

## De l'action située aux compétences transversales et transférables

Les changements permanents des organisations et des situations de travail, et leur transformation du fait du développement des outils numériques, font des compétences un levier essentiel de la reconnaissance des parcours professionnels. L'enjeu, pour les individus, est non seulement de faire reconnaître leur expérience passée mais aussi de démontrer que leurs compétences pourront être réinvesties dans de nouvelles activités.

Les compétences transversales et transférables sont devenues deux notions-clés de l'employabilité des individus confrontés aux mutations du travail. Récemment, un rapport de France Stratégie (2017) a défini les compétences transférables comme étant « spécifiques, attachées à une situation professionnelle donnée [métier, secteur ou organisation productive] mais pouvant être mises en œuvre dans un autre contexte professionnel », et les compétences transversales comme étant « génériques, mobilisables dans diverses situations professionnelles [ce qui ne signifie pas qu'elles soient mobilisables dans toute situation professionnelle] ». Ces dernières se développent à partir d'une maîtrise des savoirs de base ; elles peuvent correspondre à des enjeux comportementaux, organisationnels ou cognitifs, ou s'appuyer sur des savoirs généraux communs à tous les métiers.

Ces observations nous conduisent à évoquer la relation entre situation de travail et compétence. Après avoir montré les liens entre l'activité située et la compétence, et rappelé les premières pratiques des dispositifs d'orientation, nous poursuivrons la réflexion du point de vue des compétences transversales et transférables. Des exemples d'usage de ces notions dans la conception de référentiels de dispositifs publics et privés permettront d'illustrer les modalités du lien entre compétences et action située.

---

*CATHERINE ARNAUD, consultante en formation, membre de l'Institut du travail et du management durable (c.arnaud.garric@gmail.com).*

*VIVIANE FOLCHER, maître de conférences HDR à l'université Paris 8, membre du laboratoire Paragraphe, EA 349 (viviane.folcher@univ-paris8.fr).*

*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).*

## Les relations incontournables entre l'action située et les compétences

### • *L'action située, condition de l'émergence de la compétence*

Les multiples recherches conduites sur le thème des compétences s'accordent pour souligner la complexité et la difficulté de les observer au cours de l'action. Rappelons les dimensions des compétences telles que les avait définies Leplat (1991) :

- elles sont finalisées (on est compétent pour une classe déterminée de tâches) ;
- elles sont opérationnelles (mobilisables et efficaces dans l'action) ;
- elles sont acquises soit à travers des formations explicites, soit par l'exercice d'une activité ; leur modalité d'acquisition a des effets sur leur structuration ;
- elles peuvent être aussi bien explicites que tacites (ce qui ne signifie pas inconscientes, même si le sujet n'est pas toujours en mesure d'explicitier les connaissances opérationnelles qu'il met en œuvre dans son action).

Repérer les différentes composantes de la compétence ne va pas de soi. Il ne suffit pas d'appareiller certains savoirs à une action : on peut maîtriser les fractions et la règle de trois sans pour autant savoir calculer les variations du coût d'un crédit appliquées à un client par un organisme de prêt.

C'est dans l'action que se manifeste la compétence ; elle ne peut être inférée par le sujet que grâce à un retour sur cette action (Piaget, 1974a). En agissant sur le réel, on réussit d'abord l'action ; c'est la mise en œuvre d'une démarche réflexive au retour de l'action qui « introduit un renforcement des capacités de prévision et la possibilité, en présence d'une situation donnée, de se donner un plan d'utilisation immédiate » (*ibid.*). Ainsi, la réflexivité conduit les individus à structurer le réel de manière opératoire.

Comment organiser la démarche réflexive nécessaire à la construction des compétences dans les premiers dispositifs d'accompagnement à l'emploi ?

### • *Prendre en compte l'action située à partir de verbalisations provoquées*

Au cours des années 1980, les transformations profondes des organisations, ainsi que les problèmes d'insertion et de reconversion suscités par ces changements ont conduit à imaginer des dispositifs d'accompagnement pour les personnes à orienter ou à réorienter professionnellement : le bilan des compétences dans les dispositifs publics, la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences dans les entreprises. Dans les deux cas, ce qui est en jeu, c'est l'individualisation et la valorisation des potentialités des sujets, associées à un projet de nouvelles perspectives professionnelles.

Les verbalisations à partir des situations de travail expérimentées par la personne constituent l'élément majeur du bilan professionnel. A partir de ces verbalisations provoquées, se construit la prise de conscience, par le sujet, des compétences qu'il a développées en situation de travail. C'est ainsi que des démarches, sur le modèle de l'entretien clinique piagétien, ont été initiées par les conseillers, en particulier l'entretien d'explicitation. Vermersch (1988) soulignait l'importance qu'il accorde à « l'action comme source d'information privilégiée. Cette verbalisation de l'action est loin d'être spontanée. Pour la faire apparaître, il faudra que l'intervieweur assure des fonctions de guidage ». C'est seulement lorsque les compétences acquises sont explicitées et identifiées qu'un projet peut être amorcé.

Dans le même temps, confrontées à des marchés de plus en plus saturés et aux reconfigurations organisationnelles qu'impose le développement du numérique, les entreprises expérimentent de nouvelles modalités de management – la gestion des compétences, ou la gestion par les compétences – afin de favoriser la responsabilité, l'autonomie et l'initiative de leurs salariés. Dans les années 1990, des accords entre le Conseil national du patronat français (CNPFP, devenu MEDEF en 1998) et les organisations syndicales articulèrent compétences et qualifications – cf. l'accord Acap 2000 (Chatzis *et al.*, 1995) : on appelle qualification « ce qui ressort des ressources [en savoirs, savoir-faire, comportements] » et compétence « la mise en œuvre des ressources en situation ». La compétence, on le voit, est ancrée dans la situation.

Dans beaucoup de ces dispositifs, à leur origine, les compétences étaient donc induites par une analyse des activités du travail réel. Peut-on considérer comme évidentes la transférabilité et la transversalité d'une compétence sans référence à l'action située ?

## **De l'analyse de l'action située aux compétences transférables et transversales**

En observant l'usage des instruments en situation de travail, et les représentations du sujet à propos de la tâche mais aussi de l'organisation et des ressources dont il peut disposer, Samurcay et Rabardel (2004) caractérisent les compétences d'un sujet (ou d'un collectif) comme « l'ensemble organisé de ses représentations [conceptuelles, sociales, organisationnelles et expérientielles], de ses organisateurs d'activités [schèmes, procédures] intégrant l'usage des instruments. Elles constituent des ressources potentielles, mises en œuvre en vue de la réalisation d'un but ou de l'exécution d'une tâche dans un dispositif organisationnel donné, et avec les moyens fournis par l'entreprise ». La mise en œuvre de la compétence dépend ainsi de la conjugaison de facteurs liés non seulement à la situation de travail, mais aussi aux ressources et à l'organisation de l'environnement de cette situation. La compétence se mettra alors ou non en œuvre selon le contexte.

• *Des compétences spécifiques aux compétences transférables*

La conduite d'un véhicule est une compétence souvent citée car elle couvre une gamme très large de métiers (Lainé, 2011). En comparant les activités du conducteur de métro et celles du conducteur de bus, Hatchuel (1996) pose le problème de la prescription et de l'usage. Le premier évolue dans un environnement réduit (celui du tunnel), que l'on peut facilement formater, qui réduit l'écart entre le réel et la prescription ; le second se déplace dans un espace urbanisé, avec des imprévus, des rencontres, des interactions (avec les voyageurs, les autres conducteurs de véhicules...). Il est sans cesse amené à prendre des décisions : sortir ou non de la voie réservée en fonction d'obstacles imprévus ; s'arrêter ou non ; prendre un passager en dehors de l'arrêt prévu... Ces décisions imprévisibles, qui ne peuvent être formatées de manière prescriptive puisque l'environnement dans lequel il évolue est en perpétuel changement, sont prises par le conducteur en fonction de règles qu'il a intériorisées à partir de ses représentations de la situation et de l'usage qu'il en fait. Le même raisonnement s'applique lorsqu'on compare les activités de conducteur de bus et celles du conducteur d'engins de chantier. Dans les deux cas, on retrouve les mêmes catégories (procédures de mise en route du véhicule, passage à la vitesse supérieure, freinage...), mais combinées à d'autres opérations spécifiques de l'une ou l'autre des situations suscitées par leur contexte et leurs ressources. Deux situations de travail qui peuvent sembler identiques du point de vue de l'usage d'une compétence ne sont ainsi jamais isomorphes. La compétence transversale se recompose à chaque fois de manière différente.

Comment est guidée cette recombinaison de la compétence à chaque nouvelle situation ?

• *De la compétence transversale à l'intention transversale*

Rey (1996) souligne que l'« on ne peut penser la transversalité sous la forme de microcompétences élémentaires qui se retrouveraient inchangées [...] Le plus souvent, ces microcompétences se modifient en passant d'un domaine à l'autre ». Ce n'est pas parce qu'un individu maîtrise une procédure ou une opération acquise dans une situation donnée qu'il l'appliquera dans une autre situation relevant de la même procédure ou de la même opération... Cela dépend du sens que le sujet donne à chacune de ces situations. Encore faut-il qu'il le veuille, ou plutôt que le sens qu'il donne à la situation, l'intention qu'il a par rapport à elle, lui fassent percevoir comme un objet possible d'application de cette compétence ». Rey suggère ainsi de substituer à la notion de compétence celle d'« intention » transversale. La connaissance ne se réduisant pas à une accumulation d'informations, la compétence ne peut se transférer que si l'individu en perçoit l'intérêt au regard

des buts qu'il donne à son action et de son usage pour résoudre un problème. Et la question du but est sans cesse renouvelée d'une situation à une autre.

La transférabilité et la transversalité des compétences posent ainsi trois questions : « L'identification et la formalisation des compétences et des pratiques nouvelles produites ; le repérage et la description des processus spécifiques qui engagent la production et la transformation des compétences ; la compréhension des conditions permettant la production de capacités individuelles et collectives de gestion du changement » (Wittorski, 1999).

## Un regard sur le traitement des compétences transversales dans trois référentiels

Trois exemples de compétences transversales peuvent étayer les analyses précédentes.

### • *Des compétences « déracinées »*

Créé en 2015, le dispositif CléA, visant à délivrer une certification, inscrite à l'inventaire de la Commission nationale des certifications professionnelles (CNCP) et sur les fameuses « listes du COPANEF<sup>1</sup> », atteste de la possession de sept domaines du socle de connaissances et de compétences professionnelles. Le référentiel de ce dispositif est ensuite découpé en vingt-huit sous-domaines renvoyant à cent-sept critères d'évaluation. Ce socle est une traduction du cadre des huit compétences-clés européennes. Les partenaires sociaux ont souhaité construire un cadre plus professionnel que celui proposé par le ministère de l'Éducation nationale, avec son « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » qui constitue ce que tout élève doit maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. CléA vise donc des enjeux d'insertion ou de réinsertion de publics faiblement qualifiés. Le fait qu'il s'agisse d'un dispositif de certification et non pas de formation (Balas, 2018) vise d'ailleurs à doter les bénéficiaires d'un premier certificat monnayable sur le marché de l'emploi.

Plusieurs réseaux ont été habilités pour faire passer les épreuves de CléA. Les bénéficiaires se voient proposer, dans les organismes relevant de ces réseaux, des parcours associant entretiens et mises en situation. Les domaines de compétences visés, qui se veulent professionnels, non sectoriels (transférables ?) et déscolarisés, semblent relever de trois registres. Certains domaines se réfèrent à des compétences cognitives subjectives (apprendre à apprendre, travailler en auto-

1. Créé en 2014, le Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle est une instance paritaire dont l'une des missions est de répertorier les certifications éligibles au financement par le compte personnel de formation. Selon les dispositions de la loi du 5 septembre 2018, ce comité a été fusionné au sein de France Compétences le 1<sup>er</sup> janvier 2019.

nomie) ; d'autres renvoient à des apprentissages disciplinaires (mathématiques, français, informatique) ; d'autres enfin sont liés à des comportements sociaux ou relationnels (travail en équipe, respect des règles d'hygiène et de sécurité).

Dans le cadre d'une étude soutenue par l'agence Erasmus +, nous avons étudié le travail des évaluateurs CléA lors de la mise en situation (Balas, 2018). L'objectif est de reproduire une situation professionnelle que le bénéficiaire<sup>2</sup> pourrait être amené à rencontrer en situation d'emploi. Il s'agit d'organiser une fête de départ à la retraite. Sans doute choisie pour sa complexité – elle s'apparente à un « projet » –, cette situation est aussi caractérisée par sa dimension aprofessionnelle. Il s'agit en effet de conduire une action extraprofessionnelle, relevant du registre de la convivialité.

Si cette épreuve permet de valider l'ensemble des sept domaines de compétences, par une succession d'étapes (requérant chacune l'exécution de diverses tâches à conduire individuellement ou collectivement), arrêtons-nous sur le dernier, intitulé, « maîtrise des gestes et des postures, et respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires », lui-même découpé en quatre sous-domaines : « Respecter un règlement sécurité, hygiène, environnement, une procédure qualité » ; « avoir les bons gestes et les bons réflexes afin d'éviter les risques » ; « connaître les principaux gestes de premiers secours » ; « contribuer à la préservation de l'environnement et aux économies d'énergie ». Suffit-il que le candidat réponde par la négative à la question : « Stockez-vous les chaises devant l'issue de secours de la salle des fêtes ? » pour qu'il démontre sa compétence à adopter « les bons gestes et les bons réflexes afin d'éviter les risques » ?

Si les concepteurs de CléA ont voulu produire un dispositif « professionnel », le fait de le proposer à des publics porteurs de projets différents (primo-insertion, réinsertion, intégration de publics allophones...) les a conduits à déprofessionnaliser les intitulés et, ce faisant, à décontextualiser les compétences. La compétence décrite est alors déliée des situations dans lesquelles elle peut être mobilisée. De fait, son intitulé renvoie plutôt à une formalisation technocratique et artificielle, rejoignant le constat que dresse Monchatre (2007) : « Dans la mesure où elle structure un espace de normalisation et de rationalisation des “produits” de la formation, l'approche par compétence demeure *de facto* une technologie pédagogique. » Dès lors, la compétence validée par CléA est peut-être transversale, mais elle est bien peu en rapport avec une présomption de capacité à conduire, avec efficacité, des activités complexes dans différentes situations.

2. Bien qu'il soit « candidat » à une certification, il est désigné par le terme de « bénéficiaire », sans doute pour « décertifier » une situation pourtant certifiante et renouer ainsi avec une pratique d'accompagnement plutôt que d'évaluation qui a cours habituellement dans les organismes spécialisés dans les publics fragiles.

### • *Des compétences transverses identitaires*

La branche de la retraite complémentaire et de la prévoyance, qui regroupe les organismes et les groupements de protection sociale en charge de l'administration de la retraite complémentaire des cadres et salariés du privé, s'est dotée d'un certificat de qualification professionnelle (CQP) pour certifier les salariés de son secteur en charge de conseiller les clients sur leur retraite. A l'occasion de sa récente demande de réinscription au Répertoire national (RNCP), ce certificat a fait l'objet d'une réécriture de ses référentiels<sup>3</sup>.

Un groupe de professionnels (conseillers retraite et managers de proximité) a été constitué pour échanger sur le métier, ses conditions, ses perspectives, puis pour confronter les résultats de cette réflexion au référentiel tel qu'il avait été rédigé en 2013 (Touzet et Cuvillier, 2016). Le pari était que, grâce à cet échange, le groupe d'experts serait en capacité de produire une analyse critique des intitulés du référentiel, notamment en indiquant le degré d'authenticité que revêtait chacune des formulations au regard de leur connaissance du métier. Il en a résulté une description plus proche du travail effectif des conseillers retraite, à travers l'identification d'activités, puis de compétences « professionnelles » et « transverses ». Si les premières relèvent de la mise en œuvre d'une technique professionnelle spécifique à la profession (« réaliser un diagnostic retraite personnalisé à partir des informations socio-économiques recueillies auprès du client dans le cadre d'entretiens individuels, en face-à-face ou à distance »), les secondes sont des compétences mobilisées dans l'ensemble des situations professionnelles du conseiller retraite.

La compétence transverse « développer une veille réglementaire et procédurale en utilisant les outils et les sites intranet ou Internet » de l'ancien référentiel a été transformée en « rendre compréhensibles les réglementations, règles de fonctionnement et procédures, ainsi que les fondements de la retraite ». Ainsi rédigée, cette compétence transverse montre, au-delà de la capacité à réaliser une action, l'esprit dans lequel le certificateur (ici la branche) souhaite que le professionnel titulaire du CQP exerce son métier. Il s'agit d'être non plus un expert de la réglementation, mais un « passeur », un « traducteur » de cette réglementation complexe auprès des retraités et des futurs retraités reçus en entretien.

Cette proposition emporte alors avec elle, de manière sans doute volontariste dans certains cas<sup>4</sup>, une évolution importante de la « figure » du conseiller retraite qui passe du rôle d'expert, dont la mission est de transmettre, de manière descendante, sa science de la réglementation, à celle de conseiller-accompagnateur, qui « didactise » la matière réglementaire et permet au bénéficiaire de faire des choix éclairés.

3. La Commission nationale des certifications professionnelles impose que, pour être inscrites au Répertoire, les certifications soient composées, *a minima*, d'un référentiel répertoriant les activités principales (référentiel d'activités) et d'un autre listant des compétences attestées par la possession de cette certification (référentiel de certification).

4. Selon les organismes, les fonction de conseil et d'information sont plus ou moins distinctes.

### • *La déclinaison d'une compétence transverse : le travail en équipe*

Dans ce groupe international de 12 000 personnes, un premier référentiel avait été réalisé dans les années 1990 pour justifier un investissement financier important en matière de formation, en montrant notamment les écarts des compétences acquises entre l'entrée et la sortie de formation des salariés. Le premier enjeu de cette démarche était de décrire les fonctions, les activités et les compétences d'un groupe de grande taille. Le deuxième enjeu était de construire un outil qui prenne en compte les besoins de la totalité des acteurs, en termes de gestion des compétences sur site, d'analyse des besoins de formation, de recrutement interne et externe.

Les compétences ont été organisées selon six domaines, eux-mêmes organisés en familles. Le domaine « technique » regroupe vingt-et-une familles de connaissances (électrotechnique, génie mécanique conditionnement/emballage...). Pour chacune, six niveaux de compétences ont été définis, comportant chacun une définition des connaissances et des savoir-faire attendus : du niveau de l'utilisateur (niveau 1) à celui de l'expert (niveau 6).

De niveau 3, l'une des compétences du régleur ligne assemblage est décrite en ces termes : « Est capable d'informer les autres et d'expliquer les choses nécessaires au progrès de l'équipe, d'apporter une contribution significative au groupe en jouant un rôle très actif, d'intégrer le point de vue des autres pour une meilleure efficacité du groupe. » Cette compétence sera de niveau 4 pour la fonction « responsable d'équipe » : « Est capable de transmettre ses compétences pour faire progresser le groupe, d'établir des relations qui facilitent la réalisation d'objectifs communs, d'écouter, d'analyser et concilier les avis divergents sans sacrifier les enjeux et les objectifs essentiels., et lors des groupes de travail, favoriser les échanges ouverts, animer, créer et contribuer à créer une dynamique. »

Pour cette compétence, figurant comme transversale dans le référentiel, le changement de posture de la personne dans l'organisation modifie ainsi les modalités d'interactions qu'il doit mettre en œuvre avec l'équipe et fait appel à d'autres compétences à associer.

## Conclusion

Un lien indéfectible existe entre la compétence et l'action située : si elle est définie en dehors de sa situation d'émergence et de mise en œuvre, la notion même de compétence risque de disparaître. Ce constat général s'éclaire d'une manière encore plus vive lorsqu'on évoque les « catégories » spécifiques que sont les compétences transversales et transférables. Mobiles par nature, ces compétences seraient moins ancrées dans des situations spécifiques.



Face à ce paradoxe, comment assurer la transversalité et la transférabilité de ces « objets » en dehors du contexte et de l'environnement dans lesquels s'inscrit le sens de la situation ? Mobiliser la notion de compétence transversale dans la rédaction de référentiels présente un risque majeur : rendre artificielle et dénuée de sens la notion de compétence saisie hors de son ancrage dans le travail réel. ■

## Bibliographie

- ARNAUD, C. 2005. « L'usage du référentiel de compétences lors de l'apprentissage de nouvelles fonctions ». *Dans* : C. Jovenot, M. Parlier (dir. publ.). *Elaborer des référentiels de compétences*. Lyon, ANACT, p. 364-427.
- BALAS, S. 2018. « 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*. Lisbonne, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, p. 145-167.
- CHATZIS, K. ; CONINCK, F. de ; ZARIFIAN, P. 1995. « L'accord A.Cap 2000 : la "logique compétence" à l'épreuve des faits ». *Travail et emploi*. N° 64.
- 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.
- HATCHUEL, A. 1996. « Coopération et conception collective. Variété et crises des rapports de prescription ». *Dans* : G. de Terssac, E. Friedberg (dir. publ.). *Coopération et conception*. Toulouse, Octarès, p. 101-122.
- LAINÉ, F. 2011. *Compétences transversales et compétences transférables : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles*. Centre d'analyse stratégique, note d'analyse n° 219.
- LEPLAT, J. 1995. « A propos des compétences incorporées ». *Education permanente*. N° 123, p. 101-114.
- MONCHATRE, S. 2007. « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise ». *Formation emploi*. N° 99, p. 29-45.
- PIAGET, J. 1974a. *La prise de conscience*. Paris, Puf.
- PIAGET, J. 1974b. *Réussir et comprendre*. Paris, Puf.
- REY, B. 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF.
- SAMURÇAY, R. ; RABARDEL, P. 2004. « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions ». *Dans* : R. Samurçay, P. Pastré (dir. publ.). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse, Octarès, p. 163-180.
- TOUZET, V. ; CUVILLIER, B. 2016. « La mise en place d'une première certification de branche : du mirage à la réalité ». *Education permanente, hors-série AFPA*, p. 171-178.
- VERMERSCH, P. 1988. *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- WITORSKI, R. 1999. *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris, L'Harmattan.

