
Édito - Les compétences transversales : une notion et des usages qui interrogent

Edito - Transversal skills: a notion and practices which pose questions

Sylvain Starck et Ioana Boancă



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/790>

DOI : 10.4000/ree.790

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Sylvain Starck et Ioana Boancă, « Édito - Les compétences transversales : une notion et des usages qui interrogent », *Recherches en éducation* [En ligne], 37 | 2019, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/790> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.790>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les compétences transversales : une notion et des usages qui interrogent

L'engouement actuel pour les compétences dites transversales, qui sont à l'ordre du jour de nombreux référentiels (Portefeuille d'expérience et compétences, École de la deuxième chance, référentiel activités/compétences transverses du Centre national de la fonction publique territoriale, etc.), témoigne, non seulement de l'essor continu de la notion de compétence dans le champ de l'éducation et du travail depuis les années 1980, mais d'une structuration qui semble bien installée aujourd'hui. Bien que la compétence reste encore aujourd'hui un objet de débat et d'énigme dans le champ de l'éducation et de la formation, le travail de réflexion engagé, tant dans le champ scientifique que professionnel depuis plus d'une quarantaine d'années, a permis d'en tracer certains contours (modélisation en didactique professionnelle, liens entre compétence et situation par exemple) et d'en stabiliser et diffuser les usages (processus de référentialisation, validation des acquis de l'expérience, etc.). La situation apparaît comme bien différente en ce qui concerne les compétences dites transversales. Si les travaux menés autour de cette notion afin de mieux la cerner et la stabiliser croisent des problématiques liées à l'idée même de compétence, ils sont toutefois confrontés à des interrogations particulièrement aiguës en ce qui concerne le caractère de transversalité associé à la compétence.

Comme le signalent par exemple Sandra Enlart (2009) ou Samuel Johsua (2002), un tel caractère semble remettre en question l'idée même de compétence. En effet, la notion de compétence transversale indique des compétences qui peuvent être opérantes dans divers contextes et situations à distance de ceux dans lesquels elles ont été initialement élaborées. Or, la structure même d'une compétence est par nature liée à un contexte, à une situation ou à une classe de situation. Dans ce cas, l'idée de compétence transversale ne vient-elle pas interroger une certaine conception de la compétence ?

À l'inverse, interroger la transversalité de la compétence, n'est-ce pas justement suivre jusqu'au bout la logique de la compétence ? L'analyse comparée de référentiels de compétences permet ainsi de faire apparaître des proximités et des recoupements possibles relativement aux compétences attendues dans des contextes différents. La logique de la compétence semble ainsi permettre, en rendant comparables les attendus professionnels ou de formation, de penser plus aisément la transversalité et transférabilité des compétences.

Au regard des attentes et des transformations qui affectent aujourd'hui les champs de l'éducation (affaiblissement de la logique disciplinaire), de la formation (passage d'une logique de formation complète et méthodique à des parcours de formation plus individualisés) et du travail (évolution des métiers et des formes d'emploi, essor d'une logique de l'employabilité), les compétences transversales sont présentées comme des points d'appui permettant aux différents acteurs d'y faire face. Des publications récentes dédiées aux compétences transversales témoignent ainsi des forts enjeux sociaux et scientifiques qui y sont aujourd'hui associés. Citons par exemple, les numéros thématiques d'*Éducation et socialisation, les cahiers du CERFEE* de 2016 (« Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs »), et d'*Éducation permanente* de 2019 (Hors-série n°13 « Partir des compétences transversales pour lire autrement le travail », numéro thématique et n°218 « Quelle reconnaissance des compétences transversales ? ») ainsi que le rapport de France Stratégie (2017) « Compétences transférables et transversales. Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ? ». Mises en regard des transformations en cours, les compétences transversales sont censées permettre le dépassement des frontières disciplinaires

et scolaires, favoriser les mobilités et bifurcations professionnelles, autoriser une approche plus individualisée des parcours de formation et valoriser les apprentissages réalisés dans tous les espaces de vie et d'activité.

Une difficulté notable se pose toutefois : comment organiser une réponse stabilisée à ces questions sociales à partir des compétences transversales en l'absence d'une définition commune ? Il existe une diversité de formulations pour les caractériser (génériques, fortes, *soft skills*, clefs, de base, etc.) qui nous indique au moins deux choses : elles font l'objet d'une mobilisation notable dans les espaces professionnels (entreprises publiques ou privées, milieu de l'enseignement, de la formation, de l'insertion ou de la recherche) ; il existe une grande diversité dans les conceptions disponibles. N'est-on pas finalement confronté à un concept « proche de l'expérience » (Geertz, 1986) qui traduirait avec une certaine imprécision une « intuition » commune à différents acteurs sociaux ? De telles formulations actualisent finalement l'intérêt social pour une notion tentant d'organiser le « passage du savoir à l'action », reflétant « l'acquisition d'apprentissages intégrés davantage que des performances comportementales fragmentées » (Monchâtre, 2010) tout en reconduisant les difficultés épistémiques associées à l'idée de compétence.

Notons toutefois qu'au-delà de cette diversité, la recension de certaines conceptualisations des compétences transversales permet de relever plusieurs caractéristiques : elles seraient non techniques, autrement dit non reliées à une tâche précise ou à un contexte professionnel particulier (Afriat, Gay & Loislil, 2006) ; elles seraient non disciplinaires (Demeuse, Strauven & Roegiers, 2006) voire construites contre une logique disciplinaire (Johsua, 2002), en cohérence avec l'idée d'une acquisition supposée informelle et/ou non formelle (Werquin, 2010) ; elles seraient par nature liées aux dimensions personnelles des individus, renforçant potentiellement une idéologie du don pointée par Sylvie Monchâtre (2010). Ces propositions posent toutefois de nombreuses questions, notamment celles de leur compatibilité avec l'idée même de compétence, comme cela a été évoqué plus haut. Comment est-il possible de considérer ces compétences comme générales et transférables et, dans le même temps, liées à des dimensions personnelles ?

Cette perplexité conceptuelle est toutefois travaillée par les enjeux, en termes de reconnaissance sociale, qui traversent l'usage des compétences transversales. Aujourd'hui il existe tout un ensemble de dispositifs visant à aider l'individu à identifier et valoriser de telles compétences, que ce soit dans le cadre des formations initiales et continues, ou en prenant appui sur les activités réalisées dans des espaces extrascolaires ou plus informels. Ces dispositifs rendent possible « la reconnaissance du "bagage expérientiel" des personnes et des savoirs acquis dans le cours de la vie, "à parité" des savoirs académiques » (Bréton, 2015, p.2). Au cœur de l'usage des compétences transversales s'inscrit alors la question de la reconnaissance des différents engagements associatifs, sportifs, militants et plus largement des parcours de vie dans les espaces scolaires, universitaires, des parcours d'insertion et de formation professionnelle ou encore des apprentissages en situations professionnelles.

À la lumière de ces premiers éléments, il convient de s'interroger sur les conceptions et les usages à l'œuvre. Ce qui apparaît dans le champ social, et parfois même scientifique, comme un *explanans* permettant de comprendre et organiser aujourd'hui les champs de l'éducation, de la formation et du travail ne reste-t-il pas finalement un *explanandum*, en attente de son éclaircissement. C'est l'hypothèse sur laquelle nous prenons appui ici.

Nous proposons, à travers ce numéro thématique de *Recherches en éducation*, d'interroger la pertinence d'une telle notion dans ces différents champs. Nous considérons comme indispensable un travail de clarification de ce que recouvre l'idée même de compétence transversale. Nous faisons l'hypothèse qu'adopter une telle perspective permettra de poursuivre de manière heuristique le travail d'analyse critique mené précédemment autour de la « notion carrefour » de compétence (Ropé, 1994) par de nombreux auteurs (voir par exemple Ropé & Tanguy, 1994 ; Dolz & Ollagnier, 2002 ; Stroobants, 2007 ; Monchâtre, 2010 ; Butlen & Dolz, 2015) et d'éprouver la consistance conceptuelle de la notion dérivée de compétence

transversale. Car, faire de celle-ci un instrument pour une lecture renouvelée de l'éducation, de la formation ou du travail c'est la considérer de fait comme un concept. Or, en absence d'une structuration scientifique de ce qui apparaît pour l'heure comme une notion, une telle prise de position nous paraît actuellement insuffisamment étayée.

Ce numéro thématique se propose donc de poursuivre l'élaboration scientifique des compétences transversales en les interrogeant de manière critique. Il s'agit ici, en suivant les perspectives tracées par Gérard Fourez (2001), cité par Yves Reuter et al. (2013) d'apporter des éléments de réponse, non pas à la question « que sont les compétences transversales ? » mais bien plutôt à l'interrogation « que faut-il entendre par compétence transversale ? ». Les différents contributeurs de ce numéro tentent ainsi d'apporter des éléments de réponse à cette question en inscrivant l'objet compétence transversale dans des approches scientifiques plurielles (approches conceptuelle, bibliographique ou prenant appui sur des données empiriques) et en variant les contextes d'exploration (école, université, formation professionnelle continue et « tout au long de la vie »).

L'article de Sylvain Starck ouvre ce numéro et s'attache à mettre en exergue le travail d'élaboration de l'objet « compétence transversale » selon les perspectives quotidienne et scientifique. En s'inscrivant dans l'approche de la philosophie pragmatique américaine de John Dewey, l'auteur mène une double enquête en vue de faire dialoguer, de manière dialectique, ces deux perspectives. Il révèle, d'une part, comment des pratiques sociales dans le contexte scolaire et dans la relation formation-emploi légitiment l'usage de l'idée de compétence transversale. D'autre part, il montre pourquoi le travail scientifique ne peut pas attester l'existence d'un tel concept et le définir. Les démarches de conceptualisation de cet objet social s'inscrivent donc dans deux logiques différentes et pourtant légitimes chacune dans son espace (social et scientifique).

Dans sa contribution, Louis Durrive explore la manière dont les compétences transversales et le cadre théorique de l'ergologie s'interpellent réciproquement. Il s'agit pour lui de mettre en perspective la capacité ou l'incapacité des compétences transversales, telle qu'elles sont aujourd'hui pensées en regard de l'activité professionnelle, de se situer relativement aux concepts élaborés en ergologie. L'auteur part de l'hypothèse selon laquelle les mobilisations des compétences transversales dans leur projet de comprendre et organiser l'activité professionnelle « appropriée », opèrent une confusion entre le registre de la pensée conceptuelle qui anticipe l'activité et celui de l'activité concrète qui recouvre notamment une logique de renormalisation. Une telle confusion ne permet plus, dès lors, de distinguer le couple acte/acteur et de considérer l'activité dans sa tension vivifiante entre adhérence et désadhérence à la situation. Si, pour l'auteur, l'idée de compétence transversale constitue un référent pertinent pour une compréhension de l'activité appropriée et la formation, c'est à condition de s'extraire d'une « crispation managériale » qui tend à réifier les compétences (transversales) et de reconnaître un sujet capable d'engager des « relations aux » choses et non pas simplement des « relations entre » les choses.

Jean-Claude Coulet poursuit la réflexion sur les limites théoriques et opérationnelles de la notion de « compétence transversale », dans le champ de l'éducation et de la formation professionnelle. En vue de dépasser ce qu'il considère comme un mythe, il met en exergue les processus à l'œuvre lors de la mobilisation et l'élaboration des compétences individuelles et collectives, en s'appuyant sur les apports de l'analyse de l'activité. Il propose alors des modèles théoriques permettant de résoudre les problèmes liés à l'opérationnalisation de cette notion dans les dispositifs de formation ou les organisations du travail.

Prenant acte des transformations qui affectent depuis l'année 2001 la formation professionnelle des enseignants et de la place grandissante qu'y occupe le modèle du praticien réflexif, Marie-Noëlle Hindryckx et Maggy Schneider font le choix de questionner les propriétés transverses/transversales attribuées à la réflexivité. Pour cela, elles analysent la réflexivité de futurs enseignants à partir de leurs choix didactiques et la mise en œuvre d'une méthode pédagogique dans deux contextes disciplinaires : sciences biologiques et mathématiques.

L'article met en évidence que la réflexivité, mise en jeu dans une situation scolaire d'apprentissage, dépend de la maîtrise des savoirs épistémologiques de la discipline enseignée. Considérer la réflexivité comme une compétence transversale conduit dès lors à occulter l'importance des connaissances épistémologiques pourtant indispensables à la construction des savoirs et compétences des élèves.

L'article de Sabrina Labbé, Naïma Marengo, Loïc Gojard et Sylvie Bourlot-Ranty élargit le questionnement de la place des compétences transversales dans la formation universitaire et prend comme objet d'étude les représentations sociales associées à ces dernières. Les auteurs étudient les discours que les étudiants en formation continue tiennent notamment sur leurs apprentissages dans le cadre d'une formation à et *par* la recherche. Il ressort du texte que, si la transversalité des compétences entre différents secteurs professionnels semble envisageable, cela s'avère problématique entre le monde de la formation et celui du travail. Les compétences transversales, acquises en formation et découplées des compétences « métier », s'avèrent ainsi peu valorisables sur le marché du travail.

Dans leur contribution, Frédérique Bros, Marie-Christine Vermelle et Ioana Boancă interrogent la mobilisation des compétences transversales dans le champ de l'insertion professionnelle. L'enjeu de cette mobilisation se présente comme particulièrement stratégique pour des jeunes disposant de peu de compétences techniques ou spécialisées dans un champ d'exercice professionnel spécifique. L'article repose sur une démarche d'enquête prenant pour objet un dispositif socio-technique et vidéo-ludique de formation orienté vers le développement de compétences transversales : le dispositif Skillpass. Les auteures mettent en évidence les appropriations de « l'outil » par les formateurs ainsi que les expériences que les jeunes en formation réalisent dans ce dispositif. Il s'agit ainsi de comprendre comment ces acteurs se rapportent aux compétences transversales qui apparaissent aujourd'hui comme une condition d'accès à l'emploi. S'inscrivant dans l'horizon d'une digitalisation des formations, le dispositif présente des configurations d'expérience diverses tant du point de vue des professionnels que des personnes accompagnées. Un facteur apparaît toutefois comme décisif dans cette diversité : l'intention du dispositif d'amorcer une réflexivité chez des professionnels vis-à-vis de leurs pratiques d'accompagnement et chez les personnes en formation vis-à-vis de leurs vécus et activités antérieures. Cette capacité de réflexivité semble d'autant plus nécessaire qu'elle met en évidence le caractère instable des significations associées aux compétences transversales et demande aux acteurs de clarifier *in situ* leur position.

Sylvain Starck

Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC)
Université de Lorraine

Ioana Boancă

Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL)
Université de Lille

Références

AFRIAT Christine, GAY Catherine & LOISIL Florence (2006), *Mobilités professionnelles et compétences transversales : rapport du groupe Prospective des métiers et qualifications*, Paris, La documentation française.

BECQUET Valérie & ETIENNE Richard (2016) (coord.), *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, n°41 (Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs).

BRETON Hervé (2015), « L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'école de la deuxième chance », *Éducation permanente*, Hors-série n°7, p.1-11.

BUTLEN Max & DOLZ Joaquim (2015), « La logique des compétences : regards critiques », *Le français aujourd'hui*, vol.4, n°191, p.3-14.

DEMEUSE Marc, STRAUVEN Christiane & ROEGIERS Xavier (2006), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Perspectives en éducation et formation ».

DOLZ Joaquim & OLLAGNIER Edmée (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Raisons éducatives ».

ÉDUCATION PERMANENTE (2019), *Partir des compétences transversales pour lire autrement le travail*, Hors-série AFPA 2019.

ÉDUCATION PERMANENTE (2019), *Quelle reconnaissance des compétences transversales ?*, Numéro thématique 218.

ENLART Sandra (2011), « La compétence », dans Philippe Carré & Pierre Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p.229-248.

FOUREZ Gerard (2001), *La construction des sciences*, Bruxelles, De Boeck.

FRANCE STRATEGIE (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.

GEERTZ Clifford (1986), *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, Presses universitaires de France.

JOHSUA Samuel (2002), « La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? », dans Joaquim Dolz & Edmée Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Raisons éducatives », p.115-128.

MONCHATRE Sylvie (2010), « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », *Interrogations*, n°10, En ligne <http://www.revue-interrogations.org>

REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle & LAHANIER-REUTER Dominique (2013), « Concepts - champs conceptuels », dans Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre & Dominique Lahanier-Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Hors collection », p.33-38.

ROPE Françoise & TANGUY Lucie (dir.) (1994), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

ROPE Françoise (1994), « Des savoirs aux compétences ? Le cas du français », dans Françoise Ropé & Lucie Tanguy (dir.) (1994), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, p.63-93.

STROOBANTS Marcelle (2007), « La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? », *Formation emploi*, vol.3, n°99, p.89-94.

WERQUIN Patrick (2010), *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*, Paris, OCDE.