

Comment former aux compétences ? Modèles de la compétence, modèles de la formation

**Christian Chauvigné, ENSP¹, RESP²
Dominique Vandroz, INTEFF³, RESP
(7197)**

Le réseau des écoles de service public (RESP) regroupe 31 écoles supérieures professionnelles des différentes Fonctions publiques qui assurent une mission de formation professionnelle post-universitaire de leurs publics. Aussi la question de la professionnalisation constitue, depuis l'origine de ce réseau, un thème fédérateur des réflexions internes dans le cadre notamment des séminaires de formateurs et de responsables de formation. La professionnalisation a été abordée comme un processus par lequel un individu accède aux compétences nécessaires à l'exercice d'un métier et s'identifie aux normes et valeurs du groupe social de référence.

Viser une participation à la construction des compétences des publics accueillis suppose pour les écoles de disposer d'une représentation précise des compétences spécifiques attendues par les milieux professionnels, et d'une conception des modes de constitution voire de renforcement des compétences par la formation. Si les référentiels métier et les référentiels de compétences satisfont le premier besoin, la profusion des modèles de la compétence et des logiques de formation, et le peu de travaux permettant d'articuler les uns avec les autres, rendent difficiles, pour les formateurs et les responsables de formation en situation, les choix raisonnés de stratégies et d'outils pédagogiques.

Bien que les conceptions de la compétence soient nombreuses, un relatif consensus s'est fait jour sur l'idée que la compétence est liée à l'action dans un contexte professionnel donné, à la résolution de problèmes dans ce contexte, et qu'elle s'exprime par la mobilisation et la combinaison de différentes ressources personnelles dont les savoirs théoriques et procéduraux, les savoir-faire issus de l'expérience⁴. Si les connaissances explicites et objets de travail dans les formations sont considérées par tous comme importantes pour construire la compétence, elles s'avèrent insuffisantes à la produire. Il paraît donc nécessaire dans le cadre de la professionnalisation de créer les conditions de mises en expériences (dans des situations simulées ou réelles) où puissent s'exercer des compétences dont la réactivation dans de nouveaux contextes tiendra davantage à la capacité réflexive⁵ du professionnel sur l'activité développée qu'à un transfert mécanique.

En référence à cette conception générale et partagée, le responsable de formation considère le plus souvent qu'il lui revient d'abord de faire l'inventaire des ressources à mobiliser dans le futur métier, de décrire les activités à produire et les situations dans lesquelles elles sont censées se produire. Il peut alors être tenté d'intervenir essentiellement sur l'appropriation des

¹ Ecole nationale de la santé publique

² Réseau des écoles de service public

³ Institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle

⁴ Voir notamment Carré, P. & Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod

⁵ Schön, D. A., (1994). *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions logiques.

ressources, puis de mettre l'apprenant en situation de réaliser des activités du champ professionnel concerné, en espérant que l' « alchimie » de la combinatoire des ressources favorisera la construction de compétences pour l'individu. Sur un autre plan, le responsable de formation ou le formateur dispose d'une boîte à outils pédagogiques composée d'exposés didactiques, d'études de cas, de simulations... La réflexion sur le choix de ces outils trouve des références dans le champ des recherches cognitives mais s'appuie le plus souvent, prosaïquement, sur un retour d'expériences pas nécessairement théorisées.

Dans ce contexte, il apparaît que l'activité professionnelle du responsable de formation ou du formateur manque de supports conceptuels pour structurer sa pratique. Tout fonctionne comme si les acteurs de la formation professionnelle très attachés à faire sortir de l'empirisme les pratiques professionnelles, n'avaient d'autres choix que d'assumer l'empirisme de leurs propres pratiques. Il n'est pas étonnant dès lors que la réflexion interne au RESP sur l'articulation entre modes de construction des compétences et modèles de formation ait été initiée à partir de questions portant sur les compétences attendues des formateurs en fonction des modes de formation privilégiés au sein des écoles.

Mutualisation des réflexions au sein du réseau et études de terrain ont permis d'affiner au cours des cinq dernières années l'analyse de cette articulation. La forme la plus élaborée réside dans une synthèse réalisée à partir des résultats d'une étude menée par deux étudiantes de troisième cycle sur les liens existants dans les écoles du réseau entre représentations des compétences attendues et modes de formation.

Une étude ouvrant à l'articulation des modèles

Le RESP coordonne des activités d'études et de recherche portant sur la formation et la professionnalisation. En 2003, le groupe travaillant sur l'analyse de la compétence a commandité et piloté une étude dont l'objet était d'identifier les conceptions de la compétence professionnelle et leurs usages dans l'organisation des formations mise en œuvre par les écoles du réseau. Plus précisément, il s'agissait de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les modèles de la compétence explicites ou implicites, véhiculés par les écoles, sur lesquels reposent les dispositifs de formation ?
- Quelles sont les modalités pédagogiques utilisées facilitant l'acquisition de cette compétence ?
- Les modalités pédagogiques choisies sont-elles adaptées au modèle de la compétence mis en avant ?

Les étudiantes⁶ chargées de l'étude ont fait appel successivement à plusieurs modèles d'interprétation et ont tenté de les relier.

Le premier modèle mobilisé est celui de l'analyse des niveaux de compétences. Trois niveaux sont ainsi distingués; le premier renvoie à la maîtrise de techniques et de méthodes (niveau technicien), le second correspond à la capacité du sujet à produire des réponses nouvelles en fonction des situations rencontrées (niveau ingénieur) et enfin le troisième identifie la capacité métacognitive d'un sujet à réfléchir sur sa pratique pour concevoir des actions originales (niveau expert). A chacun des niveaux de compétences ainsi répertoriés ont été associées des modalités de formation : au niveau « technicien », l'entraînement à des applications ; au

⁶ Moniot, S., Serres, L. (2003). Les conceptions de la compétence dans les écoles du RESP. Rapport de mission DESS Evaluation et ingénierie psychologiques, Université de Haute Bretagne. Sous la direction de Coulet, J.-C., de Vandroz, D. & Béchac, J.-P.

niveau « ingénieur », un apprentissage par généralisation à partir d'adaptation de savoirs dans des contextes divers ; au niveau « expert », le développement de pratiques réflexives.

Constatant les limites du premier modèle, un second est mobilisé empruntant aux considérations théoriques de Wittorski⁷ sur les voies de construction des compétences, et de Pastré⁸ sur les temporalités. Elles retiennent cinq grandes logiques de formation auxquelles elles associent des modalités pédagogiques et des profils de formateurs :

- La logique de l'intégration, supposant un apprentissage avant l'exercice de la pratique professionnelle et procédant par mise à disposition de savoirs ; les méthodes pédagogiques adaptées sont les cours magistraux, les exposés, les conférences ...
- La logique de l'action, supposant un apprentissage de type applicatif dans des situations professionnelles et procédant par essais et erreurs dans un contexte unique ; les méthodes pédagogiques adaptées sont les travaux pratiques, les simulations...
- La logique de l'action générative, supposant un apprentissage de type adaptatif, par décontextualisation et recontextualisation, dans des situations professionnelles, et procédant par essais et erreurs dans des contextes différents et évolutifs ; les méthodes pédagogiques adaptées sont les jeux de rôles, les situations problèmes, les simulations...
- La logique de la réflexion sur l'action, supposant un apprentissage après l'exercice professionnel et procédant par formalisation, explicitation et analyse des pratiques ; les méthodes pédagogiques adaptées sont les rapports d'analyse de pratiques, les échanges d'expériences, la réflexion sur des cas...
- La logique de réflexion avant l'action, supposant un apprentissage avant l'exercice professionnel et procédant par une réflexion anticipatrice de changements sur l'action ; les méthodes pédagogiques adaptées sont les exercices anticipant différents paramètres des activités liées à la fonction.

Ce second modèle relevant d'une typologie descriptive et ne permettant pas d'accéder à la dynamique de la construction des compétences, un troisième a été mobilisé en référence aux travaux de Vergnaud⁹ sur le schème et en s'inspirant de certains écrits d'Argyris et de Schön sur les boucles de régulation de l'apprentissage. Si les schèmes permettent de rendre compte de l'organisation cognitive de l'activité, la formation peut être pensée comme régulation à différents niveaux de cette organisation.

Pour Vergnaud, l'activité est sous tendue par des schèmes, le schème étant « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations ». Le schème se structure en quatre composantes qui rendent compte de l'organisation de l'activité : les invariants opératoires, les inférences, les règles d'action et les anticipations. Les invariants opératoires constituent les représentations de la structure conceptuelle de la situation (ce que le sujet tient pour vrai et pour pertinent sur la situation à tort ou à raison). Les inférences sont des calculs qui permettent l'ajustement de l'activité aux spécificités de la situation. Les règles d'action sont des suites d'actes (procédures, techniques..) reproductibles d'un schème à un autre. Les anticipations sont les effets attendus par le sujet de la mise en œuvre des règles d'action. Si ces effets attendus ne se manifestent pas, différents niveaux de régulation peuvent se mettre

⁷ Wittorski, P., (1998) De la fabrication des compétences. Éducation Permanente n°135 (1998/2) : La compétence au travail.

⁸ Pastré, P. (1999) La conceptualisation dans l'action. Éducation Permanente n°139 (1999/2) : Apprendre des situations.

⁹ Vergnaud, G., (1990) La théorie des champs conceptuels. Recherche en didactique des mathématiques, vol. 10. N°23, pp. 133-170

en place par des boucles plus ou moins longues vers les règles d'action, les inférences, les invariants opératoires.

Une construction à poursuivre

L'étude a mis en évidence différentes manières de poser l'articulation entre représentations de la compétence et modalités de formation. Les trois modèles construits à cette occasion ne paraissent nullement incompatibles à condition toutefois de discuter quelques interprétations présentes dans l'étude, voire même dans les références convoqués.

Le premier modèle renvoyant aux niveaux de compétences n'est pas sans poser problème dans le redoublement qu'il opère par rapport à la hiérarchie sociale : une compétence d'application est-elle d'un niveau inférieur à une compétence de conception ? On retrouve cette hiérarchisation dans la littérature où les niveaux « applique », « adapte », « optimise » peuvent aussi recouper les statuts de « débutant », « de professionnel confirmé », « d'expert ». Or une compétence d'application peut être reconnue de haut niveau dans certains contextes professionnels. Plus que de niveaux de compétence, le premier modèle nous paraît décrire des types de compétences qui sont représentés concurremment dans la plupart des métiers.

Le second modèle construit les logiques de formation répondant à ces trois types de compétences : logique de l'action applicative, logique de l'action générative, logique de l'action réflexive (que la réflexion précède ou suive l'action, dans tous les cas, elle la prépare). S'y ajoutent la logique de l'intégration et la logique de l'imprégnation (formation dans et par l'expérience) dont les rôles incontestables dans la construction des compétences ne sont toutefois jamais garantis.

Le troisième modèle permet de mieux rendre compte du rôle de la formation dans la construction de la compétence. Les régulations en boucles courtes sur les règles d'action invitent à un apprentissage par répétitions et entraînement (action applicative). Les régulations en boucles longues sur les inférences renvoient à un apprentissage par élaboration de stratégies d'action dans différents contextes (action générative). Les régulations en boucles longues sur les invariants opératoires supposent un apprentissage par une nouvelle conceptualisation notamment en référence à différents savoirs assimilés (action réflexive). Toutefois ce modèle a été conçu pour rendre compte de la conceptualisation dans l'action. Il permet de prendre en compte les savoirs qui s'élaborent dans l'action et réhabilite les compétences empiriques. Il facilite une meilleure compréhension des conditions de consolidation des compétences grâce à l'expérience, par l'élargissement des gammes d'actions dû à la mise en mémoire des stratégies d'action élaborées à partir des inférences en situation. Il resitue le rôle que jouent les connaissances théoriques ou les modèles d'action quand ils sont assimilés dans les schèmes. La formation constitue bien alors, comme l'affirme Barbier¹⁰ pour l'action, « une intervention sur des processus déjà en cours ». Ainsi seul le sujet est en mesure de transformer une connaissance conceptuelle en invariant opératoire dans « un processus d'élaboration pragmatique »¹¹. La formation intervient sur des représentations et des valeurs déjà constituées ; aussi la seule mise à disposition de savoirs ne peut suffire à modifier ce noyau dur de la compétence.

Un modèle plus précis de la compétence se dégage à partir des travaux engagés qui réinterroge les modèles de la formation. La formation y est conçue comme un processus continue (tout au long de la vie) qui ne s'enferme pas dans les modes formels et institués (fussent-ils des droits), où le rôle central est tenu par l'apprenant. Les dispositifs d'apprentissage formels sont en situation d'accompagner et de mettre en scène les conditions

¹⁰ Barbier, J.-M., (2000), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF

¹¹ Mayen, P., (2003), *Expérience et formation*, *Savoirs* n°1 (2003/1)

de la formation en tenant compte du type de compétence à développer mais aussi des schèmes déjà constitués. *Primum non nocere.*