



Accompagner le Développement des Compétences
dans l'Enseignement Supérieur

FICHE OUTIL - COMPRENDRE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES



FORMALISER UNE COMPÉTENCE DANS UN RÉFÉRENTIEL SELON LE MODÈLE DE JEAN-CLAUDE COULET ET CHRISTIAN CHAUVIGNÉ

L'OBJECTIF DE CETTE FICHE



Cette fiche comprend les notes synthétiques des travaux de Jean-Claude Coulet et Christian Chauvigné. Elle vise à vous faire découvrir une méthodologie pour formaliser des compétences dans un référentiel selon le modèle développé par ces deux auteurs. Elle vous sera utile si vous voulez utiliser ce modèle pour élaborer votre référentiel.

A decorative graphic consisting of a vertical black bar with white dashed lines, and a horizontal black bar with white dashed lines that curves downwards from the end of the vertical bar.

PARTIE 1 : L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET LE RÉFÉRENTIEL

A simple line-art icon of a paperclip, positioned in the top right corner of the teal box.

MOTS CLÉS

COMPÉTENCE
APPROCHE PAR COMPÉTENCES
RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES
RÉFÉRENTIEL DE FORMATION

— QUI SONT JEAN-CLAUDE COULET ET CHRISTIAN CHAUVIGNÉ ? —

Jean-Claude COULET est docteur en psychologie du développement, chercheur à l'Université de Rennes 2 en France. Ses recherches sont centrées autour de la notion de compétence, dont il a proposé une modélisation théorique. Il est l'un des auteurs des modèles MADDEC et MADIC qui permettent de décrire une compétence et de l'évaluer, ainsi que de concevoir et modéliser des activités de tutelle, déployées dans de nombreuses situations de formation ou de travail en vue d'étayer la construction de compétences académiques ou professionnelles.

Christian CHAUVIGNÉ est docteur en psychologie sociale et professeur des universités associé à l'université Rennes 2. Il a collaboré avec Jean-Claude COULET et a également contribué au développement des modèles MADDEC et MADIC.

— QU'EST CE QUE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ? —

L'approche par compétences est un modèle de formation qui se focalise non seulement sur les savoirs à enseigner et les connaissances à acquérir et à évaluer, mais également sur les compétences visées par la formation, ses modalités d'évaluation et la nature de l'aide que l'enseignant peut apporter aux apprenants dans le développement de ces compétences. Il s'agit alors non pas d'exclure les connaissances et les savoirs, mais de les inclure dans une dimension beaucoup plus cruciale pour le développement professionnel des individus : celle de leur activité.

Dans de telles formations, **l'activité** occupe une place centrale.

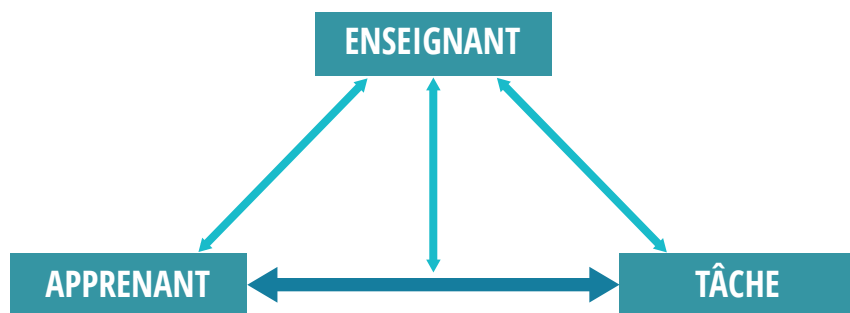


Schéma d'une approche par compétences (Loisy & Coulet, 2018)

Sur le « schéma d'une approche par compétences » la flèche épaisse représente **l'activité** concrète mobilisée et régulée par les **apprenants** pour traiter **la tâche** qui leur est proposée pour réaliser les apprentissages visés par la formation.

L'approche par compétences est fréquemment considérée comme exclusivement orientée vers des activités professionnelles. Or il peut s'agir de tâches professionnelles ou de tâches qu'il faudra être en mesure de traiter pour continuer un parcours de formation.



C'est **grâce à l'activité** que l'apprenant **mobilise et développe des compétences** qui ne se limitent pas à des connaissances. Les connaissances ne sont pas pensées comme le résultat de transformations d'information mais, plutôt, comme consubstantiellement liée à l'activité individuelle. C'est-à-dire qu'elles sont mobilisées dans l'activité, développées et transformées par la régulation de celle-ci (Coulet, 2014).

Par ailleurs, concevoir une formation dans ce cadre suppose de :

- ✓ Définir quelles sont les compétences visées par la formation dans un **référentiel de compétences** ;
- ✓ Dédire du référentiel de compétences le **référentiel de formation**.



– - QU'EST-CE QU'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES ? – –

Un **référentiel de compétences** est un document qui répertorie les compétences visées par la formation et décrit les mécanismes de construction de ces compétences. Ce document spécifie notamment **les classes de situations** pour chaque compétence et **précise l'organisation mentale de l'action** qui permet au professionnel de produire une action adaptée à chaque situation. C'est-à-dire qui permet au professionnel d'orienter son action, d'agir, mais également de l'adapter et de la faire évoluer en fonction des paramètres situationnels.

On distingue souvent ce référentiel de compétences de deux autres types de référentiels : le référentiel métier et le référentiel de formation.

✓ Un **référentiel métier** est un document qui décrit les fonctions et/ou les tâches prescrites pour un métier donné.

✓ Un **référentiel de formation** est un document qui définit les modalités d'évaluation des compétences visées et les situations pédagogiques censées permettre leur construction. Il précise aussi des modalités d'aide à la prise de conscience par les apprenants des compétences dont ils disposent et qu'ils construisent.

– - QUELS EN SONT LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS ? – –

Pour bien comprendre la logique qui sous-tend la construction de référentiel de compétences, il est nécessaire de se référer à la définition de la compétence, telle qu'elle est proposée par Jean-Claude Coulet.

La compétence est « une **organisation dynamique de l'activité**, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une **tâche** donnée, dans une **situation** déterminée. Tout d'abord, l'expression « organisation dynamique de l'activité » renvoie à l'idée que la compétence suppose, à la fois, une certaine forme de permanence, ce dont rend compte le terme d'« organisation » et, par ailleurs, une véritable « dynamique » adaptative de l'activité » (Coulet, 2011).

« **La compétence** est à la fois, un potentiel d'action et une activité située ou, en d'autres termes, une organisation de l'activité (potentiel) mobilisée pour traiter une tâche donnée dans une situation déterminée (activité située) mais, également, un ensemble de régulations, visant à restructurer cette organisation en tirant profit de l'expérience acquise lors de sa mobilisation ».

(Coulet, 2014)



De cette définition de la compétence vue comme un processus dynamique d'adaptation de l'activité aux situations, découle une exigence de passer par **deux étapes pour formaliser une compétence dans un référentiel**.

Étape 1 : Définir et préciser la **classe de situations** dans laquelle la compétence est en jeu.

Étape 2 : Définir les ressources qui permettent l'expression de la compétence, et notamment apporter des précisions sur l'activité, sur ce qui est mis en oeuvre par le sujet pour exécuter la tâche. Pour pouvoir formaliser ce processus cognitif on s'appuiera sur l'**organisation mentale de l'action** :

- ✓ **L'orientation de l'action**
- ✓ **L'exécution de l'action (agir)**
- ✓ **L'adaptation/la régulation de l'action**

Chacune de ces deux étapes demande l'intégration de certains éléments :

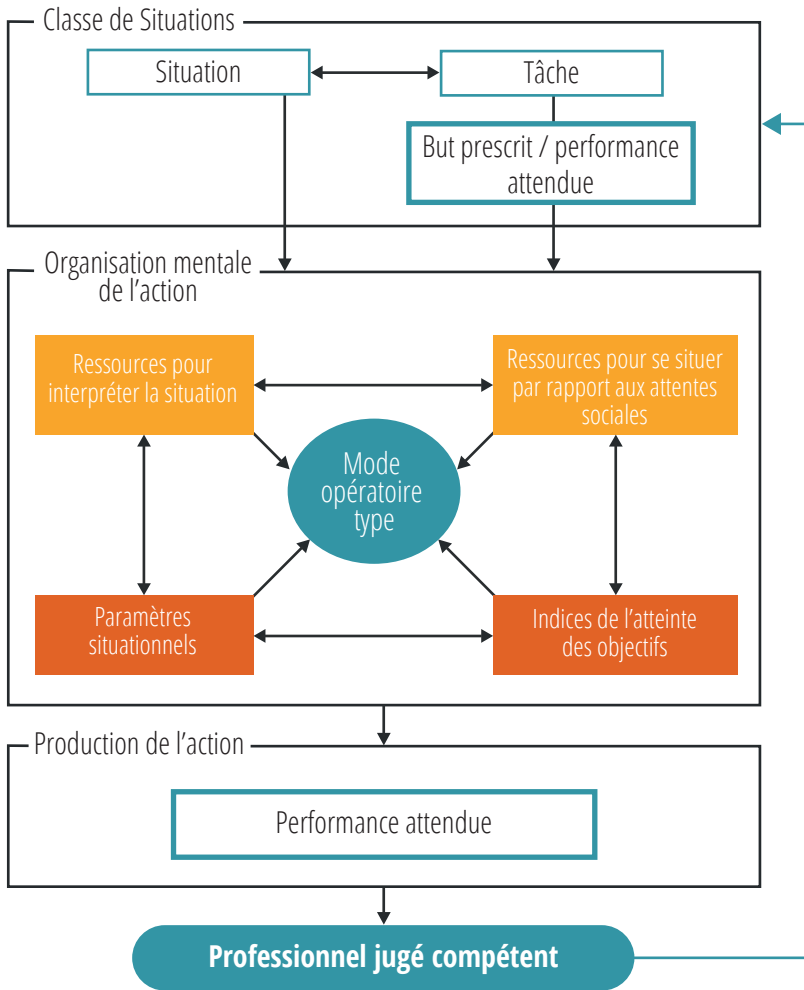
Étape 1 : classe de situations

- Une compétence
- Des tâches qui nécessitent cette compétence
- Le but commun de ces tâches mobilisant cette compétence
- Caractéristiques communes aux situations dans lesquelles cette compétence est mobilisée
- Performance attendue : des résultats visibles de la compétence qui sont attendus à la fin de l'action

Étape 2 : organisation mentale de l'action

- ✓ **Orientation de l'action**
 - Les ressources (représentations, connaissances théoriques et pragmatiques) pour interpréter et analyser la situation dans laquelle le sujet doit agir ;
 - Les ressources pour se situer par rapport aux attentes sociales, i.e. prendre en compte les normes et les usages attendus pour atteindre l'objectif.
- ✓ **Exécution de l'action**
 - Mode opératoire type (une manière d'agir type) : comment le sujet typiquement organise l'activité.
- ✓ **Adaptation/régulation de l'action**
 - Des variables situationnelles qui peuvent obliger le sujet à adapter sa manière d'agir type.
 - Des indices de réussite (de l'atteinte des objectifs) qui permettent au sujet d'évaluer son action en cours de réalisation et de l'adapter, l'ajuster si nécessaire.

La figure ci-dessous montre des liens entre les éléments constitutifs de la compétence.



Modèle qui décrit l'organisation cognitive de l'action mobilisant une compétence donnée (Nagels & Le Goff, 2008)

Légende :

Ressources pour orienter et concevoir une action adaptée

Ressources pour agir

Ressources pour contrôler et réguler l'action

Conçu ainsi, le référentiel se représente comme un moyen de médiation entre le sujet et la tâche. Il faut noter que sa présentation non linéaire peut demander un effort de lecture et une certaine maîtrise des principes de fonctionnement de la compétence, ainsi que ses concepts sous-jacents.

POUR ALLER PLUS LOIN



- Coulet, J.-C. (2011). *La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences*. Le travail humain, Vol. 74(1), 1-30.
- Coulet, J.-C. (2014). *Les conceptualisations dans l'activité individuelle et collective*. Projet BourbaKeM, élément No 3.
- Loisy, C., & Coulet, J.-C. (Éd.). (2018). *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables*. (1re éd.). Londre: ISTE Editions Ltd.
- Nagels, M., & Le Goff, M. (2008). Des référentiels de compétences innovants : Quelle appropriation par les enseignants ? 5eme colloque "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur". Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives. Présenté à Brest, France. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00287594>
- Petitjean, F., Magdelaine, A., & Chenel, S. (2010, septembre). *Référentiel de compétences des médecins inspecteur de santé publique*. Direction des Etudes. Filière de formation des Médecins Inspecteur de Santé Publique. Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique.



NOTES

A series of horizontal dotted lines for writing notes.



NOTES

A series of 20 horizontal dotted lines for writing notes.



PARTIE 2 : CONCEPTS THÉORIQUES



MOTS CLÉS

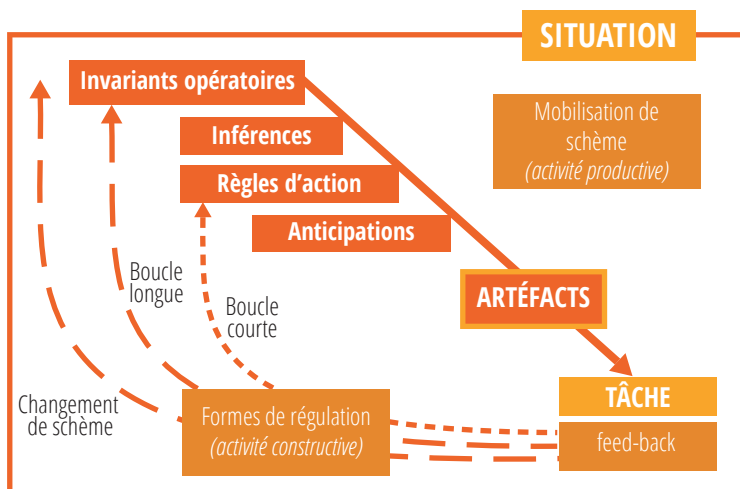
SITUATION / FAMILLE DE SITUATIONS / TÂCHE /
BUT COMMUN / PERFORMANCE ATTENDUE /
PERFORMANCE OBTENUE / ACTIVITÉ /
ORGANISATION MENTALE DE L'ACTION : ORIENTATION,
EXÉCUTION, ADAPTATION/RÉGULATION

UN PEU DE THÉORIE...

Jean-Claude Coulet a analysé les concepts et cadres théoriques provenant de plusieurs courants de recherche en psychologie relatifs à la résolution de problèmes, à l'analyse de l'activité et les théories de l'activité, à l'ergonomie, à la didactique professionnelle et la cognition sociale. Ces courants offrent, explicitement ou implicitement, des outils utiles pour cerner ce que recouvre la notion de compétence.

Le résultat de ce travail a été un modèle qui rend compte des processus en jeu dans l'expression et l'élaboration des compétences, ou, autrement dit, des différents éléments fonctionnellement associés dans la mobilisation de la compétence. Il a nommé ce modèle **MADDEC – Modèle d'Analyse Dynamique pour la Description et l'Évaluation des Compétences**. Ce modèle permet de décrire une compétence.

Selon ce modèle, **rendre compte de la compétence d'un sujet** suppose, (1) tout d'abord, de clairement distinguer, d'une part, ce qui relève de la tâche prescrite ainsi que des caractéristiques de la situation dans laquelle elle s'inscrit et, (2) d'autre part, ce qui relève de l'activité du sujet, telle qu'il la déploie pour traiter la tâche effective qu'il se donne, en fonction de sa lecture de la situation.



Modèle de la compétence MADDEC : Modèle d'Analyse Dynamique pour la Description et l'Évaluation des Compétences (Coulet, 2011)

L'organisation de l'activité d'un sujet est symbolisée par la flèche pleine et oblique (partie droite du schéma)

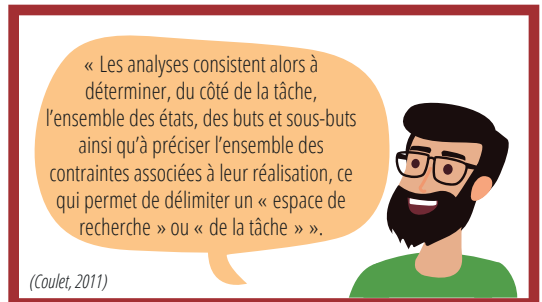
Les éléments conceptuels et théoriques sur lesquels s'appuie la conception du modèle MADDEC sont les suivants :

1. Tâche et activité
2. La situation
3. L'organisation de l'activité
 - a. L'organisation hiérarchique de l'activité
 - b. La pluralité des modes de réalisation de l'activité
 - c. La double face de l'activité
 - d. Le concept de schème
 - i. Invariants opératoires : théorèmes-en-acte, concepts-en-acte
 - ii. Les inférences
 - iii. Règles d'actions
 - iv. Les anticipations des résultats
 - e. Le concept de régulation
4. L'activité instrumentée

L'article de Jean-Claude Coulet (Coulet, 2011) donne plus de détails sur ces éléments et leur interaction. La partie qui suit reprend quelques définitions principales de ces concepts pour vous aider à les trouver facilement quand vous en avez besoin.

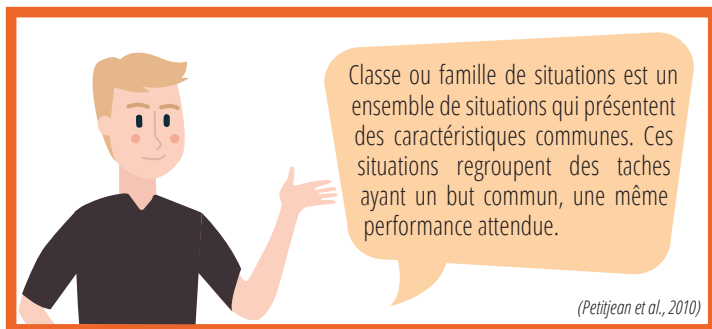
LES CONCEPTS PRINCIPAUX

✓ **La tâche** : ce qu'il y a à faire, c'est-à-dire, un ensemble de données (état initial) à transformer pour atteindre un but (état final), en considérant que chaque transformation est soumise à des contraintes de mise en œuvre (lois naturelles, règles à respecter, par exemple, à travers des consignes, etc.) et qu'il existe généralement plusieurs suites de transformations permettant de passer de l'état initial à l'état final (puisqu'un même problème admet généralement plusieurs solutions) (Coulet, 2011).



✓ **L'activité** : ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche. (Leplat, 2004 dans Coulet, 2011).

✓ **La situation** : ce qui, au-delà des caractéristiques de la tâche stricto sensu, peut être pris en compte par le sujet et l'amener à orienter, ici et maintenant, son interaction avec la tâche. (Coulet, 2011).



✓ **Le schème** : Le schèmes concernent tous les registres de l'activité : les gestes, les jugements et les raisonnements intellectuels, le langage, les interactions avec autrui et les affects (Vergnaud & Récopé, 2000 dans Coulet, 2011).

Ce concept permet de bien marquer **la différence entre activité et organisation de l'activité**. Le schème représente une structure interne des actions, des éléments organisateurs de l'activité, autrement dit, l'organisation de l'activité pour une classe de situations.

Vergnaud décrit le schème comme une « organisation invariante de l'activité pour une classe de situation » et comportant quatre composantes fonctionnellement liées :

1. **Des anticipations des résultats visés** : sont liées au but visé par la mobilisation du schème.
2. **Des règles d'action** : permettent, à priori, d'obtenir les résultats visés.
3. **Des inférences** : recouvrent les prises d'informations, les calculs et les contrôles permettant l'ajustement, ici et maintenant, du schème aux variables de situation. Une telle composante du schème est évidemment cruciale pour la compétence qui est, à la fois, un potentiel et une activité située.
4. **Des invariants opératoires** : représente ce que le sujet tient pour vrai (**théorèmes-en-acte**), ce qui pour le sujet justifie l'organisation de l'activité engagée (connaissance, croyance, valeurs, etc.), et ce que le sujet tient pour pertinent (**concepts-en-acte**), ce qui pour le sujet doit être focalisé par l'attention, dans le déploiement de l'activité en situation, pour réussir au mieux à atteindre les résultats visés. À ce niveau, il est important de noter que le choix de la formule : « en-acte » vise à souligner le fait

que, pour certains niveaux d'organisation de l'activité, les invariants opératoires sont intégrés dans l'exécution de l'activité et échappent, de ce fait, à la conscience et à leur explicitation par le sujet.



« **Une manière d'agir** est valable pour les tâches ayant un but commun, réalisées dans des situations présentant des caractéristiques communes »

(Petitjean et al., 2010)

La compréhension de ces concepts et du modèle MADDEC en général vous permettra de mieux comprendre les cadres théoriques sous-jacents aux éléments constitutifs d'un référentiel, tel qu'il est proposé par les auteurs.

REMARQUE

Il convient de signaler que les concepts utilisés par les auteurs sont assez complexes et demandent certaines connaissances de références théoriques permettant l'analyse des activités humaines. Approfondir la littérature peut donc être utile pour mieux comprendre toutes les nuances du modèle proposé. Notamment, la littérature sur les théories de l'activité¹ (Piaget, 1975; Vygotski, 1985), la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1989, 1990, 2013) et la didactique professionnelle (Mayen et al., 2010, Pastré et al., 2006).

¹ Pour Coulet, les théories de l'activité, essentiellement élaborées dans le champs de la psychologie du développement, au sens large, trouvent leurs fondements dans les travaux de Lev Vygotski, et aussi dans la théorie de l'équilibration de Jean Piaget dans la mesure où cette théorie vise la description et l'explication d'éléments et processus constitutifs de l'activité (schèmes, régulations, compensation).

POUR ALLER PLUS LOIN



- Coulet, J.-C. (2011). *La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences*. Le travail humain, Vol. 74(1), 1-30.
- Coulet, J.-C. (2014). *Les conceptualisations dans l'activité individuelle et collective*. Projet BourbaKeM, élément No 3.
- Petitjean, F., Magdelaine, A., & Chenel, S. (2010). *Référentiel de compétences des médecins inspecteur de santé publique*. Direction des Etudes. Filière de formation des Médecins Inspecteur de Santé Publique. Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique.
- Mayen, P., Métral, J.-F., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et formation [en ligne]*, (64), 31-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie [en ligne]*, (154), 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Piaget, J. (1975). *L'Équilibration des structures cognitives : Problème central du développement*. Paris: PUF - Presses universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1989). La théorie des champs conceptuels. Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes, 1989, fascicule S6 « Vème école d'été de didactique des mathématiques et de l'informatique », p. 47-50.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- Vergnaud, G. (2013). Pourquoi la théorie des champs conceptuels? *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 131-161.
- Vygotski, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éd.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-118). Lausanne: Delachaux & Niestlé.




NOTES

A series of horizontal dotted lines spanning the width of the page, providing a template for writing notes.



NOTES

A series of horizontal dotted lines for writing notes.

A decorative graphic of a road with a dashed white center line. It starts as a vertical line at the top, then curves 90 degrees to the right, and continues as a horizontal line.

PARTIE 3 : LES BALISES MÉTHODOLOGIQUES POUR FORMALISER UNE COMPÉTENCE DANS UN RÉFÉRENTIEL

A green paperclip icon is positioned in the top right corner of the green box.

MOTS CLÉS

ORGANISATION MENTALE DE L'ACTION
ORIENTATION DE L'ACTION
EXÉCUTION DE L'ACTION
ADAPTATION/RÉGULATION DE L'ACTION

Formaliser une compétence dans un référentiel consiste à **définir le domaine de pertinence de la compétence** (étape 1) et décrire les composantes de la compétence (étape 2).

Pour pouvoir procéder à la formalisation, il faut rassembler les données pertinentes pour la formalisation en effectuant **une analyse des situations de travail** des professionnels, plus au moins expérimentés et compétents qui sont engagés dans ces situations. Cela comprend une **analyse des tâches** prescrites aux sujets et une **analyse de l'activité** de ces sujets en situations. Une approche de didactique professionnelle (Mayen et al., 2010) pour la conception de référentiels de situations peut en être utile.

Nous reprenons ici quelques actions décrites par Nagels (Nagels & Le Goff, 2008) qui peuvent être utiles pour penser l'analyse des situations de travail en vue de formaliser les compétences dans un référentiel :

- ✔ Tout d'abord, consacrer le temps à l'analyse des tâches réalisées par des professionnels afin de repérer des classes de situations dans lesquelles se mobilisent les compétences.
- ✔ Puis, soumettre ces classes à la critique des futurs utilisateurs (enseignants, responsables de formations, employeurs).
- ✔ Puis, consacrer le temps à l'analyse de l'activité.
- ✔ Décontextualiser les données recueillies afin d'identifier l'organisation de l'activité mobilisée pour chaque classe de situations et partagée par tous les professionnels.
- ✔ Enfin, présenter ces structures de l'activité à un autre groupe de professionnels, des employeurs et des enseignants dans une logique plus normative afin de recueillir leurs attentes de nature sociale quant à la manière de réaliser ces différentes activités.



ÉTAPE 1 : FORMALISER LA CLASSE DE SITUATIONS DANS LESQUELLES LA COMPÉTENCE SE MANIFESTE

1

Définir une **compétence** de référence à partir des situations professionnelles

Exemple de compétence des ingénieurs en santé environnementale

- ✓ Réaliser une analyse prospective des impacts potentiels de facteurs environnementaux sur l'état de santé de sous-groupes de population.

Une compétence ne peut s'appliquer que pour des tâches ayant un but commun réalisées dans des situations relativement homogènes. Identifier la compétence suppose, donc, de bien circonscrire le **but partagé** par chacune de ces tâches ainsi que les **caractéristiques communes** des situations dans lesquelles ces tâches sont réalisées (EHESP, 2019).

Il s'agit de décrire une compétence de référence et non la compétence d'un sujet particulier. Cela suppose la production d'un accord entre différentes parties prenantes sur ce qui peut être attendu en situation. L'identification et la description d'une compétence de référence peuvent s'appliquer à tout type de compétences : des compétences professionnelles spécialisées (ex. *réaliser une analyse prospective*), des compétences académiques (ex. *résoudre une équation à deux inconnues, rédiger une dissertation*), des compétences plus génériques (ex. *conduire un projet, animer une réunion*).



« Toute la question est celle de la grandeur de la classe de situations et de la limite des connaissances et adaptateurs généraux identifiables à ce niveau de généralisation. Cela soulève le problème du grain de description des compétences dans un référentiel de compétences. Celui-ci doit pouvoir être adapté au niveau professionnel ou académique visé. Des compétences générales comme « lire » et « écrire » ou « utiliser un traitement de texte », présentées parfois comme « compétences transversales », ne vont pas figurer dans le référentiel de compétences des ingénieurs en santé environnementale, même si on les supposera présentes dans les compétences décrites au niveau infra. De la même manière, il sera inutile de décrire finement les gestes requis comme, par exemple « prendre des contacts téléphoniques afin d'assurer l'existence et la qualité des partenariats ».

(Nagels & Le Goff, 2008)

2

Décrire les **caractéristiques communes aux situations de la classe** dans lesquelles la compétence est mobilisée

Exemples des caractéristiques communes aux situations dans lesquelles le sujet mobilise la compétence

- ✓ L'état de l'environnement est susceptible de modifier l'état de santé des populations ;
- ✓ La situation à risque sanitaire n'existe pas encore, il n'y a pas encore de modification des états de santé des populations ;
- ✓ Des connaissances sont disponibles sur les situations qui sont susceptibles d'être dangereuses pour les états de santé des populations ;
- ✓ L'évaluation des risques est qualitative et/ou quantitative.

(Loisy & Coulet, 2018)

3

Décrire **des tâches, des activités** qui nécessitent la mise en œuvre de la compétence

Exemples des tâches qui nécessitent la mise en œuvre de la compétence:

- ✓ Evaluation des risques sanitaires d'une nouvelle production industrielle ;
- ✓ Evaluation du niveau de risque sanitaire d'un site de production d'eau.

(Loisy & Coulet, 2018)

4

Définir le **but commun des tâches**, des activités qui mobilisent la compétence

Exemple de but commun des tâches :

- ✓ La production d'informations fondées sur l'analyse critique et spécialisée d'un contexte environnemental pour anticiper des risques sanitaires potentiels.

(Loisy & Coulet, 2018)

5

Définir la **performance attendue** pour ces tâches - des résultats visibles de la compétence qui sont attendus à la fin de l'action

ÉTAPE 2 : FORMALISER LES COMPOSANTES DE L'ORGANISATION MENTALE DE L'ACTION IMPLIQUÉES DANS LA MOBILISATION DE LA COMPÉTENCE

1

Décrire les **ressources** (représentations, connaissances théoriques et pragmatiques) pour **interpréter et analyser la situation** dans laquelle le sujet doit agir

Le professionnel interprète son environnement en mobilisant ses représentations, ses connaissances théoriques ou pragmatiques construites ou non à partir de savoirs formels et/ou de son expérience. C'est à partir de cette traduction de la réalité que l'individu va penser son action. L'adéquation entre ces représentations et les caractéristiques objectives de la situation sera un élément déterminant de la compétence (HESP, 2019).

Exemple de ressources :

- ✓ Connaissances généralistes (techniques et méthodologiques) dans le champ de la santé environnementale ;
- ✓ Connaissances spécialisées dans la gestion des liens entre la santé et l'environnement ;
- ✓ Connaissances de base en droit, politique, économie, sociologie et finances ;
- ✓ Connaissances sur l'appréciation de la qualité des données recueillies ;
- ✓ Connaissances des relations entre les informations issues du terrain et les informations issues des recherches scientifiques.

(Loisy & Coulet, 2018)

2

Décrire les ressources pour se situer par rapport aux attentes sociales, i.e. prendre en compte les normes et les usages attendus pour atteindre l'objectif

Le professionnel agit dans le cadre normatif du groupe professionnel auquel il appartient. Des attitudes, des postures, des comportements en situation sont attendus parce qu'ils sont jugés plus efficaces. Une bonne identification du cadre normatif en situation (clairvoyance normative) permettra au professionnel d'être reconnu comme compétent (EHESP, 2019).

Exemple de normes de comportement attendus :

L'ingénieur est censé :

- ✓ faire preuve de clairvoyance à l'égard de comportements normés ;
- ✓ intégrer et globaliser des informations multidimensionnelles ;
- ✓ tenir compte des contraintes et outils des entreprises publiques et privées ;
- ✓ collecter ou faire collecter des informations sur les caractéristiques des sous-groupes de population ainsi que sur leur perception du risque ;
- ✓ mobiliser un réseau de personnes placées sous sa responsabilité ou non, internes ou externes à son organisation ;
- ✓ s'adapter à ses interlocuteurs ;
- ✓ prendre en compte l'ensemble des sources potentielles de contamination ;
- ✓ rester vigilant pour capter tous les signaux possibles ;
- ✓ évaluer la pertinence et la réussite de son analyse prospective, en dresser les limites et les incertitudes.

(Loisy & Coulet, 2018)

Toute compétence renvoie à des manières d'agir, des règles d'action, qui se traduisent par des suites d'actes ordonnés et reproductibles permettant l'atteinte d'un résultat. La mobilisation de telle ou telle règle d'action dépend de l'interprétation de la situation, des paramètres situationnels ainsi que des anticipations (EHESP, 2019).

Il est impossible de décrire toutes les règles d'action pour la situation compte tenu des combinaisons possibles liées aux contextes. Le choix peut être fait d'identifier les règles d'action type auxquelles il faut s'adapter en fonction des situations et des résultats en cours d'action.

Exemple de règles d'action :

- ✓ Identifier le contexte de l'analyse prospective ;
- ✓ Repérer ce qui est susceptible de faire évoluer l'état de santé des populations ou l'état de l'environnement ;
- ✓ Faire un état des lieux de l'état de l'environnement actuel au regard des éléments susceptibles de provoquer sa modification ;
- ✓ Etablir des scénarios sur les évolutions possibles de l'état de santé des populations ou de l'état de l'environnement ;
- ✓ Hiérarchiser les scénarios d'interprétation possibles ;
- ✓ Organiser les informations sur les risques sanitaires possibles.

(Loisy & Coulet, 2018)

Identifier des paramètres de situation qui peuvent obliger le sujet à adapter des règles d'action

L'action va être réalisée et autorégulée en fonction de la prise en compte de paramètres situationnels pouvant avoir un effet sur le déroulement de l'action et en fonction des anticipations des effets attendus de celle-ci. De nombreux paramètres situationnels peuvent influencer sur la mise en œuvre de l'action et l'atteinte des objectifs. Leur identification et leur prise en compte constituent des facteurs de réussite. L'expertise est souvent liée à la richesse des inférences qu'un professionnel peut produire à partir de ces éléments. L'expérience développée par un individu dans différents contextes ou par la variation des tâches correspondant à une compétence contribue à l'enrichissement de ses inférences (EHESP, 2019).



Exemple de paramètres de situation :

- ✓ Temps dévolu à l'investigation ;
- ✓ Urgence de la décision ;
- ✓ Nombre de dimensions et enjeux : politique, économique, financier – à prendre en compte ;
- ✓ Disponibilité, qualité, pertinence et densité des informations ;
- ✓ Existence et qualité des partenariats.

(Loisy & Coulet, 2018)

5

Identifier des **indices de réussite** qui permettent le sujet d'évaluer son action en cours de réalisation et de l'adapter, l'ajuster si nécessaire

La prise d'indice sur la réussite en cours d'action est très liée à la règle d'action mise en œuvre.

Avant et pendant la réalisation de son action, le professionnel se fixe des points de repère sur les résultats attendus de l'activité. L'échec ou l'atteinte partielle des résultats souhaités peuvent déclencher des régulations de son action. Un bon repérage de ces indices permet au professionnel d'être plus réactif dans la conduite de son action (EHESP, 2019).

EXEMPLES DE COMPÉTENCES FORMALISÉES DANS UN RÉFÉRENTIEL SELON LE MODELE DE JEAN-CLAUDE COULET

L'exemple de compétences présenté ici a été pris du Référentiel de compétences des médecins inspecteurs de santé public de 2013 élaboré par l'équipe de l'EHESP (Falhun et al., 2013). Il a été volontairement mis en forme par souci de lisibilité.

REFERENTIEL DE COMPETENCES pour la formation des médecins inspecteur de santé publique à l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique, Rennes

Direction des Etudes, Filière de Formation des Médecins Inspecteurs de Santé Publique,
Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique, 2013

DOMAINE DE LA PERTINENCE DE LA COMPETENCE

Compétence : Analyse de l'état de santé d'une population et de l'offre de soins et de services pour mettre en adéquation offre et besoins

Tâches

1. Réalisation d'un état des lieux des problèmes de nutrition dans une région.
2. Réalisation d'un état des lieux des infections nosocomiales hospitalières.
3. Réalisation d'un état des lieux des dispositifs et mesures de préparation à la gestion des crises.
4. Diagnostic de l'offre de dialyse dans une région.
5. Diagnostic territorial de santé.
6. Diagnostic de la prise en charge des enfants autistes dans un département.

But commun des tâches

Production d'informations sanitaires ciblées, fondées sur l'analyse critique des données disponibles, pour mettre en adéquation l'offre de soins et de service avec les besoins des populations.

Caractéristiques communes aux situations

1. L'état de santé des populations est problématique lorsqu'il n'est pas au niveau attendu par la société, le politiques ou les professionnels.
2. L'état de santé des populations est problématique ou est susceptible de le devenir.
3. L'analyse fait l'objet d'une commande institutionnelle.
4. Il existe plusieurs catégories de déterminants de l'état de santé (génétiques, environnemental, offre de soins, comportements, etc.);
5. Il existe des outils d'analyse.

Performance attendue

1. Produire une analyse des principales caractéristiques du problème de santé concerné (morbidité, mortalité, conséquences sociales, économiques, etc.), ainsi que de ses déterminants.
2. Identifier à partir de cette analyse les principaux besoins en terme de soins et services pour améliorer la situation.
3. Présenter des informations fiables et rigoureuses; décrire la méthode utilisée.
4. Présenter un diagnostic validé par les commanditaires et partagé par les principales parties prenantes.

ORGANISATION MENTALE DE L'ACTION

ORIENTATION DE L'ACTION

Pour interpréter et analyser la situation dans laquelle le médecin inspecteur doit agir, il mobilise des *connaissances spécifiques* à la compétence

1. Les techniques de recueil de l'information (base de données, entretien) et les sources d'informations.
2. Les principaux indicateurs qui permettent d'analyser l'état de santé et l'offre de soins et leur usage.
3. Les controverses concernant les déterminants.

ORIENTATION DE L'ACTION

Lors de la définition de son action, le médecin inspecteur prend en compte *les normes et les usages* suivants pour atteindre son objectif

1. Identifier le donneur d'ordre et les enjeux de l'analyse.
2. Analyser et prendre en compte les enjeux et représentations de son institution et des autres acteurs dans le dossier concerné.
3. Identifier ses partenaires professionnels pour pouvoir recueillir l'information la plus pertinente.
4. inscrire le diagnostic dans une démarche globale de santé publique.
5. (...)

EXECUTION DE L'ACTION

L'*activité* du médecin inspecteur s'organise *généralement* (*mode opératoire - type*) de la manière suivante, adaptable en fonction des situations

1. Analyser la demande.
2. Analyser les enjeux et représentations des acteurs concernés.
3. Collecter les données disponibles.
4. Organiser et analyser les données.
5. Rédiger un rapport et des supports de communication.
6. Faire valider l'analyse par l'instance et le commanditaire.
7. Informer sur les résultats de l'analyse.

ADAPTATION DE L'ACTION

Des *variables situationnelles* peuvent obliger le médecin inspecteur à adapter sa manière d'agir

1. Le nombre d'acteurs concernés par l'analyse (comité de pilotage, chercheurs multi disciplinaires, etc.)
2. La sensibilité du sujet : enjeux institutionnels, politiques.
3. La nécessité de mettre en œuvre des explorations complémentaires : entretiens de personnes ressources, commandes d'enquêtes, etc.
4. L'accessibilité des données.
5. Les délais.

ADAPTATION DE L'ACTION

Des *indices de réussite* permettent au médecin inspecteur d'évaluer son action en cours de réalisation et de l'ajuster si nécessaire

1. Les informations nécessaires sont obtenues aisément.
2. Les personnes ressources coopèrent.
3. Le commanditaire donne son aval au travail lors d'étapes intermédiaires.
4. Le déroulement des travaux permet de respecter les délais de la commande.
5. Les analyses sont validées par l'instance consultative (équipe projet...).

POUR ALLER PLUS LOIN



- Coulet, J.-C. (2011). *La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences*. Le travail humain, Vol. 74(1), 1-30.
- Coulet, J.-C. (2014). *Les conceptualisations dans l'activité individuelle et collective*. Projet BourbaKeM, élément No 3.
- Falhun, F., Magdelaine, A., & Chenel, S. (2013). Référentiel de compétences pour la formation des médecins inspecteurs de santé publique. Direction des Etudes. Filière de formation des Médecins Inspecteur de Santé Publique. Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique.
- Loisy, C., & Coulet, J.-C. (Éd.). (2018). *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables*. (1re éd.). Londres: ISTE Editions Ltd.
- Nagels, M., & Le Goff, M. (2008). Des référentiels de compétences innovants : Quelle appropriation par les enseignants ? *5eme colloque "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur". Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives*. Présenté à Brest, France. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00287594>
- Petitjean, F., Magdelaine, A., & Chenel, S. (2010, septembre). *Référentiel de compétences des médecins inspecteur de santé publique*. Direction des Etudes. Filière de formation des Médecins Inspecteur de Santé Publique. Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique.
- Mayen, P., Métral, J.-F., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. Recherche et formation [en ligne], (64), 31-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>
- EHESP - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique. (2019). *Fiche outil 2019 - 3. Les compétences - Approche EHESP*. Document non publié, EHESP.



NOTES

A series of horizontal dotted lines spanning the width of the page, providing a template for writing notes.

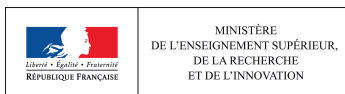
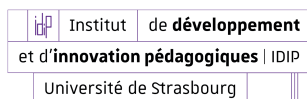


Retrouvez-nous sur adces.unistra.fr

POUR CITER CE LIVRET



Jonina R., Zingaretti S., Kennel S., (2019). *Fiche outil : Formaliser une compétence dans un référentiel selon le modèle de Jean-Claude Coulet et Christian Chauvigné*. Document développé dans le cadre du projet ADCES – Accompagner le Développement des Compétences dans l’Enseignement Supérieur. Institut de Développement et d’Innovation Pédagogiques – IDIP, Université de Strasbourg.
Conception et design : Florence Perret



Avec le soutien de la MiPNES