

Former aux compétences

La mise en place de dispositifs de formation aux compétences » implique de la part de l'organisation qui se lance dans cette opération de maîtriser plusieurs dimensions. Les termes « dispositifs de formation » renvoient à l'idée d'un schéma d'action, d'un ensemble de règles, de modalités, de procédés, de mise en ordre, etc. qui demande donc à être explicité, formalisé afin de permettre aux acteurs chargés de sa mise en œuvre de savoir ce qu'ils ont à faire. Cependant, ce n'est pas tout de disposer de règles pour agir, il faut aussi les utiliser à bon escient. Il y a donc lieu de ne pas se tromper dans le choix des objets sur lesquels les règles vont s'appliquer. Or, si le terme « compétence » est beaucoup utilisé, il reste néanmoins à vérifier que le contenu qu'il désigne a une consistance suffisante pour être un objet de formation.

Ainsi, dans la construction et la déroulement des dispositifs de formation à des compétences, la clarification des concepts qui les sous-tendent est une condition préalable indispensable à la réussite. Tout intervenant dans ce domaine devrait donc être en mesure d'expliquer sur quoi repose sa pratique, quels sont les objets qu'il manipule, sur quoi il s'appuie pour fixer des objectifs décider des contenus, choisir les modalités d'action. Il faut donc savoir de quoi on parle, pour agir en connaissance de cause et, pour cela définir ce qui est mis dans la notion de compétence.

Quelques définitions de la notion de compétence

Il existe beaucoup de définitions de la notion de compétences. Il serait vain d'entrer dans la critique des définitions des uns et des autres, en voulant montrer ici la faiblesse de telle notion, là la circularité de telle définition... C'est plutôt en tentant de démontrer la consistance de son approche qu'on pourra convaincre de son intérêt pour l'action.

La référence aux grands auteurs est un exercice toujours salutaire. Il permet de montrer comment on pense, quel équipement conceptuel est utilisé pour percevoir la réalité dont on parle. Sur les compétences, on peut en convoquer quelques uns :

Selon Maurice de Montmollin, un pionnier dans le domaine des compétences, celles-ci se peuvent être définies comme des « ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en oeuvre sans apprentissage nouveau ». Cette définition, qui date de 1984 (dans *L'intelligence de la Tâche*), exprime bien le caractère composite de la compétence. Pour risquer une métaphore, ce n'est pas un alliage mais un matériau composite. Ces différents composants ne s'effacent pas dans une sorte de fusion provoquée par l'action.

D'un autre point de vue, celui d'un sociologue comme Philippe Zarifian, par exemple, la notion de compétence n'est plus définie par son contenu mais plutôt par une tentative de décrire la dynamique qui la fait vivre : « prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté » ; « intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente » ; « faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de co-responsabilité ».

Avec Gérard Malglaive (*Enseigner à des Adultes*), on retrouve l'idée d'une composition d'éléments différents, dont la raison d'être est l'action volontaire. Pour lui, la compétence et l'action sont liées à tel point que l'une ne peut pas vraiment exister sans l'autre. Bien sûr, cela n'empêche pas, au contraire, d'analyser ce qui est mobilisé par une personne quand elle agit.

Ces différentes approches sont relativement conciliables, si l'on accepte de mettre en implicite la dynamique des contenus pour permettre d'agir.

En tout état de cause, toutes les définitions pertinentes de la compétence s'appuient principalement sur les sciences cognitives (c'est-à-dire les sciences du traitement de l'information). Pour compléter les définitions de la compétence, on peut la considérer selon différentes dimensions, en s'inspirant de Jacques Leplat.

Ainsi, une compétence n'existe que par rapport à l'action. Elle est forcément orientée pour agir. Si l'action n'est pas justifiée par une intention, si l'action n'est pas intentionnelle, il n'y a pas de compétence. Il faut un objectif pour structurer les différents savoirs qui constituent la compétence.

Les compétences s'apprennent. Il n'y a pas de compétence spontanée. Tout ce qu'une personne peut faire, elle l'a appris, parfois très tôt dans son existence (la marche, la parole, etc.). Ce qui est très variable d'une personne à l'autre, c'est la vitesse et l'amplitude de l'apprentissage. Certains apprennent plus vite et mieux que d'autres. Cela ne remet pas en cause le fait que les compétences s'apprennent.

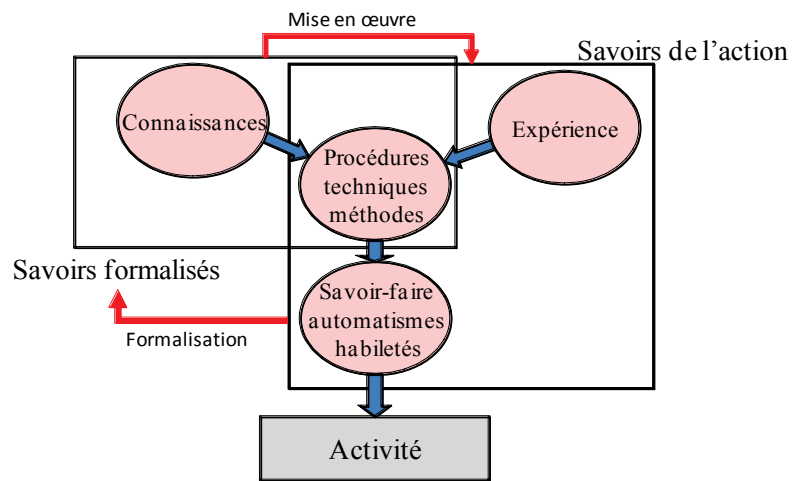
S'il n'est pas aisé de définir les compétences, leur désignation est aussi un problème méthodologique mal résolu dans la pratique. En effet, la compétence en tant que telle ne se désigne pas, sauf indirectement avec des formules comme « être capable de... » ou « savoir... ». Ce qui est désigné, c'est de l'activité, le plus souvent, sans pour autant que l'ambiguïté dans la formalisation des activités et des compétences soit le moins du monde expliciter... En fait, les compétences ne peuvent être décrites que par leurs constituants, c'est-à-dire les représentations mobilisées par la personne. Bien sûr, il est nécessaire de disposer au préalable de la plupart des

représentations qui vont être investies dans l'action, d'où le terme fréquemment employés de « savoir » pour les désigner, autrement dit de représentations conservées en mémoire.

Pour décrire les différentes représentations mobilisées dans l'action, on peut utiliser les savoirs suivants, inspirés des catégories définies par Gérard Malglaive :

- **Les connaissances**, c'est-à-dire le savoir théorique. Il suppose pour se constituer un éloignement de l'action. Il manipule des objets abstraits, sous forme symbolique et obéit à sa logique propre et non pas à la logique de l'action. Ce sont principalement les savoirs disciplinaires. Le savoir théorique est nécessaire pour la description ou la compréhension de l'action et pour créer de nouvelles procédures face à des situations-problèmes. Cependant, il ne gouverne pas directement l'action et il ne peut pas s'y investir autrement qu'en passant par l'intermédiaire du savoir procédural.
- **Les procédures et techniques** ou le savoir procédural. Il est en interrelation avec le savoir théorique. C'est par lui que le savoir théorique peut s'investir dans l'action, en ordonnant la suite des actes selon la finalité poursuivie. C'est un mode opératoire permet-tant à la théorie d'agir sur le réel en fonction d'une intention donnée.
- **L'expérience**, autrement dit le savoir pratique. C'est la mise en œuvre d'un raisonnement personnel, non formalisé, construit entièrement dans et aux fins de l'action. « Il comble en quelque sorte les interstices » laissés par les savoirs théoriques et procéduraux dans la conduite de l'action. Il est difficile à analyser et à transmettre.
- **Le savoir-faire**. C'est le répertoire d'actes dont dispose un sujet pour faire une action donnée. Il n'y a pas de découpage optimal des savoir-faire, comme le découpage en pas de procédure d'un robot, par exemple. Le découpage des savoir-faire dans l'analyse du travail est empirique et varie suivant le domaine d'application.

Même si, dans une approche épistémologique, les compétences ne sont que des hypothèses, et non pas des objets, on peut néanmoins en tenter une représentation.



D'après Gérard Malglaive

L'assimilation est le processus par lequel un élément du milieu, de l'environnement (un objet, un événement, une personne, un phénomène, etc.) est reconnu grâce à une représentation déjà présente dans le système de représentation de l'acteur et sans que cette reconnaissance modifie (déséquilibre !) le système existant.

Le processus d'assimilation s'enclenche en même temps que l'activité de la personne sur son environnement. Lorsqu'elle inclut dans un système donné de représentation et de traitement (une compétence) une information nouvelle fournie par la situation, et que cette information prend du sens à partir des éléments déjà possédés, il y a assimilation. Le propre du mécanisme de l'assimilation est que l'incorporation d'élément nouveau ne modifie pas fondamentalement la compétence d'accueil.

Si l'assimilation de l'élément nouveau de l'environnement à la compétence d'accueil modifie, voire détruit, cette dernière, Piaget parle alors d'accommodation. L'accommodation traduit en effet l'activité de transformation des systèmes de représentation de la personne par le milieu. L'incorporation de données nouvelles de l'environnement dans un système de représentation et de traitement s'accompagne nécessairement à un moment donné d'une transformation progressive de celui-ci en un système nouveau mieux adapté. Le modèle de l'équilibration s'appuie donc sur deux mécanismes fondamentaux de l'intelligence : l'assimilation et l'accommodation.

L'assimilation précède toujours l'accommodation. Une information nouvelle ne peut conduire à la transformation d'une compétence qu'au travers de son incorporation à cette dernière. La structure ne peut s'adapter qu'à un élément qu'elle assimile. En revanche, il peut y avoir assimilation sans accommodation, c'est-à-dire, sans une adaptation du système de représentation et de traitement (autrement dit la compétence) à l'élément à assimiler. Dans ce cas, l'activité ne conduit pas à un réel apprentissage, ou au mieux une légère adaptation.

Mais la rééquilibration (l'apprentissage donc) ne se déclenchera que s'il y a un « conflit » entre l'élément, la donnée nouvelle à intégrer et la compétence déjà possédée par le sujet. C'est donc en multipliant les conflits cognitifs, dans un parcours de formation ou de prise de poste également que l'efficacité de l'apprentissage augmentera.

Ce sont le formateur ou le tuteur qui sont les « agents » indispensables à la mise en déséquilibre et au maintien dans la situation d'apprentissage. Ils vont chacun à leur place faire tourner le cycle d'apprentissage, comme le décrit David Kolb, en veillant à ce que l'apprenant en franchisse les différentes étapes.

Que ce soit en centre de formation ou sur le terrain, la personne en situation d'apprentissage ou de résolution de problèmes vit elle-même une situation d'expérience, c'est l'expérimentation

concrète. Elle est suivie par l'observation réflexive qui consiste à faire des observations sur l'expérience vécue et à réfléchir à leur signification. Cette étape conduit à la formation de concepts et à la formulation de généralisations qui intègrent les observations et réflexions, c'est la conceptualisation abstraite. Vient ensuite l'expérimentation active où l'apprenant, guidé par les règles d'action que lui a fournies la réflexion théorique, vérifie les hypothèses alors générées dans de nouvelles situations concrètes. Le point d'entrée dans le processus d'apprentissage n'est pas indifférent selon les personnes. Certaines seront plus à l'aise en commençant par l'expérimentation, d'autres par l'observation, etc.

En tout état de cause, le rôle du formateur et du tuteur sera de vérifier que le cycle tourne bien. C'est également le rôle de l'apprenant, s'il veut devenir autonome dans la construction de ses compétences, de faire en sorte que ce processus s'articule au mieux avec les situations de formation dans lesquelles il s'engage.