

# Axe 5

## Former pour des compétences, une approche développementale

Catherine Loisy  
Maître de conférences émérite  
UBO



anr<sup>®</sup>

ANR-18-  
NCUN-0003

CREAD  
EA 3875

S2HEP

# Plan de l'intervention

- Ancrage théorique de mes recherches
  - Psychologie du développement
- Polysémie de la notion de compétence
  - D'approches diverses à un modèle constructiviste
- Autour des compétences
  - Quelques notions essentielles
- Évaluer quand on veut saisir des compétences...
  - Alors qu'on ne peut pas saisir l'organisation interne qui les sous-tend
- Quelques éléments de conclusion et d'ouverture
  - Compétences et réussite étudiante



# **Ancrage théorique de mes recherches**

*Psychologie du développement*

## Conception historico-culturelle

- Les fonctions psychiques supérieures résultent de l'appropriation d'acquis du genre humain.
- Ces acquis historiquement et socialement construits sont les moyens d'agir sur le monde :
  - L'humain « *se sert des propriétés... de certaines choses pour les faire agir comme forces sur d'autres choses, conformément à un but* » (Moro & Schneuwly, 1997, p.2).
- Il s'agit (Sève, 2014) :
  - D'outils qui médiatisent les actions sur le monde concret ;
  - De signes (concepts) qui médiatisent le rapport à soi-même et à l'autre.
- Ces acquis se sont objectivés cumulativement au fil de l'histoire de l'humanité (Vygotski, 1931/2014).

## Perspective moniste (Vygotski, 1935/1994)

- L'appropriation de ces acquis culturels et historiques permet à l'enfant de développer et son activité, et la structure de ses fonctions psychiques supérieures.
  - Vygotski entend le système psychique comme un tout.
- La perspective moniste
  - Indissociabilité du développement des fonctions psychiques et de celui de la structure ;
    - *i.e.*, ce n'est pas le développement d'une structure qui permet les apprentissages.

# Le développement est doublement social

1. Le monde est empli d'objets **culturels et historiques** (outils et signes) **socialement construits**.
2. Leur appropriation se réalise **en interaction** avec autrui :
  - Rôles sociaux et formes d'intervention sociales soutiennent l'appropriation des objets culturels.

→ L'appropriation de ces objets se réalise dans une ***dialectique*** (approche ni innéiste ni béhavioriste) entre les conditions offertes par l'environnement et l'expérience vécue de la personne, singulière parce qu'elle s'inscrit dans son histoire expérientielle (diversité des objets culturels et des situations d'appropriation précédemment rencontrés).

# Peut-on parler de développement de l'adulte ?

- Chez l'adulte
  - Développement des capacités d'action (Bronckart, 1997) ;
  - Développement de rôles sociaux et de formes d'intervention (Brossard, 2014).
  - Mais peut-on poser l'hypothèse d'une différenciation des fonctions psychiques supérieures à l'âge adulte ?
- La pensée de l'adulte continue à s'élever en se confrontant à de nouveaux concepts quotidiens
  - Une différenciation pourrait être soutenue par un travail de mise en mots de l'expérience (Vygotski, 1935/1994 ; Saussez, 2017) ;
  - Élaboration de la 'Méthode trajectoire' pour étudier le développement de l'adulte dans la sphère professionnelle (Loisy 2021).



# Polysémie de la notion de compétence

*D'approches diverses à un modèle constructiviste*

# Compétence et culture de l'évaluation

- Usage de la notion de compétence étendu simultanément aux évolutions du monde du travail
  - Supplantation des diplômes ;
  - Responsabilisation des salariés vis-à-vis du développement de leurs compétences (Lichtenberger, 1999) ;
  - Maintien de l'employabilité (Tallard, 2001) ;
  - Élaboration de référentiels de compétences (Carette, 2007).
- Extension au monde de la formation et de l'éducation
  - Validation des acquis professionnels, puis des acquis de l'expérience ;
  - Approche par compétences, approche-programme, blocs de compétences... (Loisy & Coulet, 2018).

→ D'où l'inclusion fréquente de la performance dans la définition.

## Une approche longtemps métaphorique

- La prise en compte des processus susceptibles d'exprimer une compétence fut longtemps métaphorique dans la littérature (Coulet, 2011) :
  - Une synthèse de la littérature (Oiry, 2005, p,22) dégage que la compétence apparaît « *individuelle, hétérogène, contextualisée, dynamique et scientifique* »
- L'auteur l'explique par le fait que les travaux sur la notion de compétence ne se sont pas toujours appuyés sur ce qui permet
  - de l'éclairer (plan conceptuel) ;
  - d'outiller les recherches (plan méthodologique) :
    - Par exemple : analyse de l'activité, résolution de problèmes, ergonomie de langue française, didactique professionnelle, cognition sociale...

## Différentes centrations

- Sur les contenus cognitifs
  - « *Ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau* » (De Montmollin, 1984, p.122)
- Sur la reconnaissance sociale
  - « *résultat fragile et dynamique d'une négociation invisible entre des acteurs variables et à des niveaux différents* » (Defélix, 2005, p.8)
- Sur l'action sur le monde (professionnel)
  - « *La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels [...] en mobilisant diverses capacités de manière intégrée* » (Bellier, 1999, p.226).

## Une définition constructiviste

- Il n'y a pas de consensus sur la définition de la compétence, mais tout le monde en reconnaît la dimension praxéologique.
- Définition constructiviste de la compétence (Coulet, 2011 ; 2018)
  - La compétence est « *une **organisation de l'activité mobilisée** et **régulée** pour faire face à une **tâche** donnée, dans une **situation** déterminée* ».
- Cette définition permet de saisir la compétence :
  - **Du côté du sujet** agissant ;
  - Dans l'action située et **en interrelation avec la situation** ;
  - Dans la continuité du **développement de l'activité présente et future**.
- Cette définition n'est ni innéiste ni béhavioriste.

# Le schème, cœur de l'organisation de la conduite

- « *Organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données* » (Vergnaud, 1990), le schème a quatre composantes :
  - Règles d'action (partie effectrice) ;
  - Invariants opératoires (représentations) ;
  - Inférences (calculs permettant d'ajuster l'activité) selon la perception des spécificités de la tâche, de la situation, etc. ;
  - Anticipations de résultats et réinvestissement des effets attendus au fil de l'activité (prise en compte des écarts).
- **Le schème ne relève pas du fonctionnement conscient** (Bronckart, 2007).

## On forme *pour* des compétences

- « *dès lors que nous posons que le compétentiel ne se manifeste que dans l’agir situé des personnes, nous soutiendrons que **l’on ne forme pas aux compétences, mais que l’on forme pour les compétences** ; que l’on n’enseigne pas les compétences, mais que l’on enseigne pour que se développent chez les apprenants des processus et des capacités diverses que ceux-ci mobiliseront, ou non, dans leurs activités à venir* »  
(Bronckart, 2018).



# **Autour des compétences**

## *Quelques notions essentielles*

# Compétence *versus* performance

- La compétence n'est pas la performance
  - La performance renvoie à un jugement social sur la mise en œuvre de compétences lors de la réalisation d'une tâche :
    - La performance est validée ou non en fonction de normes, d'attendus socialement définis ;
      - Résultats, procédures, vitesse d'exécution, mobilisation de ressources...
- À un moment ou à un autre, le jugement social intervient
  - On recrute le candidat prometteur, la personne promettant de belles performances, etc.
  - Mais la culture de la sélection ne devrait pas intervenir dans le processus de formation pour des compétences :
    - L'évaluation en cours de développement « *doit être nécessairement formatrice* » (poster présenté à l'ER-2023)

## Tâche vs activité ; comportement vs activité

- L'activité n'est pas l'équivalent de tâche (Leplat et Hoc, 1983)
  - La tâche = ce qu'il y a à faire ;
  - La tâche 'réelle' = celle qui est redéfinie par la personne ;
  - L'activité est ce qui est fait pour réaliser la tâche.
- Le réalisé n'a pas le monopole du réel : « *l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » (Vygotski, 1994).
  - « *le développement de l'activité [...] est gouverné par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts* » (Clot, et al., 2000).

# Situation

- La situation, ce sont les conditions particulières dans lesquelles est mobilisée et régulée la compétence
  - Tâche à réaliser, ressources à disposition, conditions de réalisation, modalités de régulation...
- Les contingences de la situation influencent l'activité
  - Contexte physique et social plus ou moins aidant ;
  - Interprétation et analyse de la situation par la personne (Richard, 1994)...
- Le contexte personnel influence l'activité

→ L'activité ne peut pas être décrite *a priori* en raison de la diversité des modes de réalisation, et du décalage entre l'activité visible et ce qui se passe en profondeur.

## Familles de situations

- La notion de 'famille' renvoie à l'idée d'une structure commune des situations (Kahn & Rey, 2016) :
  - Caractéristiques qui les apparentent parce qu'elles présentent une similarité :
    - Des buts ;
    - Des types de représentations à mobiliser et combiner ;
    - Des règles d'action supposées efficaces ;
    - Des inférences et anticipations qui permettent de pressentir ce qu'il faut faire et de réguler l'activité.
- Les familles de situations permettent de se situer au-delà des caractéristiques spécifiques d'une situation, de l'ici et maintenant d'une situation donnée.

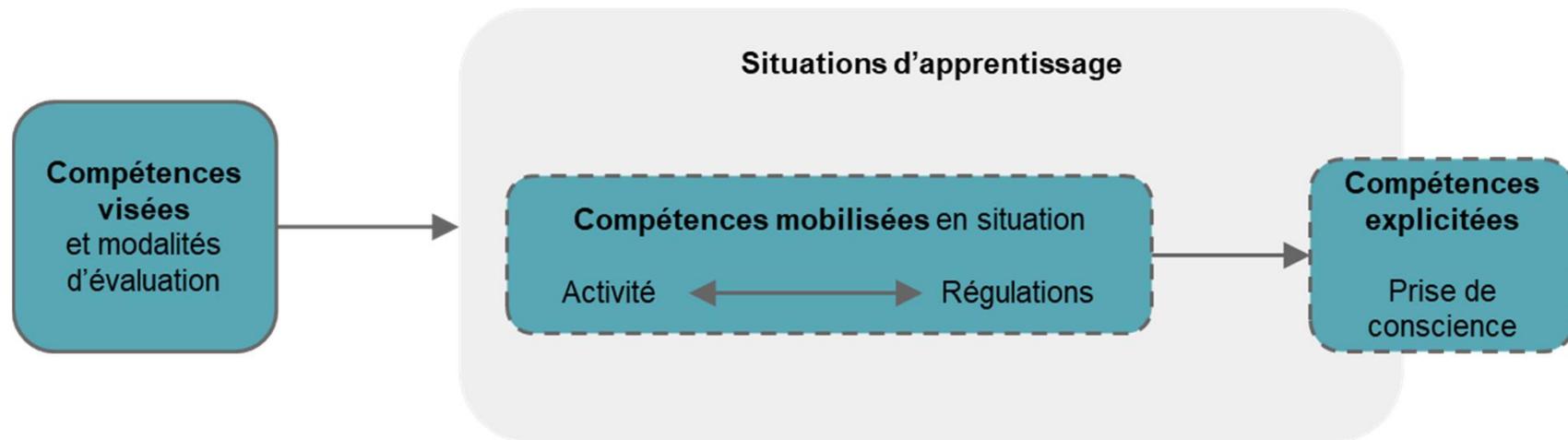
# Une compétence des enseignants : concevoir des situations d'enseignement-apprentissage

A1- En mobilisant des cadres théoriques et institutionnels : savoirs disciplinaires, didactiques, pédagogiques, et relatifs au développement de l'enfant et aux apprentissages (en connaissant et en mobilisant les processus d'apprentissage, en identifiant les prérequis et les obstacles, en assurant des transpositions didactiques adaptées)	<b>Représentations Savoirs</b>
A2- En anticipant la diversité des profils des élèves	<b>Valeurs</b>
A3- En anticipant les risques relatifs à ses propres représentations et préoccupations	<b>Indices</b>
A4- En analysant la conception de la situation en cours d'élaboration au regard d'expériences antérieures de conceptions de situations d'enseignement-apprentissage	
A5- En sélectionnant voire en créant des ressources d'enseignement-apprentissage et de remédiation	<b>Actions</b>
A6- En planifiant les modalités d'organisation des situations pédagogiques	
A7- En vérifiant la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, la (les) situation(s) et son (leur) évaluation(s)	

## Former *pour* des compétences

- L'organisation de l'activité qui structure la compétence est **un potentiel** :
  - Qui se manifeste lorsqu'il s'exerce pour répondre à une tâche donnée dans une situation typique d'une classe de situations (similarité des buts, des ressources...) ;
  - Et qui continue à se développer lorsqu'il est mobilisé.
- Former pour des compétences revient à créer les conditions sociales de leur développement
  - Des situations de mobilisation (dimension praxéologique) ;
  - Comportant une conceptualisation (mise en mots) des phénomènes praxéologiques.

# Dimensions praxéologique et conceptuelle



Loisy, Carosin & Coulet (2018)



# Évaluer quand on veut saisir des compétences

*Alors qu'on ne peut pas saisir  
l'organisation interne qui les sous-tend*

## Risques à s'en tenir à la performance

- S'en tenir à l'évaluation de la performance ne garantit pas une objectivité :
  - *« Il est possible de réussir avec des conceptions erronées, des modes opératoires peu adaptés, par inadvertance ou en bénéficiant d'un concours de circonstances. Si la performance est un élément à prendre en compte dans l'évaluation de la compétence, elle ne peut suffire à l'apprécier. »* (Chauvigné, 2018).

# Évaluer des compétences en situation

L'organisation de l'activité qui structure la compétence est un potentiel qui se manifeste lorsqu'il s'exerce pour répondre à une tâche donnée dans une situation typique de la classe de situations.

- Évaluer une compétence ne peut se faire que dans une situation propice à sa mobilisation et en adéquation à la famille de situations correspondante.
- Déontologiquement, en formation, évaluer une compétence ne peut se faire **que si on a formé** pour cette compétence.

# Projeter l'organisation-type de l'activité

**Cibler en amont** (Chauvigné, 2018) :

- Les éléments structurant la représentation et l'orientation de l'action attendus :
  - Conceptualisations et valeurs en acte ;
  - Modes d'action (sans aller dans la description fine des opérations !)
- La qualité attendue des prises d'indices (au moins aussi importantes que les éléments structurants), proactives et rétroactives
  - Anticipation des résultats à atteindre en fonction des caractéristiques de la situation, de la tâche, etc. ;
  - Prise en compte des résultats pour ajuster l'activité.

**Vérifier l'adéquation de la situation à la famille de situations.**

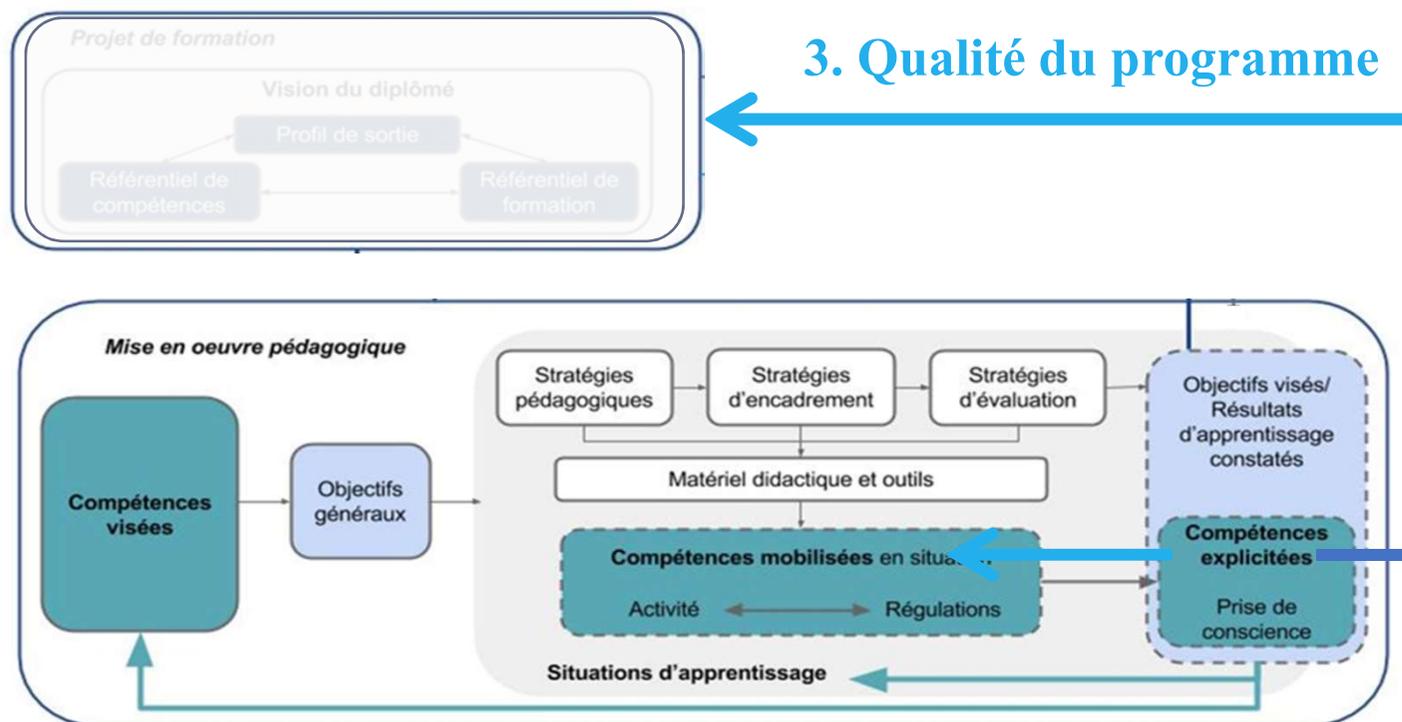
## Valider des compétences – Précautions

- Comme les compétences continuent à se construire au fil de leur mobilisation, toute évaluation est doublement située (dans le temps et dans la situation) :
  - Il ne peut pas y avoir de compétence « acquise ».
- La validation socialement organisée d'une compétence a une dimension « pronostique » (Chauvigné, 2018)
  - *« L'évaluation [validation] n'a de sens que dans la mesure où elle prévoit que le construit sociocognitif constaté en accompagnement de l'activité, puisse s'exercer dans des situations non testées, voire dans des situations non connues »*
- L'évaluation formelle exige de rendre explicite et partagé le référent en précisant les critères d'évaluation de la compétence.

## Mettre en mots pour se développer

- « *Rendre explicites les manières de faire et non la performance* » (poster présenté à l'ER-2023)
  - Le développement est possible par l'intériorisation des actions (Bronckart, 2018, p. 262).
  - Cette intériorisation se fait par le langage :
    - C'est la mise en mots des phénomènes praxéologiques qui peut soutenir leur reconstruction sur un palier supérieur.
- Critique de l'approche de Vergnaud :
- Le schème se réduit « *à la structure interne des actions* », il ne relève pas du fonctionnement conscient de la pensée du sujet observé.

# User de la mise en mots au service de la qualité

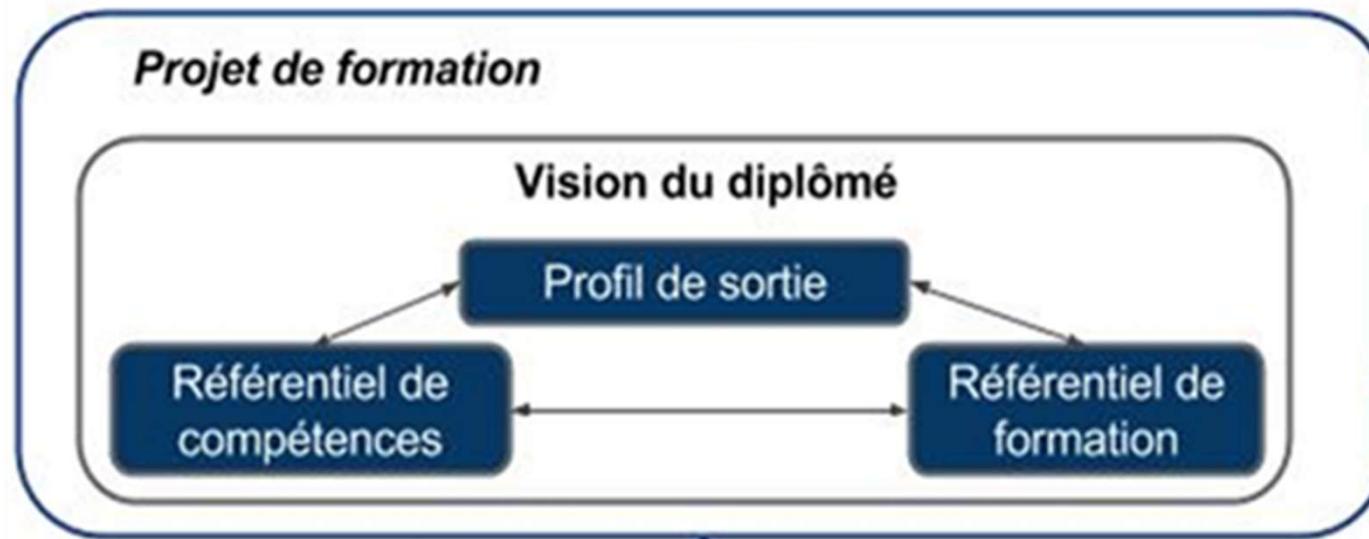


## 3. Qualité du programme

## 2. Qualité des situations d'apprentissage ou d'évaluation

Loisy, 2022

# Un projet de formation collectivement élaboré



*Extrait de Loisy, Coulet & Carosin, 2018*



# Quelques éléments de conclusion et d'ouverture

*Compétence et réussite étudiante*

# Compétence et réussite de l'étudiant

- La compétence comme mobilisation et régulation des connaissances en situation
  - Meilleure appropriation des savoirs
    - Contribution à la mission principale de l'enseignement supérieur (conférence de M. De Clercq)
- Cela peut questionner certaines routines
  - Comment se fait-il que le profil orienté vers le sens des apprentissages ne soit pas le plus propice à la réussite ?
- Construire le projet de formation
  - Une opportunité pour discuter de la notion de réussite ?
    - S'accorder sur les objectifs et les actions à prioriser pour la réussite.

## Compétence et autonomie

- La mise en mots participe de l'autonomie et d'une réflexion sur **les valeurs en acte**
  - Prise en compte du caractère longitudinal de la construction des compétences ;
  - Articulation du développement des compétences avec la construction d'un projet professionnel articulé à un projet de vie (Carosin et al., 2021) ;
  - Développement d'une démarche réflexive sur soi, ainsi que sur l'humanité et le monde.

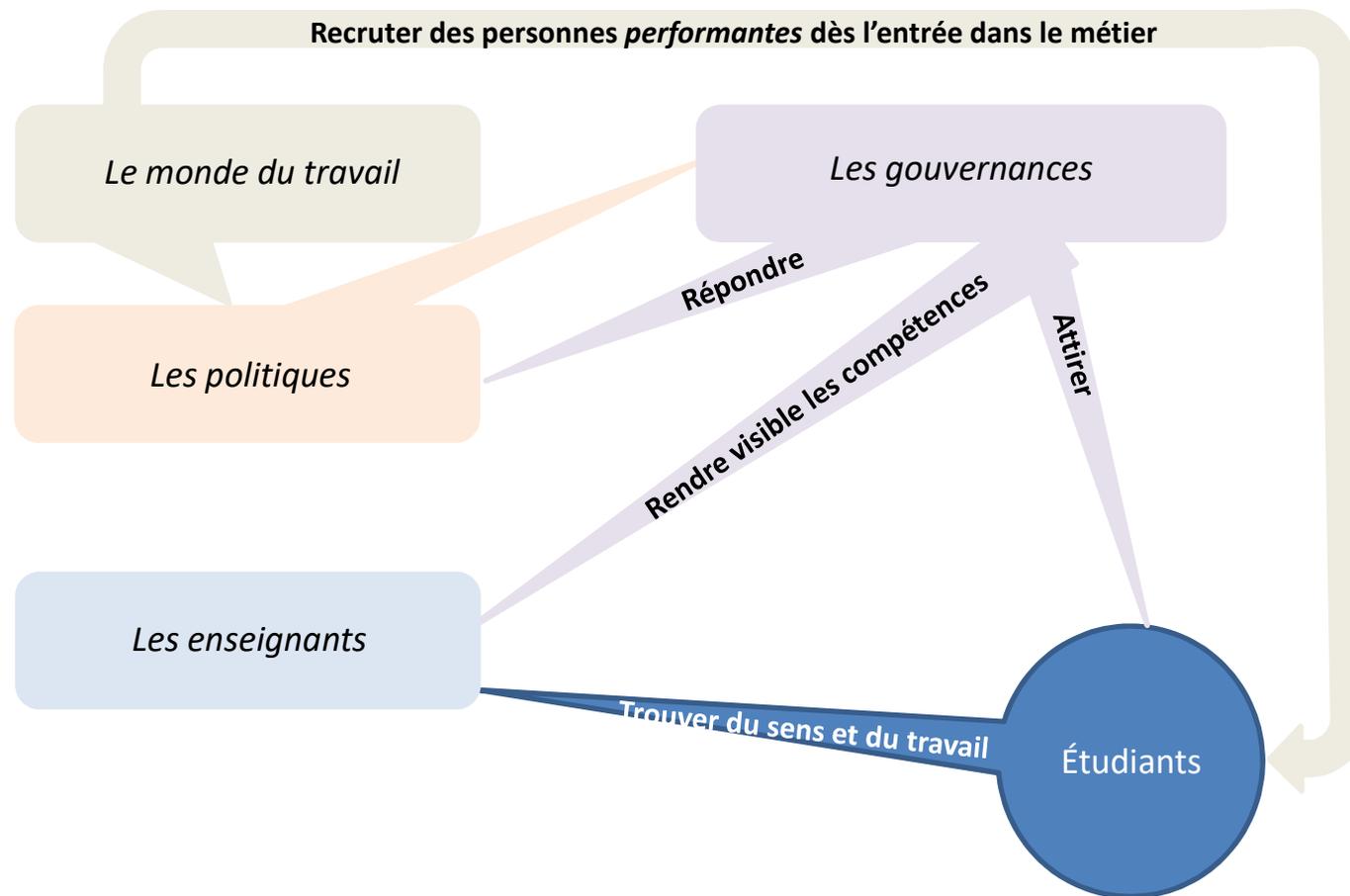
→ Inscrire la formation universitaire dans une perspective de développement vie entière !

# Dans quelle conception du projet de formation voulons-nous inscrire les compétences ?

- Lenoir (2018, p.55) pointe « *deux conceptions archétypiques du curriculum* » :
  - Conception utilitaire
    - L'éducation supérieure doit répondre aux besoins immédiats de la société.
  - Conception culturelle qui prend sa source dans des conceptions humanistes et émancipatrices de l'éducation
    - Cette conception est liée avec des préoccupations relatives à la fragmentation du champ éducatif (interroger les relations entre les savoirs de manière compréhensive) ;
    - Elle permet d'interroger l'expérience éducative.

→ Se situer et évaluer l'alignement des idées et des actes  
(Rœgiers, 2018),

# Des demandes en cascade



Loisy, 2022

## Références issues de Loisy & Coulet (2018)

- **Loisy, C. et Coulet, J.-C. (dir.) (2018).** *Savoirs, compétences, approche-programme en formation. Outiller le développement d'activités responsables.* Londres, ISTE Editions.
  - **Bronckart, J.-P.** Du « bon usage » de l'approche-programme et des approches par compétences. (p. 261-275).
  - **Chauvigné, C.** Une perspective développementale de l'évaluation des compétences. (p. 135-156).
  - **Coulet, J.-C.** Développer des compétences :
    - détour théorique au service d'une approche par compétences humaniste (p. 117-134).
  - **Lenoir, Y.** Sens et non-sens à la lumière du néolibéralisme. (p. 43-94).
  - **Loisy, C., Carosin, E. & Coulet, J.-C.** Points de repères pour opérationnaliser l'approche-programme et l'approche par compétences à l'université. (p. 233-254).
  - **Rœgiers, X.** Un curriculum par compétences peut-il être un curriculum humaniste ? (p. 95-116),



# Références sur le développement

- **Bronckart, J.-P. (1997).** Action, discours et rationalisation ; l'hypothèse développementale de Vygotsky revisitée. Dans C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard (dir.), *Outils et signes : Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (p. 199-221). Berne, Peter Lang.
- **Bronckart, J.-P. (2007).** De l'activité collective à l'action et à la pensée individuelles. Pour une psychologie fermement vygotkienne. Dans M. Merri (dir.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- **Carosin, É., Canzittu, D., Loisy, C., Pouyaud, J., & Rossier, J. (2021).** Developing lifelong guidance and counselling prospective by addressing individual and collective experience of humanness, humanity and the world. *IJEVG*, Springer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09512-0>
- **Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000).** Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1).
- **Loisy, C. (2021).** Une combinaison exploratoire de méthodes de recherche pour saisir le développement professionnel sous plusieurs aspects. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ)*, 23(1), 104-126. DOI: <https://doi.org/10.7202/1084281ar>
- **Moro, C., & Schneuwly, B. (1997).** L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. Dans C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard (dir.), *Outils et signes : Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (p. 1-17). Berne, Peter Lang.
- **Saussez, F. (2017).** Les visées développementales de la co-analyse de l'activité. Une lecture critique à l'aide de la notion de zone de développement le plus proche, *Travail et apprentissage*, 17, 121-148.
- **Sève, F. (2014).** Présentation. Dans L.S. Vygotski (1931/2014), *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Trad. F. Sève) (p. 7-76) Paris, La Dispute.
- **Vygotski, L.S. (1994).** *Défectologie et déficience mentale* (Trad. K. Barisnikov & G. Petitpierre). Neufchâtel, Delachaux et Niestlé [1<sup>re</sup> éd. 1935].
- **Vygotski, L.S. (2014).** *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Trad. F. Sève). Paris, La Dispute [1<sup>re</sup> éd. 1931].

# Références sur les compétences

- **Bellier, S. (1999).** La compétence. Dans P. Carre. & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 223-244). Paris, Dunod.
- **Carette, V. (2007).** Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation, *Éducation & Formation*, e-286, 51-61.
- **Coulet, J.-C. (2011).** La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences, *Le Travail Humain*, 74(1), 1-30.
- **De Montmollin, M. (1984).** *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. Berne, Peter Lang.
- **Defélix, C. (2005).** Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations : la négociation invisible, *Négociations*, 2(4), 7-20.
- **Kahn, S. & Rey, B. (2016).** La notion de compétence : une approche épistémologique, *Éducation et francophonie*, 44(2), 4-18. DOI : <https://doi.org/10.7202/1039019ar>
- **Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983).** Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- **Lichtenberger, Y. (1999).** La compétence comme prise de responsabilité. Dans Club CRIN (dir.), *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p. 69-85). Paris, Les cahiers du Club CRIN.
- **Loisy, C. (2022).** Conférence invitée « L'approche programme : expérience du collectif, développement, système ». *Semiweb*, Lettres Sorbonne Université. Paris, 22 mars 2022.
- **Oiry, E. (2005).** Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? *Revue française de gestion*, 5(158), 13-34.
- **Richard J.-F. (1994).** La résolution de problèmes : bilan et perspectives, *Psychologie française*, 39(2), 161-175.
- **Tallard, M. (2001).** L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution, *Sociétés contemporaines*, 41-42, 159-187.
- **Vergnaud, G. (1990).** La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133-170.

**Merci de votre  
attention !**

Former pour des  
compétences, une  
approche  
développementale

[Catherine.Loisy@ens-lyon.fr](mailto:Catherine.Loisy@ens-lyon.fr)



**anr**<sup>®</sup>

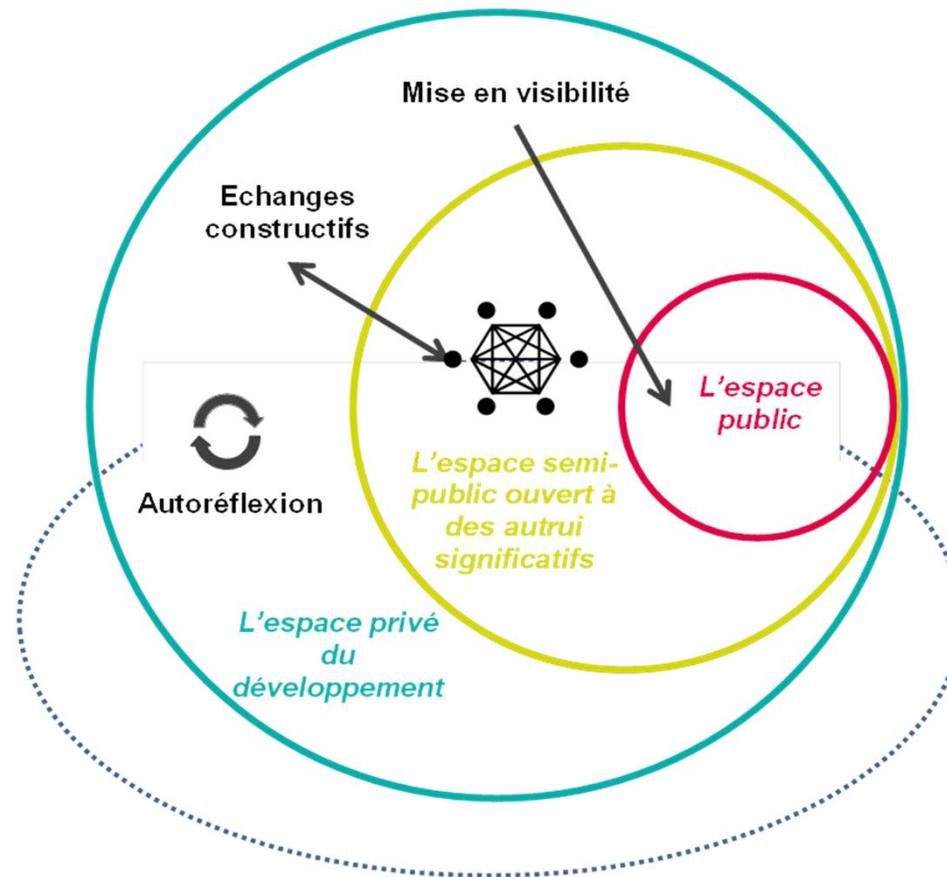
ANR-18-  
NCUN-0003

**CREAD**  
EA 3875

**S2HEP**

# Annexes

# La démarche portfolio, pour mettre en mots les phénomènes praxéologiques



Loisy, 2016 ; 2017