

LA COMPÉTENCE : DU « MOT-VALISE » AU CONCEPT OPÉRATOIRE

par Patrick Gilbert et Michel Parlier

Aujourd'hui, autour du terme de compétence semble se dessiner un certain consensus : il devient la base d'un langage commun dont se dotent gestionnaires du personnel et formateurs.

La formation représente incontestablement le terrain d'application privilégié de la gestion des compétences, puisque c'est à elle qu'est confié prioritairement le soin d'en assurer l'acquisition et le développement. Cela confère à l'entreprise un rôle prédominant en la matière: elle est non seulement consommatrice de compétences, mais aussi productrice de compétences professionnelles nécessaires à son développement économique et à sa modernisation.

Mais si le terme de compétence est désormais un des plus employés, c'est aussi l'un des moins conceptualisés. La diffusion rapide de la notion de compétence dans le discours social est source d'ambiguïté et de faux sens. Si l'on admet que le recours à cette notion n'est pas qu'une simple innovation de vocabulaire, qu'il ne relève pas seulement d'un effet de mode, une connaissance plus précise de ce qu'elle recouvre se révèle rapidement indispensable.

Faute de quoi, le risque serait, en effet, que le mot compétence devienne un mot-valise, ou selon la savoureuse métaphore d'Albert Jacquard un « mot - éponge ». Comme l'éponge absorbe peu à peu les substances qu'elle rencontre, le mot compétence s'enrichit de tous les sens attribués par ceux qui l'emploient. Pressée, une éponge se vide; de même exprimé à tout propos, le terme de compétence ne restitue plus aucune signification.

Patrick Gilbert et Michel Parlier ont réalisé une étude sur la « Gestion des compétences ».

L'utilisation extensive de ce mot donnerait une apparence de convergence de vues toute superficielle. L'expression « gestion des compétences » voilerait alors les pratiques réelles, plus qu'elle n'en rendrait compte.

Qu'est-ce que la compétence ?

La notion de compétence a donné lieu à une littérature abondante qu'il nous a semblé intéressant d'examiner. Ce passage en revue nous a permis de nous rendre compte que cette notion, comme le signale Alain d'Iribarne (1989), n'est pas neuve et n'a rien de révolutionnaire en soi. Ce qui est nouveau, ce sont les usages qui en sont faits. Nous avons relevé également qu'elle fait l'objet, quant à sa compréhension générale, d'un relatif consensus.

Le premier exemple que nous solliciterons est extrait du Larousse commercial illustré de... 1930 I: « Dans les affaires commerciales et industrielles, la compétence est l'ensemble des connaissances, qualités, capacités, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider sur tout ce qui concerne son métier. Elle suppose des connaissances raisonnées (...) ». Le Larousse commercial poursuit: « Généralement, on considère qu'il n'y a pas de compétence complète si les connaissances théoriques ne sont pas accompagnées des qualités et de la capacité permettant d'exécuter les décisions qu'elles ont suggérées ».

Ce texte est d'une étonnante actualité car l'essentiel est dit :

– la référence explicite à la maîtrise d'une activité professionnelle ;

– l'articulation de la compétence avec des savoirs théoriques;

– la capacité de mobilisation à bon escient de ces savoirs théoriques, cette capacité étant partie intégrante de la compétence.

La plupart des définitions que nous avons pu relever ici et là confirment ces caractéristiques.

Dressant le bilan des réflexions et des expérimentations menées en matière de formation et de qualification dans le secteur agricole, Jean-Michel Berthelot (1986) se demande de quelles compétences l'agriculture a besoin. Pour ce faire, il remarque qu'à l'instar d'autres secteurs d'activités, l'agriculture est amenée à articuler développement, mutations technologiques, nouvelles qualifications et formation; c'est-à-dire à faire face à des enjeux de compétitivité. La compétence, que Berthelot définit comme « l'aptitude à maîtriser, dans l'unité singulière de l'exploitation, la combinaison de divers facteurs de production » est au cœur de ces articulations et de ces enjeux .

Deux termes, dans cette définition, nous paraissent intéressants à souligner:

– « singulière », mettant l'accent sur le caractère spécifique de l'expression de la compétence;

– « combinaison », indiquant qu'une compétence à l'œuvre est un ensemble d'éléments structurés entre eux de façon complexe et susceptible d'être décomposé.

On retrouve ces deux idées dans les travaux de Viviane de Landsheere (1988) qui écrit : « la compétence correspond rarement à une simple

application de capacités cognitives, affectives ou psychomotrices isolées. En pratique plusieurs capacités discrètes sont combinées en structures adaptées aux contingences de la situation. »

De cette nouvelle définition, nous retiendrons deux idées majeures :

– l'articulation étroite de la compétence et de l'activité. La compétence est en effet inséparable de l'action et elle ne peut véritablement être appréhendée qu'au travers des activités par lesquelles elle s'exprime et dont elle permet la mise en forme;

– la compétence est composée d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique les uns par rapport aux autres: connaissances, savoir-faire pratiques, savoir-faire relationnels, etc.

L'ergonomie nous permet d'aller encore plus loin dans l'investigation et d'approfondir l'idée ici développée par V. de Landsheere. Faisant remarquer que le concept de compétence n'était pas classique en ergonomie, M. de Montmollin (1984) reconnaît qu'il devient peu à peu « indispensable » si l'on veut, non seulement décrire, mais surtout expliquer les conduites professionnelles. Les activités des travailleurs, poursuit-il, supposent « *quelque chose comme des structures disponibles, adaptées à l'accomplissement de certaines tâches, et même de certaines familles de tâches* ». Cet auteur rappelle que l'identité au travail se structure autour d'une profession ou d'un métier, c'est-à-dire d'une compétence professionnelle, expression qu'il abandonne bien volontiers (comme nous l'avons fait) au profit d'un pluriel générique : les compétences, qu'il définit 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 œuvre sans apprentissage nouveaux* ». C'est donc une acceptation très large que l'ergonomie donne à la notion de compétence.

V. de Landsheere et M. de Montmollin s'accordent sur ce point qui est fondamental dans la compréhension de notre propos: les compétences forment des ensembles structurés dont les éléments se combinent, s'agencent, s'ordonnent selon des hiérarchies afin de répondre aux exigences des activités qui doivent être réalisées.

De ce point de vue, nous sommes bel et bien en présence de véritables

« systèmes de compétences » et, dans l'analyse, il nous faut donc privilégier les relations globales qu'entretiennent les compétences les unes par rapport aux autres au détriment de l'identification de chaque élément pris isolément. Cette approche est cohérente avec la théorie des systèmes qui obéit, notamment, au principe de totalité et au principe de causalité circulaire (Morin, 1990). Le principe de totalité stipule qu'un système n'est pas la simple addition d'éléments mais qu'il possède des caractéristiques propres, différentes de celles des éléments pris isolément; chaque interaction doit être comprise comme un ajustement réciproque pris dans un contexte général. Le principe de causalité circulaire quant à lui, implique que chaque élément est pris dans un jeu complexe d'implications mutuelles d'actions et de rétroactions.

Analyser les compétences en suivant les principes de l'analyse systémique nous paraît constituer une piste de travail qui devrait se révéler riche d'enseignements.

Edgar Morin, qui milite depuis si longtemps en faveur de l'approche systémique, nous ouvre d'autres perspectives par ses travaux sur l'hypercomplexité. Il définit les compétences comme « *des propriétés globales résultant de la réorganisation et de l'accroissement en complexité du cerveau* ». Morin attribue aux compétences trois caractéristiques que nous qualifierons de fondamentales en ce sens qu'elles préexistent à toute situation donnée et qu'elles peuvent se réorganiser de façon spécifique pour faire face aux contraintes de toute situation :

– les compétences sont *heuristiques*, c'est-à-dire aptes à programmer, à rechercher et à trouver des solutions ;

– elles sont *stratégiques*, c'est-à-dire pouvant combiner un ensemble de procédures, de décisions en fonction d'une finalité ;

– elles sont *inventives*, c'est-à-dire permettant d'effectuer des combinaisons nouvelles, non connues du sujet qui les met en œuvre.

Elles sont donc « *aptées à organiser de l'ordre à partir du "bruit", c'est-à-dire à partir des données mentales hétérogènes, proliférantes et désordonnées et des messages ambigus transmis par les sens* ».

Dans un tout autre champ de préoccupations – mais tout autant fertile

pour notre propos – les travaux de N. Chomsky (1971) vont nous permettre de clarifier un autre aspect de la notion de compétence. La référence au créateur de la linguistique générative n'est pas fréquente en gestion de ressources humaines, elle n'en est pas moins légitime car elle nous permet de distinguer et d'articuler deux termes récurrents: la compétence et la performance, bipolarité introduite par le linguiste nord-américain et depuis restée fameuse.

Selon Chomsky, la compétence doit être comprise comme la connaissance que l'auteur a de sa langue, la performance comme l'usage effectif de la langue dans les situations concrètes; la performance devient alors l'actualisation de la compétence dans l'énonciation ou dans la compréhension d'un nombre infini de phrases correctes du point de vue du système de règles de sa langue, même s'il ne les a jamais émises ni entendues auparavant.

Comme le remarque Gérard Malglaive (1990), on peut, par analogie, transposer cette distinction dans d'autres domaines que celui de la linguistique. Au terme de performance, nous préférons toutefois celui d'activité, plus à même de traduire la réalité des contenus d'emploi.

Tout entière tournée vers la production d'activités, la compétence est orientée par les buts que le sujet se fixe ou qui lui sont fixés, c'est à ce titre que l'on peut parler de finalisation de la compétence.

De la lecture de ces auteurs, travaillant dans des domaines extrêmement variés, nous retiendrons trois caractéristiques communes, constitutives de la notion de compétence, propres à la définir et sur lesquelles un consensus semble se réaliser :

– La compétence possède un double caractère opératoire et finalisé: elle n'a de sens que par rapport à l'action – elle est toujours « compétence à agir » – et au but que poursuit cette action. Elle est donc indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste.

– Elle est relative à une situation donnée, tirant parti des différents éléments de cette situation pour permettre à l'individu de s'y adapter, ou plus exactement de s'adapter à ses conditions évolutives.

– Elle combine de façon dynamique (savoirs, savoir-faire pratiques, raisonnements ...) les différents éléments

qui la constituent pour répondre à ces exigences d'adaptation.

En résumé, nous conviendrons d'appeler compétences des ensembles de connaissances, de capacités d'action et de comportements structurés en fonction d'un but et dans un type de situations données.

Vers un concept opératoire

Une définition ne suffit pas, encore faut-il la rendre opératoire; c'est ce que nous nous proposons de faire ici en mettant l'accent sur les différentes dimensions constitutives de la compétence.

Dire que la compétence est une combinatoire, un ensemble structuré, oblige à préciser quels sont les différents éléments constitutifs de cet ensemble. Il est indispensable de parvenir à une *explicitation du contenu de la compétence*.

Ensuite, il convient d'indiquer les catégories par lesquelles on peut les différencier. Ces catégories nous paraissent pouvoir être construites à partir de la notion de *transférabilité des compétences*.

Enfin, la compétence ne nous semble pas pouvoir être régie par la loi du tout ou rien, il existe des niveaux différents d'acquisition, de maîtrise de compétence. C'est ici toute la question de la *hiérarchisation des compétences* qui est posée.

• Expliciter le contenu de la compétence

Parmi les tentatives de préciser les différents éléments composant une compétence, le triptyque « savoirs, savoir-faire, savoir-être » est l'une des plus fameuses et des plus fréquemment sollicitées. Ce triptyque est parfois contesté. Mais il n'en reste pas moins que les auteurs qui ont approfondi la notion de compétence se réfèrent peu ou prou à ce schéma initial, quitte à le remodeler, à le complexifier.

C'est le cas de Gérard Malglaive (1990), pour qui la compétence est un « *savoir en usage* », désignant ainsi une « *totalité, complexe et mouvante mais structurée, opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action et à ses différentes occurrences* ». La compétence combinerait quatre facettes du savoir :

– le *savoir théorique* qui permet d'appréhender le réel, de le comprendre, de l'expliquer, mais qui n'a rien à voir avec l'action;

– le *savoir procédural* qui rend possible l'investissement du savoir théorique dans l'action; il permet d'organiser, de structurer les activités et porte sur les « *façons de faire, les modalités d'agencement des procédures, les manières dont elles fonctionnent* » ;

– Le *savoir pratique*, qui est lié à l'expérience, se constitue, se capitalise, en situation de travail ;

– Enfin le savoir-faire, qui désigne « *les gestes singuliers d'une pratique, ce que les Anglo-saxons appellent des « skills », terme souvent traduit par « habiletés », ce qui manifeste non seulement la possibilité de produire les actes de cette pratique, mais encore de la faire avec adresse et dextérité* ».

Savoir théorique, savoir procédural, savoir pratique, savoir-faire: c'est cet ensemble structuré d'éléments qui, pour Malglaive, constitue une compétence.

Du point de vue du gestionnaire de personnel, nous pensons qu'il existe plusieurs niveaux d'explicitation suivant la nature des questions auxquelles la formulation de la compétence est censée répondre. Ainsi, gérer la mobilité et les itinéraires de carrière peut se satisfaire d'une formulation globale des compétences. Il en va tout autrement lorsqu'il s'agit de définir les compétences requises pour occuper un emploi afin de concevoir un programme de formation qui y prépare. Cette seconde opération réclame une analyse détaillée des activités constitutives de l'emploi.

• Identifier les compétences transférables

Une des questions majeures que suscite la gestion des compétences est celle de leur caractère transférable. Par transférabilité des compétences, nous entendons la possibilité, acquise par l'individu qui les possède, de les mettre en œuvre dans une grande diversité de situations.

Par opposition, une compétence spécialisée est relative à une situation de travail donnée, elle n'est pas utilisable telle quelle dans un contexte différent car indissociablement liée à la fabrication d'un produit, à l'utilisation d'un outil ou d'un équipement

particulier sans maîtrise d'un processus d'ensemble.

C'est essentiellement par l'analyse du contenu des activités qu'il est possible de déterminer le caractère transférable d'une compétence: entre une activité simple, répétitive liée à certains outils, certains équipements très spécifiques et une activité caractérisée par une multitude de situations différentes, l'éventail est large pour formaliser différentes catégories.

Le thème de la transférabilité (ou de la transversalité) des compétences peut être ici approfondi au regard des pratiques développées par nos voisins allemands. L'ensemble du système de formation initiale et professionnelle est, en effet, organisé en Allemagne autour d'un concept central, celui de compétences-clés – Schlüsselqualifikationen – (Grunwald, 1989; Reetz, 1989).

Les compétences-clés sont, d'une part, celles qu'un individu doit posséder pour poursuivre, de façon continue, son apprentissage — ce sont des compétences pour apprendre — ; d'autre part, celles qui permettent de rechercher les informations disponibles pour faire face à des situations données. Elles recouvrent donc tout aussi bien des processus de pensée logique, des processus techniques analytiques, des techniques d'expression orale et d'argumentation, des techniques de classement, d'organisation, et de planification, des techniques d'animation d'équipes et de direction d'entreprise mais aussi des techniques de recherche, de sélection, d'acquisition et d'assimilation d'informations.

Ces compétences sont transférables car elles sont réutilisables dans un nombre infini de situations. Elles permettent à l'individu de s'adapter à un environnement en évolution.

Par opposition, les compétences qui ne seraient que spécifiques deviennent rapidement dépassées, démodées. A ce titre, les salariés qu'il est convenu de nommer en France des bas niveau de qualification ne sont pas des individus dépourvus de toute compétence: l'expérience qu'ils ont capitalisée leur a même permis de développer des habiletés, notamment gestuelles, caractérisées par des conduites routinières, c'est-à-dire fortement intériorisées mais étroitement attachées à des outils, des machines, des équipements, des situations particulières. Ces habiletés devenant obsolètes dès lors que de nouveaux outils, de nouveaux équi-

pements viennent remplacer les anciens.

• Hiérarchiser les compétences

Une autre question centrale est celle de la hiérarchisation des compétences :

combien de niveaux pertinents peut-on établir entre un état initial de méconnaissance d'une compétence et un état d'expertise ? Cette question est d'autant plus cruciale que l'on sait que les compétences s'acquièrent, certes, mais aussi se maintiennent, se dégradent, deviennent obsolètes. Entre ces deux états, il existe toute une série de stades intermédiaires qui sont autant d'étapes pour parvenir à l'état d'expertise mais qui peuvent être également des étapes terminales, soit que l'individu ait atteint son point limite de développement, soit qu'aucune occasion ne lui soit fournie de poursuivre son processus de maturation progressive. Il s'agit d'établir une échelle de complexité et aussi de définir les critères qui vont permettre de distinguer les différents niveaux et donc de classer les individus.

Le risque, dans cette recherche d'élaboration d'instruments rationnels de classement et d'évaluation des compétences, est d'ordre technocratique : à quoi bon construire un système d'une complexité telle que seuls quelques spécialistes en maîtrisent le maniement ? C'est, par exemple, le reproche qui a été adressé aux créateurs des « taxonomies ». Ce terme est utilisé dans les sciences de l'éducation pour désigner des classifications hiérarchiques d'objectifs de formation. Des chercheurs et des praticiens ont élaboré ces taxonomies en vue de réduire la surabondance d'interprétations auxquelles donnent lieu les objectifs contenus dans un programme de formation.

Bloom

La première taxonomie appliquée au champ de l'éducation est celle que B.S. Bloom (1969) a créée en 1956 pour le domaine cognitif. Elle a été suivie par de nombreuses autres tentatives qui ont étendu l'application aux domaines psychomoteur et socio-affectif. La taxonomie de Bloom résulte d'une enquête auprès d'organismes de formation, afin d'aboutir à une classification de comportements permettant de formuler des objectifs de formation précis. Elle décrit six niveaux d'intensité, depuis l'acquisition de connaissances jusqu'à l'évaluation,

c'est-à-dire la capacité à formuler des jugements qualitatifs et quantitatifs, chacun de ces niveaux pouvant recouvrir plusieurs degrés.

Fleishman

Pour réaliser une classification hiérarchique des compétences, il est également possible de s'appuyer sur des analyses du travail. Ainsi, ces dernières années, Fleishman (1984) a proposé des échelles regroupant des activités représentatives de différentes catégories de capacités. Son Manual for the Ability Requirements Scales regroupe 52 catégories de capacités. Chaque capacité fait l'objet d'une définition précise. Par exemple, pour l'originalité on aura :

« *L'originalité est la capacité à produire des idées exceptionnelles ou originales sur un sujet ou une situation donnée. C'est la capacité à inventer des solutions créatives aux problèmes afin de développer de nouvelles procédures pour les situations dans lesquelles les procédures standards de traitement ne s'appliquent pas.* »

Les échelles sont en sept points (7 correspond à la présence forte de la compétence, 1 à son absence). La définition de la capacité correspond à la présence la plus forte du trait (degré 7) et trois des degrés de chaque échelle sont définis par des activités permettant de guider l'analyste. Pour poursuivre l'exemple de l'originalité, on aura à :

- inventer une nouvelle fibre synthétique (correspond à une valeur très forte de l'échelle, proche du maximum) ;
- rendre des tâches plus intéressantes pour des subordonnés (correspond à une valeur médiane) ;
- utiliser une carte de crédit pour ouvrir une porte fermée à clé (correspond à une valeur assez faible).

Dans une utilisation formaliste, ces taxonomies peuvent déboucher toutefois sur des systèmes ingérables parce qu'ils sont complexes à mettre en œuvre.

Schwartz

Dans notre recherche de hiérarchisation des compétences, nous pouvons nous référer à des approches plus accessibles. C'est le cas du modèle mis au point par Bertrand Schwartz, alors qu'il dirigeait l'école des Mines de Nancy (Chastrette, Migeon, Schwartz, 1980). Ce modèle est applicable à un champ plus large que la compétence, il concerne plutôt des disciplines, des techniques ;

et c'est par analogie que nous nous référons à lui.

Ce modèle distingue quatre niveaux d'approfondissement possibles pour une discipline donnée.

– Le niveau du « *connaître l'existence de* ». Par exemple, en statistiques, « *connaître l'existence de la dispersion et des moyens pour l'appréhender et en tenir compte, l'existence de tests et de méthodes d'analyse de problèmes encombrés par de nombreux facteurs* ». Dans une autre discipline, en législation, ce premier niveau peut être formalisé de la façon suivante : « *connaître l'existence du code et le moyen de s'en servir* ». C'est donc un niveau de prise de connaissance, suffisant pour rechercher l'information complémentaire utile en tant que de besoin mais non liée à une pratique courante. Ce niveau peut donc s'apparenter à une phase d'initiation.

– Le deuxième niveau est celui du « *pouvoir discuter de* » avec des experts, par exemple : encore en statistiques, « *être capable de discuter avec un statisticien, de lui poser ses problèmes, de comprendre ses réponses, de négocier avec lui les meilleures méthodes d'approches et en particulier la grandeur et la modalité de prise des échantillons* ». En législation, cela signifie « *être capable de discuter avec un avocat sur certains problèmes* ». A ce niveau, il n'existe encore, pour le sujet, aucune capacité de prise de recul par rapport au champ concerné ; il doit toutefois disposer d'une connaissance suffisante pour poser les questions pertinentes et assimiler les réponses qui lui sont fournies. Reporté à un domaine d'action, ce niveau est celui de la reproduction fidèle de procédures, de consignes dans la stricte conformité du modèle donné ; il peut être compris comme un niveau d'application.

– Le niveau suivant consiste à « *pouvoir utiliser l'outil* », c'est-à-dire en connaître les limites et les contraintes. Par exemple, toujours en statistiques, « *savoir utiliser à bon escient les tests et les plans d'expérience* » ; en législation, ce niveau peut signifier d'« *être capable de discuter avec les organisations syndicales des problèmes de droit du travail et donc d'utiliser les outils, et savoir quelles en sont les implications sociales et politiques* ». Cela suppose de disposer d'une réelle autonomie dans les concepts, les méthodes et les outils du domaine en question ; cette autonomie apportant au sujet la possibilité de faire face de façon efficace aux imprévus, aux

aléas ; il s'agit ici d'un niveau de maîtrise.

— Le dernier niveau est atteint lorsque le sujet est capable de « faire évoluer l'outil », de faire de la recherche ; ainsi, « il s'agit moins de posséder un savoir "tout cuit" qu'un savoir-recherche, un savoir en évolution ». Ce niveau correspond à un stade ultime d'exercice d'une compétence ou d'un champ de compétences, c'est celui de l'expertise.

Ces quatre stades se situent sur un continuum de développement du sujet dans un champ disciplinaire donné : à partir d'une représentation élémentaire, l'individu édifie des compétences de plus en plus complexes agissant en inter-relation les unes avec les autres et lui permettant de faire face à des situations de plus en plus inédites. Au fur et à mesure de sa progression, l'individu modifie ses attitudes : tout d'abord novice — c'est-à-dire en situation d'apprenant —, puis exécutant, ensuite spécialiste, expert enfin.

Pour intéressant qu'il soit, ce modèle n'en connaît pas moins quelques limites. Tout d'abord, il ne paraît applicable qu'au seul domaine cognitif, au savoir et non pas au faire ; par exemple, sous l'appellation « connaître l'existence de », on ne peut ranger aucune activité autre qu'intellectuelle — ce modèle doit donc être reformulé pour pouvoir être transposé aux domaines psychomoteur et affectif. Et puis, le premier niveau, « savoir que cela existe », n'est pas de même nature que les trois autres ; il ne précise en rien le mode de compréhension que l'individu peut avoir d'un champ disciplinaire donné. Il peut, en outre, s'appliquer à une trop grande variété de domaines.

Iribarne

Nous présenterons un autre modèle de hiérarchisation des compétences, celui que propose Alain d'Iribarne dans son dernier ouvrage (1989). Il s'agit d'une échelle reposant sur trois niveaux de compétences : les compétences d'imitation, celles de transposition et celles d'innovation.

« Les compétences "d'imitation" permettent de reproduire à l'identique des actions sans en comprendre les principes ». Ce sont des compétences qui permettent la réalisation d'activités d'exécution, répétitives, automatisées selon des procédures spécifiques prédéfinies. Le système de compétences que met en œuvre l'individu dans ce cadre est imminent, c'est-à-dire immédiatement disponible, « prêt à

BIBLIOGRAPHIE	
Berthelot J.M., 1985, Compétences et savoirs, l'intérêt des études sur l'agriculture , Formation et Emploi n° 12.	d'Iribarne A., 1989, La compétitivité, défi social, enjeu éducatif , Presses du C.N.R.S.
Bloom B.S., 1969, Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1 : domaine cognitif , Montréal, Presses de l'université du Québec.	Landsheere V. de, 1988, Faire échouer, faire réussir, la compétence minimale et son évaluation , P.U.F.
Chastrette M., Migeon M., Schwartz B, 1980, Formulation d'objectifs et gestion du temps, le développement d'une école française , Education Permanente.	Malglaive G., 1990, Enseigner à des adultes , P.U.F.
Chomsky N., 1971, Aspects de la théorie syntaxique , Editions du Seuil.	Montmollin M, 1984, L'intelligence de la tâche, Eléments d'ergonomie cognitive , Berne, Peter Lang.
Fleishman E.A., Quintance M.K., 1984, Taxonomies of Human Performances , New York, Academic Press.	Morin E., 1990, Introduction à la pensée complexe , E.S.F. Editeur.
Gilbert P. et Thionville R., 1990, Gestion de l'emploi et évaluation des compétences , ESF.	Reetz L., 1989, Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung , Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nummer 5. und Nummer 6.
Grunwald W., 1987, Schlüsselqualifikationen von Führungskräften, Personalwirtschaft , Nummer 8.	Zarifian P., 1988, « L'émergence du modèle de la compétence », in : François Stankiewicz, les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines, l'après-taylorisme, <i>Economica</i> .

l'emploi » pour ainsi dire ; déjà utilisé tel quel dans le passé, il est déjà construit et ne requiert aucune élaboration nouvelle, aucun ajustement.

« Les compétences de "transposition" permettent, partant d'une situation donnée, de faire face à des situations imprévues mais proches en raisonnant par analogie ». Il s'agit, dans ce cas, d'adapter, d'ajuster à des situations différentes, des démarches bien maîtrisées car déjà mises en œuvre par ailleurs. L'individu, ici, réutilise, en le réordonnant, ce qu'il a acquis par expérience.

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

Selon d'Iribarne, « ces repères constituent des références de progression dans les compétences » et peuvent donc être considérés comme autant

d'étapes dans l'acquisition de ces compétences.

Expliciter, classer, évaluer, telles sont donc les trois dimensions qui devraient nécessairement être prises en compte par tout système de gestion des compétences afin d'atteindre une certaine opérationnalité :

— *Expliciter* une compétence au sens où l'on dit, en algèbre, développer une fonction, c'est-à-dire trouver les différents termes qui y sont implicitement renfermés, afin d'en connaître le mode de structuration et par-delà le mode d'acquisition.

— *Classer* afin de repérer les compétences clés, c'est-à-dire transférables à d'autres situations que celles dans lesquelles elles sont habituellement mises en œuvre. Cette opération doit permettre de faciliter les mobilités, les évolutions de carrière d'un individu.

— *Evaluer*, ce qui suppose de hiérarchiser, afin, notamment, de jaloner d'étapes le processus de développement des compétences.

Patrick GILBERT
directeur d'études
à l'Institut Entreprise et Personnel

Michel PARLIER
responsable de projets à
Développement et Emploi