



Introduction De Taylor au KM, Quelle(s) approche(s) de la compétence ?

Jean-Louis Boutte

► To cite this version:

Jean-Louis Boutte. Introduction De Taylor au KM, Quelle(s) approche(s) de la compétence ?. Yvan Abernot. La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation, 5 (10), Université de Provence - Département de Sciences de l'Education Questions Vives 1 Avenue de Verdun F- 13410 LAMBESC (France) Tél: +33 (0) 442 571 717 - Site Web: [http://questionsvives.sp.educaix.c, 2009, Questions Vives, 2-912643-33-3. hal-01443971

HAL Id: hal-01443971

<https://hal.science/hal-01443971>

Submitted on 23 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Introduction

De Taylor au KM, quelle(s) approche(s) de la compétence ?

Jean-Louis BOUTTE¹

Résumé : Cette introduction propose d'explorer la notion de compétence, notion floue, sous une approche historique de l'organisation et de la professionnalisation, depuis la révolution industrielle jusqu'à nos jours. L'apparition de la compétence, puis les évolutions des idées et pratiques qui s'y réfèrent sont associées aux différentes transformations de l'organisation imposées par des changements techniques, sociaux, économiques. Ainsi, la compétence, largement employée dans le champ de la formation professionnelle, et de la professionnalisation revêt de multiples définitions, suivant que l'on se réfère à l'une ou l'autre des périodes. Ainsi, la période actuelle apporte elle aussi ses évolutions, mettant en opposition des conceptions et des pratiques néo tayloriennes et d'autre part un courant de pensée basée sur l'Entreprise Apprenante, proposant de dépasser cette notion de compétence, mettant l'accent sur des dynamiques de construction permanente de connaissances. Cet obstacle épistémologique est aussi l'occasion d'interroger à nouveau la formation professionnelle, initiale et continue, les pratiques de professionnalisation et d'évaluation, questionnement central des Sciences de l'Education.

Dans ce numéro 10 de la revue Question Vives, nous avons souhaité engager une réflexion collective sur la notion de compétence, et les nouveaux enjeux notamment en Sciences de l'Education. La notion de compétence est largement présente dans le champ de la professionnalisation, tant en formation initiale qu'en formation continue. Toutefois, cette notion demeure floue, tant il est vrai que de multiples définitions existent. Sous ce terme générique, utilisé comme une évidence, se profilent tout à la fois des paradigmes mais aussi des pratiques éducatives et managériales diverses. Pour tenter d'en repérer les contours et les différences, nous nous proposons d'explorer à grands traits l'apparition, puis l'évolution de cette notion dans le monde du travail et de la professionnalisation. Or, si l'héritage du taylorisme est encore très présent dans nombre d'organisations de taille et d'activité diverses, l'entreprise telle que nous la connaissons aujourd'hui est très différente de celle que prônait

¹ Maître de Conférences Associé en Sciences de l'Education – Université de Provence Aix-Marseille I – UMR ADEF

Jean-Louis Boutte

De Taylor au KM, quelle approche de la compétence ?

Taylor. Ainsi, nous tenterons de mettre en parallèle les évolutions des approches de la compétence et des tendances de pratiques qui s'en inspirent. Notre contribution repose sur plusieurs recherches menées dans le champ de la professionnalisation : l'une, réalisée dans le cadre d'un cursus doctoral (Boutte, 2007), et d'autres, accompagnées dans le cadre de parcours Master Professionnel 2^{ème} année Responsable de Formation au cours des cinq dernières années.

De « l'homme de métier » à « l'homme bras »

A la fin du XIX^{ème} siècle, la Révolution Industrielle, marque le développement de la production de masse, reposant sur une approche nouvelle de l'Organisation du travail prônée par Taylor (Bernoux, 1985 ; Livian, 2000). Ses principes reposent sur la mécanisation de l'outil de production, la décomposition du travail en tâches simples, la standardisation des gammes et des pièces, et l'apport d'un bureau des méthodes pour concevoir et contrôler les procédures. Cette répartition du travail donne lieu à des formes structurelles que l'on qualifiera de pyramidales, composées de nombreuses strates hiérarchiques entre la Direction et l'exécution. Une autre conséquence nous intéresse plus particulièrement ici : cette industrialisation marque une rupture avec la *logique de métier* qui dominait jusqu'alors. En effet, si précédemment *l'homme de métier* était détenteur d'un savoir-faire, *l'homme bras* (Crozier & Friedberg, 1981), doit désormais *savoir refaire* conformément à la prescription. L'industrialisation a pour conséquence une déqualification du travail et du travailleur, déplaçant vers les usines une population rurale importante. La *Qualification* des emplois apparaît un peu plus tard, pour répondre aux revendications sociales. La qualification, reconnaissance des postes déqualifiés engendrés par le taylorisme le plus dur, s'acquiert essentiellement sur le tas, avec une forme de compagnonnage tacite. Ceci n'exclut pas pour autant des cursus de formation répondant aux besoins des postes très spécialisés. Ainsi, cette période est celle des *ingénieurs*. C'est sur ce modèle d'organisation que se développe toute l'activité économique et industrielle, plus particulièrement pendant la période après guerre, appelée « les trente glorieuses ».

La compétence et l'Entreprise formatrice

La fin des 30 glorieuses, est marquée à la fois par les événements de mai 1968 et les deux chocs pétroliers de 1974 et 1976. Le début des années 80 voit la remise en cause du modèle social et du modèle économique. S'engage alors un mouvement de transformation majeur dans les organisations et la gestion des hommes. La recherche de productivité dans ces nouvelles données économiques et sociales promeut tout à la fois l'automatisation de l'outil de production et la modification des formes structurelles d'organisation. L'élargissement du périmètre des emplois, rendu possible par l'introduction d'une nouvelle technologie, conduit à une nécessaire *requalification* des personnels. Cette brutale mutation, met en évidence l'inadéquation des personnels aux nouvelles qualifications exigées et surtout le manque d'anticipation des organisations. Pour accompagner cette évolution, de nombreuses méthodes apparaissent, et parmi elles la GPE, qui deviendra ensuite la GPEC². A partir des activités attribuées par l'organisation à chaque emploi, un *référentiel* formalise, inventorie non seulement les *savoir-faire* mais aussi des *savoirs*, et *savoir-être* nécessaires. Cette nouvelle

² Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences.

Entête provisoire.
Ne pas modifier

approche emprunte au linguiste Chomsky (1973) la notion de *compétence*, proposée comme ce qui permet au sujet de produire et comprendre des énoncés grammaticalement bien construits par un vocabulaire et des règles. Ainsi, dans le monde professionnel, la compétence est la capacité à mobiliser des ressources requises, *les savoirs à mobiliser* par l'individu, en situation, pour accomplir ces activités et atteindre la *performance attendue*. (Le Boterf, 1994). Cette nouvelle approche par les compétences doit permettre aussi une gestion anticipée, prévisionnelle, des évolutions futures de la répartition des activités, les évolutions *prévisibles*, quantitatives et qualitatives, des effectifs, puis de planifier les adaptations nécessaires (Thierry, 1990). La Formation Professionnelle Continue, initiée par la loi Delors en 1971, et jusque-là peu utilisée, prend son essor au cours des années 80 (Dubar, 1996 ; Cereq 2007). D'un côté, la Formation s'institutionnalise comme moyen d'adapter les individus aux *référentiels-compétences*. De l'autre, de nombreux dispositifs formatifs visant la réduction du chômage grandissant, par l'adéquation des compétences des Demandeurs d'Emploi aux nouvelles exigences du marché du travail. Les formateurs adoptent la PPO (Pédagogie Par Objectifs) pour répondre aux objectifs de la formation et évaluer, voire valider les acquis. Le recours à la compétence permet donc de penser d'un côté la formation comme construction des ressources suivant les objectifs prédéfinis, de l'autre la validation, la certification de ces ressources en regard du référentiel, le tout dans une approche prévisionnelle. Peu à peu, les référentiels-emplois, compétence et formation se précisent. Les typologies de savoirs, constituant la compétence s'enrichissent (Le Boterf, 1994). Il est question aussi de niveau de compétence, reposant par exemple sur la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom (Abernot, 1993). Parallèlement, les dispositifs d'évaluation des compétences se multiplient, jusqu'à des *assessment centers*, situations réelles reproduites dans lesquelles l'individu fait preuve de sa compétence (Barkatoolah, 2000). Il s'agit dès lors de *contrôler* la mise en œuvre des bonnes pratiques, des bonnes manières de résoudre le problème, de vérifier la conformité au référentiel et si besoin, ajuster, adapter la compétence par la formation.

Cette première approche cybernétique de la compétence et de la GPEC est en ce sens cohérente avec l'Assurance Qualité qui apparaît dans cette même période. L'accord ACAP 2000, en 1990, entre le Groupement des Industries Sidérurgiques et Minières (GESIM) et les organisations syndicales illustre et concrétise la mise en œuvre à grande échelle de cette compétence vue comme un savoir-faire opérationnel validé.

La compétence et l'Entreprise qualifiante

Le début des années 90 marque de nouvelles mutations économiques et technologiques qui impactent tout à la fois l'organisation, les emplois et le marché du travail. Les organigrammes s'aplatissent encore, les emplois s'élargissent et s'enrichissent, les nouvelles répartitions des activités et la modification du périmètre des emplois intègrent, là encore, une nouvelle technologie : il est question ici *d'informatisation de l'outil de production*. Parallèlement, les plans sociaux se multiplient et le chômage devient massif. Les recrutements se font rares, de nouvelles exigences apparaissent en matière de formation initiale, de diplômes, d'expériences, les reconversions en interne ou en externe accompagnent ces réorganisations. L'organisation prône, la *mobilité* interne et externe, ainsi qu'une certaine polyvalence. Pour faciliter cette mobilité, les référentiels de compétence formalisent des *familles d'emplois* pour lesquelles les *compétences transversales* sont

Jean-Louis Boutte

De Taylor au KM, quelle approche de la compétence ?

repérables comme autant de passerelles possibles lors de mutations et, bien entendu, des *compétences spécifiques* à chaque emploi. Dans ce contexte de changement, l'individu doit faire preuve d'aptitude adaptative. Le *professionnel*, distinct de l'homme de métier (Altet, 1996), est non seulement porteur de compétences techniques identifiées, mais il doit aussi être un *praticien réflexif* (Schön, 1994), capable de remise en question, de *réflexion sur et en action*, de renouvellement de ses savoirs multiples. La résolution de problèmes est à ce titre centrale, tant pour la gestion des compétences que pour l'Assurance Qualité. Le travail doit être formateur, il doit favoriser l'articulation formation-activité avec d'une part, la *référencialisation* (Pastré, 2005), sélection d'activités professionnelles de référence en activités didactiques, et d'autre part la mise en œuvre des acquis de la formation en situation de travail. Les *formations-action* et l'*individualisation* des parcours viennent enrichir la professionnalisation. Parallèlement, les dispositifs de formation destinés aux Demandeurs d'Emploi se multiplient, le *bilan de compétences* permet ce retour réflexif sur l'expérience professionnelle, la formalisation voire la validation des compétences construites, pour faciliter la construction de projets professionnels. Dans le même temps, l'*employabilité* engage la responsabilité du professionnel : d'*agent*, le professionnel devient *acteur* (Ardoino, 1993) de l'actualisation de ses compétences, de son employabilité.

Si les besoins de formation sont toujours croissants, la nette évolution des budgets de la Formation Professionnelle Continue constatée dans les années 80, marque alors un palier, une *rationalisation des dépenses de formation* (Dubar, 1996 ; Cereq, 2007). Les dispositifs juridiques de la Formation se multiplient pour favoriser l'emploi et faire baisser le chômage massif. Parmi ces dispositifs, le financement des formations en alternance (contrats de qualification, d'adaptation, d'orientation et d'apprentissage) est tout à la fois une incitation à l'embauche et une voie de professionnalisation. Elles sont destinées à faire acquérir des compétences (Jedlicska et Delahaye, 1994), par l'articulation théorie/pratique (Barbier, 1998), le transfert des acquis en situation de travail et le retour réflexif sur la pratique. Mais, les formations en alternance supposent aussi l'accompagnement par un Tuteur, professionnel chargé de faciliter chez le formé, le transfert des acquis en situation professionnelle, coordonner cet accompagnement à la progression pédagogique du Centre de formation, évaluer ces acquisitions en situation professionnelle. Or, c'est justement sur cette articulation entre lieu de travail et centre de formation, sur les *aptitudes pédagogiques* du tuteur et sur sa disponibilité que pèchent ces formations. Ces aptitudes ne sont pas innées, et malgré le financement des formations au tutorat, ces exigences viennent se heurter aux pratiques managériales jusque là dominantes, favorisant une approche individualiste et normative de la professionnalité (Boutte, 2007).

La compétence ne se résume plus à l'articulation et la mobilisation des savoirs typologisés et référencés, d'un *savoir agir* conforme, elle comprend désormais des *composantes cognitives et relationnelles* (Zarifian, 1999). Le professionnel est désormais un praticien réflexif (Schön, 1994), dont la compétence s'entend comme un processus, une reconstruction permanente par le sujet en situation, articulant théorie et pratique, *réussir et comprendre*, la professionnalisation est une construction dans l'articulation permanente entre activité et formation, *par induction et déduction* (Lerbet, 1993 ; Poplimont, 2000). Le professionnel doit aussi *faire savoir*, faire état de ce qu'il sait, former ou tutorer, diffuser ses acquis lors de formations internes, de mutations, ou de Rex (retours d'expérience). La professionnalisation est aussi *navigation professionnelle* (Le Boterf, 1999).

Entête provisoire.
Ne pas modifier

La fin des années 90 met aussi en évidence une autre dimension, collective, de la compétence. Les nouvelles organisations et les démarches Qualité ont initié des *groupes projet*, des groupes d'analyse du travail, des groupes de résolution de problèmes... qui révèlent un *savoir travailler en équipe*, difficile à formaliser et pourtant précieux. Wittorski (1997) observe ainsi des groupes d'analyses d'activité et formule la construction progressive d'une *compétence collective* propre au groupe concerné, transcendant la somme des compétences individuelles. Ainsi, la compétence s'enrichit d'une dimension collective résultante d'une construction partagée, d'une *collaboration* faite d'échanges, un *apprentissage collaboratif*. Ainsi, au-delà des techniques et procédures, le professionnel porte potentiellement cette compétence construite dans l'expérience vécue collectivement. Dès lors, les pratiques évaluatives et managériales sont questionnées : le contrôle d'une conformité à une référence est insuffisant, le management devient participatif (Jarosson, 2004).

La compétence et l'Entreprise apprenante

Comme pour les périodes précédentes, les années 2000 apportent leur lot de mutations techniques, sociales, organisationnelles, commerciales, mais ces changements s'accélérent et rendent nécessaire la rapidité d'adaptation. L'ouverture des marchés et le développement de l'Internet notamment, changent l'environnement de la structure, la nature et la vitesse des échanges impactant fortement le périmètre et le contenu de l'emploi. Les formes structurelles s'aplatissent encore, les structures matricielles, les organisations en réseau, les petites équipes autonomes, le management par projet sont désormais de mise (Livian, 2000). De nouvelles activités, de service notamment, de nouveaux emplois apparaissent et se professionnalisent. Le professionnel, jusqu'alors *acteur*, devient *acteur réseau* (Bagla, 2003). Depuis la période précédente, pour répondre aux besoins croissants de connaissance, de compétence et compenser la rationalisation des dépenses de formation, la professionnalisation emprunte de nouvelles voies (Sorel & Wittorski, 2007) : individualisation des parcours, e-learning, le travail lieu d'apprentissage, l'analyse de l'activité en groupe... La réforme de formation de 2003, soutient, sur le plan juridique le développement de nouveaux dispositifs comme le DIF³, la VAE⁴ et la période de professionnalisation. La *logique compétence* est renforcée par les nouvelles normes de l'Assurance Qualité, en particulier environnementales, le management par la sécurité⁵, et par la responsabilité juridique du professionnel mise en évidence lors de procès au pénal. Ce renforcement des procédures, de la traçabilité des actes, de la certification des compétences s'étend aux Ressources Humaines et à la Formation. Les référentiels d'emploi et de compétence se renforcent, les procédures de validation et de certification des compétences s'étayent.

Cette nouvelle période se caractérise aussi par une problématique démographique largement partagée, conséquente des recrutements très réduits, voire inexistants, et les

³ Droit Individuel de Formation.

⁴ Validation des Acquis de l'Expérience.

⁵ Par exemple l'ISRS (International Security Rating System), méthode de management développée à la suite de l'accident dans l'usine chimique de Bhopal en Inde en 1984.

Jean-Louis Boutte

De Taylor au KM, quelle approche de la compétence ?

plans sociaux qui ont écrémé par le haut ces fameuses pyramides⁶ lors de précédente décennie. Les « pyramides des âges » sont inversées, centrées sur la « génération baby boom » (Nowik, 2003). Le renouvellement des effectifs dans les prochaines années, fait apparaître de nouveaux enjeux : la perte massive d'expérience que les référentiels de compétence ignorent, la professionnalisation et la fidélisation des nouveaux arrivants, la cohabitation de deux générations très différentes dans leur rapport au travail. De nouveaux dispositifs, apparaissent comme de nouvelles voies de professionnalisation chargées de faciliter la capitalisation et le *transfert de compétence*. Mais, la nécessaire culture du partage de connaissances n'est pas acquise (Boutte, 2007), elle se heurte à l'individualisme prégnant (Enriquez, 1992). La gestion des compétences montre ici ses limites.

Dans ce nouveau contexte, nombre de décideurs marquent leur intérêt pour le modèle de l'Entreprise Apprenante (Mallet, 1994). Dans ce courant de pensée, l'organisation est vue sous l'angle de la complexité (Morin, 1990) et des systèmes complexes (Le Moigne, 1990), considérée comme *un organisme vivant* susceptible d'apprentissage, de mémorisation, de créativité, qui réagit, s'adapte, apprend pour survivre aux contraintes et changements que lui impose son environnement. Cette approche prône la transversalité, la mise en lien systématique, le partage pour favoriser *l'apprentissage organisationnel* (Argyris & Schön, 1996). La connaissance devient la seule source de plus-value, nous sommes entrés dans *l'économie de la connaissance* (Tarondeau, 1998), émergente de la dynamique auto-eco-organisationnelle. Les applications concrètes essentiellement technologiques, regroupées sous le terme *Knowledge Management* (Prax, 2000). L'heure est à la transversalité, aux nouvelles formes structurelles (matricielles, en réseau) et les TICE favorisent la circulation d'information verticale et horizontale. Les évolutions technologiques proposent des solutions complémentaires aux dispositifs de professionnalisation classiques : e-learning, plateforme collaborative. GED⁷, communautés virtuelles (Daele & Charlier, 2006 ; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Wenger, 2005). Elles facilitent le processus continu de *socialisation, formalisation, combinaison, intériorisation* que suppose l'apprentissage organisationnel suivant la matrice de Nonaka et Takeuchi (Prax, 2000). L'accent est mis sur *l'Intelligence Collective* (Dortier, 2006 ; Mallet, 2007), la collaboration, sur le partage et la diffusion.

Cette approche rend plus complexe encore la notion de compétence. Au-delà des compétences techniques, cognitives et relationnelles déjà évoquées, les dimensions individuelles et collectives sont désormais indissociables, inter agissantes, propriétés émergentes du collectif. La compétence, la performance du professionnel se conçoit sous l'angle de *l'abduction* au-delà de la déduction et de l'induction. En fait, cette nouvelle période se caractérise par la cohabitation et l'opposition de deux paradigmes, l'Entreprise qualifiante et l'Entreprise apprenante. Le changement de paradigme à l'œuvre questionne non seulement la notion de compétence elle-même, mais aussi les pratiques éducatives, évaluatives et managériales.

⁶ Accord national interprofessionnel du 13 octobre 2005 relatif à l'emploi des séniors en vue de promouvoir leur maintien et leur retour à l'emploi.

⁷ Gestion Electronique Documentaire.

Entête provisoire.
Ne pas modifier

La compétence : de nouvelles questions

Ces récentes données environnementales, économiques, sociales, technologiques, ouvrent de nouveaux champs d'investigation pour les Sciences de l'Education comme autant de questionnements sur les enjeux éducatifs et managériaux. Si l'on s'accorde à dire que la compétence permet la performance, il semble nécessaire de la penser plus complexe encore, d'autres composantes sont à envisager.

La compétence ne peut plus se résumer à l'acquisition d'une liste exhaustive de savoirs identifiés, et validés. Le départ massif des « anciens » et la progression des demandes de VAE, mettent en évidence la nécessité de considérer les acquis de l'expérience comme participant aussi à la performance (Courtois & Pinaud, 1991), leur nécessaire explicitation pour les transmettre et leur faible reconnaissance au sein de l'organisation. Le rapport De Virville en 1996 avait déjà montré la prégnance dominante de la formation initiale et du diplôme au détriment de la Formation Professionnelle Continue et de l'expérience. Ainsi, la question épistémologique, la légitimité respective des « savoirs théoriques » et « savoirs pratiques » (Latour, 1998 ; Mialaret, 1998), de leur articulation, leur intégration, de leur développement individuel et collectif et leur reconnaissance est posée.

D'autres dimensions impactent la performance individuelle et collective. Ainsi quelle place accorde-t-on aux *émotions* et à la *créativité* jusque là réservées aux poètes et aux artistes, aux *métiers de talent* (Le Boterf, 1994), à l'intuition ? Les individus au travail, individuellement ou collectivement, sont soumis à des émotions entre plaisir et souffrance (Linhart, 2003 ; Molinier, 2006). La psychologie et la neurobiologie montrent que l'*émotion* ne serait plus à séparer de la cognition, ni même de la psychomotricité (Damazio, 1996 ; Prat, 2006). Le *processus émotionnel* intervient en facilitateur ou en inhibiteur sur l'attention, l'apprentissage, la mémorisation, la prise de décision, la résolution de problème. Comment la professionnalisation peut-elle appréhender comme composante de la compétence, comment la formaliser, la référencer, la repérer, favoriser la formation à la gestion des émotions, une certaine *intelligence émotionnelle* (Goleman, 1997) ? De la même manière, que dire de la *créativité* ? La réactivité, l'innovation, l'adaptation voire l'anticipation du changement sont autant de qualités nécessaires à la survie de la structure et à l'employabilité du professionnel. Ces dimensions de la compétence sont donc centrales.

La professionnalisation conçue dans l'articulation *formation initiale-activité professionnelle-formation continue* (Sorel & Wittorski, 2007), doit favoriser la construction des composantes individuelles et collectives de la compétence. Toutes ces dimensions sont donc à appréhender tant par le management que par le formateur. Mais au-delà du monde du travail et de l'organisation, cette réflexion interpelle désormais le monde éducatif. En effet, la compétence s'impose désormais dans le champ de la formation initiale, non seulement dans les cursus de professionnalisation des enseignants mais aussi pour les élèves. La demande institutionnelle, au niveau national et européen, formule des « socles de connaissances et de compétences », des « compétences clefs » nécessaires dès le premier degré. La compétence fait donc partie de l'arsenal méthodologique des enseignants, impactant notamment les pratiques évaluatives, les élèves sont ainsi évalués sur leur *capacités* à..., les cartographies de compétences formalisent ces capacités démontrées. Là encore, comme dans le champ de la professionnalisation et du travail, la notion de compétence pose question de sa définition, la prise en compte des multiples dimensions qui la composent et des pratiques éducatives et évaluatives qui en découlent.

Jean-Louis Boutte

De Taylor au KM, quelle approche de la compétence ?

Comment en effet promouvoir et évaluer l'émergence de ces ressources : la capacité de remise en question, d'apprentissage continu, de travail en équipe, de collaboration pour le développement de connaissance collective voire d'une intelligence collective, la gestion de ses émotions ? Quelle posture doivent adopter le manager, le formateur, l'enseignant ? Comment former à ce nouveau rôle d'incitateur, de promoteur, de facilitateur de cette construction permanente, d'émergence de connaissances dans une dynamique collective, au détriment du rôle de contrôleur jusqu'alors dominant ? De la même manière, comment l'ingénierie de formation et pédagogique peut-elle intégrer ces dimensions de la compétence dans le parcours de professionnalisation ? Ainsi, pour le manager, pour le formateur et pour l'enseignant se posent aussi des questions d'évaluation de ces dimensions de la compétence, de la professionnalité (Abernot, 1993).

Si la professionnalisation ne peut plus se contenter de dispenser un contenu préfiguré pour l'atteinte progressive de la compétence requise, normée, le formateur et l'enseignant ne sont plus uniquement dispensateurs du savoir agir reconnu, ils doivent aussi être co-auteurs, co-constructeurs d'une connaissance, voire d'une activité elle-même en professionnalisation. Cette nouvelle posture, cette nouvelle identité professionnelle (Sainsaulieu, 1987), ces nouvelles compétences du formateur (Sorel & Wittorski, 2007) restent à définir ? Quelles composantes de la compétence, l'Education Nationale doit-elle privilégier : techniques, cognitives, relationnelles, émotionnelles, individuelles et/ou collectives ? Quel type de professionnels ou futurs professionnels doit-elle former au travers de ses cursus diplômants et professionnalisants ? On retrouve ainsi les questions fondamentales, politiques, éthiques, épistémologiques qu'ont déjà posées depuis fort longtemps les philosophes de l'éducation (Reboul, 1997 ; Fabre, 1994). En fait, la compétence, terme ambigu, mal défini et évolutif nous amène à la confrontation de deux paradigmes qui marque un *obstacle épistémologique* au sens de Bachelard (1987).

Les nouveaux enjeux de la compétence

Nous avons souhaité, avant de présenter les contributions de ce numéro, rappeler la construction historique de la notion de compétence et, en corollaire, l'évolution de la thématique de la professionnalisation et des principaux modèles que l'on peut convoquer. L'emploi de ces notions pose en tout premier lieu un problème de définition. Chacun de ces termes renvoie en effet à des significations très différentes selon que l'on se réfère à l'une ou l'autre des périodes et des modes de pensée agissants. Les propositions de définitions de ces termes sont nombreuses comme autant de tentatives de clarification. La difficulté est d'autant plus grande que tous les professionnels du management, de la formation et de l'enseignement n'utilisent pas cette notion avec la même signification, ni les mêmes pratiques.

Les termes *compétence* et *professionnalisation*, utilisés dans le monde du travail et de la formation continue et initiale, par les formateurs et les institutionnels revêtent des significations plurielles, une certaine polysémie. Ainsi, doit-on parler de *compétence* ou de *compétences*, de *compétences individuelles* ou *collectives*, de *compétences transversales*, *génériques*, *spécifiques*, de *compétences techniques*, *cognitives*, *relationnelles*, *émotionnelles* ? Cette liste n'est pas exhaustive. La polysémie peut parfois devenir cacophonie. Du coup, la notion de compétence est-elle encore pertinente ? Faute de définition satisfaisante, doit-on la considérer comme une *illusion* (Joshua, 1998), et lui

Entête provisoire.
Ne pas modifier

préférer le *savoir-faire* (Stroobants, 1993) complexe de savoirs (Latour, 1998) ? Doit-on au contraire, à l'instar Sorel et Wittorski (2005) tenter une définition qui rende compte tout à la fois de la dimension processuelle et de sa complexité ? Peut-on enfin se contenter de la considérer générique et complexe, la performance résultant de la combinaison sans cesse actualisée de toutes ces composantes et peut-être d'autres encore. Ainsi, pourrait-on revenir à la proposition initiale de Chomsky (1973), pour mener une conversation dans une langue, les règles grammaticales et syntaxiques et un vocabulaire sont nécessaires mais loin d'être suffisants. Le Tout n'est-il pas plus et moins que la somme des parties (Morin, 1990) ?

C'est ce questionnement qui a justifié notre souhait de tenter une clarification de la notion de compétence, centrale, et des nouveaux enjeux qui se profilent notamment pour les Sciences de l'Education. La formation initiale, la formation continue et l'évaluation sont interrogées par ces notions, par la diversité des conceptions à l'œuvre et les pratiques éducatives et managériales qui s'en inspirent, par les paradigmes qui cohabitent et peuvent s'opposer. Pour traiter de cette problématique, les contributions des auteurs se présentent comme suit :

Un premier article de **Laurence Durat et Najoua Mohib** s'intitule « *Le développement des compétences professionnelles au regard de l'engagement dans l'agir* ». Les auteurs abordent ici la compétence professionnelle au sein de la Fonction publique territoriale. Elles proposent dans un premier temps une conception consensuelle, « un savoir agi et reconnu ». Liée à l'activité, la compétence est abordée aussi sous l'angle de l'efficacité, de la légitimité, et de la reconnaissance sociale. Les auteurs mettent en avant l'engagement dans l'agir au centre de leur questionnement. Les données empiriques, issues de 66 entretiens semi-directifs auprès des Dirigeants de et de leurs collaborateurs montrent que l'engagement dans l'agir résulte non seulement de processus individuel, cognitif, mais aussi de l'interaction avec l'environnement social. Ainsi, la signification de la situation est une réélaboration individuelle et collective. Les auteurs font apparaître notamment l'influence d'un professionnel « figure de référence » agissant sur cet engagement comme une forme de reconnaissance.

Un second article de **Sylviane Blanc et Chantal Eymard** s'intitule « *Compétence collective et du collectif dans les établissements scolaires du premier degré* ». Les auteurs explorent la dimension collective de la compétence chez les enseignants du premier degré, explicité dans le référentiel professeur actuel. A partir des notions de coordination, collaboration et coopération, elles distinguent la *compétence du collectif* et la *compétence collective*, la première résultant d'une collection de compétences individuelles coordonnées, la seconde résultant d'une articulation propre à chaque collectif. Une enquête de terrain, quantitative montre à la fois l'intérêt des Professeurs des Ecoles et des Professeurs stagiaires pour le travail collectif et l'échange, et la prédominance de la première liée, pour les auteurs aux pratiques largement individualistes des enseignants. Ainsi, de nouvelles pistes s'ouvrent pour développer cette nouvelle capacité dans le cadre de la professionnalisation des enseignants.

La troisième contribution, de **Sophie Morlaix**, « *Savoir évaluer les compétences développées par les élèves* » rend compte d'une recherche située dans le champ de la formation initiale, pour la laquelle le « socle commun de connaissances et de compétences » traduit la logique annoncée. Après une tentative de clarification de la notion de compétence chez les élèves,

Jean-Louis Boutte

De Taylor au KM, quelle approche de la compétence ?

l'auteur aborde les pratiques évaluatives de ces compétences au niveau local, régional, national, les biais et les critiques pour chacun de ces niveaux. Se référant au panel du Ministère de l'Education nationale, l'auteur exploite les évaluations de près de 10000 élèves entrant en CP, en CE2 et en 6^{ème}, dans trois périodes différentes. L'analyse statistique des résultats aux différentes épreuves met en évidence des liens d'interdépendance et d'indépendance, transversaux et longitudinaux, entre des « blocs de compétence », qui diffèrent des regroupements initialement prévus. Apparaît ainsi un modèle structuraliste de la construction de compétences et de leur évolution, ouvrant ainsi des pistes de réflexion sur les stratégies d'apprentissage des élèves, les conditions de réussite scolaire et les pratiques éducatives des enseignants.

Dans la quatrième contribution, de **Michel Burbao**, « *Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?* » l'auteur tente de dépasser les représentations généralement partagées pour formaliser les compétences d'un « bon Maître », d'un *enseignant efficace*. Il rappelle l'influence de « l'effet Maître » sur les résultats scolaire et met en évidence la grande variabilité du « temps utile » réellement consacré à l'étude, au travail des élèves. Il relève ensuite la prédominance de la dimension didactique dans le référentiel compétence des enseignants, au détriment de la gestion de la classe et des interactions, de l'engagement des élèves au travail, malgré l'importance de ces dimensions. Enfin l'auteur met en parallèle les référentiels compétence des enseignants de plusieurs pays francophones et marque, à ce propos les différences notables des attendus. L'auteur commente ces observations par la difficulté d'appréhender la compétence de l'enseignant, tant l'activité est complexe. La professionnalisation des enseignants débutant nécessiterait un travail d'« analyse des pratiques expertes » pour prétendre à une certaine efficacité.

Un cinquième article, de **Marlis Krichewski**, interroge « *Les compétences clé de l'Union Européenne* ». L'analyse, originale, porte sur deux Référentiels de Compétences Clés, celui de l'Union Européenne et celui de l'OCDE, posés comme recommandations relatives à l'Education et la Formation. La mise en parallèle et la comparaison de ces deux RCC montre les similitudes mais aussi les différences, quant aux compétences clés elles-mêmes et à leurs formulations. Dans un deuxième temps, l'auteur s'attache à mettre au jour les significations explicites et sous tendues des compétences préconisées et des termes associés. Au-delà d'une approche humaniste affichée, l'auteur fait apparaître un paradigme économique, traduisant des préoccupations de gestion utilitariste des ressources humaines et de compétition entre pays développés et les autres. Dans un troisième temps, l'auteur commente particulièrement les compétences clés, relatives à la vie sociale et au civisme, sous l'angle question philosophique, interrogeant les notions de démocratie et de citoyen.

La sixième contribution, de **Serge Racine**, « *L'évaluation des compétences dans les réseaux de communication interpersonnelle* », traite la compétence et de son évaluation sous l'angle de la complexité. Dans un premier temps, l'auteur synthétise plusieurs taxonomies issues d'une littérature abondante et propose 5 habiletés - *imaginatives, affectives, physiques, cognitives et sociales* – et pour chacune 5 niveaux, soit 25 habiletés. L'approche complexe (J.L. Le Moigne ; E. Morin ; F. Varela) conduit l'auteur à formaliser les liens entre ces fonctions. Deux séries d'expérience, quantitatives et traitées statistiquement amènent l'auteur

Entête provisoire.
Ne pas modifier

à construire un modèle formalisant les liens entre ces fonctions. L'auto-organisation du système de fonctions se manifeste par trois rôles que joue chaque fonction : auto-formation, *force formatrice* (Fo), émergeant de la répétition d'habiletés de même type, stimulation, *une force dynamique* (Dy), une fonction renforce une autre fonction, entraînant une réaction en chaîne et contrôle, *une force statique* (St), une fonction de maintien et contrôle une autre fonction. Pour l'auteur, ce modèle peut, d'une part favoriser l'opérationnalisation de l'évaluation formatrice de la compétence. Par extension, ce modèle est aussi pertinent pour une personne, comme un projet, une formation, une équipe, une école ou une entreprise.

Enfin, l'auteur, **Jeanne Mallet**, dans cet article intitulé « *Compétence collective, équipe apprenante et technologies* » propose pour l'essentiel un essai théorique s'appuyant sur les résultats de trois thèses qu'elle a encadrées ; ces recherches portent sur l'impact des technologies réseaux sur le développement des compétences (notamment pour des intranets et des campus numériques), avec plus précisément la problématique suivante : en quoi, et à quelles conditions, les nouvelles opportunités d'interaction liées aux technologies réseaux, sous tendent le développement d'apprentissages, formels et informels, et donc de nouvelles compétences individuelles et collectives. Le cadre théorique qui est proposé et discuté porte sur les processus d'auto-organisation et les systèmes complexes (notamment les perspectives ouvertes par Edgar Morin, 2000, et Francisco Varela 1993). L'auteur dans la deuxième partie de son article se propose de débattre du prescriptif (freins culturels, habitudes centralisatrices, valeurs et normes bureaucratiques, management non participatif etc.).

Ainsi, les contributions des différents auteurs éclairent sous plusieurs angles notre problématique : la définition de la compétence et les nouveaux enjeux de l'enseignement, la compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation, la compétence à l'ère de la complexité. Cette problématique appelle une approche philosophique et épistémologique sur la place de l'Homme, ses connaissances au sens très large, leur construction, leur mobilisation. Elle appelle aussi des constructions multiréférentielles. Loin de prétendre à une vérité définitive, nous souhaitons modestement que les contributions qui suivent participeront à une réflexion collective et l'émergence d'une conceptualisation fructueuse.

Bibliographie

- Abernot, Y. (1996). Les méthodes d'évaluation scolaire. Paris : Dunod
Abernot, Y. (1993). *La Périmeîtrise*. Habilitation à diriger des recherches, Université Louis Pasteur, Strasbourg.
Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF
Ardoino, J. (1993). « Repères et notes de lecture, fragments de textes, notions et définitions ». ANDSHA.
Argyris, C., Schön, D.A. (1996). *Organisational learning II: a Theory, Method and Practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
Bachelard, G. (1987). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.

Jean-Louis Boutte

De Taylor au KM, quelle approche de la compétence ?

-
- Bagla, L. (2003). *Sociologie des organisations*. Paris : La Découverte.
- Barbier, J. M. (1998) (Dir). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barkatoolah, A. (2000). *Valider les acquis et les compétences en entreprises*. Paris : Insep Consultants.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris : Seuil.
- Boutte, J.-L. (2007). *Transmission de savoir-faire, réciprocité de la relation éducative Expert-Novice*. Paris : L'Harmattan.
- CEREQ, (2007). *La formation professionnelle continue financée par les entreprises*. [www.cereq.fr].
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir, Eléments pour une théorie*. Paris : Economica.
- Chomsky, N. (1973). *La nature formelle du langage*. Paris : Seuil.
- Courtois, B., Pineau, G. (1991) (Dirs.). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Daele, A, Charlier E. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Damazio, A. (1996). *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob
- Dortier, J.F. (2006). Des fourmis à internet, le mythe de l'intelligence collective. *Rencontre RIC'2006*, [http://www.enspm.fr].
- Dubar, C. (1996). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Laffont.
- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001) (Dirs.). *Apprentissage collaboratif à distance, pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte Foy : PUQ.
- Jarosson, B. (2004). *100 ans de management*. Paris : Dunod.
- Jedliczka, D., Delahaye, G. (1994). *Compétences et Alternances*. Paris : Editions Liaisons.
- Joshua, S. (1998). « Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique ». *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1998, 79-97.
- Latour, B. (1998). « Sur la pratique des théoriciens ». In J.-M.Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 131-146.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1999). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Lerbet, G. (1993). Alternance et cognition. *Education Permanente*, 115(2).
- Lerbet, G. (1997). *Pédagogie et systémique*. Paris : PUF.
- Linhart, D. (2003). *Perte d'emploi, perte de soi*. Cahors : Eres.
- Livian, Y.F. (2000). *Introduction à l'Analyse des Organisations*. Paris : Economica.
- Mallet, J. (1994). *L'Entreprise apprenante, de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité*. Aix-en-Provence : Oméga Formation Conseil Editeur.
- Mallet, J. (2007). Intelligence collective, équipe apprenante et TICE. Les problèmes culturels sous-jacents. *Colloque TICE Med Mai 2007*.

Entête provisoire.
Ne pas modifier

-
- Mialaret, G. (1998). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoir d'action en éducation. In J.-M. Barbier (Dir.) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 161-187.
- Molinier, P. (2006). *Les enjeux psychiques du travail*. Lausanne : Payot.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Nowik, L. (2003). Les approches générationnelles : enjeux, avancées, débats. *Actes des Journées d'études des 13 et 14 novembre 2003*, Laboratoire Printemps, UVSQ.
- Popliment, C. (2000). *Représentations sociales des formateurs dans la formation par alternance*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence.
- Prat, M. (2006). *Processus cognitifs et émotions*. Paris : L'Harmattan
- Prax, J.-Y. (2000). *Le guide du knowledge management*. Paris : Dunod.
- Reboul, O. (1997). *Philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie des organisations et de l'entreprise*. Paris : Dalloz.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Sorel, M., Wittorski, R. (2005) (Dir.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-Faire et compétences au travail*. Bruxelles : Edition de l'Université de Bruxelles.
- Tarondeau, J.-C. (1998). *Le management des savoirs*. Paris : PUF.
- Thierry, D. (1990). *La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage sens et identité*. Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris : Liaisons.

Mots clés : Compétence, professionnel, entreprise qualifiante, entreprise apprenante, K.M.

Abstract : This article proposes to explore competency notion, which is, by a firm historic point of view, for Industrial Revolution. Competency appearance and then evolution of ideas and practices which are linked with are associated with different firm transformation, imposed by techniques and socials and economics changes. So, competency, largely used in professional formation and professionalization field, presents many definitions, whether you choose one period. So, present period bring many evolutions, opposing in one hand neo-Taylorist conceptions and practices and in other hand a way of thinking, based on learning firm, propounding to go beyond this competency notion, emphasizing the knowledge permanent building. Besides, this epistemological obstacle is a way to ask again the new professional and initial and continue formation, professionalization and evaluation practices, central question of Education sciences.

Jean-Louis Boutte

De Taylor au KM, quelle approche de la compétence ?

Key words : Competency, professional, qualifying firm, learning firm, Knowledge Management