

LES NOTIONS DE « COMPETENCES » DANS LES DIFFERENTES DISCIPLINES

D'après : *Savoir et pouvoir, Les compétences en questions* : Jacques Aubret, Patrick Gilbert, Frédérique Pigeyre

NOTION DE COMPETENCE DANS LES SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

Le *Vocabulaire de langue pédagogique* définit compétence "Capacité, soit juridique, soit professionnelle, requise pour assumer certaines fonctions, se charger d'un certain travail."

Le *Vocabulaire de l'éducation* définit la compétence comme "résultante d'une aptitude ou d'une capacité ou habileté. L'aptitude est la marque de tout ce qui est individuel et de plus proprement psychologique alors que la capacité ou l'habileté rend compte des influences du milieu en général, mais surtout des influences scolaires à travers les performances du sujet."

Pour G. Malglaive "Savoir en usage et formalisation sont les deux aspects complémentaires de la compétence qui, au terme de notre analyse, se présente donc comme une structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité."

V. de Landsheere définit " la compétence comme la simple 'capacité d'accomplir une tâche de façon satisfaisante'".

A. d'Iribarne a organisé les compétences selon une échelle à trois niveaux:

"les compétences "d'imitation" permettent, de reproduire à l'identique des actions sans en comprendre les principes'. Ce sont des compétences qui rendent possible la réalisation d'activités d'exécution répétitives, automatisées selon des procédures spécifiques prédéfinies;

"les compétences de "transposition" permettent, partant d'une situation donnée, de faire face à des situations imprévues mais proches, en raisonnant par analogie'. Il s'agit, dans ce cas, d'adapter, d'ajuster à des situations différentes des démarches bien maîtrisées car déjà mises en oeuvre par ailleurs;

"les compétences d'"innovation" permettent de faire face à un problème nouveau, donc avec une solution inconnue, en puisant dans un patrimoine de connaissances et en recomposant à partir d'elles les éléments nécessaires à la solution'. L'individu ne dispose plus de modèle à appliquer, auquel se référer; il doit rechercher, concevoir, créer. C'est une situation de résolution de problème, d'élaboration de stratégies visant à mettre en oeuvre une solution non préalablement identifiée

J. Merchiers et P. Pharo ont étudié le problème de la reconnaissance de la compétence. Ils ont identifié deux aspects essentiels de la compétence:

"un aspect normatif, qui prend en compte les conditions de succès, si l'on admet de considérer la compétence comme le 'corrélat de l'activité efficace mené avec succès',
un aspect cognitif prenant en compte les connaissances nécessaires mises en oeuvre dans une activité donnée."

Ils "proposent un modèle sociologique de la compétence s'appuyant sur deux idées centrales:

- ❖ La compétence 'est mise en oeuvre dans des dispositifs sociaux et c'est le regard normatif sur cette mise en oeuvre qui reconnaît la compétence de l'individu'. Cela explique alors 'l'aspect interactif, normatif et rétrospectif du jugement de compétence'.
- ❖ 'Cette reconnaissance suppose la disposition par l'individu de connaissances qu'il possède de façon propre (privée) et qui lui permettent d'obtenir des résultats'. Ainsi pour J. Merchiers et P. Pharo, c'est le succès public qui conditionne la réalité de la compétence: il ne peut y avoir compétence sans succès public, c'est-à-dire sans reconnaissance sociale.

A partir de l'analyse experte, les mêmes auteurs ont pu définir trois types de compétences:

- ❖ "la compétence technique ou juridique: elle se manifeste lorsque le but prescrit est connu à l'avance, qu'il s'agisse de se conformer à une convention préalablement établie (ex. un officier d'état civil célébrant un mariage), ou d'obtenir le résultat physique préalablement souhaité (ex: un électricien réparant un circuit déficient);
- ❖ la compétence tactique qui est celle dont le but est décrit au cours de l'activité (ex: un débatteur politique dominant un débat agité et faisant valoir son point de vue);
- ❖ la compétence éthique ou esthétique, dont le but est post-décrit (ex: un peintre ou un artiste interprétant une oeuvre musicale: c'est le jugement du public a posteriori qui définit la compétence)."

"Pour résumer ces points de vue, on peut dire que la compétence n'a pas de sens en soi. Elle n'est pas un attribut de la personne. Elle ne prend sens que par rapport à une réalité singulière du procès de travail."

P. Gilbert et M. Parlier ont mis en évidence quelques caractéristiques fondamentales de la notion de compétence:

- ❖ 'la compétence possède un double caractère opératoire et finalisé: elle n'a de sens que par rapport à l'action,
- ❖ elle est relative à une situation donnée,
- ❖ elle combine de façon dynamique (savoirs, savoir-faire pratiques, raisonnements, etc.) les différents éléments qui la constituent pour répondre à ces exigences d'adaptation.'

De là est tirée leur définition de la compétence: 'Nous conviendrons d'appeler compétences des ensembles de connaissances, de capacités d'action et de comportements structurées en fonction d'un but et dans type de situation données.

Pour rendre ensuite opératoire cette définition, ces auteurs se sont intéressés aux dimensions constitutives de la compétence. Selon eux il convient donc:

- ❖ d'expliciter le contenu de la compétence, ce qui suppose une analyse détaillée des activités constitutives de l'emploi, afin de distinguer différents types de savoir (savoir théorique, savoir procédural, savoir pratique, savoir-faire),
- ❖ d'identifier les compétences transférables, c'est-à-dire celles qui peuvent être mises en oeuvre dans une grande diversité de situations,
- ❖ de hiérarchiser les compétences, afin de 'jalonner d'étapes le processus de développement des compétences.'

Ainsi pour les sciences de gestion, la notion de compétences n'est intéressante que pour l'usage qui en est fait dans l'entreprise."

"D. Thierry propose de définir la compétence comme un 'savoir opérationnel validé et exercé'. Pour l'entreprise, toute connaissance ou savoir-faire n'est pas forcément intéressant en soi. Etre un fin cordon bleu si l'on a pour mission d'assembler des pièces pour faire un moteur de voiture n'a pas grand attrait pour l'entreprise. Ne peut donc être pris en compte que ce qui est validé (on rejoint ici la notion du 'jugement d'autrui' mis en évidence par les sociologues J. Merchiers et P. Pharo) et exercé, ce qui suppose également qu'il n'y ait pas obsolescence du savoir par non-utilisation prolongée

R. Bernard et T. Wils ont établi un classement des pratiques de gestion de carrières dans des organisations québécoises. Ils ont pu mettre en évidence quatre types de systèmes de carrière distincts:

- ❖ "un premier type de systèmes qui mettent l'accent uniquement sur la 'carrière impersonnelle', c'est-à-dire incluant des pratiques telles que l'affichage des postes

vacants, l'utilisation de la promotion interne et de la mobilité latérale, pratiques le plus souvent d'orientation à court terme;

- ❖ un second type, le plus couramment rencontré au Québec, 'qui se caractérise par une implication des plus minces tant en dotation (affichage) qu'en carrière (gestion des individus à haut potentiel)';
 - ❖ un troisième type faisant une large part à la carrière personnalisée et aux programmes d'appui (aides aux employés tels que 'mentoring', ateliers sur les carrières, services d'un conseiller en carrière, etc.);
 - ❖ enfin, un dernier type qui se 'distingue par une approche individuelle en matière de carrière'; ce que l'on pourrait aussi bien nommer absence de gestion de carrières."
-