

La compétence : une définition

Carole Lavoie

Johanne Painchaud

Enseignantes en Techniques
d'éducation en services de garde
Cégep Édouard-Montpetit

L'intérêt manifesté par des agents de formation à l'égard d'une approche pédagogique centrée sur les compétences n'est pas chose nouvelle. Que ce soit au niveau collégial (Barbès, 1990 ; Morin et Marsolais, 1990 ; Tremblay, 1990), au niveau secondaire (Dussault, 1990 ; Tremblay, 1990) ou même au niveau primaire (Huard, 1990), le développement des compétences peut se révéler une option philosophique privilégiée par les intervenants en éducation et peut constituer un principe organisateur de la formation.

Dans cette optique, il importe de clarifier le concept de compétence, ce qui n'est certes pas chose facile. Déjà, nombre d'auteurs ont tenté d'offrir leur propre vision, et Tremblay (1990) reconnaît que plus d'une centaine de définitions peuvent être répertoriées dans des écrits spécialisés sur la question. Le but de cette réflexion n'est alors pas de relever de façon exhaustive toutes ces définitions, mais de clarifier les différentes facettes du concept de compétence, d'élaborer notre propre définition et d'en préciser les assises.

Les compétences fondamentales

La compétence peut être envisagée d'une façon globale. En ce sens, De Landsheere la définit ainsi :

Au sens le plus général, la compétence peut se définir comme la connaissance assez approfondie en une matière ou comme une habileté reconnue. La compétence diffère de l'excellence tant par son caractère que par son niveau. Le terme de compétence désigne la capacité d'accomplir une

La définition de compétence présentée ici est tirée de : *Les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde dans une perspective de développement continu* (PAREA). Il s'agit d'une recherche-action qui a été menée au collège Édouard-Montpetit.

À partir d'une recension des écrits, principalement québécois, sur le sujet et d'une *enquête participative* auprès de dix-huit enseignants et enseignantes, les auteures ont élaboré un modèle de processus du développement des compétences de l'éducateur (Processus dynamique de réalisation professionnelle) de même qu'une liste des compétences requises par le travail d'éducateur.

tâche donnée de façon satisfaisante. Elle n'est généralement pas comparative. On est compétent ou on ne l'est pas à propos d'une performance à produire et non par rapport aux prestations d'autrui. (1990, p. 21)

Il est possible toutefois de préciser davantage. De la consultation des différents écrits, il ressort que la définition du concept de compétence peut être enrichie selon deux tendances différentes. D'une part, les compétences peuvent être envisagées dans la perspective de la formation générale, d'autre part, elles peuvent être considérées sous l'angle professionnel, à partir des exigences du marché du travail.

Dans la perspective de la formation générale, l'accent est mis sur les caractéristiques fondamentales qu'une personne doit développer et utiliser dans une variété de contextes. Dans cet ordre d'idées, Tremblay présente le concept de compétences génériques tel que le développe Klemp :

Pour qu'une compétence ait un caractère générique, il faut qu'elle puisse s'exercer dans différents contextes. Chez une personne, elle peut correspondre à une connaissance, à une habileté, à une attitude, à une

représentation de soi (self-schema) ou encore à une motivation qui présente un caractère générique et dont le lien de cause à effet avec un comportement donné peut être établi à l'aide d'un critère de performance externe. (1990, p. 26)

Il s'agit ainsi d'un ensemble de qualités personnelles, de différents ordres, qu'une personne doit posséder afin de bien fonctionner et s'intégrer à la société contemporaine et qu'elle peut transférer d'une situation à une autre parce que ces compétences ne sont pas exclusives à l'exercice d'une tâche ou d'une fonction de travail.

Nombreux sont les auteurs à fournir leur propre liste de ces compétences d'ordre général qui sont en lien avec la formation fondamentale. Comme le reconnaît Laliberté (1984), chaque institution de formation fait alors certains choix et valorise des options spécifiques. Toutefois, en dépit du caractère singulier que chacun prête à la formation générale qu'il privilégie, il demeure possible de dégager un consensus sur les compétences « fondamentales » que la personne devrait avoir développées.

Soulignons ici la contribution du *Collège Alverno* (Milwaukee, Wisconsin, É.U.) (Liberté, 1989). Cette institution scolaire de niveau collégial a mis en évidence huit habiletés fondamentales qui constituent « les attributs d'une personne bien éduquée » :

- habileté à communiquer de façon efficace ;
- capacité d'analyse ;
- habileté à résoudre des problèmes ;
- capacité d'entrer en interaction avec autrui ;
- facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes ;
- capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement ;
- capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons ;
- capacité de réagir aux arts.

L'habileté au travail d'équipe et à la collaboration ainsi que l'approche analytique et autodirigée (capacité d'analyse et de résolution de problème, autonomie et sens des responsabilités) que privilégient Morin et Marsolais (1990) rejoignent bien plusieurs des compétences mises en lumière par le Collège Alverno. [...]

Les compétences professionnelles

Les compétences peuvent aussi être abordées sous la **perspective professionnelle**. Elles sont alors plus précises et sont liées aux tâches et aux rôles spécifiques que la personne doit assumer dans un contexte particulier de travail. Elles sont donc définies en fonction des exigences du monde de l'emploi :

Les compétences spécifiques [sont] liées à la maîtrise du métier et se réfèrent plus immédiatement à l'exercice des tâches, la réalisation des activités et au fonctionnement dans le cadre du travail. (Tremblay, 1990, p. 5)

Le National Council for Vocational Qualifications d'Angleterre précise le type de compétences professionnelles à développer. Il est intéressant de noter que certains des éléments qui y sont relevés peuvent s'apparenter à certaines compétences générales ayant été identifiées antérieurement. À ce titre, soulignons la capacité d'innover et de s'adapter à des situations nouvelles ainsi que l'habileté à interagir avec d'autres personnes.

La compétence est un concept général qui englobe la faculté d'utiliser ses capacités et ses connaissances dans des situations nouvelles à l'intérieur de son champ professionnel. Elle intègre également l'organisation et la planification du travail, l'innovation et la capacité de s'adapter à des activités non routinières. Finalement, elle inclut les qualités personnelles nécessaires pour interagir efficacement avec les collègues, la direction et les clients. (traduction libre) (Tremblay, 1990, p. 22-23)

Par ailleurs, il importe de remarquer que les compétences d'ordre professionnel ne sont pas restreintes aux connaissances et aux savoir-faire de la personne. Quelques auteurs intègrent à leur définition les aspects d'attitudes, de jugement et de valeurs. Cette conception de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec en témoigne bien :

La compétence professionnelle est la qualité (du professionnel) qui exerce sa profession selon les normes d'exercice, c'est-à-dire qui, possédant les connaissances scientifiques et professionnelles, le jugement et les habiletés nécessaires, les attitudes et les valeurs appropriées, s'acquitte adéquatement des tâches inhérentes à ses fonctions (de professionnel) dans un rôle donné. (voir Barbès, 1990, p. 42)

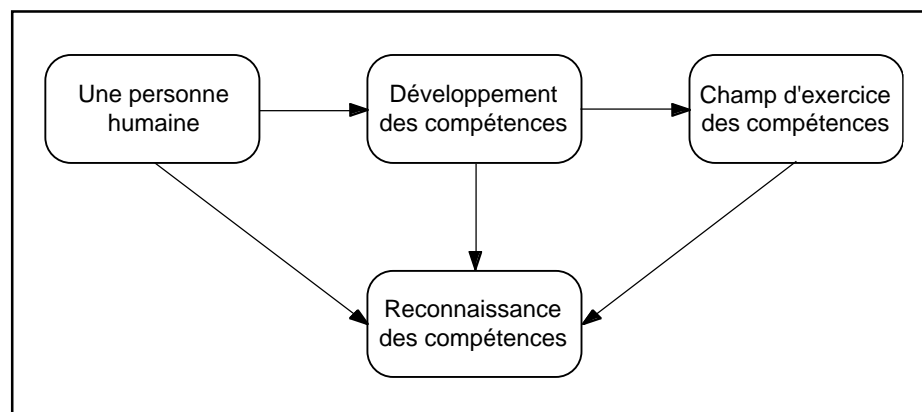
Selon les fonctions et les rôles que la personne est susceptible d'assumer, il est donc possible de percevoir que les compétences peuvent être fort nombreuses et diversifiées. À ce sujet, De Landsheere note qu'il n'existe pas de façon universelle

ou absolue pour aborder et résoudre un problème. Par ailleurs, elle reconnaît que la réalité sociale n'est pas stable et que les exigences du marché du travail sont mouvantes. En conséquence, elle considère que les compétences ne doivent pas assurément être les mêmes pour tous et qu'on devrait tenir compte de ces éléments lorsqu'on cherche à préciser les compétences à développer : « *Exiger les mêmes compétences minimales pour tout un groupe d'âge donné, sans tenir compte des grandes différences d'aptitudes et de contexte de société et d'environnement est irréaliste.* » (De Landsheere, 1990, p. 44)

Définir les compétences en fonction de leur développement

Outre ces nuances entre ces différents types de compétence, il est possible d'approfondir ce concept sans établir de distinction entre compétences à caractère général et compétences à caractère professionnel et en cherchant à les envisager dans la perspective de leur développement. À ce sujet, Morin et Marsolais (1990) présentent un modèle intéressant. Selon eux, la personne, avec toutes ses caractéristiques, a différentes occasions de développer ses compétences. Les différents programmes de formation se révèlent des lieux privilégiés, mais non exclusifs, pour le développement de compétences, que celles-ci relèvent de la formation générale ou professionnelle. L'actualisation de ces compétences s'effectue dans un champ d'exercice particulier. De plus, pour que la personne soit en mesure d'exercer ses compétences, celles-ci doivent être reconnues. Cette reconnaissance est importante et, selon Morin et Marsolais, se situe à

Le développement de la compétence (Morin et Marsolais, 1990)



plusieurs niveaux (personnel : auto-reconnaissance, scolaire : diplôme, reconnaissance corporative, sociale, empirique).

Huard (1990) présente aussi cette question dans une perspective similaire. Il prend en compte la personne dans son entité et marque un souci vis-à-vis de la cohérence entre l'action et la réflexion de la personne :

...une personne est compétente lorsqu'elle est capable, de manière autonome, d'utiliser ses découvertes et ses prises de conscience dans sa vie quotidienne. Une personne compétente est celle qui établit une cohérence entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait. En d'autres mots, une personne possède une compétence lorsqu'elle réussit à maintenir un équilibre entre les savoirs et les savoir-être, c'est-à-dire entre ce qu'elle a compris et les attitudes qu'elle adopte. (p. 39)

Les savoirs, savoir-faire et savoir-être se révèlent sans contredire les composantes importantes de la compétence. Par savoir, il faut entendre tout ce qui a trait aux connaissances (scientifiques et professionnelles) ainsi qu'aux habiletés cognitives. Le savoir-faire réfère aux habiletés et aux aptitudes de l'individu à faire..., à réaliser... Le savoir-être concerne plus particulièrement les valeurs et les attitudes de la personne. Sur ce dernier plan, plusieurs auteurs font ressortir la grande portée, sur le développement des compétences, de certains éléments spécifiques relatifs au savoir-être. De Landsheere est fort explicite et s'exprime ainsi : « *On ne soulignera jamais assez combien il importe de s'occuper d'habiletés à la fois intellectuelles et affectives [...]. Les composantes affectives et conatives de la compétence sont en tous points aussi importantes que les composantes cognitives. Les négliger produit des adultes incompetents.* » (1990, p. 36)

Langlois (1990), Lessard (1990) et Morissette et Gingras (1989) estiment aussi que les attitudes de la personne sont au cœur de son processus d'apprentissage et, qu'en ce sens, elles sont déterminantes par rapport aux compétences que la personne sera en mesure de développer et d'exercer : « *une fois acquis, le système des émotions et des motivations d'une personne constitue, combiné aux conditions extérieures,*

sociales ou autres, le facteur le plus important à considérer dans l'explication de ce qui fait que cette personne apprend ou n'apprend pas de nouvelles attitudes, de nouvelles connaissances ou de nouvelles habiletés. » (Morissette et Gingras, 1989, p. 36)

Ainsi, plusieurs attitudes telles la motivation, l'indépendance, la collaboration ou l'endurance sont à l'occasion identifiées par l'un ou l'autre auteur comme étant au cœur de l'affirmation de la compétence. Par ailleurs, il importe de considérer que le développement de la compétence ne se réalise pas selon un modèle linéaire où chacune de ces composantes pourrait être traitée de façon isolée. Au contraire, il est plutôt reconnu que les composantes de la compétence se développent selon un processus d'intégration : « *La compétence est une caractéristique rattachée à la personne. On ne peut rencontrer deux personnes qui ont la même compétence, car chacune réalise de façon tout à fait originale la synthèse de ses composantes de savoir, de faire et d'être.* » (Barbès, 1990, p. 40)

Ce processus d'intégration dans le développement des compétences est aussi repris par Huard. Selon lui, la compétence se traduit par un savoir-faire qui découle directement de l'équilibre entre les savoirs et les savoir-être. « *Ce sont les savoirs réunis aux savoir-être qui donnent, chez une personne, dans un domaine donné, un savoir-faire, c'est-à-dire une compétence, une capacité d'utiliser ses savoirs.* » (Huard, 1990, p. 39). Par ailleurs, cet auteur lie chacune des composantes de la compétence à un concept spécifique qui jette un nouvel éclairage. Les **savoirs** donnent du « **pouvoir** », les **savoir-être** amènent à « **vouloir** » et, de l'équilibre entre ces deux composantes découle le **savoir-faire** qui illustre la compétence et qui incite à « **agir** ».

Le développement des compétences, dans cette perspective d'intégration, peut aussi être envisagé en fonction du rythme de leur acquisition, qui peut être différent d'une personne à une autre. Dans ce sens, Morissette et Gingras (1989), en s'appuyant sur la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl *et al.*, définissent cinq niveaux d'intériorisation d'une attitude, ces derniers pouvant être mis en parallèle avec les niveaux à atteindre lors du développement de compétences. La **réception** est le niveau de la prise de conscience ; la **réponse**

correspond à la capacité de reproduire, sur demande, le comportement, l'attitude, la compétence souhaités ; la **valorisation** implique une constance dans l'exercice du comportement, de l'attitude, de la compétence ; l'**organisation** et la **caractérisation** constituent les deux niveaux supérieurs où ces comportements/attitudes/compétences sont organisés en un système de plus en plus cohérent qui illustre l'intégration graduelle de valeurs de référence.

La synthèse : des éléments pour notre propre définition

La recension des écrits effectuée précédemment permet d'envisager différents éléments pour une éventuelle définition et nous amène à situer notre propre concept de compétence. Toutefois, on ne saurait se limiter à ces seules considérations. En effet, les orientations philosophiques et pédagogiques que nous avons déjà circonscrites dans la recherche antérieure et qui se traduisent par trois principes éducatifs ont aussi une incidence directe sur la définition du concept de compétence. Les trois principes éducatifs dont il est question sont ainsi formulés :

Dans le cadre de la formation en techniques d'éducation en services de garde,

- ◆ *le professeur a le souci de favoriser le développement d'une personnalité intégrée ;*
- ◆ *le professeur encourage l'étudiant à être le « moteur » de ses apprentissages ;*
- ◆ *le professeur favorise différentes formes de participation et ce, dans des sphères d'activités variées.*

Donc, dans la perspective du développement d'une personnalité intégrée, la compétence circonscrite à partir des trois composantes : savoir, savoir-faire et savoir-être et le développement des compétences selon un processus d'intégration rejoignent nos conceptions éducatives. Par ailleurs, l'importance prépondérante de la composante du savoir-être dans l'acquisition et le développement des compétences nous est apparue particulièrement significative. Cette place faite au domaine des attitudes, où des aspects tels la motivation et l'intérêt de la personne sont pris en considération, s'inscrit dans le même sens que la préoccupation que nous affichons pour que l'étudiant soit le moteur de ses apprentissages. De plus, dans cette

démarche d'apprentissage où l'étudiant est actif, le rythme de chacun peut varier. Il nous importe de tenir compte de cette différence possible dans l'acquisition des compétences et le modèle présenté par Morissette et Gingras apporte alors un éclairage signifiant alors que le développement de la compétence passe par différentes étapes (réception, réponse, valorisation, organisation et caractérisation). En dernier lieu, le principe pédagogique qui aborde les lieux et les formes de participation de l'étudiant nous amène à miser sur la reconnaissance de la compétence et à envisager les lieux diversifiés où l'étudiant est amené à faire la démonstration de cette compétence. On ne saurait alors restreindre le développement des compétences aux compétences spécifiques liées exclusivement à un champ d'exercice précis et restreint.

Dans cette perspective, la distinction établie entre compétences à caractère général et compétences à caractère professionnel ne nous apparaît pas justifier l'élabora-

tion de deux grilles différentes de compétences, selon le type de compétences à développer. Il va sans dire que les compétences professionnelles sont de première importance dans le cadre de cette recherche. Toutefois, leur développement ne va pas sans considérer les compétences plus fondamentales. Nous reconnaissons la portée déterminante de compétences générales sur le développement et l'agir professionnel de la personne. À cet égard, les compétences fondamentales dégagées par le Collège Alverno nous paraissent de première importance. Dans cette perspective, nous entendons donc développer un modèle où ces compétences générales et professionnelles sont intégrées, en tenant compte de leurs différences comme de leur complémentarité.

Considérant les remarques précédentes, notre définition du concept de compétence pourrait donc se formuler ainsi :

La compétence est cette qualité et cette capacité qu'a la personne, dans son champ d'activité professionnelle et dans toute situation de vie, d'utiliser ses connaissances et sa compréhension du « monde », d'exercer ses habiletés et de faire montre d'attitudes appropriées afin de s'acquitter adéquatement des tâches qu'elle doit assumer et de relever de nouveaux défis, dans différents contextes. Dans cette perspective, lorsque la personne intervient, elle cherche à établir une cohérence entre ses valeurs et ses actions, entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait. Elle cherche alors à donner un sens à ce qu'elle vit et accomplit, par la démarche de réflexion et de remise en question qu'elle alimente tout en cours d'action. Par ailleurs, dans un processus interactif, elle met à profit ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être. Pour développer ses compétences, la personne s'engage alors tout entière dans un processus continu où la réflexion et l'action, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être sont sollicités et en constante interaction. ☒

Les domaines de compétences de l'éducateur*

La philosophie éducative : les conceptions de l'éducateur

1. La conception de l'enfant
2. La conception du rôle de l'éducateur et des sphères d'intervention
3. La conception de l'apprentissage
4. La conception de l'apprentissage et de la relation éducative

Les valeurs et les objectifs éducatifs : les choix de l'éducateur

1. Les valeurs privilégiées
2. Les objectifs éducatifs

Les compétences relatives à l'image de soi de l'éducateur

1. La connaissance de soi et le développement de la confiance en soi
2. L'authenticité
3. L'empathie et la sensibilité
4. L'attachement et la chaleur
5. La persévérance, l'initiative et la curiosité

Les compétences relatives à la perception de soi comme apprenant

Les compétences relatives à l'identification, par l'éducateur, des caractéristiques du milieu

Les compétences relatives aux stratégies éducatives

1. Stratégies globales de communication et d'animation
 - 1.1 liées à l'attachement
 - 1.2 liées à l'échange entre l'éducateur et les enfants

- 1.3 liées au suivi de l'enfant et du groupe d'enfants
- 1.4 liées au soutien de l'enfant dans ses relations
- 1.5 liées à l'encadrement du groupe
- 1.6 liées à la flexibilité et à l'adaptation de l'intervention
- 1.7 adressées plus particulièrement aux poupons

2. Stratégies spécifiques liées à l'animation de situations d'apprentissage

- 2.1 liées à la planification des expériences et des situations d'apprentissage
- 2.2 liées aux caractéristiques des expériences et des situations d'apprentissage
- 2.3 liées aux transitions, routines et jeux libres
- 2.4 liées aux formes d'animation

3. Stratégies d'échange avec les adultes (parents et personnel du service de garde)

- 3.1 liées au type de communication établie entre parents et éducateur
- 3.2 liées au respect des familles et à la confidentialité des informations sur les familles
- 3.3 liées au type de communication établie entre éducateurs

4. Stratégies liées à une vision d'ensemble du service de garde

Les compétences relatives au processus d'évaluation

* On trouvera, dans *Les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde dans une perspective de développement continu*, la liste des compétences que couvre chaque domaine (p. 83-118).

NOTES ET RÉFÉRENCES

- BARBÈS, P. (1990), « Vers une définition du concept de compétence » dans *Développer ses compétences – Cahier-participation*. 19^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, mai 1990.
- DE LANDSHEERE, V. (1990), *Faire réussir, faire échouer : la compétence minimale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DUSSAULT, J. (1990), *L'idée de compétence : concepts et applications dans le cadre des programmes éducatifs*. Communication effectuée au 10^e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, mai 1990.
- HUARD, C. (1990), « Développer des compétences à l'école – le défi des années 1990 » dans *Vie pédagogique*, n° 69, novembre 1990, p. 39-43.
- ISABELLE, R. (1989), « Une révolution tranquille au Royaume-Uni : de nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences » dans *Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*, Document 19.
- KRATHWOHL, D., B. BLOOM, et B. MASIA (1970), *Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2 : domaine affectif*, Traduction de Marcel Lavallée, Montréal, Éducation nouvelle.
- LALIBERTÉ, J. (1984), *La formation fondamentale. La documentation américaine*, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.
- LALIBERTÉ, J. (1989), « Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, p. 38-42.
- LANGLOIS, F. (1990), « Compétence et intégration des apprentissages » dans *Actes du 10^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, mai 1990.
- LESSARD, C. (1991), « Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement » dans *Vie pédagogique*, n° 71, mars 1991, p. 18-23.
- MORIN, Y. et A. MARSOLAIS (1990), « Des formations techniques centrées sur des compétences : écueils et promesses » dans *Actes du 10^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, mai 1990.
- MORISSETTE, D. et M. GINGRAS, (1989), *Enseigner des attitudes : intervenir, évaluer*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- TREMBLAY, G. (1990a), « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : Éléments de réflexion théorique et perspectives historiques » dans *Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*, Bulletin d'information 6, n° 9.
- TREMBLAY, G. (1990b), « Dans le contexte québécois d'une relance de la formation professionnelle au secondaire : la mise en place d'un nouveau modèle d'élaboration de programme axé sur les compétences » dans *Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*, Bulletin d'information 6, n° 8.