



HAL
open science

La notion de compétence : quelle conception et quelle utilisation dans les diplômes professionnels ?

Stéphane Balas

► **To cite this version:**

Stéphane Balas. La notion de compétence : quelle conception et quelle utilisation dans les diplômes professionnels ?. 2012, pp.45-49. hal-04260883

HAL Id: hal-04260883

<https://hal.science/hal-04260883>

Submitted on 29 Jan 2024

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.

Par ailleurs...

La notion de compétence : quelle conception et quelle utilisation dans les diplômes professionnels ? (Séminaire du 9 mai 2012)

Par Stéphane BALAS
DGESCO A2-3
Bureau des diplômes professionnels

La direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale a décidé, au printemps 2012, dans le cadre du plan national de formation, de mettre en place une journée de séminaire sur la notion de compétence. Le séminaire, qui s'est tenu au lycée Diderot à Paris, avait pour but d'offrir un temps de réflexion sur cette notion largement utilisée dans la construction des diplômes professionnels, mais aussi dans la formation des élèves pendant leur scolarité obligatoire et, désormais, au-delà. À partir d'interventions et de tables rondes, les participants, qu'il s'agisse des personnes intervenant directement dans la conception des diplômes professionnels (inspecteurs généraux et territoriaux, responsables des commissions professionnelles consultatives – CPC – au sein du bureau des diplômes professionnels), d'enseignants ou d'experts du monde professionnel, ont pu échanger sur la compétence et entendre des points de vue théoriques ou plus pratiques sur son usage.

Ce séminaire est le signe de l'importance qu'a pris le « modèle compétence » dans l'enseignement et les diplômes professionnels, mais au-delà, dans l'ensemble du système éducatif de notre pays, comme l'exposé de B. Réauté sur le « *socle commun des connaissances et des compétences* » pour les élèves de collège en témoigne.

Après une présentation succincte des différents exposés qui ont constitué le contenu principal de cette journée, ce bref compte-rendu dégagera une synthèse des éléments de définition et d'usage apparus à l'issue des différentes interventions. Cette synthèse permettra de pointer deux difficultés majeures liées à l'utilisation du concept de compétence dans le champ de la formation et de l'éducation, d'une part, une instabilité de sa définition qui tend à dissoudre la cohérence des propos, d'autre part, une appréhension de la compétence dans son usage comme un outil d'évaluation plus que comme un outil pédagogique au service de la transmission de savoirs, de métier, d'efficience.

≡ Présentation des différentes interventions

— A.-M. Charraud⁽¹⁾ (Approches européennes de la compétence)

Ce propos, historique et conceptuel, met en évidence la grande difficulté d'un usage uniforme du concept de compétence dans un espace européen à vingt-sept membres, en particulier dans le domaine de la certification professionnelle. Ainsi, le concept de compétence apparaît aux États-Unis, dans les années soixante et est d'abord utilisé dans le monde du travail et défini comme une combinaison de savoirs, capacités et atti-

(1) Anne-Marie Charraud, ancienne rapporteuse générale à la commission nationale de la certification professionnelle (CNCP).

tudes⁽²⁾ avant d'être employé dans le champ de la formation et de la certification. Son usage alors met en exergue les divergences, particulièrement entre trois pays, la France, l'Allemagne et le Royaume-Uni.

Le Royaume-Uni a une lecture très individuelle du concept, exploité dans des référentiels d'emploi, ce qui a conduit, dans les années 80, à développer le système des NVQ's (*National Vocational Qualifications* ou qualifications/compétences professionnelles nationales). Même si ce système a été abandonné depuis, ce pays n'en reste pas moins très orienté vers une notion très morcelée, liée à la réalisation de tâches. En Allemagne, le concept est attaché à l'individu, en mettant en avant des compétences cognitives générales. Selon ce modèle, la compétence se décline en compétence d'action professionnelle associée à un sujet et liée à la connaissance d'un processus ainsi qu'en compétence sociale et personnelle. La France, à partir d'un usage de la compétence dans le domaine de la « gestion prévisionnelle des emplois et compétences » insiste sur la dimension composite de la compétence pour aboutir au triptyque « savoir, savoir-faire et savoir-être ».

Le chantier du Cadre Européen des Certifications (CEC) aurait pu être l'occasion de convenir d'une définition commune. Néanmoins, ce cadre propose, dans ses indicateurs, une définition de la compétence proche de la capacité à utiliser les savoirs, aptitudes et dispositions personnelles. Alors que la certification semble devenir un processus de sanction de la formation, plutôt que l'attestation d'un pouvoir d'action de l'individu, en lien avec la qualification, Anne-Marie Charraud rappelle que le processus de Bologne ajoute de la confusion en liant la compétence aux ECTS⁽³⁾ et à ECVET⁽⁴⁾, attribuant de fait à la compétence un rôle dans la perméabilité entre les systèmes nationaux et le développement de la mobilité. Enfin, si les domaines de la formation et de la certification relèvent de la subsidiarité, la volonté de transparence impose que se poursuivent des

travaux pour aboutir à une compréhension unifiée de la notion de compétence.

— M. Pinkus⁽⁵⁾
(La compétence professionnelle : le point de vue d'une branche professionnelle)

Maurice Pinkus, rappelle la rupture entre le diplôme « à l'ancienne » et la certification. Le premier sanctionne un parcours de formation et atteste des connaissances acquises. La seconde sanctionne des acquis d'apprentissage, sur la base de référentiels de « connaissances et de compétences » à l'issue de formation « formelle, non formelle ou de VAE ».

Pour M. Pinkus, la certification suppose un référentiel décrivant les résultats d'apprentissage attendus, une procédure pour valider la conformité des résultats par rapport au référentiel, une autorité qui délivre la certification au demandeur. Les compétences sont définies à partir de l'analyse des activités professionnelles, elles-mêmes décomposées en tâches. Les éléments constitutifs de la compétence sont ceux décrits par le MEDEF (ex CNPF) en 1998⁽²⁾.

À titre d'illustration de ces principes, Maurice Pinkus évoque le projet licence Tuning, qui) distingue deux types de compétences, celles qui sont « génériques » (ou préprofessionnelles et transférables) et celles qui sont « spécifiques » (ou disciplinaires). Il décrit ensuite le processus de construction d'un certificat de qualification professionnelle de l'industrie (CQPI), associant capacités professionnelles, conditions de réalisation et critères observables. Ce processus, qui atteste de l'utilisation de la compétence dans le contexte professionnel, facilite l'individualisation de la formation.

En conclusion, Maurice Pinkus souhaite, sur la base de l'usage commun de la notion de compétence par l'ensemble des certificateurs, le développement de passerelles entre les différents certifications professionnelles (CQP, diplômes et titres).

(2) On retrouve par exemple ce triptyque dans la proposition du CNPF (devenu le MEDEF) : « La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle et à partir de là peut être validée. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer » CNPF, Journées internationales de Deauville, 1998 : objectif compétences, tome 1, octobre 1998.

(3) ECTS : European Credits Transfer System (système utilisé dans l'enseignement supérieur pour permettre l'intégration dans les diplômes d'éléments évalués à l'étranger).

(4) ECVET : European Credit system for Vocational Education and Training (système utilisé en formation professionnelle pour permettre la reconnaissance d'éléments de certification acquis à l'étranger).

(5) Directeur délégué de l'Union des industries et des métiers de la métallurgie.

— B. Réauté⁽⁶⁾ (Les compétences dans le socle commun des connaissances et compétences)

Brigitte Réauté, présente le programme de ce socle qui consiste à assurer le suivi de l'élève jusqu'à la fin de sa scolarité obligatoire en validant, progressivement, les compétences acquises, jugées comme minimum pour réussir sa vie professionnelle et personnelle.

En France, ce « socle commun » se définit actuellement par une liste de sept compétences que sont :

- maîtrise de la langue française,
- pratique d'une langue étrangère,
- mathématiques et culture scientifique et technique,
- maîtrise des techniques usuelles informatiques et de communication,
- culture humaniste,
- compétences sociales et civiques,
- autonomie et initiative.

Dans ce cadre, la compétence est définie comme un ensemble cohérent et indissociable de connaissance, capacité et attitude. Par comparaison, le cadre européen retient quant à lui huit compétences clés dont « apprendre à apprendre » qui n'est pas reprise dans le cadre français et d'autres comme « esprit d'entreprise » traduite par l'autonomie et l'initiative.

Chaque compétence (par exemple « la maîtrise de la langue française »), classée par palier (de scolarité), est organisée par domaines (ici « lire », « écrire » et « dire »), eux-mêmes décomposés en items (pour le domaine lire : « adapter son mode de lecture à la nature du texte et à l'objectif poursuivi » ou encore « manifester, par des moyens divers, sa compréhension de textes variés »).

Au niveau du collège, ces différentes compétences sont évaluées puis validées pour chaque élève et leur possession constitue même une condition d'obtention du diplôme national du brevet. De nombreux outils sont à la disposition des enseignants, ou en cours de développement, pour renforcer le rôle de ce dispositif dans le suivi individualisé des élèves.

— P. Mayen⁽⁷⁾ (l'usage des compétences en didactique professionnelle)

Ce chercheur, dont le travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique profession-

nelle, porte une réflexion sur la compétence depuis plusieurs années, aussi bien par ses travaux sur la VAE (Mayen, & Savoyant, 2009), que sur la construction des référentiels de diplômes professionnels (Mayen, Métral, & Tourmen, 2010). Après avoir rappelé que la didactique professionnelle consiste à étudier comment les compétences se construisent et se développent par le travail et la formation, Patrick Mayen revient sur la notion de compétence qui « embarrasse tout le monde », sauf les ergonomes. Ceux-ci jugent en effet que la compétence est finalisée par et pour une action afin d'atteindre des buts avec efficacité. De plus, elle est située, ce qui consiste à circonscrire son application à une classe plus ou moins large de situations, ce qui semble l'éloigner des savoirs. C'est pourquoi, d'ailleurs, quand on cherche à étudier les compétences, on doit commencer son étude par les situations qui sont les « unités d'action significatives dans le monde professionnel » (but, critères de résultat).

La compétence s'inscrit donc dans un système d'actions qui articule de façon indissociable des connaissances, des gestes, des concepts, des raisonnements : les savoirs et l'action sont indissociables comme en témoigne l'expression « savoir-faire ».

La prise d'informations est un point essentiel de la compétence. Un professionnel compétent est celui qui détecte, dans une situation de travail, les bons indices pour être efficace. Cette capacité se développe en se confrontant à des situations diverses et complexes. Rencontrer une diversité de situations permet de percevoir les « invariants des situations », c'est-à-dire ce qui permet de construire les classes de situations déjà évoquées.

De même, les situations peuvent être variables au sens où, d'un moment à l'autre, les choses changent. Par exemple, lorsque l'attention du professionnel varie et que les conditions externes changent, cette variabilité entraîne alors un changement de la tâche que le professionnel doit affronter. Cette variabilité est d'ailleurs un levier didactique qui permet de faire évoluer la complexité des situations éducatives, inspirées des situations de travail. Parmi ces repères, les buts, « souvent sous-estimés en formation », sont essentiels. Pour apprendre, il est important de comprendre ces buts, leurs contradictions et la relation entre les buts et l'action, reliés aux conditions.

(6) Adjointe au chef de bureau des collèges, DGESCO.

(7) Professeur, directeur scientifique de l'unité de recherche « Développement professionnel et formation » de l'établissement d'enseignement supérieur agronomique de Dijon.

Dans ce cadre, comment se construisent les savoirs, car il n'existe pas seulement des savoirs d'action ? Dans le travail, ils ne sont plus purs, mais modifiés, inscrits dans des instruments, recombinaison... Chaque professionnel porte une combinaison originale de connaissances et seule l'analyse du travail permet d'y accéder.

Pour conclure, Patrick Mayen revient sur la notion de situations, qu'elles soient ordinaires ou exceptionnelles, pour indiquer que celles-ci permettent de construire, développer et évaluer les compétences. Pour s'abstraire de la complexité de la compétence, il convient d'agir et de manipuler les situations pour intervenir sur les compétences.

≡ La compétence et ses usages

À travers ces résumés, on peut percevoir les différences de significations attribuées à la notion de compétence, mais aussi les usages différents qui en sont faits. Un lien de cause à effet peut sans doute être établi entre la définition retenue et l'usage envisagé.

Dans son exposé sur les usages européens de la compétence, Anne-Marie Charraud définit la compétence comme une combinatoire de savoirs, savoir-faire et attitudes qui permettent d'agir efficacement en situation. Elle pointe les difficultés à adopter une définition commune entre les États membres de l'Europe, en particulier en ce qui concerne l'usage qui en est fait dans le domaine de la certification professionnelle. Les « *learning outcomes* » (résultats d'apprentissage) qui servent de référence dans les travaux sur le cadre européen des certifications renforcent la confusion entre une signification de la compétence certifiée (par un diplôme), proche du pouvoir d'agir en situation professionnelle et une autre qui rapproche notre concept de la sanction de connaissances acquises par la formation.

Maurice Pinkus, quant à lui, défend, pour ce qui concerne l'usage de la notion de compétence dans les certifications professionnelles, une vision fonctionnelle. La compétence est alors proche de la maîtrise professionnelle vérifiée et son usage, en ingénierie de certification, permet aussi bien la reconnaissance de diverses voies d'acquisition de cette compétence (formelle, informelle, VAE), que le développement de certifications de branches. La compétence, comme « matériau » commun à toutes les certifications professionnelles, devient alors un bon moyen de favoriser les passerelles entre certifications, de faciliter la mobilité et, du fait de ce caractère commun, de faciliter aussi l'individualisation des

parcours de formation en permettant le passage d'une certification à une autre.

Brigitte Réauté utilise dans son exposé le même terme de compétence, mais dans un champ éloigné de celui de la certification professionnelle. Si la définition qu'elle en donne est assez proche de celle présentée précédemment par Anne-Marie Charraud (« une compétence est un ensemble cohérent et indissociable de connaissances, capacités et attitudes »), les exemples présentés s'en éloignent. Il n'est plus ici question de référence au travail, ni de projection vers un futur identifié (comme c'est le cas pour les diplômés), mais bien d'un outil, principalement évaluatif, qui pointe qu'au-delà des acquis disciplinaires de la scolarité d'un élève, il existe aussi d'autres « qualités » que l'élève doit développer au cours de son cursus.

Pour finir, deux interrogations subsistent concernant le socle commun. En premier lieu le risque de voir les définitions de la compétence demeurer tellement génériques qu'elles ne seraient plus « connectables » à un but (qui peut relever de la vie personnelle ou professionnelle) et sembleraient donc représenter des « idéaux » et non des descriptions fonctionnelles. Ensuite, certains des items qui servent de repères aux utilisateurs de ce socle commun semblent peu objectivables et constituent alors des critères d'évaluation polyvoques (par exemple : « dégager, par écrit ou oralement, *l'essentiel* d'un texte lu » ou encore « savoir faire appel à des outils *appropriés* pour lire »).

Patrick Mayen, de son point de vue de chercheur en didactique professionnelle, pointe les éléments saillants qui doivent retenir l'attention des acteurs qui cherchent à utiliser la notion de compétence, comme moyen d'une mise en rapport du travail et de la formation. Ces éléments remarquables, qui pourraient constituer les éléments d'une définition, sont :

- une compétence est finalisée. Sans but, il est difficile de parler de compétence,
- elle est située, c'est-à-dire qu'elle ne se définit qu'en lien avec une situation ou une classe de situations. Il n'existe pas de compétence en apesanteur matérielle, sociale, subjective,
- la compétence requiert des connaissances, une perception des informations pertinentes d'une situation, un repérage des invariants dans une diversité de situation et, à l'inverse, une compréhension des éléments de variabilité dans une situation donnée.

Par ailleurs...

Ces derniers constats sont aussi une forme de guide pour développer une didactique de la compétence à partir des situations.

Il reste qu'en dépit de leurs approches différentes, les trois intervenants s'accordent sur le caractère combinatoire de la compétence et que son évaluation ne peut pas être l'addition d'évaluations portant sur chacun de ses composants.

≡ Pour conclure

Malgré la richesse et la diversité des exposés, deux points semblent encore constituer des obstacles à un usage du concept partagé par tous : sa polysémie et l'usage qui en est fait dans l'évaluation.

Aussi, sans sous-estimer les déterminants socio-politiques, techniques, conceptuels, qui justifient le développement de nombreuses définitions et de significations du terme de compétence, il semble nécessaire que tous les acteurs du

système éducatif s'accordent sur quelques éléments communs pour définir la notion et, en particulier, sur le fait que la compétence se réfère à la notion de finalité.

L'autre écueil tient à la tentation de réduire la compétence à un objet d'évaluation. S'il est légitime de l'utiliser ainsi dans les diplômes professionnels comme dans le socle commun de connaissances et de compétences, il convient de ne pas négliger son rôle dynamique dans le processus de formation et dans l'activité humaine car elle permet de « fabriquer son monde » (Canguilhem, 1966).

Même si cela pose de nombreuses difficultés techniques, il serait donc extrêmement heuristique d'utiliser les compétences à d'autres fins que l'évaluation. C'est cette piste de réflexion qui pourrait œuvrer pour un usage plus pédagogique de la compétence, en particulier en proposant en formation des situations favorables à sa mise en œuvre.