

Kl Janine (1992). Formation aux activités de  
amiques : concepts et méthodes. *Éducation*

*sticien réflexif ; à la recherche du savoir caché*  
sal : Éditions logiques.

aude (1999). Le travail enseignant au quotidien.  
incs et dilemmes professionnels, Bruxelles :

*entretien d'explicitation en formation initiale et*

théorie des champs conceptuels, *Recherche en*  
0. Grenoble : La Pensée sauvage.

l'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle  
es peu qualifiés ? *Éducation Permanente*, 111.

ond de l'action, la conceptualisation, in : Barbier  
*t savoirs d'action*. Paris : PUF.

IN :

ASTOLFI JP

(2010)

Savoirs en action  
et acteurs de la  
formation

PUR

## POUR UNE ÉPISTÉMOLOGIE DE LA COMPÉTENCE

Thierry ARDOUIN

*Ce qui est simple est toujours faux.  
Ce qui ne l'est pas est inutilisable.*  
Paul Valéry (*Mauvaises pensées et autres*)

Le terme de compétence est désormais l'un des termes les plus employés en sciences sociales, aussi bien dans le champ de l'éducation que de la formation, des ressources humaines ou du travail, mais c'est aussi un terme peu conceptualisé qui amène même à parler de *mot valise* (Gilbert & Parlier, 1992). La diffusion rapide de la notion de compétence dans le discours social est source d'ambiguïté et de faux sens, de telle sorte qu'elle apparaît comme *une notion riche de sens et lourde d'enjeux* (Reinbold & Breillot, 1993). Ainsi ce terme ancien, mais dont l'utilisation s'est développée récemment, sous-tend et sous-entend pour les organisations et les individus, des logiques de fonctionnement qui ne sont que rarement énoncées. Nous questionnerons cette notion en nous situant résolument dans une perspective de conceptualisation et de positionnement épistémologique, en relation directe avec l'objet de l'ouvrage et les chapitres de cette première partie.

Nous proposerons donc un détour historique pour remonter aux sources du positionnement actuel et de ses usages, ainsi qu'une première grille de lecture pour une conceptualisation de la compétence. Nous en analyserons alors les niveaux de lecture et les caractéristiques.

### Petit détour historique de la compétence

Jean-Paul Bronckart et Joachim Dolz (2002), reprenant notamment l'approche sémantique et historique d'Alain Rey (1985), nous rappellent que le terme de compétence est attesté dans la langue française depuis la fin du XV<sup>e</sup> siècle. Il désignait alors la légitimité et l'autorité conférées aux institutions pour traiter de problèmes déterminés. Le sens premier de la compétence est un sens *juridique*. Il s'agit de repérer et de déterminer un territoire et un champ d'intervention dans celui-ci (un tribunal est *compétent* en matière de...). Cette intervention est légitimée par la connaissance et le statut de la dite autorité. Depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, sa signification s'est étendue au niveau individuel, et il désigne depuis lors *toute capacité due au savoir et à l'expérience*. Et ces auteurs de poursuivre : *Si cette acception de*

*sens commun demeure plutôt vague, divers courants des sciences humaines ont récemment tenté d'attribuer au terme un signifié plus précis.*

De fait, le terme de compétence est un terme utilisé dans différents courants, domaines ou disciplines. Au delà, en effet, de son utilisation dans des disciplines éloignées des sciences humaines, comme la géologie et les systèmes morphogéniques ou l'hydrologie<sup>1</sup>, et de son sens juridique comme vu précédemment, l'usage de la compétence relève de différents courants (Dolz & Ollagnier, 2002 ; Joannert, 2002).

En linguistique, Noam Chomsky (1971) reprend la distinction faite initialement par Ferdinand de Saussure entre *langue* et *parole*, entre *compétence* et *performance*. La compétence linguistique, ou savoir linguistique, est un système de savoirs et de règles détenus par un individu, et lui permettant de produire une infinité de productions langagières. Il s'agit donc d'un potentiel, d'un possible non activé. Pour les linguistes, la compétence est perçue comme innée et universelle. La performance est la réalisation concrète de ce savoir linguistique dans les actes de communication, aussi bien dans les actions démission (le sujet fait des phrases) ou de réception (le sujet comprend des phrases). Pour Pierre Gillet (1998), cette approche permet de mettre au jour des « invariants » maîtres de toute science humaine, tels que les inférences entre intérieur et extérieur, l'invisible et le visible, le possible et l'effectif ou le réalisable et le réalisé. C'est bien la perception d'un virtuel que Chomsky nous permet d'appréhender.

Mais cette approche, pour pertinente quelle soit, fait rapidement apparaître de nombreuses limites et une position épistémologique partielle, où la compétence serait biologiquement fondée. Or, d'autres linguistes comme Dell H. Hymes (Dolz & Ollagnier, 2002) repèrent rapidement que *s'il existe une compétence syntaxique idéale, celle-ci ne suffit pas pour que se développe une maîtrise fonctionnelle du langage*, le développement de compétences de communication étant nécessaire. *La compétence devient une capacité adaptative et contextualisée dont le développement requiert un apprentissage formel ou informel.*

En psychologie, le terme de compétence est repris presque en réaction au comportementisme. Pour Joaquin Dolz et Edmée Ollagnier, ce développement intervient dans le champ de la psychologie expérimentale. *Porteur de connotations positives et marquant le retour du sujet après un demi-siècle de comportementisme, il est devenu l'un des termes de combat du rationalisme extrémiste, et en particulier du cognitivisme modulariste.* Philippe

Joannert (2002) le situe quant à lui en psychologie cognitive, où le tandem *performance/compétence* est exploité. La compétence est toujours virtuelle, mais *il s'agit d'énoncés de standards normalisés*. La compétence est définie *a priori* par la modélisation d'une situation finalisée. Un décalage entre la performance observée, c'est-à-dire le sujet en situation, et les dites compétences est le plus souvent mis en évidence. La compétence est analysée comme éminemment individuelle, même si la situation – et l'analyse de celle-ci – est à prendre en compte.

Le terme de compétence se retrouve aussi dans le *champ de l'éducation*, où il s'est imposé dans les années 80, dans les programmes scolaires français de l'enseignement technologique, général et élémentaire. De même qu'au Québec et en Belgique – voir les travaux du BIEF de J.-M. De Ketele qui « exporte » cette approche lors de contrats internationaux, notamment avec l'Afrique (Bosman, Gérard & Roegiers, 2000) – où se développe l'approche par compétences. Philippe Joannert constate (2002) que *les propos des spécialistes de l'éducation sont très proches de ceux des sciences du travail*. Un point particulier est cependant à relever, c'est la proximité, voire la superposition des termes de compétence et de performance, dans la mesure où *la compétence [en éducation] définit simultanément son projet et son actualisation*.

Depuis une vingtaine d'années, le terme de compétence a envahi le *champ des sciences du travail*, puis le domaine de la *formation professionnelle*. La compétence vient s'inscrire en différence, voire en opposition, avec le terme de *qualification*, sur lequel il existe un débat important par le nombre des travaux et publications d'une part, mais aussi et surtout par ce qu'il engage comme mouvement de fond de l'organisation sociale d'autre part. Ce n'est pas notre propos de développer ici l'ensemble de ce débat. Nous retiendrons principalement que le terme de compétence est souvent utilisé par les tenants du libéralisme ainsi que dans les sciences de gestion comme un allant de soi, comme une simple nouvelle configuration du travail (Zarifian, 1999, 2000, 2001 ; Dietrich, 1997) au bénéfice des différents acteurs, alors même qu'il engage une totale reconfiguration du rapport social et salarial. Ce dernier laisserait l'individu en confrontation directe avec son employeur, et en entière responsabilisation de son employabilité dans la perspective de l'individu-salarié comme auto-entrepreneur. Il s'agit ni plus ni moins que d'une rupture du collectif, qui institutionnalise l'individualisation d'un rapport de force du travail. Nous sommes redevables aux sociologues du travail d'avoir rapidement énoncé – si ce n'est dénoncé – cette situation, comme Marcelle Dadoy (1990) ou Elisabeth Dugué (1994), lorsque celle-ci écrit clairement que *la compétence est une notion au service des politiques d'entreprises, qu'elle sert à masquer les rapports de force pesant sur le travail : sous le consensus, la domination*.

<sup>1</sup> Voir pour cela les encyclopédies multimédia comme *Encarta* et *Encyclopaedia Universalis*.

Le glissement de la qualification à la compétence n'est donc pas sans dangers ni sens caché (Dugué & Maillebois, 1994), même si certains parlent de *fausse opposition entre qualification et compétence* (Liechtenberger, 1999). La compétence porte en elle une dimension idéologique des rapports de l'homme au travail, de l'individu à l'organisation, du collectif à l'employeur. On assiste véritablement à un changement de paradigme dans les exigences vis-à-vis des salariés (Paradeise, Lichtenberger, 2001) : mobilisation contre la conformité, autonomie et interdépendance contre subordination et isolement, confiance contre contrôle. On passe ainsi d'un « monde industriel » à un *monde où prime le domestique et le civique, parce que le service rendu à l'usager ou au client (interne ou externe) compte plus que la conformité du produit.*

Notre cadre de réflexion se situe, de par notre parcours et nos champs théoriques, à la croisée des sciences du travail et des sciences de l'éducation c'est-à-dire des sciences (de l'éducation et) de la formation.

### **Le contexte d'émergence de la compétence dans les domaines du travail et de la formation**

Le terme de compétence a donc fait son apparition de manière relativement récente dans le monde du travail, de l'emploi et de la formation. Sa montée en charge est due à un certain nombre de raisons, ou *conditions d'émergence de la notion* (Parlier, 1994 ; Bellier, 1999) qui peuvent expliquer cet engouement, voire ce succès.

Tout d'abord, le *changement dans les organisations*, qui passent d'une logique de conformité à une gestion de la complexité. Celles-ci doivent en effet faire face à une double incertitude, interne et externe :

- *interne*, par la gestion du climat social et du système d'organisation, où l'humain est vecteur de la productivité et de l'adaptabilité des structures ;
- *externe*, par la mondialisation et l'internationalisation des marchés, des produits et des technologies. Cela contraint les organisations à faire évoluer, quasiment en permanence, leur activité et leur organisation du travail.

Ces incertitudes sont accrues par la tertiarisation de l'économie, où la dimension relationnelle est décisive dans la production de biens ou de services. Cette tertiarisation implique un séquençement moindre de l'activité, celle-ci renvoyant à une combinaison de compétences pour réaliser la tâche attendue, souvent plus complexe et globale qu'un enchaînement de phases prescrites. Dans cette évolution, où l'on voit se développer les « démarches qualité », l'importance est donnée au client et à sa satisfaction.

De par ces incertitudes, la nature du travail dans les entreprises s'est modifiée, mais aussi, d'une façon générale, le fonctionnement des organisations. Le travail est de moins en moins stable et prévisible, avec remise en cause du système classique etaylorien d'organisation du travail.

En même temps, le développement de la mécanisation et de l'informatisation fait que les opérateurs ne sont pas – ou ne sont plus – directement en contact avec le produit et la production. On assiste à une abstraction de la tâche, à une intellectualisation de la production. Les salariés traitent de plus en plus d'information immatérielle, alors qu'on recherchait auparavant l'application conforme des consignes. Tant qu'on était dans le *prescrit*, parler de compétence avait peu de sens. Désormais, face au développement de la complexité, à la nécessité de réactivité, d'adaptation et d'adaptabilité, le retour à l'homme est nécessaire. Il ne s'agit plus seulement d'appliquer mais d'intégrer, et donc d'adapter son travail, dans un collectif et un processus.

De même, les hommes, les équipes et les entreprises sont amenés, voire contraints, à travailler avec une multiplicité d'acteurs et d'interlocuteurs, dans un fonctionnement en réseaux. Il y donc développement du travail collectif, surtout en situation de forte concurrence sur des projets (automobile, informatique) ou des chantiers (BTP, construction navale). Il y aussi recherche de la polyvalence, en tant que variabilité des activités. Il ne s'agit plus « seulement » d'être un bon technicien, mais aussi être capable de travailler dans une logique de coopération. Le rapport homme/machine est supplanté par une relation méta-organisationnelle, par un rapport collectif dans un système complexe de travail. Cela passe par une perception, voire une maîtrise, du processus technique dans sa globalité, le développement du système relationnel avec des pratiques sociales plus importantes amenant davantage de compétences cognitives et sociales, par l'anticipation et la réaction aux « événements » (Zarifian, 1999).

### *Évolution de la gestion du personnel*

À la fois conséquence de ce qui précède, mais aussi cause, due aux changements des pratiques sociales, notamment par l'élévation des niveaux de qualification et de formation initiale, les formes de gestion du personnel ont évolué avec les modes d'encadrement et d'animation d'équipe. Il ne s'agit plus désormais de commander ou d'ordonner, mais d'animer, d'encadrer, ce motiver, de mobiliser sur un projet et des objectifs, bref de « manager » avec toute l'ambiguïté que peut contenir ce terme. La dimension humaine est à aussi nécessaire et prioritaire, dans un marché du travail modifié. Il ne s'agit plus d'imposer des règles mais de « faire avec » les hommes et les équipes.

Nous sommes passés du commandement à un management par les compétences (Reynaud, 2001), après être passé par la gestion du personnel et la gestion des ressources humaines.

Ces différents éléments font que le regard change : ce n'est plus le travail qu'on analyse et décortique, mais l'homme au travail dans son organisation. De ce fait, sans pour autant nous enlever tout regard critique, on ne parle plus de poste mais d'emploi, d'activités mais de compétences.

L'ensemble de ces réflexions permet de dégager les évolutions du travail et la spécificité de celui-ci, autour de trois dimensions essentielles (Bosman, Gérard & Roegiers, 2000) :

— *L'originalité* : il n'y a pas de solutions toutes faites à tous les problèmes. Est compétent celui qui peut face à un problème inédit apporter une réponse idoine, même si celle-ci ne fait pas partie du « code des procédures ».

— *L'efficacité* : 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 aux mieux ses objectifs, pour le bien collectif.

— *L'intégration* : il n'existe plus de solutions isolées. 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 fait donc partie de notre paysage social, éducatif et professionnel et si son usage est exponentiel il n'en est pas moins confus. S'interroger sur la compétence c'est donc s'interroger sur ses usages sociaux.

#### *Les niveaux d'usage de la compétence*

Les usages sociaux de la compétence sont corréés, nous semble-t-il, aux niveaux de langage. Nous reprendrons la trame proposée par Pierre Gillet (1998), même si (comme le dit l'auteur lui-même) *le tableau ne prend rien relever de la linguistique savante*. Mais il présente l'avantage de repérer et de structurer trois niveaux de langage :

— Le *langage objet* est celui des affaires courantes, dans un code convenu entre acteur et agent ; il est aux risques et périls de la routine.

— Le *langage théorique* est celui des chercheurs et des scientifiques. C'est aussi celui des enseignements. Il s'ordonne aux contraintes de la conceptualisation univoque et de la modélisation.

— Mais, nous dit Pierre Gillet, il existe des situations où les théories savantes et les contraintes de l'action superposent leurs exigences, et où se

développe un *langage outil*. Ce langage n'est pas un entre-deux, il est d'une autre nature. Il émerge des pratiques, divergentes, innovantes, dont les acteurs tentent la rationalisation.

À partir de ces trois niveaux nous pouvons dégager les usages sociaux de la compétence. Toute l'ambiguïté du terme de compétence vient de ce qu'il renvoie aux trois niveaux de langage.

Au niveau de la langue théorique, l'usage est celui des chercheurs et des enseignements, avec des processus d'expérimentation et de productions de savoirs. La compétence est étudiée, nous l'avons vu, par les linguistes et la psychologie cognitive et expérimentale. Les sciences de gestion et/ou du travail se situent, de notre point de vue, soit dans une perspective théorique-critique (Dubar, 1996 ; Dugué, 1994 ; Durand, 2000) notamment dans le rapport à la qualification, soit dans une approche opérationnelle (Dietrich, 1997 ; Zarifian, 1999, 2001), rejoignant en cela le niveau des pratiques.

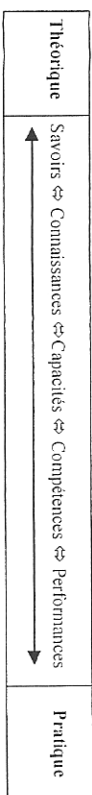
Entre langue théorique et langue-outil, se trouvent les pratiques d'analyse des pratiques. La réflexion sur la pratique est menée par des formateurs aguerris et des « praticiens proactifs », à partir de situations concrètes ou d'innovations, manipulant à la fois des concepts et des termes issus de la pratique dans une recherche de modélisation. Les acteurs sont issus du champ de l'éducation et de la formation.

Les niveaux de la langue-outil et de la langue-objet se confondent, se superposent, dans les différents domaines d'utilisation de la compétence. Nous retrouvons là aussi bien les praticiens, les professionnels entendus comme des praticiens réflexifs et les usagers. Les différents domaines d'utilisation de la compétence sont la gestion des ressources humaines, la formation, l'orientation, l'éducation ou l'analyse du travail avec des pratiques liées au bilan de compétences, à la validation des acquis (professionnels ou de l'expérience), au recrutement, à l'évaluation, aux référentiels (métiers, compétences, formation), aux programmes d'enseignements ou de formation. Dans ce cadre, le langage outil devient un langage commun.

Pour notre part, et c'est l'objet de ce texte, le temps n'est il pas arrivé de tenter le passage de la compétence comme concept-outil, à un concept théorique lui conférant une certaine stabilité et légitimité. Cette stabilité passe, au risque de la redondance, par une définition et un positionnement du terme par rapport aux autres, mais aussi par le cadrage des caractéristiques de la compétence.



La compétence se situe dans un continuum ; sur une ligne allant du plus théorique et abstrait au plus pratique et/ou dans l'action, représentée ci-après.



### Caractéristiques de la compétence

De l'ensemble de la littérature, nous dégagerons six caractéristiques de la compétence.

#### *La compétence est étroitement articulée avec l'activité*

Elle n'a de sens en effet que par rapport à l'action. L'ensemble des auteurs se retrouvent sur ce point : la compétence est liée à l'action, en interdépendance avec elle. La compétence est *opératoire et finalisée* (Lepiat, 1991, 1992), elle est toujours une *compétence à agir*. Elle est de fait indissociable de l'activité par laquelle est se manifeste. Ce n'est que par l'action que la compétence se met au jour.

#### *Les compétences sont à mettre en relation avec les situations de travail et les types d'organisation*

Si la compétence est en lien direct avec l'action, elle est par contre en partie dépendante du contexte d'action. Le cadre de travail et d'activité est plus ou moins promoteur de compétences. Quelle place donne-t-on ou laisse-t-on à l'individu ou au collectif : quels objectifs ? Quelles attentes ? Quels moyens ? Quelles initiatives ? Quelle technicité ? Quelle autonomie ? Bref, la liste peut être complétée, mais c'est bien à la fois ce que l'environnement permet, autorise, recherche ou attend, qui donne le champ de compétences de la personne, voire du collectif. Autrement dit, s'il faut interroger la compétence de l'individu ou de l'équipe, il faut nécessairement interroger l'organisation du système de travail. La compétence individuelle, et plus encore collective, est directement dépendante du système de travail. Ainsi les performances sont directement dépendantes des situations et/ou des individus, faisant apparaître des facteurs externes ou internes. Jacques Curie décline alors des causes externes stables (difficulté de la tâche, caractéristiques de l'outil), des causes externes instables (hasard, chance), des causes internes stables (capacités, compétences) et des causes internes instables (effort, motivation). Ainsi nous dit-il, *invoker la compétence ou*

*les compétences comme causes de ce qui « fait la différence », c'est, dans le processus d'interférence, être une causalité interne stable* (Curie, 1998, p. 134).

#### *La compétence est composée d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique*

C'est sur cet aspect que nous retrouvons un maximum d'auteurs et de déclinaisons, sans doute parce que cette partie de l'iceberg est émergée, et donc plus visible. Et c'est ici que la compétence passe du singulier au pluriel. Le singulier correspond au terme générique et à son origine juridique : c'est l'attribution, la reconnaissance d'un savoir et d'un pouvoir légal, sans avoir à en justifier l'origine ni les fondements. Le pluriel décline la compétence en différents domaines, par une objectivation de ce qui est caché.

Si nous connaissons le célèbre triptyque *savoirs, savoir-faire, savoir être*, attribué à Edgar Faure (1972) dans son rapport à l'UNESCO, celui-ci est déjà présent dans les propos de Raymond Vatter<sup>2</sup> en 1958 lorsqu'il définit la compétence en lien avec la formation : *La formation est l'ensemble des actions propres à maintenir l'ensemble du personnel individuellement et collectivement au degré de compétence nécessaire par l'activité de l'entreprise. Cette compétence a trait aux connaissances, aux aptitudes, à la volonté de travailler de chaque personne et de chaque groupe. La compétence est la conjonction heureuse de ces trois termes : connaissances, aptitudes, bonne volonté.*

Depuis, ce triptyque a été repris et développé, comme par Guy Le Boterf (1988) qui le complète par les *savoir-apprendre* et des *faire-savoir* ; ou par Gérard Malgouère (1990) qui combine quatre facettes du savoir : *savoir théorique, savoir procédural, savoir pratique et savoir-faire*, pour devenir une compétence ou un *savoir en usage*. D'autres encore, comme G. Bunk (1995) parlent de *compétence technique, méthodologique, sociale et contributionnelle* (en termes de participation et d'engagement). Quant à Yves Schwartz (1997), il développe quatre<sup>3</sup> puis six « ingrédients » de la compétence qu'il est intéressant de présenter : *les savoirs conceptuels et formalisés, la mise en savoir expertielle, la mise en didactique des savoirs conceptuels et des mises en savoirs issus de l'expérience, la capacité à investir des mises en patrimoine liée à une communauté de valeurs entre le*

<sup>2</sup> Lucie Tanguy (2001). Un mouvement social pour la formation permanente en France, 1945-1970. in : *Entre Travail et Citoyenneté, la formation permanente*. Paris, juin 2001.

Raymond Vatter, ancien DRH des usines Renault, membre actif de l'ANDCP et de l'IAS, a participé à la mise en œuvre des conseillers en formation continue des GRETA.

<sup>3</sup> Schwartz Yves, in Robert G. (1998), *La compétence à vivre*. Mémoire d'IDDR. Université Rabelais de Tours, inédit.

*milieu et l'individu, le sentiment d'appartenance à un milieu de travail et l'incorporation non consciente de l'historicité du milieu et la capacité à « jouer collectif » et à rationaliser un choix conjoncturel.*

Certains aspects se retrouvent chez Philippe Zarifian (1999), avec notamment la compétence comme *faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour d'une même situation et à assumer des domaines de coresponsabilité*, même si nous portons un regard plus critique sur son approche managériale de l'*objectif compétence*. Philippe Jonaert (2002) parle ainsi de *faux réseaux de ressources*. Nous retrouvons là les caractéristiques développées par Edgar Morin<sup>4</sup>, pour qui les compétences sont *heuristiques*, c'est-à-dire aptes à programmer, à rechercher et trouver de nouvelles solutions, *stratégiques*, c'est-à-dire pouvant combiner un ensemble de procédures et de décision en fonction d'une finalité, et *inventives*, c'est-à-dire permettant d'effectuer des combinaisons nouvelles, non connues à l'origine et construites par le sujet qui les met en œuvre. Mais si les compétences sont bien des reconstructions, « structurées » (Leplat, 1991, 1992) entre savoirs et situations, celles-ci doivent être reconnues comme telles.

#### *La compétence est reconnue, légitimée socialement*

Pour être considérée comme une compétence, l'action doit s'inscrire dans un processus individuel ou collectif de production, finalisé en vue d'une opérationnalité, non seulement observable mais reconnue. C'est un *savoir-faire opérationnel valide* (Meignan, 1995). Il ne s'agit pas seulement d'être compétent en quelque chose, il faut que cela s'inscrive dans la situation, que cela soit *socialement acceptable* (Jonnaert, 2002).

Il est évident que maîtriser telle ou telle langue n'a de sens et d'intérêt que s'il est possible de l'utiliser, et que si elle est reconnue par les pairs ou les interlocuteurs. Dans un sens, seul le savoir-faire reconnu est utilisable, voire utilisé. Il existe alors une sorte de jeu d'aller-retour, toujours en construction, voire en équilibre, où les personnes ayant la connaissance (mais aussi celles qui sont reconnues) se sentent en capacité pour intervenir sur ou dans une situation spécifique. C'est le cas par exemple du médecin ou de l'infirmière qui, présent sur le lieu d'un accident, intervient pour secourir ou organiser les secours. Par son identité professionnelle, la personne « se sent capable de ». Dans un train ou un avion, il peut être fait appel à ces mêmes personnes, reconnues alors comme compétentes sans autre vérification que leur déclaration.

<sup>4</sup> Cité par Gilbert P. & Parlier M. (1992), *Actualité de la formation permanente* n°116, Centre Inffo, Paris.

#### *La compétence est apprise et s'inscrit dans un processus identitaire*

Point extrêmement important : nous ne sommes pas « naturellement » compétents, mais nous le devenons par des apprentissages théoriques, pratiques et expérimentaux (Leplat, 1991, 1992). Les sciences de l'éducation et de la formation se dégagent d'une approche innéiste des compétences, telle que la proposait Chomsky, comme *potentialité illimitée* d'énoncer ou de comprendre des phrases, jamais entendues ni dites auparavant. Être compétent, c'est prendre en compte le contexte et les contraintes. De fait, les « ingrédients » individuels ne sont qu'un aspect des ingrédients mobilisés dans les compétences. On n'est pas compétent tout seul, même si la centration se fait principalement, si ce n'est exclusivement, sur l'individu. Les compétences, notamment professionnelles, se construisent en formation, mais aussi au gré de la *navigation professionnelle* (Le Boterf, 1997), à partir de situations quotidiennes ou par le passage d'une situation à une autre. Et cet apprentissage n'est pas – et ne peut être – indépendant de l'identité de la personne, de ce qui la compose ni des *transactions* entre le passé, le présent, l'avenir et le devenir (Dubar, 1991). Autrement dit, afin d'être compétente, la personne a-t-elle eu l'occasion d'apprendre ou de revenir sur sa pratique comme vecteur d'apprentissage ? De la même façon, se sent-elle investie de la légitimité pour entreprendre, donc reconnue, comme vu précédemment ?

Si définir la compétence par ses contenus et ses conditions d'émergence est pertinent et indispensable, cette dernière caractéristique nous paraît la plus intéressante par la réflexion qu'elle engendre.

#### *La compétence est une construction sociale théorique*

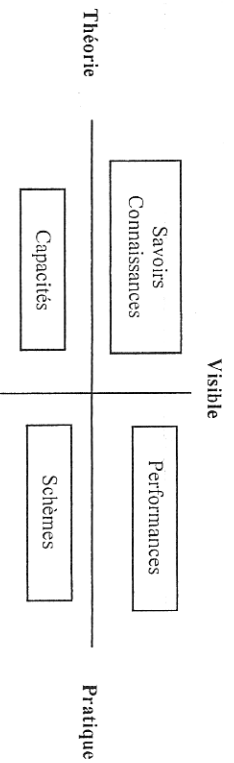
Cette dimension est peu présente chez les différents auteurs, notamment dans le champ des ressources humaines ou du travail, et pourtant c'est une caractéristique importante, qui situe les limites de « l'approche compétence » en même temps qu'elle permet un recul théorique pertinent. Nous sommes en accord avec Michel Parlier (1994), lorsqu'il reprend les éléments d'analyse de Jean-Louis Le Moigne et de Jacques Leplat. La compétence est un concept abstrait, nécessairement dénué de toute réalité tangible, qui n'existe que par les représentations que nous en construisons : *la carte n'est sans doute pas le territoire, mais le territoire compétence n'a de réalité que par les cartes, ou les modèles que nous en établissons* (Le Moigne). La compétence est donc une notion *abstraite et hypothétique*, par nature inobservable. Nous n'en observons que les manifestations : le comportement, les performances (Leplat). Dans cette optique, la compétence est une formalisation de *tout ce qui est engagé dans l'action organisée* (de Tersac, 1996 : 234). C'est donc pour nous une modélisation du *passage à l'acte*.

La compétence est action, production, transformation de soi et du réel, par des allers et retours incessants entre le sujet et son environnement, en tant que ressources et contraintes. Parler de la compétence, ou plutôt traduire la compétence, c'est donc chercher à objectiver le réel, ce qui amène à parler de *compétences virtuelles* et de *compétences effectives* (Jonnaert, 2002) : *Les compétences virtuelles sont décrites dans des programmes d'études indépendamment des situations dans lesquelles elles pourront être activées. Décontextualisées, elles sont listées dans des référentiels de compétences.* Elles sont décontextualisées, dans le sens où elles ne sont pas en lien direct et immédiat avec une situation. Pour être plus exact, nous dirions qu'elles sont « dé-temporisées », ou « asynchrones », puisque le référentiel a bien été construit en lien avec les situations et contextes, mais qu'il n'est pas mis en œuvre effectivement dans l'apprentissage formel.

Quant aux *compétences effectives*, elles sont le résultat de la mobilisation, de la sélection, de la coordination, de la mise en œuvre et des nombreux ajustements des ressources utiles pour le traitement des tâches dans une situation donnée ou dans une classe de situations. Ainsi, le travail sur la compétence est un travail de formalisation.

### Compétence, savoirs, capacité

Cette déclinaison des caractéristiques de la compétence met en exergue deux grands axes déterminants pour la compréhension de cette dernière. La compétence s'inscrit en effet dans une interrogation entre le visible et l'invisible d'une part, entre les champs théorique et pratique d'autre part, amenant à repositionner le continuum : savoirs, connaissances, capacité, compétence et performance, dans le schéma ci après.



La *performance* est la dimension visible de l'action, le résultat quantifiable et observable de celle-ci. La compétence est ce qui rend possible la performance et la performance est ce qui peut rendre visible la compétence, dans ses différentes dimensions et contenus.

De même, *les compétences ne sont pas des savoirs* (Vergnaud, 1999). Les savoirs sont l'ensemble des concepts et théories connus concernant un objet. S'ils sont visibles, les savoirs ne sont pas pour autant directement exploitables dans l'action ni pour l'enseignement. Ce sont les connaissances qui permettent cette transposition c'est-à-dire des « savoirs utilisables » par le sujet. Même si, comme nous le rappelle Philippe Perrenoud (1994), dans l'usage, savoir et connaissance sont souvent interchangeables. On peut tenter de définir un savoir comme un ensemble de connaissances présentant une certaine unité en vertu de leurs sources ou de leur objet. Mais l'essentiel, est que savoirs ou connaissances sont des représentations du réel.

Selon la direction du regard porté entre connaissances et compétences, nous retrouvons la distinction faite entre compétences effectives, c'est-à-dire l'étude du « passage à l'acte », de l'action à la description (de l'aval vers l'amont), où les compétences sont des formes opératoires de la connaissance, et compétences virtuelles où le regard va du possible au réalisé (de l'amont vers l'aval), les compétences étant alors des formes prédictives de la connaissance. Les compétences sont bien en partie une « architecture » des connaissances, comme savoirs exploitables et exploitées par le sujet.

La différenciation entre capacité et compétence amène différentes lectures, selon les auteurs et les disciplines de référence. Dans le continuum proposé précédemment, les deux termes sont parfois intervertis, en fonction notamment des courants pédagogiques historiques, où la pédagogie par objectifs par exemple n'est pas sans semer quelque trouble. Où placer le « être capable de » : comme un potentiel ou comme un observable ?

	POTENTIALITÉ	RÉALISATION
Chomsky	Compétence	Performance
Hameline	Capacité	Compétence
Meirieu	Compétence	Capacité

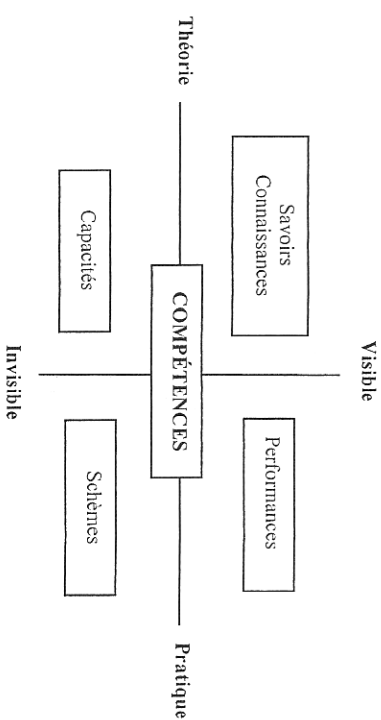
(Astolfi, Peterfalvi, Vérin, 1991)

Pour notre part, nous situons les capacités comme un potentiel non visible directement. C'est un possible théorique et invisible qui ne se révélera que dans l'action.

Entre invisible et lien avec l'action, se situent les schémas tels qu'initiés par Piaget, développés par Vergnaud et repris par Perrenoud (1994), où le

schème est bien inscrit dans et pour l'action. Le schème est la structure de l'action – mentale ou matérielle, l'invariant, le canevas qui se conserve d'une situation singulière à une autre, et s'investit, avec plus ou moins d'ajustements, dans des situations analogues et un schème de pensée n'est pas un savoir sur la manière de faire, ce n'est pas une représentation.

La compétence est bien alors la mobilisation de capacités, de connaissances et de savoirs expérimentiels pour agir dans l'action. Elle nécessite un minimum de recul mais aussi de réflexes (savoirs incorporés ou savoirs invisibles), et la mise en œuvre d'invariants cachés que sont les schèmes. Mais de leur côté, les capacités ne sont pas des machines qui tournent à vide. Les capacités sont associées à un contenu qui relève souvent d'un savoir codifié dans des programmes d'études (Jonnaert, 2002). Reprenant alors notre schéma, nous situons la compétence au carrefour des deux axes Visible/Invisible et Théorie/Pratique, en interaction avec les savoirs, les capacités, les schèmes et les performances.



Ces différents éléments apparaissent comme autant de savoirs d'action. Savoirs d'action de nature différente, mais bien inscrits dans la compétence. Dans cette quête, le travail sur les savoirs d'action (le savoir-faire) et les savoirs dans l'action (le savoir y faire) prend tout son sens. C'est ce que François-Victor Tochon (1996) appelle le savoir focal, point de jonction entre savoir théorique et savoir d'action. Il s'agit d'un point de transformation au delà duquel la position est perçue comme fonction, la statique comme dynamique, et inversement dès lors que l'on se situe de l'autre côté du focal. Au point de jonction l'intérieur devient extérieur et l'extérieur devient intérieur. Le réel se modélise et la modélisation s'actualise. La compétence est ce « savoir focal », seulement visible par l'action et en même temps tellement invisible dans l'action, sans analyse fine et critériée en lien avec les acteurs eux-mêmes.

Comprendre les différentes dimensions de la compétence nécessite un travail d'élicitation. L'élicitation, c'est tirer au clair, découvrir, en s'appuyant sur une triangulation de différentes méthodes : les incidents critiques de Flanagan, l'entretien d'explicitation de Vermeersch et la grille de Kelly (Eneau, François & Riant, 2000). Ce travail de mise au jour participe à la compréhension de la compétence et à renforcer son positionnement. Dans le même temps la lecture de la compétence est redevable des outils de son évaluation.

### Conclusion

Ces différents éléments d'analyse et les six caractéristiques repérées nous permettent de proposer la définition suivante. La compétence est la formalisation d'une dynamique complexe, d'un ensemble structuré de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir, savoirs sociaux et culturels, savoirs expérimentiels), mobilisés de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier. La compétence est la résultante socialement reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement.

Dans cette définition – encore une, dira-t-on –, au delà d'une tentative de synthèse des travaux existants, il est important d'insister de nouveau sur deux dimensions souvent laissées de côté :

– L'idée d'interaction de l'individu et de l'environnement, la personne n'étant jamais compétente seule, indépendamment de tout contexte et organisation. La compétence est la « résultante » de la combinaison entre l'organisation et l'individu, entre le technicité et l'action. Dans ce sens, elle est le produit de telles interactions.

– L'idée de représentation et de modélisation d'une réalité qui n'est jamais totalement discernable.

Ce sont bien les contraintes pointées par cette définition, qui en posent les limites et en donnent la juste place. La compétence est une théorisation de l'action, « résultante » des interactions entre le pouvoir-agir, le savoir-agir et le vouloir-agir (Le Boterf, 1999). Dans ce sens la compétence est un processus.

Le flou et les paradoxes qui entourent la compétence et les enjeux de son usage viennent en partie du fait que la compétence peut et doit être pensée, comme le concept d'identité, dans une double perspective. Comprise comme un produit, elle est la résultante des interactions multiples entre l'environnement, l'individu, l'activité et savoirs : c'est la partie émergée de l'iceberg. Comprise comme un processus, elle mobilise ces différents



ingrédients en interaction avec l'environnement, en vue de produire un résultat : c'est la partie immergée de l'iceberg.

En tant que *produit*, la compétence s'inscrit dans une logique de rationalité, où on cherche à la faire entrer dans des référentiels de tous ordres (de métier, de compétences, de formation ou de diplôme), en butte avec les classifications et les qualifications. En tant que *processus*, elle vise la compréhension d'un fonctionnement en situation d'action. Et d'une dimension à l'autre, ce sont des disciplines, des concepts et des champs théoriques différents qui sont invoqués et convoqués.

La compétence est donc éminemment difficile à cerner. Pour exister, elle doit convoquer, au delà des enjeux sociaux de modification du rapport au travail, des disciplines variées comme les sciences cognitives, sociales, cliniques et du travail. L'utilité première de la recherche à son sujet, est de montrer la complexité du réel, de résister à une vision univoque, et de mettre au jour les stratégies sociales des acteurs institutionnels ou socio-économiques.

Le travail sur la compétence ne saurait ainsi faire l'économie d'un réel détour problématique, et passer telle quelle dans le « langage théorique ». C'est cet effort de conceptualisation, et donc de lisibilité des limites, qui permettra une reconnaissance de la recherche dans ce domaine, qui évitera (ou tout du moins mettra en exergue) les manipulations managériales, les insuffisances éducatives, et d'une manière générale la dimension politique sous-jacente aux usages de la compétence.

Faut-il alors en finir avec la compétence ? Oui, si elle ne reste qu'un abus de langage sans fondement théorique, laissé en pâture au néolibéralisme. Non, si elle dit ce qu'elle est, c'est-à-dire un cadre problématique pour penser et comprendre l'action au quotidien dans les champs de l'éducation, de la formation, du travail, des organisations et des ressources humaines. Comme concept théorique, la compétence peut alors être « mal nécessaire » (au-delà de ses ambiguïtés et de ses limites), pour mieux appréhender le réel et mieux comprendre les facettes individuelles et sociales du fonctionnement humain.

## BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI Jean-Pierre, PERTERFALVI Brigitte & VERIN Anne (1991). *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*. Paris : INRP.
- AUBRUN Simone (1992). Les compétences de 3<sup>e</sup> dimension, *Actualité de la Formation Permanente*, 117.
- BARBIER Jean-Marie (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BELLIER Sandra (1999). in : Carré P. & Caspar P. (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod.
- BERNAUD Jean-Luc, LEMOINE Claude & coll. (1999). *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Paris : Dunod.
- BOSMAN Christine, GERARD François-Marie & ROEGIERS Xavier (2000). *Quel avenir pour les compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- BRELLOT Jean-Marie & REINBOLD Marie-France (1993). *Gérer la compétence dans l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- BRONCKART Jean-Paul & DOLZ Joaquin (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? in Dolz J. & Ollagier E. *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- BUNK Georges (1995). Dossier « Les compétences », *Revue Européenne de la Formation Professionnelle*. Berlin : CEDEFOP.
- CARRE Philippe & CASPAR Pierre, dir. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod.
- DADOU Marcelle (1990). De la qualification à la compétence, in : *La sociologie du travail et la codification du social*. PIRTEM/CNRS, Toulouse : Université du Minai.
- DIETRICH Anne (1997). La compétence comme instrument de régulation de l'action organisée. *Gérer et Comprendre*. Annales des Mines.
- DOLZ Joachim & OLLAGNIER Edmée (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- DUBAR Claude (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- DUBAR Claude (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 2/96.
- DUCUE Elisabeth & MAILLEBOUIS Madeleine (1994). De la qualification à la compétence : sens et dangers d'un glissement sémantique. *Éducation permanente*, 118.
- DUCUE Elisabeth (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du travail*, 3/94.
- DURAND Jean-Pierre (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Gérer et Comprendre*, Annales des Mines.
- Éducation Permanente (1990). *Prévoir et gérer les emplois et les compétences*, n°105.
- Éducation Permanente (1998). *La compétence au travail*, n°135.
- Éducation Permanente (1999). *Apprendre des situations*, n°139.
- Éducation Permanente (1999). *La logique de la compétence*, n°140-141.
- ÉNEAU Sébastien, FRANÇOIS Pierre-Henri & THOMAS David (2000). Elicitation des compétences au travail, in : Gangloff B. *Les compétences professionnelles, descriptif, mesure et développement*. Paris : L'Harmattan.

- FAURE Edgar (1972). *Apprendre à être*. Paris : Unesco-Fayard.
- GILBERT Patrick & PARLIER Michel (1992). La compétence : du mot valise au concept opératoire. *Actualité de la Formation Permanente*, 116.
- GILLET Pierre (1998). Pour une écologie du concept de compétence, in : « La compétence au travail ». *Education permanente*, 135.
- LE BOTERF (1988). *Le schéma directeur des ressources humaines*. Paris : Éd. d'Organisation.
- LE BOTERF Guy (1994). *De la compétence ; essai pour un attracteur étrange*. Paris : Éd. d'Organisation.
- LE BOTERF Guy (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Éd. d'Organisation.
- LICHTENBERGER Yves (1999). Le développement des compétences, in : « La formation professionnelle continue revisitée ». *Pour*, 162.
- JOBERT Guy (1998). *La compétence à vivre ; contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*. Mémoire d'HDR. Tours : Université Rabelais.
- JONNAERT Philippe (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- MAGLAIVE Gérard (1990). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : PUF.
- MEIGNANT Alain (1995). *Les compétences de la fonction ressources humaines*. Paris : Éd. Liaisons.
- MINET Francis, PARLIER Michel & de WITTE Serge, dir. (1994). *La compétence : mythe, construction ou réalité ?* Paris : L'Harmattan.
- PARADEISE Catherine & LICHTENBERGER Yves (2001). Compétences, compétences, *Sociologie du travail*, 43.
- PARLIER Michel (1994). La compétence au service d'objectifs de gestion, in : Minet F. & al. *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD Philippe (1994). L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant. *Séminaire de l'Association pour la formation des enseignants en Europe (ATEE)*, Barcelone, juillet 1993.
- REY Alain (1985). *Robert historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- REY Bernard (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- REYNAUD Jean-Daniel (2001). Le management par les compétences : un essai d'analyse. *Sociologie du travail*, 43.
- ROPE Françoise & TANGUY Lucie, dir. (1994). *Savoirs et compétences ; de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- SCHWARTZ Yves (1997). Les ingrédients de la compétence. *Education permanente*, 133.
- TERSAC Gilbert de (1996). Savoirs, compétences et travail, in : Barbier J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- TOCHON Francois-Victor (1996). Grammaire de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation, in : Barbier J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- VERGNAUD Gérard (1999). *Savoirs et compétences*, conférence du 24 novembre 1999, Paris.
- WITORSKI Richard (1997). *Analyse du travail et production de compétences*. Paris : L'Harmattan.

- ZARIFIAN Philippe (1997). La compétence, une approche sociologique, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, 3.
- ZARIFIAN Philippe (1999). *Objectif compétence : pour une nouvelle logique*. Paris : Éd. Liaisons.
- ZARIFIAN Philippe (2000). Sur la question de la compétence, réponse à Jean-Pierre Durand. *Gérer et Comprendre*. Annales des Mines.
- ZARIFIAN Philippe (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Éd. Liaisons.