HAL
open science

La compétence sans le travail ? : enrichir la notion et développer ses usages

Stéphane Balas

To cite this version:

Stéphane Balas. La compétence sans le travail ? : enrichir la notion et développer ses usages. Éducation permanente, 2019, Partir des compétences transversales pour lire autrement le travail, Hors série AFPA 2019, pp. 45-53. hal-02290632

HAL Id: hal-02290632

https://cnam.hal.science/hal-02290632v1

Submitted on 17 Sep 2019

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.

STÉPHANE BALAS

La compétence sans le travail ? Enrichir la notion et développer ses usages

« Il y aurait donc irresponsabilité à critiquer le souci, aujourd'hui hypertrophié dans le champ des relations professionnelles, de déterminer, pour les évaluer, les compétences au travail des personnes, quand pas un projet humain n'échappe à cette obligation » (Schwartz, 1997). Ainsi, l'invitation qui nous est faite de nous interroger sur les compétences transversales et sur la transférabilité des savoirs, loin d'être inutile, est « un exercice nécessaire » bien que renvoyant à une « question insoluble » *(ibid.)*.

Les évolutions sociétales et, dans le domaine de la formation professionnelle, les multiples mesures législatives et réglementaires qui marquent les deux décennies qui nous séparent de l'écrit cité, renforcent encore la place de la compétence et de son usage. La loi du 5 septembre 2018 constitue un nouvel « âge d'or » pour la notion (Balas, 2018*a*), par son omniprésence dans le texte de la loi, mais aussi du fait de la mise en avant, encore renforcée, de la place de la « certification professionnelle ». Si la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, avec la création de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et l'adoption de la validation des acquis de l'expérience (VAE) a marqué la séparation entre formation et certification (Maillard, 2007), la loi de 2018 pousse à l'extrême le « tout-certification ». L'action de formation y est définie comme « un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel » (art. L. 6313-2).

Pour ces multiples raisons, la question de l'usage des notions de compétences et de compétences transversales dans la conception des certifications professionnelles est plus vive que jamais.

Nous reviendrons sur les liens que nous établissons entre compétences (professionnelles, techniques, transversales...) et conception de certifications professionnelles, puis sur le rapport entre conception et usages de ces certifications. Ce développement sera l'occasion de revenir sur le phénomène récent de multiplication des « objets » de certification, avec la création, par la loi du 5 mars

Stéphane Balas, maître de conférences au Conservatoire national des arts et métiers, membre de l'équipe « Formation et apprentissages professionnels » (FAP), EA 1410 (stephane.balas@lecnam.net).

2014, des « blocs de compétences » et du second répertoire géré par la CNCP nommé « inventaire[1] ». Nous produirons une analyse détaillée de la manière dont la notion de compétence en général et celle de compétence transversale en particulier sont mobilisées dans la conception des référentiels constitutifs des certifications professionnelles. Nous tenterons de montrer que l'usage de ces certifications, comme outil de développement des pratiques formatives et évaluatives, n'est pas facilité par leur écriture en compétences. Nous indiquerons que la compétence, telle qu'elle est formalisée dans les référentiels des certifications, est appauvrie, déshumanisée, artificielle, ce qui explique sans doute sa difficulté à soutenir le développement des usages des formateurs. Cet appauvrissement provient de son détachement du travail ; il apparaît de manière particulièrement visible s'agissant des compétences dites transversales, pour qui un lien, même superficiel, avec le travail effectif n'est pas possible, à travers des descriptifs techniques, voire des gestes professionnels. Nous proposerons enfin quelques pistes de réflexion pour améliorer l'usage de la notion de compétence transversale dans la conception des certifications professionnelles, en garantissant que cette dernière rend compte de la richesse du travail et de l'intelligence de l'homme dans son exercice.

Compétence, certification, travail

Depuis le milieu des années 1980, les diplômes professionnels ont adopté une conception sous forme de référentiels, rompant ainsi avec la logique de « programme » de formation. Cette adoption méthodologique s'est accompagnée de l'usage massif de la notion de compétence, au point d'en faire un « modèle ». Ainsi, les diplômes sont construits sur la base d'un référentiel qui décrit la cible professionnelle visée, puis d'un deuxième qui décrit les compétences attestées par la possession du diplôme. Pour certains certificateurs (par exemple le ministère de la Jeunesse et des Sports), ce référentiel de compétences se confond avec le référentiel qui explicite les conditions de certification ; pour d'autres, il s'agit de documents distincts (l'Education nationale dispose d'un référentiel de certification puis d'un « règlement d'examen ») ; d'autres enfin produisent un référentiel de formation (c'est le cas des diplômes du secteur de la santé). Ces trois catégories de référentiels (Balas, 2011) se retrouvent aujourd'hui, au moins pour les deux premiers, dans l'architecture de l'ensemble des certifications professionnelles.

Ce modèle de conception a connu une « propagation » accélérée après l'adoption de la loi de modernisation sociale de 2002 qui, en fondant le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), a acté la coexistence de « certifications professionnelles » produites par l'Etat (les diplômes), par les organismes de formation et les chambres consulaires (les titres professionnels) et par

1. Cet inventaire, que la loi du 5 septembre 2018 renomme « répertoire spécifique », vise à répertorier « les certifications et habilitations correspondant à des compétences transversales exercées en situation professionnelle ».

les branches (les certificats de qualification professionnelle). Pour être inscrit au RNCP, l'une des conditions est de décrire, dans une fiche type, un « résumé du référentiel d'emploi ou éléments de compétence acquis », ce qui conduit finalement l'ensemble des certificateurs à aligner leur méthodologie.

A l'origine, cette évolution avait pour ambition de mieux professionnaliser (Bourdoncle, 2000) les dispositifs de formation[2]. En rompant avec le repère collectif de la qualification – même si, « avec cette inflexion, les amarres n'étaient pas larguées avec les points de référence traditionnels d'une problématique de la qualification » (Schwartz, 1997) –, la compétence vise notamment à mieux rendre compte du travail effectif et des qualités requises pour son exercice.

Historiquement, selon Alain Rey (2016), la notion de compétence porte la signification d'une action efficiente (« proportion, juste rapport ») et s'oppose à la notion de « performance ». Pourtant, la préoccupation des responsables des systèmes de formation et de certification professionnelles s'est très vite déplacée vers la question de l'évaluation de cette compétence, et vers la capacité de la « qualité » décrite par cette dernière à « s'exporter » d'un contexte à l'autre (transférabilité), ou encore à rendre compte de qualités « génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles » (France Stratégie, 2017), c'est-à-dire transversales. L'idée est de ne pas devoir, dans chaque situation, réapprendre tout.

Dès lors, dans les référentiels des certifications professionnelles diverses, la formalisation de la compétence relève plus d'un terme générique, ancré moins dans le travail effectif que dans la performance. D'ailleurs, selon Bernard Rey (2015), « la compétence est toujours le résultat d'une inférence à partir de la performance », ce qui permet alors une évaluation facilitée.

CléA, une signification étriquée de la notion de compétence

CléA est un certificat de connaissances et de compétences professionnelles construit par les partenaires sociaux pour traduire, dans un champ professionnel, le socle de compétences-clés européennes[3], jugées trop scolaires. Ce dispositif vise à délivrer une certification, inscrite à l'inventaire de la CNCP mais aussi, de droit, sur les fameuses « listes du COPANEF[4] ». Il atteste de la possession de sept domaines du socle de connaissances, découpés en 28 sous-domaines et renvoyant à 107 critères d'évaluation.

2. Puisque, dans les années 1980, où le chômage des jeunes commence à augmenter, la distinction formation-certification n'est pas nette, comme elle le deviendra après 2002. La préoccupation est donc de « former » mieux les jeunes afin qu'ils soient plus « employables » (selon ce terme qui émerge à l'époque).
3. Le cadre européen des compétences-clés européennes comprend huit compétences au lieu des sept domaines de CléA.
4. Créé en 2014, le Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle a notamment pour mission de répertorier, dans des listes, les certifications éligibles au financement par le compte personnel de formation (CPF). Depuis le 1er janvier 2019, ce comité a fusionné avec d'autres instances au sein de France Compétences.

S'adressant à des publics divers, faiblement qualifiés, les compétences constitutives de ce socle ont un caractère transversal puisqu'elles sont mobilisables dans l'ensemble des situations professionnelles, mais aussi de formation[5], que pourront rencontrer les bénéficiaires. Cependant, les sept domaines de compétences relèvent de logiques rédactionnelles différentes, tout comme le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » scolaire : « Entrent en concurrence plusieurs définitions du socle et des compétences, parmi lesquelles une définition utilitariste et gestionnaire, une définition participationniste et pédagogique et, enfin, une définition conservatrice mettant l'accent sur le retour aux fondamentaux *[back to basics]* » (Bautier *et al.,* 2017).

On peut faire le même constat pour CléA. Les domaines 1 (communication en français) et 2 (utilisation des règles de base de calcul et du raisonnement mathématique) sont la traduction d'objectifs d'apprentissages scolaires ; les domaines 4 (aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe) et 5 (aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel) relèvent du domaine des aptitudes sociales ; les domaines 6 (capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie) et sans doute 3 (utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique) visent à décrire des capacités méthodologiques.

Le domaine 7 (maîtrise des gestes et postures, respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires) est, quant à lui, plus difficilement classable puisqu'il semble vouloir rendre compte, dans un même intitulé, de connaissances (règles) et de savoir-faire. Cependant, dans ce cas comme dans les autres, le caractère transversal des intitulés artificialise ces « domaines de compétences » et les évaluateurs comme les bénéficiaires ont du mal à les mettre en lien avec une quelconque réalité professionnelle (Balas, 2018*b*).

A vouloir décrire des qualités génériques et transverses, les partenaires sociaux ont produit un outil technocratique, artificiel et complexe aux yeux des candidats, et mobilisant une signification étriquée de la notion de compétence. Si, à l'origine, la compétence constituait un outil permettant de décrire des qualités professionnelles, l'usage qui en est fait ici ne rend absolument pas compte de « l'épaisseur du travail réel » et de l'intelligence de l'activité humaine. Cela complique alors l'attribution de sens dont a besoin le bénéficiaire pour agir et apprendre, et cela complexifie le rôle de l'évaluateur qui a du mal à mettre en lien l'action du bénéficiaire qu'il observe (le référé) dans le cadre de la « mise en situation » et l'intitulé de la « compétence transverse » (le référent) [De Ketele, 2016].

5. En attestant la maîtrise de compétences-clés, CléA joue une sorte de rôle de prérequis pour l'entrée dans certaines formations conduisant à la délivrance d'une certification professionnelle (principalement de niveau V).

Le DESJEPS : compétence ou performance ?

L'arrêté du 20 novembre 2006 portant organisation du diplôme d'Etat supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, spécialité « animation socio-éducative ou culturelle », délivré par le ministère chargé de la Jeunesse et des Sports, liste les compétences constitutives de ce diplôme professionnel de niveau II. Définies par les objectifs terminaux d'intégration, ces compétences sont constitutives des quatre unités capitalisables nécessaires pour l'obtention du diplôme. Parmi ces unités, deux sont transversales : « Construire la stratégie d'une organisation du secteur » (UC1) et « gérer les ressources humaines et financières de l'organisation du secteur » (UC2), les deux autres étant spécifiques à la mention : « Diriger un projet de développement » (UC3) et « organiser la sécurité dans le champ d'activité » (UC4).

La logique du certificateur est de construire un cadre général qui pourra ensuite se décliner selon diverses spécialités telles que « animation sociale » ou « animation socioculturelle ». Les compétences visées par les unités 3 et 4 sont des compétences « métier », différentes selon le domaine dans lequel travaillera le titulaire, alors que les compétences des unités 1 et 2 sont « transversales » à toutes les situations.

Le rédacteur postule ainsi que construire la stratégie d'un « centre social » ou celle d'un « centre de loisirs » nécessite la même compétence. Ce raisonnement « tient » tant que l'on porte un regard superficiel sur le descriptif : on peut en effet admettre que, à partir d'une première expérience, savoir construire une stratégie pour ces diverses structures est possible. Pourtant, si l'on prend au sérieux la complexité de l'activité humaine de travail, le rapport entre prescription et subjectivité, la diversité des instruments que l'homme mobilise et qui le mobilisent, la pluralité des dilemmes qu'il doit affronter pour travailler (Balas, 2011), alors on ne peut douter que construire une stratégie pour un centre social ou pour un centre de loisirs soit bien différent, en particulier parce que les recherches de « sens et d'efficience » (Clot, 1995) qui permettent à l'opérateur de développer son activité sont différents. Dès lors, les compétences requises sont sans doute bien différentes même si leur intitulé est identique.

Pour les compétences 3 et 4, le constat pourrait être le même, mais la spécification produite à partir des intitulés génériques pour préciser la mention (animation sociale, loisirs, sciences et techniques...) rapproche la compétence de la situation de travail. On peut pourtant affirmer que, dans la conception des certifications professionnelles, l'usage de la notion de compétence en fait une monnaie d'échange sur le marché de l'emploi (et non pas sur celui du travail), plus préoccupée de performance et de mesure que de rendre compte de l'activité effective de travail et des qualités nécessaires pour la réaliser.

Pour que la compétence rende compte de l'activité

Parmi les propositions alternatives, nous voulons rendre compte ici d'une expérimentation de conception de référentiel d'un diplôme d'université (DU) que nous avons proposé comme aboutissement d'une « formation-action » conduite avec des managers (Balas *et al.,* 2015).

L'objectif était de former des managers du travail de qualité, c'est-à-dire des professionnels préoccupés de rendre possible le travail de qualité des équipes qu'ils encadrent, avec un double enjeu de performance productive mais aussi de développement de la santé de chacun (Clot, 2010). Pour éviter de produire un référentiel déconnecté du travail réel, nous avons proposé de produire, classiquement, deux référentiels, mais avec des modes rédactionnels et des rapports spécifiques :
– un référentiel d'activités, visant à décrire les éléments caractéristiques de l'exercice du métier de « manager du travail de qualité ». A partir de l'identification de quatre grandes missions[6], ce référentiel détaille les principales activités du manager, définies par trois constituants : le but visé par l'action ; les outils et les instruments mobilisés ; les acteurs impliqués et le mode d'implication. Ainsi, une activité est un « tout » et pas uniquement un but défini. Par exemple, l'activité B4 – « identifie les conséquences des problèmes organisationnelles » – relève de la mission B : « Place le travail réel au cœur du management et de la définition des critères de qualité du travail » *(schéma n° 1).*

Activité B4 Identifier les conséquences des problèmes organisationnels	*Action (but)*	En partant des symptômes rencontrés (moindre performance, RPS, conflits, problèmes de comportement...), rechercher leurs causes dans le travail réel (conflits de valeur ou de logique, dilemmes, injonctions contradictoires...).
	Outils et instruments	Analyse de l'activité, analyse des trames causales, diagnostic confronté.
	Acteurs impliqués et mode d'implication	Pairs, hiérarchie, collaborateurs, IRP, SST, clients, fournisseurs...

Schéma n°1. Exemple d'activité.

6. Définie à l'époque comme « rôle prescrit par l'organisation, lié à la division du travail ».

– un référentiel de compétences, dont la spécificité tient, non pas à rédaction en elle-même, mais plutôt dans les rapports que chaque compétence entretient avec les activités décrites dans le référentiel. Nous avons souhaité rendre visible le rapport déductif mais aussi dialectique entre activités et compétences[7]. La capacité à réaliser de manière efficiente une ou plusieurs activités implique (et trahit) la maîtrise d'une compétence. Mais, à l'inverse, la maîtrise d'une compétence peut favoriser le développement de capacités à réaliser différentes activités. C'est ce qu'illustre l'extrait de référentiel suivant *(schéma n° 2)* : on peut observer que l'activité B4 est en lien avec la compétence 4 : « Diagnostiquer, dans l'organisation du travail, les sources d'efficiences potentielles. » On voit aussi que l'activité B2 est en lien avec cette même compétence, rompant ainsi avec une vision linéaire du rapport activité-compétence (Balas, 2016).

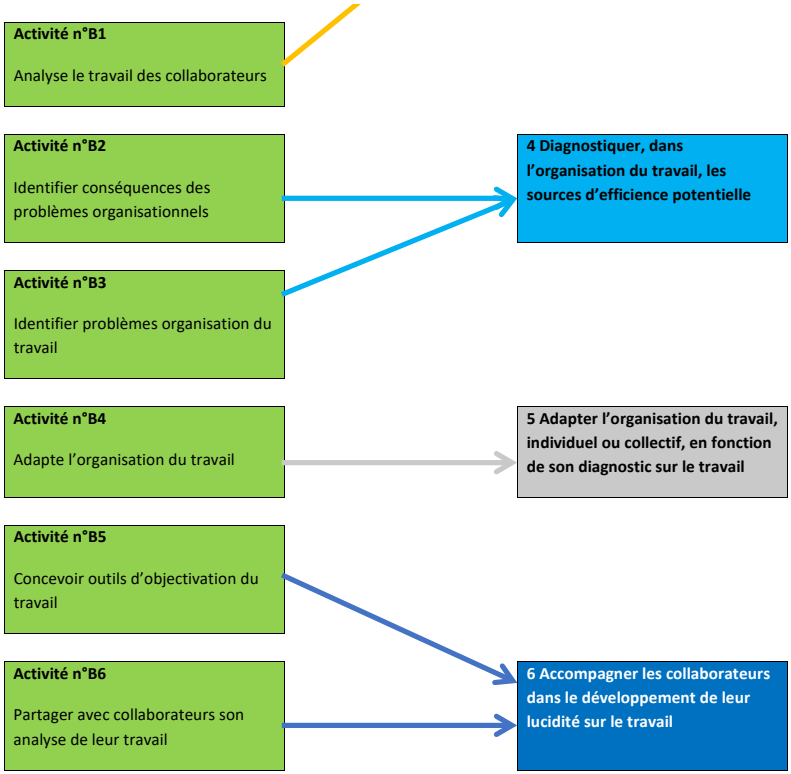

Schéma n° 2. Extrait de référentiel de compétences.

7. Définie à l'époque comme « capacité à agir avec efficience dans des classes de situations, en s'adaptant aux spécificités de chacune et en ayant la capacité à expliciter les choix réalisés ».

Cette forme expérimentale, qui mériterait sans doute d'être consolidée et mise à l'épreuve (le DU n'ayant pu se mettre en place pour des raisons institutionnelles), permet néanmoins de formaliser plus directement ce qu'est une compétence transversale. Il s'agit d'une compétence permettant de réaliser différentes activités, entendu que l'activité est, elle, plus directement en rapport avec le travail et sa complexité. Dès lors, la compétence elle-même devient un instrument qui rend compte de l'activité, et non pas l'élément d'un « discours fonctionnel logiquement incohérent mais administrativement très commode pour uniformiser et gérer un capital disparate de professionnels » (Ullern-Weite, 2010).

Conclusion

En posant la question des compétences transversales, et plus largement celle de la transférabilité, nous avons voulu rappeler les liens qui s'établissent entre compétences et conception de certifications professionnelles, puis souligner l'existence d'un rapport entre la nature de cette conception et les usages possibles de ces certifications. En prenant peu en compte la complexité du travail effectif, cette conception produit des référentiels pauvres, particulièrement en ce qui concerne les compétences dites transversales. Ce qui apparaît nettement dans les exemples que nous avons retenus, c'est la dimension artificielle des descriptifs, leur faible authenticité étant jugée à l'aune de leur capacité à rendre compte d'une part du réel de l'activité de travail (Balas, 2016).

Finalement, nous présentons une proposition méthodologique alternative qui, si elle ne règle pas toute la question, cherche à faire un pas en direction d'une réelle prise en compte du travail, à travers un rapport dialectique et non linéaire entre activités et compétences. Cette quête d'authenticité rejoint celle de Vygotski (2014) qui définit l'éducation « comme le développement artificiel de l'enfant. Elle est la maîtrise artificielle des processus naturels du développement ». Par analogie, on peut sans doute admettre que, pour le jeune ou pour l'adulte en formation professionnelle, l'importance est de maîtriser, dans un cadre artificiel (le dispositif de formation), des processus naturels de l'activité de travail, dont les référentiels sont chargés de rendre compte les plus authentiquement possible. ■

Bibliographie

BALAS, S. 2011. *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence.* Paris, CNAM, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

BALAS, S. 2018*a*. *Quelle compétence pour quels usages en formation professionnelle ?* Marseille, CEREQ, séminaire du groupe de recherche et de production « certification, construction et évaluation des compétences ». 27 septembre.
BALAS, S. 2018*b*. « La compétence est-elle le bon outil pour la reconnaissance de l'expérience ? Le cas des dispositifs éducatifs français ». *Dans :* C. Cavaco (dir. publ.). *Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience au Portugal, en France, en Belgique et en Italie.* Université de Lisbonne, Institut d'éducation, p. 145-167.
BALAS, S. *et al.* 2015. *Manager à partir du travail réel : enjeu de performance ou effet placebo ?* Retour d'expérience d'un dispositif volontariste. Paris, 50e congrès de la SELF. 23-25 septembre.
BAUTIER, E. ; BONNERY, S. ; CLÉMENT, P. 2017. « L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique : enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs.* N° 16, p. 73-93.
BOURDONCLE, R. 2000. « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation.* N° 35, p. 117-132.
CLOT, Y. 2010. *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux.* Paris, La Découverte.
CLOT, Y. 2016. « La compétence en cours d'activité ». *Dans :* R. Wittorski (dir. publ.). *La professionnalisation en formation.* Rouen, Presses universitaires, p. 159-168.
DE KETELE, J.-M. 2016. « L'évaluation et ses nouvelles tendances » *Education permanente.* N° 208, p. 19-32.
FRANCE STRATÉGIE. 2017. *Compétences transférables et transversales. Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ?* Rapport du groupe de travail n°2 du réseau emplois-compétences.
JOBERT, G. 2013. « Le formateur d'adultes : un agent de développement ». *Nouvelle revue de psychosociologie.* N° 15, p. 31-44.
MAILLARD, F. 2007. « Les diplômes professionnels de l'Education nationale dans l'univers des "certifications professionnelles" : une singularité mise en question ». *L'orientation scolaire et professionnelle.* N° 36, p. 121-136.
MEIGNANT, A. 2003. « L'ingénierie de formation : du far west au néo-académisme ? ». *Education permanente.* N° 157, p. 37-43.
REY, A. 2016. *Dictionnaire historique de la langue française.* Paris, Le Robert, 4e édition.
REY, B. 2015. « La notion de compétence : usages et enjeux ». *Le français aujourd'hui.* N° 191, p. 15-24.
SCHWARTZ, Y. 1997. « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble ». *Education permanente.* N° 133, p. 9-34.
ULLERN-WEITE, I. 2010. « "Défaire" la compétence : l'histoire de la formation sociale pédagogiquement relue comme histoire politique inachevée ». *Interrogations.* N° 10 [en ligne].
VYGOTSKI, L.-S. 2014. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures.* Paris, La Dispute.