

Former , est-ce faire acquérir des compétences ? Que faire des malentendus autour d'une notion pourtant incontournable ?

**Michel Vial, Université de Provence
UMR ADEF**

La compétence est devenue un de ces mots usuels dans les milieux de la formation, comme « objectif » ou « projet ». C'est en fait une notion équivoque, dont il faut rappeler l'histoire : ce sera le premier point. Ensuite, nous verrons que malgré tout, c'est une notion incontournable pour parler des savoirs et des référentiels, dans la logique de l'acquisition et du contrôle, axée sur la définition des postes et non pas sur la description de l'activité. Mais c'est aussi une notion insuffisante, que la formation déborde, car former, ce n'est pas seulement faire acquérir ces compétences instrumentales : la formation éduque et les compétences sont reliées aux valeurs. La mise en dialectique de la compétence ne résout pas le problème mais permet de ne pas s'enfermer dans une conception étroite du métier auquel on prépare.

I. L'équivoque

Compétence est donc une notion ordinaire, qui est passée dans le sens commun : c'est une notion utile, un de ces mot-outils né dans l'entreprise et qui a envahi le milieu de la formation d'adultes puis est passé dans le scolaire et est maintenant partout.

Une vague référence à la linguistique lui donne une certaine consistance (Chomsky dès 1955). C'est l'invention de la « gestion des ressources humaines par les compétences ». On est ici dans la dénaturation du mot de gestion. On a oublié que Gérer ce n'est que "*administrer les intérêts, les affaires d'un autre*" : le moyen est devenu une fin en soi. Les gestionnaires eux-mêmes oublient qu'ils sont là pour "*organiser, utiliser au mieux, en faisant valoir, en défendant les intérêts de l'autre dans le respect d'un cadre, d'un référentiel juridique dessinant les faisables* ». En somme, qu'ils sont *au service du fonctionnement des autres*. Gérer est devenu un impératif.

Du monde de l'entreprise, la notion est passée dans l'ingénierie de formation. On envoie le salarié en formation parce que des compétences nouvelles sont apparues nécessaires : la formation est ici assujettie à l'entreprise, en ce sens qu'elle ne sert qu'à adapter le travailleur à ses exigences, en circuit fermé (« l'investissement formation »). Cette formation au service de l'entreprise dans une logique du marché doit obéir à « la logique des compétences » qui s'oppose à la qualification (trop coûteuse)¹ : une sorte de droit interne aux entreprises qui vont pouvoir certifier leurs salariés sans regard externe, selon les

¹ Stroobants, M. (1999) La qualification ou comment s'en débarrasser. *Raisons éducatives* N°2, pp. 61-73

besoins du marché. Compétence est donc une notion fonctionnelle, auto-proclamée, dans le monde de la gestion, dans le modèle de pensée cybernétique² : le milieu dicte les impératifs auxquels l'agent doit se soumettre, l'homme est un instrument qui doit s'adapter ; il doit acquérir les compétences utiles pour que le système dure. On comptabilise les compétences exhibées, on les calibre, comme des choses. On s'attache à exhiber les protocoles, les guides de bonnes pratiques, les normes de sécurité qu'on confond avec la qualité. On est dans la logique de la méfiance envers l'homme au travail : l'agent est surveillé (A-t-il encore les bonnes compétences ?), il doit se contrôler (Ai-je la bonne réaction ?), il doit se construire, comme un mur (Dois-je m'améliorer ? Quelle compétence dois-je acquérir ?) : ce sont les « compétences-briques ».

Jean Cardinet a sans doute été le premier à noter le flou de la notion qui n'a en fin de compte aucune assise scientifique³. En effet, le mot est employé pour désigner des qualités immatérielles difficilement cernables : un processus qui serait nécessaire pour exécuter un ensemble de « capacités » (les procédures mises en oeuvre) et qui aboutirait à la « performance » (la bonne réalisation d'un produit). La compétence est dans le supposé. Et pourtant, c'est du requis, de l'exigé. On fait les fiches de postes et on recrute en fonction des compétences. C'est alors un reliquat du registre de la pensée par objectifs (croire que toute activité est téléologique) : les compétences sont des objectifs rhabillés pour une efficacité d'intervention sur le monde. Avec une activation dans le modèle de la pensée fonctionnaliste⁴ (croire que l'essentiel est le rapport moyen/fin). L'homme doit acquérir des compétences pour se construire : elles sont les ingrédients de sa professionnalité.

Enfin, les universitaires se sont emparés de ce savoir pratique et l'ont étudié. La compétence est alors devenue une mobilisation du sujet connaissant, un rassemblement de savoirs, une convocation de savoirs de toutes natures pour effectuer une tâche prescrite. La psychologie du travail a depuis longtemps montré que la tâche effective n'est jamais identique à cette tâche prescrite⁵ car l'activité du sujet au travail *déborde* la fiche de poste. Cet écart est non seulement parfois salutaire mais surtout il est un « travail des valeurs », un engagement total de la personne au travail⁶. Nous sommes dans « l'activité située » et nous sommes sortis de l'action finalisée, pensée comme un problème à résoudre par une réponse adéquate descriptible à l'avance. L'activité est largement imprévisible. C'est la « compétence-énigmatique »⁷. On est alors dans la pensée stratégique, la cognition située, la logique des situations⁸ ; dans le registre de la pensée pragmatique. On s'intéresse à l'agir professionnel et non pas seulement à la prise de décision

² La cybernétique est un modèle des relations humaines qui fonctionne sur la boucle comme figure de la perfection, où rien ne se perd, dans une apologie du repli sur soi, de l'équilibre, de l'harmonie. Il se marie très facilement avec la pensée fonctionnaliste pour donner un raisonnement qui tourne en rond dans le désir de maîtrise, pour contraindre et maintenir.

³ Cardinet, J. (1982) *Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique ?*, Neuchâtel : IRDP, pp.155-163

⁴ Le fonctionnalisme est une pensée qui décrète que l'essentiel dans la vie est de se situer dans le schéma moyen-fins. Au nom de l'efficacité, pour la prise de décision rationnelle et la résolution de problèmes, le fonctionnaliste s'adresse à un Homme rationnel, pour la rationalisation des pratiques, dans la gestion.

⁵ Minet, F. (1995) *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*. Paris : l'Harmattan. Cf pp. 21/24

⁶ Schwartz, Y. (1997) Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education permanente* n° 133, pp. 9-34

⁷ Durrive, L. (1999) Une action de formation en milieu carcéral : un exemple d'approche des compétences par l'ergologie, *Raisons éducatives* n°2, pp. 169-182

⁸ Fornel, de, M. & Quéré, L. (1999) *La logique des situations*, Paris : Raisons pratiques

rationnelle. On prend en considération les « savoirs informels issus de l'expérience », ces savoirs de remplacement du savoir savant. Le bricolage redevient une valeur, c'est la créativité de l'agir⁹.

Bref, apparemment tout et n'importe quoi est appelé compétence : c'est une notion « populaire »¹⁰. C'est un mot commode. Mais qu'est-ce qui se parle alors ? Que signifie cet emploi massif ? Pourquoi la notion est-elle aujourd'hui incontournable ?

II. Rappports compétences/savoirs : l'invention des référentiels

Plusieurs taxonomies des savoirs existent aujourd'hui mais qui peuvent toutes, peu ou prou, se ramener à trois types de pensée : le savoirs-faire, le savoir pratique et le savoir théorique. Les deux premiers sont des savoirs de l'expérience non formels qui ont une importance centrale dans la pratique.

Les savoirs-faire sont « liés à l'acquisition d'une pratique. Ils sont les savoirs du moment même de l'acte¹¹ », dans l'activité de l'exercice du métier. Ils sont très peu dissociables du faire, « ils pensent la réalité, mais d'une manière radicalement différente de la pensée théorique et conceptuelle, qui est une pensée en mots, consciente et réfléchie, logiquement articulée, formalisée. La pensée du savoir-faire en très grande partie reste non verbale et non consciente » (p. 28). Ce sont des savoirs agis.

Les savoirs pratiques sont « les savoirs que le praticien se forge par l'expérience, les formes accomplies des savoirs-faire » (Ibid). Ils sont constitués « à la faveur d'actes anciens « digérés, intégrés, analysés, élaborés » : ils sont le résultat d'apprentissages en actes, des savoirs pour agir. Ils peuvent plus facilement s'exprimer, même si c'est plutôt dans un langage imagé que rationnel et formalisé ; souvent ils peuvent créer leur propre « jargon » et acquérir une autonomie propre » (ibid.). De ce fait, certains de ces savoirs finissent par être enseignés, ils entrent dans les savoirs savants notamment en sciences humaines. Ce sont des savoirs pour agir.

Les savoirs théoriques sont en principe issus de la recherche (dans les sciences de la matière comme dans les sciences humaines). Ils sont présentés comme objectifs et se font passer pour vrais alors qu'ils sont inscrits dans une histoire. On a tendance à les « dépersonnaliser »¹², à les décontextualiser, à oublier de rappeler qui les a créés et quand. Ils évoluent par « réfutation » avec des décalages plus ou moins grands : ils résistent plus ou moins selon les disciplines dans lesquelles ils sont utilisés, même quand ils sont « dépassés ». Ce sont des savoirs savants.

⁹ Joas, H. (2001) La créativité de l'agir. *Raisons éducatives : Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck, pp. 27-44

¹⁰ Joshua, S. (1999) La popularité de la notion de 'compétence' peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? *Raisons éducatives* n°2, pp. 96-115

¹¹ Mosconi, N. (2001) Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Coordonné par Blanchard-Laville et Fablet, Paris : l'Harmattan, pp. 15-34.

¹² c'est ce qu'on a pris l'habitude d'appeler « la transposition » qui fait passer des savoirs savants aux savoirs enseignables et enseignés. Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée sauvage

Ces trois types de savoirs interviennent en formation. Ils se distribuent selon une autre classification, selon leur utilité pour le formé :

- des savoirs *de base* qui s'agrègent autour du lire-écrire et de l'utilisation des différents langages mais dépassent la simple maîtrise de techniques car ils contribuent à construire l'identité de l'étudiant.

- des savoirs *fondamentaux* : des détours par la connaissance des textes et de la pensée d'auteurs jugés incontournables dans cette formation précise : savoir se repérer dans l'évolution des idées contenues dans un corpus délimité (la bibliographie d'un cours, par exemple).

- des savoirs de *références* : appuyés à des théories, ils ont une utilité pour l'exercice en actes du métier, pour sa compréhension ou sa communication.

La compétence est toujours une combinatoire, une conjugaison, une *articulation* de savoirs¹³. C'est pourquoi la liste des contenus d'un cours ou d'une formation ne suffit pas pour identifier les compétences acquises pendant cette formation. La compétence est le contraire de la spéculation intellectuelle, du stockage, de la mémorisation qui ne déboucherait pas sur une action¹⁴.

La compétence parle l'emploi de savoirs pour agir soit dans la formation, soit dans l'exercice professionnel et cet exercice peut être simplement décrit de l'extérieur en termes de tâches à accomplir (c'est le poste qu'on doit occuper) ou en termes d'actes réellement effectués par celui qui exerce le métier (c'est l'activité au travail). De là, l'exhibition des référentiels, ces listes de compétences et de *plusieurs* référentiels possibles.

1) Le "référentiel de compétences ou référentiel métier"

Ce document explicite la « fiche de poste » et donne à voir (donc à contrôler) un domaine, un ensemble fini, hors le temps, clos, pour pouvoir le décrire en cohérence, en toute logique, de l'extérieur, comme une chaîne de montage pour produire l'objet attendu. Cette volonté de rationaliser l'action passe forcément à côté de la réalité du métier. Il est d'ailleurs souvent écrit par des gens qui n'ont jamais exercé le métier, des « experts », des « observateurs » d'où le parti pris comportementaliste (la liste des « gestes professionnels »), qui désincarne le travail.

C'est un référent normatif, un catalogue pour une application docile, dans une relation marchande. C'est un ensemble de codifications, de prescriptions : une formalisation parmi d'autres auquel l'humain doit se plier. Ce sont, par exemple, les guides des "bonnes pratiques", les protocoles à suivre, les démarches codées (assurées), l'informatisation de ladite qualité, la maîtrise de la qualité, voire la qualité totale : la mise en algorithme de l'action humaine. Il s'agit de certifier, de labelliser, de sécuriser l'emploi, de le répertorier et, pour l'agent, de devenir conforme.

Le but est aussi d'installer le contrôle par le réalisateur lui-même de la conformité de ses traitements, en cours de fabrication du produit. C'est la seule initiative reconnue au travailleur : se surveiller, se « régulariser ». On dit « améliorer en permanence ».

Le risque est de fabriquer des agents qui exécutent à tous les sens du terme une commande. Où sont passées la responsabilité, la créativité, la vie au travail ? On ne s'intéresse qu'à l'action efficace et stratégique et à la rationalisation des pratiques rentables, on ne vise que l'opérationnalité. La professionnalité est rendue mesurable en niveaux prédéterminés, au service de l'employabilité. Le métier

¹³ Dejoux, C. (2001) *Les compétences au cœur de l'entreprise*, Paris, Editions d'Organisation – Zarifian, P. (1999) *Objectif compétence*, Paris : LIAISONS

¹⁴ ce qui a fait croire que la mémorisation ne servait à rien !

peut-il n'être conceptualisé que comme l'application d'un corps fermé de prescriptions que le référentiel édicterait ?

Tout ceci n'empêche pas l'exhibition des référentiels métiers : les fiches ROME sont utiles. Les référentiels métiers sont un élément du repérage qu'un étudiant devrait posséder mais sans confondre cette liste de compétences requises avec la réalité du travail qu'il devra assurer, ni avec les contenus de la formation. La commande n'est jamais suffisante pour concevoir l'acte.

2) Le référentiel de diplôme

Il est construit par ceux-là même qui organisent et assurent la formation. Il délimite d'abord ce à quoi prépare le diplôme, sur quel segment professionnel précis débouche le diplôme. Il se décline ensuite en missions à assurer, en actions à conduire et en qualités utiles chez l'employé.

Les missions peuvent ou non renvoyer à des postes existants dans les référentiels métiers. La formation est plus souvent qu'on ne croie en avance sur le répertoire officiel des métiers —et c'est aussi son rôle. La formation n'est pas qu'une réponse aux demandes des employeurs, c'est aussi un endroit où s'inventent des métiers, notamment dans l'enseignement supérieur, en fonction de l'avancée des recherches. Or, un diplôme correspond rarement à un seul emploi. Plus un diplôme est dit « généraliste », plus il débouche sur des postes et des activités diverses et variées. Un référentiel diplôme est donc constitué à partir de plusieurs référentiels métiers dont il extrait des fragments, qu'il cumule ou agrège : ce sont les « missions professionnelles ».

Les qualités du professionnel qui devraient ici être nommées sont *la plus value* d'un cursus : les quelques compétences dont le diplômé pourra se réclamer parce qu'il sort de telle école supérieure, de tel laboratoire, sans qu'on puisse dire précisément dans quel cours elles sont travaillées ou « acquises ». Il s'agit donc ici de montrer les compétences communes à ces emplois visés, possibles, sans vouloir tout dire. Il ne s'agit pas non plus de décrire précisément mais de dessiner les contours, la silhouette professionnelle du diplômé. Ces qualités du diplômé mises en perspectives avec les segments professionnels sont donc « transversales » aux enseignements. On est bien dans le « projet de formation », déclaré en termes de visées, de finalités éthiques et politiques et non pas en termes programmatiques¹⁵.

Il ne s'agit pas de réduire le référentiel diplôme à un organigramme visualisant les parcours (les trajectoires) possibles de l'étudiant vers l'emploi. Ce document peut être utile mais il ne parle pas des qualités que le diplôme veut développer chez l'étudiant.

Sachant que les plaquettes actuelles des diplômes sont presque toujours libellées en savoirs à acquérir sans autre justification que l'évidence de leur utilité. Et sans parler de ces savoirs et donc de ces compétences dites académiques qui sont imposées sans autre forme de procès parce qu'un enseignant veut les travailler... Ce qui est à mettre en lien avec « c'est essentiellement par la qualité de ses travaux de recherche d'un enseignant-chercheur assure son recrutement d'abord, sa promotion et sa reconnaissance ensuite » et avec « la conception qu'à l'enseignant du supérieur de son rôle en tant que formateur »¹⁶.

¹⁵ Ardoino, J. (1984) Pédagogie de projet ou projet éducatif, *Pour*, n°94, pp. 5-8.

¹⁶ Rapport Romainville : *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur universitaire, à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école belge*, 2002, p.27-28

3) Le référentiel de formation et d'éducation

Le lien entre les savoirs distribués dans les diplômes et l'action professionnelle à laquelle le programme de formation dit préparer n'est la plupart du temps pas fait, puisque le programme est imposé comme évidemment utile. Il s'agit cette fois de construire ce qui peut entrer dans le cahier des charges de l'étudiant, document donné en tout début de formation et sur lequel on revient pendant toute la formation. Il s'agit de se demander en quoi l'établissement et des composantes *préparent* au métier ? Quels sont les savoirs utiles pour exercer un métier ?

Autrement dit, quels sont les points de passages obligés dans la formation, quelles sont les compétences travaillées *pendant* la formation et qui permettent

- d'*entrer* en formation,
- de *s'orienter* vers les compétences de métier,
- de *se préparer* à l'exercice professionnel (c'est à dire, de s'y former).

Le référentiel de formation n'est pas la simple explicitation des référentiels précédents. Un diplôme de l'enseignement supérieur ne prépare jamais directement à un exercice professionnel, ce qui est le rôle de la formation professionnelle. Il est nécessaire de distinguer l'idée de « préparation à » un ou des métiers (ou à des activités professionnelles) de l'idée de « formation à » un métier, d'obtention mécanique d'un état de professionnalité. On peut s'attendre à une distance parfois grande entre ce qui est enseigné et ce à quoi « ça prépare » dans un exercice professionnel. *Et c'est légitime*. L'enseignement supérieur ne fabrique pas directement des professionnels aptes à occuper un métier, comme peuvent le faire les organismes de formation professionnelle. Dans l'écart entre l'enseigné et le requis par l'exercice professionnel se jouent d'autres enjeux qui rendent légitime la formation supérieure : sa fonction de développement de la fonction critique, de transmission d'une culture faite de méthodes, de modèles, de théorie et de références savantes plurielles, de débats..., tout ce qu'on entend par l'adjectif « scientifique » ou par l'expression « formation par la recherche ». Autant de choses qui ne sont pas attendues des organismes des formations professionnelles qui visent, eux, l'opérationnalité, la professionnalité mesurable en niveaux prédéterminés, la certification, au service de l'entreprise notamment.

Alors il s'agit moins de « fixer les objectifs attendus en fin de formation » que de montrer la pertinence de *la préparation* au métier que la formation occasionne. Expliciter les compétences à avoir acquis en fin de formation sous forme d'objectifs obligatoires relève d'une ingénierie fonctionnaliste qui privilégie les trajectoires programmées sur le cheminement dans un projet. L'étudiant ne fabrique jamais une trajectoire économique, rapide et rentable, il construit *un trajet* avec des hésitations, de retours en arrière, des digressions. Ce qui n'empêche pas les enseignants-formateurs-chercheurs de l'aider à « ne pas trop perdre de temps », bien que la perte de temps soit aussi nécessaire à l'apprentissage, à l'appropriation des savoirs et à la formation des qualités. Lui donner des buts, ou lui en faire choisir, ce n'est pas lui imposer des objectifs. Tout but n'est pas un objectif. Le but peut n'être qu'espéré, voulu. L'objectif est toujours programmé (on veut « l'atteindre »), le but, lui, est « poursuivi ». L'objectif est une incantation pour que se mette en place une procédure mécanique, un rapport mécanique de cause à conséquence. Incantation ? Parce qu'il ne suffit pas de fixer des objectifs pour que la conséquence qu'il désigne se réalise ! Ce que la pensée par objectifs a toujours tendance à oublier. La pédagogie par objectifs dans son désir de pensée unique qui a voulu régir la formation, est obsolète.¹⁷

¹⁷ Ardoino, J. (1986) Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet, *Education permanente*, n° 87, (2), pp. 153-158.

Au contraire, valoriser les détours, c'est mettre l'étudiant en position de faire des choix et de les essayer, de négocier son chemin. Ces détours ne sont pas « occupationnels » ils ne travaillent pas seulement le « relationnel ». C'est plus sérieux. Le référentiel de formation de l'enseignement supérieur n'est pas le référentiel métier. Le premier insiste sur les capacités liées à la fonction critique, travaille en priorité le double processus de détachement-implication et vise à l'émancipation, à plus d'autonomie, plus de responsabilité. Le second, le référentiel métier, ne s'intéresse qu'à l'action efficace et stratégique et à la rationalisation des pratiques rentables. L'optique est différente. A chacun son travail. Se former dans l'enseignement supérieur n'est pas se former dans un organisme de formation commandité par l'employeur. La formation n'est pas un outil du management d'une entreprise. L'indépendance de l'enseignement supérieur, et son devoir d'éducation (d'émancipation par la fonction critique) ne peuvent pas être sacrifiés à l'utilité sociale.

Le pari de la formation dans l'enseignement supérieur est, en effet, que la distance ou le détour (trop souvent appelé « théorique ») est plus pertinent que la simple transmission de bonnes pratiques. En somme, l'enseignement supérieur pense que, pour que l'acteur social invente ses bonnes pratiques en pertinence avec le contexte professionnel, il lui faut avoir une solide culture, un système de références, des modèles et des théories, des formalisations, des abstractions matricielles. C'est pourquoi le référentiel de formation est aussi un référentiel d'éducation. Education du citoyen, éducation pour le développement de qualités humaines, lutte contre la barbarie.¹⁸

Se former dans l'enseignement supérieur, c'est aussi entrer dans une communauté, c'est accepter et travailler à se donner *un marquage* : « Entre 18 et 22 ans, c'est à ce moment-là que [...] s'amorcent les amitiés durables, confiantes, les relations solides, préliminaires à des contacts ultérieurs fructueux [...]. On s'est connu sur les bancs de la faculté, sur le campus ; on se retrouvera ensuite dans les débats qui doivent assurer une meilleure compréhension réciproque »¹⁹. Au cours de ce « brassage », s'apprennent aussi des savoirs informels, des « habiletés » acquises en situation, des « savoirs tacites, ses tours de main obscurs, ses arbitrages opérés dans le fil d'une action jamais stabilisée, sans cesse infiltrée par l'histoire et ses événements »²⁰ (p. 250), des compétences en situation. C'est se donner un marquage identitaire spécifique qui perdurera une fois les études terminées et qui fait que « avoir fait » un cursus, ce n'est pas seulement y avoir acquis des diplômes. Ce marquage n'est pas honteux, il crée du collectif et lutte contre l'individualisme contemporain²¹ ou son pendant, le refuge dans des communautarismes intégristes et sectaires. Le travail en équipe dans une entreprise citoyenne, une entreprise apprenante, la construction de dynamiques identitaires liées à des groupe de travail, *le sentiment d'appartenance* à un corps professionnel sont des remparts aujourd'hui pour la démocratie, comme la promotion de l'excellence au travail et des compétences collectives²². Il ne s'agit pas du tout de simplement revenir à la fabrication d'une élite arrogante et « droite dans ses bottes » mais de promouvoir le bel ouvrage, le goût du travail bien fait.

¹⁸ on naît Homme, on devient humain — par l'éducation.

¹⁹ Becker, J-C. (2004) Le grand hiatus. *Le monde* 20 mars, p.16

²⁰ Jobert, G. (2002) La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. *Formateurs d'enseignants Quelle professionnalisation ?*, De Boeck Université, Bruxelles, pp. 247-260.

²¹ Lipovetsky, G. (1983) *L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*, Paris : Gallimard

²² Picq, T (2002). Comment profiter de l'expérience des consultants ? *Revue Française de Gestion*, volume 28, n°137, pp.151-167

On le voit, deux conceptions de la compétence s'opposent aujourd'hui et de ces deux conceptions vont découler deux politiques de stage, dans la formation en alternance.

"La logique des compétences"
"Gérer les ressources humaines"

Imposer des profils de postes et de carrières

Contrôler l'efficacité de l'employé
Toujours suspecté de défaillance

Former, c'est
"fabriquer de la compétence" en
réponse aux besoins de l'entreprise

L'employé doit s'y conformer

Alors le stage est le lieu de construction
de ces compétences "pratiques", la formation le
lieu de la théorisation.

Les activités en situation

La compétence devient *une énigme*
qui résiste à toute mise en algorithme
et à toute prévision, planification,
à tout ordonnancement rationnel a priori.

La compétence est dite *située* :
elle n'est compréhensible que par l'expérience
locale

elle résiste à une explication causaliste
elle n'est pas automatique
elle peut être différée
elle est dans la durée des rapports humains
elle ne se programme pas
former, c'est préparer à l'inattendu

et le stage est l'un des lieux où la compétence se
vit
mais la formation est le lieu où se vivent d'autres
compétences tout aussi utiles

La compétence permet de proposer à l'étudiant un ensemble de repères où se communiquent le projet de formation, des valeurs qui le fondent jusqu'au programme d'actions à réaliser. Mais la compétence reste une énigme, elle résiste à toute réification.

III. Une double problématique

Ce qui rend difficile l'utilisation de la notion de compétence est qu'elle est prise dans une double problématique que l'on va symboliser par un axe à doubles flèches pour signaler une tension parce que les deux extrêmes se contredisent, tirent chacun de leur côté.

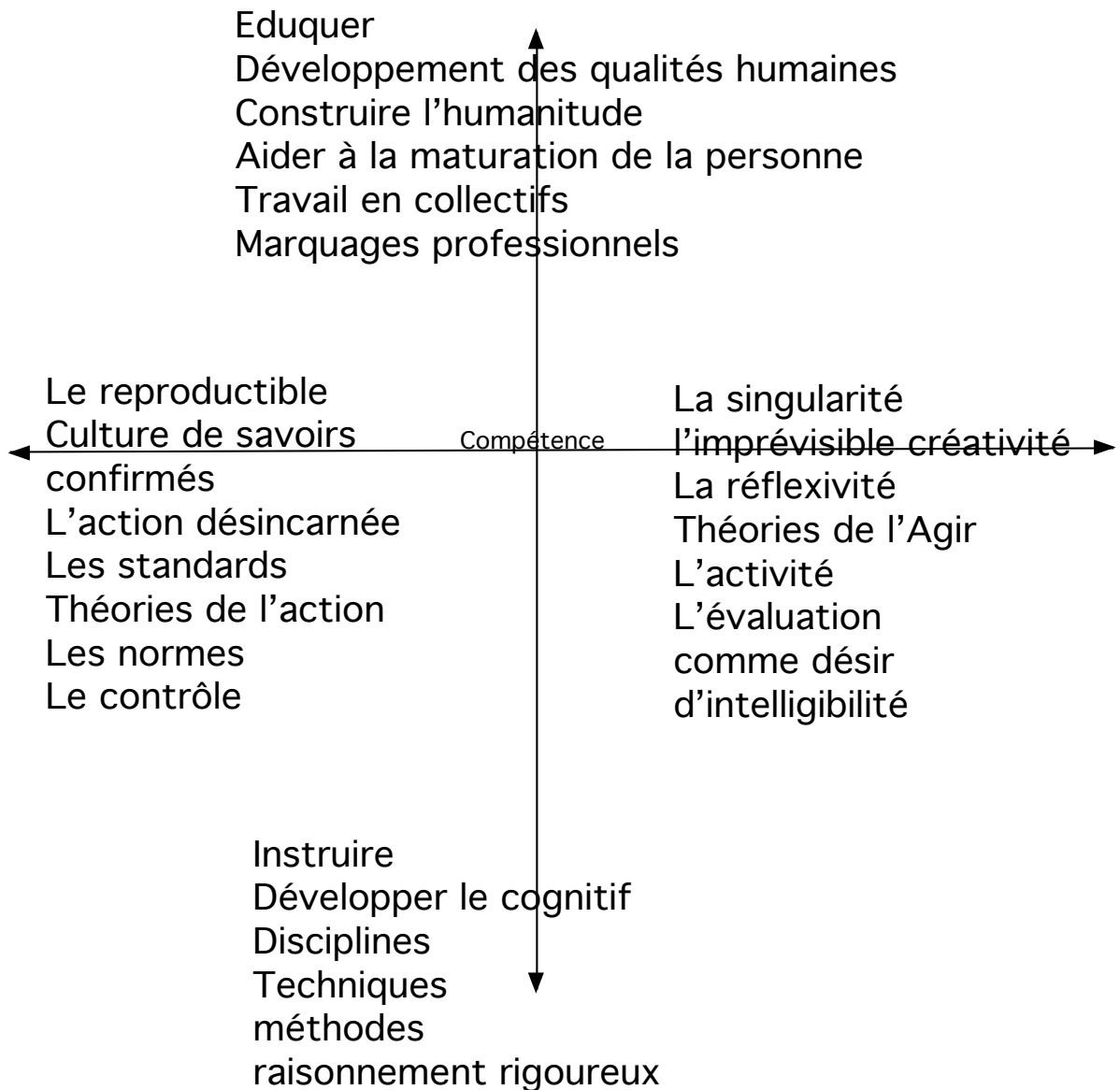
Une première problématique se joue entre la volonté en formation de développer le cognitif, d'armer pour agir à l'aide de savoirs théoriques, de techniques et de méthodes, de raisonnements rigoureux alors que d'un autre côté on veut aussi aider à la maturation de la personne, l'accompagner dans son évolution, dans l'éducation aux qualités humaines.

La seconde problématique est qu'en formation, on veut à la fois donner une culture de savoirs confirmés, mis à jours, des standards dans l'esprit de la série, du reproductible donc du contrôlable et, en même temps, on est obligé de penser aussi la compétence en terme de singularité, d'activité réflexive, créative, d'évaluation, c'est-à-dire de désir d'intelligibilité de ce qu'on fait. Et ce sont pas de simples oppositions mais bien des dialectiques : armer le cognitif convoque des compétences contradictoires à

celles nécessaires pour accompagner l'autre sur son propre chemin, la singularité apparaît sur un fond de normalité.

Enfin, l'un des termes englobe, intègre, rend nécessaire l'autre, le légitime : pour le premier axe l'éducation inclut l'instruction (on ne peut aider à la construction de l'humanité sans faire acquérir des savoirs) et de même pour l'autre axe, le contrôle fait partie de l'évaluation, il en est une de ses logiques.

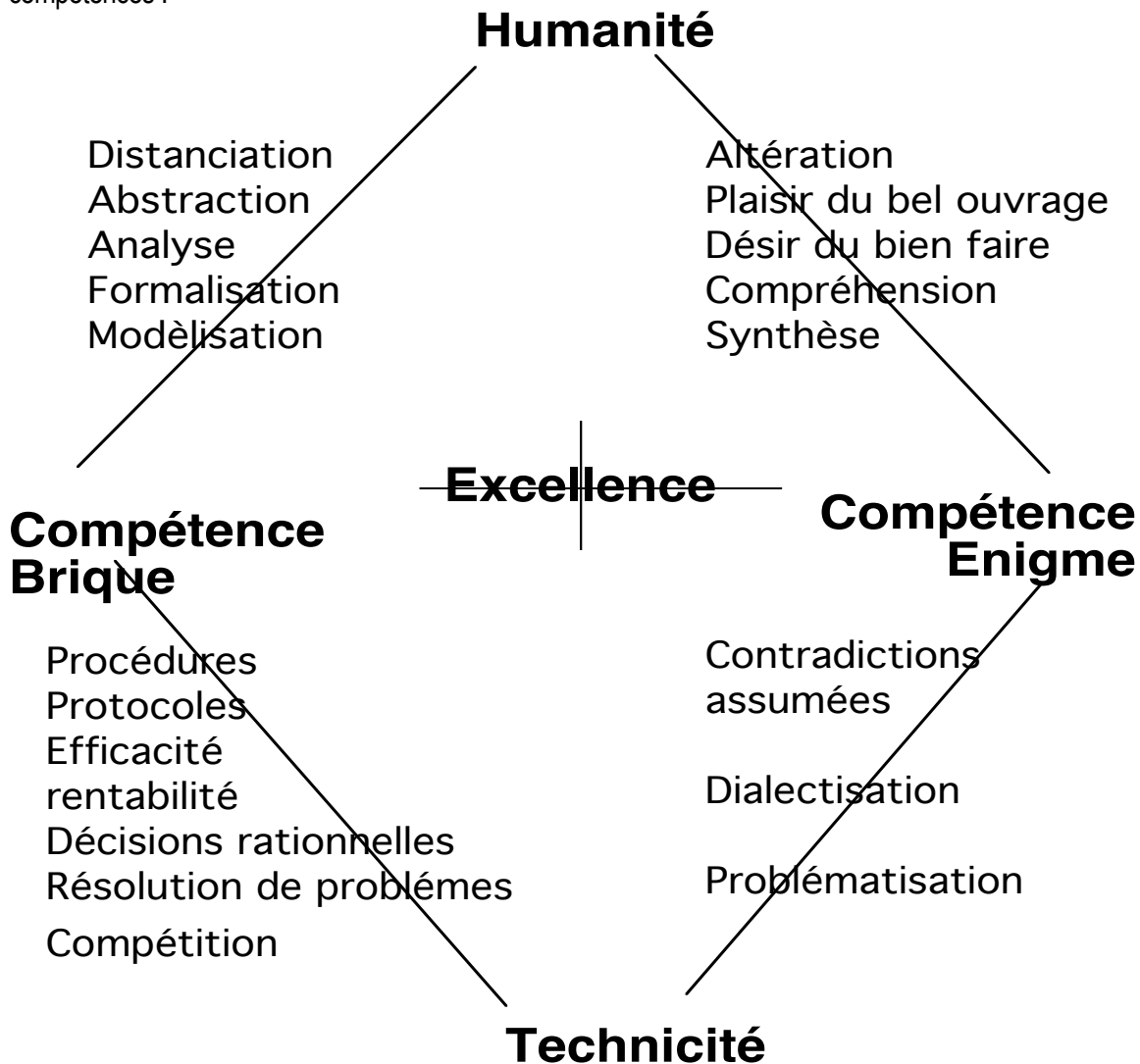
D'où la difficulté d'articuler les quatre points cardinaux de la compétence.



Former, c'est faire avec les deux problématiques, à partir de là, la compétence ne peut pas être une notion univoque. Choisir la conception de la compétence-brique est une impasse : « Ne pas tenir la compétence pour une énigme, c'est implicitement prétendre pouvoir en faire le tour, l'enfermer dans un

modèle et faire taire la capacité à vivre qu'elle ne cesse de manifester. Au contraire, aborder la compétence comme **une réalité toujours problématique**, toujours circonstanciée, c'est se mettre en disponibilité intellectuelle pour une "connaissance approchée" de ce qui s'entend derrière le "bien faire". Nous situons l'énigmatique compétence **dans le mouvement dialectique** de deux registres : d'un côté, celui des concepts, des savoirs, des normes, de ce qui est prévu, inscrit, prescrit — et d'un autre côté celui de la vie, de l'histoire, de l'expérience en cours, de la confrontation au réel. La compétence est dès lors contextualisée, mais "l'ici et maintenant" est tout de même dépassé. En effet, **ce n'est pas le seul résultat de l'action qui compte, c'est le sujet délibérant et arbitrant dans un vécu contradictoire, en quête de sens.** »²³

Maintenant, il est possible de travailler sur les liaisons entre les mêmes pôles pour identifier des compétences :



²³ Durrive, L. (1999) Une action de formation en milieu carcéral : un exemple d'approche des compétences par l'ergologie, *Raisons éducatives* n°2, p.171

A chaque quart du schéma correspondent des objets d'apprentissages spécifiques qui font le lien entre deux pôles. Ces compétences méritent d'être identifiées précisément dans un cours, dans un diplôme, dans un établissement. Il s'agit bien d'horizon proposés à l'étudiant pour qu'il les habite²⁴.

Si on considère que tout poste professionnel et toute activité professionnelle est aujourd'hui, en Europe, soumis à des critères de la professionnalité, à des valeurs professionnelles sociales, déjà là dans le social et disponibles, en lien direct avec les registres de pensée disponibles, à chaque partie du schéma correspondent des valeurs.

| Registre de pensée | Valeurs professionnelles |
|--|---|
| la pensée humaniste | respect de l'autre et de soi |
| la pensée par objectifs | efficacité et dynamisme téléologique (finalisé) |
| la pensée stratégique, pensée managériale | autonomie et motivation |
| la pensée magique, dite archaïque | Désir de sécurité et goût du risque désir de qualité |
| la pragmatique ou pensée par projets | changement, évolutions permanentes et plasticité |

La pensée humaniste ²⁵

Le respect de l'autre n'y suffit pas : le respect de soi est indispensable dans la pensée humaniste, cette pensée du XVI^e siècle, de la redécouverte de l'Antiquité, la Renaissance, qui osa petit à petit secouer le joug de la pensée religieuse pour prôner l'humain comme valeur. Les poètes de la Pléiade (Du Bellay, Ronsard...) et Erasme, en sont les personnages symboliques ; *l'habeas corpus*, les droits de l'Homme, la suppression de la peine de mort en sont des manifestations.

La pensée par objectifs

La pensée par objectifs est aujourd'hui la plus connue, encore qu'elle soit subie comme une évidence. Née de l'art de la guerre, aux Etats-unis, elle en garde tout le vocabulaire : la cible à atteindre, l'objectif à détruire, l'opérationnel, la réussite... Cette pensée produit une figure guerrière du sujet à la conquête du monde, elle se restreint volontiers au comportemental, au visible (Poczta, 1982). La mission de la pensée par objectifs est la rationalisation des pratiques (De Landsheere, 1982). Elle pose qu'avoir des buts est l'excellence, car ils permettent la mobilisation des énergies (notion de finalisation des conduites). C'est une pensée de la mise en espace pour mieux saisir, de la mise en trajectoire pour trouver le plus court chemin et arriver à ses fins (les objectifs). Les notions d'aplanissement des difficultés et d'obstacle à contourner, tiennent lieu de tactique. La pensée par objectifs met le sujet dans une logique rationnelle et rationalisante qui privilégie la planification, la conservation du cap, la conformisation aux règles (Gillet, 1986).

²⁴ l'altération est un processus enclenché par le fait d'accepter que ce sont nos différences qui nous enrichissent

²⁵ extrait de Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer*, Bruxelles : De Boeck

La pensée stratégique, pensée managériale

La pensée stratégique est une pensée du *commandement*, au mieux de la gestion et du gouvernement, une façon de présenter l'autorité (dans l'illusion de la maîtrise des situations, voire même de l'Autre). Pour ne pas être dupe de la figure partout valorisée du manager, on l'appelle, après Ardoino (1993), pensée *managériale* pour signaler qu'en français existait le verbe "manéger" et qu'il signifiait "dresser le cheval dans le manège". Donc, on parle bien de savoir conduire, de mettre à sa main les gens avec qui on travaille, de leur faire faire ce qu'on attend d'eux. Managérial renvoie aussi à manipulation (Fiol, 1994). Le "management participatif" et le "management par projets" sont des alliances de mots contraires (des oxymores) qui ne garantissent en rien qu'on soit sorti des rapports hiérarchiques traditionnels, sinon en apparence : le chef reste le meneur d'hommes (Ardoino, 1970).

Mais vue du côté de l'agent, la pensée stratégique est un décalage, sinon un progrès vers l'émancipation, par rapport à la pensée par objectifs qui est de l'extérieur et planificatrice. C'est l'invention de la notion d'acteur (Crozier & Friedberg, 1977). La pensée stratégique a permis de passer d'une conception du sujet comme l'agent (exécutant) à l'acteur, et *l'acteur*, est ici à entendre aussi par rapport au théâtre, à la représentation théâtrale, où le texte est interprété. Ce qu'on a gagné, c'est qu'il ne s'agit pas simplement de faire mieux mais de faire autrement, de gérer sa "zone d'incertitudes", de se réattribuer une marge de manoeuvre.

La *pensée stratégique* avance par scénarios. C'est une pensée au jour le jour qui se présente comme le contraire de la pensée par objectifs, planificatrice à long terme. C'est à la fois sa force, de pouvoir réagir dans l'instant sous forme de scénarios, mais c'est aussi sa limite : la pensée stratégique n'a pas de vision à long terme, de là à dire qu'elle n'a pas de projet... (Ardoino, 1986).

La pensée magique

Il s'agit d'une pensée archaïque, la pensée dite "irrationnelle" (c'est ce que disent les rationalistes). Cette pensée magique est déjà là. Elle se manifeste aujourd'hui dans le succès des films de science-fiction ou de fantastique. Elle fait partie de notre culture même si nous la dénions, même si nous la dénigrons, même si nous la refoulons. Ne serait-ce que parce que cette pensée magique existe dans les pratiques qui nous intéressent, par exemple, dans le rapport professionnel qu'on peut entretenir avec les *figures identifiantes*, les *rituels* et les *symboles*.²⁶ L'ethnopsychanalyse (Nathan, 1988) a fait la démonstration de la présence de cette pensée magique. On ne peut chasser cette pensée que l'anthropologie avait appelée "sauvage" ou "mentalité archaïque" (Levy-Bruh, 1922). La pensée magique ce n'est pas du n'importe quoi. Il y a une logique dans la pensée magique mais qui n'est pas la logique formelle. Ce n'est pas illogique, c'est une autre forme de rationalité : la conjonction systématique qui fait que ceci peut être en même temps son contraire, le jeu des analogies, le syncrétisme...

La pensée magique n'est pas un simple reliquat archaïque ou reptilien dont il faudrait avoir honte. On en a besoin. Le professionnel y trouve des étayages que les autres registres de la pensée ne lui donnent pas : une certaine confiance en soi, un certain allant, un certain confort. La notion de Totem, la reconnaissance intime d'une similitude entre soi et un certain animal dont on s'attribue les caractéristiques, permet une forme de réassurance. De même, les blasons et les emblèmes, les devises, les allégories. Le

²⁶ L'imaginaire est une instance beaucoup plus large. Il y a l'imaginaire rationnel et il y a l'imaginaire magique, l'imaginaire est partout. Il est dans tout ce que nous faisons et il n'y a que les imbéciles qui croient que la rationalité les met à l'abri de l'imaginaire. L'imaginaire est là quoi qu'on fasse (Ardoino, 1985 b).

ridicule en l'affaire est quand on exhibe ces convictions. Le secret est au moins aussi important que l'investissement symbolique consenti sur un mot, un animal ou une chose éponyme, générique. Il s'agit en fait de se relier "de l'intérieur", si on peut dire, aux tréfonds de notre culture. Ce bénéfice ne demande pas d'aller chercher des civilisations exotiques dans lesquelles on ne peut qu'accumuler les contresens. Les mythes, les contes, les légendes ont laissé chez nous un réservoir d'images et de scénarios aux affects non négligeables. D'autres trouvent le même bénéfice dans le christianisme qu'ils habitent alors non pas comme une religion révélée (au scandale des dogmes) mais seulement comme une symbolique de soi. La polysémie réinjectée par eux dans le récit du monde reste auréolée d'un mysticisme qu'ils risquent de confondre avec *le sens du sacré* que la pensée magique assumée permet de vivre. Le sacré n'est pas le religieux. Il est nécessaire de réhabiliter la pensée magique.

La pragmatique ou pensée par projets

Le dessein est dans ce registre de penser le pluriel du sujet au monde, c'est en lien avec la pensée complexe (cf l'oeuvre d'Edgar Morin), dans une épistémologie rapidement dite "constructiviste" (Le Moigne, 1995 a).

La pragmatique ou pensée par projets donne priorité à l'agir, à "l'empirie", à la réalisation, à la temporalité, en ce sens elle opère une "désacralisation du concept de connaissance vraie" et "restaure [...] "la connaissance constructible ou faisable" (Le Moigne, 1995 a, p.55). Le "système" de références du sujet est en perpétuelle recomposition, l'action le fait plus qu'évoluer, se réorganiser, *la pragmatique est la conscience de l'évolution de ses références*.

La *pragmatique* est ce projet qui consiste à privilégier l'action sur le jugement : "Comme Vico, je crois au faisable, ce qui peut être construit ; il n'existera plus de vérité indépendante du sujet. [...] Il faudrait donc avoir l'esprit assez agile pour imaginer tous les possibles et vouloir faire émerger des faisables souhaités parmi ces possibles. Là est l'enjeu de la téléologie. [...] le fait de finaliser crée des multiplicités de choix. *Le faisable voulu m'intéresse plus que la vérité qui, parce qu'elle est vraie, s'impose au prix de l'échec de l'autre*. Demeurons donc dans ce va et vient permanent entre le faisable et le souhaitable, le possible et le voulu, le possible et le souhaitable" (Le Moigne, 1994, pp. 117 - 118).

La pragmatique, c'est la praxéologie qui se serait débarrassée de son illusion (ou de son obsession) d'optimalisation des pratiques²⁷. La pragmatique ne rejette pas la théorie, elle lui donne le statut du "nécessaire", elle l'utilise comme élément constitutif du système de références pour l'Agir et non pas comme dévoilement de la vérité de la pratique. La théorie semble nécessaire comme mise en place d'une ascendance dynamique mais elle ne peut à elle seule permettre aux acteurs de "tenir" dans la pratique. La pratique déborde toujours la théorie : les théories générales se veulent explicatives et ne permettent pas, à elles seules, de comprendre la praxis, car on y peut toujours rencontrer des éléments qui se contredisent et qui contredisent les postulats d'une théorie explicative.

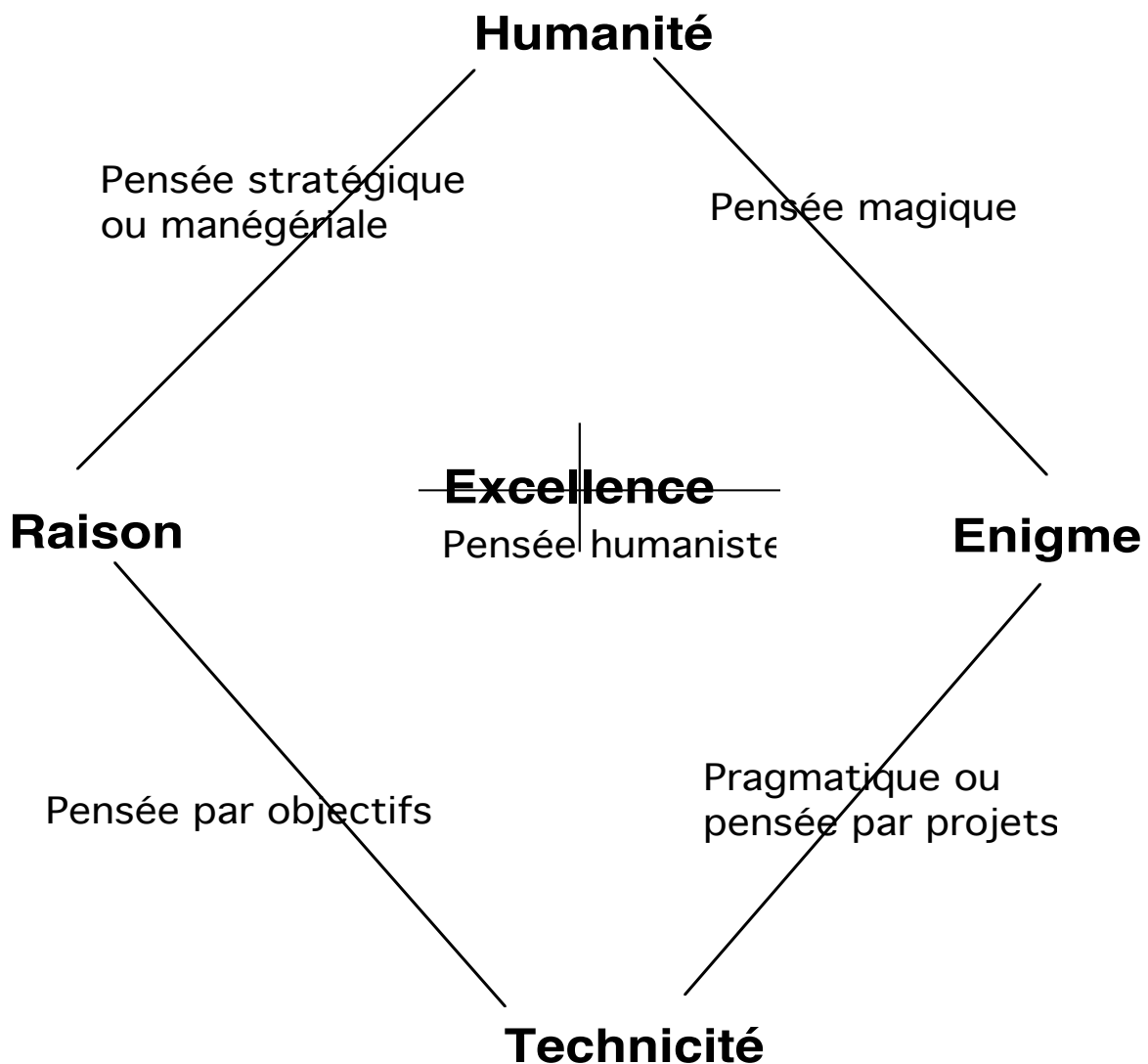
La pragmatique dite complexe commence à devenir une pensée importante dans l'entreprise (Mallet, 1996), c'est avant tout une certaine façon de concevoir ce que nous faisons en nous permettant d'utiliser tous les modes de pensée, sans les mélanger ni les hiérarchiser une fois pour toutes. La pragmatique est par exemple, aujourd'hui où le rationalisme triomphe encore, le fait de pouvoir faire appel à la pensée magique tout en étant aussi, par ailleurs, dans le rationalité de la pensée par objectifs et tout en ayant aussi, disponible, la manipulation opératoire de la pensée managériale, le tout au nom de valeurs

²⁷ Se reporter au chapitre IV Banque sémantique à Praxéologie.

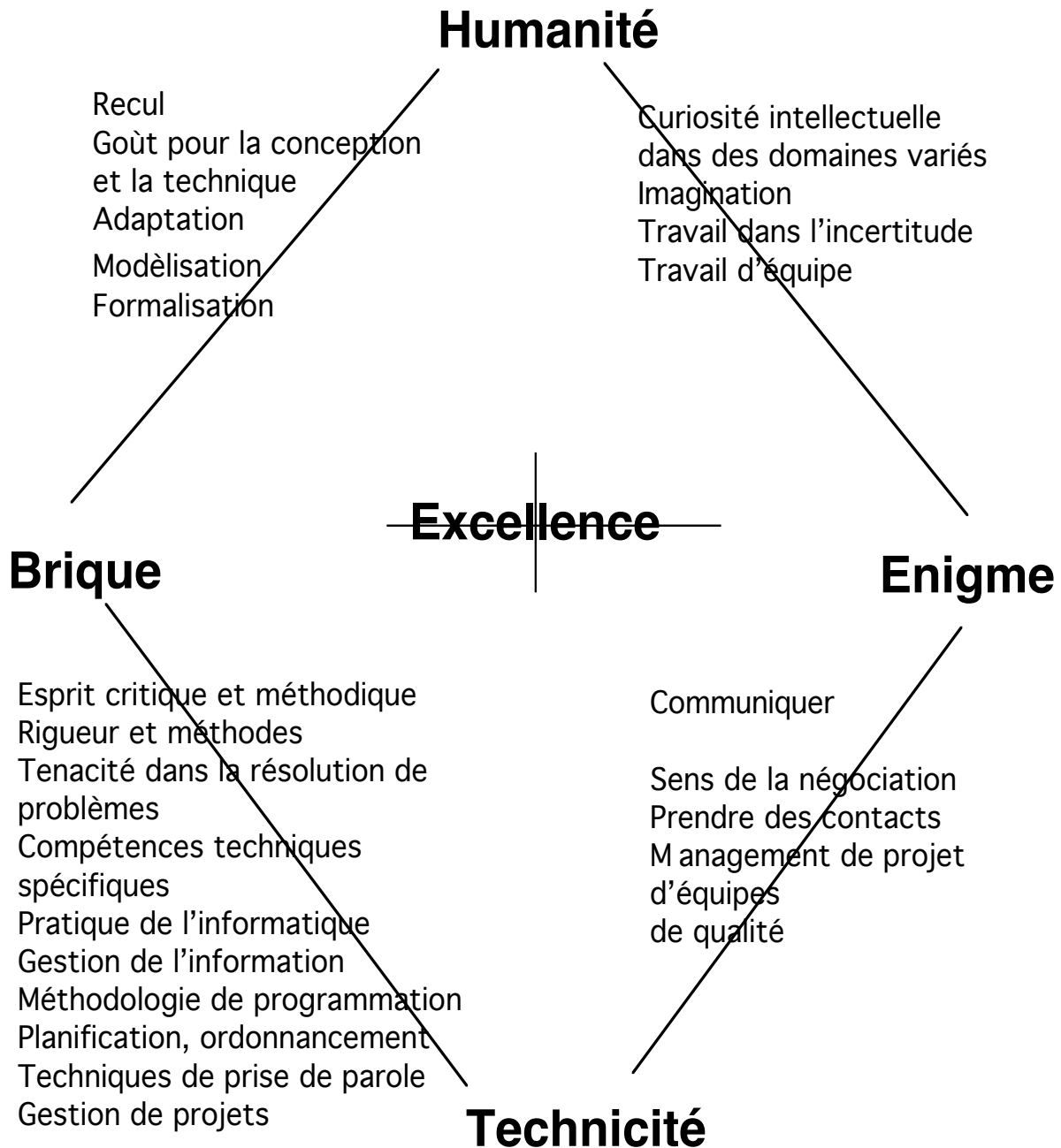
humanistes, du respect de l'autre et de soi, en place de vouloir choisir entre ces pensées et d'en refouler certaines dans le non-dit ou l'indicible ou le honteux.

La pragmatique, "n'essaie pas de déterminer, au sein d'une théorie de la correspondance, quelle est la vraie façon de faire [de la science] : elle essaie plutôt de reconnaître les nœuds d'un réseau de pratiques susceptibles de produire des connaissances." (Sensevy, 1994, p. 83). La pragmatique fonde un discours sur la praxis, cette action orientée par un projet, cette pratique questionnée, problématisée, "a lucidité nécessairement relative" (Lerbet 1997, p 41). Elle se réfère non plus à une norme du vrai mais à "une norme de faisabilité" (Le Moigne, 1995 a, p. 41) au service d'une finalité, ou plus exactement d'un projet.

La notion de compétence agrège l'ensemble des valeurs professionnelles attendues :



Si on regarde l'enquête auprès des étudiants de l'Ecole des Mines, on peut essayer de distribuer ainsi les compétences :



Avec un souci pour le « management d'équipe » qu'on attendrait entre « humanité et brique » (avec la pensée stratégique) est ici placé entre « énigme et technicité » (avec la pensée par projet) et dont on se demande s'il ne devrait pas être mis même dans la relation entre compétence-brique et technicité (avec la pensée par objectifs). Tout dépend comment le management est enseigné et jusqu'à quel point, la thématique de la gouvernance des humains et du commandement est réduite à un ensemble de procédures à suivre pour obtenir le bon produit ou la bonne pratique..., ce que corrobore l'idée exprimée : « le cours de management est de trop. Le management se vit mais ne s'apprend pas dans un amphithéâtre, réduire à un séminaire »... Il semble bien que le management ne soit pas clairement assignable tel qu'il est enseigné dans l'Ecole, d'où le conseil donné par un ancien élève aux débutants d'« être plus actif et impliqué dans le cours de management et de communication » : cette demande d'une prise en compte de l'énigme dans le management ne parle-t-elle pas plutôt une prise en considération de l'humanité dans le management ? Le danger avec les compétences, c'est qu'une demande soit parlée dans un registre qui ne lui correspond pas, qu'il y ait une sorte d'erreur de langage qui la dénature ou, pour le moins, crée des malentendus.

Et enfin, quand on exprime le vœu : « renforcer les études sur l'intelligence émotionnelle » est-ce un thème de cours qui viserait à donner des procédures duplicables ou à assumer les limites de la relation humaine, à partir de savoirs pratiques ? Comme quoi, la connaissance précise du mode de distribution du savoir est vite indispensable... et la réflexion sur les compétences ne peut que déboucher sur un dialogue.

Conclusion

La compétence a les pieds dans les valeurs, elle est une notion du champ de l'évaluation. A condition de distinguer valeurs (forcément sociales) et convictions. Sous le terme de "valeurs", en effet, on confond ordinairement ce qui relève du "sentiment intime", des croyances, *des convictions* qui assurent une clôture identitaire au sujet, avec *les valeurs sociales propres à une culture* (ce qu'est le beau - le bon - le bien - le clair). Les valeurs sont des attachements imaginaires qui nous constituent²⁸.

La compétence n'est pas une valeur, elle est nécessaire aujourd'hui pour communiquer dans la formation et de la formation. Elle participe, parce qu'elle crée la nécessité de dialoguer, à la redéfinition de la pratique des acteurs, à la professionnalisation, pour aller vers l'idée que " l'activité de rendre compte fait partie intégrante de ce qu'ils doivent faire "²⁹. Rendre compte dans le contrôle, certes, mais aussi prendre en considération, délibérer et se réorienter, dans l'autre logique de l'évaluation.

²⁸ Versini-Lankester, N., "Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir", *Pour*, n° 88, 1983, pp. 61 - 65.

²⁹ De Lahaye, D. (2000) Doit-on professionnaliser l'évaluation ? *Education permanente* n° 143, pp. 135-143