

« Jeudi de l'AFREF » 19 mars 2015

8h45-12h45

Espace salon du cinéma LUMINOR  
20, rue du temple  
75004 Paris

*Compte rendu de la séance*

## **Compétences clés, bloc de compétences, Certification des compétences ... Quelles contradictions ?**

### Programme de la matinée

**Claude VILLEREAU**, *Délégué général de l'AFREF*, est heureux d'accueillir les nombreux participants à cette séance dans ce lieu quelque peu mythique, ancienne bibliothèque de l'ex cinéma Latina.

Il passe la parole à Denis BISMUTH, *Consultant de la société Métavision, et administrateur de l'AFREF*, qui a piloté le montage de cette séance.

Qu'il s'agisse de la sécurisation des parcours, du compte personnel de formation, du maintien de l'employabilité des salariés, ou de la prise en charge des publics en difficulté, **Denis Bismuth** rappelle que la loi du 5 mars 2014 fait de la compétence un incontournable de l'organisation de la formation professionnelle continue des salariés. Pour autant, la notion de compétence ne fait pas consensus et conduit à s'interroger pour savoir si la compétence existe autrement que comme un concept mobilisateur. En effet derrière ce concept très employé met-on tous la même chose. Et la façon dont l'on traite la compétence a-t-elle un lien avec l'évaluation et la certification.

Celui-ci propose, compte tenu de l'absence momentanée de Maryvonne SOREL qui vient de signaler son retard imprévu, d'inverser les deux interventions.

Dans un premier temps, **François GALINOU**, *Président de l'ICPF & PSI, Consultant*, développera le thème « Quelles seront les caractéristiques des formateurs de demain ? »

Puis **Maryvonne SOREL**, *Maître de Conférences Honoraire, administrateur de l'AFREF* s'interrogera « Et si la compétence n'était pas le concept vertueux qu'il se propose d'être? »

La séance se terminera par une discussion avec la salle avant une synthèse réalisée par **Bernard LIETARD**, *Professeur émérite CNAM*

# Intervention de François GALINOU

## *Quelles seront les caractéristiques des formateurs de demain?*

*L'ICPF & PSI, dont François GALINOU est président certifie les professionnels de la formation et de la prestation de service intellectuel sur la base de norme ISO et AFNOR. Spécialiste francophone de la norme ISO 29990. Par ailleurs François GALINOU participe, en apportant son expertise, à la conception des normes françaises de formation professionnelle et des normes internationales.*

La question de ce que doit être un formateur est une question centrale pour les organismes de formation. **François GALINOU** adopte une posture pragmatique tirée de son expérience professionnelle de praticien afin d'interroger la normalisation et la certification du métier de formateur. A travers trois étapes, Il propose de développer une réflexion sur la normalisation des compétences.

Dans un premier temps, il évoquera le champ des possibles de la normalisation et de la certification, .Puis il mettra en lumière les caractéristiques du formateur d'aujourd'hui selon les critères de l'ICPF&PSI. Enfin il s'exprimera sur ce que sera le formateur de demain.

### **D) Qu'est ce qui peut être normalisé et certifié ?**

Le thème de la compétence n'est pas abordé puisque du point de vue de l'ISO, la compétence n'est pas un champ de normalisation. En effet, il n'existe pas de certification de la compétence. L'ISO normalise trois entités : l'organisation, la personne, le produit.

Le premier type de normalisation concerne les organisations ou les systèmes de management. La norme ISO 9001 est utilisée comme le modèle de référence. L'on parle de méta norme. Par exemple, les systèmes d'informations sont certifiés par la norme ISO 27001. De même, les organismes de formations doivent respecter les normes établies par l'ISO 29990.

Le deuxième type de normalisation mis en œuvre tend à certifier la personne. La certification de la personne est un intermédiaire à la validité de certains documents. Par exemple, les diagnostiqueurs immobiliers de par leurs certifications délivrent une autorisation aux personnes à pouvoir vendre un bien immobilier. La certification de la personne est alors ce qui permet la validité de ces documents. Dans certains secteurs d'activité, certifier la personne revient à certifier le professionnel. Elle est un intermédiaire nécessaire pour satisfaire l'exigence des clients, des consommateurs ou des parties prenantes puisqu'elle constitue un repère et limite l'incertitude des agents vis-à-vis d'un champ d'activité donné.

Le troisième type de normalisation concerne les produits. Il regroupe l'immense majorité des normes éditées. La famille des produits regroupent différents éléments dont les services. Même si la normalisation des produits est l'entité ou le nombre de normes éditées est la plus importante, celle des services intellectuels reste encore inexplorée. La normalisation d'un produit est plus aisée que celle d'un service puisque l'appréciation de sa qualité dépendra de ses usagers. La qualité d'un service dépendra avant tout de l'appréciation du consommateur. En formation, c'est plus compliqué car la formation dépend aussi de l'effort intellectuel de l'apprenant.

#### ➤ **Comment élabore-t-on une certification ?**

La certification consiste à faire vérifier la conformité d'une entité à un référentiel. Le référentiel est conçu et élaboré par un organisme de certification sur la base de normes ISO ou nationales. Elle s'établit selon trois niveaux.

- 1) La certification de première partie : l'auto responsabilité.

La certification de première partie consiste en la prononciation de la conformité à la norme par l'organisation elle-même.

2) La certification de deuxième partie : la coresponsabilité

La certification de deuxième partie est menée par une partie prenante de l'organisation. Elle reconnaît la présence de la conformité à la norme portée par l'organisme.

3) La certification de tierce partie : l'indépendance

La certification de tierce partie s'exerce lorsque l'application de la norme est vérifiée par un tiers accrédité. Cette tierce partie suppose une neutralité et donc une certaine indépendance vis-à-vis de l'objet certifié.

Ainsi, certifier la profession de formateur ne tend pas à normaliser un ensemble de compétences, mais à émettre une norme, visant à encadrer les protagonistes par le respect d'un certain nombre de caractéristiques identifiés au préalable.

## II) Quelles sont les caractéristiques du formateur et du consultant selon l'ICPF&PSI ?

L'ICPF&PSI a mené un long travail d'identification des caractéristiques principales de la profession de formateur. Ce travail s'ancre dans la volonté de caractériser l'identité professionnelle de ces acteurs. Il dicte un cadre concernant le professionnalisme des agents de formation afin de garantir la qualité de ce service. Il ne liste pas les compétences de cette activité puisque la certification tend à normaliser des caractéristiques propres à une entité. Un audit a été réalisé afin de déterminer l'ensemble des caractéristiques communes de la profession. Ce terme désigne, ici, l'ensemble des pratiques professionnelles. Nous ne l'assimilons pas à la signification anglo-saxonne. L'audit a pour avantage de permettre une vérification par une tierce partie. En ce sens, la démarche adoptée par ICPF&PSI permet d'atteindre un niveau de certification complet. Elle se base sur différentes normes :

- L'ISO 9001 fixe la démarche qualité du système de gestion afin de répondre au mieux aux attentes des usagers ou clients.
- L'ISO 29990 permet d'identifier un organisme de formation de qualité.
- Les normes AFNOR (la série X50) définissent un ensemble d'activité dans la formation comme la conception d'une offre par exemple.

Ce référentiel basé sur des normes se complète par un ensemble qui s'appuie sur **8 critères**.

- 1- L'identité :** Celle-ci inclut le nom, le prénom, le statut social et fiscal, le casier judiciaire et le CV. Son évolution n'engendre pas le retrait de la certification. Les statuts sociaux et fiscaux tendent à évoluer. Ils n'engendrent pas de risques de retrait de la certification. Ils fournissent simplement des informations nécessaires à l'identification physique de l'acteur.
- 2- La fonction exercée :** il s'agit de saisir sa forme réelle et non sa forme fantasmée. Cette démarche permet notamment de rendre compte de la multiplicité des activités de la formation. En effet, elle permet de distinguer les concepteurs d'action de formations des formateurs par exemple.
- 3- La durée de la fonction :** qui permet de rendre compte du temps de pratiques des agents de formations afin de mesurer leur expérience et leur niveau de savoir-faire. Trois niveaux sont distingués. Le formateur agréé qui dispose d'une durée de pratique inférieure à cinq ans. Le certifié dont l'expérience est comprise entre 5 et 10 années de pratiques. Les experts qui pratiquent depuis plus de 10 ans au sein de ce domaine d'activité.

- 4- **Le secteur d'intervention** : il s'agit du domaine d'intervention du formateur. Le domaine de compétence est propre à un secteur d'intervention spécifique.
- 5- **La charte qualité** correspond à l'engagement du formateur à élaborer une politique stratégique qualité.
- 6- **La déontologie** : Par exemple, elle peut prendre la forme d'une charte d'un syndicat professionnel.
- 7- **La preuve des résultats** : le formateur doit prouver les résultats de son savoir-faire. Les feuilles d'évaluations et les évaluations sont des outils de mesure utilisés.
- 8- **Les publications** : Le formateur peut présenter les livres, les articles ou les supports conçus en lien avec son domaine d'activité.

Si les critères sont respectés alors le formateur peut être certifié. Or, ce référentiel ne propose pas une liste de compétences mais une liste de caractéristiques visant à encadrer les pratiques professionnelles.

Dans ce cadre, **la certification des compétences est-elle possible ?** La certification normalise des caractéristiques professionnelles, mais elle ne normalise pas les compétences. **François GALINOU**, de par son expérience pratique, rend compte de cette impasse. L'image du débutant permet de questionner et de rendre compte de la difficulté à certifier des compétences. Lors de réunions de normalisation, les débutants proposent régulièrement de certifier les compétences plutôt que l'identité professionnelle. Si la certification n'aborde pas le champ des compétences, c'est que cette démarche irait à l'encontre du processus de certification en lui-même. En effet, normaliser des compétences suppose la détention d'un savoir-faire du domaine d'activité afin de pouvoir les reconnaître et de les identifier. Or, si le certificateur détient ces compétences cela signifie qu'il est une partie prenante. Il perd ainsi son indépendance et son objectivité. La tierce partie n'est pas réalisable lorsqu'il s'agit de compétences. De ce fait, la certification de ces dernières n'est pas réalisable. L'ICPF&PSI ne s'est jamais engagée dans cette voie.

Ce pendant selon lui, la certification des compétences en seconde partie est possible. Les diplômes ou qualifications professionnelles remplissent ce rôle. Ils permettent d'identifier certains savoir-faire nécessaires à la réalisation de l'activité. Mais cette certification reste cependant incomplète.

De plus selon, **François GALINOU**, les compétences sont propres à la personne. Elles ne relèvent pas de l'organisation. En ce sens, la démarche de certification des compétences perd de sa pertinence. Si les compétences sont le fait de la personne alors l'objet à certifier n'est plus la compétence mais la personne même. Il propose ainsi le recours à la certification des personnes afin de normaliser certaines professions.

#### **Est-il possible de certifier une personne ?**

Cette démarche de certification de la personne soulève souvent des réactions vives. Certains sont contre cette démarche car l'homme ne peut pas se certifier. Mais que signifie la certification de la personne ? Selon lui, l'homme ne peut pas être certifié. Il illustre son propos par l'intermédiaire de Canguilhem. Ce dernier écrit : « *l'expérience normative est le propre du vivant humain : Tout homme veut être sujet de ses normes. Quoi qu'on imagine en cherchant à imposer des cadres contraignants, l'être humain ne se laisse pas anticiper tel un automate. Il prend position face à la norme proposée, il a un point de vue forcément singulier* »<sup>1</sup>. Cette citation révèle le fait que l'homme est un être normé. Mais sa capacité à remettre en cause la norme fait que l'on ne peut pas anticiper ce qu'est l'homme ou ce qu'il devrait être. L'homme et sa personne ne peuvent donc être certifiés. Mais par la certification de la personne, le but recherché est tout autre. La normalisation codifie le

---

<sup>1</sup> Canguilhem

professionnalisme des acteurs par l'identification de caractéristiques propres à l'activité exercée. Ainsi, s'offusquer quand on parle de certification de la personne révèle une mauvaise compréhension de cette pratique.

Cependant, dire que le normalisateur ne certifie aucune compétence, ne reflète pas la réalité. En effet, certaines compétences sont identifiées. Dans le cadre de la norme ISO 19001, la compétence du système de management lié à l'organisation est, elle-même, est certifiée.

Ainsi, au sein d'un audit portant sur la certification d'une profession trois ensembles sont à certifier ou à vérifier :

- La conformité de la documentation du système de management à la norme
- Le fonctionnement du dit système de management tel qu'il est décrit
- La maîtrise de la documentation et du fonctionnement du système par l'équipe

Ces compétences ne relèvent pas de la certification de la personne mais celle de l'organisation.

## II) Quelles seront les caractéristiques du formateur de demain?

Certains fantasmes existent sur ce que sera le formateur de demain. L'un des plus connus, est celui du formateur 2.0. L'image du formateur connecté en permanence à son smartphone est, selon lui, une idée fautive de ce qu'il devrait être dans le futur. Même si l'évolution technologique tend à transformer certaines méthodes pédagogiques, elle ne caractérisera pas la profession. En effet, le propre du formateur est de s'adapter aux bénéficiaires de ses formations. Or ce public est divers et varié. Même si le formateur maîtrise la technologie, il doit l'adapter à ses apprenants. Ainsi, l'évolution technologique ne constituera pas un réel changement.

La véritable évolution sera certainement l'accroissement de la reconnaissance du métier. Aujourd'hui, il existe un véritable flou identitaire de ce qu'est la profession formateur. Avec la profusion des formateurs auto-proclamés et non expérimentés, la visibilité des professionnels de la formation reste floue. Or, le consensus en vers le recours à la formation tout au long de la vie, formalisée par la nouvelle loi, révèle que cette profession sera de plus en plus sollicitée. L'importance de son professionnalisme sera donc reconnue.

Au sein, de ce flou général, les bénéficiaires ont besoin de repères afin de pouvoir apprécier la qualité de ce service. De plus, l'exigence de ces derniers à bénéficier de formations de qualité tend à croître, en même temps, que son recours s'amplifie. Ainsi, la nécessité à identifier les formateurs compétents sera plus importante. La certification de cette profession jouera donc un rôle important, puisqu'elle permettra de reconnaître le professionnalisme des acteurs. Leur reconnaissance devrait donc certainement se développer.

En conclusion, le terme même de formateur ou de consultant va peut-être changer. Au profit de quel terme ? Je proposerai l'appellation "**facilitateur**".

***Question de la salle:** Que signifie le terme facilitateur? Pourquoi ne pas parler d'accompagnateur ou de médiateur?*

**Réponse de F. GALINOU:** Pendant longtemps, au sein des pays anglo-saxons, nous parlions de "**trainer**" pour désigner le métier que nous appelons formateur. Or, une ambivalence existait. En effet, ce terme comporte plusieurs significations dont celle "d'entraîneur de chevaux". Afin de rompre avec cette ambivalence, un débat au sein de la profession a mis fin à cette désignation. Le terme "**facilitator**", que nous traduisons en français par «facilitateur", remplace désormais le "trainer". Ce terme générique regroupe toutes les fonctions de l'activité. Par ce terme, c'est le rôle du formateur qui est mis en avant. Le facilitateur est une personne qui accompagne l'apprenant au cours de son «"learning", c'est-à-dire, lors son apprentissage.

Personnellement, je milite pour la suppression du terme formateur. Ce mot ne convient plus à la réalité de l'activité. En effet, nous nous rendons compte que la formation ne constitue, en réalité,

qu'une partie de l'apprentissage. Celui-ci, s'opère surtout par la pratique en situation de travail. C'est par l'expérience que l'apprenant intègre la formation et apprend. De plus avec les formations "e-learning", le rôle du formateur évolue. Il est davantage un accompagnateur qu'un formateur.

**Question de la salle :** *Vous parlez du formateur qui est seul. Or chez les formateurs APP, il existe une dimension collective de la compétence. Qu'en est-il de ces compétences collectives ?*

**Réponse de F. GALINOU:** L'on ne parle pas de compétences collectives mais de performance collective car il s'agit avant tout d'une organisation. Celle-ci, se définit par la mise en place de processus. Si les organismes de formation n'appliquent pas ces processus, on ne les désignerait pas par ce terme. Ils déterminent les besoins de formation, conçoivent l'action de formation, assurent son animation et réalisent un suivi de l'action afin de pouvoir mettre en place une évaluation du dispositif.

**Question de la salle :** *«Quel est le rapport entre la certification et le répertoire du syndicat des formateurs indépendants?»*

**Réponse de F. GALINOU:** L'Office Professionnel de la Qualification des Organismes des Formations (OPQF) a développé une démarche dite de "qualification" envers les organismes de formation.

L'objectif de ce dispositif est de développer un système d'inter-reconnaissance entre pairs, afin de développer l'activité en véritable champ professionnel organisé. Nous pourrions dire qu'il s'agit d'une qualification visant à constituer les professionnels de la formation en de véritables "Professionals". En France, cette qualification relève d'un processus de construction d'une corporation professionnelle au sein du domaine d'activité de la formation.

**Intervention de Maryvonne SOREL:** A la suggestion qui a été faite de supprimer le terme formateur, quelques remarques personnelles à apporter. Ceci revient souvent, ma réponse est de dire que dans formation, formateur... il y a forme et que ceci devrait faire comprendre que de fait le formateur est un professionnel des formes ! Et que donc ce qui est centrale dans l'activité du formateur c'est la question des formes... mais de quelles formes parlez-vous, allez-vous me dire !

Cela dépend des conceptions du formateur : pour certains il s'agira des formes à donner aux connaissances, pour d'autres des formes à donner à l'apprenant, pour d'autres encore il s'agira de donner forme aux situations dans lesquelles les connaissances vont prendre forme ou dans lesquelles l'apprenant va se former... Une chose est certaine aussi, qu'il s'agisse de l'une ou l'autre des positions que je viens d'évoquer, il n'y a pas de situation formelle sans objectifs. Certes ils seront atteints ou pas – et nous savons tous qu'il n'y a aucune prédictibilité certaine de l'atteinte des objectifs. Il n'empêche qu'il revient au formateur d'agir en vue de les atteindre. Sinon on en revient à des situations non formelles d'apprentissage... ce qui existe bien sûr mais qui ne correspond pas à ce dont nous parlons.

Alors acceptons et assumons la place que nous avons en tant que formateur dans la formation et le fait que nous visons des transformations... la question étant de savoir comment faire afin que ces transformations adviennent. La place de l'apprenant dans ces transformations, y compris de résister à ce qui est prévu, elle est à référer aux conceptions que l'on a de l'homme et de son développement, du savoir et des connaissances, de l'apprendre... Selon ses conceptions le formateur organise des formes très différentes qui donneront plus ou moins de place à l'apprenant.

En bonne constructiviste que j'assume d'être, je dirai que la professionnalité du formateur repose sur trois « compétences » essentielles

- La première consiste à penser des formes pédagogiques qui rendent possible l'appropriation des savoirs et la construction de ses connaissances par l'apprenant ce qui suppose, ce qui suppose de se poser la question de la manière dont l'apprenant va pouvoir penser et agir dans la forme proposée...
- Ce qui lui impose de se poser des questions sur l'autre, les autres : qui sont-ils ? que pensent-ils ? comment se situent-ils vis-à-vis de l'apprentissage envisagé ? quel besoin de ce savoir-là ? donc une « compétence » d'altérité

- Ceci paraît d'autant plus essentiel que ce qui caractérise la formation est le système relationnel qui s'instaure entre le formateur et le formé à propos d'apprentissages à réaliser, d'apprendre à promouvoir en vue d'environnements à intégrer... or il n'y a pas de relation sans prise en compte de l'autre, pas de formateur sans sens de l'altérité...

Alors attention à ce que la liberté de l'apprenant ne devienne pas un prétexte à la disparition du formateur...

## Intervention de Maryvonne SOREL

### *Et si la compétence n'était pas qu'un concept vertueux ....*

**Mon intention** est de questionner la notion, d'en faire valoir les insuffisances, les incertitudes et les paradoxes... de la bousculer, de la sortir de l'état de grâce dans laquelle elle se trouve depuis plusieurs années ; mais elle est aussi d'en montrer l'intérêt

Il ne s'agit donc pas d'une condamnation mais d'une réflexion à voix haute sur la nécessité, quand on y recourt, prescripteurs, managers et professionnels de la formation, de clarifier l'espace de sens de la notion, la conception que l'on en a ...

En effet, souvent et étroitement associée à l'idée d'activité, d'expérience, d'individu, la compétence st dans notre société libérale un concept « vertueux » qui donne toute sa place au sujet :

- l'ambition de ce que d'aucun appelle « le modèle de la compétence » n'est-elle pas de rendre compte et/ou de favoriser le développement personnel, la reconnaissance de l'expérience voire, via l'attribution de compétences de favoriser les jugements d'identité
- valorisant la notion de compétence force est par ailleurs de constater une valorisation de l'expérience, de l'agir, du pouvoir formateur de la pratique<sup>2</sup> ; parce qu'il marque une prise de distance avec les savoirs académiques, le diplôme et le modèle de la qualification et celui de la formation, le modèle de la compétence apparaît comme une autre voie, comme une autre manière de reconnaître la valeur sociale et professionnelle des personnes, notamment celles qui ne sont pas passées par l'école... Elle comporte donc une visée sociale certaine – je pense ici à la VAP, à la VAE, au bilan de compétences... dont l'enjeu est de faire que l'insertion et le parcours professionnel des personnes ne soit pas qu'affaire de diplômes, titres, CQP...

Sauf que dès qu'il s'agit de produire des *référentiels*, de gérer des parcours, de transformer l'expérience en compétences, de concevoir des formations, d'évaluer ... la notion devient tout de

---

<sup>2</sup>Ma référence de la pratique est celle de **Jacky BEILLEROT** (dans laquelle il me semble trouver une prolongation de la praxis aristotélicienne) : la pratique correspond à une action qu'exerce une personne sur une réalité physique, (naturelle ou construite...) ou humaine (savoirs, représentations...), en vue de sa transformation en une autre réalité ; ainsi que l'indique **Y CLOT** en référence à **LEONTIEV**, il importe de réaliser la pratique comme un tout qui organise de manière consistante, les actes les actions, les activités se limiter à un seul de ces 3 plans fait perdre sa consistance à la pratique ; il s'agit en effet de comprendre que pour en saisir l'intelligibilité on ne peut se limiter aux seuls actes mais qu'il convient de réintégrer l'intention du professionnel impliqué ainsi que les données d'environnement...

suite moins « engageante » parce difficile à circonscrire, à appréhender, à repérer... quelle différence avec l'activité, avec la performance, avec la capacité.... ?

Le nombre impressionnant d'ouvrages, n° thématiques de revues, articles, colloques et séminaires qui lui sont consacrés semblent indiquer qu'on a affaire à une notion qui ne s'apprivoise pas si facilement que cela ! On est de fait très vite confrontés à un ensemble d'ambiguïtés, contradictions entre ce qui est parlé et écrit à propos de la compétence et les dispositifs et pratiques qui lui sont liées.

En effet admettant la compétence comme ce qui se manifeste en situation et qui rend la performance possible, on fait de la compétence une « entité » située, contextuelle dont il convient de concevoir l'éternelle reconfiguration ; dans le même temps, les expressions « capital compétences », « bilan de compétences », « management des compétences » « développement durable des compétences » « référentiel de compétences », « GPEC » (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, socles de compétences ou *la petite dernière* « bloc de compétences ».... en reviennent à une substantialisation de la compétence !

Alors ... la compétence:

- un concept vertueux ? oui mais à quelles conditions ?
- Sous couvert de bienveillance et d'intérêt pour l'individu, quels enjeux politiques et économiques ?
- Pour quelles raisons un tel engouement ?
  - *parce que* même si la compétence reste mystérieuse elle semble plus accessible que la capacité définie comme un potentiel d'action : elle se manifeste dans l'action, elle produit de la performance ?
  - *parce que* concept de sens commun et largement admis, la notion encourage une certaine paresse intellectuelle ; elle évite sous une sorte de mot écran les questions qui gênent, celle de la personne, de l'action, de la théorie et de la pratique de ce qui « gouverne » l'agir... en d'autres termes les incontournables du débat philosophique ouvert par les antiques (**ARISTOTE, PLATON...**) ?
  - *parce que* concept *syncrétique* qui pose sans en argumenter la consistance l'existence d'une entité qui « fait faire » elle encourage à faire l'impasse sur la question des savoirs à mettre à disposition et donc d'échapper à des questions épistémologiques d'envergure (que sont les savoirs qui font faire ? cf. **G MALGLAIVE, enseigner à des adultes, 1990** ; que sont les savoirs théoriques, que sont les savoirs pratiques ? peut-on se suffire de la trilogie, savoir/savoir-faire/savoir-être ?) ?
- Ne révèle-t-elle pas une difficulté majeure à penser les processus, les ressources, l'engagement, la performance, les situations et les conditions environnementales de la réalisation des tâches ou de la résolution de problèmes?

Alors que cache le recours systématisé à la notion de compétence ?

- le besoin de penser autrement le management des ressources humaines étant donné de nouvelles exigences de la production des biens et des services, et de l'évolution de l'économie libérale vers toujours plus de consommation et de mondialisation ?
- un service et support de management ? ma question n'est pas fortuite : cherchant des informations sur la certification des blocs de compétences, je me suis rendue suite aux recommandations de Google sur le site « SAP business suite » (si j'ai bien compris c'est un logiciel de gestion d'entreprise) qui en proposait une définition<sup>3</sup>...; la compétence y est

---

<sup>3</sup>Les blocs de compétences permettent de regrouper des compétences issues de plusieurs groupes (avec des échelles différentes) et de les affecter sous forme de bloc à d'autres objets afin de représenter les compétences et les besoins. Les compétences affectées à un bloc n'héritent pas les attributs du bloc de compétences....



définie comme une « connaissance ou une aptitude constituant un intérêt pour un employeur » -(on en revient aux vieux démons la nouveauté à savourer étant l'idée d'intérêt pour l'employeur !) plus loin et sous le titre « utilisation », il est indiqué « les compétences sont utilisées pour définir les profils de compétences et les profils de besoins.

Ceci signifie qu'il est possible de comparer les compétences d'un salarié à une date donnée avec les besoins de son poste présent ou futur... orientation que l'on retrouve à la rubrique planification des carrières et de la succession où les profils de compétences sont indiqués « à inclure » dans la composante « planification des carrières et de la succession », « des plans d'évolution adaptés à l'élimination des déficits en compétences » étant « proposés automatiquement » (on est donc bien ici du côté du service que rend la notion dans la gestion des ressources humaines et assez loin me semble-t-il de la personne, de ses potentialités ; la compétence est un support, un moyen au service de la dynamique entrepreneuriale !)

- avec la mise en place du modèle de la compétence, n'entretient-on pas **le mythe de l'individu autonome, responsable de son devenir, flexible et mobile, adaptable aux évolutions inéluctables de la société ?** à remarquer que dans le même temps cette même société se protège en démultipliant les normes, les assignations de qualité, les procédures, la référentialisation, les dispositifs de contrôle....
- Alors, sous couvert de faciliter l'employabilité et l'accès à l'emploi via la transformation de l'expérience en compétences, **le modèle de la compétence ne favorise-t-il un abandon du sujet qui endosse la responsabilité de son parcours et de son portfolio de compétences** comme un actionnaire doit veiller sur son portefeuille d'actions ? mais à celui qui a eu l'occasion d'accompagner l'écriture d'un portfolio ou la rédaction d'un dossier de VAE, je pose la question, est-ce que cela peut se faire tout seul ? La question n'est-elle pas aussi de se détourner des questions de genre (**ODDONE, CLOT**), de collectif, d'intelligence relationnelle....
- à cela s'ajoute l'incertitude des désignations compétences clés, socle de compétences, compétences de base, compétences clé, blocs de compétences : on tourne avec ces différentes terminologies sur l'idée de ressources, de « trésor », qui ouvre des portes, qui supportent des demeures, des palais.... Ceux de l'insertion et du plein emploi ! Alors le travail, le plein emploi, la sécurité des parcours, une affaire d'individu ? de compétences individuelles ?
- quant au référentiel de compétences, il tricote sans amertume les activités, les connaissances et les effets attendus : tout y devient opaque si ce n'est que s'y dessine les contours et les périmètres d'un métier, d'un poste, d'une professionnalité...
- alors peut-on produire les compétences, les évaluer, les valider, les certifier, les pérenniser sous forme de capital ? ...

Pour chercher des réponses à ces questions je vous propose de partager sous forme de remarques l'embarras intellectuel dans lequel me plonge l'usage de la notion de compétences notion qui me semble refuser de se laisser enfermer dans une définition...

- **Remarque 1** : sur Google, hier 67 600 000 résultats appelés en 0,19 secondes (57 300 000 en juin dernier) pour le mot compétence et 579 000 résultats signalés pour une recherche sur les bibliographies sur la compétence, en 0,56 secondes (459 000 en juin dernier) ! (la progression est meilleure que celle du PIB!)

Si bien sûr à ce niveau de généralité, les propositions concernent aussi bien des définitions conceptuelles que des présentations locales -*les compétences propres à des métiers*, etc....- et s'il convient de trier dans toutes les références appelées, les chiffres mentionnés sont un bon indicateur de la diversité et de la dispersion de l'espace de sens qu'à ouvert cette notion en quelques décennies

- **remarque 2**, une accumulation de définitions, contre définitions qui indiquent à la fois un intérêt majeur pour la notion (**LE BOTERF** parlait en son temps, d'un attracteur étrange) et un espace de sens peu stabilisé qui augure de la nature polémique de la notion, que j'apparenterai volontiers à la catégorie des concepts empiriques.

Le concept empirique –certains parlent de concepts pragmatiques, Vygotsky parlait de concept quotidien- a comme particularité (cf. **GODELIER**) d'être **un concept dont le sens se construit de manière diachronique étant donné un besoin de désignation et de l'usage que l'on en aura dans les pratiques sociales**. Sa consistance et son épaisseur théoriques ne sont donc pas avérées. Il demeure qu'ils permettent de signifier et de désigner les objets, les faits, les situations et les problèmes à propos desquels on les mobilise ainsi que les points de vue défendus par ceux qui les mobilisent. En d'autres termes, le sens n'est pas défini par l'académie et n'est pas figé dans et par une définition ; plus qu'une intention de conceptualisation, la fonction dominante des concepts empiriques est de rassembler et de mobiliser les acteurs autour de valeurs qui finalisent l'action et l'organisation des pratiques. On retiendra donc que ce qui est premier dans le déploiement du concept est l'intention sociale de mise en mouvement des acteurs et des organisations, étant donné des problématiques sociales et des effets recherchés ; alors,

- la compétence est-elle d'abord un **concept mobilisateur** ? qu'est-ce que se joue sous la question des blocs de compétences ? quel est le problème à résoudre ?
- à quelles problématiques sociales est- elle associée en vue de quels résultats escomptés, de quelles évolutions des organisations, de quels changements de mentalités ?

Répondre à cette question nous engage à remonter le temps ; remontons donc le temps...

- d'un côté, on s'aperçoit que la notion de compétence reste dans son acception actuelle marquée par la valeur qui lui a donnée le MEDEF (Deauville 1992) ; en d'autres termes, l'entrée dans la culture (le culte ?) de la compétence est liée à la question des attentes sociales et économiques en matière de production, qui associent dans un discours policé et d'inspiration libérale, productivité, efficience et employabilité ; que de ce fait elle demeure intimement liée au tissu économique et à l'organisation du travail. Pour faire vite, il ne s'agit plus d'être qualifié mais de savoir régler les problèmes qui se posent en situation de travail ; de savoir s'adapter aux conditions de la production, de pouvoir changer de poste, d'emploi... ;
- **dans le même temps**, les travaux de recherche engagés en France au laboratoire de psychologie du travail sous la direction de **WISNER, LEPLAT** ... bousculent profondément la manière de penser les situations de travail : différence est faite entre travail réel et travail prescrit ; l'activité en situation devient une préoccupation centrale ; le travailleur est réinstallé dans son pouvoir d'agir (**CLOT**) en même temps que « le travail fait retour dans l'individu travaillant » (**ZARIFIAN, 2009**) ;

Il semble que le modèle de la compétence tel qu'il est parlé fait écho à ces travaux au sens où ce qui importe est l'activité ; où ce qui est demandé au travailleur c'est d'investir les tâches, de prendre des initiatives, de penser son action en vue de s'adapter aux caractéristiques des situations ; une place toute particulière est accordée à la singularité et à la dramaticité de son activité, mettant au-devant de la scène *l'intelligence rusée* et les savoirs incorporés.

L'espace de sens apparait étiré entre ces deux polarités : d'un côté les finalités économiques, sociales et politiques ; de l'autre la formalisation de l'agir et des savoirs qui font faire ; entre productivité et équation personnelle, entre gestion des ressources humaines, discours performatif et développement personnel, professionnalisation...

- **La remarque 3** portera sur **les embarras conceptuels de la compétence**

En effet c'est là que l'intrigue commence. Parce que si s'interroger sur la compétence, c'est s'interroger sur ce qui se passe dans les mains, le corps, le penser... de celui qui agit, qui ouvre des chemins, qui trouve des solutions, qui réalise une tâche, tenter de formaliser la notion de compétence (au fait quelle différence entre le singulier et le pluriel, à quel moment-là, à quel moment les ?) c'est d'une certaine manière rouvrir la question de l'activité, des savoirs en jeu dans l'action, les problèmes ne peuvent donc que s'accumuler.

Je vous en soumetts quelques-uns

1. Parce qu'est jugé compétent celui dont la performance, au regard de l'efficacité de son acte et de la qualité du résultat est reconnue satisfaisante, il importe de réaliser que l'observation des compétences n'est pas d'accès direct. Force est donc d'admettre que **la compétence est une inférence, une catégorie d'intelligibilité, une réalité de second ordre au sens où elle n'a d'autre réalité que celle qu'on lui prête...**

Il importe donc d'indiquer que la compétence n'existant que par l'intermédiaire d'une déclaration attributive, son **attribution est toujours relative à un processus de reconnaissance, à un jugement et donc à des valeurs, à des attendus, des cadres prescriptifs**. Se pose donc la question de ce qui la légitime : à quelles grilles implicites ou explicites se réfère-t-on ? Ces grilles sont-elles universelles, pérennes ou au contraire locales et temporellement situées ? Qui décide des critères d'attribution ? Quels modèles sociaux sous-jacents ? Les modes d'attribution et les définitions sont-ils universels, pérennes ou au contraire locaux et temporellement situés ?

Par ailleurs si la compétence n'est inférée qu'à partir d'une action menée à son terme, qu'est-ce que le mot compétence désigne ? L'activité ou ce qui la rend possible ? La performance ou ce qui a permis la performance ?, et alors que désigne-t-on, une entité spécifique, ou un ensemble composite ? Mais qu'en est-il de cet ensemble composite, s'agit-il d'un module d'action, d'une sorte de prêt à agir ou d'une organisation singulière et située ?

2. Définies comme ce qui s'exerce en situation de travail, elles concernent l'action en situation ; à ce titre, **elles ne peuvent être rapportées au seul sujet** mais à la situation : elles sont donc à penser au plan des relations [S↔E], sachant qu'elles procèdent et témoignent de la qualité de ces relations en même temps qu'elles en sont un enjeu.

Dès lors force est de considérer que les compétences ne sont pas qu'affaire d'expérience, d'acquis, de qualités de la personne ; elles sont aussi affaire de rapport à la situation, de l'ordre de :

- la *présence à la situation* : investissement de la situation, souci de l'effet à produire, pose de sens, implication, expectation positive, besoin de fonctionnement cognitif adéquat,
- la *présence à soi* dans la situation, étant donné ce qu'il conçoit de lui et de la situation, étant donné ce qu'il veut donner à voir de lui ; étant donné les bénéfices qu'il pense retirer de ce qu'il entreprend, *dans cette situation quelles chances ai-je de réussir ? Quels effets possibles de mon action ?* étant donné le sentiment de sa compétence qui lui permette de s'autoriser à penser et agir autrement ; étant donné une disponibilité émotionnelle pour faire face aux incertitudes, aux contraintes et aux exigences propres à la situation, Ainsi, dès lors, qu'il s'agit de produire ou d'évaluer des compétences, une attention particulière doit être apportée aux différentes ressources susceptibles d'être mobilisées, celles de la personne et celles de l'environnement.

Ceci nous engage à assumer 2 conséquences

- la compétence est à la fois individuelle, interpersonnelle et environnementale (nous entendons par là qu'une de ses composantes est l'environnement qui oriente, contraint, performe...)

- il conviendra entre autres repérages, de caractériser les situations d'exercice des compétences

3. Par ailleurs, si la compétence procède de la mise en relation du sujet et de la tâche dans une situation donnée, elle est donc à rapporter **aussi** à ce que cette mise en relation génère qui ne se trouve en l'état ni chez le sujet, ni dans l'environnement, **il y a donc lieu pour expliquer la mise en œuvre des compétences ou pour les caractériser de s'interroger sur ce que les situations initient, orientent ou freinent de leur exercice.**

Alors la compétence est-elle seulement à considérer du point de vue du « déjà là », du « prêt à agir » ? Si donc comme nous venons de le signaler il convient de s'interroger sur ce que sont les potentialités des personnes et des situations, il faudra aussi s'interroger sur ce que produisent les interactions, les rencontres.... (Nous pourrions faire des liens ici avec les travaux sur la compétence collective, la conception collective...)

4. Admettant la compétence comme ce qui s'exerce en situation de travail, et dans le souci de distinguer la compétence de la performance (**ASTIER**, 2008), on s'accorde sur l'idée que la notion de compétence désigne ce qui rend possible la performance et l'efficacité de la relation *homme-travail*.

Dès lors appréhender, identifier, caractériser... les compétences mises en œuvre par une ou des personnes suppose de pouvoir dire ce qui est fait, comment cela est fait, étant donné ce qu'est la tâche, ce qu'est la situation dans laquelle elle est proposée et le contexte ainsi initié.

Ceci nécessite donc de s'interroger **et** sur les exigences des tâches, ses situations dans lesquelles elles sont proposées **et** sur les ressources mobilisées **et** sur la manière dont elles ont été actualisées sans oublier les contextes d'exécution de la tâche : en quoi orientent-ils la mise en œuvre des ressources ; favorisent-ils, facilitent-ils, (un rapprochement serait à faire avec le concept d'environnement capacitant formalisé par **SOLVEIG OUDET**) ou empêchent-ils l'activité de la personne ?

**Ainsi appréhendée**, la compétence ne peut figurer des états pré existants stockés en mémoire qu'il s'agirait de mobiliser et d'appliquer. Force est de penser qu'elle correspond à un ensemble **dynamique qui se « structure » de manière singulière au regard des caractéristiques de la situation, des expériences et des systèmes d'acquis de la personne**. A ce titre elle s'apparente plus à un processus et à une dynamique qu'à un « capital » ou à une configuration de la personne.

De ce point de vue, être compétent c'est plus que disposer d'acquis : c'est aussi savoir penser les situations, les mettre en relation avec les ressources dont on dispose, c'est penser à mobiliser ses ressources, c'est savoir mobiliser ses ressources et les organiser si nécessaire en un ensemble original !

Ce n'est donc en aucun cas « une simple mise au travail de savoirs, d'opérations, de procédures apprises », mais une « construction de réponses ajustées aux données situationnelles. » (Sorel, 1998). C'est aussi être capable de faire face à la variation des situations d'exécution, aux imprévus, c'est pouvoir bricoler<sup>4</sup>, inventer ; c'est donc s'autoriser à....

Au terme de cette exploration, je vous propose de garder plusieurs choses

- la compétence correspond pour une part à une attente sociale de performance, d'efficacité, d'autonomie et d'innovation : La question n'est plus celle de la qualification des personnes – projection dans des catégories au regard de capacités reconnues- mais celle de la mise en œuvre de l'action dans une situation donnée, par une personne donnée.
- la compétence relève de la relation Personne/tâche/situation ; elle n'est donc pas seulement une *affaire* de sujet mais aussi une *affaire* de collectif et d'environnement

<sup>4</sup>Au sens attesté (voire dictionnaire historique de la langue française, dirigé par **A REY**, 1998, éd. Le Robert) de création ingénieuse et adroite « constituée par un arrangement fonctionnel d'éléments préexistants... » (**CL LEVI-STRAUSS**, 1962).

- pour autant la compétence signe *le retour du sujet* dans le travail ce dont on ne peut que se louer si ceci ne comportait le risque d'un certain abandon du sujet, d'une sorte de précarisation... mais ceci est une autre histoire.
- Force est d'admettre aussi qu'au regard de la variété des situations de travail qui supposent des modulations de stratégies de résolution constantes, être *compétent* dans l'exercice du travail suppose d'aménager les espaces de résolution et de faire évoluer les procédures apprises.
- être compétent, c'est de fait, organiser et réorganiser des stratégies, faire évoluer des procédures, aménager des environnements pour y être performant : il ne s'agit donc plus seulement de savoir mais de « penser pour agir », avec des savoirs, en vue d'atteindre un but : la mise en œuvre de la compétence suppose donc une expertise de la tâche et une expertise de la situation, ce qui suggère une disponibilité du sujet à faire face aux contraintes et aux exigences renouvelées des environnements ;
- Dans la mesure où la mise en œuvre de l'activité suppose des activités d'analyse, d'organisation, d'actualisation et d'invention, la compétence n'est pas application de capacités, de savoirs ; pas plus qu'elle n'est assimilable aux ressources dont dispose la personne ;
- En tant que construction de réponses ajustées aux données situationnelles, elle est interdépendante des situations, de leurs caractéristiques ; en même temps qu'organisation finalisée elle est relative à l'intention de produire une réponse compatible avec la situation : la mise en œuvre des compétences suppose donc d'être conscient de son *pouvoir cognitif* et d'être porteur d'un effectif sentiment de sa compétence à agir et à produire de la connaissance ; force est donc d'admettre que la compétence concerne la personne globale ; elle ne peut donc être rabattue sur les seules composantes cognitives mais de considérer aussi les composantes conatives et affectives, biologiques et corporelles, impliquées dans la pose de sens, dans l'engagement de la personne dans la situation, dans le repérage du problème et de la situation...

La réflexion mériterait d'être poussée encore, tant ce dont on cherche à rendre compte en parlant de compétence est complexe ; - ce qui en jeu dans la compétence, n'est-ce pas le propre de l'homme, de son devenir, en d'autres mots de la vie-

J'aurais pu, j'aurais dû opposer la notion de compétence aux notions qui l'ont précédée, capacité, aptitude... interroger les ruptures et les continuités entre modèle de la qualification et modèle de compétence... développer la question des savoirs ...

Ce qui m'a semblé important via le questionnement proposé est de faire valoir la nature relationnelle et dynamique de la compétence ; sa dimension subjective, interpersonnelle et environnementale (ZARIFIAN, 2005 ; SOREL, WITTORSKI, 2005) ; il s'agissait aussi dans d'en préserver le caractère complexe, émergent, contingent et singulier et ainsi de faire valoir les limites de la substantialisation dont elle fait l'objet dans les dispositifs et les procédures qui lui sont associées

Il s'agissait enfin important de faire comprendre que du fait de l'impressionnisme de la notion, le sens que chacun lui donne est lié à ses conceptions de l'homme, de l'apprendre, de l'agir, du savoir... et que si son usage fait consensus le sens n'en est pas nécessairement partagé

**Pour ma part** j'en suis arrivée à considérer la compétence comme un *étant* : de l'ordre de l'ici et maintenant, je l'envisage comme une entité phénoménale, un événement, une organisation éphémère dont la forme est interdépendante des finalités poursuivies et des conditions de son activation.

Ceci m'a conduite à rompre avec toute compréhension de la compétence en tant que *donnée qualité, caractéristique* de la personne ; en tant que composante déjà là.

Appréhendant la compétence comme une organisation ici et maintenant de potentialités, d'éléments latents, de ressources disponibles en l'état, ou actualisées ou inventées, elle apparaît être une réponse à des problèmes posés ; une configuration singulière, un ensemble pluriel, organisé ; un complexe

dont la force ne « serait pas sa stabilité (...) mais sa capacité de traverser, d'animer et de structurer (...) des domaines de plus en plus variés et hétérogènes » (**G. SIMONDON**) ; en tant qu'organisation dynamique, tendue vers sa recomposition et son redéploiement en un nouvel état il convient d'en faire valoir la *métastabilité* .

Elle n'est donc pour moi « antérieure à aucune matière » ; ce qui me conduit à distinguer les ressources dont la personne dispose et la compétence que celle-ci manifeste en situation.

Ceci est d'autant plus important à indiquer que le recours systématisé aux référentiels de compétences indique une tendance à refermer la notion sur l'idée d'un ensemble établi circonscrit et en équilibre stable, indiquant par là même une sorte d'impuissance à en opérationnaliser le caractère dynamique.

Ces référentiels qui tendent à redonner à la compétence une valeur de ressources « déjà là » du sujet, font perdre à la compétence sa dimension de configuration émergente des relations solidaires [Personne↔Environnement], de donnée *énactée* qui procède et témoigne de la qualité de ces relations en même temps qu'elles en sont un enjeu.

### **Pour boucler la boucle et revenir sur le questionnement initial**

Si donc on ne peut ignorer la charge idéologique (prégnance de la responsabilité individuelle, toute puissance de l'individu (*qui peut s'il le veut*) et socioéconomique de la notion (ne participe-t-elle pas aux politiques de dérégulation du travail et de la formation), force est d'admettre que le passage à la logique des compétences a largement contribué à réinterroger le travail, à distinguer le travail prescrit et le travail réel, à s'intéresser à l'activité, aux savoirs d'action. En réintroduisant l'homme dans le travail et le travail dans l'homme pour reprendre les termes de la dispute **CLOT /ZARIFIAN**, le travailleur est réinstallé dans une position de sujet, intentionnel, autonome, pensant ; responsable de lui-même et de son devenir, il est assujéti à efficience, à projet... ; il lui est demandé d'investir les tâches, de prendre des initiatives ; ce qui importe est son pouvoir d'agir en situation même inhabituelle, inattendue... il doit se montrer capable de re-travailler les procédures mises à sa disposition...

La question majeure posée aux professionnels du management et de la formation est donc pour moi de tenir dans la pratique des compétences, la consistance sémantique que nous venons d'évoquer ; et pour cela, d'interroger ses conceptions de l'homme, de l'apprendre, du savoir, de l'agir.... je sais l'avoir déjà dit mais cela me semble essentiel tant est grand le risque d'en revenir à une naturalisation et à une substantialisation de la compétence... tant est grand le risque de la rabattre sur des données de sujet... tant elle invite à l'ignorance des enjeux de savoir qu'elle comporte !

### ***L'exemple des référentiels***<sup>5</sup>

Quels que soient les auteurs et ouvrages consultés,

- le référentiel comporte l'idée d'un *rapport* établi entre deux ensembles de données selon une relation asymétrique, telle que l'ensemble contextuel (le référé) est rapporté à un ensemble considéré comme un ensemble stable et faisant autorité (le référent).
- le plus souvent la production d'un référentiel correspond au besoin de rendre lisible et intelligible une réalité complexe (**CHAUVIGNE**, 2010) ; en cela le référentiel est assimilable à une *modélisation* dont l'enjeu serait le décryptage et la mise au jour d'une structure qui formalise le réel observé en même temps qu'elle le schématise .....on pourrait donc considérer que c'est une *structure d'ordre* qui permet de rabattre le complexe sur une forme qui en privilégie des aspects et en rend la compréhension accessible ; en d'autres termes le référentiel est une *représentation* dont la forme dépend du point de vue adopté pour son élaboration.

---

<sup>5</sup> Ce paragraphe correspond à des abstracts de communications faites dans le cadre du RUMEF (colloque d'Avignon 2011 ; journée scientifique 2013)

Des différentes approches consultées nous garderons l'idée que les référentiels d'activités ou de compétences, en jeu dans le management, la formation et la professionnalisation, correspondent à la fois

- à une *intention* de décrire, identifier, rendre intelligible l'activité et de fournir ainsi des repères pour s'en saisir et en limiter les incertitudes ;
- à la nécessité de *disposer d'un référent* auquel rapporter des données observées et recueillies ;
- à une *opération* par laquelle *l'activité est captée*, organisée et articulée dans un système cohérent sachant qu'il s'agit de ramener sur une « surface de papier » l'agir, le factuel, les événements et leurs articulations ; en d'autres termes ; l'objectif est de *fixer du flux*, de le contenir en le rapportant à des *unités conçues*, désignées et capitalisables qui vont devenir *des passages obligés* de l'activité maîtrisée ; ....
- à un « *tissage générique* » de ce qui est commun et particulier, tel que ce qui n'est pas écrit, mérite d'être réintroduit pour penser le déploiement à venir de l'activité;
- à une *écriture*, qui compose dans un genre textuel particulier, un inventaire rationnel et formel de ce qui est fait et à faire, une approche narrative (*le référentiel raconte une histoire*) et une approche chronologique (*le référentiel déroule l'activité*) sachant que le temps convoqué est étiré entre le passé (*les situations vécues, ce qui a été fait et qui revient en mémoire...*) et le présent (*celui du travail en cours qui obéit aux contraintes de la situation ainsi qu'à celles de l'écriture*) en vue du futur anticipé des situations de travail dont le contour indéterminé fragilise nécessairement la validité de ce qui est écrit ;
- à une *certaine manière de penser l'activité*, les situations et les ressources à mobiliser ; en cela on peut dire que plus qu'une objectivation de l'activité, le référentiel est une *traduction* : ce terme emprunté à la linguistique est défini en sciences sociales<sup>6</sup> comme « un travail par lequel les acteurs modifient, déplacent et traduisent » une réalité en vue d'une action d'intelligibilité destinée à d'autres acteurs ; en cela la traduction est étroitement liée aux intentions et aux systèmes d'intérêt de ces locuteurs ainsi qu'aux exigences, règles et contraintes fixées par les environnements qui en auront l'usage.

Au final, nous retiendrons que tout référentiel comporte partage, négociation, traduction ; que c'est une écriture qui obéit aux règles de la logique discursive, un point de vue, en même temps qu'une *grammaire* dont **GREVISSE** disait qu'elle est une description des règles de fonctionnement de la langue qui rend possible la poésie à la condition d'inscrire les règles dans leur histoire et d'en faire valoir la dynamique, les évolutions et les transgressions possibles ; qu'il importe de le considérer comme un « *construit social* », et de connaître les intentions et les valeurs qui en sous-tendent l'écriture tout autant que les contenus.

Parce que son élaboration est l'occasion de partages, d'affrontements, de débats et de négociations, il correspond à un *compromis intersubjectif* dont la fonction est tout autant de rassembler les singularités autour d'invariants – *fonction de reconnaissance*- que de normaliser l'activité singulière – *fonction de régulation sociale*- ; il est donc assimilable à un « *contenant collectif* » de l'activité singulière et individuelle, une sorte de « *mémoire transpersonnelle* », (**CLOT**, travail et pouvoir d'agir, 2008). En cela, il est « aussi un vecteur de sentiment d'appartenance à un collectif, à un milieu social, susceptible d'accueillir, d'aider, de soutenir la personne » (**ZARIFIAN**, 2009).

Là encore le décryptage de la notion est bénéfique dans la mesure où les référentiels seraient une manière de contribuer à la réflexion sur la professionnalisation des activités  
Des conditions semblent toutefois devoir être garanties.

- Il doit chercher à rendre compte d'une part du réel de l'activité de métier, au-delà du réalisé (Clot, 2001) et pour cela, il convient qu'il fasse l'inventaire, non seulement de ce qui se fait

---

<sup>6</sup>Travaux de **B LATOURET M CALLON**/anthropologie des sciences, sociologie de l'innovation technologique, sociologie de la traduction....

de manière partagée mais « de ce qui résiste à trouver une solution définitive » -les *dilemmes historiques de métier*, (LEPLAT & HOC, 1983) que les auteurs indiquent comme une conséquence des conflits de conception à l'intérieur même des tâches du métier-, ainsi que *des acquis d'expérience* modularisés par le (ou les) professionnel qui doit agir malgré l'insolubilité historique du problème rencontré, en choisissant une solution qui provisoirement et dans le contexte spécifique de la situation dans laquelle il est amené à agir, lui permet d'avancer. Ce qui importe de cette absence de solution satisfaisante au point d'être définitive et de donner lieu à prescription est que « ce dilemme est dynamogène pour l'activité du sujet, au sens où il "réveille" les conflits à l'intérieur de cette activité et que la seule issue pour le professionnel est alors de développer les termes du dilemme ».

- Il doit être présenté aux professionnels comme l'occasion de confronter leurs manières de faire à ce qui est proposé par le référentiel, par les autres ; comme l'occasion d'un re-travail à engager pour enrichir, faire bouger et ce qui est fait par eux et le référentiel... C'est en quelque sorte l'occasion d'un « contact social avec soi-même » (VYGOTSKI, 2003, cité par BALAS, 2011) qui doit aider le (les) professionnel à prendre la dimension des compromis auxquels l'écriture des référentiels est soumise en même temps qu'il rend possible le détachement et le libre usage des prescriptions. Ceci supposerait que le référentiel soit à la fois le moyen d'établir la réalité des activités à mettre en œuvre tout en permettant *d'équiper l'activité individuelle* qui exige de naviguer entre ce qui est dit de l'activité- les attendus- et ce qui n'en est pas dit –les problèmes, ainsi que les écarts et les impasses.
- Mais s'il doit permettre la reprise des dialogues entre professionnels il doit rester « discutable » et non investi selon une approche normative et injonctive.

La question est donc moins pour moi l'outil que la manière dont on l'utilise qui elle dépend des postures, des conceptions, des intentions et des valeurs

## Discussion avec la salle

*Intervention de Michel BLACHERE : Si je me permets de tutoyer Maryvonne SOREL, c'est parce que je la connais depuis longtemps et que nous avons travaillé ensemble.*

*En entendant ta démonstration, j'ai eu l'impression, surtout au début, d'entendre un développement sur la théorie du complot.*

*Concernant la manifestation du MEDEF à Deauville qui a eu lieu en fait 1998, je rappelle que le MEDEF avait invité la secrétaire d'état à la formation professionnelle de venir conclure cette manifestation, ce qu'elle n'a pas fait, car il y avait en effet un certain nombre d'ambiguïtés dans le discours développé par le MEDEF. Mais cette manifestation n'a pas empêché la mise en place du RNCP et de la VAE en 2002.*

*Dans ton travail universitaire tu as validé le master que tu as créé et validé des candidats. Mais au nom de quoi as-tu validé tes étudiants compte tenu de tes réserves sur le concept de compétences.*

**Réponse de Maryvonne SOREL:** je rappelle que ce n'est pas moi qui ai validé les étudiants mais les jurys de validation, qu'il s'agisse de l'obtention du master par la voie de la formation ou par la voie de la VAE !

Mais pour répondre plus globalement à la remarque formulée, il me semble important de ne pas ignorer les contextes différents dans lesquels nous évoluons tous. Si donc dans le



contexte théorique dans lequel je me suis située ce matin je persiste à penser que la notion de compétence pose question, force est d'admettre aussi qu'elle a contraint du fait de l'usage supra généralisant et pas suffisamment maîtrisé qui en a été fait, les chercheurs les formateurs et les managers à se poser des questions dont des questions « théoriques » : que sont les savoirs de l'expérience ? Comment produit-on de la compétence ?... mais je ne vais reprendre tous les points évoqués dans mon intervention... Pourtant c'est bien à cette question du rapport entre les savoirs académiques, les procédures, les savoirs d'action ... et la pratique, que renvoie ta question ! Il ne suffit pas en effet de rédiger le référentiel des compétences visées par la formation pour faire le lien. D'autant que celui-ci étant rédigé, lorsqu'on en revient à la programmation des différents enseignements, on en revient à des énoncés de savoirs sur la loi, les dispositifs, les besoins en formation, l'histoire... et on en revient à ce moment à la question des formes dans lesquelles ils vont devoir être proposés et mis au travail pour qu'ils deviennent des ressources en situation... : comment les aborder en tant que savoirs énoncés, en tant que savoirs d'intelligibilité des situations ou en tant que savoirs pour agir ?

Pour terminer, et parce que nous ne pouvons ignorer les contextes sociaux dans lesquels nous vivons, j'ai toujours été un farouche défenseur de la VAE ; j'en reconnais tout à fait la fonction sociale, et tu sais tout comme moi que j'ai tenu l'engagement pris dans l'inscription du diplôme au RNCP : j'ai donc accompagné des candidats à l'obtention du master par la VAE ; sur le principe c'était clair d'autant que mes conceptions épistémologiques sont cohérentes avec le principe de la VAE : les savoirs n'existent pas que dans leurs formes académiques. Mais ce que ce travail m'a obligé à faire c'est à me poser la question des formes et des situations dans lesquelles les savoirs enseignés dans le master se manifestaient dans la pratique du candidat ; répondre à ces questions était pour moi ce qui allait m'aider à aider le candidat à en retrouver les traces dans son expérience, en d'autres termes il s'agissait de travailler le rapport entre l'expérience racontée et analysée et les contenus du master. Tous les contenus n'y seraient peut-être pas mais ceux que l'on retrouverait étaient-ils en nombre suffisant pour valider le master (tous les étudiants ne sortent pas avec une moyenne de 20/20 !) ? Ceci a toujours été long, compliqué mais passionnant et je suis certaine qu'en plus cela a passionné les candidats !

Par contre je ne suis pas certaine que les législateurs aient envisagé le Pb sous cet angle ! Pour conclure, je dirai que mes réserves à l'égard des compétences ne sont pas stériles au sens où je en me posant les questions théoriques sous-jacentes à la notion, je pose des questions sur l'usage inconséquent qui en est fait ...au détriment même des enjeux sociaux qui sont mis en avant par ceux qui la défendent et puis ce que je dis de la compétence me semble ouvrir sur des solutions...

***Evelyn DERET:** on peut tous avoir des réserves sur la place et l'ampleur du concept de compétences mais il faut le resituer à l'époque : c'était de faire un lien entre les acquisitions de savoirs et ce qui était mis en œuvre en situation , articuler , pour les sujets , les acquis avec la mise en œuvre de situations professionnelles . Je n'émet donc pas les mêmes réserves car je pense que cette approche a souvent été utile;*

**Réponse Maryvonne SOREL :** je suis bien triste de ne m'être pas fait comprendre. La fonction sociale du passage au modèle de la compétence est réelle, ne serait-ce que parce qu'il a ré-ouvert le débat entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, qu'il a permis de revaloriser l'expérience, qu'il a alerté sur le fait que les savoirs énoncés ne font pas agir ... Il demeure que la mobilisation du concept sans réserve m'apparaît dangereuse ; elle évite

notamment de se poser des questions sur ce qui est en jeu dans la manifestation d'une ou des compétences ; sur les ressources dont la personne doit disposer en vue de... ; sur les situations et les environnements qui permettent ou empêchent leur émergence... elle est aussi un moyen d'abandonner le sujet, à qui il revient de mobiliser ses compétences, de les gérer, de les faire valider pour garantir son employabilité, mais ceci a été dit bien avant moi par B Liétard ; je n'ai pas retrouvé l'article où il nous alertait mais je m'en souviens bien, parce qu'il a déclenché mon exploration de la notion

Quant au référentiel de compétences, à la fin de ma présentation j'ai dit que c'était *un objet* intéressant si on le considérait comme une grammaire.

Vous n'avez pas bien compris mes réserves ; Mon propos était oui... mais

*Evelyn DERET : pour ma part j'ai plutôt entendu non mais !!*

**Réponse Maryvonne SOREL:** historiquement cela a été effectivement non mais au sens où je suis partie d'un a priori sur la rédaction des référentiels mais pour être claire, aujourd'hui ma position c'est oui mais ...et pas non mais...

Si par ailleurs, au nom du modèle de la compétence on fait disparaître les savoirs de la formation, je dis non. Mais s'il s'agit de se poser la question de ce que deviennent les savoirs quand on est en situation de travail pour produire un effet, alors je dis oui !

*Question Françoise AMAT: le problème de la qualification n'a pas été abordé. J'aurais aimé voir aborder les différences entre qualification et compétences ? Dans la qualification il y a l'aspect très individuel d'un côté et l'aspect environnement et travail de l'autre. Le concept de qualification est plus ancré dans le juridique. Par ailleurs le terme compétences, en dehors du contexte dont vous parlez a un sens juridique précis : compétences de l'Etat...*

**Réponse de Maryvonne SOREL:** Je pense qu'on retrouve en effet des traces juridiques dans le concept de compétences. Si on accorde des compétences à quelqu'un, il est alors autorisé à... ce qui n'est pas loin du concept juridique

**Intervention de Denis BISMUTH:** dans mes formations, je conduis souvent les managers à déclarer leurs incompétences. En effet se déclarer incompétent, c'est ne pas mettre sa légitimité où elle ne doit pas être. La compétence c'est une capacité à s'autoriser à se sentir légitime

## Synthèse de la séance par Bernard LIETARD

On a ce matin largement souligné le caractère de « mot valise » et de nébuleuse du concept de compétence. Dans son « essai sur la compétence », **Guy LE BOTERF** parle d'attracteur étrange : la difficulté à la définir croît avec le besoin de l'utiliser. **Maryvonne SOREL** a largement montré que l'avertissement du « train qui peut en cacher un autre » s'applique à la « compétence. Il est donc essentiel d'être « attentifs ensemble » à l'existence de ces acceptions multiples et aux positions idéologiques qu'elles recouvrent.

Illustration de cette introduction, les débats de ce matin m'ont fait penser à « l'image du tapis » d'**Henry JAMES**, écrivain à l'écriture sinieuse et circonspecte. Si vous retournez le

tapis, vous vous trouvez confrontés à une pluralité de fils, qui ne permet pas de distinguer clairement le motif du verso. Pour essayer d'y voir un peu plus clair, je poserais six débats qui permettent de mieux situer les enjeux sociaux et politiques de cette notion largement utilisée en France depuis le milieu des années quatre-vingts dans le champ de la formation et de la gestion des ressources humaines

### ***Premier débat - Reconnaissance institutionnelle vs reconnaissance d'usage***

Après un faux mouvement, ayant récemment souffert d'une forte douleur à la jambe, ce qui m'a guéri ne fut pas l'anti-inflammatoire prescrit par mon médecin diplômé et reconnu par ses pairs, mais la manœuvre d'un ostéopathe, qui n'avait pas droit au titre de médecin. Vu de mon point de vue, qui est le plus compétent ? Tout comme le soulignait **François GALINOU** dans son exposé sur la qualité et la certification, cette anecdote, et on pourrait multiplier les exemples, témoigne de l'importance du point de vue du « consommateur-client » dans une conception de la formation s'inscrivant dans une relation de service. Cette question est d'autant plus importante dans un contexte français où, comme le notait **Pierre BOURDIEU** dans une communication au Conseil économique et social, un diplômé non compétent et un non-diplômé compétent resteront séparés à vie comme le noble et le roturier.

### ***Deuxième débat - Talent inné vs compétence acquise***

Ce débat pose le problème récuratif entre l'inné et l'acquis : la compétence n'est-elle qu'un talent inné, héritage de ce que nous ont légué les gènes de nos parents ou au contraire est-elle entièrement construite au travers des expériences éducatives de notre vie ?

**MURRAY** et **HERNSTEIN** (*The bell curve*), partant du postulat que l'intelligence se distribuait comme d'autres caractéristiques personnelles selon la courbe en cloche de Gauss, pouvaient affirmer que tu avais socialement la place que te donnait ton QI. A quoi bon dès lors que les tenants de la « médiation cognitive comme **FEUERSTEIN** et **Maryvonne SOREL**, se décarcassent puisque tout est joué dans les gènes que nous ont transmis nos parents ?

A l'inverse, il n'est pas plus tenable de nier le poids de l'héritage génétique et de penser que tout le monde est un génie en puissance.

Pour dépasser cette opposition idéologique si courante entre « inné et acquis », il convient de proposer une approche dialectique, qu'illustre le cas d'un enfant amblyope. Plus on intervient précocement (bébé à lunettes), plus on augmente les chances de récupération. Plus on tarde, plus on risque d'aboutir à des handicaps irréversibles.

Sur le premier et le second débat, le développement de la reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience peut apporter des réponses.

### ***Troisième débat- Compétence générale vs compétence contextualisée***

La compétence peut être définie comme une véritable « capacité à vivre » ou à agir en préservant notre intégrité mentale ou personnelle. A ce niveau général, on rejoint les thèses de **Jean PIAGET** sur « l'intelligence » en tant qu'adaptation entre assimilation et accommodation: être compétent, c'est résoudre intelligemment les problèmes que pose notre environnement professionnel, social et personnel. Dans sa contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail, **Guy JOBERT** propose de substituer à la notion de compétence celle « d'ingéniosité au travail ».

Mais ce « savoir agir reconnu » peut être aussi contextualisé. Cette position est bien résumée par la formulation d'**Alain DUMONT** au niveau du MEDEF : « le maçon n'est

compétent qu'en haut du mur et quand il l'a fait » Il en déduisait que seul l'employeur pouvait être à même de certifier les compétences et octroyer une « qualification contractuelle » des opérateurs quelles que soient leur qualification personnelle et leurs acquis par ailleurs.

On notera toutefois que les travaux de l'ANACT, dès les années quatre-vingts, ont pu souligner le poids croissant dans la gestion des ressources humaines, en complément des compétences techniques, de « compétences génériques », sociales et relationnelles et de résolution de problèmes. Deux collègues du CNAM (**Simone AUBRUN** et **Roselyne OROFIAMMA**) ont pu parler de « compétences de troisième dimension ». On notera que la « certification ICPF \$ PSI », telle que présentée par **François GALINOU**, propose une démarche centrée sur la personne, prenant en compte l'ensemble des acteurs professionnels responsables de la qualité en formation : « *les acteurs de la formation, les parties intéressées, sont les experts qui doivent s'organiser pour faire les normes dont ils ont besoin pour interagir efficacement* ».

#### ***Quatrième débat – Compétences explicites vs compétences intégrées***

Contrairement à ce que pensent parfois les enseignants et les organisateurs, les compétences les plus importantes ne sont pas les seuls savoirs explicites. Qu'on parle de « schèmes » (**VERGNAUD**), « *d'habitus* » (**BOURDIEU**) ou de « *savoirs pratiques* » (**MALGLAIVE**), ces compétences incorporées, devenues parfois des routines ou des automatismes, s'acquièrent au fil de son histoire et de ses expériences soit par imprégnation progressive au travers de l'action, soit par un accompagnement contrôlé par soi ou par des tiers.

A titre d'exemple, tous les détenteurs d'un talent qui pourrait apparaître inné (nez du parfumeur, accordeur d'instruments, sportifs de haut niveau,...) témoignent qu'il a été largement acquis et développé par des apprentissages répétés. On notera en outre qu'il ne pourra transmettre sa « compétence » qu'après l'avoir formalisée ce qui explique pourquoi un bon professionnel n'est pas ipso facto un bon tuteur.

#### ***Cinquième débat – Compétence individuelle vs compétence collective***

L'accent est souvent mis sur la dimension individuelle de la compétence au risque, comme cela a été souligné, d'une éviction du collectif. On s'aperçoit que, quand les collectifs de travail se délitent, ce qui est souvent le cas aujourd'hui, on perd inéluctablement de la « compétence ». On reconnaît dès lors de plus en plus l'importance de la compétence collective comme a pu l'évoquer une participante au sujet des Ateliers Pédagogiques Personnalisés. On développera alors, au niveau des organisations, une construction synergique des compétences, produit d'une articulation des compétences (et incompétences) relatives des uns et des autres.

On peut relier ce mouvement au développement actuel du partenariat et des réseaux. Lors du quatrième forum mondial organisé début février par le CMA (Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie) à l'Unesco, **Paul BELLANGER**, expert québécois en éducation des adultes, soulignait la nécessité croissante de développer « la compétence à la conversation ».

#### ***Sixième débat- Savoir et vouloir agir vs pouvoir agir***

Comme le souligne **Guy LE BOTERF**, il ne suffit pas de savoir et vouloir agir pour pouvoir agir. Encore faut-il que le contexte où on veut mettre en œuvre ses compétences le permette. Le développement des compétences d'un opérateur suppose en effet qu'il soit reconnu dans le cadre d'une organisation qualifiante voire apprenante. Cette dernière

optimise non seulement l'usage des compétences de ses membres, à qui elle offre des occasions constantes d'apprentissages, à la fois individuels et collectifs, mais elle évolue aussi en fonction d'eux. Il existe des institutions intelligentes qui postulent l'intelligence de leurs membres, mais l'inverse est vrai aussi. : Pour ma part, j'ai été confronté à des « organisations déqualifiantes » voire « cannibales », où les conditions de travail et les valeurs étaient tellement décalées par rapport à mes propres valeurs que j'ai eu envie d'ailleurs.

### ***Pour clore des débats qui resteront ouverts***

On a bien senti ce matin qu'il n'y a pas de définition universelle de « la compétence ». Quand j'encadrais des travaux à la chaire de formation des adultes du CNAM et qu'un auditeur utilisait ce concept, pour éviter l'aporie soulignée par **Maryvonne SOREL**, je lui demandais systématiquement de le définir et de se positionner par rapport aux six points de débat précédents. Mon évaluation portait ensuite sur la cohérence de la définition adoptée par rapport au contexte au sein duquel il était utilisé.

Un point d'accord s'est dégagé sur le fait qu'il s'agit d'une construction dynamique qui est tributaire de ce que les acteurs en font. Comme la double face de Janus, le « modèle de la compétence », pour reprendre le terme de **Philippe ZARIFIAN**, peut constituer un levier du développement personnel, mais être aussi un vecteur d'un paradigme de la compétitivité/flexibilité, qui, dans les rapports de forces du champ du travail actuel, peut aboutir à une fragilisation des opérateurs qu'il est censé valoriser. Dans ce cadre, on renvoie sur la responsabilité des individus leurs réussites comme leurs échecs et l'évolution de leur parcours. : Transfert et leurre commode pour se dédouaner de responsabilités collectives de moins en moins assumées comme la gestion de carrière, le chômage ou l'exclusion.

Pour conclure, je reprendrai en synthèse finale - ce que je considère comme l'essentiel du message qu'a essayé de faire passer **Maryvonne SOREL** dans son remarquable exposé - en situant au cœur des débats sur « la compétence » l'importance de « l'étant » des « actants » de la formation.

**Auteurs du compte-rendu:** Marion ODENT du MASTER 2 ATOGE (Analyse du Travail, Organisation et Gestion de l'Emploi), Université Paris X Ouest Nanterre La Défense et Jacques PEVET, délégué AFREF

**Directrice de la spécialité Master ATOGE :** Guillemette DE LARQUIER

**Coordinateur pour les travaux de compte rendu:** Jacques PEVET, Délégué AFREF

**Responsable du thème:** Bernard LIETARD

**Contacts AFREF:** Jacques PEVET, Claude VILLEREAU