¿ Interrogations ?
revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales

Monchatre Sylvie

Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications

Pour citer l'article

Monchatre Sylvie, « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », dans *revue ¿ Interrogations ?*, N°10. La compétence, mai 2010 [en ligne], http://www.revue-interrogations.org/Deconstruire-la-competence-pour (Consulté le 8 septembre 2026).

ISSN 1778-3747

Tous les textes et documents disponibles sur ce site sont, sauf mention contraire, protégés par la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 France.

Résumé

La compétence est moins un concept qu'une catégorie de la pratique dont il importe de saisir les représentations sur lesquelles elle se fonde pour mieux comprendre les usages qui en sont faits. Dans le sillage des travaux de Marcelle Stroobants, nous montrons que l'entrée en scène de la compétence atteste de glissements dans les représentations de cette notion, qui ne manquent pas d'infléchir les modes de production des qualifications. En effet, la qualification demeure conçue comme le fruit d'un processus marqué par l'apprentissage d'un programme institutionnel de métier ou de profession, et reconnue au prisme de l'expérience et de l'ancienneté. Mais elle tend à être appréhendée en termes de « potentiel » à développer et sa reconnaissance conditionnée par des résultats. Ce glissement gagne à être analysé à la lumière des transformations du régime de mobilisation salariale, dont l'enjeu est moins de stabiliser la main d'œuvre que de flexibiliser l'allocation dans l'emploi. Nous développons ce propos en nous appuyant sur une analyse des transformations à l'œuvre au sein des politiques éducatives et de mobilisation au travail en France et au Québec.

Mots-clés : Compétence, qualifications, formation, travail, emploi, mobilité

Summary

Competency has to be considered non as a concept but as a practical category, based on representations which have to be known to understand its social uses. Following Marcelle Stroobants's work, we show that the rise in uses of "competence" comes from movements in the representations of this notion and conducts to new ways of producing qualifications. Indeed, qualification remains considered as a long-time apprenticeship's fruit and remains recognized according to seniority and experience. But it tends to be considered as a "potential" to develop and its recognition tends to be linked to performances. This movement has to be highlighted with the changes in workers mobilization scheme, which aims to make manpower more flexible than stabilized in job. We will develop this subject in support of an analysis of the changes in work and vocational training policies in France and Quebec.

Keywords : Competence, Qualification, Vocational Training, Work, Employment, Mobility

Introduction

Les deux dernières décennies ont été le théâtre d'intenses débats visant à savoir si l'irruption de la notion de compétence allait mettre en cause le « modèle » de la qualification. Au nom de la mondialisation de la compétition économique [1] de la fin du plein emploi [2], voire d'une mutation du travail [3], s'est imposée l'idée qu'il fallait rompre avec ce « modèle » aux conventions jugées trop rigides. La perspective d'une telle rupture n'a pas manqué de susciter la crainte d'un retour de l'arbitraire et de la dévaluation des savoirs acquis [4], voire de l'irruption d'un mode technocratique de définition des qualifications [5]. Les controverses sur ce thème ont été d'autant plus animées qu'elles réactivaient les anciens débats de la sociologie du travail sur le degré d'autonomie-contrainte des travailleurs, la compétence étant présentée comme la promesse d'un « retour du métier » [6] ou de la prise de parole ou, à l'inverse, d'une subordination accrue dans le travail [7]. Par la suite, s'est plutôt imposée l'idée que la compétence s'inscrivait dans la continuité des transformations des modes de négociation des qualifications [8]. Et force est de constater que ces disputes se sont progressivement taries, la faiblesse du nombre d'entreprises ayant adopté des principes de gestion des compétences tendant à renforcer l'idée, persistante, selon laquelle la compétence relève, en dernière instance, du discours et de l'idéologie plus que des pratiques.

On ne saurait pourtant s'en tenir à ce simple constat. Car comment expliquer que la compétence suscite des débats similaires dans la sphère éducative ? Cette notion est en effet mobilisée à la frontière de l'éducation et de l'économie en tant que cible de programmes éducatifs [9]. Son succès est tel qu'à travers la thématique de la qualité de l'éducation, elle est devenue le levier des réformes promues à l'échelle supranationale par l'OCDE et la communauté européenne [10]. Or, le caractère confus voire contradictoire des définitions dont elle fait l'objet ne manque pas de faire débat, notamment parmi les pédagogues. S'il est largement reconnu que la compétence renvoie à des débats récurrents concernant la mobilisation des savoirs en dehors de leur contexte d'apprentissage, elle est associée à la promesse d'un renouveau pédagogique jugé nécessaire face « au

changement de statut de la connaissance » [11] ou, au contraire, préjudiciable à la qualité de l'enseignement [12]. De nouveau, la compétence est exposée à une fin de non recevoir, au nom des usages idéologiques susceptibles d'en être faits.

Pourtant, le phénomène « compétence » gagne à être pris au sérieux. Les énoncés auxquels il est associé, les réformes auxquelles il contribue, les déstabilisations qu'il provoque ne se limitent pas à la fragilisation de « modèles » sous l'effet d'une nouvelle qualité du travail productif ou pédagogique. Ainsi que le souligne Pierre Rolle [13], la compétence correspond au renouvellement des procédures gestionnaires requises par une dynamique productive qui n'exige « plus des entreprises permanentes ni des appartenances salariales durables ». Dans le sillage de cette analyse, notre hypothèse sera que le recours à la compétence atteste d'une transformation du régime de mobilisation salariale. Si le compromis fordiste avait cherché à stabiliser la main d'œuvre, c'est maintenant l'enjeu de la flexibilité des allocations dans l'emploi qui est au cœur de ses recompositions [14]. Les nouvelles exigences adressées aux salariés sont ainsi moins la cause que la conséquence d'une déstabilisation des conditions d'emploi dans un contexte de mobilité accrue des entreprises et des capitaux. Le recours à la compétence s'inscrit ainsi dans un enjeu de renouvellement continu des qualifications. Il se situe au cœur de cette contradiction sociale pointée par Naville entre la « fluidité des qualifications requises » par les systèmes productifs et « la cristallisation des qualifications acquises » en cours de vie professionnelle par les individus. Dès lors, les changements mis en œuvre, au nom de la compétence, dans les sphères du travail et de l'éducation-formation s'inscrivent dans un continuum qu'il s'agit de mettre en évidence.

Il importe, pour ce faire, de déconstruire la notion de compétence. Nous rappellerons, dans une première partie, que la compétence est moins un concept qu'une « catégorie de la pratique », dont la fabrication est communément appréhendée à partir de la métaphore du « moulage ». Dans le sillage des travaux de Marcelle Stroobants [15], nous montrerons que l'irruption de la compétence dans le vocabulaire du travail et de l'éducation-formation atteste précisément d'un changement de regard porté sur ce schéma « hylémorphique » de moule. En effet, la qualification est traditionnellement conçue comme le fruit de l'apprentissage long et reconnue au prisme de l'expérience et de l'ancienneté (primat du moule qui imprime sa forme sur l'individu). Mais elle tend désormais à être appréhendée en termes de « potentiel » à développer et sa reconnaissance tend à être conditionnée par des résultats (primat de la matière dont les performances futures sont à développer et à mesurer).

Nous présenterons dans une seconde partie, la traduction de ce changement de conception de la compétence dans le monde du travail. A partir de travaux menés dans l'industrie [16] et d'une analyse des changements induits par la prise en compte de la compétence dans les systèmes de relations professionnelles, nous montrerons comment la « logique compétence » affecte la régulation de la qualification, au profit d'une prise en compte accrue des « potentiels » et performances. La troisième partie nous permettra de rendre compte des usages de la compétence dans le domaine pédagogique, à partir d'une enquête menée au Québec sur l'introduction de l'approche par compétence dans les réformes curriculaires ayant eu lieu dans l'enseignement professionnel québécois [17]. Nous montrerons que la logique de transmission des savoirs par inculcation tend à faire place à l'idée que l'éducation doit permettre le développement des potentialités des élèves selon un principe actif de construction des savoirs. Nous nous interrogerons pour finir sur les questions que soulève le recours à la compétence dans les modes de construction des qualifications.

La compétence, de quoi parle-t-on ?

Il convient de démêler l'écheveau des discours scientifiques et des propos normatifs qu'a suscités la compétence. On ne saurait, en effet, s'en tenir aux définitions qui fleurissent lorsque se met en place un dispositif qui s'en revendique, tant celles-ci varient selon les objectifs poursuivis. La compétence est, à ce titre, largement « tirée vers l'aval » [18], intégrant des contingences multiples. Après avoir rappelé l'étymologie de cette « catégorie de la pratique », nous présenterons la conceptualisation qu'en propose Marcelle Stroobants [19], avant de souligner la puissance du « schéma hylémorphique » qui sert à l'appréhender. Son absence de base conceptuelle n'empêche pas ce schéma d'offrir des opportunités pour le renouvellement des modes de construction des qualifications.

La compétence comme processus d'habilitation

Selon le dictionnaire de l'Académie, le terme de compétence provient du bas latin « *competentia* » qui signifie

« proportion, rapport exact ». La compétence présente ainsi d'emblée une dimension relationnelle, qui s'est par la suite estompée dans les usages juridiques qui en ont été faits. Elle est, en effet, devenue la « capacité reconnue d'une institution », avant de s'étendre aux capacités ou aptitudes reconnues aux individus. La compétence est ainsi une catégorie de la pratique qui sert à désigner, distinguer, différencier. Fruit d'une appréciation, elle relève à la fois des normes qui reflètent les exigences des situations et des qualités requises pour les traiter [20].

Mais comment se fabrique-t-elle ? Pour Marcelle Stroobants [21], la compétence est le fruit d'une opération où se produit un changement dans le rapport aux choses. Ce changement affecte autant les savoirs mobilisés que l'individu qui les développe. Or, cette transformation est pensée selon un principe explicatif extérieur au processus à l'œuvre. En effet, c'est la métaphore du « moulage » qui fait référence pour penser le passage d'un état à un autre, soit comme développement des propriétés d'une matière originelle au contact d'un moule, soit, à l'inverse, comme impression, sur une matière informe, d'une forme préexistante. Ces deux variantes appartiennent au même schéma « hylémorphique » [22] qui veut que « le principe [final] est supposé contenu dans la matière ou dans la forme, (…) l'opération n'étant pas supposée capable d'apporter le principe lui-même, mais seulement de le mettre en œuvre » [23]. Il importe donc de sortir de ce schéma pour appréhender la transformation, non comme la reproduction d'une forme pré-existante, mais comme le résultat inédit du processus lui-même.

Les travaux de Simondon [24] sur l'individuation permettent ainsi à Marcelle Stroobants d'analyser la compétence comme le fruit d'une opération de « transduction », c'est-à-dire d'une propagation qui conduit à des transformations de proche en proche jusqu'à un résultat singulier. Ainsi, comme la découverte scientifique ou l'invention, la compétence est d'ordre transductif. Elle est le fruit d'un « processus d'habilitation » qui « littéralement habilite à acquérir et exercer un certain type d'habileté » [25]. Cette proposition invite à saisir la compétence dans le cadre du rapport social qui l'a rendue possible, même si celui-ci se dérobe à l'observation.

La force du schéma hylémorphique

En effet, la compétence échappe d'autant moins à ce schéma hylémorphique que les transformations qu'elle produit sur l'individu qui les acquiert conduisent à la métabolisation de l'apprentissage réalisé. Les épreuves qui ont permis son acquisition s'effacent au profit du développement d'une virtuosité qui se donne comme une seconde nature [26]. La compétence est ainsi incorporée, naturalisée et, partant, aisément considérée comme la propriété substantielle d'un individu ou d'un collectif. Le processus d'individuation qui rend possible la construction de la compétence se trouve ainsi absorbé par deux types de doctrines, relevant du don ou du conditionnement. Lorsque les qualités finales qu'il a permis de construire sont considérées comme contenues en germe dans des « précurseurs », le processus de transformation développe des potentialités initiales conformément à l'idéologie du don. Lorsqu'en revanche ces qualités finales sont considérées comme le résultat du procédé ou de la forme qui ont agi sur la substance initiale, c'est un principe exogène de conditionnement qui fait référence.

L'irruption de la compétence dans le vocabulaire de la formation et du travail atteste précisément d'un glissement de doctrine. En effet, les modes traditionnels de production et de reconnaissance des qualifications renvoient à l'idée que leur acquisition relève de l'assimilation d'un programme institutionnel [27] de métier, de profession ou d'entreprise. Dans ce cadre, les qualifications acquises par l'éducation et la formation résultent de pratiques d'inculcation, d'imitation et de transmission. De la même façon, les qualifications acquises en situation de travail se mesurent au temps passé sur un poste de travail, c'est-à-dire à l'ancienneté et l'expérience acquise.

	Assimilation d'un « programme institutionnel »	**« Potentiel » (Idéologie du don)**
Éducation	Inculcation et transmission	Construction des savoirs
Travail	Ancienneté et expérience	Mobilisation adéquate de ressources

Or, les usages sociaux de la compétence attestent d'un changement de doctrine dans ce domaine. L'acquisition des qualifications tend à être considérée comme le développement de « potentialités initiales », sur la base de pédagogies actives où l'enjeu est moins la transmission que la construction des savoirs par l'apprenant lui-même [28]. De la même façon, la compétence oppose au temps long de l'expérience le temps court de la compétence, définie en termes instantanés de « mobilisation adéquate de ressources en situation ». La reconnaissance des qualifications selon l'ancienneté dans l'emploi se trouve alors minorée au profit de la prise

en compte des performances réalisées en son sein. La qualification relève ainsi moins de l'inscription dans un collectif qui imprime sa marque sur les individus que de performances scolaires et professionnelles, appelées à participer au développement de leurs « dons » et potentialités tout au long de la vie.

Les apories du schéma hylémorphique

Les définitions de la compétence qui prévalent dans le monde du travail et de l'éducation convergent toutes vers une même idée de « mobilisation adéquate de ressources en situation ». Dans le sillage de l'incontournable triptyque « savoir, savoir-faire, savoir-être » initialement proposé par Louis D'Hainaut [29], la compétence est conçue comme « la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés » [30]. Qu'elle se définisse en termes d'« ensemble de ressources mobilisables pour agir efficacement dans un type défini de situations » [31] ou de mobilisation de « diverses capacités de manière intégrée » pour la « résolution de problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier » [32], il s'agit de variations sur le même thème de la libération des talents - marquée en toile de fond par une « critique artiste » [33] de l'organisation du travail.

Cette définition hylémorphique présente un certain nombre de vertus qui n'ont pas échappé aux pédagogues : « Il ne suffit pas d'accumuler des connaissances pour pouvoir s'en servir dans l'action » [34]. La notion de compétence permet, de fait, de poser le problème majeur du passage du savoir à l'action. Pour Crahay [35], il s'agit d'un problème ancien chez les pédagogues qui redoutent de transmettre des « connaissances inertes. ». Joshua [36] reconnaît également que la compétence soulève la question centrale des mécanismes sociocognitifs impliqués dans « l'action en situation ». Perrenoud [37] ne dit pas autre chose lorsqu'il estime que la compétence en éducation a le mérite de renouveler la question du transfert des apprentissages : contre l'idée mécaniste de « connaissance portable », elle permet d'interroger les opérations requises pour le traitement des situations.

La question est alors de savoir si une telle définition peut être supportée par un cadre conceptuel à la mesure du problème soulevé. Les débats entre pédagogues portent ainsi sur la nature des « savoirs » et autres ressources requis par l'action compétente, mais aussi sur les conditions de leur mobilisation adéquate [38]. S'il semble acquis que les savoirs ne sont pas uniquement d'ordre cognitif - mais également affectifs, procéduraux, etc., les conditions de leur agencement adéquat en situation demeurent énigmatiques. Elles sont renvoyées à des ressources plus générales repérées dans tout « processus de décision, de résolution de problèmes ou de guidage d'une tâche complexe », relevant de la « logique naturelle, voire à l'intelligence d'un sujet » [39], ou encore d'une « alchimie des savoirs en situation » [40], voire d'une « mobilisation en cascade » [41].

Ces définitions de la compétence conduisent ainsi à isoler les ressources qui relèvent de la formalisation (les savoirs déclinés sous toutes leurs formes) du principe qui les active [42]. Au-delà de cette vision binaire empruntée à l'intelligence artificielle [43], il demeure difficile de théoriser cette mobilisation autrement qu'en termes tautologiques d'aptitude générale à agir efficacement. Cette impasse théorique ne saurait toutefois surprendre : elle correspond à un glissement des référents normatifs qui permettent de concevoir et d'organiser la construction sociale des qualifications. Ces référents sont le fruit d'une rhétorique visant à légitimer le principe d'une fluidité des qualifications - davantage qu'ils ne s'inscrivent dans une nouvelle théorie de l'apprentissage ou de l'action ou du lien entre les deux [44]. Ce vide théorique n'empêche d'ailleurs nullement la compétence de faire référence dans le travail et l'éducation.

Compétence, mobilisation au travail et échange salarial

Cette conception de la compétence comme mobilisation de ressources se trouve en réalité au cœur du changement de référentiel [45] des politiques de gestion des qualifications. Ainsi, là où le compromis fordiste avait permis d'instaurer un échange salarial en termes de subordination contre sécurité de l'emploi [46], le renouvellement des régulations collectives va dans le sens d'une plus grande flexibilité du travail et pose le développement des compétences comme garant de l'employabilité. L'affaiblissement des critères d'ancienneté et d'expérience dans la gestion des qualifications qui en résulte s'inscrit dans l'évolution même de la régulation de la relation salariale, marquée par la décentralisation de la négociation collective et l'incertitude grandissante des garanties collectives associées à la qualification.

La montée en puissance de l'entreprise comme lieu de négociation

Si les branches professionnelles sont le niveau de référence pour la négociation collective des salaires et des qualifications, les entreprises tendent à jouer un rôle de plus en plus important dans ce domaine. En matière de classification des emplois, leur montée en puissance remonte aux années 70. Jusque là, elles devaient « appliquer » les grilles de classification des emplois conçues au niveau national des branches. Mais avec l'introduction de « grilles à critères classants », le rôle de la branche se centre sur la définition de critères sur la base desquels l'entreprise devait définir et classer ses propres emplois. Ce nouveau principe conventionnel affirme donc le primat de l'entreprise dans la gestion des classifications [47].

Outre que l'entreprise en retire une plus grande latitude pour gérer ses emplois, le recours aux critères classants légitime et préfigure une définition des emplois en termes de compétences requises et non en termes de tâches à accomplir [48]. Sur la base des critères définis par la branche, l'entreprise a donc acquis la possibilité de définir des contenus d'emplois reflétant davantage sa problématique locale, en articulation étroite avec la convention collective de la branche. L'entrée en scène de la compétence n'a, par la suite, fait que renforcer son autonomie dans ce domaine.

Des postes de travail aux compétences

La « logique compétence » a en effet développé ses marges de manœuvre à deux niveaux. D'une part, l'entreprise n'est plus tenue de respecter les critères définis par la branche pour définir ses emplois. Les compétences requises peuvent emprunter à des registres des plus diversifiés, concernant la sécurité des installations, la réalisation d'études économiques, l'animation de groupes de travail autour de problèmes à résoudre, sans parler de la maîtrise technique des emplois, de la « prise d'initiative et de responsabilité » ou de la « gestion des aléas » [49]. Dès lors, les salariés ne sauraient s'en tenir à mobiliser les seuls savoirs et contributions collectivement garantis [50]. Ils sont appelés à mobiliser l'ensemble de leur personne, voire de leur subjectivité [51].

D'autre part, la reconnaissance de cet engagement dans le travail relève essentiellement d'appréciations de la hiérarchie, dont le poids se renforce au détriment de celui de l'acteur syndical [52]. Certes, les syndicats peuvent tenter de contrôler les arbitrages hiérarchiques, en négociant localement les critères et procédures d'évaluation, voire en instituant des procédures de recours en cas de litige. Mais dans les faits, ils ne s'engagent guère dans ce nouveau rôle, qui leur demande d'intervenir sur le terrain de la gestion dont ils sont traditionnellement absents.

La logique compétence favorise ainsi une gestion individualisée des compétences mobilisées en situation de travail. Elle rend possible la formulation d'exigences multiformes qui diluent les garanties, telles que l'ancienneté, dans des évaluations *ad hoc* des contributions productives. L'idée de mobilisation adéquate de ressources va donc de pair avec la généralisation de l'évaluation du travail, y compris dans les emplois d'exécution, pour reconnaître ou sanctionner la pertinence des pratiques professionnelles, ce qui pose la question des règles sur lesquelles elle s'appuie.

Des régulations pour encadrer l'individualisation

La gestion des compétences s'inscrit dans un changement de la nature même des régulations des relations de travail. Elle s'appuie sur des règles procédurales davantage que de contenu [53], dont la fonction est d'assurer la cohérence d'un processus de décentralisation davantage que de définir des obligations substantielles. C'est ainsi que la reconnaissance des compétences et l'accès aux promotions ne sont plus garantis par une règle d'ancienneté mais deviennent tributaires de l'accès à une procédure d'évaluation [54].

Ce nouveau type de régulation fragilise les garanties collectives jusqu'ici associées à la reconnaissance des compétences. La « carrière », entendue ici comme le maintien et l'évolution dans l'emploi, devient le résultat aléatoire d'évaluations récurrentes qui sanctionnent les acquis de l'activité professionnelle. Dans ces conditions, les termes de l'échange salarial évoluent sensiblement. La stabilité dans l'emploi n'est plus garantie par l'ancienneté ou la loyauté durable envers l'employeur. Elle suppose le développement de compétences et une « employabilité » considérée comme un levier de « sécurisation des trajectoires » dans et au delà de l'emploi. La compétence institue ainsi une logique de parcours [55] aux contreparties incertaines face à des obligations de performances renforcées.

Compétence, changement de référentiel éducatif et réformes curriculaires

La définition hylémorphique de la compétence comme « mobilisation adéquate de ressources » se retrouve enfin au cœur des changements de référentiels des politiques éducatives et de formation. L'approche par compétence (APC) s'inscrit dans une critique des pédagogies d'inspiration behavioriste, telles que la PPO (Pédagogie par objectifs). Elle vise à rompre avec une « logique de restitution » des opérations apprises au profit d'une « logique de compréhension » [56], basée sur une pédagogie plus active de résolution de problèmes ou de projet [57]. Nous nous centrerons ici sur l'APC dans le système québécois de formation professionnelle, qui s'est traduite par des réformes curriculaires induisant un renouveau des pratiques pédagogiques.

Une volonté de dépassement du béhaviorisme

L'approche québécoise a été développée au cours des années 70, au sein du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), dans le cadre d'un projet de rationalisation de l'éducation des adultes. L'enjeu était d'adapter la PPO à des publics de travailleurs adultes. Les objectifs pédagogiques, de simples savoirs ou savoir-faire observables sous forme de comportements devaient, plus largement, rendre compte d'un « savoir agir ». Leur définition visait donc à refléter l'acquisition d'apprentissages intégrés davantage que des performances comportementales fragmentées.

L'APC québécoise s'est notamment appuyée sur les recommandations du belge Louis D'Hainaut [58], pour qui la formation devait moins viser à faire acquérir les comportements adéquats que « les capacités de conception et d'action que devront acquérir les personnes formées pour pouvoir traiter de manière adéquate les situations qu'elles rencontreront dans leur vie sociale, dans leurs études, dans leur profession ». Selon lui, le curriculum doit permettre l'exploration des « démarches intellectuelles ou socio-affectives » qui contribuent à faire advenir les comportements pertinents, sans se limiter aux matières enseignées. Cette approche du curriculum invite donc à dépasser le cadre disciplinaire et à choisir pour point de départ les « fins » de l'éducation, c'est-à-dire les rôles, fonctions et activités futures de l'élève.

Le développement d'une ingénierie d'interface

En formation professionnelle, il importe donc de prendre appui sur les exigences des situations de travail. La définition des compétences visées s'appuie sur des investigations auprès des milieux de travail, réalisées par des experts du MEQ en collaboration avec le Ministère de l'Emploi. Ainsi, avant toute ouverture ou actualisation de programme, les investigations débutent par des études de « planification », visant à établir un « portrait de secteur de formation » et par des « études préliminaires » pour cibler les programmes de formation à concevoir et réviser. Elles se poursuivent par une « analyse de situation de travail » (AST) pour réaliser le portrait des activités et des besoins de formation d'un métier. Le cahier des charges des programmes de formation qui en résulte fait enfin l'objet d'une validation plus politique par le CNPEPT (Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques).

Cette méthode, initialement nommée méthode « IXE », a été placée au service d'un projet de rationalisation de l'enseignement professionnel. Au cours des années 80, elle a pris son essor en formation professionnelle des jeunes et des adultes (Réforme Ryan, 1986), avant de s'étendre à la formation technique lors du renouveau collégial, sous le nom d'« approche par compétence ». Ainsi, au Québec comme dans nombre de pays occidentaux, la formation professionnelle a constitué un terrain d'expérimentation privilégié pour la conception de curricula en termes de compétence.

Quelles pratiques pédagogiques ?

Mais l'approche par compétence n'est pas seulement une méthode de détermination des cibles des programmes pour la refonte des curricula. Elle induit également une nouvelle organisation pédagogique. C'est ainsi que dans les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel), où sont dispensés les enseignements techniques postsecondaires, les compétences-cibles des programmes sont définies au niveau ministériel, tandis qu'il revient aux établissements de définir les cours et disciplines devant y contribuer. Or, une compétence ne mobilise pas toujours une seule discipline, mais peut demander l'agencement de disciplines différentes (générales et spécialisées). L'APC a ainsi été implantée dans le cadre d'une décentralisation pédagogique, qui demande la recherche d'ententes locales entre disciplines.

Cette décentralisation pédagogique s'inscrit dans les principes du « nouveau management public » instituant un nouveau mode de pilotage éducatif. Si le ministère demeure garant des contenus des diplômes nationaux (compétences et standards), il renforce la responsabilité du management local pour élaborer des cursus de

formation en fonction des ressources et opportunités locales. L'ouverture des conseils d'administration des cégeps à leurs partenaires économiques et communautaires, la création d'une Direction des Études et la mise en œuvre d'une « approche programme » destinée à favoriser une coopération entre disciplines, sont les mesures qui ont été prises à cet effet. Sachant qu'une commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) est chargée de veiller à la cohérence d'ensemble.

Par ailleurs, ces réformes se sont accompagnées de la promotion de nouvelles pratiques en matière de relation pédagogique. Au nom de la qualité de l'enseignement et de la lutte contre le décrochage, l'APC appelle à des pédagogies plus actives. Les enseignants sont encouragés à expérimenter des approches fondées sur les principes du constructivisme, à base de méthodes actives et contextualisées, et de mises en situation. L'enjeu est de permettre aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages et, partant, de mieux les intégrer, à partir de la résolution de problèmes concrets. Dans cet esprit, certains plaident pour une refonte plus radicale des curricula [59], visant à définir pour cibles éducatives des « classes de situation », dépourvues de toute référence disciplinaire, au nom d'un meilleur développement des potentialités de l'apprenant.

Conclusion

Cette analyse des transformations des modes de production des qualifications permet de pointer certaines questions en suspens. Elle souligne tout d'abord l'influence accrue de la sphère du travail sur celle de l'éducation, via le développement d'une ingénierie visant à codifier toujours plus précisément les besoins de formation. Grâce à l'intervention de corps d'experts spécialisés, les employeurs se trouvent de plus en plus associés à l'élaboration des programmes d'études. Cependant, au nom de l'emploi, les arènes de délibération des besoins de formation tendent à se rétrécir face à des tâches qui se complexifient dans un contexte de montée de la précarité. La carence de tout débat public autour des compétences visées par l'éducation et la formation n'en est que plus vive.

Par ailleurs, la compétence s'inscrit dans un mouvement de fragilisation de la relation salariale. Elle contribue à instituer une logique de « parcours » appelés à être « sécurisés » sur la base d'un développement des compétences. Il convient alors de s'interroger sur la validité de cette perspective, par ailleurs relayée en termes de « flexicurité ». En effet, la mise en visibilité des compétences acquises contribue à rendre transparents les usages possibles de la main d'œuvre, mais sans rien dire de leur valeur sociale. C'est précisément sur ce point que se situe la différence entre compétence et qualification : la compétence ne renseigne sur la qualification qu'en termes de valeur d'usage, mais sans se prononcer sur sa valeur d'échange [60]– livrée aux rapports de force en vigueur sur le marché du travail.

Les usages sociaux de la compétence attestent ainsi des exigences toujours plus poussées du salariat dans la codification des existences individuelles [61], sans offrir pour l'heure de perspectives qui permettent de s'en émanciper. Ils contribuent, de fait, à invisibiliser les rapports sociaux à l'œuvre dans le processus de qualification et de mobilisation salariale, en majorant l'importance accordée aux « talents » par le biais d'une vision libérale du marché du travail. Il n'est toutefois pas certain qu'ils ne contribuent, à terme, à la résurgence d'une critique sociale alimentée par l'exposition au risque, toujours plus imminent, du déni de compétences si chèrement acquises et si facilement sacrifiées.

Bibliographie

● Boltanski Luc et Chiapello Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

● Bellier Sandra, « La compétence est-elle un concept nouveau ? », in *Traité des sciences et techniques de la formation*, Philippe Carre et Pierre Caspar, 2ème édition 2004, p. 235-256.

● Boutin Gérald, Julien Louise, *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et sur la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles, Éducation (Coll.), 2000.

● Cannac Yves, *La bataille de la compétence. L'éducation professionnelle permanente au coeur des stratégies de l'entreprise*, CEGOS Paris, Editions Hommes et Techniques, 1985.

● Crahay Marcel, « Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation »,

Revue Française de pédagogie, 154, 2006, p. 97-110.

● De Ketele Jean-Marie, « L'approche par compétence : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir », in *Logique de compétence et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Ettayebi Moussadak et al., Paris, L'Harmattan, 2009, p. 61-78.

● D'Hainaut Louis, *Des fins aux objectifs en éducation*, Bruxelles, Labor, 1983.

● Dubet François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

● Dugué Elisabeth, « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du travail*, 36/3, 1994, p. 273–291.

● Durand Jean Pierre, « Les enjeux de la logique compétence », *Annales des Mines. Gérer et comprendre*, 62, 2000, p. 16-24.

● Durand Jean Pierre et Le Floch Marie-Christine, *La question du consentement au travail*, Paris, L'Harmattan, 2006.

● INRP, *Standards, compétences de base et socle commun*, Cellule de veille scientifique et technologique, 2005 [En ligne]. (Page consultée le 27 août 2009).

● Jobert Bruno et Muller Pierre, *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987.

● Jonnaert Philippe, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, Perspectives en éducation et en formation (Coll.), 2002.

● Jonnaert Philippe et Ettayebi Moussadak, « Curriculum, cadres organisateurs curriculaires et logique des objets d'apprentissage », in *Logique de compétence et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*,Ettayebi Moussadak et al., Paris, L'Harmattan, 2009, p. 27-40.

● Joshua Samuel, « La popularité pédagogique de la notion de 'compétence' peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? », in *L'énigme de la compétence en éducation*, Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier, Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 115-128.

● Merchiers Jacques et Pharo Patrick, « Éléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert », *Sociologie du travail*, 34/1, 1992, p. 47-63.

● Le Boterf G., 1994, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisation.

● Monchatre Sylvie, « Les avatars du modèle de la compétence », *Formation Emploi*, 77, 2002, p. 51-69.

● Monchatre Sylvie, « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise », *Formation Emploi*, 99, 2007-a, p. 29-45.

● Monchatre Sylvie, « Des carrières aux parcours… en passant par la compétence », *Sociologie du Travail*, 49/4, 2007-b, p. 514-530.

● Monchatre Sylvie, « L''approche par compétence', technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec ». Montréal, Note de recherche du CIRST, 1, 2008 [En ligne]. (page consultée le 28 août 2009).

● Monchatre Sylvie, Normalisation des compétences et rationalisation pédagogique. Le cas de la formation technique au Québec, *Recherches en Education*, 7, Juin 2009, p. 41-53.

● Morin Marie-Laure, La régulation des relations d'emploi à l'épreuve de la gestion des compétences : une rationalité procédurale ?, in *Réfléchir la compétence. Approches sociologiques, juridiques et économiques d'une pratique gestionnaire*, Arnaud Dupray et al. (Coord.), Toulouse, Octarès, 2003, p. 167-186.

● Oiry Ewan, *De la qualification à la compétence : rupture ou continuité ?* Paris, l'Harmattan, 2004.

● Perrenoud Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.

● Perrenoud Philippe, « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », in *L'énigme de la compétence en éducation*, Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier (Coord.), Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p. 45-60.

● Pillon Thierry et Vatin François, « La question salariale : actualité d'un vieux problème », in *Le salariat. Théorie, histoire et formes*, Vatin F. (Dir.), Paris, La Dispute, 2007, pp. 29-48.

● Rolle Pierre, *Où va le salariat ?* Editions Page Deux, Fondation Marcel Liebman, 1997.

● Rolle Pierre, « Saisir et utiliser l'activité humaine. Qualité du travail, qualification, compétence », in *Réfléchir la compétence. Approches sociologiques, juridiques et économiques d'une pratique gestionnaire*, Arnaud Dupray et al. (Coord.),Toulouse, Octarès, 2003, p. 77-87.

● Rozenblatt Patrick (Dir), *Le mirage de la compétence*, Paris, Syllepse, 2000.

● Saglio Jean, « Les logiques de l'ordre salarial. Avenants classification et salaires dans le système de relations professionnelles », *Formation Emploi,* 35, 1991, p.35-46.

● Schwartz Bertrand, *L'insertion des jeunes en difficulté,* Paris, La Documentation française, 1981.

● Simondon Gilbert, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1989.

● Stroobants Marcelle, *Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Editions de l'Université libre de Bruxelles, 1993.

● Stroobants Marcelle, « La production flexible des aptitudes », Education permanente, 135/2, 1998, p. 11-22.

● Stroobants Marcelle, « La fabrication des compétences : un processus piloté par l'aval ? », *Formation Emploi*, 99, 2007, p. 89-94.

● Tallard Michèle, « L'introduction de la logique compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution », *Sociétés contemporaines*, 41/42, 2001, p.159-187.

● Tanguy Lucie, « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », in *Savoirs et compétences. De l'usage de cette notion dans l'école et l'entreprise*,Françoise Ropé et Lucie Tanguy, Paris, l'Harmattan, 1994, p. 23-61.

● Zarifian Philippe, *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*, Paris, Editions Liaisons, 1999.

● Zarifian Philippe, *Le modèle de la compétence*, Paris, Editions Liaisons, 2001.

Notes

[1] Y. Cannac, *La bataille de la compétence. L'éducation professionnelle permanente au coeur des stratégies de l'entreprise*, CEGOS Paris, Editions Hommes et Techniques, 1985.

[2] B. Schwartz, *L'insertion des jeunes en difficulté,* Paris, La Documentation française, 1981.

[3] P. Zarifian, *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique,* Paris, Editions Liaisons, 1999.

[4] E. Dugué, « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du travail*, 36/3, 1994, p. 273–291.

[5] M. Stroobants, *Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Editions de l'Université libre de Bruxelles, 1993.

[6] P. Zarifian, *Le modèle de la compétence*, Paris, Editions Liaisons, 2001.

[7] J. P. Durand, « Les enjeux de la logique compétence », *Annales des Mines. Gérer et comprendre*, 62, 2000, p. 16-24 ; P. Rozenblatt (Dir), *Le mirage de la compétence,* Paris, Syllepse, 2000 ; S. Monchatre, « Les avatars du modèle de la compétence », *Formation Emploi*, 77, 2002, p. 51-69.

[8] M. Tallard, « L'introduction de la logique compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution »,

Sociétés contemporaines, 41/42, 2001, p. 159-187 ; E. Oiry, *De la qualification à la compétence : rupture ou continuité ?* Paris, l'Harmattan, 2004.

[9] L. Tanguy, *Savoirs et compétences. De l'usage de cette notion dans l'école et l'entreprise,* Paris, l'Harmattan, 1994, p. 23-61 ; S. Monchatre, « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise », *Formation Emploi*, 99, 2007-a, p. 29-45.

[10] INRP, *Standards, compétences de base et socle commun*, Cellule de veille scientifique et technologique, 2005 [En ligne]. http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Sta&hellip ; (Page consultée le 27 août 2009).

[11] J-M. De Ketele, « L'approche par compétence : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir », in *Logique de compétence et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Ettayebi Moussadak et al, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 61-78 ; P. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique,* Bruxelles, De Boeck, Coll. Perspectives en éducation et en formation, 2002.

[12] G. Boutin, L. Julien, *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et sur la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles, Éducation (coll.), 2000 ; S. Joshua, « La popularité pédagogique de la notion de 'compétence' peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? », in *L'énigme de la compétence en éducation,* Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier, Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 115-128 ; M. Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation », *Revue Française de pédagogie,* 154, 2006, p. 97-110.

[13] P. Rolle, *Où va le salariat ?* Editions Page Deux, Fondation Marcel Liebman, 1997.

[14] S. Monchatre, « Des carrières aux parcours... en passant par la compétence », *Sociologie du Travail*, 49/4, 2007-b, p. 514-530.

[15] M. Stroobants, *Savoir-faire et compétence au travail. op. cit.*

[16] Voir sur ce point les travaux de Sylvie Monchatre. (2002, 2004, 2007-b).

[17] *Idem*. (Monchatre, 2007-a, 2008, 2009).

[18] M. Stroobants, « La fabrication des compétences : un processus piloté par l'aval ? », *Formation Emploi*, 99, 2007, p. 89-94.

[19] M. Stroobants, *Savoir-faire et compétence au travail. op. cit.*

[20] J. Merchiers et P. Pharo, « Éléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert », *Sociologie du travail*, 34/1, 1992, p. 47-63.

[21] M. Stroobants, *Savoir-faire et compétence au travail, op. cit.*

[22] G. Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1989.

[23] M. Stroobants, *Savoir-faire et compétence au travail. op. cit.*, p. 282.

[24] Gilbert Simondon analyse ainsi l'individuation, à savoir le processus de différenciation qui conduit d'une matière relevant d'un état indifférencié à un individu au sens de structure intégrée. G. Simondon, *Du mode d'existence des objets op. cit.*

[25] M. Stroobants, « La fabrication des compétences : un processus piloté par l'aval ? », *op. cit.*

[26] M. Stroobants, « La production flexible des aptitudes », *Education permanente,* 135/2, 1998, p. 11-22.

[27] Selon l'expression de F. Dubet, dans *Le déclin de l'institution,* Paris, Seuil, 2002.

[28] P. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme. op. cit.*

[29] L. D'Hainaut, *Des fins aux objectifs en éducation*, Bruxelles, Labor, 1983.

[30] G. Le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange,* Paris, Editions d'organisation, 1994.

[31] P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.

[32] S. Bellier, « La compétence est-elle un concept nouveau ? », in *Traité des sciences et techniques de la formation*, Philippe Carre et Pierre Caspar, 2ème édition 2004, p. 235-256.

[33] Selon l'expression de L. Boltanski et E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

[34] P. Perrenoud, « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », *op. cit.*

[35] M. Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétudes […] » *op. cit.*, p. 100.

[36] S. Joshua, « La popularité pédagogique de la notion de 'compétence'… », *op. cit.*

[37] P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école op. cit.*

[38] S. Monchatre, « L''approche par compétence', technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec ». Montréal, Note de recherche du CIRST, 1, 2008 [En ligne] http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/&hellip ; (page consultée le 28 août 2009).

[39] P. Perrenoud, « D'une métaphore à l'autre […] » *op. cit*.

[40] G. Le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange, op. cit*.

[41] P. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique,* Bruxelles, De Boeck, Perspectives en éducation et en formation (Coll.), 2002.

[42] M. Stroobants, *Savoir-faire et compétence au travail. op. cit.*

[43] P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école, op. cit.*

[44] M. Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétudes […] », *op. cit*.

[45] B. Jobert Bruno et P. Muller Pierre, *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes,* Paris, Presses Universitaires de France, 1987.

[46] T. Pillon et F. Vatin, « La question salariale : actualité d'un vieux problème », in *Le salariat. Théorie, histoire et formes*, François Vatin (Dir.), Paris, La Dispute, 2007, p. 29-48.

[47] J. Saglio, « Les logiques de l'ordre salarial. Avenants classification et salaires dans le système de relations professionnelles », *Formation Emploi*, 35, 1991, p. 35-46.

[48] Les critères en question portent, en effet, sur l'autonomie, l'initiative, le niveau de responsabilité et le niveau de formation. J. Saglio, « Les logiques de l'ordre salarial. […] », *op. cit.* Voir aussi M. Tallard, « L'introduction de la logique compétence […] », *op. cit*.

[49] P. Zarifian, *Objectif compétence. op. cit.*

[50] P. Rolle, « Saisir et utiliser l'activité humaine. Qualité du travail, qualification, compétence », in *Réfléchir la compétence. Approches sociologiques, juridiques et économiques d'une pratique gestionnaire,* Arnaud Dupray et al (Coord.), Toulouse, Octarès, 2003, p. 77-87.

[51] J. P. Durand et M.-C. Le Floch, *La question du consentement au travail*, Paris, L'Harmattan, 2006.

[52] S. Monchatre, « Les avatars du modèle de la compétence », *Formation Emploi*, 77, 2002, p. 51-69.

[53] M.-L. Morin, « La régulation des relations d'emploi à l'épreuve de la gestion des compétences : une rationalité procédurale ? », in *Réfléchir la compétence. Approches sociologiques, juridiques et économiques d'une pratique gestionnaire*, Arnaud Dupray et al. (Coord.), Toulouse, Octarès, 2003, p. 167-186.

[54] M. Tallard, « L'introduction de la logique compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution », *Sociétés contemporaines*, 41/42, 2001, p. 159-187.

[55] S. Monchatre, « Des carrières aux parcours… en passant par la compétence », *Sociologie du Travail*, 49/4, 2007-b, p. 514-530.

[56] S. Joshua, « La popularité pédagogique de la notion de 'compétence' […] », *op. cit.*

[57] J.-M. De Ketele, « L'approche par compétence […] », *op. cit.*

[58] L. D'Hainaut, *Des fins aux objectifs en éducation, op. cit.*

[59] P. Jonnaert et M. Ettayebi, « Curriculum, cadres organisateurs curriculaires et logique des objets d'apprentissage », in *Logique de compétence et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Ettayebi Moussadak et al., Paris, L'Harmattan, 2009, p. 27-40.

[60] En dépit de ses limites dans ce domaine, le « système de la qualification » contribuait à la mise en forme d'une hiérarchie professionnelle signalant des valeurs d'échange relatives. Voir sur ce point J. Saglio, « Les logiques de l'ordre

salarial. […] » *op. cit.*

[61] P. Rolle, *Où va le salariat ? op. cit.*