

La notion de compétences : clarifier le concept, en mesurer les enjeux

L'approche par compétences (APC) s'impose aujourd'hui dans le secteur de l'éducation non formelle au travers d'initiatives variées visant à faciliter la reconnaissance des aptitudes et savoir-faire acquis par les jeunes dans leurs engagements et activités associatives. Un exercice de clarification s'impose, afin de mesurer les enjeux de cette évolution et permettre à chacun, professionnel ou militant associatif, de consolider son regard, ses choix, et de mieux ajuster ses pratiques.

Régis Cortesero, chargé d'études et de recherche sur les pratiques et politiques éducatives à l'INJEP.

A l'instar des pratiques et dispositifs observables à l'école et en entreprise, l'introduction de l'approche par compétences (APC) dans le secteur de l'éducation non formelle (ie: réalisée hors de l'école) se traduit, d'un côté, par une multiplication des référentiels et des livrets de compétences, et, de l'autre, par des pratiques réflexives de construction et d'identification de compétences spécifiques aux personnes et à la nature de leur engagement. Ces deux orientations amalgamées par la notion de compétence traversent souvent l'architecture d'un même dispositif. Un outil comme le Youthpass [1], dispositif de reconnaissance des apprentissages non formels dans le champ des activités de jeunesse, mis en place en 2006 par la Commission européenne, en constitue un bon exemple [2]. D'un côté, il est centré sur le sujet apprenant, et conçoit l'identification des compétences comme le produit de la réflexion de ce sujet lui-même sur sa propre expérience. De l'autre, il adosse cette reconnaissance au cadre des «compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie», établi par le Parlement et le Conseil de l'Europe en 2006,

c'est-à-dire à des attendus institutionnels et formels. C'est dire si le concept mérite d'être clarifié.

Entre performance et potentialité

Qu'est-ce qu'une compétence? S'il existe une grande variété de définitions, celles-ci peuvent être situées au sein d'un *continuum* (voir encadré «Repères» p. 3) qui oppose deux conceptions [3]:

- **Les performances objectivables:** les compétences sont conçues comme des actes et des comportements, observables et mesurables;
- **La puissance générative:** les compétences ne peuvent s'observer directement car elles désignent une potentialité d'action propre au sujet. Elles représentent des potentialités invisibles et personnelles, qui se manifestent par la capacité de produire une infinité de conduites adaptées à des situations nouvelles.

Les différentes conceptions se distribuent le long de ce *continuum*, selon la part qu'elles accordent à la potentialité et à la créativité d'un côté, et à la dimension objectivable de compétences référées à des conduites concrètes de l'autre.

«Loin d'une pure querelle de spécialistes, ce débat éclaire un dilemme qui concerne tous les praticiens»

La compétence comme aptitude

Définies comme des aptitudes, les compétences correspondent à des performances mesurables dans des actes. Les tests d'intelligence en représentent une figure classique, avec leur batterie de questions standardisées permettant de hiérarchiser les performances des répondants.

La compétence comme comportement

La compétence définie comme un comportement participe d'une pédagogie par objectifs. Elle correspond aux savoir-faire que l'élève doit posséder à l'issue de l'apprentissage. La compétence est ici réduite à la réalisation concrète d'un objectif aussi spécifique et univoque que possible, par exemple « être capable de mettre des noms communs par

ordre alphabétique » [4, p. 62]. C'est en grande partie cette représentation qui fonde, aujourd'hui, la standardisation et l'homogénéisation des « référentiels » et des « socles » de compétences.

La compétence comme fonction

Dans la définition de la compétence comme une fonction, l'acte ne suffit plus à la définir: celui-ci doit aussi être doté d'un sens. La compétence reste repérable par une série d'actes décomposables, mais ceux-ci sont ordonnés par une finalité, une fonction, une signification sociale, symbolique ou utilitaire, et cette dimension intentionnelle lui est constitutive. « Ainsi, désigner le fait de "savoir lacer ses chaussures" comme une compétence, c'est faire de ce

comportement, non pas une série de mouvements, mais une organisation de mouvements dont on reconnaît la fonction et l'unité » [3, p. 33].

La compétence comme « invention bien tempérée »

Lorsque l'on s'approche du pôle de la compétence comme potentialité, la compétence cesse d'être identifiable dans des actes et des comportements standards, puisqu'elle désigne désormais une disposition interne au sujet, qui s'actualise sous forme de réponses nouvelles à des situations nouvelles. Elle est alors conçue comme une « capacité à mobiliser des ressources cognitives diverses pour affronter des problèmes complexes et inédits » [5, p. 99]. Bernard Rey, chercheur en sciences de l'éducation, définit cette interprétation des compétences comme une « science de l'escient », comme une « capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles » [3, p. 41].

Pour le sociologue et responsable d'un cabinet de conseil aux organisations, Guy Le Boterf, la compétence ainsi entendue est un « savoir-agir », « interagir » et « réagir ». Elle se définit « face à l'imprévu, à l'événement, à l'inédit » [6, p. 80], que le professionnel gère en prenant des initiatives, en arbitrant entre diverses options, en innovant...

Pour sa part, Philippe Perrenoud, sociologue à l'université de Genève, décrit « l'action compétente » comme « une "invention bien tempérée", une variation sur des thèmes partiellement connus, une façon de réinvestir le déjà vécu, déjà vu, déjà compris ou maîtrisé, pour faire face à des situations juste assez inédites pour que la pure et simple répétition soit inadéquate, juste assez familières pour que le sujet ne se sente pas totalement démuné » [7, p. 40].

Controverses théoriques

Si les conceptions des compétences peuvent être distribuées entre deux pôles, les avis divergent quant à la nature du lien qui relie ces deux pôles. Loin d'une pure querelle de spécialistes, ce débat éclaire un dilemme qui concerne tous les praticiens.

DÉFINITIONS

Quelques dispositifs de reconnaissance des compétences

Europass

Créé en décembre 2004, le porte-folio Europass est un ensemble de cinq documents, en accès libre, permettant d'exprimer clairement ses compétences et qualifications en Europe. Ce dispositif permet aux citoyens européens de présenter dans un cadre unique, dans la langue officielle de leur choix, leurs expériences éducatives et professionnelles, y compris celles acquises au travers de la mobilité. En savoir plus : <http://europass.cedefop.europa.eu>

Youthpass

Le Youthpass est un instrument de reconnaissance de l'éducation non-formelle mis en œuvre par le Programme européen « Jeunesse en action » [1]. Il se réfère notamment à la stratégie « Education et formation 2010 » de l'Union européenne. C'est un outil d'auto-évaluation qui s'appuie sur huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie définies en 2006 par le Parlement européen et le Conseil européen : communication dans la langue maternelle, dans une langue étrangère ; compétences en sciences et technologies, dans le domaine du numérique, capacité d'apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprises, sensibilité et expression culturelles.

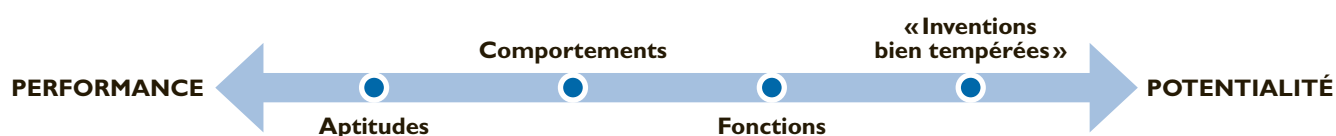
ECVET

L'ECVET (European credit system for vocational education) est un système d'accumulation et de transferts de points de crédit dans l'enseignement et la formation professionnels en Europe. Il permet de détailler les acquis d'apprentissage en vue d'une certification professionnelle valable dans toute l'Union européenne.

Socle commun de connaissances et de compétences

Notion apparue à l'occasion de la réforme Haby, en 1977, sur le collège unique, le « socle commun de connaissances et de compétences » est au cœur de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Dans ce cadre, le Haut conseil de l'éducation a recommandé, en avril 2006, l'inscription de sept compétences, qui seront reprises dans le décret du 11 juillet 2006 [10]. Elles sont conçues comme une « combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes à mettre en œuvre dans des situations concrètes ».

Le continuum des compétences



Pour certains, il existe une solution de continuité entre les deux pôles. Les compétences présenteraient ainsi une grande plasticité et leur « nature » dépendrait du contexte. Elles permettraient de fournir des réponses standardisées à des situations déjà connues, ou au contraire des réponses nouvelles à des situations inédites. Pour Guy Le Boterf, le « curseur de la compétence » se déplacerait, s'approchant tour à tour du « savoir-faire » ou du « savoir-agir » selon le niveau d'incertitude et de complexité des situations de travail qu'affrontent les membres d'une entreprise.

D'autres refusent l'image d'un *continuum*. D'un pôle à l'autre, les pratiques pédagogiques et les formes d'évaluation seraient antinomiques, de même que les conceptions de l'apprentissage et de l'individu. Pour Gerald Boutin, professeur au département des sciences de l'éducation de l'université du Québec, la notion de compétence tente de réunir deux conceptions en réalité incompatibles, et réalise à ce titre, un véritable « *amalgame paradigmatique* ». Au pôle de la *performance*, l'APC participerait d'une vision « behavioriste » uniquement centrée sur les résultats de l'apprentissage. Les compétences sont des « *comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d'un apprentissage donné* », et seul comptent, au final, les exigences sociales et économiques que ces résultats visent à satisfaire [8, p. 31]. Au pôle de la *potentialité*, l'APC serait l'héritière de la tradition « constructiviste ». Les compétences ressortent alors d'une logique d'autoconstruction du sujet à l'intérieur de situations péda-

gogiques accordant une place prépondérante à son autonomie. Elles sont construites au travers de mises en situation où l'apprenant doit surmonter diverses difficultés en mobilisant des ressources (cognitives, documentaires, etc.). Bref, non seulement la démarche, mais les *finalités* s'opposent : produire un individu « conforme » défini par une batterie « d'objectifs » dans le premier cas ; faciliter la constitution d'un sujet, acteur de son savoir et de son épanouissement, dans le second. Cette

différence place alors le praticien en situation de dilemme.

Ce dilemme se forme autour de la question de la prédéfinition des objectifs : la notion de compétences *attendues* finalise la démarche dans la première interprétation. Le libre épanouissement du sujet et la centration sur « l'apprenant » constituent le cœur de l'autre interprétation, où l'initiative est laissée à l'apprenant, qui fixe lui-même ses objectifs d'apprentissage. L'APC se trouverait

« Schèmes » et « familles de situation »

L'accent sur la dimension « créative » des compétences ne conduit pas à nier l'importance des savoirs, habilités, *ressources apprises*. La notion de « schème », telle que Jean Piaget l'entend, est au cœur de cette conception. Elle désigne non seulement la structure d'une opération ou d'une action, mais également la propriété de cette structure de pouvoir être transposée d'une situation à l'autre, d'être *accommodée*, pour être appliquée à une situation nouvelle. Si les compétences permettent de faire face à des situations nouvelles, cette nouveauté n'est jamais *radicale*. Les schèmes acquis par le sujet lui permettent de « *rattacher l'inconnu au connu, l'inédit au déjà vu* » [3]. La plupart du temps, les compétences s'exercent dans des « familles de situation », jamais strictement identiques mais suffisamment proches pour être ramenées à des problèmes connus.

antonomie conduit même certains pédagogues, à l'instar du chercheur en sciences de l'éducation, Marcel Crahay, à se détourner de l'APC au nom de cette conception humaniste de l'éducation dont, pourtant, elle se réclame [5].

Réussir, comprendre : le dilemme du praticien

Par-delà leur opposition dans le registre des principes, ces deux conceptions appellent aussi des pra-

ainsi prise dans une sorte de paradoxe indépassable, entre le souci d'efficacité et celui du développement harmonieux de l'élève, entre les « résultats » visés au terme de l'apprentissage et l'importance accordée au processus d'acquisition lui-même, entre le « réussir » et le « comprendre » [9].

Immanquablement, les pratiques pédagogiques et les formes d'évaluation s'opposent. L'inspiration behavioriste conduit à un « *guidage*

REPÈRES

Constructivisme et behaviorisme en éducation

- Pour le courant *constructiviste*, dont le chef de file fut Jean Piaget (1896-1980), « le sujet construit ses connaissances et assume son processus d'apprentissage : il est le "créateur" de ses connaissances » [8, p. 28].
- Le *behaviorisme*, souvent associé aux travaux de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), conçoit les comportements comme des réponses à des « stimuli ». L'apprentissage vise à augmenter la probabilité que le sujet fournisse la bonne réponse à une stimulation donnée.

focalisé sur la réussite des tâches par les élèves», alors que l'inspiration constructiviste appelle un « guidage [...] en lien avec la compréhension, c'est-à-dire avec les différentes formes de conceptualisation mises en jeu par les élèves » [9, p. 55]. Surtout, les pratiques d'évaluation diffèrent autant par leur forme que par leur signification et leur fonction. Dans le premier cas, il s'agit d'évaluer la maîtrise d'une compétence attendue, généralement définie dans un référentiel, un socle, un ensemble de standards. Dans l'autre, on privilégie l'auto-évaluation souple dans une perspective de développement

personnel, scolaire ou professionnel. Dans le premier cas, les outils sont ceux des référentiels, avec leurs batteries d'items définissant la « bonne » acquisition de la compétence visée. Dans l'autre, on privilégie des outils au plus proche de la « feuille blanche », que l'apprenant instruit, soit en explorant son expérience et en tentant d'en conceptualiser la plus-value formative – souvent avec l'aide d'un tiers qui l'aide à construire un rapport réflexif à lui-même –, soit avec des réalisations concrètes, qui attestent de la mise en œuvre de compétences spécifiques à l'expérience acquise.

Compétent pour quoi ?

Les outils mis en œuvre ne sont donc pas neutres et engagent des visions d'ensemble de l'apprentissage et de la vie en société. Si l'opposition entre la *performance* et la *potentialité* traverse tous les domaines de mise en œuvre de l'APC (entreprise, éducation formelle...), le secteur de l'éducation non formelle n'est pas épargné. In fine, les enjeux liés à l'APC dans le domaine de l'éducation non formelle interpellent les organisations de ce secteur sur le rôle qu'elles entendent jouer dans cet exercice de « production » des individus et des personnalités auquel s'apparente le travail éducatif. Pour définir comment, et dans quelle condition elles souhaitent s'approprier l'APC, il leur faut se demander quel type d'individualité elles entendent promouvoir dans une société marquée par l'incertitude, la flexibilité et l'accélération du changement, mais aussi par des mutations profondes de la citoyenneté, de la production des injustices et des conditions nécessaires pour y résister. Produire des individus compétents, certes ! Mais compétents pour quoi ?

SOURCES - BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAFIE

1. www.youthpass.eu/fr/youthpass
2. Salto-Youth, 2010, *Youthpass. The European strategy on the validation and recognition of non-formal learning within the context of Youth in Action*.
3. Rey B., 1998, *Les compétences transversales en question*, Paris, Éditions sociales françaises, coll. « Pédagogies recherche ».
4. Hameline D., 1990, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, Éditions sociales françaises, coll. « Pédagogies ».
5. Crahay M., 2006, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la notion de compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, pp. 97-110.
6. Le Boterf G., 2000, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'organisation.
7. Perrenoud P., 1999, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, Éditions sociales françaises, coll. « Pratiques & enjeux pédagogiques ».
8. Boutin G., 2004, « L'approche par les compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, n° 81, vol. I, pp. 25-41.
9. Coulet J.-C., 2010, « La "référentialisation" des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre », *Recherche & formation*, n° 64, pp. 47-62.
10. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

Jeunesses : études et synthèses figure dès sa parution sur le site internet de l'INJEP : www.injep.fr (rubrique publications)



BULLETIN D'ABONNEMENT À "JEUNESSES : ÉTUDES ET SYNTHÈSES"

À retourner à INJEP, 95, av. de France 75650 Paris Cedex 13. Mission valorisation et diffusion.

- 5 numéros : 20 euros 10 numéros : 40 euros

Ci-joint un règlement par chèque à l'ordre de l'agent comptable de l'INJEP

Nom : _____ Raison sociale : _____

Activité : _____ Adresse : _____

Courriel : _____ Tél. : _____

Souhaitez-vous recevoir des informations (newsletters, communiqués) de l'INJEP par courrier électronique ?

- Oui Non

Signature :

Directeur de la publication :

Olivier Toche

Conseiller scientifique :

Bernard Roudet

Rédacteur en chef :

Roch Sonnet

Rédacteur du numéro :

Régis Cortesero

Correction :

Rachel Laskar

Mise en page :

Catherine Hossard

Impression :

Centr'imprim – Issoudun

ISSN : 2112-3985



Bulletin
d'études et de
synthèses de
l'Observatoire
de la jeunesse