

1

La notion de compétence



Il n'y a pas de définition claire et partagée des compétences. Le mot se prête à de multiples usages et nul ne saurait prétendre donner LA définition. Que faire alors ? Se résigner à la tour de Babel ? Tenter d'identifier le sens le plus courant dans une institution ou un milieu professionnel ? Avancer une définition explicite et s'y tenir ? J'adopterai cette dernière position, en tentant de ne pas m'éloigner, pour autant, de l'un des sens en vigueur.

► Trois fausses pistes

J'écarterai d'abord trois acceptions recevables de la notion de compétence, mais qui n'apportent pas grand-chose à la compréhension des problèmes.

• Parfois, on ne parle de compétences que pour insister sur la nécessité d'exprimer les *objectifs* d'un enseignement en termes de conduites ou de pratiques *observables* ; on renoue alors avec la « tradition » de la pédagogie de la maîtrise ou des diverses formes de pédagogie par objectifs. Ces approches ne sont nullement dépassées, à condition d'en maîtriser les excès maintenant connus : behaviorisme sommaire, taxonomies interminables, fractionnement excessif des objectifs, organisation de l'enseignement objectif par objectif, etc. [Hameline, 1979 ; Saint-Onge, 1995]. Connaissant ces limites, on ne devrait plus, aujourd'hui, oser enseigner sans poursuivre des buts explicites, communicables aux étudiants et sans en évaluer régulièrement, avec les apprenants, le degré de réalisation, d'abord à des fins de régulation (évaluation formative), ensuite, lorsqu'il ne reste plus de temps d'enseignement-apprentissage, à des fins certificatives.

Toutefois, parler à ce propos de compétence n'ajoute pas grand-chose à l'idée d'objectif. On peut d'ailleurs enseigner et évaluer par objectifs sans se soucier du transfert des connaissances, encore moins de leur mobilisation face à des situations complexes. L'assimilation d'une compétence à un simple objectif d'apprentissage brouille les cartes et suggère, à tort, que chaque acquis scolaire vérifiable est une compétence, alors que la pédagogie par objectifs est parfaitement compatible avec un enseignement exclusivement centré sur les connaissances.

- Autre signification courante : on oppose la notion de compétence à celle de *performance* : la performance observée serait un indicateur plus ou moins fiable d'une compétence, supposée plus stable, qui n'est mesurable qu'indirectement. C'est une acception développée en linguistique aussi bien qu'en psychométrie. Sa seule vertu est d'opposer des dispositions virtuelles à leur actualisation, sans rien dire de leur nature « ontologique ». Elle est salutaire dans le débat sur l'évaluation, elle fonde une critique des examens, qui jugent du niveau d'une personne sur la base d'une performance ponctuelle, exigée dans des conditions très particulières. Nul ne se risquerait à défendre une école qui viserait des performances sans lendemain, quand bien même le bachotage, désavoué en doctrine, est encouragé en pratique. Que la compétence, invisible, ne soit approchable qu'à travers des performances observables laisse entière la question de sa conceptualisation. On pourrait certes décrire une famille d'actions qui renverrait à la compétence sous-jacente, sans qu'on se demande comment elle fonctionne. On parviendrait peut-être, de la sorte, à nommer, classer, répertorier les compétences en ajoutant le verbe « savoir » devant un verbe caractérisant une famille d'actions semblables : *savoir* tourner une séquence vidéo, dénouer un conflit, opérer un partage équitable, reconnaître une erreur, négocier un compromis, décrire un incident, mettre fin à une relation, composer un repas, etc. Cependant, cette forme de *tautologie* ne suffit pas lorsqu'on veut former à de telles compétences. On a alors besoin d'un inventaire des ressources mobilisées et d'un *modèle théorique* de la mobilisation. Pour cela, il faut se faire une idée de ce qui se passe dans la *boîte noire* des opérations mentales, au risque d'en rester à des représentations métaphoriques, en l'état des sciences de l'esprit.

• Troisième conception classique : la compétence comme faculté générique, comme potentialité de tout esprit humain. Pour Chomsky [1977], la *compétence langagière* est « une capacité de produire infiniment », c'est-à-dire de prononcer un nombre infini de phrases différentes. En généralisant, on pourrait dire qu'une compétence permet de produire un nombre infini d'actions non programmées. Dans une conversation, nul ne sait, en général, quelle phrase il prononcera une minute plus tard, ni quel geste il fera. Il ne puisera ni ses paroles, ni ses actes, dans un répertoire prédéfini, où ils attendraient qu'on vienne les chercher. Un être humain n'a pas besoin de conserver, par devers soi, un grand livre contenant toutes les phrases qu'il pourrait être amené à dire « un jour ». Son immense capacité d'invention rend ce répertoire inutile. La compétence, telle que Chomsky la conçoit, serait cette capacité d'improviser et d'inventer continuellement du neuf, sans puiser dans une liste préétablie. Dans cette perspective, la compétence serait une caractéristique de l'espèce humaine, la capacité de créer des réponses sans les prélever dans un répertoire. Il y a là, à mon avis, confusion des niveaux d'analyse. Les êtres humains ont certainement la faculté, ancrée dans leur patrimoine génétique, de construire des compétences. Pour autant, aucune compétence n'est donnée au départ, les *potentialités* du sujet ne se transforment en compétences effectives qu'au gré d'apprentissages, qui ne surviennent pas *spontanément*, par exemple au gré d'une maturation du système nerveux, et se s'accomplissent pas au même degré chez chaque être humain. Chacun doit *apprendre* à parler, quand bien même il en est génétiquement capable. Les compétences, au sens où on en traitera ici, sont des *acquis*, des apprentissages construits, non des virtualités de l'espèce.

► Mobiliser des ressources, une alchimie étrange

Avec Le Boterf [1994, p. 43], on peut reconnaître que *l'alchimie* à l'œuvre dans la mobilisation « reste encore largement une *terra incognita* ». Quiconque a appris une langue étrangère à l'école a, par exemple, l'expérience de l'écart entre les connaissances linguistiques

accumulées en classe et sa capacité de les mobiliser en situation de communication écrite ou orale. Pourtant, à l'école, on passe des heures à apprendre une ou plusieurs langues étrangères. Que reste-t-il de ces efforts lorsqu'on est interpellé à l'improviste par un touriste étranger qui cherche son chemin ou qu'on doit soi-même se débrouiller dans un autre pays ? Pourtant, ce n'est pas faute d'avoir souffert sur des listes de vocabulaire, des thèmes et des versions. Cela signifie-t-il qu'on n'a rien appris ? ou tout oublié ? Ou, plus simplement, qu'on n'a pas véritablement *exercé* la conversation dans une langue étrangère, au sens d'un entraînement intensif à mobiliser son lexique et sa syntaxe au bon moment, à bon escient, en temps réel ?

L'enseignement des langues étrangères a évolué vers des méthodes orales, précisément, pour dépasser la contradiction bien connue entre les études et la pratique. Nul ne doute que ce soit un progrès. Est-il à la mesure de ce qui serait nécessaire pour développer chez tous les élèves de véritables compétences de communication dans une langue étrangère ? Huit ans d'anglais à raison de quatre heures par semaine, trente-cinq semaines par an, cela fait 140 heures par an, 1 120 heures en huit ans. C'est énorme, diront les professeurs de musique, qui ne disposent même pas de la moitié de ce temps pour initier les mêmes élèves à leur art. Mais que représentent 1 120 heures, aussi décousues et dispersées, alors que nous apprenons notre propre langue en étant quotidiennement immergés, dès notre naissance, dans un « bain de langue » d'autant plus efficace que nous *devons* communiquer pour obtenir ce que nous voulons, de préférence tout de suite... Un enfant de deux ans, à raison de 3-4 heures d'échanges verbaux par jour, sept jours sur sept, accumule en moins d'un an de sa vie autant de temps de conversation dans sa langue maternelle qu'un élève du second degré en anglais durant huit ans de scolarité. Pour l'apprentissage des langues étrangères, le problème a été clairement posé et l'on a envisagé, et parfois expérimenté, des alternatives radicales, par exemple des séjours linguistiques intensifs en lieu et place des heures d'enseignement étalées sur près d'une décennie ou encore un enseignement bilingue, certaines disciplines scientifiques ou littéraires étant dispensées dans une langue étrangère.

La compétence se construit au gré de la pratique d'une langue étrangère, de la multiplication de *situations d'interaction* mariant

heureusement, donc aléatoirement, répétition et variation, à la faveur d'un engagement personnel dans des échanges suivis, avec une forte envie de comprendre et de se faire comprendre. Cet exercice enrichit et consolide à coup sûr les connaissances syntaxiques et lexicales des locuteurs. Il développe surtout des *schèmes* permettant de les *contextualiser*, en tenant compte du niveau de langue, du sujet de conversation, des interlocuteurs en présence, de la situation de communication.

Prenons un autre exemple. Les nouveaux programmes pour le cycle central du collège (5^e et 4^e) prescrivent par exemple, dans le chapitre voué aux sciences de la vie et de la terre, l'enseignement des connaissances suivantes :

« Les organes réalisent avec le sang des échanges qui répondent à leurs besoins. Les muscles, richement irrigués, prélèvent en permanence dans le sang des nutriments et de l'oxygène. Ils y rejettent du dioxyde de carbone. Les mêmes échanges sont réalisés par tous les organes du corps. La consommation de nutriments et d'oxygène, le rejet du dioxyde de carbone par les muscles varient selon leur activité » [Direction des lycées et collèges, 1997, p. 56-57].

En regard de cette connaissance, les programmes situent une *compétence* : « Relier l'augmentation des fréquences cardiaques et respiratoires à l'augmentation des besoins des muscles lors d'un effort physique ». Cette formulation illustre toute l'ambiguïté de la notion de compétence dans de tels programmes. Selon la façon de la comprendre, on y verra un simple corollaire de la théorie principale, une connaissance déclarative enseignable comme telle. Ou une capacité de mobiliser la théorie pour prendre une décision ou résoudre un problème. Michel Develay propose dans cet esprit qu'à partir de l'observation d'une activité sportive, les élèves soient mis en demeure d'*expliquer l'accélération du rythme cardiaque et respiratoire*, ce qui devrait (s'ils ont assimilé les connaissances pertinentes) les amener à la relier à l'augmentation des besoins des muscles lors d'un effort physique. Au-delà de l'explication, ils seraient ensuite invités, par exemple, à concevoir et réaliser une manipulation mettant en évidence l'absorption accrue d'oxygène et le rejet augmenté de dioxyde de carbone par

un muscle en pleine activité. On saisit là l'articulation connaissances-compétences, les premières sont indispensables à l'intelligibilité des observations et à la construction d'hypothèses, mais leur mobilisation n'est pas spontanée et résulte d'un entraînement aussi intensif que la communication dans une langue étrangère, même s'il est, en sciences, d'une autre nature et plus contraint par des méthodes expérimentales. On voit aussi que l'école tend toujours à organiser les programmes par champs notionnels ou théoriques, ce qui donne inévitablement aux compétences proposées *en regard des connaissances* un statut proche des exemples et des illustrations les plus conformes à la tradition pédagogique. Construire une compétence, c'est apprendre à identifier et retrouver les connaissances pertinentes. Si elles sont déjà présentes, organisées et désignées par le contexte, cette partie essentielle du transfert et de la mobilisation est escamotée...

Autre exemple, en français cette fois. Les programmes de 6^e (première année du collège) prescrivent l'enseignement d'éléments de grammaire de la phrase, du texte, du discours énoncés : « *Connaître le rôle des signes de ponctuation, étudier les formes de connecteurs spatio-temporels ou logiques, préciser les composantes d'une situation d'énonciation* ». Ici encore, ces connaissances, indispensables à la construction de compétences, ne sont pas mobilisables automatiquement. Pour les rendre en quelque sorte « opératoires », l'enseignement devrait proposer de multiples situations dans lesquelles elles sont des ressources qui, premièrement, sont indispensables pour réussir la tâche, deuxièmement, ne sont pas désignées par la consigne. Par exemple, à partir d'un corpus de courts extraits (quelques paragraphes) détachés de leur contexte et ne contenant aucun indice quant à leur auteur, leur titre, leur destinataire, leur type de texte (narratif, théorique, etc.), la tâche consisterait à élaborer et justifier des hypothèses quant au statut de l'énonciation. Ce qui était alors une connaissance déclarative, par exemple la corrélation entre un type de texte et certains connecteurs ou organisateurs textuels, deviendrait un *outil*, permettant d'identifier des différences significatives et de guider un classement.

Si de telles activités se multiplient, elles contribueront à la mise en place de véritables schèmes de mobilisation des connaissances.

Plus occasionnelles, elles donneront à voir un mode possible de mobilisation, sans former véritablement des compétences, peut-être en induisant un autre *rapport au savoir*, en incitant les élèves à adopter une posture active, à considérer les connaissances comme des clés pour des serrures inconnues, qu'on s'attend à rencontrer un jour ou l'autre...

► Schèmes et compétences

Il n'y a de compétence stabilisée que si la mobilisation des connaissances dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de chacun et actionne des schèmes constitués. Examinons donc cette notion, à la fois intuitive et complexe, omniprésente dans l'œuvre de Jean Piaget, reprise aujourd'hui dans la recherche sur les compétences aussi bien qu'en didactique, par exemple par Vergnaud [1990, 1994], à propos des champs conceptuels.

Les *schèmes* sont parfois assimilés à de simples habitudes. Les habitudes sont en effet des schèmes, simples et rigides, mais tout schème n'est pas une habitude. Dans sa conception piagétienne, le schème, comme *structure invariante d'une opération ou d'une action*, ne condamne pas à une répétition à l'identique. Il permet au contraire, au prix d'*accommodations mineures*, de faire face à une variété de situations de même structure. C'est en quelque sorte une *trame*, dont nous nous écartons pour tenir compte de la singularité de chaque situation. Ainsi, un schème élémentaire, tel que « boire dans un verre », s'ajuste-t-il à des verres de formes, de poids, de volumes, de contenus différents. Deux exemples moins élémentaires montrent que le schème est un outil flexible :

- Deux nombres étant identifiés, le sujet désireux, pour une raison quelconque, de calculer leur différence, active le schème de la soustraction ; on voit bien que ce schème présuppose la construction d'un concept et fait suite à des raisonnements qui rendent une soustraction pertinente.

- « Se démarquer », sur un terrain de football, est un schème si, quels que soient la configuration du jeu et le terrain, le joueur

parvient à se faire oublier de ceux qui sont censés le « marquer », à trouver la faille dans le dispositif adverse.

De tels schèmes s'acquièrent par la pratique, ce qui ne signifie pas qu'ils ne s'appuient sur aucune théorie. Ils se conservent, comme tous les autres, à *l'état pratique*, sans que le sujet qui en est porteur ait nécessairement une conscience précise de leur existence, encore moins de leur fonctionnement ou de leur genèse.

Nous disposons à la naissance de quelques schèmes héréditaires, fort peu, et nous en construisons dès lors continûment. L'ensemble des schèmes constitués à un moment de notre vie forment ce que les sociologues, avec Bourdieu, nomment l'*habitus*, défini comme un « *petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites* » [Bourdieu, 1972, p. 209] ou encore un « *système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme* » [ibid., p. 178-179].

Ce sont des schèmes qui nous permettent de mobiliser des connaissances, des méthodes, des informations, des règles pour faire face à une situation, car cette mobilisation exige une série d'opérations mentales de haut niveau.

Une compétence est-elle alors un simple schème ? Je dirais plutôt qu'elle *orchestre* un ensemble de schèmes. Un schème est une totalité *constituée*, qui sous-tend une action ou une opération *d'un seul tenant*, alors qu'une compétence d'une certaine complexité met en œuvre plusieurs schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action, qui sous-tendent des inférences, des anticipations, des transpositions analogiques, des généralisations, l'estimation de probabilités, l'établissement d'un diagnostic à partir d'un ensemble d'indices, la recherche d'informations pertinentes, la formation d'une décision, etc. En football, la compétence de l'avant-centre qui mène une contre-attaque est de se démarquer, mais aussi d'appeler la passe,

d'anticiper les mouvements de la défense, de veiller au hors-jeu, de repérer la position de ses partenaires, d'observer l'attitude du gardien de but adverse, d'estimer la distance au but, d'imaginer une stratégie de débordement, de localiser l'arbitre... Autant de schèmes qu'on peut travailler séparément à l'entraînement, mais dont seule l'orchestration permet une attaque efficace.

Au stade de sa genèse, une compétence passe par des raisonnements explicites, des décisions conscientes, des tâtonnements et des hésitations, des essais et des erreurs. Ce fonctionnement peut graduellement *s'automatiser* et se constituer à son tour en un schème complexe, nouvelle composante stable de cet « inconscient pratique » dont parle Jean Piaget.

Jean-Yves Rochex montre comment fonctionnent ces emboîtements successifs :

« C'est seulement après avoir été appris, et s'être ainsi formés et exercés comme une action soumise à son propre but, que les modes opératoires peuvent entrer dans des actions plus complexes, servir des buts plus larges, dont ils deviennent alors moyens. En se "routinisant" et en s'automatisant, les actions deviennent ainsi opérations, savoir-faire et habitudes, sortant de la sphère des processus conscientisés, tout en étant susceptibles de devenir à nouveau l'objet de processus conscients, en particulier lorsque l'action dans laquelle entrent ces opérations et savoir-faire "routinisés" rencontre des difficultés ou des obstacles imprévus. La maîtrise des procédés opératoires, la transformation de l'action en opérations et savoir-faire routinisés, élargissant le champ des possibles, permettent à l'activité de se développer, le sujet devenant ainsi à même de se fixer de nouveaux buts, de degré supérieur. Le but de l'action première devient alors l'une des conditions, l'un des moyens requis par la réalisation de ces nouveaux buts » [Rochex, 1995, p. 44].

Ainsi, les schèmes complexes peuvent être des assemblages de schèmes plus simples, et ainsi de suite, dans un système de *poupées russes*. Pour parvenir à une telle automatisation de fonctionnements cognitifs complexes, il faut sans doute une très forte redondance de

situations semblables. Les compétences sont compatibles avec une automatisation totale ou partielle, mais ne l'exigent pas.

► Schémes constitués et conduites de recherche

Rattacher l'inconnu au connu, l'inédit au déjà vu, est à la base de notre rapport cognitif au monde, mais la différence, c'est que parfois l'assimilation se fait instantanément, au point qu'elle semble se confondre avec la perception même de la situation, et que parfois, il nous faut du *temps* et des *efforts*, donc un travail mental, pour apprivoiser une réalité nouvelle et la ramener, du moins à certains égards et approximativement, à des problèmes que nous savons résoudre. Il est fécond de distinguer :

– d'une part, des cas où on n'observe presque aucun décalage entre le moment où la situation se présente et le moment où le sujet réagit ; cela ne signifie pas alors qu'il n'y a aucune mobilisation, mais qu'elle est quasi *instantanée* ; la compétence prend alors les allures d'un schème complexe *stabilisé* ;

– d'autre part, des situations dans lesquelles cette mobilisation ne va pas de soi, n'est pas routinisée, demande réflexion, délibération intérieure, voire consultation de références ou de personnes-ressources.

On peut, bien entendu, repérer des situations intermédiaires, où la délibération est rapide et sûre, mais reste perceptible, tant par l'acteur que par l'observateur :

« Le concept de schème est intéressant pour l'une et l'autre classes de situations, mais il ne fonctionne pas de la même manière dans les deux cas. Dans le premier cas, on va observer pour une même classe de situations, des conduites largement automatisées, organisées par un schème unique ; dans le second cas, on va observer l'amorçage successif de plusieurs schèmes, qui peuvent entrer en compétition et qui, pour aboutir à la solution recherchée, doivent être accommodés, décombinés et recombinaés ; ce processus s'accompagne nécessairement de découvertes » [Vergnaud, 1990].

Un expert [Bastien, 1997] est compétent *à la fois* :

- parce qu’il domine très rapidement et avec sûreté les situations les plus courantes, du fait qu’il dispose de schèmes complexes qui peuvent entrer immédiatement et automatiquement en action, sans hésitation, ni véritable réflexion ;
- parce qu’il est capable, au prix d’un effort raisonnable de réflexion, de coordonner et différencier *rapidement* ses schèmes d’action et ses connaissances pour faire face à des situations inédites.

Comment un sujet s’y prend-il pour développer des réponses originales et efficaces à des problèmes nouveaux ? L’*habitus* permet de faire face assez efficacement à des variations mineures, au prix d’une accommodation intégrée à l’action, sans prise de conscience ni réflexion, par simple ajustement pratique du schème à la singularité de la situation. Lorsque cette dernière s’écarte trop de ce qui est maîtrisable par simple accommodation des schèmes constitués, il y a prise de conscience à la fois de l’*obstacle* et des *limites* des connaissances et des schèmes disponibles, donc basculement vers un fonctionnement réflexif. S’amorce alors un *processus de recherche* qui, dans le meilleur des cas, aboutit à une action originale, par approximations successives, voire par recours à la théorie et au calcul formel.

Ce travail de réflexion, qui est au cœur des compétences les plus valorisées, relève lui aussi de l’*habitus*, dans la mesure où le contrôle réflexif de l’action, la prise de conscience, la pensée formelle passent par la mise en œuvre de schèmes de pensée, d’évaluation, de jugement. Il s’agit alors des schèmes les plus *généraux* du sujet, ceux qui permettent l’abstraction, la mise en relation, la comparaison, le raisonnement, la conceptualisation, autrement dit qui constituent la *logique naturelle* ou l’intelligence du sujet.

On pourrait être tenté de réserver la notion de compétence aux actions qui exigent un fonctionnement réflexif minimal, qui ne s’engagent que si l’acteur se demande, plus ou moins confusément : que se passe-t-il ? pourquoi suis-je en échec ? que faire ? ai-je déjà vécu une situation comparable ? qu’avais-je fait alors et

pourquoi ? la même réponse serait-elle adéquate aujourd'hui ? sur quels points dois-je adapter mon action ?

Dès le moment où il ferait « ce qu'il y a à faire » sans même y penser, parce qu'il l'a déjà fait, on ne parlerait plus alors de compétences, mais d'habiletés ou d'habitudes. À mon avis, ces dernières *font partie de la compétence*. Un commandant de bord ne devient pas moins compétent lorsqu'il passe en « pilotage automatique ». Il suffit qu'un événement imprévu surgisse pour qu'il reprenne le contrôle et que le fonctionnement réflexif revienne sur le devant de la scène. Le pilotage automatique n'est pas toujours un dispositif technologique. Il a un équivalent dans toute pratique experte. C'est *parce qu'il est très compétent* qu'un expert peut résoudre rapidement certains problèmes simples, sans avoir besoin de réfléchir, en intégrant très vite une impressionnante série de paramètres. Il serait paradoxal que la compétence paraisse s'évanouir au moment même où elle atteint son efficacité maximale... Pour s'en convaincre, il suffit de substituer un novice à l'expert, dans la même situation : « *Plus on est expert, moins on raisonne et plus on active des connaissances pertinentes et fonctionnellement structurées* » [Bastien, 1997, p. 8].

► Compétences, savoir-faire, ressources

Dans divers contextes, compétence et savoir-faire paraissent des expressions interchangeable. La notion de savoir-faire est assez ambiguë. Elle désigne, selon le contexte et le locuteur :

- soit une connaissance *procédurale*, un schéma de l'ordre de la représentation, un « savoir comment faire » ;
- soit un « savoir y faire », un *schème* d'une certaine complexité, existant à l'état pratique, qui procède en général d'un entraînement intensif, à la manière du patineur, du virtuose, de l'artisan dont les gestes sont devenus « une seconde nature », se sont fondus dans l'*habitus* ;
- soit une compétence *élémentaire*, où la part de l'action manuelle.

J'opterai pour la seconde formule (le « savoir y faire »), avec trois conséquences :

- Un savoir-faire existe à l'état pratique, sans être toujours, ou tout de suite, associé à une connaissance procédurale ; s'il correspond à une connaissance procédurale, il peut en dériver, par automatisation, simplification et enrichissement progressifs ; une procédure peut, à l'inverse, résulter de la codification d'un savoir-faire préexistant à l'état pratique.
- Tout savoir-faire est une compétence, mais une compétence peut être plus complexe, ouverte, flexible qu'un savoir-faire, et plus articulée à des connaissances théoriques.
- Un savoir-faire peut fonctionner comme ressource mobilisable par une ou plusieurs compétences de plus haut niveau.

Le Boterf [1994, 1997], qui a développé l'idée fondamentale de *mobilisation*, risque de brouiller les cartes en définissant la compétence comme un « *savoir-mobiliser* ». C'est une belle image, qui nourrit cependant un risque de confusion, dans la mesure où la mobilisation de ressources cognitives n'est pas l'expression d'un savoir-faire *spécifique*, qu'on nommerait le « savoir-mobiliser », encore moins le respect d'une « procédure de mobilisation » codifiée. Sans doute, dans le traitement d'une situation complexe, la mobilisation de diverses ressources cognitives n'est-elle pas une invention entièrement spontanée et originale. Elle passe par une série d'opérations de l'esprit qui actualisent des schèmes et parfois appliquent des méthodes. La « gestion mentale », la « programmation neurolinguistique » (PNL) et diverses méthodes d'éducation cognitive prétendent, justement, aider le sujet à prendre conscience de ses mécanismes de pensée, pour mieux les maîtriser. Il n'existe pas, cependant, de « savoir-mobiliser » universel, qui serait à l'œuvre dans toute situation et s'appliquerait à n'importe quelles ressources cognitives, ou alors il se confond avec l'intelligence du sujet et sa quête de sens.

Une compétence présuppose l'existence de *ressources mobilisables*, mais ne se confond pas avec elles, puisqu'au contraire elle y *ajoute* en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace en situation complexe. Elle accroît la *valeur d'usage* des ressources mobilisées, de même qu'une recette de cuisine magnifie ses

ingrédients, parce qu'elle les ordonne, les met en relation, les fonde dans une totalité plus riche que leur simple réunion additive.

Aucune ressource n'appartient exclusivement à une compétence, dans la mesure où elle peut être mobilisée par d'autres. C'est ainsi que la plupart de nos concepts sont utilisables dans de nombreux contextes et au service de nombreuses intentions différentes. Il en va de même d'une partie de nos connaissances, de nos méthodes de traitement de l'information, de nos schèmes de perception, d'évaluation et de raisonnement.

- Une compétence peut fonctionner elle-même comme une ressource, mobilisable par des compétences plus larges. C'est ainsi que, pour trouver un compromis, identifier une attente, trouver un point d'entrée dans le système de pensée d'un interlocuteur ou saisir ses intentions, nous mobilisons une compétence plus « étroite » qu'on peut nommer « savoir écouter un interlocuteur activement et avec empathie ». Cette dernière mobilise à son tour des compétences encore plus spécifiques, par exemple « savoir poser une bonne question ». Cet emboîtement de *poupées russes* rend particulièrement difficile la construction de listes fermées – ou « socles » – de compétences, obstacle que l'on retrouvera à propos des programmes scolaires. Insistons simplement ici sur cette *double face* de toute compétence, qui peut, selon les moments, mobiliser des ressources ou fonctionner elle-même comme ressource au profit d'une compétence plus vaste.

Il reste à se représenter un peu plus précisément la façon dont notre esprit mobilise des ressources, qui sont entendues ici, on l'a compris, comme des ressources cognitives *intérieures*, et non des moyens matériels ou institutionnels.

► Analogies et familles de situations

Y a-t-il alors autant de compétences que de situations ? La vie nous place plus ou moins souvent, selon notre âge et notre condition, et aussi en vertu de nos choix, face à des situations nouvelles,

que nous tentons de maîtriser sans réinventer complètement la poudre, en puisant dans nos acquis et notre expérience, entre innovation et répétition. Une bonne partie de nos conditions d'existence sont de ce type. Notre vie n'est pas en effet stéréotypée au point que, chaque jour, nous ayons exactement les mêmes gestes à faire, les mêmes décisions à prendre, les mêmes problèmes à résoudre. En même temps, elle n'est pas à ce point anarchique ou changeante que nous ayons constamment à tout réinventer. La vie humaine trouve un équilibre, variable d'une personne ou d'une phase du cycle de vie à une autre, entre les réponses de routine à des situations similaires et des réponses à construire pour affronter des obstacles nouveaux.

Rey [1996] propose une synthèse de la littérature et des concepts qui touchent aux compétences transversales... pour conclure que *toute compétence est transversale*. Il joue alors un peu sur les mots, puisqu'il ne s'agit plus de traverser ou relier des disciplines, mais de convenir à de multiples situations analogues, mais pas identiques. Je rejoins cette dernière thèse : les compétences sont intéressantes parce qu'elles permettent de faire face à des *familles* de situations.

Peut-on imaginer une compétence développée pour répondre à une situation unique ? De prime abord, cela n'a guère de sens. À quoi servirait une compétence qui ne fonctionnerait qu'une fois, à la manière d'un rasoir ou d'un mouchoir jetables ? Il nous arrive pourtant de rencontrer dans notre vie des situations tellement originales — pour nous ! — qu'elles ne font partie d'aucune famille connue, ni de près, ni de loin. Nous sommes alors condamnés soit à *construire* assez vite une compétence nouvelle, soit à renoncer à dominer la situation. Si nous pouvons construire une compétence à partir d'une situation unique, c'est parce qu'elle est *cruciale* et impose un apprentissage accéléré. Or, les situations extrêmes — crise, accident, deuil, souffrance, violent conflit, bonheur intense ou plongée dans un monde totalement inconnu — sortent par définition de l'ordinaire et ne se reproduisent pas nécessairement.

La plupart de nos compétences se construisent dans des circonstances moins dramatiques, plus lentement, à travers des situations assez semblables pour que chacune puisse contribuer à

la construction progressive d'une compétence ébauchée. C'est ainsi que nous sommes, dès la naissance, confrontés à des situations de stress, de frustration, d'incertitude, de partage, d'attente qui, par delà les différences, forment peu à peu certaines familles, dont nous avons l'intuition. Une famille de situations s'ébauche empiriquement, pragmatiquement. Cet ensemble n'est *pas fermé*, il s'enrichit au gré des péripéties de l'existence.

Les compétences professionnelles sont, à cet égard, privilégiées, dans la mesure où les situations de travail sont fortement contraintes par le poste et la division des tâches et se reproduisent donc de jour en jour, alors que, dans d'autres champs d'action, les intervalles entre des situations semblables sont plus grands. C'est ainsi qu'annoncer délicatement une grave nouvelle à quelqu'un devient une routine dans la vie de certaines catégories de médecins ou de policiers, alors que c'est une expérience plus rare dans la vie privée. Dans le registre professionnel, les compétences se construisent donc plus vite.

On peut se représenter l'évolution d'une personne comme la *construction pragmatique et intuitive de typologies de situations*, chaque type ou famille appelant des compétences spécifiques. Les compétences d'une personne sont fonction des situations qu'il rencontre le plus souvent. Est-ce nécessaire ? Pourquoi ne pourrait-on faire face à toutes les situations du monde avec un petit nombre de capacités très générales ? Ne suffirait-il pas d'intelligence, comme faculté universelle d'adaptation, de capacités de représentation, de communication, de résolution de problèmes, pour se tirer de tous les mauvais pas et résoudre toutes les difficultés ? L'hypothèse est séduisante : si nous étions en mesure de faire face à tout avec quelques capacités de base, il conviendrait de les identifier, de les développer, sans perdre de temps à travailler de multiples compétences plus spécifiques. Hélas, tout porte à croire que cette hypothèse n'est pas fondée, que les experts ont, outre des capacités générales, de multiples cordes spécifiques à leur arc.

Cela ne veut pas dire que toutes les situations de la vie appellent des compétences spécialisées. Parmi les situations inédites que rencontre un être humain, beaucoup sont assez simples pour qu'il puisse les affronter sans compétences particulières, en étant tout bonnement observateur, attentif et « intelligent ». La réussite dépend alors d'une

capacité générale d'adaptation et de discernement, ce qu'on considère communément comme l'intelligence naturelle du sujet. Toutes les situations ne sont pas aussi simples. Sans doute, une personne ayant de grands moyens d'observation, d'information, d'analyse et d'expérimentation, parviendra-t-elle à s'en tirer honorablement dans un grand nombre de situations inédites, mais cela ne suffira pas pour fonder une action experte, en particulier une action rapide et économique. Aucune entreprise n'engagerait quelqu'un qui serait capable de résoudre tous les problèmes à condition d'avoir le temps d'acquiescer toutes les connaissances utiles et de mener toutes les réflexions nécessaires pour faire, peu à peu, émerger une solution...

Dans maints registres d'expertise, les compétences relèvent d'une forme d'*intelligence située*, spécifique. Les situations nouvelles sont trop riches, diverses et complexes pour que le sujet les domine en se servant uniquement du sens commun et de sa logique naturelle. Il ne peut les traiter qu'en disposant non seulement de ressources spécifiques (procédures, schémas, hypothèses, modèles, concepts, informations, connaissances, méthodes), mais encore de *façons spécifiques et entraînées de les mobiliser et de les mettre en synergie*. D'une certaine manière, l'expertise est une « intelligence capitalisée », une suite de modes opératoires, d'analogies, d'intuitions, d'inductions, de déductions, de transpositions *rodées*, de fonctionnements heuristiques routinisés, qui sont devenus des schèmes mentaux de haut niveau ou des *trames* qui gagnent du temps, qui « faufilent » la décision.

Le rattachement d'une situation à une « famille logique » permet, jusqu'à un certain point, d'affronter l'inconnu en le rattachant au connu, pour peu qu'une forme d'*intuition analogique* permette un transfert à partir d'expériences antérieures ou de savoirs généraux [Gineste, 1997]. Comme le montrent les études de psychologie cognitive sur la formation des concepts, l'assimilation d'un objet singulier à une classe logique ne va pas de soi et constitue déjà l'amorce d'une compétence. Faut-il dès lors dissocier deux phases, l'une d'assimilation d'une situation à une famille, l'autre de mise en œuvre du « programme de traitement » correspondant ? Les choses ne se passent que rarement de la sorte :

- lorsqu'il existe un schème constitué, l'identification et le traitement de la situation font partie d'un schème global, il n'y a pas un schème de perception suivi d'un schème d'action ;
- lorsqu'aucun schème constitué ne convient, s'engage un processus de résolution d'un problème inédit qui appelle des analogies et permet *progressivement* de rattacher la situation à une famille.

Loin d'être évidentes et instantanées, les analogies résultent d'une *élaboration* et d'une *quête*. L'analogie n'est évidente et immédiate que dans les cas les plus simples, qui relèvent de schèmes quasi automatisés. La compétence consiste notamment à repérer peu à peu des analogies qui ne se donnent pas à voir au premier coup d'œil.

Les analogies opérées et les ressources qu'elles permettent de mobiliser n'amènent pas, en général, à forger immédiatement une réponse adéquate à une situation nouvelle, elles enclenchent un *travail* de transfert [Mendelsohn, 1996 ; Perrenoud, 1997 et b]. Ce fonctionnement cognitif est à la fois de l'ordre de la répétition et de la créativité, car la compétence mobilise le souvenir des expériences passées, mais s'en dégage, pour sortir de la répétition, pour inventer des solutions partiellement originales, qui répondent, autant que possible, à la singularité de la situation présente. L'action compétente est une « invention bien tempérée », une variation sur des thèmes partiellement connus, une façon de réinvestir le déjà vécu, déjà vu, déjà compris ou maîtrisé, pour faire face à des situations *juste assez inédites* pour que la pure et simple répétition soit inadéquate, *juste assez familières* pour que le sujet ne se sente pas totalement démuné.

► Exercice et entraînement dans la formation de compétences

L'entraînement pourrait être assimilé à un « apprentissage sur le tas » relativement incompressible, quelles que soient la longueur et la qualité de la formation préalable. Aucun ingénieur n'est immédiatement adapté à un poste de travail défini dans une entreprise particulière, il ne devient « opérationnel » qu'après avoir assimilé ce qu'il y a de singulier dans son nouveau cadre de travail : organisation des lieux

et des activités, technologies, culture d'entreprise, rapports professionnels. On pourrait être tenté, dans cette perspective, de réduire la compétence à l'acquisition de « savoirs locaux » complétant les savoirs généraux assimilés durant la formation de base. Ce serait ignorer le fait qu'au-delà de cette acquisition, indispensable, la compétence se situe *au-delà des connaissances*. Elle ne se forme pas par l'assimilation de savoirs supplémentaires, généraux ou locaux, mais par la construction d'un ensemble de dispositions et de schèmes qui permettent de mobiliser les connaissances en situation, en temps utile et à bon escient.

À l'école, les élèves apprennent des formes de conjugaison, des faits géographiques ou historiques, des règles grammaticales, des lois physiques, des procédés, des algorithmes, par exemple pour effectuer une division par écrit ou résoudre une équation du second degré. Savent-ils pour autant dans quelles circonstances et à quel moment appliquer ces connaissances ? C'est à la mise en relation pertinente de connaissances préalables et d'un problème qu'on reconnaît une compétence ! Les observations didactiques montrent que la plupart des élèves prélèvent, dans la forme et le contenu des consignes reçues, des indices suffisants pour savoir que faire. Ils semblent donc compétents. Ils le sont, si l'on ajoute immédiatement que cette compétence se limite à des situations assez stéréotypées d'exercice et d'évaluation scolaires, et que le choix, par exemple, d'une opération arithmétique découle souvent d'une transposition analogique à partir de problèmes de même forme, davantage que d'une compréhension de la structure intrinsèque du problème. Lorsqu'un énoncé suggère une perte, une dépense, une dégradation, une décélération, un refroidissement, l'élève imagine qu'il s'agit de soustraire ; il cherche dès lors deux nombres adéquats, place le plus grand en tête, le plus petit à la suite, effectue l'opération et annonce le résultat, souvent sans s'interroger une seconde sur sa vraisemblance. Si bien que l'énoncé « *Il me reste 220 francs, j'en ai perdu 150. Combien avais-je d'argent au départ ?* » conduit souvent à *soustraire* 150 de 220, donc à un résultat aberrant. Un enseignement plus poussé et un entraînement plus intensif permettront de dépasser ce stade et de comprendre qu'un problème de type soustractif peut appeler une addition et inversement. Mais on voit bien que l'exploration méthodique de tous les cas de figure rencontre des limites (temps, mémoire, lassitude). D'autant que,

dans la vie, on n'est pas confronté à un *énoncé*, mais à une *situation* qu'il faut d'abord transformer en problème, en quelque sorte « mathématiser ». Si l'on peut éventuellement parcourir l'ensemble des problèmes mathématiques types, tels qu'on les trouve dans les manuels, on ne peut certainement pas faire le tour de toutes les situations réelles ou possibles appelant des opérations mathématiques. Il arrive donc un moment où les connaissances accumulées *ne suffisent plus*, où l'on ne peut maîtriser une situation nouvelle grâce à de simples *connaissances appliquées*.

► **Les enjeux de formation**

Ainsi conçues, les compétences sont des *enjeux majeurs de formation*. Elles peuvent répondre à une demande sociale orientée vers l'adaptation au marché et aux changements. Elles peuvent aussi donner des moyens d'avoir prise sur la réalité et de ne pas rester sans défense dans les rapports sociaux. Tentons ici de rester sur le fil du raisonnement, entre optimisme béat et négativisme de principe.

Pour le dire en deux thèses :

1. L'évolution du système éducatif vers le développement de compétences est une hypothèse digne de la plus grande attention. Peut-être est-ce la seule façon de « donner du sens à l'école » [Develay, 1996 ; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 ; Perrenoud, 1996 a ; Rochex, 1995 ; Vellas, 1996], de sauver une forme scolaire qui s'épuise sans qu'on aperçoive, dans l'immédiat, d'alternative crédible.

2. Cette évolution est difficile, parce qu'elle exige des transformations importantes des programmes, des didactiques, de l'évaluation, du fonctionnement des classes et des établissements, du métier d'enseignant et du métier d'élève, transformations qui suscitent la résistance passive ou active d'une partie des intéressés, de tous ceux pour lesquels l'ordre gestionnaire, la continuité des pratiques ou la préservation des avantages acquis importent davantage que l'efficacité de la formation.