

Considérations sur les notions de compétence(s) et de référentiel

Compétence

Je ne reviendrai pas sur toutes les définitions de la compétence. Elles sont trop nombreuses sans toujours beaucoup d'intérêt. La compétence, pour bien des observateurs, apparaît comme un mot-valise, un fourre-tout, voire dans le meilleur des cas un pré-concept toujours, si ce n'est en construction, mais pour le moins toujours en discussion. Je n'ai retenu ici que quelques définitions permettant de mon point de vue d'engager la discussion sur cette notion, ses enjeux et sur la démarche compétence(s) qui lui est aujourd'hui assez souvent associée.

L'idée initiale du terme compétence dans les milieux du travail fut de remettre en cause le principe de la qualification héritée du CNR et à la suite des accords Parodi qui liaient la notion de qualification et de certification aux conventions collectives, à la classification et à la rémunération. Dans ce cadre la certification était garantie et valable, donc reconnue et protectrice, sur tout le territoire national, dans toutes les entreprises ou organisation et pour toute la durée d'une carrière au travail

La notion de qualification fut remise en débat au profit d'une notion plus flexible, plus volatile, celle de compétence, centrée sur l'individu et sa performance située dans le temps et l'espace. Et il fut considéré que la compétence ne pouvait être mesurée (appréciée) que dans une situation réelle (un emploi, une entreprise). Elle relèverait donc d'un niveau de performance à valeur relative (lieu) reconnue par la seule organisation dans un temps donné.

En effet il convient de rappeler que le terme et le « concept » de compétence ont été mis à la mode par le CNPF, aujourd'hui MEDEF, à la fin des années 1990 lors des journées de Deauville. Ce terme fut à juste titre durant un temps considéré comme une machine de guerre contre la qualification, sa reconnaissance nationale et sa durée. Les travaux d'Elisabeth Dugué et Lucie Tanguy en témoignent encore.

Le CNPF donnait en 1998 la définition suivante de la compétence : « *La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de la mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est valable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer* »¹.

Ce qui impliquait une obsolescence potentielle des compétences, une reconnaissance locale, dans une seule entreprise. Elle devenait *de facto* un acte régalien voire de droit divin et aussi contradictoirement largement de la responsabilité des individus. Compétence soumise la plupart du temps à une reconnaissance unilatérale. Aujourd'hui cette volonté du MEDEF semble dépassée et la compétence est devenue peu ou prou un élément de la qualification.

Yves Lichtenberger définit la compétence de manière plus ouverte et laisse une place à l'appareil formel de formation dans sa production. Pour lui : « *la compétence exprime la façon particulière dont un individu mobilise ses ressources et prend la responsabilité de l'activité professionnelle [ou sociale] qui lui est confiée et ses enjeux* »². Cette définition, plus

¹ Medef (1998), Journées internationales de la formation, Deauville, octobre.

² Lichtenberger Y. (1999), revue *Travail et changement*, n° 245, ANACT. Le contenu de la parenthèse est de moi.

consensuelle, place l'apprenant au cœur de la mobilisation de ses propres ressources qui lui donnent capacité à agir, à être compétent sans dire d'où proviennent ses ressources (donc potentiellement de l'école). Définition qui restitue une place légitime à la formation dans le processus de production/construction de la compétence. Elle apparaît dès lors à la fois comme un processus appartenant au sujet et aux contextes dans lesquels il évolue.

Pour de Montmollin, la compétence est un « *ensemble stabilisé de savoirs et savoir-faire, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau* »³. Cette seconde définition alternative à celle du CNPF postule que les savoirs acquis, sans en préciser le lieu et les circonstances, produisent des capacités à agir qui ne nécessitent pas ou plus un apport complémentaire de connaissances. Pouvoir d'agir d'une certaine façon « incorporé » et parfois transférable.

Compétences que l'on pourrait définir plus simplement comme la mobilisation et la combinatoire à bon escient en vue d'une « performance attendue » de savoir, savoir-faire et savoir-sociaux pour conduire une activité. Ou dit plus simplement : « *comme un savoir-agir résultant de la mobilisation et de l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes et externes dans des situations* » sociales et/ou professionnelles (Wikipédia) voire même comme « *un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources* » (Gouvernement du Québec, 2001).

Reste que l'on peut trouver une approche encore plus réductrice. En effet, pour la norme terminologique de la formation professionnelle AFNOR X-50-750, elle définit *a minima* la compétence et la limite à l'exercice d'un emploi. Pour cette norme, pourtant partagée voire officielle : la compétence professionnelle est la « *mise en œuvre de capacités en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité* ». Définition sans chair, vidée de toute substance et qu'il ne convient même plus de considérer comme un pré-concept.

En bref et sans partager la définition normative ci-dessus, la compétence serait la combinatoire, souvent inconsciente, de savoirs, savoir-faire et de savoir-sociaux mis en œuvre et adaptés à et dans une situation réelle démontrant un niveau de performance, attendue ou pas, associant parfois une certaine capacité d'initiative dans le cadre de cette activité.

Education et compétence

L'approche compétence fait apparaître un autre problème, celui de la conception et de la construction des diplômes et les formations. Jusqu'alors, en caricaturant, les diplômes et autres cursus étaient construits dans une logique de programme donc de contenu, c'est-à-dire exclusivement ou presque en termes de connaissances ne visant pas toujours une mobilisation en action. Les diplômes et les formations étaient donc élaborés souvent sans interrogation sur le lien ou les proximités avec le travail réel voire même avec le travail prescrit. Ils ne priorisaient pas la mise en œuvre des savoirs et ils ne privilégiaient pas non plus leurs articulations immédiates et fortes avec des activités à conduire dans le monde professionnel ou social

³ Montmollin (de) Y. (1984), *L'intelligence de la tâche, Eléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang.

La compétence a pour conséquence de définir implicitement une nouvelle approche pour les organisations formelles d'éducation. Il ne s'agit plus de transmettre et de faire acquérir, voire produire des savoirs *ex abrupto* plutôt théoriques, abstraits bien souvent et sans lien forcément immédiats avec l'activité de travail. Il ne s'agit plus de former presque exclusivement l'intelligence (pôle cognitif) et de favoriser l'acquisition de connaissances sans nécessité immédiate d'application mais de faciliter l'acquisition, voire de se limiter, aux seuls « savoirs pratiques » ou « savoirs d'action ». Ceci implique une rupture avec l'hypothèse selon laquelle l'apprenant bien formé intellectuellement est par définition apte, adaptable et compétent. Ce qui conduit les acteurs à s'interroger sur quels savoirs faire acquérir ? A partir de quoi les construire ? A quoi servent ou pourraient servir les savoirs que je souhaite partager ? Quelle finalité pratique aux enseignements que je propose ? Au stage que j'organise ? Comment et dans quelles situations apprécier, évaluer les compétences ; mesurer leur pérennité et constater leur transférabilité ? Et surtout, comment permettre aux apprenants de prendre conscience des compétences acquises et de leurs usages sociaux. En bref pour les acteurs de l'éducation en général, l'on peut affirmer qu'il y a autour de la compétence un réel changement de paradigme, un renversement des pratiques : partir du réel de l'activité pour organiser les *curricula* et non plus des savoirs vers et pour une utilisation hypothétique ou possible.

Risque de la compétence

Le danger bien réel de la logique compétence est de faire déraiser l'exigence et le savoir vers une réalité plus triviale, celle de l'utilitarisme des savoirs, centré sur l'outillage, dans le meilleur des cas méthodologiques, au détriment du recul critique et de l'appareillage théorique. Une telle mise en garde devrait, pour le moins, inciter à réfléchir aux limites, voire au danger de l'usage non distancié de la professionnalisation et de la compétence comme nous y invitent Rachel Bélisle et Jean-Pierre Boutinet. « *Dans plusieurs pays, écrivent-ils, les formations elles-mêmes et les référentiels des diplômes tiennent d'avantage compte qu'avant des attentes du marché du travail, posant des défis de taille à l'intégration et à l'appropriation des savoirs scientifiques dans les formations de plus en plus professionnalisantes* »⁴.

Nico Hirt, quant à lui est beaucoup plus critique quant à ce que recouvre et cache parfois, la notion de compétence. Pour lui « *la substitution de la compétence au savoir répond [...] à une demande croissante de flexibilité et d'adaptabilité de la main d'œuvre* »⁵. Pour asseoir son propos l'auteur s'appuie sur les déclarations d'Androulla Vassiliou qui fut commissaire européenne à l'éducation qui souhaitait « *améliorer les compétences et l'accès à l'éducation en se concentrant sur les besoins des marchés* », « *aider l'Europe à engager la compétition globalisée* », « *équiper les jeunes pour le marché du travail d'aujourd'hui* »⁶. Une telle mise en garde doit nous engager, sans pour autant la rejeter d'emblée, à interroger et à conserver une distance critique face à la démarche de compétences elle-même. Il nous appartient de veiller à ce qu'elle ne devienne pas un instrument de sujétion aux impératifs économiques mais au contraire, par sa conception renouvelée, par ses pratiques et les valeurs qui la sous-tendent une démarche de citoyenneté et d'émancipation.

⁴ Bélisle R., Boutinet J.-P. (2009), dir., *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience*, Québec, Presse universitaire Laval, p. 2.

⁵ Hirt N., En Europe les compétences contre le savoir, *Le Monde diplomatique*, octobre 2010.

⁶ Ibid.

Référentiel

Comme le souligne Françoise Cros et Claude Raiski⁷ la notion de référentiel est ancienne et elle-même multi-référencée et appartenant au monde de la physique, de la linguistique, de la psychologie ou encore de l'informatique. Elle est apparue dans le champ de l'éducation et de la formation depuis une trentaine d'années. Elle appartient à l'origine au champ sémantique administratif et à celui de l'action comme référé, référence, référendaire... *dont le point commun est de rapporter une chose à une autre chose avec une certaine force conférée à l'acte* »⁸. Pour ces auteurs, le référentiel est « *un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux [...]. Le référentiel est un outil normatif permettant aux activités humaines de s'y insérer (de s'y rapporter)* ». Mais, ajoutent-ils, « *il n'a nullement prétention de correspondre à du réel ou à une réalité* »⁹.

Plus précisément dans le champ de l'éducation, le terme apparaît en 1972 dans un décret relatif aux commissions professionnelles consultatives, définition consolidée en 2006 qui invite toujours selon Cros et Raisky à considérer « *le principe organisateur des formations construites par référentialisation qui peut s'énoncer ainsi : les formations doivent être structurée non plus selon l'ordre des raisons scolaires, mais selon l'ordre des finalités professionnelles ou sociales visées* »¹⁰.

La notion de référentiel renvoie donc bien à une démarche normative pas toujours compatible, selon moi avec l'individualisation des projets et des parcours des apprenants. Là encore, il conviendrait d'utiliser ce terme et ce qu'il recouvre en le revisitant voire en lui conférant d'autres dimensions, renvoyant plutôt à des repères individuels et/ou collectifs plutôt qu'à une norme qu'il convient d'accepter voire à laquelle il faut de se plier sans réflexion, sans oser se l'approprier et la faire sienne en tout ou partie seulement.

Quant à la définition de référentiel dans la norme X-50-750, elle est indigente et réductionniste et de fait n'apporte aucune lumière sur le terme « référentiel » et ses usages sociaux. Elle se résume ainsi le terme référentiel : « *liste d'une série d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiel de formation) ou de compétences (référentiel métier)* ».

Éléments de bibliographie

Cros F., Raisky C., 2010, « Référentiel », *Recherche et formation* [en ligne], 64.

Le Boterf G., 2015, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Eyrolles.

Scallon G., 2015, *Des savoirs aux compétences, exploration en évaluation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.

Trepos J.-Y., 1992, *Sociologie de la compétence*, Nancy, PUN.

Triby E., 2005, La validation des acquis de l'expérience : sanction d'un parcours de compétences, in *Construction et validation des compétences*, Giret J.-F., Grelet Y. et alii (dir.), Marseille, Céreq.

⁷ Cros F., Raisky C., « Référentiel », *Recherche et formation* [en ligne], 64, 2010.

⁸ Chauvière M., cité par Cros, Raisky.

⁹ Cros F., Raisky C., op. cit.

¹⁰ Ibid.

Triby E., 2011, *Quel processus de construction des compétences tout au long de la vie*, Le rendez-vous des acteurs, Nancy Université (film sur youtube).

Wittorski R., 2007, *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, l'Harmattan.

Zarifian P., 2006, *Compétences et stratégie*, Paris, Ed. Liaisons.