

DE LA FABRICATION DES COMPETENCES

R. Wittorski

Mots clés : compétence, action, formation, professionnalisation

Tout le monde s'accorde à dire que la notion de compétence fait l'objet de discours et de pratiques variées et qu'il est difficile d'y voir clair aujourd'hui dans ce maquis. Force est de constater que bien souvent, les travaux disponibles se cantonnent à définir les ingrédients de la compétence sans proposer une théorie de sa construction ce qui conduit à constater d'une part une grande diversité et divergence de définitions sans articulations évidentes les unes aux autres et d'autre part une difficulté évidente à les opérationnaliser pour les praticiens. Nous souhaitons proposer ici une explication des mécanismes de développement des compétences dans leur diversité. Nous choisissons donc d'entrer dans cette théorisation des compétences par la caractérisation des processus plus que des produits.

-1- POUR UNE CONCEPTUALISATION DE LA COMPETENCE

La notion de compétence se situe au centre de discours et d'usages sociaux divers : il est donc extrêmement délicat de l'aborder de front. Si la notion de compétence prend une telle importance aujourd'hui, c'est notamment parce qu'elle tend de plus en plus à se substituer à celle de qualification.

1.1-Un passage de la notion de qualification à celle de compétence

Les discours actuels tenus sur le travail et les nouvelles formes d'organisation opèrent un glissement très net de la notion de qualification à celle de compétence. Selon Stroobants (1993), celui-ci traduit, de la part des entreprises, une modification dans les processus de définition des postes de travail, dans les grilles de classification et dans les modes de recrutement. Les définitions de poste sont plus floues et les descriptions d'activités plus larges.

Ce caractère semble trouver une explication dans le fait que **la flexibilité suppose un abandon des systèmes de description de tâches précises**, outil précieux s'il en est dans le modèle taylorien. Bien plus, cela signifie **une rupture avec la certitude et la prévisibilité des comportements**. On peut ainsi observer, dans les annonces de recrutement, que l'on recherche des compétences plus générales sans recourir, de façon précise, à un repère en termes de qualification (selon les recruteurs, la qualification norme et fige les réalités là où on demande de l'adaptabilité).

L'heure est davantage à des capacités générales permettant de gérer globalement une situation. Ce glissement contribue à transformer l'image habituelle de l'ouvrier : "L'image de l'ouvrier enchaîné au travail apparaît désuète, plus anachronique encore que celle de l'ancien artisan. Lui fait place désormais celle d'un opérateur expert, qui participe à une oeuvre collective" (Stroobants, 1993, page 225).

1.2-Comment peut-on différencier les deux notions de compétence et de qualification?

Comme le dit Hillau (1994) : "la compétence n'est pas un contenu connu absolu attaché par exemple à une procédure, elle est en permanence l'évaluation sociale d'un protocole effectif, individuel, de l'action, et à travers cette évaluation, l'appréciation des qualités de l'individu en rapport à une norme sociale d'activité".

La compétence est du côté de l'action de l'individu ou du collectif dans une situation donnée. Elle est **reconnue et affirmée par un tiers**.

Ce que la qualification "rajoute" à la compétence, c'est une hiérarchie et une quantification. La qualification est davantage du côté de l'"inscription" et de l'organisation des compétences dans un système de classification des emplois. C'est précisément ce système de classification qui est remis en cause aujourd'hui en constatant des pratiques de définition du travail non plus par rapport aux qualifications mais aux compétences.

1.3-Essai de délimitation des contours de la notion de compétence

La notion de compétence est d'abord en voie de fabrication. Il n'existe en effet pas de discours théorique stabilisé permettant de définir précisément ses attributs. Cependant, elle se situe clairement **à l'intersection de trois champs** : le champ du parcours de socialisation/ de la biographie, le champ de l'expérience professionnelle, le champ de la formation. Les compétences se produisent et se transforment dans ces trois champs.

De notre point de vue, la compétence est davantage **un processus** qu'un état. En cela, nous dirons que **la compétence est le processus générateur du produit fini qu'est la performance** (elle-même mesurable et parfois mesurée/ évaluée au titre de la compétence). Nous saisissons là l'une des premières difficultés de cette notion : si elle constitue un processus, comment peut-on la formaliser voire l'évaluer? (les outils d'évaluation disponibles permettent surtout de saisir des états)

La compétence est, par ailleurs, toujours **compétence d'un individu ou d'un collectif en situation. Elle est finalisée** (et non abstraite), **contextualisée, spécifique et contingente**. Ajoutons, dans la lignée des auteurs anglo-saxons de la science action (Argyris, Schön, 1978,1989), qu'elle est produite en fonction non pas seulement des caractéristiques de la situation mais aussi de **la représentation que s'en fait/ construit l'acteur** (sa production est dépendante des façons de voir et de penser la situation).

Il faudrait par ailleurs tenir compte de ce que les psychologues du travail et ergonomes appellent **les "compétences incorporées à l'action"** (Leplat, 1995) : les compétences tacites, difficilement explicitables, elles font corps avec les actions et sont très liées au contexte. Elles sont mobilisées essentiellement dans des situations connues de l'acteur et s'apparentent à des "routines" réalisées sans nécessiter de raisonnement. Pour bien comprendre comment s'élaborent des compétences incorporées à l'action, il faut probablement faire un détour par le modèle de Léontiev (1972, 1975) qui différencie l'action de l'opération : "une action est un processus soumis à un but conscient" (1975, p.113), alors qu'une opération est un moyen de réalisation de l'action.

Léontiev prend l'exemple de la conduite automobile pour montrer le passage/ **la transformation progressive d'une action en une opération**. Il explique que le début de l'apprentissage de la conduite réside dans l'apprentissage de l'action d'embrayer (assortie d'un but conscient). Plus tard, au fur et à mesure de l'exercice de la conduite cette action devient une opération pour réaliser d'autres actions (changer de régime). Autrement dit, l'acte d'embrayer a changé de statut : d'objectif à atteindre il est devenu moyen pour réaliser une autre action. L'acte d'embrayer devient dès lors intégré/ incorporé à l'action et sort de la conscience du conducteur.

Une autre caractéristique nous semble importante : **la compétence est un "savoir agir" reconnu** : on ne se déclare pas soi-même compétent. Cela dépend d'une appréciation sociale. Comme le dit Hillau (1994, p.65): "C'est cette approche de la compétence comme fait à la fois sociologique et psychologique qui nous a conduit à une définition large de la compétence comme contenu cognitif et comme rapport social".

En nous inspirant des travaux de la psychologie cognitive et notamment de ceux qui portent sur les mécanismes d'attribution et d'influence sociale, nous pouvons par ailleurs considérer que **la compétence n'est rien d'autre que l'explication sociale d'une conduite ou d'un constat de performance : c'est une "inférence causale"** (Curie, 1995). C'est le facteur interne stable auquel est attribuée la cause d'un comportement. Or les recherches de psychologie sociale (Dubois, 1994, Beauvois, 1994) montrent que cette attribution causale interne est une norme sociale, on parle de norme sociale d'internalité. Comme acteur social, nous sommes souvent enclins à attribuer des causes internes aux événements et la compétence est le résultat de cet exercice. Cela est particulièrement vrai lorsque le "locus of control" (lieu de contrôle) est interne (l'individu) et non externe (les facteurs de situation) : lorsque les facteurs situationnels ne sont plus des repères, on accentue l'imputation causale interne.

Cette approche questionne également les pratiques de recherche portant sur la notion de compétence : le chercheur est-il à l'abri de cette tendance socialement établie à réaliser des imputations causales internes aux événements qui se produisent? ne risque-t-il pas de tomber dans le piège du biais attributif systématique lorsqu'il identifie des compétences? Par ailleurs, ne faut-il pas doubler l'étude de l'aspect "physique" de la compétence (gestes, postures,...) d'une analyse des discours et pratiques sociales qui fondent la notion de compétence (resituer cette notion dans un environnement de discours et pratiques sociales d'usage et de désignation qui lui donnent sens)?

Ces détours ont pour mérite de montrer **la complexité de cette notion qui reste difficilement saisissable pour la recherche et pour l'action**. Pour autant, on peut extraire de cette présentation plusieurs éléments utiles pour une première définition "minimaliste" de la compétence (une définition "compréhensive et non opératoire") :

finalisée, la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée et elle est nommée/ reconnue socialement. Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation.

1.4-La compétence: cinq composantes articulées à trois niveaux

Nous proposons ici une théorisation de la notion de compétence qui tente d'articuler les apports des sciences cognitives et les apports des sciences de l'action. Notre propos n'est pas tant de caractériser le contenu d'une compétence (ce qu'elle est) mais la façon dont elle se construit dans l'articulation des moyens dont l'individu dispose (en lui et dans son environnement).

Nous considérons ainsi que la compétence est la combinaison de 5 composantes articulées à 3 niveaux:

- les composantes cognitive, culturelle, affective, sociale et praxéologique;
- le niveau de l'individu ou du groupe producteur/ auteur de la compétence (niveau micro), le niveau de l'environnement social immédiat (niveau méso ou social qui est le niveau de la socialisation, du groupe d'appartenance, du collectif de travail), le niveau de l'organisation dans laquelle sont insérés les individus (niveau macro ou sociétal).

La compétence est ainsi, selon nous, à concevoir comme une combinaison de ces cinq composantes qui elles mêmes s'alimentent dans l'interaction des trois niveaux:

- **la composante cognitive** est portée par le niveau micro (l'individu ou le groupe auteur de la compétence). Elle est constituée de deux éléments: d'une part les représentations cognitives (les savoirs, les connaissances acquises par la formation) et les schémas et théories implicites, d'autre part la représentation que l'acteur se fait de la situation dans laquelle il se trouve c'est à dire la construction active par l'acteur du sens de la situation (l'image qu'il se fait du contexte et de l'environnement). Il semble bien que ce deuxième élément joue un rôle de tout premier plan dans la production de la compétence.

- **la composante affective** est l'un des moteurs de la compétence. Elle regroupe trois éléments: d'une part, l'image de soi qui peut être valorisée ou dévalorisée, d'autre part, l'investissement affectif dans l'action c'est à dire le fait de vivre avec plaisir ou souffrance ce que l'on fait et enfin l'engagement c'est à dire la motivation. Cette composante affective caractérisant le niveau de l'individu ou du groupe auteur de la compétence est largement influencée par le niveau de l'environnement immédiat (niveau méso ou social). En effet, lorsque l'environnement de travail (le service, l'équipe de travail) porte un jugement positif ou négatif sur la pratique mise en oeuvre par l'individu, cela a pour effet de renforcer ou non la motivation, et d'agir sur l'image de soi.

- **la composante sociale** de la compétence comprend à la fois la reconnaissance effective par l'environnement immédiat (niveau méso ou social) ou l'organisation (niveau macro ou sociétal) de la pratique de l'individu ou du groupe et le pari que l'individu ou le groupe fait sur la reconnaissance à venir par l'environnement ou l'organisation de sa pratique. La production de la compétence se situe toujours dans ce compromis qui correspond à une anticipation à propos de la nature de l'évaluation sociale de la pratique produite. Par ailleurs, cette composante sociale comporte également le choix que l'acteur va faire de ce qui est « montrable » ou non au travers de sa pratique: sous quel visage veut-il se montrer aux autres? (nous retrouvons ici la notion d'identité pour autrui développée par Sainsaulieu).

- **la composante culturelle** de la compétence correspond à la façon dont la culture de l'organisation dans laquelle se situe l'individu ou le groupe auteur de la compétence va imprimer certaines formes aux compétences produites. On voit bien que cette composante culturelle provient de l'influence des niveaux méso et macro sur le niveau micro.

- **la composante praxéologique** renvoie, pour sa part, à l'aspect visible de la compétence, c'est à dire la pratique dont le produit (la performance) fait l'objet d'une évaluation sociale. Il s'agit en fait de la partie visible, observable de la compétence.

Ces cinq composantes sont mobilisées et combinées au niveau de l'individu ou du groupe auteur de la compétence mais influencées par les deux autres niveaux (social et sociétal). En effet, la production de la compétence est inscrite dans des « logiques d'action » au niveau social ou méso de l'environnement immédiat (atelier, service). Elle fait l'objet d'une négociation et d'un enjeu de reconnaissance entre les acteurs appartenant au même service. Par ailleurs, la compétence fait l'objet d'une évaluation (attribution de valeur), d'une reconnaissance voire d'une codification et d'une hiérarchisation au niveau sociétal de l'organisation: inscription des compétences dans des qualifications, définition de niveaux de responsabilités et de niveaux de rémunération.

Dotés de cette approche de la compétence, essayons maintenant de comprendre comment les compétences se développent, selon quels processus.

-2-POUR UNE COMPREHENSION DU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

Notre propos est de mieux comprendre comment se produisent et se transforment les compétences. Nous présentons ici une typologie qui renvoie à 5 voies principales de développement des compétences. Avant de la présenter il nous faut mieux comprendre quelles sont les relations entre des notions voisines telles que savoir, connaissance, capacité, compétence et professionnalité.

2.1-définition de quelques notions

Nous proposons un glossaire en fin d'article présentant nos principales définitions des notions et concepts qui entourent la notion de compétence. Il s'agit ici de mettre à jour notre conception des principales notions qui, selon nous, entrent dans la composition de la « dynamique de développement des compétences ».

Nous définirons un **savoir** comme étant « un énoncé communicable socialement validé » (en référence aux travaux menés par un groupe de recherche sur les savoirs d'action au CNAM1). Il s'agit d'un énoncé descriptif ou explicatif d'une réalité, établi et reconnu par et dans une communauté scientifique et culturelle donnée à une époque donnée (les lois de la physique, par exemple). Ils sont disponibles dans les encyclopédies et les ouvrages spécialisés.

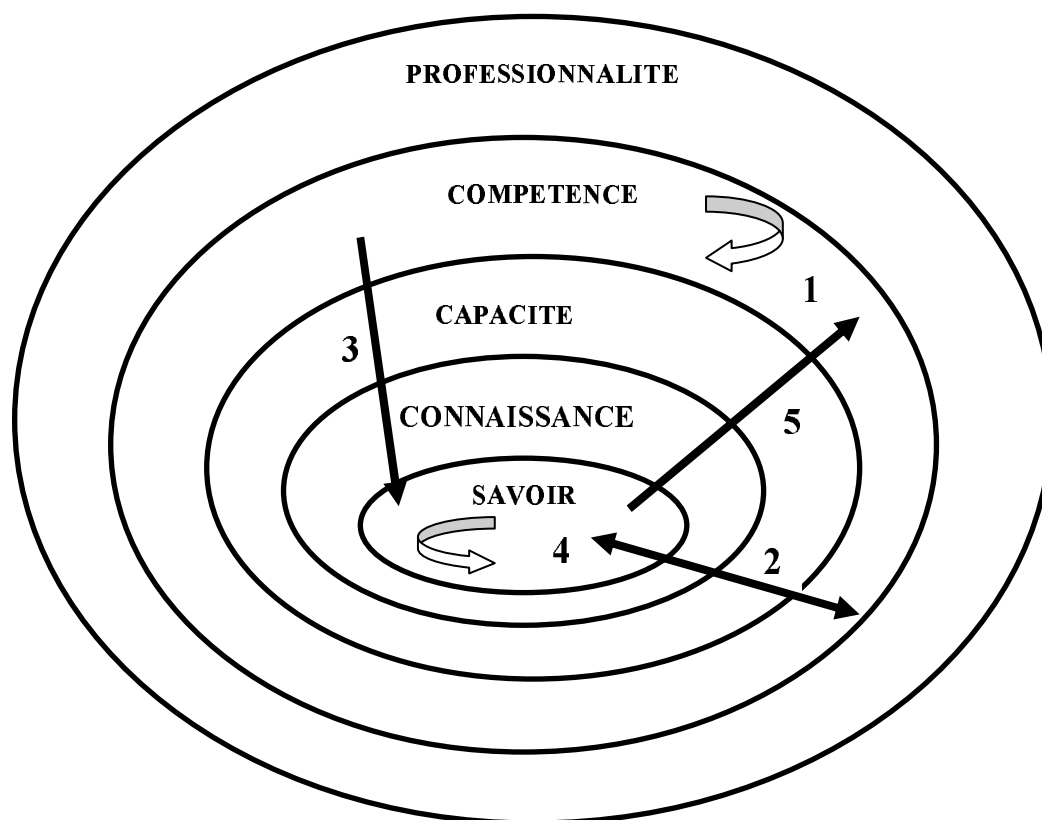
Pour sa part, une **connaissance** est le résultat du processus d'intériorisation et d'intégration par l'individu des savoirs qui lui sont transmis. De ce point de vue, la connaissance est le produit du processus de compréhension et de mémorisation : c'est ce que l'individu conserve du savoir qui lui a été transmis (qualitativement et quantitativement).

Quant à la **capacité**, il s'agit, pour nous, d'une disposition à agir relativement transversale. Les capacités sont des compétences décontextualisées, il s'agit de potentialités d'action acquises non investies dans l'action mais disponibles pour agir. Ainsi, la capacité à la résolution de problèmes pourra être mise en œuvre sous la forme de compétences particulières dans des situations différentes selon qu'il s'agit de résoudre un problème mathématique, un problème d'organisation du travail,.... Il s'agit pour autant de la même capacité.

Enfin, la **professionnalité** renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci.

2.2-Les cinq voies du développement des compétences

Munis de ces définitions de travail, nous pouvons proposer un modèle du développement des compétences comportant cinq voies schématisées ci-après:



Le schéma ci-dessus figure les cinq processus suivants:

- **la première voie de développement des compétences** correspond au modèle de la formation sur le tas: les situations professionnelles nouvelles exigent de l'individu la production par tâtonnement et essais erreurs de compétences nouvelles dans l'action: il s'agit d' « *une logique de l'action* ».

- **la deuxième voie de développement des compétences** renvoie au schéma de la formation alternée: il y a une itération entre la transmission de savoirs théoriques en classe et la production de compétences en stage: il s'agit d'une « *logique de la réflexion et de l'action* ».

- **la troisième voie de développement des compétences** correspond aux situations d'analyse de pratiques mises en oeuvre en entreprise ou en organisme de formation. Elles consistent à formaliser les compétences implicites produites dans l'action (voie 1) et ainsi à les transformer en **savoirs d'action** (les compétences sont mises en mots et transformées en savoirs communicables validés par le groupe, ils deviennent ainsi transmissibles à d'autres): il s'agit d' « *une logique de réflexion sur l'action* ».

- **la quatrième voie de développement des compétences** correspond aux situations de définition anticipée de nouvelles pratiques par des salariés, par exemple au sein de groupes progrès ou de résolution de problèmes. Les salariés définissent par anticipation de nouvelles pratiques au regard de critères de qualité, productivité,... qu'ils mettront en oeuvre ensuite de retour au travail: il s'agit d' « *une logique de réflexion pour l'action* ».

- **la cinquième voie de développement des compétences**: les savoirs théoriques acquis par la formation sont intégrés en connaissances par les individus et alimentent des capacités qui prendront la forme de compétences différentes selon les situations rencontrées. Nous retrouvons ici l'hypothèse dominante sur laquelle repose la formation initiale sans alternance: la formation transmet des savoirs qui sont supposés s'investir dans des pratiques sous la forme de compétences lorsque les individus seront en situation professionnelle: il s'agit d'une « *logique de l'intégration/ assimilation* ». Se pose alors la question épineuse du transfert: comment ces savoirs s'investissent-ils dans les pratiques?

Ces cinq voies de développement des compétences peuvent être précisées, du point de vue de leur dynamique, de la façon suivante ::

1. par l'action seule: par essais-erreurs, par ajustements successifs et adaptation progressive des comportements sans accompagnement réflexif. Cela conduit à produire des routines figées, efficaces dans certaines situations présentant les mêmes caractéristiques (surtout des situations qui appellent directement des compétences connues) : elles ont tendance à devenir spécifiques. Ce processus tend à induire chez l'acteur une certaine posture par rapport au travail qui, lorsque les situations changent, agit comme une force de résistance au changement. Nous appellerons les compétences ainsi produites, des "**compétences incorporées**" (inspiré de Leplat, au sens de "compétences d'action incorporées à l'action").

2. par la combinaison action et réflexion sur l'action: par "tâtonnement assisté" c'est à dire par une itération entre une démarche d'essais-erreurs et une posture de réflexion/ questionnement par rapport à la situation et à l'action produite. Ce processus s'observe notamment lorsque l'acteur individuel ou collectif est placé devant une situation nouvelle. Nous nommerons ces compétences, les "**compétences maîtrisées ou intellectualisées**" : elles ont tendance à faire plus facilement l'objet de transfert à des situations différentes.

3. par la réflexion rétrospective sur l'action :
ET

4. par la réflexion anticipatrice de changement sur l'action :

Ces deux processus ont pour point commun l'exercice de la pensée sur les actes. Ils s'observent notamment à certains moments explicitement prévus pour analyser des pratiques professionnelles en vue ou bien de les formaliser (3) ou de les changer (groupes progrès, groupe de résolution de problèmes,..., 4). Les acteurs de ces groupes élaborent et utilisent dans le même temps de nouvelles compétences à l'occasion de l'analyse de leurs pratiques. Il s'agit de "**compétences de processus**" (au sens de "compétences sur le processus d'action").

5. par l'acquisition de savoirs théoriques : par « intégration/ assimilation » de savoirs nouveaux. Ce processus s'accompagne souvent d'une mise en œuvre de ces savoirs à l'occasion d'études de cas ou d'exercices (en formation). Elle s'accompagne ainsi, pour l'apprenant, d'un processus de production de « **compétences méthodologiques** » (résolution de problèmes, analyse,...).

Pour une typologie des processus de développement des compétences

PROCESSUS DE TRANSFORMATION DES COMPETENCES	1. par l'action "tatonnante", par « imprégnation » LOGIQUE DE L'ACTION	2. par itération action et réflexion sur l'action LOGIQUE DE LA REFLEXION <u>ET</u> DE L'ACTION	3. par réflexion rétrospective sur l'action LOGIQUE DE LA REFLEXION <u>SUR</u> L'ACTION	4. par réflexion anticipatrice de changement sur l'action LOGIQUE DE LA REFLEXION <u>POUR</u> L'ACTION	5. par transmission/ production contrôlée de savoirs (FI et FC) LOGIQUE DE L'INTEGRATION/ ASSIMILATION
CONTEXTE DE DEVELOPPEMENT DU PROCESSUS	situation <i>nouvelle</i> individuelle nécessitant une <i>adaptation</i> des modèles d'action habituels	situation <i>inedite</i> individuelle ou collective <i>mettant en échec</i> les modèles d'action habituels	situation collective de <i>formalisation</i> de pratiques	situation collective de <i>formalisation</i> de pratiques	situation <i>d'apprentissage</i> de savoirs nouveaux
COMPETENCES DE RESULTAT DU PROCESSUS	compétences <i>incorporées</i> au sens de compétences d'action incorporées à l'action	compétences <i>maîtrisées</i> ou <i>intellectualisées</i>			compétences <i>méthodologiques</i> (analyse, inférence, résolution de problèmes,..)
COMPETENCES PRODUITES A L'OCCASION DU PROCESSUS			compétences de <i>processus</i> (analyser son action, sa démarche en situation...)	compétences de <i>processus</i> (analyser son action, sa démarche en situation..)	
FONCTIONS ASSUREES PAR LES COMPETENCES	<i>routines</i> , elles tendent à être/ devenir spécifiques à des contextes de mobilisation	<i>transférables</i> (disposition au transfert)	elles produisent des <i>métacompétences</i> permettant <i>la gestion</i> des capacités d'action	elles produisent des <i>métacompétences</i> permettant <i>la gestion</i> des capacités d'action	<i>transférables</i> à un grand nombre de situations
SAVOIRS PRODUITS		<i>savoirs d'action</i> : nouveaux <i>savoirs DANS</i> l'action (savoir-faire)	<i>savoirs d'action</i> : nouveaux <i>savoirs SUR</i> l'action (les pratiques sont transformées en savoirs)	<i>savoirs d'action</i> : nouveaux <i>savoirs POUR</i> l'action (séquences opératives figurées mentalement : dispositions nouvelles à agir)	<i>savoirs théoriques</i> : savoirs disciplinaires, non liés à l'action
CARACTERISTIQUES DES COMPETENCES ET SAVOIRS PRODUITS	individuel	individuel ou collectif	partagé	collectif	individuel ou partagé
EXEMPLES DE PRATIQUES	-remplacer quelqu'un -reproduire une façon de faire observée	-former quelqu'un -réaliser un travail nouveau -travailler à plusieurs	-écrire sur sa pratique -décrire son travail -participer à un cercle de qualité	-participer à un cercle de qualité -participer à un groupe progrès	-situation de classe -lecture d'ouvrages, de manuels
FORMES D'ORGANISATION DU TRAVAIL DOMINANTES	Prescriptives : -organisation taylorienne -certification qualité	-travail collectif (équipes autonomes, ..) -organisations par projet	-groupes participatifs (cercles de qualité,..)	-travail collectif (équipes autonomes, ..) -groupes participatifs (cercles de qualité,..)	

ORGANISATIONS FORMATRICES **ORGANISATIONS QUALIFIANTES ET APPRENANTES**

Ce tableau appelle plusieurs commentaires :

- Il cherche, tout d'abord, à faire une différence au plan des processus de développement des compétences selon qu'il s'agit de **produire des compétences individuelles, partagées ou collectives**. Nous proposons ainsi de considérer que les compétences individuelles sont des compétences produites et mobilisées seul en interaction avec les caractéristiques physiques de l'environnement, alors que les compétences partagées sont des compétences individuelles socialisées c'est à dire transmises d'un individu à un autre par la démonstration ou l'explication (l'exemple de la figure du tutorat). Pour leur part, les compétences collectives sont co-produites, elles constituent une production inédite qui ne préexistait pas.

- Nous sommes aussi amenés à faire une différence entre ce qui serait de l'ordre d'**un phénomène d'"adaptation" des compétences** (situation nouvelle nécessitant seulement une adaptation des modèles d'action habituels et non une remise en cause fondamentale de ceux-ci : type 1) et ce qui serait de l'ordre de la **"transformation" de compétences** (au sens d'une situation inédite remettant en cause fondamentalement les schémas d'action habituels : type 2).

- Cette formalisation nous conduit à retenir une autre différence : **les compétences devenant "disponibles"** (au sens de potentiellement mobilisables dans des situations plus ou moins spécifiques) **et les compétences "gérées"** (au sens de connues et pouvant faire l'objet d'une manipulation par l'acteur lui-même).

- Par ailleurs, nous distinguons ici **les "compétences de résultat" des "compétences de processus"**. Il semble bien que la « logique de l'action » ou que la « logique de la réflexion et de l'action » ont pour résultat spécifique la production de compétences qui ont **une fonction directe d'organisation de l'action en cours** (c'est ce que nous entendons par compétence de résultat). Au contraire, les « logiques de la réflexion sur et pour l'action » conduisent à produire des compétences de processus au sens de compétences élaborées à l'occasion du processus de réflexion et portant sur le processus d'action (elles n'ont pas le statut de compétence de résultat).

- De plus, il nous semble que ces 5 processus de développement des compétences ne conduisent pas à produire les mêmes types de savoirs. La « logique de la réflexion et de l'action » permet l'émergence de nouveaux **savoirs dans l'action** (des savoir-faire attachés à l'action), la « logique de la réflexion sur l'action » conduit à élaborer de nouveaux **savoirs sur l'action** (les actions habituelles sont ici transformées en savoirs), et la « logique de la réflexion pour l'action » entraîne la production de nouveaux **savoirs pour l'action** (la production de nouvelles séquences opératives figurées mentalement) qui constituent de nouvelles **dispositions à agir**. Enfin, la « logique de l'intégration/ assimilation » produit de nouveaux **savoirs théoriques** non liés à l'action.

Les savoirs produits au cours des cinq processus de développement des compétences

SAVOIRS D'ACTION :

savoirs **dans** l'action =
produits au cours de l'action, "attachés" à sa réalisation (savoir-faire)

savoirs **sur** l'action =
produits par une réflexion rétrospective sur l'action : l'action se transforme en savoirs car elle est identifiée, reconnue, nommée et formalisée

savoirs **pour** l'action =
produits au cours d'une réflexion anticipatrice de changements sur l'action : la production de nouvelles séquences opératives figurées mentalement (de nouvelles dispositions à agir)

SAVOIRS THEORIQUES :

savoirs constitués d'énoncés portant non pas sur des actes mais sur des **propriétés d'objets** ou des **procédures**

- Enfin, nous proposons de lier 4 des 5 voies de développement des compétences aux notions d'organisation formatrice, qualifiante et apprenante. Ainsi, la « logique de l'action » renvoie, selon nous, à la pratique d'une **organisation formatrice** dans laquelle les salariés apprennent de nouvelles façons de faire en travaillant mais sans que l'organisation reconnaisse les acquis (ce qui génère souvent des frustrations). Les « logiques de la réflexion et de l'action, de la réflexion sur l'action et de la réflexion pour l'action » s'accompagnent souvent d'une activité de reconnaissance par l'organisation des acquis des salariés : elles tendent alors à caractériser les **organisations qualifiantes** (reconnaissance des nouvelles compétences acquises par les salariés en vue de leur promotion interne) et **apprenantes** (les organisations apprennent en mémorisant et codifiant les nouvelles façons de faire produites).

Au total, cette contribution propose une grille de lecture de la façon dont peuvent se développer les compétences. En aucune façon il ne s'agit de LA vérité. Nous considérons plutôt qu'en la matière, il n'existe probablement pas de modèle explicatif rendant compte de la réalité des processus de développement des compétences. L'essentiel se situe probablement ailleurs : **le modèle est-il utile au sens d'utilisable pour penser les pratiques de travail, de formation et de professionnalisation ?**

Notre approche met en évidence 5 voies de développement des compétences qui caractérisent, selon nous, 5 processus de **professionnalisation** différents : dans leurs parcours personnels et professionnels, les individus s'engagent dans des formes différentes de développement de compétences qui peuvent les conduire à produire certaines habitudes d'apprentissage. Autrement dit, nous considérons que les 5 processus de développement de compétences structurent aux plans individuels et collectifs des **pratiques de développement de compétences (PDC)** qui sont des « figures apprises et récurrentes » concernant la façon particulière de générer les comportements et les compétences. La notion de PDC proposée ici

renvoie à l'idée plus générale selon laquelle un individu a une façon particulière de produire ses compétences; autrement dit, il existerait, en quelque sorte, une ou plusieurs démarches récurrentes qu'utiliserait un individu pour construire ses compétences. Changer cette démarche le conduirait à produire d'autres types de comportements et de compétences. Ces PDC seraient fortement liées aux habitudes et aux formes d'apprentissages issues de la formation initiale et de l'activité professionnelle.

Enfin, cette approche interroge la question du **transfert**. Si l'on considère que la compétence est toujours une production inédite dans une situation particulière, ce qui se transfère n'est probablement pas de l'ordre de la compétence mais de la capacité, qui elle, est décontextualisée. Ainsi, doit-on sans doute parler de transfert de capacités et non de transfert de compétences qui correspond davantage au processus de développement de compétences lui-même.

BIBLIOGRAPHIE

Argyris, C. et Schön, D.A. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. Reading (Mass.).

Argyris, C. et Schön, D.A. (1989). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. Jossey Bass.

Beauvois, J.L. (1994). *Traité de la servitude libérale*. Dunod.

Curie, J. (1995). La compétence en tant qu'imputation causale. *Performances humaines et techniques*, 75/76, 56-57.

Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. PUG.

Hillau, B. (1994). De l'intelligence opératoire à l'historicité du sujet. In F. Minet, M. Parlier et S. de Witte (éd.), *La compétence : mythe, construction ou réalité ?* (p. 45-71). Paris : L'Harmattan.

Léontiev, A. (1972). *Le développement du psychisme*. Paris : éditions Sociales.

Léontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du Progrès.

Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123, 101-115.

Stroobants, M. (1993). Qualification ou compétences ? des standards à géométrie variable. In J.L. Levesque, J. Farnandez et M. Chaput (éd.), *Formation-Travail, Travail-Formation*, (Tome 1, p. 225-236). Editions du CRP.

Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.

GLOSSAIRE DES PRINCIPALES NOTIONS

ACTION (OPERATION) :

action : séquence d'opérations élémentaires mentales ou gestuelles

CAPACITE :

compétence décontextualisée, disposition à agir, potentialité d'action

COMPETENCE COLLECTIVE :

co-élaborée dans l'interaction interpersonnelle

COMPETENCE D'ACTION :

pensée dans l'action,

conduite tournée vers la réalisation d'une action non ancrée sur la mise en œuvre d'une analyse de son action

regroupe : savoir faire ou compétence incorporée, compétence méthode

COMPETENCE DE PROCESSUS :

mise en œuvre d'une analyse de sa propre action (ex : analyse de la pratique). C'est une compétence méthode tournée vers l'analyse de son action et non l'analyse d'une action ou situation

LA COMPETENCE DE PROCESSUS SE MET EN ŒUVRE :

- *avant l'action (analyse anticipée de son action)*
- *pendant l'action, pendant la production d'une compétence d'action (analyse en cours d'action),*
- *après l'action (analyse rétrospective de son action)*

Elle est une voie permettant la production de métacompétences

COMPETENCE INCORPOREE :

un savoir faire produit dans/par l'action et non détachable de l'action

COMPETENCE INDIVIDUELLE :

produite et mobilisée seul en interaction avec les caractéristiques physiques de la situation

COMPETENCE MAITRISEE OU INTELLECTUALISEE :

lors de sa production elle fait l'objet d'une conscientisation (car elle est produite par itération action/ réflexion)

COMPETENCE METHODE/ METHODOLOGIQUE :

mise en œuvre d'une méthode (ex : résolution de problème) en vue de réaliser une action

COMPETENCE PARTAGEE :

socialisée au sein d'un groupe d'individus

COMPETENCE SPECIFIQUE :

sa production se réalise dans une classe limitée de situations

COMPETENCE TRANSVERSALE :

sa production se réalise dans une classe large de situations

CONNAISSANCE :

processus d'intériorisation individuel/collectif des savoirs

IDENTITE DESIGNEE COMME ETANT CELLE D'UN INDIVIDU (produite par une analyse sociale) :

regroupe les connaissances, capacités et compétences mais aussi valeurs... que l'on attribue à un individu

IDENTITE PORTEE/ VECUE PAR L'INDIVIDU:

l'image que l'individu a de lui, de ses capacités d'action

cette image porte sur les connaissances, capacités, compétences qu'il détient

METACOMPETENCE :

la conscience de ses compétences et la capacité de les gérer (les combiner, les choisir). La production d'une métacompétence est facilitée par le développement d'une capacité à analyser sa propre action, ses propres conduites (compétences de processus) vers la gestion de ses compétences

METACONNAISSANCE :

connaissance que l'on a de ses propres connaissances

PERFORMANCE :

le résultat de la pratique produite (mobilisant une compétence sous-jacente) qui fait l'objet d'une évaluation sociale

PRATIQUE :

l'action ou l'ensemble d'actions observables qui, par inférence permettent d'identifier une compétence

PRATIQUE DE DEVELOPPEMENT DE COMPETENCE :

processus individuel/ collectif de production de compétence en situation

PROFESSION :

métier réglementé, faisant l'objet d'une procédure d'entrée, de règles de sanction, de dispositifs de formation spécifiques

PROFESSIONNALISATION :

le processus de production des compétences qui caractérisent une profession

PROFESSIONNALISME :

l'efficacité dans la mise en œuvre de la professionnalité (au regard de critères fixés par une organisation)

PROFESSIONNALITE :

l'ensemble des compétences reconnues socialement comme caractérisant une profession

SAVOIR :

énoncé communicable, jugé socialement vrai

SAVOIR D'ACTION :

regroupe les savoirs dans l'action, savoirs sur l'action et savoirs pour l'action

SAVOIR DANS L'ACTION :

produits au cours de l'action, non conscientisés

SAVOIR FAIRE :

une compétence non reconnue, restée implicite, tacite car produite dans l'activité et non reconnue socialement

SAVOIR POUR L'ACTION :

produits par une réflexion anticipatrice de changement. Préfigure de nouveaux schémas d'action

SAVOIR SUR L'ACTION :

produits par une réflexion rétrospective sur l'action

SAVOIR THEORIQUE :

regroupe les savoirs disciplinaires, non produits dans, sur ou pour l'action

TRANSFERT :

-à d'autres situations : ACTION= production/transformation de la compétence

-à d'autres personnes : COMMUNICATION DE L'ACTION= transformation de l'action en savoir qui fait l'objet d'une communication (vers un savoir partagé)

Résumé :

Tout le monde s'accorde à dire que la notion de compétence fait l'objet de discours et de pratiques variées et qu'il est difficile d'y voir clair aujourd'hui dans ce maquis. Force est de constater que bien souvent, les travaux disponibles se cantonnent à définir les ingrédients de la compétence sans proposer une théorie de sa construction ce qui conduit à constater d'une part une grande diversité et divergence de définitions sans articulations évidentes les unes aux autres et d'autre part une difficulté évidente à les opérationnaliser pour les praticiens. Nous souhaitons proposer ici une explication des mécanismes de développement des compétences dans leur diversité. Nous choisissons donc d'entrer dans cette théorisation des compétences par la caractérisation des processus plus que des produits.