

Article de la rubrique « La dynamique des savoirs »

Hors-série N° 24 - Mars/Avril 1999

La dynamique des savoirs

Les facettes de la compétence

Louis Toupin

Qu'est-ce qu'être compétent ? Etre qualifié, performant, savoir s'adapter ? Donner un sens personnel à son métier ? Adhérer à des valeurs communes ?... Les différentes conceptions d'une notion très controversée, dans le monde de la formation.

Aujourd'hui, la notion de compétence est devenue un concept clé, présent dans le monde de la formation et dans les démarches de professionnalisation. Pourtant, il est bien difficile d'en trouver une définition consensuelle.

Plus souple que celle de qualification, cette notion est aussi plus vaste et plus versatile. Elle correspond certainement davantage à un nouveau modèle du professionnel, marqué du sceau d'une autonomie certaine et d'un fort investissement identitaire. Les fonctions et les statuts ne sont plus exclusivement au service du développement d'une société moderne dominée par la rationalité instrumentale. De plus en plus de personnes définissent leurs relations avec la société et le travail en terme d'apprentissage à travers les expériences de la vie, en recherchant l'étonnement et le sens. Ce nouveau type de relation aspire à remplacer l'appauvrissement des tâches ou la surspécialisation, qui caractérisent encore la société actuelle, par la mobilisation d'une énergie émotionnelle qui permet la construction d'une identité personnelle et sociale. Dans ce contexte, les notions de rôle, de fonction et de statut demeurent, mais elles sont reconfigurées par un nouveau modèle d'action. Les démarches de professionnalisation correspondent à des parcours, à des itinéraires de plus en plus variés où formation, recherche, action s'entremêlent tout au long de la vie.

Afin d'éclairer ces démarches de professionnalisation, nous proposons d'identifier quatre modes de construction de la notion de compétence. La compétence peut se concevoir sur les modes **objectif, stratégique, subjectif et axiologique**. Cette typologie permet de distinguer différentes configurations de la formation, de l'évaluation et de l'action. Elle permet aussi de comprendre que la compétence est un « savoir agir » doublé d'un « pouvoir agir », et ce, dans un contexte spécifique. A cet égard, chacun des modes de construction apporte sa contribution mais n'épuise pas, à lui seul, la richesse contenue dans une compétence.

Certification et performance

Le mode **objectif** est le plus connu et le plus utilisé. Il pose comme principe que la

compétence se définit indépendamment des individus, à partir des exigences auxquelles il faut se conformer pour exercer un métier, une fonction, un rôle social. A partir de cette conception, il est alors possible de produire des référentiels de compétences pour un métier déterminé. Ces référentiels dressent des listes d'objectifs : être capable de conseiller adéquatement la clientèle, de diagnostiquer des pannes, d'utiliser un logiciel de gestion de projet... Des standards de performance permettent éventuellement leur évaluation : « a respecté les normes de qualité », « a utilisé la bonne procédure pour expédier un message électronique », « a utilisé au moins une fois l'évaluation formative ». La compétence, envisagée sur le mode objectif, est donc jugée à partir d'un résultat, d'une performance.

Cette conception convient particulièrement bien aux programmes de formation initiale, notamment ceux de la formation professionnelle et technique. Elle se fonde sur une évaluation standardisée permettant de délivrer des diplômes officiels - bacs professionnels, etc. Elle convient ainsi aux démarches de professionnalisation, qui visent un emploi de départ sur le marché du travail. Dans le mode objectif, la compétence est un état, un outil de sanction, de classification qui sert à des fins de régulation évidente dans un marché du travail souvent très compétitif. Elle fournit l'occasion de se construire une première identité socioprofessionnelle. Mais aussi de consolider la dimension collective du travail, en créant, par exemple dans l'éducation, des niveaux de classes avec des modes de progression objectivés (maîtriser la lecture courante pour passer en 6e...). Ou, dans le monde du travail, des qualifications professionnelles (posséder tel diplôme ou tel certificat pour avoir le droit d'exercer un métier). Bref, ce mode s'intéresse davantage au « savoir agir » et il est, dans ce sens, un grand consommateur de savoirs, c'est-à-dire d'énoncés communicables et socialement validés.

Un problème surgit lorsque ce mode de construction de la compétence, sous prétexte d'une certaine scientificité, en vient à occuper tout l'espace de référence et à occulter d'autres modes de construction de la compétence. On peut, en effet, être très performant dans un domaine sans pour autant être pertinent : un homme d'affaires désireux de nouer rapidement des relations avec des vis-à-vis brésiliens parvient, en deux semaines, à apprendre les bases pour entretenir une conversation familière en espagnol. Est-il efficace ? Oui. Mais ce n'est pas pour autant qu'il sera compétent car, vous l'aurez deviné, la langue d'usage au Brésil est le portugais... Ainsi, la pertinence fait appel à un contexte que souvent le mode objectif ne prend pas ou peu en compte.

De plus, le mode objectif a l'inconvénient de figer les individus dans des métiers, des fonctions, des statuts alors que les itinéraires de professionnalisation font appel à plus de souplesse. Ne dit-on pas que la plupart des individus changeront au moins six fois d'orientation professionnelle au cours de leur vie ? Limiter les démarches de professionnalisation au seul mode objectif de construction de la compétence équivaut pratiquement à mettre une camisole de force sur l'avenir.

Une capacité d'adaptation

Un autre mode de construction de la compétence, que nous appellerons **stratégique**, est, comme le mode objectif, tourné vers l'environnement externe. Il se différencie du premier en ce sens qu'il prend davantage en compte l'activité intentionnelle, soit une composante importante du contexte où l'on cherche à mobiliser une ou des compétences. Ainsi, dans le monde du travail actuel, il est opportun que les ouvriers maîtrisent des compétences autres que leur propre qualification technique : il leur faut appliquer des normes de sécurité, utiliser des méthodes de contrôle de procédé, diagnostiquer des pannes, faire de l'entretien préventif et aussi savoir travailler au sein d'une équipe ou animer une réunion... La compétence est alors balisée par des choix collectifs et par des intentions stratégiques. Veut-on devenir les meilleurs dans tel domaine ? Aspire-t-on à favoriser le maintien des emplois ? Veut-on accompagner un changement organisationnel, technologique ou culturel ? Le mode stratégique de construction de la compétence est particulièrement à l'aise avec ce genre de question. Il s'agit d'un processus dynamique qui varie selon l'adaptabilité de la personne aux possibilités offertes par l'environnement.

Ces capacités se déploient à travers des réseaux ou des collectifs, et particulièrement dans les stratégies de changement et d'actualisation. L'approche apparaît ici largement fonctionnelle et opérationnelle, bien qu'elle n'exclut pas le recours à des remises en question plus profondes, notamment lorsque les stratégies de changement touchent aux caractéristiques d'un milieu professionnel. Les normes, les relations de pouvoirs ainsi que les contenus de communication sont alors remis en question.

- Cette conception stratégique imprègne les pratiques de formation continue, de même que les pratiques de gestion des ressources humaines. Ainsi, par exemple, la gestion prévisionnelle des compétences est sous-tendue par des interrogations telles que : Quelle sera la configuration de notre organisation dans dix ans ? Comment allons-nous faire évoluer notre personnel vers cet objectif ? Comment allons-nous l'accompagner dans ces changements ?...

- Cette conception imprègne aussi les formations dites d'insertion ou de réinsertion socioprofessionnelles, en déterminant des démarches individualisées de formation. celles-ci tentent de synchroniser les goûts et les aptitudes de la personne avec les compétences qu'elle possède, ainsi qu'avec les possibilités offertes par l'environnement social et économique.

- Ce mode est présent également lorsqu'il s'agit de s'adapter à un poste à partir de son expérience professionnelle. On en profite alors pour élargir les assises de sa profession et profiter des opportunités qui sont offertes par l'environnement.

En posant la compétence comme un processus, le mode stratégique prend davantage en compte la dimension contextuelle du « pouvoir agir ». Cependant, voir dans la compétence un processus ne devrait pas faire oublier que celle-ci peut être considérée comme une succession d'états et, dans cette perspective, faire place à des reconnaissances. Or, il s'agit là d'un point faible du mode stratégique qui mène souvent

à un déficit de reconnaissance identitaire. Comment valider la capacité à s'adapter ou à communiquer, capacités pourtant essentielles lorsqu'il s'agit de s'adapter à de nouvelles professions. A ce moment-là, l'absence de titres, de diplômes ou le caractère dévalué de ceux qui ont été émis, pénalisent la personne et limitent ses possibilités.

Compétence et réalisation de soi

Un troisième mode de construction de la compétence est le mode **subjectif**. Celui-ci est davantage tourné vers l'expression et la réalisation du potentiel interne de chacun, le « pouvoir agir » dans un contexte. Processus continu, il exprime le caractère singulier de toute démarche de professionnalisation, son caractère motivationnel où prédomine le sens pour soi. Cela ne signifie pas, toutefois, que ce processus soit exempt de rigueur ou d'exigences.

En effet, ce processus fait largement appel au travail réflexif. La compétence devient ici la capacité de juger les actions à travers leurs conséquences. Par exemple, le professeur novice, qui constate qu'il n'arrive pas à se faire écouter de ses élèves, va s'employer à régler son débit de parole, à user d'un vocabulaire accessible, à reformuler les questions posées par la classe... Ainsi, lorsqu'un professionnel constate des conséquences improductives dans ses interventions, des erreurs, des manques, il enclenche un processus de remise en question, plus ou moins important selon le cas, de son modèle d'action. Il crée ou recadre certaines variables de son activité. Toutefois, ce processus doit trouver un écho dans la communauté professionnelle : c'est à ce moment que le « pouvoir agir » se trouve contextualisé et validé. Sinon, il peut correspondre à un enfermement de la personne (qui pense avoir résolu ses problèmes) dans la complaisance ou dans le délire interprétatif : ce serait le cas du jeune professeur, si celui-ci décidait de se faire écouter en utilisant une solution réprouvée par la communauté enseignante qui l'entoure (passer ses cours à crier au-dessus du bruit, exclure systématiquement, etc.).

Mieux que les autres, la compétence subjective permet de construire l'identité professionnelle de groupe en développant le sentiment d'appartenance, par exemple à une profession reconnue. Au début de ce processus d'adhésion, la personne va adopter les modèles d'action de ceux et celles qui l'ont précédée pour graduellement inventer son propre modèle d'action et acquérir le pouvoir de parole. Notons toutefois que ce mode de construction de la compétence peut se voir limiter par des intérêts sectaires et corporatistes ou encore s'enfermer dans une défense frileuse de la tradition, par exemple lorsque les membres d'un ordre professionnel refusent de considérer de nouvelles approches, de peur d'être dépassés, de perdre leur territoire. Encore aujourd'hui, la profession des ingénieurs intègre difficilement les composantes environnementales ou sociales dans ses projets ; ou encore, les enseignants qui se définissent comme des professionnels de la pédagogie et laissent peu de place à l'expression communautaire (notamment celle des parents) dans leur métier. La société change et évolue, les critères de pertinence se déplacent, mais il est souvent difficile pour les professions de s'adapter à ces nouvelles exigences.

Un choix de valeurs

Le quatrième item de notre typologie est le mode **axiologique** de construction de la compétence. Comme le précédent, il est orienté vers le développement du potentiel de la personne. Mais cette fois, ce potentiel est davantage cognitif, décontextualisé, et dans ce sens, il peut être évalué et donner lieu à des formes de reconnaissances sociales. Il met en oeuvre des orientations, des préférences, des valeurs qui vont baliser les discussions quant aux compétences à privilégier pour agir. Il préside à des décisions telles que, par exemple, insister davantage sur l'enseignement des langues, sur le développement des méthodes de travail, sur l'aspect éthique de la formation... C'est à ce type de compétences que font appel les instructions de l'Education nationale lorsqu'il s'agit de formation du citoyen, de respect d'autrui, de fonctionnement démocratique des établissements.

La compétence se définit ici comme un « savoir agir » pour faire face à des problèmes, à une situation donnée. Cette compétence sera alors évaluée par des modèles de comportement ou de résolution de problèmes. En définissant les grandes lignes d'un modèle de comportement (par exemple « travailler en équipe »), ou en établissant, pour un problème, un référentiel de solutions préétablies, il devient alors possible d'évaluer le « savoir agir ».

Les corporations et les organismes qui se penchent sur la formation de futurs professionnels interviennent dans ce genre de débat afin que le système d'enseignement commence, le plus tôt possible, à développer des compétences souhaitables dans le monde du travail. Les révisions des programmes d'enseignement deviennent alors des forums complexes où s'affrontent les multiples intérêts des professionnels. Ainsi, on insistera sur les valeurs d'autonomie et de responsabilité, sur le caractère de plus en plus dématérialisé du travail, sur la hausse des exigences à l'embauche, sur la nécessité de comprendre les enjeux liés à la citoyenneté, etc. - tout cela sans augmenter les ressources ni les temps d'enseignement.

C'est pourquoi les modèles, schèmes ou espaces proposés pour fin d'évaluation et de sanction, ne sont pas, d'eux-mêmes, neutres et exempts de rapports de force. Ils ont en outre un caractère superficiel et statique : c'est souvent la société bien-pensante qui s'incarne en eux afin de former le citoyen capable d'évoluer dans un monde compétitif, hiérarchisé et menaçant d'exclusion.

Au total, si chacun de ces modes de construction de la compétence est investi de sa pertinence et de sa légitimité propre, chacun a aussi ses faiblesses, notamment lorsqu'il se ferme sur lui-même.

Ainsi, le modèle axiologique (qui privilégie les valeurs éthiques) s'oppose souvent au modèle stratégique (qui valorise les capacités d'adaptation), jugé trop fonctionnel et utilitariste. Les tenants du modèle stratégique, en revanche, reprochent aux adeptes du premier d'être trop théoriques, décrochés des véritables enjeux...

Le modèle objectif se drape dans la certitude de programmes et de certifications

fortement institutionnalisés. Il a l'inconvénient de mal s'adapter aux démarches plus légères et plus individualisées du modèle subjectif orienté vers la réalisation de soi. Ce dernier bute contre les rigidités du précédent et parvient difficilement à faire prendre en compte des capacités non reconnues par les diplômes de qualification.

Nous faisons l'hypothèse que ces barrières sont largement le fait d'intérêts corporatistes ou institutionnels. Ainsi, les modes de construction de la compétence dominés par le « savoir agir » disposent d'une base professionnelle et institutionnelle développée et pérennisée - programmes officiels, financement d'Etat, personnel permanent, etc. - qui tend à occuper tout l'espace de référence, alors que les modes dominés par le « pouvoir agir » font appel au provisoire, au subjectif, à la singularité et doivent constamment justifier et défendre leur existence. Cependant, dès lors que l'on pose le problème en terme de gestion d'itinéraire pour des professionnels, il n'y a pas de contradiction à utiliser l'un ou l'autre de ces modes, selon le cas. Tel le yin et le yang, ils se complètent. La compétence prend alors sa pleine mesure et nous rappelle que le pèlerin qui grandit est celui qui fait le voyage de lui-même à lui-même.

Louis Toupin

Consultant et professeur à l'université du Québec à Montréal. A publié *De la formation au métier, savoir transférer ses connaissances dans l'action*, ESF, 1995.

Chasseur de tête : une question de flair ! Entretien avec Charles-Henri de Beauvoir

Pour choisir un futur salarié, il faut connaître ses compétences. Le chasseur de tête en a fait sa spécialité. Mais qu'évalue-t-il réellement, et selon quelles méthodes ? Nous avons posé ces questions à Charles-Henri de Beauvoir, associé du cabinet Arthur Hunt.

SH : Pourriez-vous nous décrire la façon dont travaille un chasseur de tête ?

C.-H. de B. : Lorsqu'un client nous contacte pour que nous lui trouvions le meilleur candidat possible, nous commençons par nous imprégner de la culture de son entreprise et du profil du poste recherché. On discute sur place avec différentes personnes, on se balade aussi dans l'entreprise pour essayer de la sentir.

SH : Vous fonctionnez donc au *feeling* ?

C.-H. de B. : Oui, c'est très important dans ce métier. Un *feeling* qui naît de l'expérience. Pour évaluer un candidat éventuel, l'intuition joue un grand rôle. Pendant un entretien d'une heure environ, je discute avec lui en me focalisant sur les domaines d'expertise

dont j'ai besoin pour le poste. Il va me décrire, en fait, où sont ses compétences. Tout au long de cette discussion, je vais essayer en même temps de déceler sa personnalité.

SH : Mais sans le lui dire ?

C.-H. de B. : Absolument ! On ne le dit jamais d'ailleurs ! En fait, la discussion va continuer par des considérations plus larges et plus personnelles, sur ce qu'il aime faire, ses relations avec les gens, comment il travaille, comment il dirige des équipes. Je me fie à ce qu'il me dit, et à son attitude. L'attitude confirme souvent ce que la personne vous raconte. Mais je n'ai pas de truc particulier du genre « *s'il bouge le pied, ça veut dire ça* ». Je me base sur mon intuition, et sur ce que j'ai pu ressentir dans l'entreprise.

SH : Et comment devient-on chasseur de tête ?

C.-H. de B. : Il faut aimer rencontrer les gens et les analyser. Cela nécessite un fort sens de l'écoute. Sinon, ce n'est pas la peine de faire ce métier.

Propos recueillis par Gaëtane Chapelle