation et de la classification des compétences des travailleurs. Après la mobilisation des compétences, la question qui survient est comment formaliser ou standardiser ces compétences mobilisées de telle sorte qu'elles puissent servir de référence aussi bien aux travailleurs qu'aux gestionnaires et à l'entreprise tout entière. Si les connaissances que nous avons décrites jusqu'ici peuvent s'interpréter de plusieurs manières, leur organisation systématique se fait en trois registres selon les résultats d'une recherche (recherche du GLYSI): la connaissance individualisée (savoir-faire pratique, l'habileté et l'ingéniosité acquises sur le tas); la connaissance institutionnelle (le savoir scolaire supposé favoriser la flexibilité et l'adaptabilité); la connaissance socialisée celle qui articule au savoir-faire des savoirs sociaux et des systèmes de valeurs qui s'acquièrent par apprentissage dans un milieu spécifique en vue de préserver une identité collective (Bernoux et al., 1984, p. 15). Ce sont ces trois catégories de savoir ou triptyque qui vont contribuer à mobiliser les descriptifs de fonctions. Et ce sont ces critères qui vont servir pour élaborer les méthodes servant à actualiser le Répertoire français des emplois par le CEREC dont l'analyse "visera à cerner les compétences, entendues comme savoir-mobiliser des connaissances et des qualités pour faire face à un problème donné. Autrement dit, les compétences désignent les connaissances et les qualités mises en action" (Mandon, 1990, p. 3). L'emploi type qu'il faut décrire représente une norme puisqu'il n'existe que par l'abstraction d'une variété de situations concrètes,

et est dynamique parce qu'il est censé anticiper la gestion et la production de ces compétences.

Dans le profil idéal de la secrétaire de vente décrit par Mandon (1990), les savoirs mobilisés sont classés selon le triptyque connu par tous: "savoirs", "savoir-faire" et "savoir-être" ou "savoir-vivre". Appartiennent à la rubrique "savoirs", les connaissances professionnelles de base (technique du secrétariat, de comptabilité, expression orale et écrite, maniement d'un terminal, etc.) explicitement transmissibles. La rubrique "savoir-faire" désigne plutôt les notions acquises à l'usage ou à l'ouvrage: les tâches, règles, procédures et informations propres au fonctionnement du service en particulier. Pour ce qui est du savoir-être, il englobe toute une série de qualités personnelles (ordre, méthode, précision, rigueur, politesse, autonomie, imagination, initiative, adaptabilité, etc.) telles qu'annoncées dans les offres d'emploi. On peut le remarquer, la nouveauté dans ces trois groupes de compétences se situe au niveau des exigences comportementales. Pour les savoirs, le comportement global exigé est "avoir une représentation d'une organisation complexe", dans la catégorie des savoir-faire, avoir "une auto-organisation" et "savoir diagnostiquer toute anomalie de la chaîne". Zarifian (1988a, dans Stroobants, 1993) a établi une grille analogue, le "nouveau profil d'ouvrier-technicien de production", à partir de recherches collectives dans quatre branches de l'industrie. Les résultats présentent trois types de savoirs mobilisés: savoir de procédé, savoir d'expertise et savoir de gestion. Le savoir de procédé n'est pas un nouveau savoir, mais la modernisation de l'ancienne professionnalité: la connaissance du procédé technique d'une part, s'approfondit (à travers l'usage de l'informatique), pour devenir plus analytique et plus conceptualisée, d'autre part, s'élargit à la mesure du regroupement des machines. Le savoir d'expertise et le savoir de gestion font appel à des compétences sans précédent. Le savoir d'expertise répond à la nécessité de diagnostiquer les situations et d'en communiquer le fruit. L'opérateur devrait se montrer capable de "mettre en forme et de transmettre une analyse ou un constat". Quant au savoir de gestion, il désigne la capacité à gérer des situations variées, c'est-à-dire à "élargir son spectre de connaissances", "dialoguer avec des personnes différentes", tenir compte de "normes de travail distinctes", d'indicateurs de gestion, toutes choses qu'apparemment le travailleur n'était pas tenu de faire auparavant.

Il ressort de ces deux exemples, affirme Stroobants (1993, p. 62), que les dimensions cognitives de l'activité prennent place dans une grille d'analyse à finalité concrète. Les résultats de recherche issus de ces deux exemples permettent de construire des instruments de gestion des ressources humaines, et d'élaborer des normes de formation et de recrutement. Dans ces deux exemples, les transformations de l'organisation du travail reposent sur le décloisonnement des fonctions, l'élargissement et l'enrichissement des tâches, l'autonomie et l'initiative. Pour Mandon (1990, p. 1) également, "De nouveaux principes organisationnels émergent des failles du taylorisme et misent sur la flexibilité et la polyvalence. (...) Les savoirs mobilisés débordent largement les savoirs identifiés dans les formations professionnelles existantes".

La standardisation des compétences exerce une fonction instrumentale parce qu'elle répond à un besoin né comme par "génération spontanée"; elle est une innovation terminologique qui modernise une grille et contribue également à imposer le remède en même temps que la cause: elle fournit un cadre pour comprendre les qualités que la formation est censée faire naître (Adler, Borys, 1988, p. 17).

## II- LA PERSPECTIVE DE LA PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL OU PERSPECTIVE PSYCHOMÉTRIQUE

Selon la psychologie du travail, le terme compétence a eu plusieurs points de départ : l'inefficacité des résultats scolaires et des tests d'aptitudes et d'intelligence, l'identification des compétences par l'analyse de poste ou d'événements professionnels, l'identification des compétences par les centres d'évaluation, l'inefficacité du système de notations professionnelles.

### 2.1 Inefficacité des résultats scolaires et des tests d'aptitudes et d'intelligence

Pour le premier point, le terme compétence est apparu il y a plus de vingt ans pour donner corps à l'idée que ni les résultats scolaires, ni les scores aux tests d'aptitude et d'intelligence ne prédisent la réussite professionnelle, voire, l'adaptation efficace aux problèmes de la vie quotidienne (McClelland, 1973). Les expériences de terrain l'ont également prouvé. Donc, même si les tests d'intelligence ou tests de fonctionnement cognitif possèdent une indiscutable capacité prédictive des résultats professionnels (Barret et Depinet, 1991), ils sont valides au plan pratique, mais, il faut le reconnaître, ils n'expliquent pas tout. Par conséquent, l'opposition entre aptitudes et intelligence d'une part et compétences, d'autre part, n'a pas lieu d'être, puisque toutes ces qualités sont nécessaires pour exercer avec succès une activité professionnelle. C'est dans ce nouvel esprit que le terme de compétence a acquis, au cours des dix dernières années, une grande visibilité dans les textes comme dans les interventions concernant le management des ressources humaines.

### 2.2 Identification des compétences par l'analyse de poste ou d'événements professionnels

Le deuxième point de départ est lié au livre de Boyatzis, *The Competent Manager* (1982) qui concerne les compétences essentiellement managériales. Cet ouvrage décrit une étude portant sur 2000 cadres occupant 41 postes différents et appartenant à 21 entreprises, la plupart anglo-saxonnes. Sur la base de cette étude, l'auteur propose de différencier les compétences "seuil" que tous devraient posséder à un niveau minimum et les compétences "supérieures" qui caractérisent les cadres appartenant aux 10% les meilleurs. L'identification de ces compétences est faite à l'aide de différentes analyses de poste, et chaque compétence est reliée à des résultats spécifiques. Mais la nature même des compétences c'est-à-dire le type de variable qu'elles constituent, n'est pas définie clairement, puisqu'elles concernent un vaste domaine de caractéristiques psychologiques, aussi bien des aptitudes que des connaissances, des attitudes, des sources de motivation, et des

traits de personnalité. La méthode utilisée par Boyatzis repose sur l'analyse d'événements décrits par les cadres eux-mêmes, sous la forme de "Behavioral Events" ou événements comportementaux, inspirée de la méthode de l'analyse des incidents critiques (Flanagan, 1954). Ainsi, les cadres interrogés devaient décrire trois incidents de leur vie professionnelle où ils jugeaient avoir été efficaces et trois incidents où ils estimaient avoir été inefficaces. Ces incidents étaient ensuite évalués selon une méthode d'analyse de contenu. Même si cette méthode est restée controversée pour plusieurs raisons (la signification des relations qui peuvent exister entre les résultats de l'analyse de contenu des différents incidents et la réalité des comportements de terrain reste à démontrer ; il n'est pas certain que les cadres eux-mêmes soient les meilleurs juges de leurs compétences), il n'en reste pas moins que cette étude représente une des premières approches directes des compétences observées sur le terrain professionnel, et qui a le mérite de s'attaquer directement à la description des conduites porteuses de réussite. Donc, au lieu d'entrer dans le couple homme-travail par la recherche des différences individuelles, l'approche par les compétences consiste à aborder cette double taxonomie des hommes et des tâches par la description de comportements réels face à des problèmes professionnels concrets.

### 2.3 Identification des compétences par les centres d'évaluation

Pour le troisième point, le concept de compétence a pris de l'ampleur avec les Centres d'évaluation. Ces derniers servent à mesurer plusieurs compétences grâce aux tests et exercices. Le principe de construction des centres d'évaluation impose que chacune des compétences soit mesurée par plusieurs tests ou exercices. Lorsque plusieurs sujets ont été évalués avec un centre d'évaluation, on dispose d'une série de scores par compétences et par exercices. Il est alors possible de calculer les corrélations entre les scores attribués aux mêmes compétences mesurées dans des exercices différents et les corrélations entre les scores attribués à des compétences différentes mesurées par un même exercice. En principe, les premières corrélations devraient être élevées puisqu'il s'agit de mesurer la même compétence à des situations différentes, et les secondes devraient être plus faibles puisqu'il s'agit de mesurer des compétences différentes mises en jeu au cours d'un même exercice. Or, c'est le contraire qui se produit (Sackett et Dreher, 1982 ; Robertson et al., 1987 ; Tziner et al., 1993): les notateurs des centres d'évaluation sont capables d'évaluer la réussite des candidats dans un exercice donné, mais il leur est très difficile de peser le rôle de compétences spécifiques dans cette réussite globale et encore moins d'abstraire leur jugement pour évaluer une même compétence mise en jeu dans plusieurs exercices différents. On en déduit que les centres d'évaluation ont une validité prédictive élevée et attestée, par des chiffres, des recherches et des succès auprès des praticiens (Woodruffe, 1993, dans Levy-Leboyer, 1996, p. 33), et qui tient à la qualité des simulations et des échantillons de tâches professionnelles réelles qui les composent, et au fait qu'ils comportent à la fois des exercices et des tests classiques ; mais leur validité de construction est faible parce que les compétences observées ne sont pas jugées indépendamment des situations dans lesquelles elles sont mesurées. Ce sont ces exercices qui permettent d'évaluer de manière pertinente la manière dont les participants mettent en œuvre

simultanément un ensemble de compétences pour mener à bien les tâches qui leur sont confiées. C'est plutôt l'inverse pour les tests d'aptitudes qui ont une validité de construction forte, en ce sens qu'ils représentent des facteurs de réussite identifiables et communs à des tâches simples et homogènes, mais aucune de ces aptitudes ne suffit à expliquer la variance des comportements professionnels.

#### 2.4 Inefficacité du système de notations professionnelles

Par ailleurs, un autre point qui a permis l'évolution de la notion de compétence est le fait que les entreprises sont de plus en plus nombreuses à être mécontentes de leur système de notations professionnelles ; et les analyses faites par les psychologues sur ces notations ont amplement montré qu'elles ne sont pas cohérentes dans le temps et que l'accord inter-notateurs est faible (Fletcher, 1995). Ceci s'explique en partie par le fait que chaque notation reflète l'opinion d'un hiérarchique sur une mission, sans que celui-ci n'ait la possibilité ni les informations nécessaires pour porter un jugement général sur les qualités individuelles (Levy-Leboyer, 1996, p. 34).

Deux constats se posent. *Primo*, les compétences sont spécifiques de situations précises, voire, de contextes organisationnels spécifiques. Il est donc utile de les mesurer dans le cadre de simulations qui reproduisent et échantillonnent du mieux possible la réalité des situations de travail, les échantillons de travail ayant une bonne validité prédictive, meilleure dans le cas de tâches relativement simples que celle des tests classiques (Asher et Sciarrino, 1974 ; Reilly et Chao, 1982, dans Levy-Leboyer, 1996, p. 34). En ce qui concerne les cadres, les échantillons professionnels sont plus difficiles à construire et plus délicats à valider, mais leur valeur ne peut être discutée car, ils ont l'avantage de reconstituer l'interaction complexe qui existe entre les caractéristiques de l'individu et les caractéristiques de la situation (Cascio, 1991, dans Levy-Leboyer, 1996, p. 34). *Secundo*, Même l'observateur le plus attentif, lorsqu'il est chargé de juger les compétences mises en jeu dans l'exécution d'un travail réel ou simulé, il se concentre sur l'évaluation du travail fait, la manière dont la mission a été accomplie, et ne juge les différentes compétences spécifiques, et *a fortiori*, les différentes aptitudes, que par rapport à cette évaluation globale. C'est l'"effet de halo", bien connu de tous les chercheurs qui ont analysé des fiches de notations professionnelles, et qui existe lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences mises en jeu dans une activité professionnelle aussi bien que lorsqu'il s'agit d'une situation-test. En un mot, l'observation directe ne permet pas de discriminer les compétences et les aptitudes entre elles.

Pour conclure, on peut dire que les compétences sont fondamentalement liées aux missions à accomplir dans le cadre d'un poste ou d'un emploi donné et sont difficiles à définir et à évaluer.

### III- LA PERSPECTIVE DU MANAGEMENT

Dans la perspective du management ou de l'administration en France, la notion de compétence a été élaborée et répandue à travers trois phénomènes principaux :

l'institutionnalisation du bilan de compétences, le mythe du diplôme face à la qualification, et la reconnaissance des compétences extra-scolaires.

### 3.1 Institutionnalisation du bilan de compétences

C'est la loi qui permet de rendre officielle la reconnaissance de la notion de compétence et lui confère désormais son importance. En France, la notion de compétence s'est vulgarisée avec l'institution du bilan des compétences par la loi de décembre 1991 et ses décrets d'application. Mais cette loi semble-t-il, n'a eu que très peu de succès dans la mesure où il s'est fait très peu de bilans conformes aux dispositions légales. Ce qui est dû à la situation précaire et incertaine de l'économie et du marché de l'emploi, qui ne favoriserait pas ce type d'initiative. À cette époque, l'employé ne pouvait pas demander un bilan de compétences de peur qu'il ne passe pour un faible ou une personne peu sûre d'elle. De l'autre côté, les entreprises qui cherchaient à accroître leur productivité en supprimant des postes ne pouvaient pas proposer un bilan de compétences à un membre du personnel de peur que la proposition ne soit considérée comme une préparation à un licenciement. Il se trouve donc que dans les entreprises privées, il y a très peu de demandeurs de bilan de compétences et très peu de gestionnaires qui y recourent. Cependant, la formalisation de la réalisation des bilans de compétences portant sur les acquis professionnels par un texte de loi, et la mise en évidence de l'importance des compétences dans ce bilan, ont entraîné des questions, des réflexions et des activités qui s'inscrivent dans l'évolution même de la gestion des ressources humaines. Ce qui a abouti à la définition d'une nouvelle catégorie de caractéristiques individuelles, les compétences, l'image que chacun se construit de ses compétences, la possibilité de les identifier objectivement et de les développer, ainsi que leur importance dans les stratégies personnelles et organisationnelles.

### 3.2 Mythe du diplôme et qualification

Pendant longtemps, les gens ont pensé que la qualification ou la compétence étaient liées au diplôme que l'on obtenait à l'issue d'un certain nombre d'années d'études ou de formation. Traditionnellement, on accorde (surtout en France et dans les pays francophones ayant hérité du système éducatif français) une grande importance aux diplômes acquis en formation initiale. Autrement dit, le diplôme confère la compétence ou la confère, dans le sens de la capacité à faire un travail. Le concept de compétence a mis l'accent sur l'idée que l'expérience professionnelle est le seul moyen d'acquérir des compétences non reconnues par des diplômes, mais dont l'évaluation objective est nécessaire pour que l'individu puisse en faire état et pour que l'organisation puisse les utiliser. Ce souci est né du besoin de recenser les qualifications de demandeurs d'emplois qui possèdent des compétences acquises sur le terrain, mais sans un diplôme qui l'atteste, afin de faciliter leur réinsertion professionnelle. Ce même souci s'est étendu à l'idée de faire le bilan de toutes les compétences acquises au fil de toutes les expériences, aussi bien par les diplômés que par les non diplômés. On peut en déduire qu'il y a trois façons de développer les compétences: en formation initiale, avant la vie active; par le biais de formations pour adultes (formation continue) en cours de vie active; et du fait de l'exercice même d'une activité professionnelle, c'est-à-dire par

la vie active. Or, si on tient compte de la situation actuelle de nos systèmes éducatifs, on se rendra compte qu'acquérir des compétences par le biais des notes scolaires et des examens n'est pas une chose évidente. Il n'y a qu'à considérer tous les obstacles à traverser pendant le cursus scolaire et le taux d'échec qui inquiète au niveau de la formation initiale pour le comprendre. Même si des efforts sont faits pour que les formations initiales comportent de plus en plus des stages en situation professionnelle, ces derniers ont comme objectif implicite et explicite, l'application concrète d'un savoir théorique tout frais et sa consolidation par l'usage, ou encore la familiarisation avec le futur milieu de travail, et non pas l'acquisition de compétences autonomes (Levy-Leboyer, 1996, p. 10). Donc, reconnaître qu'il existe des compétences ne résultant pas d'une formation mais issues de l'expérience, signifie que la vie active comporte des expériences formatrices, et que diviser la période d'existence en deux: une période pour apprendre et une période pour appliquer ce qu'on a appris est une conception dépassée, puisque l'apprentissage est continu, tout au long de la vie. Autrement dit, toutes les expériences sont susceptibles d'entraîner des apprentissages que ce soient des expériences de travail ou non. D'où la nécessité de reconnaître les compétences extra-scolaires.

### 3.3 Reconnaissance des compétences extra-scolaires

La reconnaissance des compétences extra-scolaires renvoie à la reconnaissance des acquis expérimentiels et souligne par ce fait le rôle de l'expérience dans l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'importance de plus en plus grandissante accordée aux compétences extra-scolaires ou extra-formation, différentes des connaissances acquises dans les formations traditionnelles, est liée aux environnements de travail spécifiques qui exigent des compétences précises, telles que les compétences managériales, relationnelles, la capacité à travailler en équipe, à résoudre les conflits, à garder son sang froid dans les situations de stress..., qui ne peuvent pas s'enseigner à l'école, mais qui ont cependant, un poids de plus en plus important dans les listes d'exigences définies pour caractériser un poste à pourvoir. Le fait de faire référence aux compétences, aux savoirs ou aux connaissances, essayer d'en dresser des listes dans les organisations et d'en faire le bilan au plan individuel, a permis de mieux réaliser que l'expérience est formatrice et que les compétences peuvent être acquises tout au long de la vie. Ces compétences sont rarement prises en compte par les examens et les diplômes qui sanctionnent une formation. Ceci, tout simplement parce que, d'une part, ces examens n'ont qu'une fiabilité limitée et ne font, dans les meilleurs des cas, qu'échantillonner des connaissances acquises; d'autre part, parce que l'expérience de terrain est fructueuse et qu'elle permet d'acquérir des compétences précieuses. Car, il semble de plus en plus vrai que les enseignements tirés de l'action, de la prise de responsabilité réelle et de la confrontation avec les problèmes concrets, apportent des compétences que le meilleur enseignement ne sera jamais susceptible de fournir. Ce schéma, et le succès du concept de compétence, soulèvent toute une série de problèmes nouveaux : les différences qui existent entre les aptitudes, les connaissances et les compétences.

Le besoin que ressent l'individu d'une part, de faire régulièrement le bilan de ses compétences, de ses atouts dans un monde du travail en évolution rapide, et celui des organisations d'autre part, de faire le bilan des ressources de compétences qu'elles possèdent, de leurs atouts dans une économie très compétitive, viennent du progrès technologique qui rend rapidement obsolètes les formations initiales acquises, et des turbulences économiques qui bouleversent la structure du marché de l'emploi. Par ailleurs, il y a la crise de l'emploi qui ne touche pas que les personnes sans qualifications; elle touche également les diplômés. Ce qui pousse ces derniers à avoir des doubles formations ou même plus, qui n'améliorent, cependant pas, leur situation puisqu'elles ne remplacent pas l'expérience directe. En plus, les exigences d'un poste à pourvoir sont relatives, non seulement à la maîtrise des connaissances essentielles, mais aussi à la possession des compétences précises. Autrement dit, l'accumulation de connaissances de base n'assure plus la compétitivité dans la concurrence actuelle devant les emplois. Par contre, faire preuve de compétences tirées de l'expérience représente un avantage sûr et certain. D'où le rôle fondamental de l'expérience dans l'acquisition des compétences. C'est ce qui justifie tout l'engouement qui gravite autour des compétences: bilan, développement, acquisition, formation, amélioration des compétences..., et tous les nominatifs qui peuvent accompagner ce concept.

#### IV- LA PERSPECTIVE DE L'ENSEIGNEMENT

##### 4.1 Revendication de la paternité de la compétence

Si certains auteurs attribuent l'origine et l'évolution de la notion de compétence au management et au processus du travail, d'autres comme Philippe Perrenoud pensent que la compétence doit son origine au travail humain en général et à l'éducation, et que le management n'a fait que la développer. Pour Philippe Perrenoud ("L'école saisie par les compétences" dans Bosman, Gerard et Roegiers, 2000, p. 21-22), même si la notion de compétence occupe une place primordiale dans le champ économique, dans les entreprises et sur le marché du travail, ces différents domaines ne peuvent pas s'en approprier la paternité puisque,

aucun champ social n'est la source exclusive de toutes les idées à la mode. Il y a souvent circulation d'influences dans divers sens, ou réponses voisines à des problèmes semblables. Ainsi, on pourrait avoir l'impression que l'économie a inventé la notion d'excellence. Or, au début des années 1980, lorsque je réfléchissais sur la fabrication de l'excellence scolaire (Perrenoud, 1984), ce mot était absent de la littérature sur la gestion d'entreprise. Les spécialistes du management s'en sont emparés peu après, en ont fait un thème à la mode, avec celui de la qualité, du zéro défaut, dans le contexte d'une compétition accrue à l'échelle mondiale. Du coup, les formations de cadres et les livres consacrés au management ont multiplié les titres sur l'excellence, au point de faire oublier que la notion d'excellence a cours dans notre société bien avant l'avènement de l'économie de marché et qu'elle a conquis droit de cité dans le champ du travail artisanal et de l'école bien avant de concerner les entreprises. Nous ne sommes pas, dans ce domaine à l'abri du même anachronisme. Les spécialistes de la DRH (division des ressources humaines) donnent l'impression d'avoir inventé la notion de compétence, alors qu'elle est aussi ancienne que le travail humain et l'éducation.



Si le monde de l'entreprise n'a pas inventé la notion de compétence, reconnaissons qu'il lui a, depuis dix ans, donné une plus grande importance, dont résulterait celle qu'on lui donne dans les programmes scolaires contemporains. Sans doute est-il vrai que la vogue des compétences dans le champ des entreprises pousse le système éducatif à s'en préoccuper davantage (Ropé et Tanguy, 1994; Ropé, 1996). C'est sur l'interprétation de ce mouvement qu'on peut débattre.

C'est ainsi que dans le cadre du travail, la notion de compétence a été progressivement substituée à celle de qualification pour une plus grande flexibilité des emplois et des salaires. La différence entre les deux réside en effet dans le fait que la qualification liée aux diplômes et autres formes qualifiantes donnent des droits et constituent une protection contre les déqualifications abusives, les salaires et mesures arbitraires, alors que la compétence autorise une réévaluation constante au gré des changements dans le système de production, la technologie, l'organisation et la division du travail: c'est un usage tactique et intéressé de la notion de compétence par les organisations. Cependant, la notion de compétence a aussi apporté des points positifs: le développement des sciences du travail (ergonomie, psychologie et sociologie du travail, la formation continue) qui ont contribué à reconnaître le travail comme source de formation (Barbier, 1996, dans Perrenoud, 2000) et comme expression de compétences qui ne sont pas toutes relatives à la qualification formelle du poste.

#### 4.2 Évolution socio-historique des compétences dans l'enseignement

Selon la perspective de la sociologie du travail, la notion de compétence relève de l'exercice de la tâche et de l'introduction des outils techniques. En administration, elle est liée à l'introduction de nouvelles technologies, aux changements économiques et à la crise de l'emploi. Pour ce qui est du domaine de l'enseignement, la naissance et l'évolution de la notion de compétence ont suivi un parcours en quatre étapes illustrant les différents mouvements caractéristiques des systèmes éducatifs selon De Ketele ("Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement" dans Bosman, Gerard et Roegiers, 2000, p. 83-92). Pour cet auteur, c'est le statut de la connaissance qui a évolué jusqu'au stade des compétences et de l'approche par compétences sous la pression de différents facteurs, et qui a abouti sur la façon d'organiser les systèmes de formation. Ces mouvements sont au nombre de quatre et sont formulés comme suit:

- Connaître, c'est prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter;
- Connaître, c'est assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques;
- Connaître c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables;
- Connaître c'est démontrer sa compétence.

##### 4.2.1 Connaître, c'est prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter

Considérer la connaissance comme un acte qui consiste à “prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter” est relatif aux périodes de l'Antiquité, du Moyen Âge et de la Renaissance. À cette époque, l'intellectuel était celui qui avait pris connaissance des textes fondateurs de la civilisation c'est-à-dire, des grandes œuvres grecques, romaines et arabes. La culture consistait alors à étudier dans le texte et prendre connaissance des commentaires des grands maîtres pour pouvoir les commenter à son tour. Ces œuvres étaient celles qui avaient abordé tous les contours de la création. Cette conception du statut de la connaissance a soutenu la conception des programmes de l'enseignement quand les écoles se sont développées. Ce modèle s'est répandu dans le monde entier sous les régimes divers et subsiste encore sous des formes plus ou moins visibles ou latentes. De Ketele affirme (dans Bosman, Gerard et Roegiers, 2000, p. 84) que,

Au niveau universitaire, la faculté de philosophie et lettres était la faculté de référence par excellence, car ses activités étaient centrées sur l'étude des grandes œuvres des philosophes et hommes de lettres, considérés à l'époque comme des “savants”, c'est-à-dire des personnes possédant à un haut degré la connaissance des êtres animés et inanimés, et plus largement le sens et la finalité de la création. Les universités, et notamment les universités du monde arabe, étaient considérées comme les lieux les plus importants de la conservation et de la transmission de la culture.

À cette phase, connaître c'est posséder la culture relative à la création.

#### 4.2.2 Connaître, c'est assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques

Considérer la connaissance comme l'acte d'“assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques” signifie la lier aux connaissances des lois de la nature (physique, biologique et sociale) qui se sont multipliées sous l'accumulation des observations et par le développement de dispositifs d'observation: c'est la naissance de l'esprit scientifique, fait de vérification et d'expérimentation (médecine expérimentale, développement de modèles mathématiques, développement des statistiques), de formalisation d'observations et de prédiction de nouveaux phénomènes, et la découverte et le développement de l'informatique qui ont accéléré les découvertes. Aussi la multiplication des découvertes a entraîné la subdivision de la science en multiples sciences. De nouvelles disciplines sont nées, les spécialités et les spécialisations se sont multipliées. Dans certains champs de connaissances (chimie par exemple dans les années 80), ces dernières se sont renouvelées tous les sept ans. Aujourd'hui, les connaissances doublent tous les quatre mois et demi (l'informatique par exemple). C'est ainsi que le besoin de transmettre ces nouvelles connaissances est né, pour former les chercheurs de plus en plus pointus, des ingénieurs capables d'utiliser les découvertes et des praticiens plus performants. Ce qui a entraîné le développement de programmes d'études qui transmettent les nouvelles connaissances acquises par la communauté scientifique. Et comme il fallait choisir les connaissances appropriées pour chaque niveau de scolarité ou de formation, les programmes sont devenus des inventaires de connaissances à transmettre à un moment donné. D'où l'apparition de nouvelles dénominations de structures d'enseignement: les

“humanités modernes” ont remplacé les “humanités anciennes” et la mathématique s’est imposée comme discipline clé de la sélection et de la hiérarchisation des élèves. À l’université, pendant que la faculté de philosophie devenait une faculté comme une autre, perdant quelques disciplines (économie, sociologie, psychologie, géographie,...), la faculté des sciences prenait de plus en plus de noblesse, ainsi que les grandes écoles d’ingénieurs dans les domaines tels que les technologies, l’économie, la gestion, l’agronomie. Dans cette deuxième phase, connaître c’est maîtriser les disciplines scientifiques.

#### 4.2.3 Connaître c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables

Le troisième mouvement, “Connaître, c’est démontrer sa maîtrise d’objectifs”, est issu de la création de nouvelles technologies au service du développement économique d’un monde de plus en plus industrialisé. Il est aussi né du taylorisme, mouvement qui a introduit la rationalité et la rationalisation dans la gestion des processus de fabrication en vue de produire plus, plus rapidement et avec moins de défauts, en vue d’une plus grande rentabilité. Le behaviorisme, qui est la transposition de la démarche des “sciences dures” aux sciences humaines, a également joué un rôle important dans le développement de ce mouvement. Car, il a introduit une démarche plus rationnelle, basée sur de l’observable, sur ce qui est de l’ordre du comportement et non de l’intention ou de l’ordre des processus inscrits dans la boîte noire. Le taylorisme et le behaviorisme, pour étudier rigoureusement les modes de fabrication ou les phénomènes humains, essaient de réduire la complexité en découpant les objectifs d’études en éléments plus simples et en séquences plus courtes observables.

C’est à travers la “pédagogie par objectifs” que ces deux mouvements ont inspiré le monde de l’éducation. Cette pédagogie a été popularisée par Mager (1962) dans *Preparing Instructional Objectives* et par Bloom (1968, 1976, 1979) avec la “pédagogie de maîtrise” qui suppose que l’on découpe l’objectif de l’enseignement en objectifs suffisamment précis et hiérarchisés et que l’on ne passe jamais à un apprentissage nouveau sans s’être assuré que les objectifs pré-requis soient réellement maîtrisés et suffisamment stabilisés. Ces principes ont, semble-t-il, en grande partie été vérifiés dans de nombreux travaux axés sur le “Système d’enseignement individualisé” de Keller, basé sur la pédagogie de maîtrise et l’individualisation de l’enseignement. Ces mouvements dits scientifiques, ont été propagés avec la parution de la version française du livre de Mager, des ouvrages de Hameline (1980), de De Landsheere et De Landsheere (1980), de De Ketele (1980), d’Hainaut (1983) et d’autres chercheurs, pour initier, les chercheurs, les décideurs et les enseignants à la problématique et aux techniques de la Pédagogie Par Objectifs (PPO) ou encore de la Technique des Objectifs Pédagogiques (TOP).

Dans les nouveaux programmes issus de la philosophie de la pédagogie par objectifs, il fallait raisonner non seulement en termes de contenu, mais aussi et surtout en termes d’objectifs visés à travers ce contenu, de performances attendus en comportements nettement observables (conditions de réalisation et critères de maîtrise). Le souci de rationalisation très poussé a abouti à la construction des

bases de données qui se voulaient exhaustives. Les objectifs généraux étaient élaborés pour chaque discipline, ensuite chaque objectif général était précisé en objectifs intermédiaires qui étaient à leur tour décomposés en objectifs spécifiques. Enfin, chaque objectif spécifique était précisé par un ensemble d'objectifs opérationnels: c'est l'arbre des objectifs à partir duquel était conçu et validé un ensemble de questions d'évaluation mis à la disposition des chercheurs, décideurs ou praticiens, pour chaque objectif opérationnel. L'IOX (*International Objectives Exchange*) de la Californie est l'une des bases les plus célèbres interrogées par des personnes du monde entier à cette époque. Des manuels ont été élaborés avec cette approche basée sur la formulation d'objectifs spécifiques.

#### 4.2.4 Connaître c'est démontrer sa compétence

Enfin le quatrième mouvement, "Connaître, c'est démontrer sa compétence", est né, d'une part, de l'évolution de la machine économique, de la mise en place des mécanismes de protection sociale (syndicalisme, sécurité sociale, sûreté de l'emploi), de l'augmentation de la demande en biens et services, d'autre part, de la perte du pouvoir des États, de la prise du pouvoir par les entreprises multinationales et les firmes financières, des phénomènes de mondialisation, de globalisation, d'économie de marché, de compétitivité croissante. D'où la nécessité de former des personnes capables de fonctionner dans un climat de changement et d'adaptation perpétuels. Il s'avère cependant que ces capacités de changement et d'adaptation sont rares ou inexistantes chez les employés.

La multiplication des entreprises marchandes et non marchandes, ainsi que le souci d'efficacité chez les employeurs ont amené ces derniers à faire un triple constat relatif au recrutement des produits de l'école. De Ketele (dans Bosman, Gerard et Rogiers, 2000, p. 88) affirme que:

(1) plus le diplôme est élevé, plus le candidat au poste a des chances de s'adapter et de donner à terme satisfaction; (2) mais par ailleurs au sortir de l'école, les diplômés sont jugés incapables d'accomplir les tâches complexes qui leur sont données, même si toutes les connaissances et techniques requises leur ont été enseignées; (3) dans certains domaines surtout, le nombre de diplômés devenant supérieur aux besoins, la sphère de recrutement devient plus large, il est donc possible de recruter des personnes susceptibles de devenir le plus rapidement compétentes, ce que l'on trouve facilement parmi les plus diplômés (les sur-diplômés seront cependant payés à un salaire inférieur à leur diplôme).

On comprend que les inquiétudes des employeurs sont liées au climat de compétitivité et de rentabilité qui règne et qui les pousse finalement à prendre en main la formation de leurs employés nouvellement engagés, ou de ceux qui doivent changer de poste, pour les rendre plus rapidement "compétents". Autrement dit, ils doivent être capables d'accomplir leurs tâches avec une qualité proche de zéro défaut et de résoudre au mieux, les problèmes susceptibles de survenir dans l'accomplissement de leurs tâches. Et la première chose à faire pour y arriver a été pour l'entreprise de faire une analyse précise des tâches et d'identifier à partir de là les compétences requises. C'est ainsi qu'est né le concept de "référentiel de compétences" (De Ketele, dans Bosman, Gerard et Rogiers, 2000, p. 88).

Il s'avère alors que la formation de ces employés est très coûteuse pour l'entreprise; ce qui pousse cette dernière à convaincre l'école de transformer ses programmes en termes de compétences, au moins pour celles susceptibles d'être apprises dans le cadre de l'école. Elle était d'ailleurs prête à aider le système éducatif à se transformer dans ce sens, en coopérant dans la définition d'une politique de pédagogie en alternance, à prendre en charge la formation des compétences plus pointues. Les pressions des entreprises sur les autorités ont abouti en Europe à débloquent d'importantes sommes d'argent pour le projet UNICAP (Unités Capitalisables). C'est un projet qui consistait à

définir pour chaque catégorie de métiers un référentiel de compétences et à répartir la formation en unités capitalisables progressives. Chaque unité capitalisable était définie par ses entrées (les compétences prérequis à maîtriser pour les élèves ou étudiants qui peuvent accéder à l'unité) et par ses sorties (les compétences à maîtriser au terme de l'unité, les modes de certification et les seuils de maîtrise minimale pour la certification) (De Ketele, dans Bosman, Gerard et Rogiers, 2000, p. 89).

Ce projet a eu un grand retentissement sur l'enseignement technique et professionnel, les ministères de formation professionnelle, les institutions de formation continue, les services de formation des entreprises confrontés à des formations rapides de leur personnel. Ce sont des initiatives essentiellement axées sur les référentiels de compétences des métiers qui exigeaient, surtout pour les métiers de haut niveau, des compétences transversales ou génériques, c'est-à-dire s'exerçant sur des situations très diverses telles que: interpréter correctement un problème, lire correctement un mode opératoire, chercher les informations utiles pour un certain usage, ou réagir de façon critique à une situation. C'est le moment de faire des pressions pour que l'apprentissage de ces compétences transversales soit introduit dans les programmes d'études de l'enseignement général. On ne peut plus ne pas le reconnaître, l'entreprise est le fondement même de l'approche par compétences. C'est ce que souligne d'ailleurs Gérard Fourez (1994), mentionne De Ketele, en précisant que le monde socio-économique est à la base du mouvement actuel de l'approche par les compétences, le choix du concept étant par lui-même très significatif. C'est ce que confirment aussi les premiers ouvrages marquants en langue française sur les compétences, qui ont été écrits par des experts de l'entreprise comme Le Boterf (1994, 1997, 1998) et Lévy-Leboyer (1996), les experts en éducation comme Romainville (1996) et Perrenoud (1997) s'inspirant largement de leurs travaux pour les transférer dans leur domaine.

La notion de compétence et sa vulgarisation ne se sont pas arrêtées au niveau de l'entreprise et de l'école. Les grands organismes internationaux (Banque mondiale, OCDE, UNESCO, UNICEF, PNUD...), en ont fait leur affaire aussi, puisqu'ils mentionnaient dans leurs travaux, l'insuffisance, non seulement du rendement quantitatif, mais aussi du rendement qualitatif des systèmes éducatifs. Il fallait donc développer un curriculum basé sur l'apprentissage d'un ensemble de compétences de base ("general curriculum") nécessaires à toute personne. Cette perspective a eu beaucoup de succès et a abouti à la création de nouvelles appellations dans différents pays: "basic skills", "basic competencies" dans les pays anglo-saxons;

“compétences socles” (enseignement secondaire) et “objectifs d’intégration” (enseignement primaire) en Belgique; “objectifs noyaux” en Suisse; “compétences minimales”, “compétences par cycles” (enseignement primaire), “compétences plancher”, “socles de compétences”, “compétences exigibles”, “compétences nécessaires”, “compétences de base”.

#### 4.2.5 Connaître c'est développer des savoir-être

L'approche par les compétences n'est pas encore maîtrisée et répandue par les chercheurs que l'on voit déjà se profiler à l'horizon une nouvelle approche: l'“approche par le développement des savoir-être”. Car, comme toute approche, l'approche par compétences porte en elle les germes de sa propre destruction ou de ses propres dérives, affirme De Ketele (dans Bosman, Gerard et Rogiers, 2000, p. 90). Une nouvelle approche est donc en train de naître. Il s'agit d'une

approche holistique où serait première la préoccupation de développer des savoir-être pour vivre en mutation de plus en plus rapide.[...]. Le savoir-être a trait à la façon de se poser en tant que personne et désigne donc les activités par lesquelles elle manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne (“le concept de soi”), les autres, les situations en général, mais aussi sa façon de réagir et d'agir. Le savoir-être est donc intimement lié à un système de valeurs et de représentations intériorisées qui s'est forgé au fil du temps à travers les expériences vécues dans la famille, à l'école et en contact avec l'entourage. Le savoir-être se manifeste à trois niveaux:

- 1- le niveau de sélection des stimuli lui arrivant à la conscience (le même arbre est vu différemment par le poète et le bûcheron);
- 2- le niveau des représentations, des opinions et des jugements (un habitant de Rome et celui d'un village au fin fond des Ardennes ne raisonnent pas de la même façon sur le problème des transports publics);
- 3- le niveau de la conduite, à savoir les comportements habituels adoptés dans différentes catégories de situations (la manière dont j'entre en contact la première fois avec une personne inconnue diffère selon que je suis introverti ou extraverti, latin ou nordique...) (De Ketele, dans Bosman, Gerard et Rogiers, 2000, p. 90-91)

L'approche par le développement de savoir-être n'est aucunement incompatible avec l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Au contraire, le développement de savoir-être passe, le plus souvent, par l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire. Pour De Ketele, cette approche serait incontournable parce qu'on peut déjà déceler les signes avant-coureurs de plus en plus nombreux de situations nécessitant le développement de cette approche.

Nous venons de voir dans ce premier chapitre que la notion de compétence pourrait prendre son origine au moins dans quatre domaines: la sociologie du travail, la psychologie du travail, le management et l'éducation. Même si les experts dans ces trois domaines de recherche revendiquent la paternité des compétences, tous sont à peu près unanimes sur le fait que cette notion a été développée, vulgarisée, rendue célèbre et indispensable par les experts d'entreprises ou d'organisations. Cependant, l'unanimité ou la quasi-unanimité sur les origines et le développement des compétences n'entraîne pas forcément l'unanimité dans la perception et la conception de la notion. Nous verrons dans le deuxième chapitre

que la notion de compétence varie d'un champ de spécialité à un autre, d'un domaine à un autre, d'une profession à une autre ; elle peut prendre diverses connotations, dépend du profil de formation ou du contexte. Bref, c'est une notion complexe à l'intérieur duquel, on retrouve une panoplie d'autres notions. Sans pour autant rentrer dans les détails, on peut déjà affirmer que la compétence n'est pas la somme de plusieurs notions, mais plutôt l'agrégation de plusieurs notions ou concepts.

## **PARTIE II- DIFFÉRENTES PERCEPTIONS DE LA COMPÉTENCE**

De prime abord, Le Boterf ("De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin?", dans Bosman, Gerard et Rogiers, 2000, p. 15) précise que du point de vue de l'entreprise, la compétence considérée est la compétence professionnelle. Donc, dans l'entreprise et l'administration, on parle de compétences professionnelles. Ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement qui, selon lui, ne semble pas s'organiser autour de l'objectif de produire des compétences professionnelles, mais qui en revanche, peut probablement développer d'autres types de compétences, et devrait surtout développer des "ressources" c'est-à-dire, des connaissances théoriques, la culture générale, les méthodes de travail, les valeurs,... qui pourront entrer plus tard dans les processus de construction des compétences professionnelles. Il faut préciser que ce qu'il dit est valable pour l'enseignement général, l'enseignement professionnel étant distinct puisque, axé sur la préparation à l'exercice des compétences professionnelles comme son nom l'indique.

Même si les compétences professionnelles développées dans les entreprises et les administrations sont différentes des compétences développées dans l'enseignement, il reste que ces deux types de compétences ont les mêmes caractéristiques essentielles, à savoir: l'originalité, l'efficacité et l'intégration. Le tableau qui suit illustre bien ces ressemblances.

L'originalité de la compétence signifie la capacité à sortir de la routine et d'apporter des réponses inédites ou spécifiques à des situations problématiques habituelles ou inédites.

L'efficacité de la compétence est sa capacité à apporter des réponses permettant de mieux réaliser les objectifs poursuivis, autrement dit, les objectifs qui sont utiles, pertinentes, significatives et transférables.

L'intégration de la compétence renvoie à la capacité à trouver des solutions globalisantes aux situations problématiques ; solutions qui intègrent ou mettent en interaction tout un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

<b>Dimensions essentielles de la définition des compétences</b>	<b>Dans les organisations professionnelles</b>	<b>Dans l'enseignement</b>



<b>Originalité</b>	Il n'y a pas de solutions toutes faites à tous les problèmes. Est compétent, celui qui peut faire face à un problème inédit, apporter une réponse idoine, même si celui-ci ne fait pas partie du "code des procédures"	La compétence permet une réponse originale face à une situation, ou plutôt à une catégorie de situations. Développer des compétences à l'école, ce n'est donc plus apprendre aux élèves une réponse unique et standardisée, mais inciter les élèves à analyser une situation, dans toutes ses dimensions, pour lui apporter une réponse spécifique et qui peut être inédite. L'approche par les compétences ouvre les portes.
<b>Efficacité</b>	Il ne s'agit pas d'apporter n'importe quelle réponse. Est compétent, celui qui peut trouver la réponse qui permettra à l'organisation de réaliser au mieux ses objectifs, pour le bien collectif.	Les compétences nécessitent une réponse efficace. Bien sûr, cette réponse à la situation rencontrée doit être une "bonne" réponse, mais elle doit aussi avoir une utilité, une pertinence sociale. Développer les compétences à l'école, c'est bien plus que promouvoir un certain nombre de savoir-faire: c'est aussi et surtout pouvoir leur donner sens. C'est enfin viser leur transfert pour qu'ils soient véritablement utiles et utilisés dans la vie quotidienne.
<b>Intégration</b>	Il n'existe plus de solutions isolées - à part quelques exceptions miraculeuses. Est compétent, celui qui propose une solution qui prend en compte l'ensemble de l'environnement, que celui-ci soit proche - l'atelier, l'entreprise, le cadre de vie, les clients -, ou lointain - le pays, les communautés transgouvernementales, le monde,...	La compétence, c'est enfin l'apport d'une réponse intégrée. C'est la mobilisation. La réponse que l'élève apporte face à une situation rencontrée nécessite la mobilisation, l'intégration de tout un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. L'élève ne peut résoudre la situation, c'est-à-dire, être compétent, qu'en mettant en interaction tout ce qu'il a appris pour construire une solution à la fois originale et efficace.

Tableau 1: Caractéristiques de la compétence communes à l'organisation et à l'enseignement.

## 2.1 LES COMPÉTENCES: PERSPECTIVE DE LA PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL

Le concept de compétence a pris une place importante dans la littérature managériale de ces quinze dernières années. Les entreprises élaborent de plus en plus des référentiels de compétences qui concernent leurs cadres ou les membres du personnel hautement qualifiés. Les grandes organisations ou associations nationales ou internationales élaborent aussi les normes de qualité ou d'évaluation des compétences. Par ailleurs, les exigences d'un poste à pourvoir sont les plus élaborées en termes de compétences que d'habiletés. Or, dans le langage courant, on confond les compétences d'une part, avec les habiletés ou aptitudes, d'autre part avec les connaissances.

Dans le cadre de la psychologie du travail affirme Levy-Leboyer (1996), les recherches ont permis de définir des listes d'aptitudes et de traits de personnalité, caractéristiques individuelles qui fournissent un référentiel permettant de décrire les individus et de les différencier entre eux dans le cadre des évaluations nécessaires aux prises de décision constituant la gestion des carrières par les entreprises. Vus sous cet angle, l'évaluation et le référentiel partent de l'observation d'individus effectuant des tâches relativement artificielles et détachées d'un contexte professionnel réel, ou encore répondant à des questions faisant référence à des situations générales parce que non définies dans une situation précise. Malgré cela, de nombreuses recherches ont démontré la validité des tests d'intelligence pour prédire la réussite professionnelle, quels que soient le métier et le niveau, y compris dans les fonctions d'encadrement (Arvey, 1986, Hunter, 1986, Barret et Depinet, 1991). En outre, les aptitudes intellectuelles semblent avoir beaucoup plus d'importance quand il s'agit de tâches ou de métiers mettant surtout en œuvre des processus cognitifs, et moins d'importance quand il s'agit d'activités mettant surtout en jeu des processus moteurs. Il en est de même pour les traits de personnalité.

Par ailleurs, les études de validité montrent que les aptitudes mentales mesurées par les tests d'intelligence déterminent la réussite professionnelle de deux manières : directement dans la mesure où elles sont requises par l'activité considérée, et indirectement parce que c'est l'intelligence qui facilite l'acquisition des compétences au cours des nouvelles expériences qu'offre le travail (Hunter, 1986). Autrement dit, l'exercice d'une activité professionnelle est une source de développement par l'élaboration de compétences nouvelles. Ce développement exige cependant que l'individu soit capable ou ait des aptitudes nécessaires pour apprendre. On peut à cet effet établir une correspondance entre d'un côté les aptitudes et traits de personnalités et les compétences. Concrètement, lorsqu'il s'agit d'analyser les qualités requises pour tenir des postes simples (postes d'exécution ou emplois de service, ...), il est plus facile de préciser quels sont les aptitudes et les traits de personnalité nécessaires pour une tenue correcte de ces postes. Mais lorsque la complexité des responsabilités et des missions augmente, le référentiel d'aptitudes et de traits de personnalité ne suffit plus et les exigences des postes sont décrites directement en termes de compétences. Ces compétences sont caractérisées par rapport à des missions précises qui font appel à plusieurs aptitudes et qualités de personnalité, et dont la réussite dépend de connaissances théoriques et de savoirs acquis sur le terrain. Par ailleurs, les caractéristiques de ces compétences doivent être bien intégrées, ceci d'autant plus que la maîtrise de ce type de compétence varie d'un individu à un autre, justement en raison des aptitudes et profils de personnalité qui ne sont pas forcément les mêmes (Levy-Leboyer, 1996, p. 26).

### 2.1.1 Les définitions

Les compétences, dans le domaine de la psychologie du travail, sont considérées comme étant une catégorie spécifique de caractéristiques individuelles, telles que les aptitudes, les traits de personnalité. Même si elles, sont distinctes des aptitudes et des traits de personnalité, il existe un rapport étroit entre eux. Tandis que les aptitudes permettent de caractériser les individus et d'expliquer la variance de leurs

comportements dans l'exécution de tâches spécifiques, les compétences concernent la mise en œuvre intégrée d'aptitudes, de traits de personnalité et aussi de connaissances acquises, pour mener à bien une mission complexe dans le cadre de l'entreprise qui en a chargé l'individu, et dans l'esprit de ses stratégies et de sa culture. Les compétences ont alors un lien étroit avec les valeurs et les connaissances acquises et dépendent du cadre organisationnel dans lequel elles ont été élaborées (Levy-Leboyer, 1996, p. 26). Autrement dit, l'acquisition des aptitudes est un passage obligé vers le développement des compétences car, ces dernières ne peuvent se développer si les aptitudes requises ne sont pas présentes. C'est pourquoi De Montmollin (1984, p. 122), définit les compétences comme étant des "ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau". Les compétences font ainsi référence à des tâches ou à des situations de travail et à la régulation dont est capable l'opérateur entre l'environnement de travail et son activité. La compétence est alors "un ensemble de conduites organisées, au sein d'une structure mentale, elle aussi organisée et relativement stable, et mobilisable à la demande" (Levy-Leboyer, 1996, p. 27). Par rapport à la connaissance qui s'applique à une tâche, la compétence suppose une expérience et une maîtrise réelle de la tâche et met en œuvre des représentations, "des images opératoires" (Ochanine, cité par De Montmollin, 1984), constituées progressivement par l'expérience que l'opérateur acquiert au cours de son travail. Elle se différencie de l'habileté, qualité résultant d'une formation et caractérisant le plus souvent des processus psychomoteurs. Elle est le résultat d'expériences accumulées pendant des années et permet de surmonter les limites du fonctionnement cognitif.

Les compétences sont donc liées à une tâche ou à une activité donnée. Elles peuvent également couvrir un ensemble d'activités : on parlera par exemple de compétences linguistiques ou de compétences d'encadrement. Elles peuvent aussi être limitées à une activité précise : on parlera alors de compétences du régulateur en salle de contrôle, du contrôleur aérien ou du programmeur. Par ailleurs, elles résultent de l'expérience et constituent des savoirs articulés, intégrés entre eux et, en quelque sorte, automatisés, dans la mesure où la personne compétente mobilise ce savoir à bon escient, sans avoir besoin de consulter des règles de base ni de s'interroger sur les indications de telle ou telle conduite.

Pour préciser le rôle des aptitudes au niveau de l'acquisition des compétences, les recherches sur l'apprentissage ont montré qu'il existe des phases de l'apprentissage qui coïncident bien avec la définition des compétences. Pour Fitts et Posner (1967, dans Levy-Leboyer, 1996, p. 28-29), l'apprentissage d'une tâche,

débuté par une étape cognitive, au moment où l'individu est confronté pour la première fois au travail à faire et à la situation. Il commence par en comprendre les exigences et par tenter de mémoriser les procédures et les stratégies. Cette étape requiert des qualités intellectuelles et une bonne capacité d'attention. Quand les données fondamentales concernant le traitement de l'information et le répertoire des réponses requises sont connues, une deuxième phase permet d'accroître la rapidité d'exécution et de diminuer les erreurs. La troisième phase qui va consacrer la possession

de la compétence est atteinte lorsque le travail devient plus automatisé, et de moins en moins dépendant d'un contrôle cognitif permanent. [...] C'est le cas pour beaucoup des activités de la vie quotidienne, comme conduire une voiture, utiliser un téléphone, ou, tout simplement, s'habiller. La compétence pour ces tâches implique que nous n'avons plus à réfléchir pour en exécuter les différentes étapes ni, surtout, pour adapter notre conduite aux changements constants de l'environnement.

D'autres recherches plus récentes (Shiffrin et Schneider, 1977, dans Levy-Leboyer, 1996, p. 29) ont montré que lorsque la tâche apprise est très complexe et, en particulier, lorsqu'elle consiste à faire face, de manière répétée, à des informations non cohérentes ou à des situations totalement originales, l'apprentissage et la maîtrise de la tâche s'arrête à la phase qui exige un contrôle cognitif total et n'atteint pas l'automatisation des processus. Par ailleurs, les aptitudes mises en jeu au cours d'un apprentissage changent au fur et à mesure que celui-ci se déroule. Fleishman (1954) suivi de Ackerman et al. (1989), ont décrit le rôle critique joué par l'intelligence générale (aptitude à structurer la réalité, à construire des relations, à imaginer des stratégies et à les examiner) au début de tout apprentissage. Mais ce rôle diminue au fur et à mesure que le sujet accède à son niveau optimum d'exécution parce que l'automatisation de la tâche permet de réduire l'appel aux fonctions intellectuelles et d'accroître le rôle des aptitudes spécifiques. Cependant, tout le monde n'atteint pas en même temps un même niveau de compétence, autrement dit, n'arrive pas en même temps à la phase d'automatisation et de libération par rapport à la codification explicite et raisonnée de la tâche à accomplir. Différences qui s'expliquent par le fait que chacun possède à un niveau variable les aptitudes requises. En plus, lorsque la tâche est complexe ou lorsqu'elle présente constamment des aspects nouveaux, l'appel aux qualités intellectuelles ne diminue pas au cours du temps.

En résumé, on peut dire que des aptitudes spécifiques sont requises pour acquérir ou pour utiliser des compétences précises ; que ces aptitudes jouent un rôle limité à la phase d'apprentissage lorsque la tâche peut être entièrement automatisée ; que lorsque la tâche n'est pas routinière et qu'elle est caractérisée par des demandes imprévues et constamment renouvelées, il y a appel permanent aux processus cognitifs et aux aptitudes mentales (responsabilités des cadres, situations changeantes, situations exigeant la créativité, l'initiative, l'imagination, l'aptitude à sortir des sentiers battus). Des aptitudes différentes jouent un rôle important pendant l'acquisition de toutes les compétences, mais le rôle des aptitudes intellectuelles et des capacités cognitives est central. Il perdure lorsqu'il s'agit de tâches complexes, c'est-à-dire ne confrontant pas l'individu à des demandes répétées de manière identique ou très proche. Levy-Leboyer (1996, p. 30) suggère au plan pratique, que les aptitudes individuelles soient mesurées au moyen de tests classiques, chaque fois qu'une compétence n'a pas été acquise, malgré l'expérience de terrain, car, la compétence, selon Boyatzis (1982, dans Levy-Leboyer, 1996, p. 32), est un ensemble de caractéristiques individuelles, qui peuvent appartenir à des domaines aussi différents que les aptitudes, les motifs, les traits de personnalité, les capacités, l'image de soi et de son rôle social, ou encore être un ensemble de connaissances acquises.

Si les aptitudes et les traits de personnalité définissent les différences entre les individus, les compétences sont étroitement liées aux activités professionnelles et, plus précisément aux missions qui font partie d'un poste. C'est pourquoi Woodruffe (1993), propose de parler de "compétences" pour caractériser une mission donnée et de "domaine de compétences" lorsqu'on envisage l'ensemble des missions composant un poste. Pour lui, le concept de compétence est associé à l'analyse des activités professionnelles et à l'inventaire de ce qui est nécessaire pour bien mener les missions qu'elles impliquent.

Les compétences sont alors ancrées sur des comportements observables dans l'exercice d'un métier ou d'un emploi et se traduisent par des comportements qui contribuent au succès professionnel dans l'emploi occupé.

Pour Woodruffe (1993, dans Levy-Leboyer, 1996, p. 35), "la compétence se réfère à une des séries de comportements qu'il faut adopter pour accomplir les tâches et les missions d'un poste avec compétence". Autrement dit, "les compétences constituent un lien entre d'une part, les missions à accomplir et les comportements mis en jeu pour ce faire et d'autre part, les qualités individuelles nécessaires pour se comporter de manière satisfaisante" (Levy-Leboyer, 1996, p. 35).

### 2.1.2 Les caractéristiques

Dans le champ de la psychologie du travail, les compétences présentent les caractéristiques suivantes :

- elles sont liées à une tâche ou à une activité donnée;
- elles peuvent couvrir un ensemble d'activités (exemples: compétences linguistiques ou compétences d'encadrement);
- elles peuvent être limitées à une activité précise (compétences du régulateur en salle de contrôle, du contrôleur aérien ou du programmeur);
- elles résultent de l'expérience et constituent des savoirs articulés, intégrés entre eux, automatisés en quelque sorte;
- elles peuvent être démontrées mais sont difficiles à verbaliser;
- elles sont le résultat d'expériences accumulées pendant des années;
- elles permettent de surmonter les limites du fonctionnement cognitif;
- elles permettent d'actualiser des systèmes d'information et de les utiliser sans avoir à concentrer notre attention sur eux;
- elles sont ancrées sur des comportements observables dans l'exercice d'un métier ou d'un emploi;
- elles se traduisent par des comportements qui contribuent au succès professionnel dans l'emploi occupé;
- elles constituent un lien entre d'une part, les missions à accomplir et les autres comportements mis en jeu pour ce faire, et d'autre part, les qualités intellectuelles nécessaires pour se comporter de manière satisfaisante.

Ces caractéristiques rendent les compétences difficiles à décrire parce que la représentation qui guide l'opérateur dans son activité et qui sert, en définitive, à intégrer les différents savoirs et aptitudes nécessaires, reste implicite. Il faut

l'intervention d'un expert extérieur pour amener la personne compétente à expliciter ses conduites. De ce fait, l'individu compétent peut démontrer sa compétence, mais est beaucoup plus embarrassé si on lui demande de la verbaliser, et plus encore, de l'enseigner à d'autres à travers un exposé, et non par l'observation de ses conduites successives.

Par ailleurs, on distingue dans le vocabulaire de la psychologie du travail, quatre catégories d'information: les aptitudes et les traits de personnalité, les compétences génériques, les compétences spécifiques et les compétences techniques. Ce sont ces informations qui apparaissent, affirme Levy-Leboyer (1996), sur les listes de compétences liées à des secteurs d'activités.

En résumé, on peut dire que

- Les compétences sont des répertoires de comportements que certaines personnes maîtrisent mieux que d'autres, ce qui les rend efficaces dans une situation donnée.
- Ces comportements sont observables dans la réalité quotidienne du travail, et, également, dans des situations-test. Ils mettent en œuvre, de manière intégrée, des aptitudes, des traits de personnalité, des connaissances acquises.
- Les compétences représentent donc un trait d'union entre les caractéristiques individuelles et les qualités requises pour mener à bien des missions professionnelles précises (Levy-Leboyer, 1996, p. 42).

### 2.1.3 Compétences individuelles et compétences organisationnelles

Pour Levy-Leboyer (1996), toute compétence reste virtuelle si elle n'est pas actualisée, ce qui suppose l'exercice d'une activité professionnelle dans le cadre d'une entreprise ou d'une organisation. Les compétences ne sont donc pas seulement individuelles, elles sont aussi organisationnelles dans la mesure où chaque organisation a ses spécificités, ses objectifs et ses stratégies qui assurent sa compétitivité. Aussi, les compétences individuelles et les compétences clés de l'organisation ont-elles des rapports étroits :

Les compétences organisationnelles sont constituées avant tout par l'intégration et la coordination des compétences individuelles ; de même, mais à une autre échelle, que les compétences individuelles représentent une intégration et une coordination de savoir-faire, de connaissances et de qualités individuelles. D'où l'importance pour l'organisation de bien gérer son "stock" de compétences individuelles, aussi bien actuelles que potentielles. En d'autres termes, si ces compétences représentent un atout capital pour l'individu, il en va de même pour l'organisation (Levy-Leboyer, 1996, p. 150).

Les compétences organisationnelles représentent la combinaison stratégique de plusieurs éléments : les compétences individuelles, les facteurs organisationnels "hard" que sont les équipements, et ces atouts organisationnels non tangibles ("soft") que sont la culture et la structure de l'entreprise. Et de plus en plus, grâce aux conditions économiques et technologiques actuelles, on accorde de l'importance aux facteurs "soft" et aux compétences individuelles au dépens des facteurs "hard" ; ce qui entraîne un développement des compétences organisationnelles qui s'appuie sur une forte cohésion entre trois aspects clés : les

compétences individuelles, le savoir technique de l'organisation et la culture managériale. Les compétences stratégiques de l'organisation sont différentes des compétences individuelles. Il existe cependant une étroite collaboration entre les deux catégories de compétences. Le tableau ci-après permet de comparer les caractéristiques de ces deux types de compétences.

Compétences individuelles	Compétences organisationnelles
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peuvent être décrites à travers les répertoires de comportements mis en œuvre dans le cadre des activités professionnelles.</li> <li>- Sont identifiées grâce à des analyses de comportements.</li> <li>- Les diagnostics de compétence individuelle permettent de savoir ce que chaque individu apporte à l'exercice d'une mission dont il est chargé, afin de la réaliser au mieux.</li> <li>- Les compétences individuelles sont la propriété de l'individu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sont représentées par la liste des ressources et des capacités de l'organisation susceptibles de se traduire par des performances commerciales.</li> <li>- Sont identifiées en utilisant des méthodes d'analyse de marché et l'évaluation des projets d'entreprise.</li> <li>- Le point sur les compétences organisationnelles permet de définir les créneaux sur lesquels l'organisation est compétitive à court et à long terme.</li> <li>- Les compétences organisationnelles sont développées en commun par les individus mais appartiennent à l'organisation.</li> </ul>

Tableau 2 : Compétences individuelles et compétences organisationnelles.

Dans le cadre de la psychologie du travail, les compétences sont des caractéristiques individuelles de niveau plus intellectuel, et se traduisent par des comportements et des attitudes.

## 2.2 LA COMPÉTENCE DANS LES ORGANISATIONS

### 2.2.1 Les caractéristiques globales

Dans le domaine des organisations, la compétence présente un certain nombre de caractéristiques générales :

- elle est abstraite
- elle est portable
- elle est requise ou réelle

#### 2.2.1.1 Un nouveau contenu au concept de compétence

Dans le domaine des organisations, comme nous l'avons déjà précisé, les entreprises se sont toujours préoccupées du développement des compétences. Mais ce développement ne s'est pas toujours fait avec succès ; il y a eu beaucoup

d'échecs et d'abandons. Le Boterf ("De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin?", dans Bosman, Gerard et Rogiers, 2000, p. 16) affirme que la plupart des tentatives de gestion par les compétences échouent ou sont abandonnées parce qu'elles ne sont pas dotées d'un concept opératoire sur la compétence, qui leur soit pertinent. Pour lui, la question dans ce domaine n'est pas de savoir ce qu'est la compétence professionnelle mais de savoir de "quel concept de compétence professionnelle les entreprises et les administrations ont-elles actuellement besoin". Il faut donner un nouveau contenu au concept de compétence à cause de nouvelles exigences de compétitivité des entreprises, des évolutions des contextes et des organisations du travail, des caractéristiques des marchés du travail, du développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, de l'avancée des recherches sur les processus d'apprentissage et le fonctionnement cognitif. Tous ces facteurs précise-t-il ("De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin?", dans Bosman, Gerard et Rogiers, 2000, p. 16-17) nécessitent un concept de compétence:

- qui ne se limite pas à des savoir-faire ponctuels mais qui prennent en compte la capacité à gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes et événementielles. Etre compétent, ce n'est pas seulement savoir exécuter une opération, mais c'est savoir agir et réagir dans un contexte particulier, c'est savoir faire face à l'imprévu, à l'inédit;
- qui intègre la capacité à faire évoluer ses compétences. La compétence professionnelle doit se définir non plus seulement par rapport à l'emploi mais aussi par rapport à l'employabilité;
- qui répond à la question: qu'est-ce qu'agir avec compétence? Agir avec compétence, ce n'est pas seulement avoir acquis des "ressources" (connaissances, savoir-faire, culture, qualités professionnelles, ressources émotionnelles, ressources physiologiques...) mais c'est aussi savoir les combiner et les mobiliser en situation de travail. On peut être savant mais pas compétent;
- qui fasse la différence, pour reprendre les termes d'un ouvrage de Piaget, entre "réussir" et "comprendre". Etre compétent, ce n'est pas seulement être capable de réussir une activité mais de comprendre pourquoi et comment on réussit (ou on échoue);
- qui prenne en compte qu'être compétent, ce n'est pas seulement être capable d'agir dans un seul contexte mais d'être aussi capable de transférer ou de transposer sa compétence dans d'autres contextes.

Il s'agit donc d'élargir la notion de compétence en lui donnant un contenu plus global, plus intégral.

#### 2.2.1.2 La portabilité des compétences par les personnes et les groupes de personnes

La portabilité des compétences par les personnes signifie que les compétences se réfèrent toujours à des personnes. La compétence n'existe pas sans l'individu qui l'exerce. En plus, les compétences réelles sont des constructions singulières, spécifiques à chacun car, face à un impératif professionnel, chacun mettra en œuvre sa propre façon de s'y prendre ou son propre schème opératoire. Cette portabilité se répartit entre l'individu et le groupe. Autrement dit, la compétence est à la fois individuelle et collective. Ceci pour les raisons suivantes:



- Pour agir avec compétence, une personne devra de plus en plus combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture...) mais également les ressources de son environnement: réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données, manuels de procédures...

La réponse compétente devra être une réponse de réseau et non seulement une réponse individuelle, même si l'interface avec un problème ou un client est assuré par une personne. Agir avec compétence suppose donc de savoir interagir avec autrui.

- Si une compétence professionnelle se manifeste dans la mise en œuvre d'une action en situation de travail, il ne faut pas oublier qu'elle prend appui sur des corps de savoirs qui sont élaborés socialement et pour la plupart en dehors du contexte de travail (centre de recherche, universités, écoles, réseaux professionnels et d'expertise...). La compétence ne peut être séparée de ses conditions sociales de production.

- [...] Résultant d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir, la production d'une action compétente relève d'une responsabilité partagée entre la personne elle-même, le management et le contexte de travail (organisation du travail, conditions de travail, moyens, système de clarification et de rémunération...), le dispositif de formation. La motivation et le contexte sont aussi importants que la disposition à savoir agir.

- L'analyse des situations de travail fait apparaître la nécessité pour un professionnel de pouvoir se référer aux normes et aux règles de son milieu professionnel d'appartenance pour construire avec sécurité et pertinence sa propre "façon de s'y prendre", sa propre "façon d'agir". Chaque collectif de travail, grâce aux leçons tirées de ses expériences accumulées, élabore ses propres règles du métier. Celles-ci définissent ce qu'il est admis et non admis de faire, ce qui peut être accepté et ce qui serait déplacé, ce qui correspond aux "règles de l'art".

[...]

Il faut que le professionnel puisse se référer à une norme collective pour pouvoir s'en inspirer et s'en différencier par son propre style personnel (Le Boterf, "De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin?", dans Bosman, Gerard et Rogiers, 2000, p. 17-18).

### 2.2.1.3 La compétence requise et la compétence réelle

Il peut arriver que l'on confonde la compétence requise et la compétence réelle. La compétence requise décrit une situation professionnelle à gérer, avec des exigences à prendre en compte (qualité, méthode, coût, coopération...), alors que la compétence réelle est le schème opératoire, c'est-à-dire "la façon de s'y prendre" que la personne construira pour répondre à ces exigences. La façon de s'y prendre est singulière, propre à chaque personne (Le Boterf, "De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin?", dans Bosman, Gerard et Rogiers, 2000, p. 18-19).

### 2.2.2 Le concept de compétence et ses caractéristiques spécifiques

On ne cessera jamais de le dire, le domaine de l'organisation est celui qui a le plus développé et divulgué les connaissances en matière de compétences. Il est

important de le répéter pour qu'on puisse comprendre que le sens donné à la notion de compétence est lié au contexte. Aussi, dans ce point, aurons-nous affaire à des conceptions ou à des significations provenant de plusieurs auteurs spécialistes du développement et de la construction des compétences dans les organisations.

#### 2.2.2.1 La conception de Massot et Feisthammel

Massot et Feisthammel (1997) partent du constat selon lequel, l'accélération des changements, l'accentuation des pressions sociales, font que d'une part, les individus ont beaucoup de difficultés à se positionner et à s'affirmer dans leur vie personnelle et professionnelle et d'autre part, les entreprises ont également beaucoup de difficultés à développer et à mobiliser leurs acteurs pour assurer la réussite et la pérennité de l'organisation. Pour eux, cette situation vient du fait que de nombreuses entreprises ne parviennent pas à optimiser les conduites professionnelles de leurs personnels, que ce soit au plan des relations entre les personnes ou au plan de la gestion de l'activité. Elles se mettent alors à la recherche de clefs, de leviers, d'outils qui permettront d'optimiser les conduites nécessaires à la réalisation de changements, nécessaires à la réussite de l'organisation.

Pour répondre à ce besoin d'optimisation des conduites quatre solutions ont été apportées: l'approche cognitive ou l'acquisition des connaissances (savoirs); l'approche psychologique ou le développement des relations inter et intrapersonnelles (savoir-être); l'approche "recettes" ou la modélisation de "séquences comportementales-recettes"; l'approche de la communication ou la survalorisation du dialogue et la sollicitation de l'expression. Toutes ces approches se sont avérées inefficaces affirment Massot et Feisthammel (1997). C'est ce qui les a amenés vers une nouvelle approche dénommée "description des conduites accessible et utilisable par tous". Cette approche est basée sur les principes suivants:

- Stabiliser les conduites: c'est la répétition et la stabilisation des conduites qui créent de l'influence sur l'environnement. Selon ce principe, la puissance d'un individu dans une situation dépend moins de sa façon de faire ponctuellement, que de la façon dont il se conduit habituellement et de façon continue en pareil cas. L'efficacité d'une conduite élaborée à chaud relève plus de l'anecdote comparée à l'expérience vécue dans l'environnement des conduites habituelles de la personne. Même s'il est tentant de chercher la satisfaction immédiate d'un objectif, il reste que toute situation est le résultat historique d'un ensemble de contingences, de contraintes, d'intérêts, de mécanismes qu'il est illusoire de modifier au moment où elle se présente.
- Choisir les conduites efficaces: il existe des éléments de conduite qui génèrent plus ou moins d'efficacité au regard de certains objectifs. Selon ce deuxième principe, certains éléments améliorent considérablement les résultats des comportements indépendamment des interlocuteurs et des situations. À partir de l'identification de ces éléments, l'acteur peut organiser son projet de

développement en fonction des objectifs poursuivis, quelle que soit la nature de ces objectifs. Aussi, toutes les personnes confrontées à une même situation ne vont pas organiser leurs conduites de la même façon. Organiser ici renvoie à reproduire en général tel mode de réponse plutôt que tel autre.

- Choisir ses propres ressorts: chacun a la liberté de choix d'actionner ses propres ressorts internes.  
Pour ce troisième principe, il n'y a pas d'obligation à actionner en soi tel ou tel ressort. Il n'y a pas de devoir à être de telle façon ou de telle autre. Pour mettre en mouvement la même conduite, deux personnes actionneront les ressorts différents, et ce choix leur appartient en propre.

Aussi, les conduites les plus efficaces sont celles qui:

- présentent la meilleure économie pour les performances supérieures;
- associent l'acteur et son environnement dans un gain partagé;
- tendent à développer l'autonomie et la responsabilité de l'acteur;
- améliorent son confort et son aisance ainsi que ceux de son entourage;
- permettent à l'acteur de satisfaire aux exigences de son environnement (Massot et Feisthammel, 1997, p. 18-19).

Pour Massot et Feisthammel, les compétences naissent du développement d'un fond commun de conduites. Et les conduites dont ils parlent supposent une interaction avec un environnement affectif, social ou professionnel. Partis de trois principes (la compétence est liée à la notion de conduites que développe la personne, les éléments qui déterminent la compétence ou le manque de compétence chez une personne et les conditions d'obtention des résultats escomptés), ils sont arrivés à définir la compétence comme étant: "un programme de conduite, mémorisé, automatisé, construit par l'expérience, permettant à l'individu de répondre à un type de situation professionnelle récurrente, avec ses enjeux, ses pressions et ses distorsions" (Massot et Feisthammel, 1997, p. 25). Leur définition ne s'arrête pas ici; elle est éclaircie grâce aux distinctions qu'ils établissent entre la compétence et ses composantes qui sont: la capacité, la pratique et la performance.

- Par rapport aux capacités, la compétence est l'assemblage ou l'association de capacités dans un programme de traitement de la réalité. La capacité est le moyen de développer la compétence.
- par rapport à la performance, la compétence c'est ce qui permet d'obtenir le résultat escompté ou un résultat quelconque, et la performance est le niveau du résultat atteint.

Les définitions suivantes (Massot et Feisthammel, 1997, p. 31) permettent de distinguer la compétence des capacités, de la pratique, de la conduite et de la performance.

Capacités: c'est le large ensemble comprenant les connaissances, les savoirs, les savoir-faire, les ressources physiques ou mentales disponibles.

Compétence: c'est l'organisation de la réponse que la personne construit face à une situation professionnelle réelle. Le programme est dans la personne, et n'est pas accessible en tant que tel de l'extérieur. Les assemblages qui ont lieu pour construire la réponse sont individuels, ils sollicitent un nombre plus ou moins important de capacités.

Pratique: la pratique correspond à la structure de base de l'action. Elle a un caractère opérationnel, technique, commun, partagé avec les autres, reproductible, et qui reste identique. La pratique est dans la conduite.

Conduite: elle est individuelle, différente, adaptée à chaque situation particulière. La conduite implique la gestion événementielle de la situation, la notion de pilotage, et de choix. La conduite est structurée à partir des pratiques et de la gestion récurrente et particulière des événements.

Performance: résultat. C'est la conséquence de l'action développée. La performance n'est lisible qu'au travers de critères: "bon", "mauvais", "meilleur" se réfèrent toujours à un ou plusieurs critères, souvent "cachés", non identifiés, bien qu'étant automatiquement utilisés. S'ils sont explicites, la lecture du résultat est facilitée. Dans le cas contraire, l'appréciation du résultat est aléatoire, soumise à autant de jugements de valeur qu'il y a d'observateurs, chacun faisant usage de ses propres critères.

Au regard de ces définitions, et particulièrement de celle de la compétence, on peut déduire que cette dernière est une réponse à une situation professionnelle donnée, sous-tendue par une conduite ou un ensemble de conduites c'est-à-dire, un ensemble de comportements. Cette réponse peut varier chez certaines personnes en fonction de la difficulté qu'elles rencontrent, ou peut être stable chez d'autres, quelle que soit la difficulté rencontrée. La hiérarchisation des conduites à travers les échelles, décrite par Massot et Feisthammel (1997, p. 32) et en fonction du taux d'anomalies rencontré, permet d'identifier trois niveaux de compétence ou de réponse : c'est la logique des échelles.

- Une réponse qui intègre potentiellement toutes sortes d'anomalies impliquera un niveau de pratique et de conduite susceptible d'être "innovant", c'est-à-dire susceptible de se construire au fil des éventualités. C'est ce qui se produit lorsque le vendeur reconfigure son questionnement, voire son plan de vente, pour garder le contact avec son client. Ou bien lorsque l'opérateur met au point un nouveau geste pour pallier l'incident de la chaîne et qu'il le fait valider dans la procédure pour enrichir la technicité de son poste de travail.
- Une réponse qui intègre des variations dans la situation impliquera un niveau de pratique ou de conduite "variable". Une conduite sera efficiente si la situation rencontrée ne comporte pas de variations d'une amplitude supérieure à celle qui est habituellement intégrée dans la réponse construite. C'est le cas d'un

vendeur qui adapte la question de son plan de vente à la particularité du client rencontré. Ou bien lorsque l'opérateur rectifie son geste habituel pour que l'incident déjà connu de la chaîne de fabrication n'ait pas de répercussion sur la qualité du travail issu de son poste.

- Une réponse standard face à une situation, telle qu'on peut la trouver dans un manuel, impliquera un niveau de pratique ou de conduite "stéréotypé". Une conduite de ce niveau sera efficace si la situation réellement rencontrée ne comporte pas de variation par rapport au modèle. Si par contre, la situation rencontrée comporte une variation, un aléa, la réponse standard et la conduite stéréotypée ne seront pas efficaces. C'est ce qui se produit lorsqu'un vendeur n'obtient pas la réponse souhaitée à une question standard de son plan de vente. Ou bien lorsqu'un incident s'est produit dans une chaîne de fabrication et que le geste habituel de l'opérateur conduit à un défaut s'il ne le réajuste pas.

La logique fondamentale des échelles de niveaux repose sur le traitement de la distorsion. Le plus haut niveau correspond à la prise en compte potentielle du plus grand degré d'anomalies ou de distorsions.

Par conséquent, la capacité à traiter les anomalies et les distorsions révèle le niveau de pratique et de conduite donc, le niveau de compétence de toute personne en situation professionnelle. Dans les trois niveaux que nous venons de décrire, le niveau 1, c'est-à-dire celui où la réponse intègre toutes sortes d'anomalies, se caractérise par une sorte de stabilité et de continuité dans l'action. On peut être sûr que la personne qui se situe à ce niveau s'en sortira toujours, quelle que soit la difficulté rencontrée lors de l'exercice de sa profession. Au niveau 2, où la réponse intègre des variations dans la situation, on note une certaine stabilité, mais il n'y a pas de continuité. Autrement dit, la personne qui se retrouve dans cette situation pourra toujours s'en sortir si la difficulté rencontrée n'est pas de l'ordre du "jamais vu". C'est à ce niveau qu'on peut parler d'une certaine stabilité dans sa conduite et sa pratique. Si par contre, la difficulté à laquelle elle fait face est très élevée par rapport à celles qu'elle a l'habitude de combattre, et plus grave, si c'est la première fois qu'elle la rencontre, on n'est plus sûr qu'elle réglera le problème; c'est ici qu'on parle d'incertitude et d'absence de continuité. Ce qui réduit sa compétence. On peut dire que c'est une personne moyennement compétente. Au niveau 3, où on a affaire à une réponse standard, on comprend aisément que la personne qui se retrouve à ce niveau a des conduites et des pratiques routinières, automatisées, à force de rencontrer toujours les mêmes situations professionnelles sans aucune variation. En revanche, le jour où un changement se présente dans sa routine, il perd ses repères et ne sait plus quoi faire. Dans ce cas, il y a absence de continuité et la stabilité se limite à une situation réelle sans aucune variation. Donc, à un moment donné, cette stabilité aussi va disparaître. Cette personne peut être qualifiée de moins compétente.

Aussi, la matrice des échelles de Massot et Feisthammel (1997, p. 34-35) qui découle de la logique des échelles, présente-t-elle une échelle à quatre niveaux. Elle définit le niveau de traitement des anomalies.

- Niveau 4: c'est le niveau le plus élevé. La personne qui se trouve à ce niveau compense ou répare les distorsions, celles des autres et celles de l'environnement. Elle assume la complexité des situations et fait progresser le processus.
- Niveau 3: la personne concernée se débrouille pour rester opérationnelle. Elle compose avec les distorsions dans sa propre sphère sans s'occuper des répercussions au-delà.
- Niveau 2: la personne ne traite pas les distorsions. Elle reproduit le même comportement en toutes circonstances. Elle exécute le modèle minimum, sans coopérer. Elle augmente le taux de distorsions pour les autres.
- Niveau 1: la personne génère des distorsions, même confrontée à des situations normales, c'est-à-dire, habituelles. Elle développe un comportement aléatoire, voire inadéquat. Son travail est incomplet et puissamment perturbateur pour les autres.

Enfin, deux principes permettent de se positionner dans la hiérarchie des conduites ou de compétences: le principe de continuité et le principe de stabilité.

- Le principe de continuité signifie que les modes de fonctionnement, les comportements décrits sont observables, au fil du temps, dans l'ensemble des micro-événements de la vie quotidienne.
- Le principe de stabilité veut dire que les modes de fonctionnement, les comportements décrits dans les échelles sont ceux supposés acquis par la personne, et qu'elle peut les garantir, quelles que soient les circonstances.

Cependant, précisent Massot et Feisthammel (1997, p. 35), le choix des conduites se fait en fonction de la finalité poursuivie, car, une conduite, une réponse ou une compétence, peut être valide pour un objectif et ne pas l'être pour un autre. Par conséquent, les conduites, les modes d'action décrites dans les échelles correspondent à ceux que l'ensemble de l'entourage identifie comme habituels et reproductibles au fil du temps. Le niveau à retenir est celui que la personne peut garantir lorsque les circonstances extérieures ne sont pas favorables, et que la pression augmente.

De la logique des échelles, de la matrice des échelles et des deux principes de positionnement, découlent deux types de catégorisation des conduites : la classification par les pratiques et la classification par la représentation. Les représentations et les pratiques constituent les ressources transversales et internes de construction des programmes de conduites, indépendantes des ressources externes ou environnementales telles que le temps et les autres. Ces ressources peuvent se décliner en niveaux de représentation au plan cognitif et en niveaux de réalisation au plan opératoire ou pratique. Aussi, Massot et Feisthammel ont-ils élaboré deux échelles de niveaux de conduites ou de compétences : une échelle de sept niveaux de représentation des conduites et une échelle de sept niveaux de réalisation des conduites. Ces deux grilles peuvent être utilisées pour formaliser les niveaux de compétence attachés à une opération; pour décrire le niveau

d'appropriation d'un savoir, savoir-faire ou savoir-être, le niveau d'acquisition d'un traitement ou le mode de résolution d'un problème opérationnel.

La représentation est la construction mentale que chacun élabore et mémorise pour appréhender un objet (action, notion, événement, outil...). Elle est à la fois visuelle, conceptuelle, kinesthésique, affective, chronologique...Elle fournit la matière du programme de conduite.

Quant à la réalisation, elle est la réponse opérationnelle factuelle que chacun organise et déploie en réponse à une situation rencontrée.

Les tableaux suivants présentent les niveaux de compétences selon deux modes différents mais complémentaires : le mode de représentation et le mode de réalisation (Massot et Feisthammel, 1997, p. 46-47). Le niveau de représentation (du monde et d'une situation particulière) d'une personne, et son niveau de réponse opérationnelle, déterminent largement le niveau de ses compétences. Ainsi, tout effort d'amélioration d'un geste opérationnel, tout effort d'enrichissement de la représentation, peut concourir à l'amélioration des compétences en général. Les deux tableaux se lisent du bas vers le haut, le niveau 0 représentant le niveau d'absence de la compétence, et le niveau 7 représentant le niveau le plus élevé de la compétence.

Niveau	Type	Mode de représentation du processus situation/conduite
7	Innovation	Construit une infinité de représentations du processus. Anticipe sur des variations probables. Mène une analyse en temps réel sur plusieurs classes de paramètre.
6	Analyse	Se fait une représentation dynamique du processus (cause, effets, enchaînements, chronologie). Dispose d'un choix de représentations.
5	Intégration	Fait la liaison entre les éléments internes au processus et l'environnement réel. Associe des régulations de conduite avec des variables de la situation.
4	Construction	Évoque les relations mécaniques entre les parties du processus conçu comme une opération. Associe des comportements de détails avec des éléments de la situation.
3	Décomposition	A une vision détaillée des composants du processus conçu comme une réponse standard à une situation standard. Le définit comme une chronologie d'action.
2	Identification	A une appréhension syncrétique du processus, conçu comme un objet délimité, mais qui reste une "boîte noire". La réponse est conçue en termes d'intentions.
1	Confusion	A une idée approximative de la situation. Confond les éléments. Fait des recouvrements avec d'autres situations. Envisage des bribes d'action.
0	Ignorance	Ne reconnaît pas la situation, n'envisage pas une réponse.

Tableau 3 : Niveaux de compétences selon le mode de la représentation.

Niveau	Type	Description de la réponse à une situation type
7	Expertise	Conduit avec virtuosité, habileté. Innove en situation. Révise la politique. Interprète sa conduite. Répond à l'imbrication des distorsions inconnues. Élabore des commandes.
6	Maîtrise	Absorbe toutes les variations. Adapte les objectifs. Fait des régulations sur les interactions. Traite toutes les distorsions de type connu. Reconfigure les commandes.
5	Gestion	Gère plusieurs variations. Adapte la stratégie. Fait des régulations qualitatives. Ne fait des erreurs que face à des distorsions inconnues. Modifie des commandes.
4	Adaptation	Traite une seule variation. Fait des régulations quantitatives et des choix tactiques. Fait rarement des erreurs. Achève. Associe les commandes.



3	Reproduction	Applique le modèle minimum de pratique en toutes circonstances. N'adapte pas. Fait des erreurs quand il y a des variations. Utilise les commandes à la file.
2	Tentative	Applique une ébauche de méthode. Échoue aléatoirement. Utilise partiellement les commandes. Globalement inopérant.
1	Confusion	Fait à sa manière, de façon confuse. Sans méthode. Mélange les commandes, utilise des commandes inappropriées. Pas d'achèvement.
0	Absence	Ne traite pas le problème. Ne fait pas. Pas de début de réalisation.

Tableau 4 : Niveaux de compétences selon le mode de la réalisation.

#### 2.2.2.2. La conception de la compétence chez Le Boterf

Ce célèbre auteur considère que la compétence professionnelle prend une place de premier plan dans les préoccupations des grandes entreprises et des individus. Les directions opérationnelles se rendent de plus en plus compte que la compétence peut être une ressource clé dans l'obtention de la performance et d'un avantage compétitif. Les procédures ne suffisant plus, il faut faire confiance aux acteurs de l'entreprise. Il faut pouvoir compter sur leur professionnalisme car, face à des événements imprévus, à l'inédit, ils devront élaborer et mettre en œuvre des réponses appropriées. Ils devront construire des compétences adéquates. Du côté des individus également, la recherche des compétences est une préoccupation majeure, à cause du contexte économique difficile, de l'insécurité de l'emploi. Posséder un portefeuille de compétences dans un contexte comme celui-ci est considéré comme un privilège et un atout qu'il faut exploiter, particulièrement dans la gestion de la mobilité professionnelle et de l'employabilité.

Pour répondre aux préoccupations des individus et des entreprises, Le Boterf a non seulement mis sur pied les mesures nécessaires à la construction des compétences ainsi que le modèle de construction, il a également défini la notion de compétence et tous ses corollaires, de manière détaillée.

##### 2.2.2.2.1 Mesures nécessaires à la construction des compétences

Dans les grandes entreprises et les organisations, on parle naturellement de gestion des compétences. Mais les entreprises plus ambitieuses parlent déjà de gestion anticipée des compétences, de l'investissement dans le capital des compétences ou de la mutation des systèmes de classification, pour ne citer que ces préoccupations. Sauf que, tous ces projets ne dépassent pas souvent le stade de l'élaboration d'un répertoire de métiers et des réponses classiques en termes de formation. Tout ceci à cause d'une "définition faible de la compétence". La preuve en est que, encore aujourd'hui, la compétence est entendue comme une "somme" de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être ou comme "l'application" de savoirs théoriques ou pratiques". Pour Le Boterf, il est urgent de se doter de définitions plus rigoureuses de la compétence si l'on veut éviter que les projets de gestion, de

formation ou de développement des compétences ne soient progressivement abandonnés, alors que leur nécessité n'est plus à prouver. Les mesures suivantes (Le Boterf, 1998, p. 28-29) doivent être prises pour donner un nouveau contenu à la compétence.

1- Définir la compétence en termes de savoir combinatoire et remettre le sujet au centre de la compétence. Autrement dit, l'individu est constructeur de ses compétences. Il construit ses compétences en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources: les ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience...) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données...). La compétence qu'il produit est une séquence d'action où s'enchaînent de multiples savoir-faire. Donc à partir d'un capital de ressources, l'individu peut construire plusieurs compétences.

2- Reconnaître que le savoir combinatoire des individus n'est pas identique et que le savoir combinatoire d'un individu peut évoluer au cours du temps. Il faut savoir qu'il n'y a pas une seule façon d'être compétent. En d'autres termes, il n'y a pas une seule façon de construire des compétences face à un problème ou à un projet. Il peut y avoir plusieurs stratégies ou plusieurs conduites pertinentes et la compétence ne peut se réduire à un seul comportement observable.

3- Distinguer la compétence d'un individu qui réside dans son savoir combinatoire, son aptitude à combiner et à mobiliser des ressources, et les compétences qu'il produit avec ce savoir combinatoire. Car, la personne compétente est celle qui sait construire à temps des compétences pertinentes pour gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes.

Ces mesures, si elles sont prises, permettraient de mettre au point plusieurs éléments à partir desquels les compétences sont construites. On pourrait alors:

1- distinguer les ressources pour construire les compétences et les compétences elles-mêmes. Ainsi, compétence et savoir-faire seraient dissociés;

2- ne pas confondre mais articuler plutôt l'économie des compétences et l'économie des savoirs. Les savoirs construits et mémorisés (banques de données) constituent une ressource pour construire des compétences, mais ne sont pas assimilables aux compétences. Les connaissances incorporées et les savoirs objectivés sont complémentaires et distincts;

3- distinguer l'évaluation des compétences et l'évaluation des ressources (connaissances, savoir-faire...) nécessaires à la création des compétences;

4- considérer les "référentiels métiers" ou les "cibles de professionnalisation" non pas comme des moules dans lesquels doivent s'enchâsser des compétences réelles, mais comme des points de repères, qui peuvent aider à orienter la construction de leurs compétences;

5- ne pas confondre formation et professionnalisation. La formation sert à enrichir et à entretenir le capital des ressources incorporées, à entraîner à leur combinaison et à leur mobilisation (simulation, étude de problème, alternance); alors que la professionnalisation inclut la formation, mais y ajoute l'organisation des situations de travail pour que l'apprentissage et la construction des compétences y soient possibles;

6- éviter l'erreur de raisonner en termes de transmission des compétences. Les compétences ne se transfèrent pas; on ne peut que créer les conditions favorables à la construction toujours personnelle des compétences;

7- relier compétences et organisation du travail: une organisation du travail taylorienne réduira les compétences requises et réelles à de simples savoir-faire fragmentaires alors qu'une organisation du travail laissant place à l'initiative et à la polyvalence offre la possibilité de construire de véritables compétences combinant plusieurs savoir-faire et d'aller au-delà des procédures.

Par conséquent, ce qui est recherché en premier, ce sont la possibilité et les modalités d'une conciliation entre les projets personnels d'évolution professionnelle et les projets et contraintes des entreprises: il s'agit davantage d'ingénierie de la professionnalisation que d'ingénierie de la formation. Il est question de mettre en place un dispositif qui favoriserait les projets individuels et collectifs de construction et du développement du professionnalisme, dès l'instant où on ne peut pas professionnaliser les personnes et que seules les personnes peuvent se professionnaliser si elles le souhaitent et si elles sont prêtes à fournir les efforts nécessaires pour y parvenir.

#### 2.2.2.2.2 Modèle de construction ou de l'ingénierie des compétences

Le Boterf (1998) compare le parcours de professionnalisation au parcours de navigation parce qu'il considère que la professionnalisation devrait se faire comme la navigation. D'où le terme de "navigation professionnelle" un modèle de construction de compétences fondé sur:

- des cibles professionnelles qui supposent des caps à suivre;
- des bilans de compétences initiaux et périodiques qui permettent de faire le point;
- des objectifs qui serviront d'escaliers;
- des projets qui seront des plans de route négociés;
- une identification des opportunités (mises en situation professionnelle, parcours professionnels, formation...) qui donneront lieu à une cartographie;
- des récits de professionnalisation qui permettront d'enrichir les atlas d'opportunités;
- une écologie de la construction des compétences et du professionnalisme qui établira les règles de navigation et donnera une météo favorable;
- un partage de rôles entre l'individu et le management, rôles réciproquement indispensables;
- un copilottage;
- une concertation;

- une prise en compte des projets individuels et des projets de l'entreprise;
- un refus de projets individuels sans référence aux projets de l'entreprise;
- une facilitation de la convergence et reconnaissance de la singularité de chaque acteur.

C'est en respectant les éléments de ce modèle qu'il sera possible de mettre en place une ingénierie des compétences dans une organisation.

#### 2.2.2.2.3 Définition des concepts

##### 1- La compétence comme construction

Le Boterf (1998, p. 36), pense que "la compétence est une construction: c'est le résultat d'une combinaison pertinente entre plusieurs ressources".

Cette définition retient l'attention sur deux éléments : ressources et combinaison. D'où la nécessité d'y apporter quelques précisions.

- Les ressources relèvent d'un double équipement dans lequel la personne peut puiser pour construire ses compétences: l'équipement incorporé à la personne (connaissances, savoir-faire, aptitudes, expériences...) et l'équipement de son environnement (réseaux relationnels, instruments, banques de données...). Ce double équipement constitue un patrimoine pouvant être plus ou moins développé et utilisé.
- Une même ressource peut servir à plusieurs compétences et il existe plusieurs axes combinatoires autour desquels se construisent les compétences.
- Le savoir combinatoire est "la" compétence d'une personne à construire "des" compétences pertinentes. Ce savoir combinatoire est d'une très grande complexité et constitue une "boîte noire" difficilement accessible. Elle est au cœur de l'autonomie de l'individu.

Les ressources incorporées comprennent les connaissances, les savoir-faire, les qualités ou aptitudes, les ressources physiologiques, la culture.

Les connaissances peuvent être générales, d'environnement ou procédurales.

- **Les connaissances générales** (concepts, savoirs disciplinaires...) servent à comprendre un phénomène, une situation, un problème, un procédé. Elles répondent à la question "comment ça marche", plutôt qu'à la question "comment fait-on marcher?". Elles sont acquises essentiellement par l'éducation formelle (enseignement scolaire, université, grandes écoles,...) et lors de la formation initiale (formation professionnelle, instituts professionnels...) et continue. Elles correspondent à un savoir objectivé, car, ces concepts, savoirs disciplinaires, théories,... existent indépendamment des contextes de travail.

Exemples:

- Les dispositions légales concernant la durée du travail
- Les notions clés d'économie monétaire
- Les principales théories de la sociologie des organisations
- Les normes ISO 9000

- **Les connaissances spécifiques à l'environnement professionnel:** ce sont les connaissances sur le contexte de travail de la personne: équipement, règles de gestion, culture organisationnelle, codes sociaux, organisation de l'entreprise ou de l'unité... Ce sont des connaissances sur le contexte interne ou externe de l'activité professionnelle. Elles permettent de construire des compétences sur mesure, d'agir de façon appropriée. Elles s'acquièrent surtout par l'expérience et les parcours professionnels. Elles peuvent concerner une unité de travail (atelier, service...), une entreprise ou une organisation, une branche ou un secteur d'activité.

Exemples:

- La politique commerciale de l'entreprise
- Le rôle de la tutelle dans l'entreprise
- La gamme des services de l'entreprise
- La politique d'appréciation de l'entreprise

- **Les connaissances procédurales** visent à décrire "comment il faut faire", "comment s'y prendre pour". À la différence des connaissances générales qui sont exprimées dans une forme indépendante des actions qui pourraient les réaliser, ces connaissances sont décrites en vue d'une action à réaliser. Les connaissances procédurales décrivent des procédures, des méthodes, des modes opératoires. Ce sont des ensembles d'instructions à réaliser dans un ordre établi.

Exemples:

- La méthode d'élaboration d'un plan de formation
- La procédure de mise à jour des stocks
- La procédure de dépannage d'un circuit électronique
- La méthode de résolution d'une équation du second degré

- **Les savoir-faire opérationnels** sont incorporés aux personnes et leur permettent d'opérer, d'effectuer des actes opératoires. Ils correspondent à des capacités à réaliser des gestes professionnels relativement délimités. Ces savoir-faire se décrivent en termes "être capable de"... suivis d'un verbe d'action. Il est difficile de distinguer les savoir-faire des compétences qui elles aussi peuvent être décrites en termes "être capable de...". Cependant, les savoir-faire concernent une maille étroite d'activité (une opération) alors que les compétences désignent une maille large d'activité (un enchaînement, une séquence, une combinaison d'opérations). Les savoir-faire s'acquièrent surtout lors de l'expérience professionnelle, mais ils peuvent aussi être l'objet d'apprentissage lors de la formation initiale et continue.

Exemples:

- Etre capable d'utiliser un terminal informatique
- Etre capable d'utiliser une démarche préventive des pannes
- Construire un bilan financier
- Utiliser une messagerie électronique

- **Les connaissances et savoir-faire expérimentiels** sont issus de l'expérience, de l'action. Ce sont des savoir-faire difficilement exprimables qu'on désigne sous le nom de "connaissance tacite", "tours de main", "façons de faire", "coups d'œil", "astuces", "virtuosité"...

- **Les savoir-faire relationnels** désignent les capacités utiles pour savoir se comporter ou se conduire dans un contexte professionnel particulier. Leur fonction est de savoir coopérer. Ces savoir-faire décrits en termes "être capable de", sont acquis dans la diversité des lieux et des moments non seulement d'un parcours professionnel, mais d'une biographie: éducation familiale, vie associative, pratique d'un sport ou d'une activité culturelle, formation continue, expérience professionnelle, activités scolaires et parascolaires, voyages, ...

#### Exemples:

- Gérer un entretien téléphonique avec un interlocuteur mécontent, voire agressif
- Gérer les contacts ayant un enjeu d'image externe
- Travailler en équipe
- Négocier avec un fournisseur
- Travailler en réseau avec des partenaires
- Relayer et transmettre des messages simples

- **Les savoir-faire cognitifs** constituent une des ressources incorporées à la personne et que cette dernière peut mobiliser pour construire des compétences. Ce sont des opérations intellectuelles pouvant consister soit dans la réalisation d'actions intériorisées relativement simples (énumérer, décrire, comparer, définir...) soit d'opérations plus complexes (généralisation inductive, raisonnement par récurrence, formulation d'hypothèses, induction, déduction, raisonnement sous conditions...). Ces capacités cognitives sont productrices d'inférences, c'est-à-dire d'informations nouvelles à partir d'informations initiales.

#### Exemples:

- Conceptualiser et modéliser une pratique professionnelle
- Construire et développer une argumentation
- Effectuer la synthèse (non seulement le compte rendu) d'une réunion
- Mettre en œuvre une démarche expérimentale
- Élaborer une typologie des problèmes dans un domaine particulier

- **Les qualités personnelles** font partie des ressources qui peuvent être investies et combinées avec d'autres (connaissances générales, savoir-faire,...) pour construire des compétences. Elles sont diverses (rigueur, force de conviction,

curiosité d'esprit, réactivité, ...) et peuvent provenir de l'expérience sociale et professionnelle et aussi de l'éducation. La principale difficulté est de les décrire de façon opérationnelle, de façon à éviter des formulations trop générales. D'où la nécessité de les traduire dans le contexte particulier du métier ou des pratiques professionnelles concernées. Il n'est pas question de vouloir estimer ou évaluer le savoir-être de la personne, mais de mettre en évidence certaines qualités que l'on attend dans une situation professionnelle particulière et qui devraient être décrites en fonction de cette dernière. Il faut aussi éviter de tomber dans l'élaboration d'une liste interminable des qualités requises pour un professionnel idéal introuvable. Il conviendra de sélectionner un nombre très restreint de qualités particulièrement significatives pour l'exercice de la situation professionnelle.

### Exemples:

- Rigueur: "les procédures sont appliquées systématiquement et correctement"
- Faisabilité: "les documents élaborés sont exempts d'erreurs ou d'imprécisions"
- Confidentialité: "les informations ne sont pas utilisées en dehors de leurs destinataires"
- Diplomatie: "des compromis acceptables sont trouvés à l'intérieur de marges de manœuvre"
- Maîtrise de soi: "les réactions sont maîtrisées en situation professionnelle de stress ou d'agression"

**Les ressources objectivées ou extérieures** à l'individu, signifient que le professionnel est de moins en moins compétent tout seul. La capacité à créer des compétences dépend en partie de la richesse de son environnement et de ses possibilités d'accès à ces réseaux de ressources qui sont: les réseaux d'expertise, les banques et réseaux de données intégrées, les réseaux documentaires, les dictionnaires de données normalisées, les outils de proximité (micro-ordinateurs, portables, ...), les logiciels, les réseaux et associations professionnelles, les réseaux de coopération scientifique, les observatoires, les moyens de communication, les réseaux informatiques, les systèmes d'aide informatisés, les réseaux de clientèle, les banques d'échantillons, les collections, les référentiels de procédures.

Le Boterf (1998), se basant sur ces éléments, définit la compétence comme étant un agencement et non pas un geste élémentaire ou une opération. La compétence réside dans l'enchaînement, la combinaison, la réalisation d'une séquence. Aussi, pour la définir, il faudrait choisir une maille pertinente qui ne sera ni trop faible comme c'est actuellement le cas, ni trop large. Car, d'un côté, le choix d'une maille trop petite comme "rédiger une fiche technique" ou "rédiger un compte rendu", la réduirait à des capacités opérationnelles, à des opérations qui servent à construire une compétence mais qui sont des savoir-faire et non pas des compétences; faire un découpage excessif c'est appliquer une approche taylorienne des compétences et de la réduire en miettes; d'un autre côté, choisir une maille trop large comme "maintenance" ou "gestion financière", c'est quitter le niveau opératoire des pratiques et dériver vers des abstractions ingérables. Par ailleurs, la construction d'une compétence ne se réduit pas non plus à réaliser une activité professionnelle:

elle suppose la construction d'un schème d'activité transposable à une classe de situations ou de problèmes. La compétence c'est à la fois: une activité ou une pratique professionnelle, une séquence d'actions combinant plusieurs savoir-faire, un schème opératoire transposable à un ensemble de situations.

## 2- Une définition complète de la compétence: les composantes

Selon Le Boterf (1998), une définition complète de la compétence peut être formulée de la manière suivante : la compétence est un *savoir agir validé*, dans un *contexte particulier, en vue d'une finalité*. Trois éléments contribuent donc à créer une définition complète de la compétence. Voici le sens donné à chacun de ces éléments.

- La dimension “**savoir agir**” signifie que la compétence s'exprime dans une action ou un enchaînement d'actions. Elle est de l'ordre du savoir agir et non seulement du savoir-faire qui se limite à un geste professionnel. Une opération, une action peut inclure plusieurs savoir-faire. Le savoir agir caractérise le professionnel. Il signifie que face aux aléas et aux événements, face à la complexité des situations, le professionnel devra savoir non seulement exécuter en fonction du prescrit, mais il devra aussi savoir au-delà du prescrit. Ici, c'est plus le savoir innover que le savoir routinier qui caractérise le professionnel. Dans des situations inédites, il sait quoi faire, c'est-à-dire mettre en œuvre des conduites et des actes pertinents.

- La dimension “**contexte particulier**” signifie que la compétence est toujours contextualisée. C'est un savoir agir dans un champ de contraintes et de ressources techniques, humaines, financières, logistiques, temporelles,... déterminées.

- Dans la partie “**savoir agir validé**”, la compétence n'existe que si elle a fait ses preuves devant autrui. Si une personne s'auto-déclare compétente, elle devra en principe le prouver.

- Enfin, la dimension “**en vue d'une finalité**” signifie que la compétence en action est finalisée vers un but. L'action dans laquelle elle s'investit, a un sens pour le sujet qui la met en œuvre: la compétence est guidée par une intentionnalité.

- La compétence se décrit avec **des verbes d'action** qui décrivent le langage commun propre à une organisation ou à un milieu donné (bassin d'emploi, secteur,...). Il existe des ensembles de verbes d'action pour caractériser des types d'activités, donc des types de compétences requises pour des métiers ou des champs professionnels. Le tableau ci-dessous présente quelques exemples de métiers et les compétences qui leurs sont rattachées.

Métiers ou champs professionnels	Activités ou compétences
Encadrement	Former, gérer, organiser, décider, animer une équipe, communiquer, analyser, innover, créer, participer à la production, se situer, s'adapter.



Agent Ressources Humaines	Conseiller, mettre en œuvre/appliquer, traiter, contrôler, organiser, renseigner.
Opérateur	s'informer, analyser, décider/choisir, organiser, réaliser/traiter, contrôler/apprécier, communiquer.
Ingénieurs/Formateurs	Concevoir, construire, conduire, organiser, contrôler, évaluer, conseiller, former/communiquer, capitaliser, expérimenter.

Tableau 5: Exemples de métiers ou champs professionnels et les activités ou compétences correspondantes (extrait de Le Boterf, 1998, p. 73).

- La description des compétences à partir d'un **répertoire de verbes d'action** permet aussi d'effectuer des recherches par indexation à l'aide d'un logiciel de représentation des compétences d'une collectivité humaine telles qu'une entreprise, une organisation, un département, une direction, un service, etc.

#### 2.2.2.2.4 Les caractéristiques de la compétence

##### 1- Le niveau de maîtrise

Selon Le Boterf (1998), une compétence est plus ou moins maîtrisée. Une personne est plus ou moins compétente. Ce qui signifie qu'il existe des degrés de maîtrise de la compétence. C'est ce qui permet d'évaluer les compétences.

Exemples de degrés de maîtrise d'une compétence (le niveau 1 est ici le niveau le plus bas)

Exemple A: 1- Appliquer; 2- Adapter; 3- Optimiser (Innover);

Exemple B: 1- Reproduction; 2- Adaptation; 3- Innovation

Exemple C: 1- Connaissance théorique sans maîtrise de la pratique; 2- Pratique courante; 3- Maîtrise et aptitude à transmettre; 4- Expertise, Aptitude à faire évoluer le domaine

Exemple D: 1- Ne sait pas faire; 2- Sait faire avec un soutien; 3- Sait faire de manière autonome; Sait faire évoluer, innover

Exemple E: 1- Ne sait pas; 2- Donne la main; 3- Réalise en autonomie; 4- Transfère.

##### 2- Les facteurs essentiels dans le guidage de la combinatoire

Nous avons noté dans les pages précédentes que la compétence était la résultante d'une combinaison et d'une mobilisation d'un ensemble de ressources pertinentes. Le Boterf (1998, p. 76), précise que trois éléments essentiels interviennent dans ce guidage pour appuyer les ressources incorporées et les ressources de l'environnement:

- les représentations opératoires des situations ou des problèmes à traiter
- l'image de soi que le professionnel a de lui-même et qui inclut la connaissance de ce qu'il sait et de ce qu'il sait faire: les méta-connaissances

- les schèmes opératoires existants et qui constituent des compétences déjà construites.

a- Les représentations opératoires ou images opératoires

La représentation opératoire ou l'image opératoire d'une situation est un modèle intériorisé de la réalité, une construction, une interprétation. C'est à cette condition qu'elle peut avoir un "rendement fonctionnel" qui lui permet d'être utile pour l'action. La représentation opératoire présente les caractéristiques suivantes: la finalisation sur l'action, la sélectivité, la déformation fonctionnelle, la précarité. Le tableau qui suit (Le Boterf, 1998, p. 79) explique l'usage ou l'utilité de chaque caractéristique.

<b>Caractéristiques de la représentation opératoire</b>	<b>Usage/Utilité</b>
Finalisation sur l'action	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permettre d'agir sur le modèle avant d'agir physiquement</li> <li>- Rendre possible la simulation</li> <li>- Jouer un rôle de guidage dans la recherche des solutions et la conduite de l'action</li> </ul>
Sélectivité des informations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne réunir que les informations utiles à l'action (pertinence)</li> <li>- Rendre acceptable la perte d'informations non utiles ou non indispensables</li> </ul>
Déformation professionnelle ou fonctionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en avant les données qui paraissent importantes pour agir</li> <li>- Minimiser ce qui est secondaire vis-à-vis de l'objectif poursuivi</li> </ul>
Précarité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'adapter à l'évolution des contextes et des circonstances</li> <li>- Éviter l'enkystement sur des positions figées</li> </ul>

Tableau 6: Caractéristiques d'une représentation opératoire.

Pour Le Boterf (1998, p. 80),

Les représentations opératoires sont des moyens de guidage pour le professionnel. Elles jouent un rôle important dans les démarches de formulation et de résolution de problèmes.

C'est en fonction de ces représentations que le professionnel pourra orienter la sélection et la combinaison de son potentiel de ressources (équipement incorporé et équipement de son environnement) pour construire ou composer des compétences.

Les représentations opératoires assument quatre fonctions (Le Boterf, 1998, p. 81) présentées dans le tableau ci-dessous:

Fonctions	Utilité
Fonction cognitive	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se représenter une situation pour la comprendre.</li> <li>- Gagner en intelligibilité: passer d'une situation indéterminée ou floue à une situation problématisée.</li> <li>- Mettre en problème (<i>problem setting</i>) avant d'envisager les stratégies de résolution de problèmes (<i>problem solving</i>).</li> </ul>
Fonction de simulation et d'anticipation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simuler les effets possibles d'hypothèses d'actions et de facteurs incidents.</li> <li>- Se libérer des contraintes de réversibilité: remonter des effets aux causes.</li> <li>- Effectuer une détection précoce des problèmes à traiter.</li> <li>- Combiner des démarches projectives et prospectives.</li> </ul>
Fonction décisionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les décisions à prendre.</li> <li>- Construire des plans ou des stratégies d'action.</li> </ul>
Fonction normative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se doter d'une représentation souhaitable d'un problème ou d'une situation.</li> </ul>

Tableau 7: Fonctions d'une représentation opératoire.

#### b- L'image de soi

L'image de soi joue également un rôle important dans la construction des compétences. Car, c'est en fonction d'elle qu'une personne estimera si la capacité à construire une compétence est à sa portée et mobilisera ou non l'énergie nécessaire à cette élaboration. Elle comprend alors une connaissance mais aussi une appréciation de son potentiel. Cette connaissance de soi implique d'une part, les méta-connaissances, c'est-à-dire, les connaissances que l'individu a de ses propres connaissances et compétences, d'autre part, la métacognition, c'est-à-dire, la connaissance que l'individu a de son propre fonctionnement et de sa façon de décrire ses connaissances et compétences. Autrement dit l'image de soi comprend:

- La connaissance (méta-connaissance) et appréciation de ses ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, compétences, ...).
- La connaissance (méta-connaissance) et appréciation de sa capacité à construire des compétences.
- La connaissance (méta-cognition) et appréciation de son fonctionnement cognitif.
- La connaissance (méta-cognition) et appréciation de sa capacité d'apprendre, et donc d'apprendre à apprendre (Le Boterf, p. 82-83).

#### c- Les schèmes opératoires

Les schèmes opératoires constituent ce qu'on appelle les manières de faire. Ce sont des habitudes acquises à force de faire. Le Boterf (1998, p. 84), affirme que

L'expérience et la pratique professionnelles constituent des éléments importants dans la construction de la professionnalité. Pour ce faire, la personne doit savoir et pouvoir prendre du recul pour analyser ses pratiques et transformer le vécu en expérience réfléchie. Un "médiateur" sera nécessaire pour l'aider à procéder à cette mise à distance et à effectuer ce travail d'élucidation ou d'explicitation. Cette capacité de distanciation est essentielle non seulement pour la mobilisation des ressources mais pour que la compétence soit structurée comme un schème opératoire. Celui-ci permettra la mobilisation des ressources pour une catégorie donnée de situations ou de problèmes.

La réflexivité s'avère donc être une autre des composantes essentielles de la professionnalité. Elle consiste pour le professionnel à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. Il peut les mettre en mots, en forme figurative et les soumettre à une analyse critique. La capacité à le faire le rend à la fois acteur et auteur: il crée ainsi son savoir professionnel, ses compétences en leur donnant forme. C'est cette réflexivité précise Le Boterf (1998, p. 86), qui lui permettra de réinvestir ses expériences et ses pratiques sur des pratiques et des situations professionnelles diverses, et de devenir "l'homme de la situation".

### 3- La non-transférabilité des compétences et des savoir-faire

Si on en croit à Le Boterf (1998, p. 88-89), les compétences ou les ressources pour les compétences sont difficilement transférables en elles-mêmes. Il n'existe pas de compétences ou des savoir-faire qui seraient par nature transférables et d'autres pas. La transférabilité n'est pas à chercher dans les compétences ou les savoir-faire, mais dans la compétence du professionnel c'est-à-dire, dans sa faculté à transposer. La transférabilité existe au niveau du savoir combinatoire qui est un savoir transposer; elle réside dans la capacité à construire de nouveaux schèmes opératoires et de nouvelles combinaisons qui seront adoptés dans divers contextes et domaines d'application.

### 4- Le développement du savoir combinatoire

Le savoir combinatoire est essentiel dans la construction des compétences. C'est ce savoir combinatoire qui, à un degré très élevé fait de l'expert l'homme de la situation, capable d'improviser, autrement dit, de combiner dans l'instantané. Mais, pour atteindre ce niveau de savoir combinatoire, quelques conditions doivent être réunies (Le Boterf, 1998, p. 91) à savoir:

- Favoriser la variété des ressources et des expériences professionnelles ou sociales.
- Faciliter la confrontation avec des pratiques et des cadres de références différents.
- Développer la réflexivité qui permettra de formaliser, de faire évoluer des schèmes opératoires qui serviront à l'activité combinatoire.
- Organiser des situations d'entraînement à la combinaison: études de cas, dispositifs de simulation, études de problèmes, alternance.

- Favoriser dans l'éducation initiale, les doubles formations de base, y compris les formations contrastées: artistique et scientifique, langues latines et anglo-saxonnes, mathématiques et littéraires, etc.
- Entraîner aux pratiques d'improvisation: scénique, oratoire, musicale, etc.
- Développer la culture générale et la compréhension interculturelle de façon à favoriser le raisonnement par analogie et la pensée métaphorique.

#### 5- La compétence comme résultat

Selon cette perspective, la compétence résulte de la combinaison d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir. Ce sont ces trois pôles qui rendent possible la construction des compétences ainsi que leur accroissement.

- Le pôle du savoir agir peut être développé par:
  - la formation qui enrichit l'équipement des ressources incorporées,
  - l'entraînement qui développe le savoir combinatoire,
  - les boucles d'apprentissage qui développent la capacité de distanciation,
  - les mises en situation professionnalisantes qui sont des opportunités de construction de compétences.
- Le pôle du vouloir agir est encouragé par:
  - l'existence d'un sens donné à la construction des compétences,
  - une image de soi réaliste et positive,
  - un contexte de reconnaissance et de confiance,
  - un contexte incitatif qui encouragera à construire des compétences.
- Le pôle du pouvoir agir est rendu possible par:
  - une organisation du travail permettant la mise en œuvre du savoir-faire et de véritables compétences qui intègrent plusieurs savoir-faire et les prises d'initiatives,
  - un contexte facilitateur qui réunit les moyens nécessaires,
  - des attributions donnant la légitimité à la construction de compétences,
  - des réseaux de ressources/équipement de proximité: réseaux relationnels, réseaux documentaires, etc.

#### 6- La compétence comme attribution du professionnel

La compétence comme attribution du professionnel nous ramène à la portabilité de la compétence par des personnes et des groupes de personnes, que nous avons évoquée dans les caractéristiques globales de la compétence. Cette caractéristique nous rappelle que la compétence n'est pas une entité en soi. Elle n'existe que par rapport aux personnes ou aux groupes de personnes qui la portent et dont elle est indissociable. Par conséquent, ce qui existe réellement, ce sont des personnes plus ou moins compétentes; d'où la notion de "professionnel" qui caractérise ces personnes. Le professionnel est alors cette personne qui sait gérer une situation professionnelle complexe en utilisant cinq types de savoirs allant du savoir le plus simple au savoir le plus complexe: savoir s'engager, savoir apprendre et apprendre à apprendre, savoir transposer, savoir combiner des ressources et les mobiliser

dans un contexte et savoir agir et réagir avec pertinence (Le Boterf, 1998, p. 96-97).

Le tableau 8 présente les compétences du professionnel et les savoirs, savoir-faire et savoir-être combinés.

<b>Compétences</b>	<b>Savoirs, savoir-faire et savoir-être</b>
Savoir s'engager	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir engager sa subjectivité</li> <li>- savoir prendre des risques</li> <li>- savoir entreprendre</li> <li>- éthique professionnelle</li> </ul>
Savoir apprendre et apprendre à apprendre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir tirer les leçons de l'expérience; savoir transformer son action en expérience</li> <li>- savoir décrire comment on apprend</li> <li>- savoir fonctionner en double boucle d'apprentissage</li> </ul>
Savoir transposer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir mémoriser de multiples situations et solutions types</li> <li>- savoir prendre du recul, fonctionner "en double piste"</li> <li>- savoir utiliser ses méta-connaissances pour modéliser</li> <li>- savoir repérer et interpréter des indicateurs de contexte</li> <li>- savoir créer les conditions de transposabilité à l'aide de schèmes transférables</li> </ul>
Savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir construire des compétences à partir des ressources</li> <li>- savoir tirer parti aussi bien des ressources incorporées que des ressources de son environnement</li> </ul>
Savoir agir et réagir avec pertinence	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir quoi faire</li> <li>- savoir aller au-delà du prescrit</li> <li>- savoir choisir dans l'urgence</li> <li>- savoir arbitrer, négocier, trancher</li> <li>- savoir enchaîner des actions selon une finalité</li> </ul>

Tableau 8: Compétences du professionnel et les savoirs correspondants (Le Boterf, 1998, p. 97).

### 2.2.2.3 Le professionnalisme

On ne saurait parler des compétences sans parler du professionnalisme. C'est le moment de définir ce concept étroitement lié à la compétence, de déterminer ses composantes et ses différents niveaux, toutes les conceptions de la compétence menant inéluctablement à celle du professionnalisme et de la professionnalité.

#### 2.2.2.3.1 Définition et caractéristiques

Le professionnalisme est un corpus cohérent et structuré de ressources personnelles et de compétences. Il comprend trois niveaux : l'expert, le

professionnel confirmé et le débutant. Il consiste à savoir gérer une situation professionnelle complexe et s'étend sur des axes structurants. Le professionnalisme s'acquière par l'expérience accumulée des situations professionnalisantes et de la formation.

#### 2.2.2.3.2 Les composantes de la professionnalité

La professionnalité en tant que capacité d'agir ne se limite pas à la possession d'un ensemble de connaissances et de compétences. Elle comprend aussi:

- une identité professionnelle qui donne un sens à la construction et au maintien des compétences;
- une éthique professionnelle qui oriente les pratiques et les décisions professionnelles;
- des axes professionnelles qui orientent la construction et l'organisation du corpus des connaissances et des compétences;
- une variété de ressources et d'expériences permettant de disposer de schèmes opératoires mobilisables dans des situations diversifiées;
- une capacité de réflexivité et de distanciation critique par rapport aux représentations, aux compétences, aux ressources, aux façons d'agir et d'apprendre. Le savoir de la pratique est complété et orienté par le savoir sur la pratique;
- une reconnaissance par le milieu professionnel qui signifie que la professionnalité suppose que l'on est à la fois acteur dans un contexte professionnel et auteur de sa professionnalité (Le Boterf, 1998, p. 106-107).

#### 2.2.2.3.3 Les différents niveaux de professionnalisme

Le professionnalisme se développe à travers trois niveaux par rapport auxquels on peut situer le professionnel. Il s'agit du niveau du débutant, du niveau du professionnel confirmé et du niveau de l'expert. Ces trois niveaux sont illustrés dans les tableaux ci-après.

##### 1- Premier niveau de professionnalisme: le débutant

Ce niveau se caractérise par l'immaturation globale du professionnel. Il manque de vision globale des situations ainsi que de la maturité. Il a besoin d'appui pour se sentir à l'aise et en sécurité.

##### 2- Deuxième niveau de professionnalisme: la maîtrise professionnelle

Ce niveau se caractérise par un degré d'autonomie qui permet de prendre des initiatives pertinentes et qui se fonde sur une maîtrise des principales dimensions du processus de construction de compétences.

##### 3- Troisième niveau de professionnalisme: l'expertise

C'est le stade où la personne dispose d'une pleine maîtrise de ses compétences et est en mesure de construire des compétences de manière instantanée à partir d'une analyse rapide des situations. Il est capable de composer et d'improviser.

#### 2.2.2.4 La compétence collective

##### 2.2.2.4.1 Origine et définition

Le développement des compétences collectives est devenue également une préoccupation dans les entreprises et les organisations. Et ceci, depuis l'instant où on a compris que la valeur des compétences d'une organisation n'est pas la somme des compétences individuelles mais leurs combinaisons spécifiques, leur intégration, bref leur agrégation. Il existe plusieurs facteurs qui expliquent l'engouement des entreprises et des organisations à construire des compétences collectives. On peut mentionner:

- l'organisation du travail en équipe: équipes polyvalentes, équipe système, équipes chantiers, modules de service
- les projets et les processus transversaux
- le travail en réseau
- la co-traitance et le partenariat
- les recentrages des entreprises et des organisations sur leurs métiers (Le Boterf, 1998, p. 113).

La compétence collective peut être définie comme étant une résultante. "Elle émerge à partir de la coopération et de la synergie existant entre les compétences individuelles". Elle peut être repérée à partir d'un certain nombre de caractéristiques de fonctionnement d'une unité ou d'un groupe.

Pour Le Boterf (1998, p. 115), on reconnaîtra qu'il y a compétence collective dans une unité, un processus ou un projet lorsqu'il se manifeste les signes suivants:

#### 1- Une élaboration de représentations partagées, par exemple:

- il y a représentation commune d'un problème opérationnel (dysfonctionnement, déficience qualité,...) ou d'un objectif à atteindre;
- il y a convergence des référentiels individuels vers un référentiel commun;
- il y a représentation partagée du processus et des contraintes respectives de chacun à la faire fonctionner;
- il y a accord collégial sur les modalités de traitement d'un dossier;
- il existe des systèmes communs de références, des schémas communs d'interprétation.

#### 2- Une communication efficace, par exemple:

- existence d'un "langage opératif commun";
- une mise en commun rapide des informations pertinentes;



- une capacité de réaction aux signaux faibles;
- une adaptation des langages et des modes de communications aux situations vécues collectivement (activités de routine, situations d'urgence, situations inédites,...)

3- Une coopération efficace entre les membres de l'équipe, par exemple:

- une articulation entre les compétences et les personnes correspondant aux relations de coopération qui lui sont nécessaires;
- une capacité à négocier "à froid" les conflits;
- une visibilité de la contribution attendue de chacun à la performance collective;
- le choix de modes de coopération appropriée aux diverses formes d'organisation (équipes polyvalentes, segmentation des emplois, projets transversaux...);

4- Un savoir apprendre collectivement de l'expérience, par exemple:

- la formalisation et l'utilisation des résultats, des revues de projets, des retours d'expérience;
- l'existence et le fonctionnement de processus de capitalisation des pratiques professionnelles;
- le fonctionnement de groupes d'échanges de pratiques.

L'existence d'une compétence collective revient à dire que la mise en œuvre des compétences de chaque acteur est liée à la compétence des autres acteurs de la chaîne. Car, un individu ne pourra mettre en œuvre ses compétences que s'il trouve des compétences complémentaires aux siennes. La compétence collective se caractérise alors par sa complémentarité. L'existence d'une compétence collective signifie aussi l'existence d'un noyau commun de compétences c'est-à-dire, de compétences de base communes à tous les acteurs d'une unité, d'un groupe, d'une équipe ou d'un secteur de travail. Cependant, pour atteindre ce niveau de cohérence de compétences, certaines conditions doivent être réunies.

#### 2.2.2.4.2 Les conditions d'émergence

De manière globale, six conditions réunies peuvent favoriser l'émergence de la compétence collective dans une entreprise ou dans une organisation. Ces conditions sont présentées sous formes d'actions à poser, ce qui met en évidence leur caractère dynamique.

1- Faciliter la coopération entre les compétences, c'est-à-dire:

- développer un langage commun entre les acteurs;
- organiser la complémentarité entre les compétences, les savoirs et les savoir-faire;
- faciliter les moyens de travail en réseau;

- faciliter la relation d'aide entre les collaborateurs, entre les collaborateurs et les experts, entre les collaborateurs et les responsables hiérarchiques;
- faciliter les réseaux communs entre les "seniors" et les "juniors";
- promouvoir l'existence des compétences et des savoirs communs;
- procéder à des offres et demandes de compétences;
- maintenir la diversité des compétences et des savoirs.

2- Choisir les modes d'organisation facilitant la synergie entre les compétences, c'est-à-dire:

- mettre en place des structures à géométrie variable (brassage dans des groupes projets mobiles, responsabilités tournantes, groupes polyvalents,...);
- développer les structures matricielles et les projets transversaux;
- mettre en œuvre les processus d'ingénierie simultanée ou "concourante".

3- Assurer le traitement des interfaces, c'est-à-dire,

- veiller à l'existence et au bon fonctionnement des compétences relais;
- identifier des missions de gestion des étapes charnières, des points de passage critiques.

4- créer et entretenir des relations de solidarité et de convivialité, c'est-à-dire,

- veiller à la cohésion effectuée par la facilitation de rites collectifs et de fêtes;
- accorder une attention aux problèmes personnels et relationnels.

5- Instituer des processus d'apprentissage, c'est-à-dire,

- organiser les boucles d'apprentissage (retour d'expériences, revue de projets,...);
- maintenir la mémoire organisationnelle (groupe de capitalisation, gestion maîtrisée de la mobilité, logiciels,...).

6- Mettre en place un management approprié, c'est-à-dire,

- animer des réseaux et des projets transversaux;
- formaliser des expériences et pratiques professionnelles;
- valoriser et mettre en complémentarité les spécificités et le potentiel de chacun des collaborateurs;
- mettre au point et suivre des indicateurs d'efficience collective;
- faciliter les contributions individuelles à la performance collective (Le Boterf, 1998, p. 123).

En conclusion, on peut retenir que les compétences dans l'administration sont le résultat d'une combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être et d'autres qualités personnelles. La compétence se caractérise par son dynamisme et sa capacité à intégrer plusieurs éléments. Qu'en est-il des compétences en éducation et en formation ?

## 2.3 La compétence en éducation et en formation

### 2.3.1 Les définitions

Dans le langage courant, affirment Allouche-Benayoum et Pariat (2000 , p. 70),

est reconnue compétente la personne qui sait faire. Autrement dit, la compétence se définit par rapport à l'action. Est compétent celui qui est capable d'agir avec discernement et efficacité, c'est-à-dire capable de résoudre un problème dans une situation donnée. Nous définissons la compétence d'un acteur social comme la capacité à résoudre une famille de problèmes dans un environnement donné. Ce terme se réfère donc à la maîtrise d'une activité (professionnelle ou non), combine des savoirs théoriques, des savoir-faire pratiques et des attitudes dans un ensemble dynamique et est relatif à une situation ou famille de situations.

Pour ces auteurs, la compétence se distingue de l'aptitude dans la mesure où elle intègre l'acquis d'un apprentissage et de l'expérience alors que l'aptitude porte la marque de ce qui est individuel et psychologique c'est-à-dire, une donnée naturelle, une disposition spontanée. Elle se différencie également de la capacité qui a un caractère général, trans-situationnel, alors que la compétence est liée à une situation ou une famille de situations. Par exemple, "communiquer par oral" est une capacité susceptible de se concrétiser dans de nombreuses situations; alors que "conduire un entretien de recrutement" est une compétence dans le champ de la gestion des ressources humaines.

Bellier (1999, p. 49-50) souligne que, au-delà des débats d'experts qu'il a suscité ces dix dernières années, le terme "compétence" fait aujourd'hui l'objet d'un consensus minimum sur certains points chez les pédagogues. Nous en évoquons trois.

D'abord, il faut préciser que les compétences se définissent dans leur rapport à l'action. La compétence n'est pas ce qu'on sait, ou qu'on dit savoir faire ou qu'on veut faire; mais elle est ce que, concrètement, on est capable de mettre en œuvre dans une situation de travail. Elle a cette caractéristique de devoir être opérationnelle pour exister. Contrairement aux savoirs ou connaissances qui peuvent être détenus indépendamment de leur mise en œuvre, la compétence ne saurait exister en dehors de l'action.

Ensuite, pour définir la notion de compétence on peut dire qu'elle ne peut se définir comme la "somme de savoirs, savoir-faire, savoir-être" comme cela a parfois été dit au début des investigations sur le sujet. Les experts sur ce sujet sont en grande partie d'accord pour affirmer que ce qui caractérise la compétence est la capacité à

combiner, à intégrer, à faire appel au bon moment à une série de savoirs, savoir-faire et comportements. La compétence n'est donc pas le savoir-faire mais la capacité à utiliser le savoir-faire. Par exemple, la compétence d'une secrétaire n'est pas de "savoir utiliser un traitement de texte" (c'est de l'activité), mais de comprendre pourquoi et comment elle sait utiliser un traitement de texte.

Enfin, il n'y a pas de développement de compétences s'il n'y a pas appropriation de ce qu'on a appris; c'est l'appropriation qui permet de transformer les savoirs, savoir-faire et savoir-être en compétences.

Pour Arthur Chickering et Charles Claxton ("What is Competence?" dans Nickse, 1981, p. 9), la compétence a des définitions variées. Ils évoquent Thomas Ewens qui considère la compétence comme étant ce que les Grecs appellent *arete* c'est-à-dire, "une force qui a été cultivée et développée à tel point qu'elle est devenue une caractéristique de la personne qui la possède". Pour Ewens, les définitions de la compétence que l'on trouve dans les dictionnaires anglais et américains convergent vers la notion d'une adéquate substitution ou d'une suffisance; une capacité à négocier adéquatement avec un sujet; une qualité ou une façon adéquate d'être fonctionnelle ou d'avoir une connaissance, un jugement, une capacité ou une force suffisants. Ewens (Nickse, 1981, p. 10) conclut que

... il y a une référence à la suffisance matérielle comme une sorte de base nécessaire pour être compétent; sur cette base sont construites d'autres compétences: en général, celle qui est appropriée, suffisante ou adéquate pour faire quelque chose ou pour fonctionner dans un contexte donné; il y a, finalement une référence à la connaissance et à l'expérience requises pour juger de certaines questions. Rien de ceci n'est nouveau. La compétence est une très vieille et éternellement contemporaine notion.

D'autres dimensions de la compétence, venant de plusieurs auteurs, peuvent être ajoutées à celles de Ewens. C'est ainsi que Larrie Gale et Gaston Pol (in Nickse, 1981, p. 10) mentionnent "l'inévitabilité" des différences individuelles dans la définition de la compétence. Pour eux,

la compétence, par définition, est liée à la position ou au rôle. Les liens qui unissent les deux sont les capacités, la connaissance, les habiletés, le jugement, les attitudes et les valeurs requises pour un fonctionnement réussi dans une position ou un rôle. Ce qui signifie que c'est la possession des capacités, de la connaissance, du jugement, des habiletés, des attitudes et des valeurs absolument requises qui confère la compétence à un individu.

### 2.3.2 Les principes et les caractéristiques

Un ensemble de principes de base détermine l'expression et le développement des compétences selon Arthur Chickering et Charles Claxton ("What is Competence ?" dans Nickse, 1981, p. 10). Ces principes sont énoncés comme suit :

- La compétence est interne et externe, situationnelle et personnelle.
- La compétence est limitée par les perceptions, le système neurologique et le caractère de la personne.
- Développer une compétence requiert des styles d'apprentissage différents.

- La compétence elle-même est une source de motivation.

### 2.3.2.1 La compétence est interne et externe, situationnelle et personnelle

La compétence comme étant interne et externe, situationnelle et personnelle, est le principe le plus absolu. Il signifie que les niveaux et les qualités de la compétence dépendent des situations et des contextes. Autrement dit, des contextes particuliers et des situations particulières interagissent avec les prédispositions et les capacités particulières possédées par la personne concernée. Et les résultats dépendent de ces interactions complexes. Les individus possédant certaines capacités et attitudes peuvent être d'excellents mécaniciens, secrétaires, gardiennes d'enfants, enseignants, médecins, avocats ou administrateurs dans certains contextes, mais pas forcément dans d'autres. Ceci, tout simplement parce qu'il existe des facteurs présents dans des contextes particuliers et situations particulières qui opèrent de manière à influencer notre façon de penser. On peut, à titre d'exemple, mentionner les expériences culturelles comme exerçant des différences significatives dans le développement et l'expression de styles cognitifs, comme l'ont démontré Gérald Lesser, Herman Witkin, Jerome Bruner et autres (dans Arthur Chickering et Charles Claxton "What is Competence" dans Nickse, 1981, p. 13) dans leurs études respectives sur les styles de pensée à travers des groupes ethniques américains différents, les différences dans les manières de penser de cultures différentes, et les différences transculturelles dans le rythme et l'orientation des capacités à penser. Michael Cole (Arthur Chickering et Charles Claxton "What is Competence" dans Nickse, 1981, p. 13) explique que ces différences résident beaucoup plus dans les situations auxquelles des processus cognitifs particuliers sont appliqués, que dans l'existence du processus dans un groupe culturel, et son absence dans un autre groupe culturel. Autrement dit, c'est la situation ou le contexte qui influence beaucoup plus la manière de penser.

### 2.3.2.2 La compétence est limitée par les perceptions, le système neurologique et le caractère d'une personne

Pour Bob Knott (Arthur Chickering et Charles Claxton "What is Competence" dans Nickse, 1981, p. 13), il existe cinq habiletés cognitives génériques:

- 1) la capacité à recevoir et à distinguer au-delà des stimuli;
- 2) la capacité à soutenir l'attention pour sélectionner les stimuli;
- 3) la capacité à ordonner analytiquement les stimuli selon un problème concret;
- 4) la capacité à réorganiser les stimuli correspondant et les appliquer au problème concret, et
- 5) la capacité à censurer continuellement l'ordre des stimuli proposé à la lumière d'une nouvelle information.

Cependant, les capacités à négocier avec les stimuli ne sont pas suffisantes comme on pourrait le croire. Gardner Murphy (Arthur Chickering et Charles Claxton "What is Competence" dans Nickse, 1981, p. 14) relève que nous créons chacun le monde dans lequel nous vivons comme nous intégrons les impressions que nous recevons par la vue et l'ouïe. Autant nous développons nos perceptions, autant nous développons des attentes qui seront plus tard imprégnées de nos sentiments. Et nos pensées se forment en fonction de nos visions et attentes. Il semble que

chacun de nous possède un rythme interne de progression de la pensée qui contrôle ses réponses. Aussi, chacun de nous porte en lui un modèle unique de résonances neurologiques et perceptuelles. Au-delà de ces différences, chacun de nous construit ses propres stéréotypes, dispositions et théories. Chacun travaille dur pour les maintenir, pour conserver ses filtres perceptuels et conceptuels dans un bon ordre de travail. Aussi, la personnalité dans ses dimensions les plus générales, devient-elle la base sur laquelle le développement des compétences particulières se fera. Le développement de la compétence interagit sérieusement avec plusieurs aspects fondamentaux du développement de l'Ego.

### 2.3.2.3 Développer une compétence requiert l'usage de plusieurs styles d'apprentissage

Développer une habileté de haut niveau nécessite plusieurs stratégies d'apprentissage. Il en est de même pour le maintien et l'enrichissement des habiletés. Et la théorie de David Kolb (1984) sur l'apprentissage expérientiel fournit un modèle utile qui intègre tout un ensemble de recherches s'appliquant à un grand nombre d'approches de croissance et de développement humain. Il conçoit le processus d'apprentissage comme étant un moyen d'identification et de mélange de différences dans les styles d'apprentissage individuel et dans les environnements d'apprentissage. Dans ce modèle, l'apprentissage proprement dit a lieu au quatrième stade du cycle d'apprentissage (expérience concrète, observation réflexive, conceptualisation ou généralisation, expérimentation active). Selon ce modèle, les gens vivent des expériences immédiates et concrètes qu'ils observent et transforment en généralisations et concepts abstraits. Les résultats obtenus de ces concepts les guident et les poussent à s'impliquer dans de nouvelles expériences. Donc, un apprenant efficace a besoin de quatre types d'aptitudes, chacune des aptitudes mettant l'accent sur un aspect particulier. L'une des valeurs du modèle d'apprentissage expérientiel est le fait qu'il reconnaît l'apprentissage comme étant un processus continu d'interaction avec non seulement, les expériences de sa propre vie, mais aussi avec les tensions causées par elles. Le processus par lequel une personne apprend constitue l'élément fondamental, la force de son apprentissage, de son développement personnel et de sa croissance. L'apprentissage selon Kolb se fait à travers trois processus de croissance: l'acquisition, la spécialisation et l'intégration. L'apprenant acquiert d'abord les aptitudes d'apprentissage de base. Au fur et à mesure qu'il augmente sa base de connaissances et d'expériences, il met l'accent sur un certain style d'apprentissage et sur une compétence particulière. Le processus de spécialisation conduit à l'augmentation de la compétence dans des sphères professionnelles et personnelles particulières de la vie, une compétence qui baisse progressivement en mi-carrière. Enfin, l'apprenant entre dans le processus d'intégration et réévalue les styles d'apprentissage qui n'ont pas été utilisés depuis plusieurs années. Ces styles apparaissent comme nouveaux et les gens en tirent de nouveaux intérêts et buts de la vie. Ce processus de développement est marqué par l'accroissement de la complexité et des hauts niveaux d'intégration à travers les quatre modes d'apprentissage: expérience concrète, observation réflexive, conceptualisation abstraite et expérimentation active. La plus grande élévation de la complexité est associée à chacun des quatre modes de la croissance personnelle: avec

l'expérience concrète, la complexité affective; avec l'observation réflexive, la complexité perceptuelle; avec la conceptualisation abstraite, la complexité symbolique; avec l'expérimentation active, la complexité comportementale. Dans les premières années de développement d'un individu, le progrès dans chaque mode s'opère, en quelque sorte, indépendamment de la croissance des autres. Dans les dernières années, le besoin d'une grande intégration des quatre modes adaptatifs se fait sentir.

Les trois principes impliqués dans la construction de la compétence à savoir les variables contextuelles et situationnelles, les caractéristiques perceptuelles, neurologiques et de la personnalité, les styles d'apprentissage et leur signification pour la croissance, nous amènent directement au quatrième principe qui est l'importance de la motivation.

#### 2.3.2.4 La compétence comme source de motivation

Ce principe concerne la force de motivation de la compétence elle-même, et l'acquisition de motifs est fondamentale. Il signifie que la compétence est un macro-concept plus large que n'importe quelle collection d'unités de savoir-faire, de savoirs et de savoir-être. Il implique des interactions complexes entre les trois types de savoirs, fortement influencées par les styles d'apprentissage et les facteurs de motivation. Par conséquent, la compétence et l'éducation basée sur la compétence sont destinées aux carrières, pour le travail et non pour le job. Car, il est important de le mentionner, il existe une différence fondamentale entre travail et job; ce qui a une répercussion sur l'éducation et sa conception:

un job est beaucoup plus un instrument qui sert à se procurer une certaine suffisance de moyens matériels; le travail personnel proprement dit, de l'autre côté, est la tâche qui consiste à bien faire sa propre vie en tant qu'être humain. Le job est relativement sans importance; le travail personnel est extrêmement important (Ewens, cité par Arthur Chickering et Charles Claxton "What is Competence" dans Nickse, 1981, p. 19).

En d'autres termes, le job a un but lucratif quasi-exclusif, parce qu'il sert à se procurer un certain bien-être matériel, alors que le travail a une signification pour la personne qui le fait ; il a un sens pour lui ; il touche à toutes les dimensions de sa personne et de sa vie.

Ewens précise que le mouvement de l'éducation basée sur la compétence a échoué pour n'avoir pas reconnue cette différence, et a été orienté vers le développement des compétences spécifiques nécessaires à l'exercice de jobs précis. Or, ce dont on a besoin, c'est de développer des compétences qui transcendent les rôles strictement occupationnels (liés à la tâche). Malheureusement, l'éducation par le passé a été conçue comme un moyen de mieux sécuriser et accentuer les jobs. Par conséquent, aujourd'hui, contrairement à ce qui a été fait par le passé, les personnes qui s'intéressent à une éducation libérale basée sur la compétence, devraient lutter contre la croyance selon laquelle, la finalité de l'éducation est l'obtention de jobs ou l'exécution des tâches précises à but strictement lucratif. Même si l'éducation libérale peut améliorer la performance

dans l'exécution d'une tâche, sa véritable finalité est d'aider les individus à "bien faire leur vie". Une autre raison pour laquelle l'éducation libérale basée sur la compétence échoue affirme Ewens, est que l'on ne tient pas compte des besoins et intérêts individuels des apprenants ayant une signification pour eux. Pour lui, il faudrait aussi intégrer dans l'éducation ou la formation par les compétences, les activités dites non académiques qui produiront des compétences non académiques qui viendront compléter les compétences académiques construites grâce aux activités dites académiques ou formelles.

### 2.3.3 La compétence comme l'oignon de Bermudes

La compétence comme oignon de Bermudes est une perception de la compétence qui se rapproche aussi bien par sa forme que par sa conception, à la hiérarchie des besoins de Maslow. L'oignon de Bermudes (Arthur Chickering et Charles Claxton "What is Competence" dans Nickse, 1981, p. 30) est une métaphore qui présente la compétence en plusieurs niveaux, allant du niveau le plus concret et le plus superficiel au niveau le plus abstrait et le plus profond chez l'être humain. À la surface de l'oignon, se trouvent les aspects de la compétence qui sont le plus susceptibles de changer et d'être spécifiquement contextualisés; c'est l'essentiel des transactions quotidiennes. Les autres compétences, les plus génériques, nourrissent et soutiennent celles qui sont à la surface. L'oignon de Bermudes fait penser au triangle de Bermudes mais, avec des formes plus arrondies. Il présente huit niveaux d'habiletés: les habiletés de survie ou les habiletés de vie; les habiletés de base; les habiletés psychomoteurs; les habiletés professionnelles ou occupationnelles; la compétence intellectuelle et la compétence personnelle; l'auto-objectivation; le sens de la compétence; le développement de l'Ego et l'autodétermination.

#### - Les habiletés de survie

Ce sont les habiletés qui se trouvent à la surface de l'oignon. On pourrait aussi les appeler habiletés primaires pour se rapprocher du vocabulaire de Maslow. Pour Winthrop Adkins (Arthur Chickering et Charles Claxton "What is Competence" dans Nickse, 1981, p. 31-32),

L'éducation aux habiletés de vie est essentiellement une sorte de programme et une méthode innovatrice d'enseignement et d'apprentissage. Le champ du programme est défini par un ensemble de problèmes pré-professionnels, motivationnels et sociaux chez des adultes apprenants, problèmes qui interfèrent avec leur capacité à profiter de la formation et des opportunités de l'emploi. Ces problèmes sont en général ceux identifiés par les conseillers. Ils créent l'anxiété et d'autres formes de stress émotionnel qui, à moins qu'on les traite ou les résolve, peuvent conduire à des modèles d'aliénation, à l'irritation et à un repli sur soi-même. Ce sont aussi des problèmes cognitifs. Ils persistent parce que l'apprenant manque de méthodes utiles pour les définir, la connaissance, les ressources et techniques pour les utiliser, ainsi que des stratégies et des habiletés de résolution de problèmes de base qui fonctionnent bien.



Les habiletés de survie ou de vie sont celles qui permettent à un individu de résoudre les problèmes qu'il rencontre quotidiennement dans la vie.

#### - Les habiletés de base

En dehors de savoir lire, écrire et compter, les habiletés de base sont celles qui permettent à un individu de devenir un citoyen fonctionnel et bien préparé à jouer des rôles variés dans la société. Les habiletés de base constituent les fondations pour des habiletés plus complexes nécessaires aux analyses scientifiques et aux jugements de valeur; à l'imitation technologique et professionnelle; à la compréhension historique, psychologique et philosophique; à la participation politique. Sans l'acquisition des outils de l'apprentissage fondamental de la lecture, de l'écriture et du calcul, aucune éducation de valeur n'est possible. Cependant, on peut survivre sans ces habiletés de base.

#### - Les habiletés psychomoteurs

Dans certains contextes, les habiletés psychomoteurs s'avéreront plus nécessaires à la survie qu'aux habiletés de base. C'est le cas des jeunes gens qui, faisant des graffitis dans les rues et les cours, ont plus besoin d'une bonne coordination, de la force, de la résistance et de réactions rapides, que de la lecture, de l'écriture et du calcul. Il en est de même des personnes qui travaillent dans les champs ou dans les usines. Elles auront beaucoup plus besoin de la capacité à manipuler les outils et les machines avec précision et dextérité; ce qui apportera plus de garanties à une pleine employabilité et à des résultats plus élevés que ne saurait leur apporter la connaissance de la lecture et du calcul.

#### - Les habiletés professionnelles

La survie est aussi possible en l'absence d'une profession ou d'un métier. Car, il existe des moyens de se procurer de la nourriture, des habits, un abri avec ses propres mains, en réalisant un travail non qualifié. Mais ce sont des opportunités extrêmement rares aujourd'hui. Le chemin qui mène à une meilleure vie nécessite que l'on possède un emploi ou un métier où la demande est soutenue, et qu'on soit suffisamment compétent pour se mesurer aux autres candidats évoluant dans la même sphère. Le succès professionnel est possible dans certains domaines sans la présence d'habiletés de base. Mais la plupart des professions et métiers requièrent des habiletés langagières et/ou informatiques considérables. Dans plusieurs métiers, la croissance continue des habiletés de base est à la fois activée et requise si l'on doit accomplir des responsabilités de haut niveau.

#### - La compétence intellectuelle et la compétence interpersonnelle

Ce sont deux compétences interdépendantes au plan fonctionnel et constituent les deux parties d'un même niveau ou d'une même base de compétences. Le succès professionnel, une citoyenneté efficace, un mariage sain et de bonnes relations familiales sont des situations dont la réussite dépend fortement à la fois de la compétence intellectuelle et de la compétence interpersonnelle. Donc, le

développement d'une de ces compétences dépend du développement de l'autre. La compétence intellectuelle est une large base qui permet une large construction de charpentes conceptuelles. La taxonomie de Bloom sur les objectifs pédagogiques (la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation) et d'autres taxonomies expliquent les étapes de développement de ce type de compétence. Les items d'évaluation et les activités pédagogiques élaborées dans la taxonomie de Bloom fournissent un corps de définitions qui peut être traduit par les étudiants et les enseignants à l'intérieur d'un programme, en activités appropriées. Quant à la compétence interpersonnelle, elle propose quelques éléments nécessaires à la mise en action des idées relatives à la compétence intellectuelle, dans un monde interdépendant, où les questions professionnelles et personnelles doivent être réglées avec et à travers d'autres. Aussi, pour White (Arthur Chickering et Charles Claxton "What is Competence" dans Nickse, 1981, p. p. 34), toute interaction avec une autre personne peut être considérée comme étant un aspect de la compétence. Les actes dirigés vers une personne quelconque sont intentés, consciemment ou inconsciemment, dans le but de produire un certain effet, et l'étendue de cet effet peut être prise comme mesure de la compétence. J. Michael O'Malley (Arthur Chickering et Charles Claxton "What is Competence" dans Nickse, 1981, p. 34-35), définit la compétence sociale comme la satisfaction mutuelle et productrice des interactions entre un enfant et ses pairs ou adultes. Ce genre d'interactions développe et accentue l'habileté de la compétence interpersonnelle qui est de comprendre le rôle de l'autre et d'avoir des stratégies variées et disponibles pour apporter des réponses appropriées aux questions que l'on se pose ou aux problèmes qu'on rencontre. Cependant, la capacité à utiliser ces habiletés peut être inhibée par plusieurs facteurs tels qu'une estime de soi faible. L'interdépendance entre la compétence intellectuelle et la compétence interpersonnelle mène directement à l'auto-objectivation et l'auto-évaluation.

- L'auto-objectivation, l'auto-évaluation et tendance à apprendre

Le développement continu des habiletés de survie, habiletés de base, habiletés professionnelles, compétence intellectuelle et compétence interpersonnelle, dépend de la capacité d'objectiver et de décrire ses propres intentions, d'analyser et d'évaluer ses forces et ses faiblesses et d'apprendre en réaction au diagnostic obtenu.

- Le sens de la compétence

L'auto-objectivation, l'auto-évaluation et la tendance à apprendre dépendent fortement de la confiance en soi, ou de ce que White (Arthur Chickering et Charles Claxton "What is Competence" dans Nickse, 1981, p. 36) appelle le sens de la compétence. Autrement dit, la compétence d'un organisme vivant est sa forme physique ou sa capacité à résister aux difficultés relatives à l'environnement, capacité résultant de son maintien, de sa croissance et de sa prospérité personnelles. La confiance en soi signifie selon Raven (Arthur Chickering et Charles Claxton "What is Competence" dans Nickse, 1981, p. 36):

...l'assurance qu'une personne peut travailler efficacement avec d'autres; l'assurance que les habiletés de jugement et de prise de décision d'une personne sont bonnes; l'assurance que l'on peut résoudre des problèmes non prévus et prendre des actions correctives efficaces quand c'est nécessaire; l'assurance que l'on peut trouver ou inventer l'information dont on a besoin; l'assurance que l'on peut changer le modèle de sa connaissance, de ses habiletés et de ses attitudes selon le besoin; et l'assurance que l'on peut amener d'autres personnes à libérer leurs énergies pour poursuivre efficacement des objectifs importants, que l'on peut les amener à mieux faire leur travail et à y mettre du leur.

Cependant, le sens des compétences est en partie fonction des compétences réelles de chacun. Le véritable sens de la sécurité dépend de la capacité à résoudre les problèmes de la vie, la capacité à maintenir l'équilibre dans le sable mouvant de l'heure et des contextes sociaux. Par conséquent, le développement d'une part, des habiletés psychomoteurs, de base et de survie, d'autre part, des compétences intellectuelles, interpersonnelles, professionnelles, est important car, le niveau de productivité et d'efficacité réalisées variera grandement en fonction du sens de compétence qui se cache derrière cette productivité et cette efficacité.

#### - Le développement de l'Ego et l'auto-détermination

Le développement de l'Ego et l'auto-détermination constituent les compétences les plus complexes et les plus difficiles à acquérir. C'est le développement des compétences inférieures qui conduit au développement de l'Ego et à l'auto-détermination. Ce dernier niveau de développement de compétences est en rapport avec le manque de détermination, la gestion des émotions et un grand sens des valeurs et de l'identité, et est fondé sur le biologique. Raven (cité par Arthur Chickering et Charles Claxton "What is Competence" dans Nickse, 1981, p. 36) mentionne:

Une autre compétence subtile semble être la sensibilité à nos propres sentiments et la capacité à utiliser les informations qu'ils nous transmettent. Nous incluons la sensibilité à nos sentiments de joie et de peine et la tendance à transformer ces émotions en réalisation d'objectifs; la sensibilité à nos sentiments indiquant que l'on a des problèmes ou un début de solution; la sensibilité aux indications sur le fait que l'on ne saisit pas bien les intérêts des autres; la sensibilité à d'autres considérations qui devraient être intégrées dans nos schèmes de références au moment de prendre des décisions; la sensibilité aux jugements sommatifs et impressionnistes que l'on ne saurait être capable d'expliquer clairement; la sensibilité au feed-back qui indique si on est en train d'atteindre des buts, si non, pourquoi pas; la sensibilité aux ressources qui peuvent aider une personne à réaliser ses objectifs; enfin, la sensibilité aux conflits sur le désir de réaliser ses objectifs et la tendance à poser des gestes concrets pour résoudre ces conflits. Une fois de plus, il semble que l'éducation devrait faire beaucoup plus pour favoriser le développement de ce genre de sensibilité.

Alors que le développement de l'Ego est relatif au développement de l'intuition profonde, l'autodétermination est le développement de l'esprit d'analyse et de l'esprit critique, qui permettent d'évaluer les différents angles d'une controverse et de se positionner de manière prudente. L'autodétermination permet l'élargissement de la maîtrise de soi et des négociations qu'en tant qu'individu, l'on devrait avoir à

faire avec la collectivité. Le développement de la maîtrise de soi signifie l'acquisition d'une source de pouvoir dans une société complexe et rapidement changeante.

#### 2.3.4 Compétence comme l'adéquation formation/emploi

##### 2.3.4.1 Les bases de la compétence

Pour Michael Useem, William et Jacalan Egan (dans Evers, Rush et Berdrow, 1998), la génération actuelle se confronte à un avenir très différent pour lequel elle aura beaucoup plus besoin d'habiletés de compréhension que celles comprises dans une spécialité technique. Pour eux, les phénomènes de mondialisation et de globalisation devraient avoir un écho en éducation et en formation, car, si les étudiants acquièrent la connaissance de manière passive, ils ne pourront pas développer des habiletés qui leur permettront d'entrer dans un monde d'initiative personnelle et de travail de collaboration. Il est temps que l'enseignement supérieur prépare les étudiants à exercer convenablement dans leur milieu de travail, car, pour eux, il existe un grand fossé entre la formation universitaire et les compétences réellement requises en milieu de travail. C'est le vieux problème de l'absence de l'adéquation formation/emploi qui est posé ici. Les auteurs de *The Bases of Compétence*, lancent un appel à une réforme de l'éducation et de la formation qui restaurera le rôle historique de l'enseignement supérieur dans la préparation des diplômés à une meilleure intégration du milieu de travail du futur par rapport à celui du passé. Pour ce faire ils ont mené une étude dont les résultats sont issus d'une collaboration entre le milieu des affaires et l'éducation. Cette étude inclut d'une part les diplômés universitaires et les employés d'entreprises, d'autres part, la Canadian Corporate-Higher Education Forum et la U.S. Business-Higher Education Forum, qui ont demandé à cinq directeurs d'entreprises et à quatre présidents d'université, d'identifier les habiletés techniques essentielles pour la maîtrise du milieu de travail. En interrogeant les diplômés universitaires et les gestionnaires d'entreprises, Evers et al., découvrent contre toute attente que, aussi bien les diplômés que les gestionnaires, sont unanimes sur le fait que le problème n'est pas lié à l'acquisition des habiletés techniques, mais plutôt à celle des capacités génériques telles que la capacité à être empathique, la capacité à innover et la capacité à mener les hommes. Avec cette découverte, et avec l'aide des entreprises, des universités et du Gouvernement canadien, Evers et ses collaborateurs, essayent d'établir par la documentation, ce qui est censé être vrai mais qui ne saurait encore être détaillé de telle sorte que les administrateurs d'universités et les gestionnaires d'entreprises puissent les utiliser. Ils étudient alors 800 étudiants universitaires et 800 diplômés universitaires travaillant dans 20 grandes compagnies. Ils interrogent les mentors des étudiants et des diplômés aussi bien que les professeurs d'universités et les gestionnaires d'entreprises. Ce qui émerge de cette étude est un portrait remarquable de ce que les diplômés universitaires ont de plus en plus besoins mais qu'ils ne peuvent simplement pas obtenir. Il en résulte que les universités sont complètement déconnectées des employeurs de leurs diplômés et que ce dont les diplômés universitaires et les gestionnaires veulent avant tout, c'est des compétences dans quatre domaines d'habiletés génériques qui transcendent les concentrations et les divisions

académiques traditionnelles. Les quatre domaines de compétences sont les suivantes :

- Mobilisation de l'innovation et du changement. Ce domaine comprend la capacité à avoir des idées créatives, à prendre des risques, à envisager un futur meilleur. Il s'agit de conceptualiser et de mettre en œuvre les moyens d'initier et de gérer le changement qui entraînent des décollages significatifs de la nouvelle méthode.
- Gestion des hommes et des tâches. Ce domaine inclut la prise de décision, la résolution des conflits et la conduite du changement. Il est question d'accomplir les tâches par la planification, l'organisation, la coordination et le contrôle des ressources et des personnes.
- Communication. C'est la capacité à écouter, à entendre, à persuader. C'est l'interaction efficace avec une variété d'individus et des groupes pour faciliter la cueillette, l'intégration et la transmission de l'information sous plusieurs formes.
- Auto-gestion. C'est la capacité à analyser et à résoudre les problèmes avec confiance et détermination. Il faudrait développer constamment les pratiques et intérioriser les routines pour maximiser la capacité personnelle à composer avec l'incertitude d'un environnement toujours changeant.

Ce sont les quatre bases de compétences qui, si elles sont bien intégrées chez les diplômés et bien gérées dans les organisations par eux, permettront de mieux servir les clients et la société tout entière.

Evers, Rush et Berdrow découvrent que les habiletés les plus en demande par les employeurs à savoir, la perspicacité, la créativité, la prise de risque, et le leadership, sont ironiquement les moins présentes. Et c'est là où les compagnies et leurs gestionnaires voient le plus grand besoin, mais c'est aussi en elles que les étudiants actuels et les récents diplômés ont le moins confiance. Le défi est donc de traduire la demande en offre, de convertir ce que les compagnies requièrent en ce que les universités fournissent.

#### 2.3.4.2 Compétence comme relation entre l'éducation et le travail

Selon Reich (1991, p. 84, dans Evers et al., 1998, p. 14), un travail de grande valeur implique en général trois grands niveaux d'habiletés : la résolution de problèmes, l'identification de problèmes et l'initiation de stratégies. Les personnes ayant un haut niveau d'éducation ont besoin de ces trois types de compétence. Autrement dit, elles doivent être capables d'analyser, de synthétiser et d'évaluer la connaissance à travers leurs habiletés complexes. On peut le remarquer, ces trois compétences se retrouvent dans la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom. Elles constituent les trois niveaux les plus élevés, les trois premières étant respectivement, la connaissance, la compréhension et l'application.

D'un autre côté, P. Senge (1990), pense que cinq groupes d'habiletés sont nécessaires dans les organisations dites apprenantes : la pensée systémique, la maîtrise personnelle, les modèles mentaux, les visions partagées et l'apprentissage

en équipe. Pour compléter la liste, il faudrait ajouter la volonté d'expérimenter nécessaire au développement de ces capacités.

Le journal The SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1991), dans l'article "What Work Requires of Schools", a identifié cinq compétences (ressources, interpersonnelles, information, systèmes, et technologie) qui sont construites sur une triple base des habiletés de base, des habiletés de pensée et des qualités personnelles.

Dans une revue de littérature sur les habiletés transférables, David Bradshaw (1992, p. 74) note qu'à un niveau général, la communication, le travail d'équipe et la résolution de problème en plus de l'auto-gestion, apparaissent régulièrement comme les domaines essentiels de développement des compétences.

Carnevale, Gainer et Meltzer (1990, p. 17-36), ont identifié sept groupes d'habiletés que les employeurs recherchent.

- 1- Apprendre à apprendre
- 2- Compétence en lecture, écriture et informatique
- 3- Habiletés de communication : écoute et communication orale
- 4- Adaptabilité : pensée créative et résolution de problèmes
- 5- Gestion personnelle : estime de soi, motivation et détermination des objectifs, employabilité et développement de carrière
- 6- Efficacité du groupe : habiletés interpersonnelles, négociation, et travail d'équipe
- 7- Influence : efficacité organisationnelle et leadership.

Le travail de développement des étudiants fait par Chickering et Reisser (1993, p. 45-52), relève aussi le lien entre éducation et travail. À partir d'un premier travail, ils ont élaboré sept vecteurs de développement de l'étudiant.

- 1- Développement de compétence
- 2- Gestion des émotions
- 3- Déplacement de l'autonomie vers l'indépendance
- 4- Développement des relations interpersonnelles solides
- 5- Établissement de l'identité
- 6- Développement des objectifs
- 7- Développement de l'intégrité

Ces groupes de compétences ont tous un point commun : ils prônent le sens des forces individuelles et personnelles pour faire face à différentes situations, relèvent l'importance de la résolution de problèmes, de la communication et de la coopération dans le travail.

## CONCLUSION

Ce vaste parcours a parmi d'entrevoir, nous l'espérons, à la fois certaines possibilités mais aussi certaines limites de la notion de compétence pour la formation de professionnels de haut niveau. En effet, sa complexité semble en faire tout à la fois un outil «porteur» pour la conception de formations professionnelles mieux adaptées aux réalités mouvementées et multiformes du travail mais, elle représente aussi son principal talon d'Achille en ce sens que former aux compétences (et évaluer les apprentissages à cet égard) se révèle un véritable tour de force ; notamment dans les professions complexes comme l'enseignement.

Nous croyons que cette notion a encore de beaux jours devant elle mais qu'elle va malheureusement continuer à alimenter les controverses et laisser perplexes les formateurs devant les difficultés à la circonscrire et à l'évaluer. Il n'en demeure pas moins que la notion de compétences, par l'accent qu'elle invite à mettre sur le savoir s'adapter et sur le savoir juger, présente une pertinence indéniable pour quiconque s'interroge sur le développement professionnel de sa profession et sur la formation initiale et continue de professionnels.

## RÉFÉRENCES

- Ackerman P. L., Stenberg R.J., Glaser R., (1989). *Learning and Individual Differences*. New York ; Freeman.
- Allouche-Benayoum J., Pariat M., (2000). *La fonction formateur. Identités professionnelles. Méthodes pédagogiques. Pratiques de formation*. Paris ; Dunod.
- Arvey R. D., (1986). "General Ability in Employment : a Discussion". *Journal of Vocational Behavior*. 29, 415-420.
- Barrett G. V., Depinet R. L., (1991). "A Reconsideration of Testing for Competence rather than for Intelligence". *American Psychologist*, 6, 10, 1012-1024.
- Bosman C., Gerard, F.-M., Rogiers X. (Éds), (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles ; De Boeck.
- Burne J. (1989). *Competency Based Education and Training*. London. New York, Philadelphia ; The Falmer Press.
- Coriat B., (1990). *L'atelier et le robot*. Paris ; Christian Bourgeois.
- Coriat B., (1976). *Science, Technique et Capital*. Paris ; Seuil.
- De Montmollin M., (1984). *L'intelligence de la tâche*. Berne ; P. Lang.
- Evers, Frederick T., Rush James C., Berdrow Iris, (1998). *The Bases of Competence. Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Francisco ; Jossey-Bass Publishers.
- Flanagan J. C., (1954). "The Critical Incident Technique". *Psychological Bulletin*. 1954, 51, 327-358.
- Fleishman E. A., Hempel W., (1954). "Changes in the Factor Structures of Complex Psycho-motor Test as a function of Practice". *Psychometrika*. 19, 239-252.
- Fletcher Shirley, (1991). *Designing Competence-Based Training*. London ; KOGAN PAGE LIMITED.
- Fletcher C., (1995). "New Directions for Performance Appraisal : Some Findings and Observations". *International Journal of Selection and Assessment*. 3, 3, 191-197.
- Hunter J., (1986). "Cognitive Ability, Cognitive Aptitudes, Job Knowledge and Job Performance. *Journal of Vocational Performance*". 29, 340-362.



- Institut de la Méditerranée, (1998). *L'accréditation des compétences dans la société cognitive*. Actes de la conférence organisée à Marseille les 2 et 3 février 1998. "Comment valider les compétences dans une société de connaissances ?". Marseille ; Éditions de l'aube.
- Kern H., Schumann H., (1984, 1989). *La fin de la division du travail ? la rationalisation dans la production industrielle*. Paris ; Ed. de la Maison des Sciences de l'homme (Traduit de l'allemand).
- Le Boterf G., (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris ; Les Éditions d'Organisation.
- Levy-Leboyer C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris ; Les Éditions d'Organisation.
- McClelland D. C., (1973). "Testing for Competence rather than for intelligence". *American Psychologist*. 28, 1-14.
- Massot P., Feisthammel D., (1997). *Conduites professionnelles, conduites de Management. Un outil de développement des compétences*. Rueil-MALMAISON ; Éditions LIAISONS.
- Maurice M., (1989). "Nouvelles technologies et nouveau modèle de l'entreprise : changement et reproduction sociale", *Critique régionale, Cahiers de Sociologie et d'Économie Régionales*, 17 : 17.29.
- Nickse R., (1981). *Competency-Based Education. Beyond Minimum Competency Testing*. New York and London ; Teachers College Press.
- Robertson I. T., Gratton L., Sharpley D., (1987). "The Psychometric Properties and Design of Managerial Assessment centres : Dimensions into Exercices Won't Go". *Journal of Occupational Psychology*. 66, 225-244.
- Sackett P. R., Dreher G. F., (1982). "Constructs and Assessment Center Dimensions : Some Troubling Empirical Findings". *Journal of Applied Psychology*. 67, 401-410.
- Stroobants M., (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles ; Éditions de l'université de Bruxelles.
- Tziner A., Ronen S., Hacoheh D., (1993). "A Four Year Validation Study of an Assessment Center in a Financial Corporation. *Jal of Organization Behaviour*". 14, 3, 225-237.
- Zarifian P., (1988a). "Ouvriers, maîtrise et techniciens, acteurs du changement industriel", *BREF, Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation*, 35 : 1-3.

