HAL
open science

Pour un modèle agentique de la compétence

Marc Nagels

To cite this version:

Marc Nagels. Pour un modèle agentique de la compétence. Séminaire interuniversitaire de recherche sur l'autoformation. SERIA, octobre 2008. La Sorbonne, Paris. Co-organisation CREF, Université Paris X Nanterre, – Équipe Apprenance et formation des adultes, CERLIS, Université Paris René Descartes, Équipe Éducation et vie associative, Oct 2008, Paris, France. hal-00326653v1

HAL Id: hal-00326653

https://hal.science/hal-00326653v1

Submitted on 4 Oct 2008 (v1), last revised 20 Nov 2008 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Séminaire interuniversitaire de recherche sur l'autoformation.

SERIA, octobre 2008. La Sorbonne, Paris.

Co-organisation CREF, Université Paris X Nanterre, – Équipe Apprenance et formation des adultes, CERLIS, Université Paris René Descartes, Équipe Éducation et vie associative

POUR UN MODÈLE AGENTIQUE DE LA COMPÉTENCE

Marc Nagels

École des hautes études en santé publique

CREF - Paris X

De l'impérieuse nécessité de (ne pas) traiter de la compétence

A l'heure de la « formation tout au long de la vie », l'individu, enjoint à se former, est investi de responsabilités grandissantes vis-à-vis de sa formation et, plus encore, du développement de ses compétences. D'autant qu'il ne s'agit pas toujours de compétences techniques que n'importe quel novice pourrait mettre en œuvre, les compétences visées sont de plus en plus des compétences de haut niveau, expertes, transversales, voire critiques. Concomitamment à l' « approche compétences en formation », le rôle de l'expérience et de la validation des acquis est aujourd'hui très fortement valorisé. En fait, nous assistons peut être à un « changement de modèle : l'entrée par les situations d'apprentissage » (ENLART S., BÉNAILY M., 2008), ce qui suppose une attention accrue à l'activité du sujet, activité qui répond à la prescription de l'entreprise et de la hiérarchie. La compétence n'est plus donnée

une fois pour toute, elle est fluide, souple, adaptable et contingente. Sa reconnaissance va varier selon les fluctuations du contexte professionnel et les nécessités du management. Tous les secteurs ne progressent pas à la même vitesse, par exemple, pour les formations supérieures professionnelles de la santé publique, l'approche compétence se percole lentement. La diffusion des savoirs académiques par les enseignants est une pratique très prégnante sans nécessairement que ces savoirs soient mis au service du développement des compétences professionnelles.

Analyser la compétence oblige donc à repérer les savoirs mobilisés, qu'ils soient académiques ou pragmatiques, les traces de l'organisation cognitive de l'activité d'un individu mais aussi la tâche prescrite par l'organisation de travail et les conditions de validation sociale de la performance produite par l'individu. Nous avons ainsi besoin d'un modèle qui intègre de manière cohérente l'ensemble de ces paramètres, sa valeur sera celle que, notamment, les ingénieurs de formation accorderont à son utilité pratique pour rénover les dispositifs de formation professionnelle. En effet, de nombreux référentiels de compétences ont été construits ces dernières années, ce qui représente un investissement important pour des champs professionnels peu familiers de ces démarches. Nous pensons entre autres aux champs de la formation sanitaire et sociale.

Ces outils prennent place entre des « référentiels métier » qui saisissent à grands traits les caractéristiques de l'exercice professionnel et des « référentiels de formation » destinés à guider les apprentissages. Au-delà de la formation, les référentiels de compétences servent également à optimiser l'organisation du travail, les organigrammes et le management, voire à donner une base fiable à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Néanmoins, les référentiels de compétence ne font qu'établir, le plus souvent, des listes de tâches prescrites, très générales et peu spécifiques des compétences visées. En formation, ces tâches, conventionnellement décrites, sont destinées à guider une pédagogie par objectifs, quasiment de type comportementaliste : « le type de description retenu dans ces référentiels tend à masquer le caractère dynamique des compétences » (COULET J-C., CHAUVIGNÉ C., 2005). Nous constatons, la plupart du temps, que les ressources de la compétence ne sont ni analysées au plan cognitif de l'apprenant ni mises en relation avec les situations de travail concrètes.

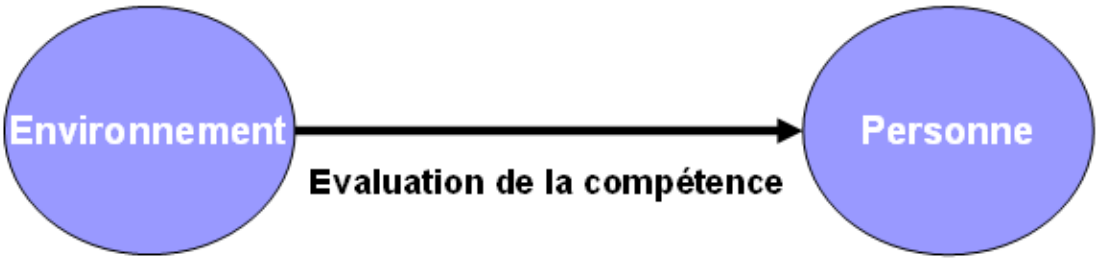
La première version du modèle que nous allons proposer ici vise à rendre compte de l'ensemble de ces faits, situés sur des plans disciplinaires différents, et de poser des hypothèses sur leurs interactions. Du cognitif au social et… retour.

La compétence, autant une prénotion qu'un concept pragmatique

Travailler sur la compétence relève d'un fait et d'un étonnement. D'un fait évident d'abord : la somme de travaux sur la compétence, et les compétences, est considérable. De nombreuses approches disciplinaires et multidisciplinaires ont été convoquées pour analyser et comprendre ce qui est pour l'essentiel un champ de pratiques en gestion des ressources humaines. L'étonnement pointe avec le constat que la compétence reste aujourd'hui encore une sorte de concept pragmatique (SAMURÇAY R., PASTRÉ P., 1995) en dépit de cette somme de travaux et de recherches. Chacun peut s'y référer à tout moment et pense, par un effet de consonance et de connivence, en saisir le sens partagé, ce qui évite de le définir. Pour autant, il est possible de transmette ce concept pragmatique entre professionnels.

La compétence est définie souvent comme une qualité attachée à l'individu qui agit efficacement, c'est-à-dire lorsqu'il obtient les performances attendues : « Des opérateurs capables de bonnes ou très bonnes performances sont considérés comme très compétents » (RABARDEL P., SIX B., 1995). La compétence est définie par le sens commun de manière très simple : l'individu est, ou n'est pas, compétent. La compétence est un état et non une dynamique, c'est un modèle unidimensionnel de la compétence qui ne s'intéresse pas systématiquement à la performance et au produit de l'action.

Figure 1 Le modèle unidimensionnel de la compétence



Pourtant, l'efficacité et la performance ne suffisent pas pour considérer que la compétence soit acquise par l'individu, le hasard peut aussi expliquer une performance à un moment donné ou dans des circonstances particulières. Le relevé de performances constitue plutôt un « indicateur plus ou moins fiable de la compétence » (PERRENOUD P., 1995) et si les performances remplissent des conditions d'efficacité, de reproductibilité et de régularité, alors on en inférera généralement l'existence d'une compétence. Nous constatons donc une différence de nature entre performance et résultat d'un coté et compétence de l'autre (JONNAERT P., 2006). En effet, « définie conventionnellement, une performance est une

réalisation : un résultat est ce qui en est issu. Autrement dit, un résultat est la conséquence d'une performance et non la performance elle-même » (BANDURA A., 2003). La performance est observable, mesurable, évaluable, la compétence est déjà une évaluation sociale, celle-ci porte sur la performance et possède une dimension diagnostique et pronostique, ce que l'individu sait faire aujourd'hui et ce qu'il saura réussir demain, « la compétence est une promesse de performance » (PERRENOUD P., 1995). Pourtant, les milieux professionnels et les enseignants des formations supérieures professionnelles confondent souvent la performance, ce que l'individu fait et comment il le fait, et la compétence, c'est-à-dire le jugement social porté sur la performance (MERCHIERS J., 2000). L'une signe l'efficacité de l'individu à travers ses actions, l'autre l'appréciation sociale de l'efficacité. Or, un individu efficace peut ne pas être reconnu compétent et, en revanche, un individu jugé compétent par ses collègues ou sa hiérarchie peut ne pas obtenir de performances régulières (ALEXANDRE G., 2007). Le jugement de compétence se nourrit de bien d'autres éléments que de la seule évaluation de la performance. Il s'agit même d'une pratique sociale très courante, que l'on pense aux entretiens d'embauche où l'heureux élu est réputé compétent sans exposer la moindre performance ou encore à la validation des acquis de l'expérience en France, procesus d'évaluation basé sur un texte écrit et sur un entretien avec le jury. Le discours sur la compétence remplace alors la performance, laquelle n'est jamais donnée à voir direcement.

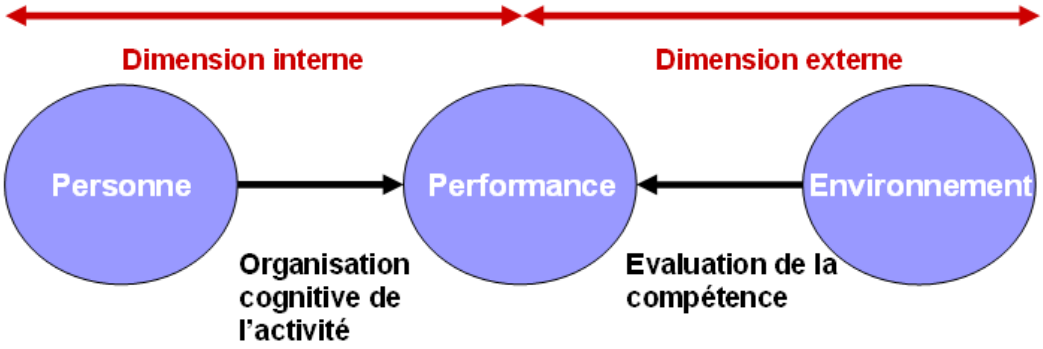
En dépit de la diversité des approches multidisiciplinaires, il est possible de repérer les invariants d'une définition de la compétence : la compétence est un processus fait de contingences, toujours finalisé par les buts poursuivis qui conduit l'individu à agir efficacement. Retenons également que la compétence possède une dimension caractéristique de reconnaissance sociale qui donne sens et valeur aux comportements humains efficaces (LE MAITRE D., HATANO M. (coord.), 2007). Plus précisément, la compétence est un processus, qui combine les ressources du sujet et les ressources de l'environnement mais surtout qui utilise de manière optimale ces ressources pour obtenir une performance. Elle est contingente, c'est-à-dire toujours liée à une situation dont elle repère les variables situationnelles. La compétence est aussi finalisée, mue par ses buts dans le cadre de l'organisation de travail. Les compétences s'appuient sur des capacités à réaliser des actes professionnels. Elles sont ajustées aux buts poursuivis dans des catégories de situations relevant d'un poste de travail.

La compétence, en tant que concept pragmatique, possède effectivement deux dimensions. La première, interne, s'intéresse à l'action efficace. Le sujet organise au plan cognitif son activité avec un schème qui articule fortement invariance de la conduite à l'intérieur de classes de situation et adaptation fine aux paramètres des situations rencontrées

(VERGNAUD G., 2006). Dans ce cadre, analyser la compétence revient à expliciter les phénomènes de conceptualisation dans l'action (PASTRÉ P., 2005a) et donc la genèse cognitive et opérative du sujet en activité (PASTRÉ P., 2005b). Les théories de l'activité (BARABANCHTCHIKOV V., 2007) rendent également compte de cette dimension interne.

La deuxième dimension, externe, explique en quoi la compétence est une inférence, un jugement social, qui évalue la performance et les conditions dans lesquelles la performance se manifeste. Dès lors, nous comprenons pourquoi la compétence est devenu un objet de travail si privilégié de l'ingénierie pédagogique (BELLIER S., 1999; ENLART S., BÉNAILY M., 2008), qu'elle soit déterminée par l'environnement (LE BOTERF G., 2008; ZARIFIAN P., 2001) ou le résultat d'un construit social (STROOBANTS M., 1993; TARDIF J., 2006) ou encore considérée comme « une activité cognitive complexe fondée sur l'identification des éléments pertinents de la situation » (ANTOLIN-GLENN P., 2005). La compétence peut être schématisée de la manière suivante.

Figure 2 Le modèle bidimensionnel de la compétence



Nous suggérons que ce modèle bidimensionnel de la compétence, pour éclairant qu'il soit, n'explique pas toutes les facettes d'un ensemble polymorphe. Deux limites principales apparaissent. La première tient au cloisonnement introduit entre les faits : la performance est déterminée par une organisation cognitive de l'activité plus ou moins structurée mais une fois la performance réalisée, elle échappe à son auteur et devient objet d'un processus d'évaluation sociale ; la performance devient compétence. Ce modèle, plutôt linéaire, ignore les effets que le comportement efficace peut produire en retour sur la personne. Or, ils sont de nature à maintenir, réguler, déterminer les comportements en cours ou à venir. Il n'explore pas non plus l'idée que produire un jugement de la part de l'environnement professionnel contribue *ipso facto* à modifier ce même environnement de travail et donc les conditions de production des jugements de compétence. La deuxième limite réside dans

l'ambigüité de l'évaluation. La compétence est un jugement qui s'applique à la performance ; les pratiques managériales qui distinguent fermement le comportement de la personne qui le produit le confirment en toute rigueur. Mais la compétence est peut être d'abord une qualité dont l'individu est porteur. Derrière la performance, nous trouverons toujours la personne, nul ne s'y trompera. Alors quand il s'agit de compétence, il faut examiner plus précisément la nature des interactions entre la personne et son environnement.

En ce sens, nous allons proposer un modèle agentique de la compétence où les relations entre la personne, son comportement et son environnement se précisent.

Pour un modèle agentique de la compétence

Une recherche récente sur le développement de l'auto-efficacité au travail par l'analyse de l'activité (NAGELS M., 2008) a ébauché un modèle agentique de la compétence auprès de cadres et de dirigeants de la santé publique. Inspiré de la théorie sociocognitive (BANDURA A., 1986) et de l'analyse de l'activité du point de vue de la didactique professionnelle (PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G., 2006). Appliqué à la question particulière de la compétence, ce modèle met en relation les déterminants personnels (auto-efficacité, organisation cognitive de l'activité) avec les facteurs comportementaux (production de la performance) et environnementaux (attribution de compétence, tâches et normes professionnelles). La compétence s'inscrit alors dans une perspective de construction et de renforcement de l'agentivité humaine, c'est-à-dire de la capacité d'intervention sur les autres et le monde.

L'agentivité se manifeste de trois manières différentes : il s'agit tout d'abord de l'effet direct de l'intervention de la personne mais elle peut opérer aussi par le biais d'une « procuration » par laquelle le sujet escompte l'action d'autrui pour atteindre les buts souhaités. Enfin, l'agentivité peut être collective, par l'intermédiaire d'une coordination des efforts d'un groupe. L'agentivité personnelle se construit « à travers un large réseau d'influences sociales. Par ces transactions, les gens se révèlent être les producteurs tout autant que les produits des systèmes sociaux » (BANDURA A., 2001). Par la nature même de leur agentivité, les sujets influent sur leur qualité de vie et le contrôle de leur environnement. C'est dire combien la notion d'agentivité est fructueuse au vu des modes d'apprentissage largement autoformatifs et autodirigés des compétences (CARRÉ P., 2005) par le sujet. La théorie sociale cognitive décrit l'auto-efficacité comme la « variable clé » de l'agentivité humaine (BANDURA A., 2003). Elle est définie ainsi : « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». L'auto-

efficacité est un facteur majeur de l'acquisition de compétences en favorisant le pilotage métacognitif des apprentissages, la persistance des comportements d'apprenants et la résilience face aux difficultés.

Dans le cadre d'un modèle agentique de la compétence, il est indispensable de considérer les trois déterminants, personne, comportement, environnement, en interaction permanente, leur influence pouvant varier selon les moments et les contextes. Ils peuvent agir séparément ou simultanément selon une combinatoire qui mettra en lumière un aspect particulier de la compétence.

La relation Personne – Comportement

Cette relation explique l'apparition de comportements efficaces et sur le moment et à plus long terme par l'optimisation des stratégies mises en œuvre au cours de l'activité. La personne se construit des schèmes de diagnostic, de réalisation et d'évaluation lors de ses formations et tout au long de son exercice professionnel. La structuration cognitive de l'activité d'une personne peut être décrite suite à l'analyse des modèles cognitifs et opératifs (PASTRÉ P. (Dir.), 2005) qui mobilisent ces schèmes. Une organisation cognitive de l'activité, pertinente et suffisamment étendue, représente la condition nécessaire de l'obtention d'une performance.

En retour, la manifestation d'une performance contribue à renforcer l'agentivité du sujet pour deux raisons. Lorsque la personne évalue son comportement, i.e. valorise sa performance sous forme d'un résultat positif, le résultat étant issu de la performance, son auto-efficacité s'accroit. Il s'agit d'ailleurs de la source la plus puissante de construction de l'auto-efficacité. L'individu cherche à atteindre une performance car il sait qu'elle va donner lieu à un certain résultat. De plus, la personne évalue également la quantité d'efforts et le mode opératoire qu'il a utilisé et, à l'avenir, mieux estimer les efforts à produire pour obtenir un résultat qui réponde à ses attentes. L'expectation, la probabilité qu'un niveau d'effort donné produise un certain niveau de performance, et la valence, valeur attribuée au résultat (VROOM V., 1964), interviennent ainsi pour réguler la motivation et, par conséquent, l'auto-efficacité qui intègre les variables motivationnelles (FRANÇOIS P-H., BOTTEMAN A., 2002).

En définitive, l'agentivité et la performance interagissent en articulant un ou plusieurs schèmes avec la variable d'auto-efficacité favorisant à la persistance et à la reproduction de l'effort.

La relation Comportement – Environnement

Cette relation vise à éclairer le double processus de genèse par lequel l'environnement professionnel et les comportements interagissent. L'environnement guide les comportements et la manifestation de la performance. En retour, les comportements de l'individu peuvent l'inscrire durablement dans son environnement. En effet, les deux caractéristiques relativement stables dans la compétence, de diagnostic et de pronostic, vont jouer ce rôle. Le jugement social porté sur la performance aboutit à désigner ce que l'individu sait faire à un moment donné mais aussi ce qu'il est réputé savoir faire dans un avenir proche, mais parfois indéterminé. Il s'agit d'une sorte de prescription sur les comportements attendus. L'individu pourra décider de s'y conformer et de répondre aux exigences d'un rôle prescrit par avance.

Une détermination possible des comportements réside ainsi dans la prescription que l'environnement adresse à l'individu. Selon le paradigme classique en ergonomie, la tâche n'est pas l'activité (HUBAULT F., BOURGEOIS F., 2004). Ce qui doit être fait n'est pas ce qui est effectivement réalisé. La tâche est un ensemble de prescriptions (explicites et/ou implicites) qui définit les actions à réaliser pour atteindre un objectif dans certaines conditions de réalisation. L'activité décrit plutôt comment l'individu réalise la tâche, mais il s'agit plutôt d'une tâche redéfinie, réinterprétée à la lumière de facteurs cognitifs internes de l'individu et des conditions environnementales ainsi que des conséquences prévisibles en termes de coût et de récompense.

Notre modèle agentique de la compétence, en s'intéressant de près à l'activité, à la part créatrice du travail, reconnaît la fonction jouée par la tâche, la prescription, qui oriente l'activité. La prescription, en tant qu'artefact symbolique influence l'activité des personnes en imposant « une certaine direction à leur activité, en fixant buts et procédures, voire repères conceptuels pour s'y orienter. Ils visent aussi à influer sur les modes de pensée, les mobiles et les valeurs de ceux à qui ils sont destinés. Ils sont porteurs, ainsi que n'importe quel artéfact des valeurs, intentions, conceptions du travail de ceux qui les ont conçus. (MAYEN P., SAVOYANT A., 2002).

Nous pouvons considérer que la prescription contient des organisateurs de l'activité, ce qui oriente pour partie l'activité de l'individu. L'analyse de la prescription, sa reformulation sous forme d'une tâche redéfinie, déclenche la sélection d'un schème et aboutit à limiter des choix, à en ouvrir d'autres.

Une prescription large énonce souvent des buts généraux. Mais dans le cas des « tâches discrétionnaires » *versus* « tâches tayloriennes » (VALOT C., 1996), très représentatives des

« activités de services » les composantes de l'organisation de l'activité, telles que les règles d'action, les prises d'information et de contrôle, les invariants opératoires, ne sont pas définies par avance. Nous pouvons envisager le cas où les comportements de l'individu dans sa recherche de performance contribuent activement à la formulation de la tâche. La tâche fait alors l'objet d'un processus de conception distribuée entre les prescripteurs organisationnels et le responsable de son exécution, et de conception continuée, la redéfinition de la tâche intervient à plusieurs moments clés de l'activité. Dans ce processus de réingénierie de la prescription, l'individu va se voir engagé par les actes qu'il produit. Ses comportements témoignent de son activité de redéfinition de la tâche et son discours qui l'accompagne vise à rationaliser les actes. Son action converge avec les réalisations collectives et, pour lui-même, ses actes acquièrent une meilleure consistance interne : « l'individu rationalise ses comportements en adoptant après coup des idées susceptibles de les justifier » (BEAUVOIS J-L., JOULE R-V., 1987). L'engagement est d'abord le lien qui existe entre un individu et ses comportements (KIESLER C., 1971) ; il faut retenir, qu'en matière de compétence également, « seuls les actes nous engagent. Nous ne sommes donc pas engagés par nos idées, ou par nos sentiments, mais par nos conduites effectives » (BEAUVOIS J-L., JOULE R-V., 1987).

L'interaction entre les comportements et l'environnement, dans le cadre de la compétence considérée comme jugement social, risque de créer une sorte de « piège abscons ». L'individu s'engage dans un processus d'attentes et de production de comportements qui se maintiendra de lui-même. A l'individu de se soumettre ou de se démettre, jusqu'à ce qu'il décide activement d'interrompre ce processus, si toutefois il le décide, faisant alors usage de son agentivité.

La relation Personne - Environnement

L'attribution de compétence ne veut pas dire que la performance soit toujours vérifiée. Quelqu'un peut être réputé compétent, cela ne signifie pas que ses performances seront régulières, reproductibles et au niveau attendu. Un jugement de compétence peut s'exercer en dehors de tout résultat et, à l'inverse, des résultats positifs ne sont pas toujours reconnus et ne donne pas systématiquement lieu à une inférence de compétence.

La relation Personne – Environnement suggère que la compétence est issue d'un double mouvement d'évaluation de la personne (donc pas seulement de ses comportements) et de clairvoyance normative avec laquelle l'individu repère les conditions du jugement de compétence à son endroit.

La compétence, du point de vue organisationnel, est essentiellement une affaire d'efficience, plus encore que d'efficacité. Au moment où la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences n'est plus seulement une technique de gestion mais devient aujourd'hui une finalité managériale puissante, l'usage de la notion de compétence est censé rendre compte d'un certain nombre de changements dans le management des organisations. Les dynamiques organisationnelles sont désormais moins analysées que l'implication de l'individu et son rapport au travail. Pour autant, l'efficacité reste toujours centrale pour les organisations : « la quête de la performance, voilà l'objet même de la gestion (…) La raison d'être du management n'est pas de faire travailler autrui, mais de transformer ce travail d'autrui en performance » (GALAMBAUD B., 2002). Dans sa recherche constante de performance, le management peut bien récompenser l'individu ou le collectif de travail par des signes montrant que la compétence est reconnue, voire valorisée, ce qui est un encouragement à poursuivre les efforts productifs. En effet, moins que l'organisation elle-même, c'est l'homme au travail qui crée la performance quand il mobilise les ressources à sa disposition.

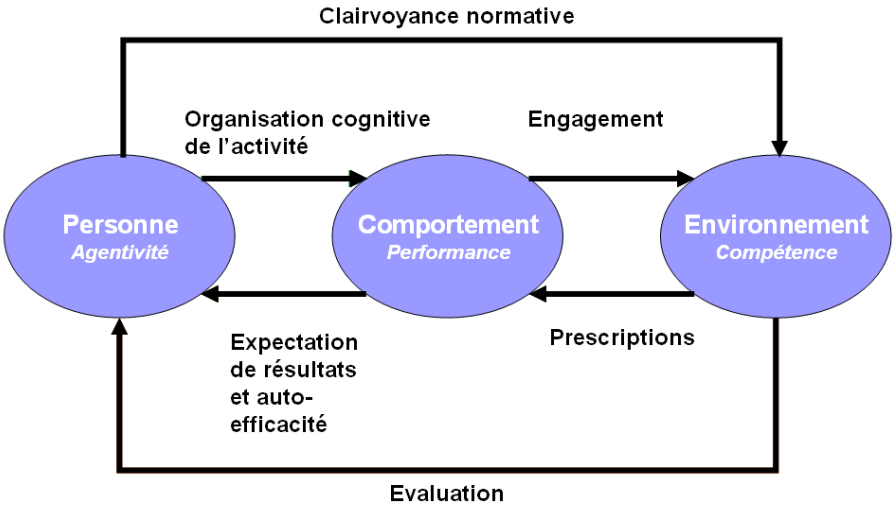
Du point de vue de la gestion des ressources humaines, la compétence est ce qui permet d'atteindre les objectifs. La relation est ici directe entre compétence, en tant que qualité attribuée à la personne, et performance. La compétence, évaluation managériale de la hiérarchie, reposerait sur un processus de mesure, de recherche de la preuve de l'efficacité par la performance : « La compétence est donc ici ramenée à l'action réussie et cette réussite est appréciée en fonction des choix de l'organisation et du management » (ENLART S., 2008). La compétence, puisqu'elle est évaluation, est donc une affaire de normes, de référentiels, et donc aussi de déviances et d'écarts à la norme.

Face à l'évaluation, les individus peuvent faire preuve de clairvoyance normative pour mieux décrypter leur environnement, déceler les attentes et injonctions professionnelles. La clairvoyance normative est « la connaissance [...] du caractère normatif ou contre-normatif d'un type de comportements sociaux, ou d'un type de jugements, et d'autre part, de la conformité ou de la non-conformité d'un comportement par rapport à ce qui est attendu par un individu possédant un certain statut » (PY J., SOMAT A., 1991). L'intérêt porté à la clairvoyance normative permet de dépasser la critique de sens commun porté à l'encontre de l'évaluation qui serait toujours une tentative d'assujettissement des individus, ou une sorte de mal nécessaire, inévitable devant la progression des techniques de management. L'individu, de plus en plus sommé d'être autonome, compétent, verrait paradoxalement ses marges de manœuvre diminuées à cause d'un *reporting* régulier et des entretiens d'évaluation annuels. Il n'empêche que dans un système normé et normatif, les acteurs conservent toujours des espaces de liberté et la clairvoyance normative peut dans ce cas

représenter la condition d' « une insertion sociale réussie » (GUINGOUAIN G., 2001). La clairvoyance normative signe aussi l'implication des individus dans l'organisation, ils participent à la vie institutionnelle, se positionnent et négocient leur place, ces comportements proactifs résultent d'un travail de connaissance de la culture institutionnelle et des normes que les acteurs construisent au quotidien. Il semblerait qu'un individu soit d'autant plus jugé compétent qu'il comprend et utilise le système de normes de son organisation. Par exemple, la valorisation des attributions causales internes serait un indicateur de la compétence, indicateur que rechercheraient implicitement les évaluateurs. Plus un individu développe des attributions causales internes et plus il connaîtrait un renforcement (au sens behavioriste du terme) sous forme d'une « évaluation de compétences assortie d'une distinction gratifiante » (BAILLÉ J., RABY F., 2003).

En résumé, la relation Personne – Environnement repose sur une interaction équilibrée où les tentatives d'instrumentalisation par la norme et l'évaluation de compétence trouvent leur contrepartie dans l'usage de la clairvoyance normative. Le schéma suivant propose une formulation synthétique du système de causalité triadique réciproque qui produit les multiples dimensions de la compétence. Il se présente comme une évolution et un enrichissement sensibles du modèle bidimensionnel de la compétence.

Figure 3 Les trois dimensions personnelle, comportementale et environnementale de la compétence



En tout état de cause, il serait utile de tester et valider ce modèle tridimensionnel par une série de recherches empiriques. La contribution de chaque dimension n'est sans doute pas égale. En particulier, il serait intéressant de repérer si une ou deux dyades ne seraient pas plus émergentes que la troisième, dyade plus implicite. Au fond, ce modèle n'infirme pas les

représentations bidimensionnelles de la compétence, il les précise et apporte des éléments de compréhension qui rendent compte de faits plus nombreux.

Conclusion

Ce modèle est interdisciplinaire pour mieux saisir les multiples dimensions de la compétence. Il propose également une ouverture sur des perspectives nouvelles en ingénierie pédagogique, ces propositions intègrent les apports de la didactique professionnelle mais ne s'y limitent pas. Développer la compétence suppose tout à la fois de travailler sur l'organisation cognitive de l'activité, en lien avec l'auto-efficacité au travail, pour produire une performance et, conjointement, sur la clairvoyance normative pour décrypter le jugement social de compétence.

Nous suggérons en conclusion que les ingénieries de formation dédiées à l'approche compétence prennent en compte de plus nombreux déterminants de la compétence. L'enjeu n'est pas seulement de produire des référentiels de compétences qui dépassent l'analyse des prescriptions professionnelles et s'intéressent à l'activité des professionnels en réponse à la prescription, il est également de comprendre les dimensions évaluatives de la compétence. L'acquisition et le développement de compétences reposent sur une attitude proactive de l'individu : analyse de la situation professionnelle pour diagnostiquer les problèmes à résoudre, mobilisation de ressources cognitives pour produire une performance, décryptage du système de normes pour s'y inscrire et bénéficier d'évaluations positives.

Chacune de ses dimensions peut devenir un objet d'apprentissage spécifique en formation supérieure professionnelle. Les démarches et les outils pédagogiques existent déjà.

Bibliographie

ALEXANDRE G. (2007). *Compétences comportementales dans l'entreprise. Faire preuve de mesure.* Boulogne: Entreprise et personnel.

ANTOLIN-GLENN P. (2005). *Le développement des compétences à la coopération dans la formation à la prise de décision distribuée hiérarchisée. Le cas de la formation continue à la gestion opérationnelle des officiers supérieurs sapeurs pompiers.* Thèse pour le Doctorat, Université Paris VIII, UFR de psychologie, pratiques cliniques et sociales, Paris.

BAILLÉ J., RABY F. (2003). Compétence(s) et réalités cognitives. In Actes du colloque international de l'ISERES, *Travail, qualifications, compétences*. Rennes: ISERES.

BANDURA A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Humanities.

BANDURA A. (2001). Social cognitive theory : an agentic perspective. *Annual review of psychology, 52*, 1 - 26

BANDURA A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

BARABANCHTCHIKOV V. (2007). La question de l'activité dans la psychologie russe. In NOSULENKO V., RABARDEL P., *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine*. Toulouse: Octarès.

BEAUVOIS J-L., JOULE R-V. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

BELLIER S. (1999). La compétence. In CARRÉ P., CASPAR P. (Dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.

CARRÉ P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.

COULET J-C., CHAUVIGNÉ C. (2005). Passer d'un référentiel de compétences à une ingénierie de formation. *Éducation Permanente, 165* (4).

ENLART S. (2008). *L'assujettissement. Analyse des pratiques de GRH, formation et management dans la relation individu/organisation.* HDR, Paris X, Sciences de l'éducation, Nanterre.

ENLART S., BÉNAILY M. (2008). *La fonction formation en péril. De la nécessité d'un modèle en rupture.* Rueil-Malmaison: Éditions Liaisons.

FRANÇOIS P-H., BOTTEMAN A. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriéologie. Revue francophone internationale, 8* (3-4).

GALAMBAUD B. (2002). *Si la GRH était de la gestion*. Paris: Éditions Liaisons.

GUINGOUAIN G. (2001). La clairvoyance normative : métacognition sociale ? Une perspective métacognitive de l'étude de la clairvoyance normative. *L' orientation scolaire et professionnelle, 3*(30).

HUBAULT F., BOURGEOIS F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité ou la finalité de l'ergonomie en question. *@ctivités, 1*(1).

JONNAERT P. (2006). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck.

KIESLER C. (1971). *The psychology of commitment*. New York: Academic Press.

LE BOTERF G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris: Éditions d'organisation.

LE MAITRE D., HATANO M. (coord.). (2007). *Usage de la notion de compétence en éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.

MAYEN P., SAVOYANT A. (2002). Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle. In EVESQUE J-M, GAUTIER A-M., REVEST C., SCHWARTZ Y.,

VAYSSIERE J-L, *Actes du 37ème Congrès - Aix-en-Provence - 2002 "Les évolutions de la prescription"*: Société d'ergonomie de langue française.

NAGELS M. (2008). *Analyse de l'activité et développement de l'auto-efficacité. Contribution à une théorie agentique de la formation des compétences critiques des cadres et dirigeants de la santé publique.* Thèse pour le doctorat, Université Paris X, Sciences de l'éducation, Nanterre.

PASTRÉ P. (2005a). Dynamique et métamorphoses des compétences professionnelles. *Psychologie du travail et des organisations, 11* (2).

PASTRÉ P. (2005b). Genèse et identité. In RABARDEL P., PASTRÉ P. (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement.* Toulouse: Octarès.

PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154*

PASTRÉ P. (Dir.). (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels.* Toulouse: Octarès.

PERRENOUD P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale, 9* (1).

PY J., SOMAT A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif. In BEAUVOIS J-L., JOULE, MONTEIL J-M., *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Fribourg: Delval.

RABARDEL P., SIX B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Éducation permanente, 123* (2).

SAMURÇAY R., PASTRÉ P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation Permanente, 123* (2).

STROOBANTS M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Éditions de l'université de Bruxelles.

TARDIF J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.

VALOT C. (1996). Gestion du temps, gestion du risque (à travers quelques situations aéronautiques). In CELLIER J-M., De KEYSER V., VALOT C., *La gestion du temps dans les environnements dynamiques*. Paris: PUF.

VERGNAUD G. (2006). Une approche cognitive des compétences et de l'activité. In Université de Bretagne, *Compétences, emploi et enseignement supérieur. L'enseignement supérieur prépare-t-il à l'emploi ?* Rennes.

VROOM V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

ZARIFIAN P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions,* . Paris: Liaisons.