

# La construction des compétences

## Tentative d'analyse critique

Vincent Grosstephan

IUFM Champagne Ardenne / Université de Reims Champagne Ardenne

LERP (Laboratoire d'Étude et de Recherche sur les Professionnalisations) JE 2537

Cet article reprend peu ou prou le contenu d'une intervention réalisée lors d'une formation continue de professeurs documentalistes à Chaumont en mars 2010. Il s'agissait alors de répondre à une commande formulée en trois questions principales : que recouvre la notion de compétence ? Quels sont les rapports entre connaissances, compétences, attitudes ? Comment les évaluer ? Après quelques rappels sur les origines de cette notion de compétence, cet article proposera de répondre succinctement à ces trois questions en questionnant tout d'abord les enjeux de son introduction à l'école. Puis, en renversant le questionnement habituel relatif aux liens entre connaissances et compétences, il abordera ces dernières en référence à la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud. Il s'agira ici de l'aborder à partir des deux formes de connaissances, prédicative et opératoire, identifiées par ce dernier. Enfin nous tenterons d'en tirer quelques conséquences sur le plan didactique.

### Compétence :

#### Origines de la notion

On a dit beaucoup de choses sur la notion de compétences depuis son introduction à l'école, tantôt très positives : cette notion est le fer de lance d'un processus de révolution pédagogique, par exemple, tantôt très critiques : elle constituerait l'expression d'une dérive libérale. On la considère souvent également comme une « auberge espagnole », une notion « fourre-tout », « nomade », scientifiquement peu stabilisée, fortement controversée, et ce, dans des registres divers, épistémologiques, idéologiques ou économiques. Considérée comme un « attracteur » (Le Boterf, 1994) dans le monde du travail, de la formation et de l'école depuis les années 70, la notion de compétence mérite que l'on se penche sérieusement sur ses acceptions et les enjeux sous-jacents, variant selon les champs qui l'investissent. La notion de compétence a ainsi très largement investi le champ de la formation scolaire et professionnelle pour devenir incontournable dans les textes es-

sentuels régissant le monde scolaire (programmes, socle commun de connaissances et de compétences, 2005 etc.) et celui de la formation des enseignants (référentiel des dix compétences du cahier des charges de la formation des maîtres, 2006). Présente depuis plus d'un siècle dans les travaux en psychologie, elle devient véritablement un objet de débat scientifique avec les travaux en linguistique de N. Chomsky (1969). Ce dernier lui donne une définition particulière en ce sens qu'il la considère comme une capacité idéale, innée et universelle. Travaillant sur le langage, il considère que le potentiel biologique des sujets leur donne la possibilité de développer idéalement cette compétence. Cette notion « d'idéal » l'amène à la distinguer de la performance. Celle-ci en effet serait de l'ordre d'un comportement observable qui ne refléterait qu'imparfaitement la compétence en jeu. L'on voit bien dans cette définition que les savoirs apparaissent comme secondaires par rapport à l'individu et à ses capacités méta-cognitives, alors que pour de nombreux autres auteurs les compétences ne s'opposent pas aux savoirs qui sont susceptibles de les armer.

Dans le domaine du travail, la compétence vient appuyer une logique économique fondée sur les notions de performance, d'adaptabilité et de dépassement de la division taylorienne du travail. Cette logique touche aussi bien les modes d'organisation du travail que la gestion des ressources humaines ou encore les modalités de recrutement et de formation. Là encore, l'acception de la compétence véhiculée dans le monde du travail aboutit d'une certaine façon à une dévalorisation des savoirs. En effet, la centration sur les performances (notamment la mise au premier plan des pratiques et des comportements observables) et l'adaptabilité des individus donne des savoirs une vision statique et essentiellement déclarative, au profit des capacités ou savoirs sociaux (savoir-être, capacités à communiquer, représentations...). Vision qui contribue, de façon le plus souvent implicite, à inverser la hiérarchie conventionnelle du savoir généralement mise en œuvre dans l'enseignement et la formation (Ropé et Tanguy, 1994, p. 21). Les compétences s'opposent ainsi aux savoirs scolaires traditionnels et ne semblent, comme le sou-

lignent Bouthier et Durey (1995), pouvoir être acquis, que par l'expérience. Cette inversion peut conduire, à terme, à la dévalorisation des qualifications et des diplômes et à un affaiblissement du système de formation dont la dérive normative, au regard de la place prise par la notion de performance, est tentante.

L'arrivée de la notion de compétence dans le champ de l'éducation et de la formation est tout d'abord fondée sur un certain nombre de constats sur les apprentissages des élèves et des formés. Même s'ils fournissent à certains moments des signes de maîtrise de certains savoirs, les élèves se montrent souvent incapables de les mobiliser spontanément dans des situations pour lesquelles ces savoirs seraient pertinents. En outre, ces savoirs résistent mal au temps. Par ailleurs, est souvent mis en évidence le manque d'intégration des savoirs qui renvoie aux difficultés des élèves à élaborer des ponts entre les différentes matières auxquelles ils ont été confrontés, alors que la vie sociale et professionnelle n'est pas organisée par rapport à des découpages disciplinaires. Romainville (2007) évoque pour ces différents constats les notions de savoirs « morts » et « saucissonnés ». Enfin, les enseignements traditionnels n'installent pas (ou pas suffisamment) certaines compétences que certains qualifient de « sociales » ou « méthodologiques ».

On peut, par ailleurs, expliquer également l'arrivée de la notion de compétence à l'école par une pression sociale, la société questionnant l'école sur l'utilité des savoirs qu'elle transmet et des connaissances que les élèves y construisent.

Cette entrée en force de la notion de compétence à l'école s'accompagne (ou est précédée ?) de changements épistémologiques importants. La psychologie cognitive, qui a fortement investi la théorisation de cette notion, la définit comme un savoir mobiliser, sollicitant des opérations cognitives complexes non directement observables. « Elle renvoie donc à une construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme acteur différent et autonome » (Dolz et Ollagnier, 2002, p. 8). Nous retrouvons cette acception dans la définition qu'en donne Le Boterf (1994) : « capacité de mobiliser un ensemble de ressources cognitives pour faire face à une situation complexe ». A ce stade de la réflexion nous sentons bien une forte tension entre deux notions, celle de compétence et celle de savoir dont nous percevons pourtant qu'elles entretiennent des liens complexes. Cette tension provient sans doute en grande partie d'un statut épistémologique pour le moins ambigu de la notion de compétence qui, comme le souligne Lenoir *et al.* (1999), est avant

tout une construction théorique non exempte d'enjeux d'évaluation et donc de jugement.

Les savoirs sont généralement considérés, dans une approche par compétences, comme des éléments constitutifs des compétences. Stroobants (1994, p. 179) par exemple, précise que « s'il n'y a pas d'unanimité sur la définition des compétences progressivement invoquées, il y a cependant une manière générale de les caractériser par un type de savoir et, surtout, par un découpage typique de ces savoirs. C'est toujours par opposition et comme un supplément qu'apparaît une catégorie de savoir ». Elle distingue ainsi savoirs, savoir-faire, savoir-être. Cette distinction peut être affinée en une différenciation entre des savoirs techniques (savoir et savoir-faire) et des savoirs sociaux (savoir-être, capacités à communiquer, représentations). Cela conduit à une réelle difficulté à saisir l'articulation entre ces différents types de savoirs. Minvielle (1996) envisage cette articulation selon trois aspects. Le premier aspect est celui d'un appareillage de deux architectures : l'une, composée d'informations de toutes natures (systèmes symboliques, connaissances et savoirs auxquels le sujet fait appel dans la mise en œuvre de ses actions), l'autre, de systèmes d'action. Le deuxième aspect considère que la compétence renvoie chez le sujet à une disposition à agir, elle-même articulée à un dispositif d'action. Il y a là l'idée d'incorporation par le sujet de la compétence. Celle-ci appartient au sujet et ne peut s'envisager sans la disposition de celui-ci à agir. Enfin, le troisième aspect met en exergue la dimension acquise de la compétence. L'auteur parle « d'habileté cultivée au fil du temps et au gré des contextes » (Minvielle, 1996, p. 65).

## Compétence : Les savoirs en synergie

La compétence peut donc être considérée, à la lumière de ces définitions, comme l'articulation, l'interaction dynamique, la mise en synergie de plusieurs types de savoirs (connaissances et savoir-faire, fonctionnements cognitifs et capacités conatives, etc.). Cette mise en synergie suppose, dès lors, qu'une compétence n'existe pas en dehors du sujet. Ainsi, selon Leplat (1997, p. 12), « les compétences ne s'identifient pas comme des choses qui existeraient déjà et dont on n'aurait qu'à lever le voile qui les cache. Les compétences, objets abstraits et hypothétiques, ont à être élaborées, construites, à partir de l'analyse de l'activité, mais aussi à partir de connaissances acquises antérieurement ». Cette double dimension d'extériorité et d'intériorité est essentielle et amène à rejeter toute tentation behavioriste d'assimiler la compé-

tence au comportement produit par cette compétence. Elle pose par-là même la question de la mobilisation des ressources. Le travail sur les ressources (connaissances, savoirs, savoir-faire, etc.) doit de fait anticiper cette mobilisation puisque toute compétence est avant tout un pouvoir d'agir. Or, comme le dit Le Boterf (1994, p. 43), « *cette alchimie* (les mécanismes de mobilisation) *reste encore largement une terra incognita* ». Si l'on considère que la métaphore de la mobilisation des ressources met l'accent sur l'activité du sujet, alors que la métaphore du transfert évoque plutôt un déplacement de la connaissance du lieu de sa construction au lieu de son usage (Perrenoud, 2002), seule une analyse fine du réel de l'activité pourrait nous permettre d'approcher cette notion de mobilisation. C'est en cela que les travaux menés dans le cadre de la didactique professionnelle nous semblent intéressants. Le recours à une théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) nous amène ainsi à renverser le questionnement habituel relatif aux liens entre compétences et connaissances. L'activité humaine, dans cette perspective théorique, est organisée, en ce sens qu'elle combine une part d'invariance et une part d'adaptabilité (Pastré, 2009). En effet, une question essentielle se pose : « *Comment peuvent bien co-exister dans une même personne un sujet connaissant et un sujet agissant ?* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Pour construire la réponse à cette question, Vergnaud établit une première distinction entre les propriétés des connaissances et les registres de mobilisation des connaissances. Ainsi, la connaissance, le cognitif, se présente sous deux formes indissociablement liées : une forme opératoire et une forme prédicative (Pastré, 2009, p.158). Prédicative dans le sens « *qu'elle identifie dans le réel des objets, des propriétés et des relations entre ces objets et ces propriétés* » (*ibid.*, p.158). Opératoire car « *c'est grâce à la connaissance qu'on prélève dans le réel les informations qui vont permettre une bonne adaptation de l'action* » (*ibid.*, p.158). Par ailleurs, dans un domaine donné, les deux formes de la connaissance s'expriment selon deux registres de conceptualisation, un registre pragmatique et un registre épistémique. Ces registres dépendent des buts qu'on assigne à son action. Le registre épistémique « *a pour but de comprendre, en identifiant dans une situation donnée ses objets, leurs propriétés et leurs relations* » (*ibid.*, p.159). Par exemple, c'est ce registre qui permet de répondre à la question « *comment ça fonctionne ?* ». Le registre pragmatique « *a pour but la réussite de l'action* » (*ibid.*, p.159). C'est ce registre qui permet de répondre à la question « *comment ça se conduit ?* ». Pour le registre pragmatique, « *la conceptualisation sert à relier les prises d'informations sur la si-*

*tuation aux répertoires de règles d'action disponibles* ». Cette définition des connaissances amène ainsi Vergnaud à conclure que « *80% des compétences sont des connaissances !* ».

De fait, l'opposition de nature entre compétence et connaissance souvent invoquée se trouve questionnée sous un nouveau jour. La question ne serait plus de savoir comment articuler deux choses différentes par nature (les connaissances et les compétences) mais plutôt de savoir comment permettre à la forme opératoire des connaissances et au registre pragmatique de se développer et de s'exprimer. Les conditions d'apprentissage et de généralisation des connaissances apparaissent donc au centre de ce nouveau questionnement.

## Compétences et didactique de l'information

L'émergence et le développement d'une didactique de l'information-documentation dans ce contexte doit ici être évoquée. En effet, les didactiques disciplinaires se sont construites sur la base d'un questionnement original. Un point fait très largement consensus dans la communauté des didacticiens : celui de l'importance centrale des savoirs dans l'étude et l'analyse des phénomènes d'enseignement-apprentissage. Cet aspect constitue d'ailleurs l'originalité du point de vue didactique sur ces phénomènes. Point de vue qui considère que ce qui fonde tout projet d'enseignement c'est la transmission par l'enseignant et l'appropriation par l'élève de savoirs. D'une certaine façon, la didactique répond ainsi, par cette centration sur les savoirs et par la constitution d'outils propres d'analyse, à un certain nombre d'insuffisances des approches psychologiques et sociologiques traditionnelles de ces phénomènes.

Comme le souligne Lahire (2007, p. 73), les sciences cognitives et plus particulièrement la psychologie cognitive, paradigme dominant en France depuis de nombreuses années, proposent un point de vue « *d'universalité neuro-psychologique des opérations cognitives mises en jeu dans toute connaissance et tout apprentissage par un apprenant défini en tant qu'homo sapiens* ». Cette approche disqualifie de fait des approches plus contextualisées qui « *mettent en évidence le fait que les savoirs ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans des contextes, que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés et que, du même coup, les appropriations des savoirs peuvent être socialement différenciées* ». (*ibid.*, p.73). De même la sociologie de

l'éducation a longtemps oublié les savoirs, reproche que formulent notamment Charlot, Bautier et Rochex (1992) à l'égard des théories sociologiques de la reproduction, ces dernières préférant interpréter les inégales probabilités de réussite scolaire en fonction des origines sociales qu'étudier finement et précisément les mécanismes concrets de production des échecs scolaires ce qui suppose, selon Lahire (2007, p. 75), de « *s'intéresser aux cadres scolaires de la socialisation, aux conditions institutionnelles de transmission des savoirs scolaires et à la nature des savoirs enseignés* ».

L'émergence récente la didactique de l'information-documentation, dans un contexte de forte interrogation de la place des savoirs dans l'enseignement et l'apprentissage l'amène, me semble-t-il (mais cette hypothèse n'engage que moi), à vivre dans une tension entre un souci d'orthodoxie didactique fondée sur l'identification et la formalisation de contenus spécifiques à l'information-documentation et une volonté de s'inscrire dans une approche plus transversale, fondée sur le concept de culture de l'information, à la fois en tant que fondement (pratiques) et en tant que finalités (on vise le développement d'une culture de l'information). Cette tension entre le disciplinaire et le transversal, notamment par le biais des « éducations à... » (éducation à l'information, éducation aux médias, éducation aux TIC) et aux collaborations avec les autres disciplines scolaires questionne de fait la légitimité et la recevabilité de la revendication de constitution d'une didactique propre à l'information-documentation. Il ne s'agit pas, à travers cette « provocation » de ma part de répondre par la négative à cette question mais bien d'interroger le cadre spécifique de constitution d'une telle didactique. D'une certaine façon, elle constitue un lieu particulièrement intéressant d'expression d'un débat entre didactiques disciplinaires centrées sur les savoirs, et didactique professionnelle centrée sur l'activité.

## **L'approche par compétence : Conséquences didactiques**

Nous nous proposons maintenant d'aborder quelques conséquences didactiques d'une approche par compétences, telle que les ont mis en évidence les travaux issus de la didactique professionnelle. Une telle approche nous semble avoir ainsi deux conséquences principales : l'organisation d'une didactique fondée sur les situations et l'importance de l'analyse réflexive rétrospective.

Nos propositions d'une didactique fondée sur les situations doit, selon nous, respecter les principes suivants :

- privilégier des modalités d'enseignement sollicitant une activité adaptative des élèves par rapport à des modalités transmissives ;
- proposer des situations authentiques, globales, proches des pratiques sociales de référence ;
- proposer des contenus qui font sens pour les élèves.

Nous nous appuyons pour cela sur la théorie des situations de Brousseau définie ici par Pastré (2009) : « *quant un sujet en apprentissage est confronté à une situation qui pour lui constitue un problème, il ne peut pas se contenter d'appliquer les procédures qu'on lui a transmises, ni même d'imiter ce qu'il a vu faire ; il lui faut puiser dans ses ressources, voire les réorganiser pour les ajuster à la situation, et parfois même en créer de nouvelles, pour transformer la situation en résolvant le problème qui se posait à lui. L'acteur principal est désormais l'élève et non l'enseignant même si le rôle de ce dernier n'a pas pour autant disparu* ». Cette approche de l'apprentissage suppose que seule la confrontation à une situation permet de respecter la règle fondamentale du *motu proprio* (l'élève construit son savoir « de son propre mouvement ») dont les fondements épistémologiques renvoient aux travaux de Piaget sur les processus d'adaptation et de Bachelard sur la notion d'obstacle épistémologique.

Le premier élément constitutif d'une telle approche est de proposer des situations de référence authentiques dont la fonction est de permettre aux élèves d'utiliser les savoirs acquis dans une forme de pratique adaptée à leur niveau, ce qui implique la réunion d'un ensemble de conditions permettant aux élèves de se situer par rapport aux pratiques sociales sur lesquelles se fonde la didactique de l'information-documentation. Ces situations doivent ainsi solliciter les registres pragmatiques et la forme opératoire des connaissances. On peut ainsi imaginer des situations où l'on demande aux élèves de réaliser un exposé sur un thème donné pour lequel ils auront dû rechercher des informations sur internet et qu'ils devront présenter sous forme d'un diaporama. On pourrait leur demander, lors de cette présentation d'expliquer le cheminement les ayant amenés au produit final en justifiant, par exemple, la validité des informations qu'ils présentent (nature du site d'où est tirée l'information, caractéristiques de l'auteur, recouplement des informations avec d'autres sources...). Ce travail sollicite de leur part de multiples connaissances dans leur forme opératoire (utilisation d'un moteur de recherche, de mots-clés, analyse critique des informations trouvées, communication des résultats...). Ces situations de référence peuvent en outre jouer un rôle de situation d'évaluation sommative visant à faire émerger des connaissances finalisées, dans leur contexte



signifiant d'utilisation (Pastré dirait dans leur forme opératoire et selon leur registre pragmatique).

Le second élément d'une approche fondée sur les situations renvoie à la confrontation des élèves à des situations-problèmes. La difficulté essentielle consiste ici à garder le sens de la connaissance et à dépasser, donc, l'apprentissage des mécanismes. La simulation de la genèse des notions constitue alors une dimension extrêmement sensible des situations-problèmes car la tentation peut être forte de faire apprendre directement le texte du savoir (Marsenach, 1991).

« *La constitution du sens implique une interaction constante de l'élève avec des situations problématiques, interaction dialectique (car le sujet anticipe, finalise ses actions) où il engage des connaissances antérieures, les soumet à révision, les modifie, les complète ou les rejette pour former des conceptions nouvelles* » (Brousseau).

Le rôle de l'analyse réflexive rétrospective (Rabardel, 2005), propose une distinction entre l'activité productive qui consiste à transformer le réel, et l'activité constructive qui consiste pour le sujet, en transformant le réel, à se transformer soi-même. Or, cette activité constructive peut se poursuivre au-delà de l'action, par le biais de l'analyse réflexive. Selon Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 156) « *L'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, qu'il y ait réussite ou échec. L'activité constructive peut se continuer bien au-delà, quand notamment un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse réflexive pour la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension. Ainsi l'apprentissage accompagne naturellement l'activité. Il en est en quelque sorte le prolongement* ». Dans le cas de l'apprentissage incident, par exemple, le but de l'action est l'activité productive, « *l'activité constructive n'est qu'un effet, non voulu et souvent non conscient, de l'activité productive* ». Lorsque l'apprentissage est intentionnel, comme à l'école, le but de l'action est l'activité constructive, alors « *l'activité productive n'est plus que le support, le moyen de déploiement de l'activité constructive* ». Ce qui suppose d'être vigilant quant aux dérives productives des situations proposées. Dans l'exemple que nous proposons plus haut, la qualité de l'exposé ne constitue qu'un indicateur d'une activité efficace. En ce sens, l'expression d'une réflexion lucide sur cette activité, sur la démarche, sur le processus ayant mené aux résultats présentés nous semblent plus importants que le produit en lui-même. L'activité réflexive consiste dès lors en une réinterprétation, reconfiguration et intégration à l'expérience des situations vécues. Elle constitue alors une ressource pour une action ultérieure.

Cette rapide réflexion théorique sur la notion de

compétence et sur ses conséquences didactiques interpelle la didactique de l'information-documentation émergente tout comme elle interpelle les autres didactiques disciplinaires. S'inscrire dans une approche par compétences ne dispense en rien de s'interroger sur la nature des savoirs spécifiques à enseigner dans telle ou telle discipline. En s'interrogeant plus précisément sur la forme et les registres de mobilisation des connaissances nous avons tenté de montrer que ce qui en jeu n'est pas de choisir entre connaissances et compétences mais d'élaborer les conditions de construction et de développement des dimensions opératoires et des registres pragmatiques de mobilisation des connaissances. C'est la raison pour laquelle une telle ambition s'accommode mal d'une logique transmissive. En cela, une démarche didactique fondée sur des situations, sur l'activité adaptative des élèves et sur l'analyse réflexive de l'action et de l'activité déployée nous paraît plus adaptée à une approche par compétences qui s'interroge sur le sens et les conditions de la mobilisation des connaissances.

## Bibliographie :

Bouthier, D., Durey, A. (1995). « La compétence d'un entraîneur de rugby ». *Éducation permanente*, 123, p. 65-77.

Charlot B. ; Bautier E. ; Rochex J.Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Ed. A. Colin. 1992

Chomsky, N. (1969). Un compte-rendu du « Comportement verbal » de B.F. Skinner, *Langages*, 16, p. 16-49.

Dolz, J., Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Lahire B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et Didactique*, 1. p. 73-81.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.

Lenoir, Y. ; Larose, F. ; Biron, D. ; Roy, G.R. ; Spallanzani, C. (1999). « Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec : un cadre d'analyse ». *Recherche et Formation*, 30, p. 143-163.

Leplat, J. (1997). « La revue EPS interroge J. Leplat à propos des compétences ». *Revue EPS*, 267, p. 9-12.

Marsenach, J. (dir.) (1991). *Éducation physique et sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP (Didactiques des disciplines).

Minvielle, Y. (1996). « Les compétences en entreprise ». *Sciences humaines*, 12, p. 65.

Pastre, P. (2009). « Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ». p. 159-190. *In* Durand, M. & Fillietaz, L. *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF.

Pastre, P, Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). « La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 154 », p. 145-198.

Perrenoud, P. (2002). « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? » *In* Dolz, J., Ollagnier, E. *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

Romainville, M. (2007). « La joyeuse entrée des compétences dans l'enseignement supérieur ». *Revue de l'inspection générale*, 4.

Rope, F., Tanguy, L. (1994) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions à leur problématisation*. Paris. L'Harmattan.

Stroobants, M. (1994) « La visibilité des compétences ». *In* Rope, F., Tanguy, L. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions à leur problématisation*. p. 175-203. Paris : L'Harmattan.