

# La notion de compétence : enjeux et problèmes

Bernard Rey

Université Libre de Bruxelles

N. B. : Une partie de ce texte a été publiée sous le titre « Autour des mots compétence et compétence professionnelle », dans *Recherche et Formation*, n° 60, 2009, 103-116.

Le mot « compétence » est loin, on le sait, de réunir l'unanimité, ni sur son sens, ni sur son intérêt. Alors qu'il est de plus en plus utilisé par les responsables des systèmes éducatifs pour désigner ce que les élèves doivent acquérir à l'école, mais aussi ce que les enseignants doivent savoir faire, il est souvent l'objet d'attaques virulentes de polémistes ou d'enseignants qui refusent qu'on formule au moyen de ce terme ce que l'école a mission de transmettre. Chez les chercheurs, il fait l'objet de positionnements contrastés avec des défenseurs (Perrenoud, 1997) et des opposants (Crahay, 2006). Comment ce mot peut-il susciter de tels débats ? Quel empan sémantique est le sien pour qu'il puisse ainsi provoquer les passions ? De quels enjeux sont porteurs ses usages ? Que se passe-t-il, enfin, quand on lui accole l'adjectif « professionnel » ? Quelles peuvent être les incidences de l'apparition de « référentiels de compétences professionnelles » des enseignants ?

## Une dénomination muette

Partons d'une première approximation, prudemment minimaliste : une compétence est la capacité à accomplir un certain type d'actions ; par exemple : savoir tenir la comptabilité d'une petite entreprise, savoir patiner sur glace, savoir écrire un texte en tenant compte du destinataire et de la situation de communication, savoir lire une carte.

Cette définition suffit à faire apparaître une première difficulté : la réalité que le mot « compétence » prétend désigner est induite. On n'observe pas directement une compétence. Lorsqu'un individu accomplit correctement une action, alors on en induit qu'il possède la compétence pour ce genre d'actions. Il n'y a de compétence que par inférence.

Mais à cette supposition qui fait remonter de la performance à ce qui, au sein du sujet, est censé la produire, s'en ajoute une autre : on postule que si l'individu a su accomplir une ou plusieurs actions du même type, alors il saura accomplir toutes les actions de ce type. D'avoir vu quelqu'un lire correctement une carte m'incite à penser qu'il saura lire d'autres cartes dans d'autres circonstances.

Reconnaître une compétence, c'est donc faire l'hypothèse d'une récurrence, et même d'une double récurrence : récurrence du côté des situations puisqu'on suppose qu'entre toutes celles que l'énoncé de la compétence recouvre, il y a quelque chose de commun ; récurrence du côté du sujet puisqu'on suppose qu'il percevra ce qu'il y a de commun entre ces situations multiples et qu'il en tirera profit pour mettre en œuvre les mêmes démarches. Reconnaître à quelqu'un la compétence à lire des cartes, c'est supposer d'une part qu'il y a effectivement quelque chose de commun dans la lecture de toute sorte de cartes et d'autre part que l'individu concerné percevra cet élément commun et que même sur une carte différente de celles qu'il connaît, il peut mettre en action les démarches ou routines dont il a l'habitude pour cette action.

Ces suppositions ou postulats multiples qu'il convient d'effectuer pour utiliser la notion de compétence la rendent fragile. A partir de combien d'actions réussies, d'une sorte donnée, est-

il est raisonnable d'en induire la compétence de leur auteur ? Quel est le degré de similitude entre situations ou actions, qui autorise à estimer qu'elles sont « du même type » et qu'un individu jugé compétent doit être capable de les affronter avec succès ? Comment mesurer objectivement un tel « degré de similitude » ? De telles difficultés affectent irrémédiablement toute tentative d'évaluer des compétences, et affaiblissent d'emblée l'idée selon laquelle les référentiels de compétences professionnelles contribueraient à rendre plus exacte et moins subjective l'évaluation des « professionnels » concernés.

Puisqu'une compétence est ce pouvoir qu'on suppose être, au sein du sujet, à l'origine d'une performance, chaque compétence n'est jamais désignée que par l'énoncé de la performance dont elle est censée rendre compte, que l'on fait parfois (mais pas toujours) précéder du verbe « savoir » ou de l'expression « être capable de ». Ainsi, à l'élève qu'on a vu plusieurs fois décomposer un nombre en facteurs premiers, on attribue la compétence « savoir décomposer un nombre en facteurs premiers ». C'est là le mode habituel de formulation des compétences dans les référentiels.

Autant dire que l'énoncé d'une compétence n'apprend rien ; il ne fait que répéter ce qu'elle est censée expliquer ; la compétence est condamnée à porter le nom de ce qu'elle produit. Vouloir désigner la cause et ne disant que l'effet, elle est irrémédiablement enfermée dans la métonymie. Son silence est criant sur trois points au moins :

1) L'énoncé d'une compétence ne dit rien des démarches, méthodes, étapes, moyens qu'il conviendrait de mettre en œuvre pour accomplir l'action sur laquelle elle débouche. Ainsi lorsqu'un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant énonce que le professeur doit « être capable de faire face aux conflits » ou « être capable de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007a), rien n'est dit sur la manière de s'y prendre pour cela et, du coup, rien n'assure qu'il est possible d'atteindre les résultats dont l'énoncé exprime l'attente. Même si elle est censée appartenir à l'exécutant, la compétence est formulée dans les termes qui conviennent à ceux qui ont autorité.

2) L'énoncé de la compétence ne dit rien non plus du fonctionnement mental de l'individu compétent. Il indique une action, formulée avec les mots propres à la pratique sociale concernée. Rien n'est dit sur les schèmes, connaissances procédurales ou déclaratives, opérations conscientes ou infra-conscientes, habiletés, savoir-faire, etc. qui pourraient rendre compte du mécanisme psychologique de la compétence.

Mais le silence que les formulations de compétences gardent sur leur fonctionnement mental n'est pas une omission ; il manifeste une ignorance. On constate que des individus sont capables d'accomplir des tâches que d'autres n'accomplissent pas ; mais on ne sait pas grand-chose de l'organisation psychologique de ceux qui réussissent là où les autres ne savent pas faire. La compétence n'est pas un concept appartenant aux théories psychologiques. Lorsque les psychologues parlent de compétences, c'est pour désigner quelque chose qu'il faudrait expliquer : comme l'indique le titre d'un ouvrage, la compétence est une énigme (Dolz et Ollagnier, 2002).

Il semble que la tentative d'explication psychologique de la compétence vienne buter sur sa générativité. Comme nous l'avons vu, les situations auxquelles est capable de s'affronter l'individu jugé compétent sont « du même type » ; cela ne signifie pas qu'elles soient identiques ; par là la compétence implique l'adaptation et l'engendrement de démarches toujours nouvelles. Chomsky a, de longue date (1969), souligné cette productivité dans le cas d'une compétence essentielle à l'humain, la compétence langagière. Constatant (1968), contre les explications behavioristes du langage humain, qu'il n'est pas possible de rendre compte de

cette productivité à partir d'un cumul par l'enfant de constats empiriques sur ce qu'il entend préférer autour de lui, il en avait été réduit à faire l'hypothèse que la compétence linguistique est innée. Si on ne saurait invoquer cette origine pour les compétences propres aux activités que chaque culture humaine a sédimentées, il reste qu'elles gardent leur mystère.

3) A fortiori, la formulation ordinaire des compétences ne dit rien sur la manière de les acquérir ou de les faire acquérir. Les référentiels de compétences, quels qu'ils soient, ne sont pas des outils didactiques ni formatifs. Décréter que les élèves doivent savoir « utiliser le niveau de langue adéquat » ou savoir « quand et comment utiliser les opérations [arithmétiques] » (Ministère de l'Education Nationale, 2007b) ne fournit évidemment aucune indication sur la manière d'y arriver. Affirmer que l'enseignant doit savoir « tenir compte de la diversité des élèves » (Ministère de l'Education Nationale, 2007a) n'apprend rien sur les modalités de formation qui permettront de construire cette compétence. Un référentiel de compétences professionnelles n'apporte aucune indication ni sur les contenus, ni sur les modalités de formation.

Au terme de ces remarques, la compétence est particulièrement digne d'être l'objet de la présente rubrique, laquelle est dédiée à se construire « autour des mots ». La compétence est avant tout un mot, un mot dont il n'est pas sûr qu'il désigne une réalité. Il est ce dont nous recouvrons nos ignorances sur ce qui fait qu'un individu est capable d'une performance.

### **Compétence et consécration de l'individu**

Mais un mot n'est jamais seulement un *flatus vocis*. Défendant son emplacement sémantique parmi les autres mots, il prend part à une catégorisation du monde qui s'impose à notre manière de penser. Il contribue ainsi à construire ce que nous tenons pour évident. Tentons d'identifier ces évidences et de les interroger.

A défaut de désigner quelque chose que nous connaîtrions, il accomplit un acte à caractère social ; il a une valeur illocutoire. Même s'il ne dit rien, il fait (Austin, 1962). Que fait-il ? Il reconnaît à certains le pouvoir d'accomplir des actions, pouvoir dont les autres sont dépourvus. Car la notion de compétence est discriminatrice : si des individus sont saisis comme compétents dans un domaine, c'est parce que les autres ne le sont pas.

Que se passe-t-il réellement pour qu'on déclare quelqu'un compétent dans un type d'actions ? Quel est le constat objectif qui sert de substrat à ce jugement ? On constate qu'une action, significative dans un champ donné des pratiques sociales, a été accomplie avec succès selon les normes en vigueur : les garnitures de frein d'une automobile ont été changées ; après lecture d'une œuvre narrative, un résumé en a été fait ; après une prestation auprès d'un client, une facture a été rédigée ; une intervention orale construite a été produite devant un public, etc. Parler de compétence, c'est attribuer au sujet humain qui est impliqué dans cette action, l'origine de son accomplissement. C'est dire que tel individu a la compétence de changer les garnitures de frein, que tel autre a la compétence de faire un résumé, qu'un autre sait établir des factures, etc.

La notion de compétence s'avère bien là n'être qu'un mot, mais un mot qui exprime un rapport à caractère social : il consiste à attribuer une action à l'individu qui l'a effectuée, cette attribution étant à la fois une reconnaissance et une imputation de responsabilité. Cette attribution est bien un geste social ; elle n'est pas la simple prise en compte d'un constat objectif. Comme nous l'avons indiqué plus haut, elle n'est justifiable que par des hypothèses. Si un individu a mené à bien une tâche, rien n'assure qu'il sera capable, dans l'avenir,

d'accomplir une tâche du même type, ni même une tâche identique, puisqu'en toute rigueur sa première performance pouvait devoir son succès au hasard ou à des traits inaperçus de la situation. De même, attribuer la compétence à l'auteur d'une action ne signifie pas qu'on ait compris ce qui, dans le fonctionnement de cet individu, produit l'action constatée. L'imputation peut s'établir sans qu'on ait éclairci le détail des actes qui conduisent à la réussite, sans qu'on les ait rendus publiques et disponibles à tout être humain qui voudrait les acquérir. La compétence est imputée alors, non pas à des modalités d'action accessibles à tout sujet, mais à des caractéristiques singulières propres à un individu, mystérieuses, cachées au plus profond de lui, comme un charisme.

Pourquoi cette centration sur l'individu et ses mystères pour y trouver les causes ou les raisons d'une action réussie ? Car enfin, si l'action s'est accomplie, c'est dû à une multiplicité d'éléments qui débordent très largement ce qui peut être rapporté à l'individu : les circonstances, la situation, ses contraintes et ses possibilités, le rapport dynamique qui s'est établi entre des factualités et une finalité, finalité qui loin d'être posée par l'individu s'inscrit dans une pratique sociale qui le dépasse, le tout dépendant d'un état historiquement situé des activités, des moyens, des buts et des normes. Que les garnitures de frein d'une voiture soient changées, cela dépend au moins autant de l'état des moyens de transport dans notre société, des techniques utilisées pour la construction des véhicules, d'une organisation économique et commerciale, d'une forme de division du travail, des outils dont dispose l'entreprise, etc., que des singularités de l'exécutant. Qu'un résumé soit fait d'une œuvre narrative, cela tient à une forme d'organisation scolaire, au type d'exercices qui s'y pratiquent, aux normes qui les régissent, à l'existence culturellement établie d'une activité littéraire et, en son sein, de genres narratifs, etc.

L'usage de la notion de compétence est donc une opération idéologique qui consiste à rabattre sur son seul auteur la responsabilité de la réussite ou de l'échec d'une action. Mais que signifie cette imputation ? A quoi sert-elle ? Quelle est la fonction de cette opération qui consiste à aller chercher au cœur de l'individu, dans l'opacité de ses singularités, le principe d'engendrement d'actions jugées réussies selon les critères socialement admis ?

### **Compétences et dérégulation**

Selon certains sociologues (Ropé et Tanguy, 1994), c'est au sein de l'entreprise que la notion de compétence s'est d'abord imposée, avant de passer au monde de la formation professionnelle et à celui de l'école. Elle a émergé en opposition à la notion de qualification. A première vue, la qualification, comme la compétence, c'est bien ce que possède un acteur et qui lui permet d'accomplir certaines tâches. Mais la qualification est standardisée et renvoie à des règles : elle correspond à un diplôme, décerné à la suite d'épreuves qui sanctionnent une formation de durée et de contenus formellement définis, assurée par des organismes habilités ; elle permet d'accéder à un poste de travail déterminé, auquel correspond une échelle de rémunération. Ainsi la notion de qualification porte en elle-même un système de règles, effets de conventions et de négociations au sein d'institutions diverses (Etat, syndicats, associations patronales, institutions de formation, instances de contrôle et de résolution judiciaire des conflits).

Or, depuis une trentaine d'années, de nouvelles conditions industrielles et commerciales incitent les entreprises à vouloir se libérer des contraintes que la notion de qualification impose dans la gestion du personnel (embauches, licenciements, promotions, etc.). L'évolution très rapides des technologies et des instruments de production, la concurrence, la pression des investisseurs, la dérégulation au niveau mondial des conditions de productions et de vente, le fonctionnement des entreprises « à flux tendu », etc., conduisent les directions

d'entreprises à rechercher une main-d'œuvre capable de s'adapter constamment à des situations nouvelles et inattendues. Ce qui compte désormais, aux yeux de l'employeur, ce n'est pas tant la qualification du salarié que les qualités personnelles qu'il peut avoir et qui lui permettront de faire face à des tâches différentes de celles pour lesquelles il a été formé et à des conditions de travail inhabituelles. C'est le nom de « compétence » qui va recouvrir ces qualités d'autant plus difficiles à définir que leur principal intérêt est qu'elles puissent se modifier selon les circonstances. Ce qui compte dans la compétence, ce n'est pas tant la formation que l'expérience (Levy-Leboyer, 1996). La notion permet de justifier l'embauche ou la promotion, non plus selon des critères publics et préétablis, mais selon des exigences en constante mutation. L'individu est désormais engagé pour sa singularité et non plus en tant que porteur de potentialités d'action standardisées, garanties par une formation. La compétence, ainsi conçue, est ce qui appartient en propre à un individu. Elle est inséparable de sa personnalité et de son histoire. Elle s'exprime par l'adéquation, non pas d'une opération à une tâche, mais plutôt d'une personne à une situation.

Cette valeur de la singularité permet de contourner l'obligation d'indiquer les critères d'engagement. L'usage de la notion de compétence modifie les rapports sociaux entre employeurs et employés (Stroobants, 1994, 1999). Elle ramène le contrat de travail à un contrat entre individus et non plus entre institutions. Elle dérégularise le rapport salarial en ce sens qu'elle contourne les règles négociées qui faisaient correspondre auparavant un poste de travail et un niveau de salaire à une formation définie. Elle suscite ainsi la concurrence entre les salariés. Elle fait correspondre l'attribution d'un poste et d'une rémunération, non plus à des règles préétablies basées sur la formation, mais à une appréciation de la valeur de l'individu.

Tel est l'enjeu de la notion de compétence, telle qu'elle apparaît dans le monde du travail au cours des années 80. On comprend alors qu'elle ait été critiquée comme un instrument au service du néo-libéralisme économique.

## **Compétence et monde scolaire**

Des enseignants, des pamphlétaires, mais aussi quelques chercheurs en éducation (Crahay, *op. cit.*) ont cru pouvoir affirmer que, prise dans une telle filiation, la notion de compétence est définitivement frappée d'opprobre, quel que soit le contexte dans lequel il en est fait usage. D'où la condamnation sans recours des référentiels fixant les compétences que les élèves doivent acquérir et tout autant ceux qui indiquent les compétences professionnelles que les enseignants doivent avoir.

Mais peut-être convient-il de ne pas être aussi expéditif. Il se pourrait que dans le monde scolaire, la notion de compétence prenne d'autres sens, ce qui n'exclut nullement, bien entendu, que ceux-ci à leur tour puissent aussi avoir des effets négatifs. Il est difficile en effet de supposer qu'un terme puisse passer d'un champ de pratique (celui du travail salarié) à un autre (celui de l'école) en gardant identiquement le même sens et les mêmes implications. Un mot n'est pas, en lui-même, porteur de maléfices. Un mot, nous le savons depuis Saussure (1969), prend son sens de sa différence avec les autres. Dans le champ de l'entreprise, le mot « compétence » tire son sens de son opposition avec le mot « qualification ». Dans ce système d'opposition, le terme compétence prétend faire apparaître un aspect de la réalité (ce que l'individu sait faire, non pas par sa formation, mais par son histoire, sa personnalité et son expérience) que ne recouvrait pas le terme qualification. Le nouveau terme permet de proposer cette réalité comme pertinente pour l'attribution d'un poste de travail et d'un salaire : s'il a des conséquences pratiques (dommageables), c'est parce qu'il opère au sein des rapports de forces et de contraintes qui habitent le champ du travail salarié.

Lorsqu'on passe à un autre champ de pratiques (l'école), on rencontre d'autres contraintes et d'autres rapports de forces dans des configurations tout à fait différentes. Le passage d'un champ de pratiques à un autre implique toujours une traduction (Rey, 2003). Ainsi, en milieu scolaire, il ne s'agit pas de tirer profit du fait qu'un individu est, pour des raisons mystérieuses, compétent, mais de savoir comment et en quoi on peut le rendre compétent. L'enjeu de la notion de compétence n'est pas de subvertir la reconnaissance des formations, mais plutôt de mieux définir les conditions et les finalités de ces formations.

Comme il s'agit de construire des compétences plutôt que de repérer les individus qui les possèdent par « don » ou par les hasards de leur histoire singulière, il faut pouvoir dire, d'une manière communicable, en quoi elles consistent. La notion de compétence a ce rôle-là dans les référentiels qui l'utilisent. Elle a du même coup pour fonction de faire fixer, par l'instance étatique démocratiquement élue, ce que l'école a mission de faire acquérir. Cela est loin d'être vain dans les pays où, comme la Belgique, le système d'enseignement est balkanisé et où les programmes peuvent être décidé localement par le pouvoir organisateur (une commune, une association, etc.) qui dirige un petit groupe d'écoles et y organise l'enseignement. En ce sens, un référentiel de compétences a une fonction plutôt régulatrice que dérégulatrice et contribue à éviter que le fonctionnement scolaire ne bascule totalement dans l'économie de marché.

Bien entendu, cela n'exclut pas que, dans ce champ de l'éducation, la compétence puisse avoir des implications néfastes. Mais on ne peut raisonnablement l'accuser, dans ce champ, de promouvoir la dérégulation des rapports sociaux.

### **Les référentiels scolaires**

Que recouvre le mot « compétence » dans les référentiels qui énoncent celles que les élèves doivent acquérir à l'école ? Puisque ce qui fait la différence entre les compétences scolaires et celles qui sont requises dans le monde du travail, c'est que, dans le cas des premières, la préoccupation est centrée sur leur construction, il n'est pas inutile de les examiner sous cet angle.

Bien entendu, comme pour toute autre sorte de compétences, les énoncés ne disent rien d'explicite sur les modalités de leur construction. Mais la lecture de quelques référentiels scolaires fait apparaître, entre ces énoncés, des différences significatives du point de vue didactique : on y voit d'emblée que, selon les compétences indiquées, la difficulté à les faire acquérir n'est pas du même ordre. Prenons quelques exemples empruntés à des référentiels récents de langue française : le *programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2000), les *Socles de compétences* (Communauté française de Belgique, 2000), le *Socle commun des connaissances et des compétences* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006) :

- a) Formuler une hypothèse, une conjecture (F.)
- b) Résoudre des problèmes (Qué.)
- c) Prendre des initiatives (F.)
- d) Tracer des figures simples (B.)
- e) Effectuer à la main un calcul isolé sur un nombre en écriture décimale de taille raisonnable (F.)
- f) Lire des textes variés (Qué.)

Une première distinction peut être établie entre les trois premières et les trois suivantes. Ces dernières réfèrent à des objets précis (figures géométriques, nombre, textes) et à des opérations clairement identifiables (tracer, calculer, lire) et renvoient à des apprentissages traditionnels au sein de disciplines scolaires. Les premières au contraire ne réfèrent pas

clairement à des disciplines, ce qui fait que les termes qu'elles évoquent (« hypothèses », « problèmes », « initiatives ») peuvent référer à des objets sans rapport les uns avec les autres selon le champ de pratique dont on parle. Rien ne garantit, a priori, qu'il y ait quelque chose de commun entre un « problème » mathématique, un « problème » politique, un « problème » technique ou un « problème » sentimental et, par suite, il serait imprudent d'avancer qu'une même compétence « savoir résoudre des problèmes » serait opérante dans ces divers cas. Il n'est pas sûr qu'un élève qui sait émettre une hypothèse sur le résultat possible d'une expérimentation en physique soit, par là même, capable d'émettre une hypothèse sur le dénouement d'un récit dont il a lu le début, car rien ne dit que les mêmes démarches mentales soient à l'œuvre dans les deux cas. La faculté à prendre des initiatives n'est pas nécessairement de même nature selon le type d'initiative qu'il s'agit d'afficher. Ainsi une inconsistance à la fois psychologique et épistémologique frappe ce type de compétence « générale ».

D'un point de vue pratique, leur construction vient se heurter au fait qu'une compétence acquise sur un type d'objets ne devient pas d'emblée active sur un objet d'une autre nature, ainsi que le montrent d'une manière concordante l'expérimentation psychologique et l'expérience enseignante. Malgré ces données incontestables et depuis longtemps diffusées (Mendelsohn, 1990 ; Richard, 1990 ; Rey, 1996 ; Jonnaert, 2002), des compétences « générales » ou « transversales » continuent d'apparaître dans les référentiels scolaires, probablement parce que leur affirmation a une fonction sociale : elles laissent supposer qu'une compétence acquise à l'école, au sein d'une discipline et sur des objets qui lui sont spécifiques, pourrait devenir opérante en dehors de l'école sur des objets tout à fait différents. Ainsi apprendre à faire des problèmes mathématiques ne servirait pas seulement à réussir des exercices en classe de mathématiques, mais donnerait un « sens du problème » qui pourrait s'investir dans la vie personnelle, civique ou professionnelle. Ce mythe fondateur de l'école permet de sauvegarder l'idée qu'elle est immédiatement utile à chacun de ceux qui la fréquentent.

Au contraire, les trois derniers exemples que nous avons donnés (tracer des figures, effectuer des calculs arithmétiques, lire différents types de textes) évoquent des opérations beaucoup plus circonscrites et donnent lieu à une construction systématique à l'école. Mais on peut noter aussitôt que parmi ces trois compétences les conditions d'apprentissage et les chances de conduire les élèves à leur maîtrise ne sont pas du même ordre. Car les deux premières « tracer des figures simples » ou « effectuer à la main un calcul isolé sur un nombre en écriture décimale de taille raisonnable » représentent des opérations stéréotypées et automatisables. Leur acquisition correspond à une pratique didactique qui, quoique non valorisée, est certainement très répandue, l'entraînement répétitif. Même si l'apprentissage est parfois long et laborieux, même s'il comporte des exceptions et des ratées, on arrive en général à ce qu'un élève trace un triangle quand on le lui demande et effectue une soustraction ou une multiplication quand on lui en fait la demande explicite. Ces « compétences » sont des procédures automatisables.

En revanche, arriver à ce que les élèves sachent « lire des textes variés » est beaucoup plus problématique et comporte des difficultés d'un autre ordre. Il en va de même de compétences telles que « dans l'écriture d'un texte, savoir adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché » (F.), ou « choisir le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice en fonction de la situation » (B.), ou bien encore « orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication » (B.).

Dans ces exemples-ci, en effet, il ne s'agit plus que l'élève exécute une opération standardisée en réponse à une demande explicite ; il lui faut choisir, parmi les procédures qu'il connaît, celle qui convient (ou celles qui conviennent) à la situation inédite à laquelle il est confronté.

Ainsi, lorsque le référentiel belge demande que l'élève sache « choisir le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice en fonction de la situation », deux exigences distinctes sont posées. D'une part, l'élève doit avoir été entraîné à des procédures automatisables du type de celles dont nous venons de parler : savoir effectuer des calculs écrits, savoir opérer mentalement certaines opérations, savoir se servir d'une calculatrice. Mais d'autre part, la compétence ici formulée lui demande de savoir choisir, entre ces trois procédures, celle qui convient le mieux dans une situation donnée.

Ajoutons que cet exemple ne donne pas la mesure des difficultés possibles : car il ne s'agit de choisir qu'une seule procédure parmi trois possibles. Si l'on envisage la compétence « savoir lire des textes variés », il ne suffit pas de choisir une procédure dans une gamme étroite, il faut choisir et combiner simultanément une multiplicité de procédures relevant du déchiffrement, des structures syntaxiques, de la grammaire textuelle, de la ponctuation, du lexique, des structures propres aux genres et aux types de texte, d'inférences reposant sur la connaissance du domaine concerné, etc.

Or dans les référentiels que nous avons évoqués, ces compétences qui exigent non seulement de maîtriser tout un répertoire de procédures automatisées, mais de savoir sélectionner et combiner celles qui conviennent à une situation nouvelle, sont de loin les plus nombreuses. La compétence, telle qu'elle apparaît majoritairement dans le champ scolaire, implique l'idée de mobilisation à bon escient de procédures.

Parmi les critiques qui ont été adressées à la présentation sous forme de listes de compétences de ce que l'école doit transmettre, l'une des plus récentes (Crahay, 2005) consiste à dire que cette notion conduit à augmenter exagérément les exigences scolaires, en soumettant les élèves à des situations sans cesse inédites et complexes et en pratiquant ainsi une « pédagogie de l'extrême ». Or l'examen des référentiels ne donne guère de raisons de confirmer cette accusation : les tâches inédites et complexes qui y sont évoquées n'ont rien d'extrême. Certes, elles ne se ramènent pas à l'exécution de procédures en réponse à des consignes ; elles exigent de l'élève, comme nous l'avons vu, qu'il détermine lui-même celles qui conviennent à la situation. Mais en cela, elles ne font que reproduire les attentes traditionnelles de l'école. Elles reprennent, sous le nom de compétences, des activités scolaires tout à fait classiques : lire des textes, en tirer des informations, en écrire, résoudre des problèmes de mathématiques ou relevant des sciences, interpréter des documents, etc.

Les programmes traditionnels sont faits de listes de thèmes et de notions. Or les enseignants font faire à leurs élèves, à propos de ces notions, tout un ensemble d'activités, pratiquées en classe ou comme « devoirs » à la maison, activités que l'histoire des pratiques pédagogiques ont sédimentées, qui constituent le fond des épreuves certificatives tout au long de la scolarité, mais qui ne sont que partiellement explicitées dans les programmes. Les référentiels de compétences scolaires ne font qu'énoncer ces activités. On a remplacé les « contenus » par les activités auxquelles elles donnent lieu. Rien de nouveau, donc ; à deux réserves près cependant :

- Puisque la notion de compétence s'énonce sous la forme de l'activité qu'elle permet, les référentiels de compétences soulignent qu'acquérir des savoirs, c'est d'abord apprendre à exécuter des activités intellectuelles qui lui sont propres. La notion de compétence ne signifie pas, en elle-même, l'abandon des savoirs. Elle aurait plutôt tendance à les réinstaller dans leur statut de pratiques.

- Puisque la notion de compétence implique celle de mobilisation à bon escient, son usage conduit à insister sur le fait que certaines tâches scolaires ne se réduisent pas à la réplication mécanique de procédures apprises, mais exigent une réflexion à chaque fois spécifique. Ce n'est pas l'idée de compétence qui engendre cette exigence. Elle est liée de longue date à la pratique de la dissertation, à celle du problème de physique ou de mathématiques (même sous



la forme modeste qu'il peut prendre à l'école primaire), à l'étude de documents historiques, au commentaire de texte, au résumé, à l'interprétation de données statistiques en géographie ou en économie, à l'écriture de textes de toutes sortes, etc. La notion de compétence ne fait que mettre sur le devant de la scène cette exigence de mobilisation à bon escient.

### **La mobilisation à bon escient**

Or ce type de compétence qui est dominant dans les référentiels scolaires correspond tout à fait au sens le plus ordinaire que, dans l'univers extra-scolaire, on donne à ce terme. Quel que soit le domaine, on ne reconnaît pas comme compétent celui qui sait seulement accomplir des actes stéréotypés quand on le lui demande ; on estime au contraire qu'est compétent dans son domaine celui qui est capable de déterminer par lui-même ce qu'il convient de faire dans une situation, relevant de ce domaine, mais inédite. On s'attend à ce qu'il sache choisir parmi les procédures qu'il possède celles qui sont nécessaires et qu'il les combine pour répondre au problème du moment. Choix et combinaison, telles sont les opérations de base que de longue date, les linguistes ont repérées dans la compétence langagière (Jakobson, 1963).

C'est bien également cette conception de la compétence qui est majoritaire chez les chercheurs qui ont travaillé sur cette notion. A leurs yeux, il y a compétence non seulement lorsque l'individu possède différentes « ressources », mais lorsqu'il est capable de les « mobiliser » à bon escient pour faire face à une situation singulière (Le Boterf, 1997 ; Perrenoud, 1997).

Si toute compétence consiste à mobiliser des procédures ou des connaissances de base pour répondre « à bon escient » à une situation singulière, deux questions indissociables se posent :

- Comment construire les compétences, c'est-à-dire conduire un individu à cette mobilisation à bon escient ?
- Quelle est la nature de ce « bon escient » ? Comment se détermine-t-il ?

Ces deux questions se posent aussi bien pour l'acquisition de compétences par les élèves à l'école que pour l'acquisition de compétences dans le cadre de n'importe quelle pratique humaine et notamment pour les compétences « professionnelles ». Mais nous aborderons le problème en commençant par les compétences scolaires, car on peut supposer que, dans ce cas particulier, le « bon escient » est défini par les normes propres à chaque discipline scolaire.

Or il n'est pas sûr qu'on sache très bien comment faire acquérir par les élèves la capacité à mobiliser à bon escient ce qu'ils savent faire. On constate que certains élèves y arrivent spontanément, mais que d'autres n'y arrivent pas. Une avancée semblait avoir été faite sur ce point dans les années 90, à partir d'idées développées par les didacticiens des mathématiques, reprises et généralisées par différents auteurs ( Meirieu et Develay, 1992 ; Roegiers, 2001 ; Beckers, 2002). Ceux-ci proposaient que les enseignants, chaque fois qu'ils introduisent auprès de leurs élèves une compétence nouvelle, leur présentent en même temps la « famille de situations » dans laquelle cette compétence peut être mise en oeuvre. Par exemple, à l'occasion de l'apprentissage du théorème de Pythagore, les enseignants de mathématiques devraient expliquer aux élèves que ce théorème est mobilisable chaque fois que, dans un problème de géométrie, on a un triangle rectangle et que, connaissant la mesure de deux de ses côtés, on veut obtenir la longueur du troisième.

Toutefois, cette orientation didactique s'est révélée, sinon inefficace, du moins insuffisante pour deux raisons. D'abord, il est souvent très difficile de circonscrire des « familles de

situations » et d'expliciter auprès des élèves ce qu'il y a de commun aux tâches qu'on y inclut. Lorsqu'on cherche à le faire, on est renvoyé à des principes très divers selon les disciplines. Ce qu'il y a de commun aux tâches d'une famille, c'est parfois qu'elles exigent la même procédure, parfois qu'elles exigent des procédures diverses, mais à prendre dans la même liste, parfois qu'elles sont soumises aux mêmes exigences épistémologiques, parfois qu'elles sont supposées engager la même démarche mentale, etc. (cf. Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003, p. 129 sq.).

Ensuite, même lorsque les élèves connaissent les caractéristiques d'une famille de situations, ils ne perçoivent pas toujours qu'une situation nouvelle appartient à cette famille. Par exemple, pour le théorème de Pythagore, des élèves peuvent avoir bien compris dans quel type de situations il est utilisable et néanmoins ne pas rattacher à cette famille, la situation où, connaissant la diagonale d'un carré, ils doivent calculer la longueur du côté. Autrement dit, ils n'ont pas réussi à saisir, dans la situation, les traits qui permettaient de la rattacher à la famille de situations qui convenait. Certains psychologues ont décrit cette difficulté en disant que les novices dans un domaine sont plus attentifs aux traits de surface qu'à la structure profonde des situations.

### **Compétences, mobilisation, interprétation**

Mais, du même coup, ces difficultés font apparaître une opération essentielle au processus de mobilisation, opération par laquelle, dans la multiplicité des caractéristiques de la situation, le sujet sélectionne ceux qui lui paraissent pertinents et néglige les autres. Il s'agit du moment de l'interprétation de la situation, moment manifestement décisif pour la mobilisation et donc pour l'exercice de la compétence.

La tradition scolaire tend à considérer qu'il existe une interprétation exacte de chaque situation, c'est-à-dire que dans chacune certains traits sont pertinents et doivent être pris en compte, tandis que les autres doivent être négligés. Ainsi, lorsqu'en CE1, on pose aux élèves le problème suivant : « Victor a 7 Euros. Il veut s'acheter un livre qui coûte 12 Euros. Combien doit-il demander à sa maman pour faire cet achat ? », il va de soi, aux yeux des adultes, que les traits pertinents de la situation sont les deux nombres 7 et 12, ainsi que l'écart entre les deux, et qu'en revanche sont négligeables le fait que Victor achète un livre plutôt qu'un DVD ou un jouet, le fait qu'il envisage de faire la demande à sa maman plutôt qu'à son papa ou sa grande sœur, etc. Certains psychologues (par exemple Cauzinille-Marmèche et Mathieu, 1991), dans les années 90, allaient dans le même sens en distinguant, dans toute situation, des « traits de surface » et des « traits pertinents » et en montrant que dans toute activité, les « novices » avaient tendance à s'en tenir aux traits de surface, tandis que les « experts » allaient immédiatement aux traits pertinents et négligeaient les autres.

Or ces positions prennent pour acquis que, pour chaque situation, il existe une interprétation exacte et une seule et qu'elle va de soi. Du coup, les élèves qui n'interprètent pas spontanément les situations de la manière « qui convient », alors que leurs camarades le font, sont jugés « en difficulté ». Or l'interprétation « juste » n'est peut-être pas toujours univoque. Dans un problème mathématique posé à des élèves de 11-12 ans (dernière année du primaire, en Belgique), on demandait quel serait le prix de la peinture pour peindre les murs d'une salle, à partir de ses dimensions (ainsi que celles des fenêtres), de l'indication du pouvoir couvrant de la peinture (nombre de m<sup>2</sup> par litre) et du prix de pots de peinture de différentes capacités (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003). Une majorité d'élèves se sont engagés, avec des fortunes diverses, dans l'interprétation de la situation que les enseignants attendaient : calcul de l'aire à peindre, calcul de la quantité de peinture nécessaire, détermination du nombre et de la capacité des pots de peinture à acheter, etc. Mais un certain nombre d'élèves ont donné des réponses orientées d'une toute autre manière : elles consistaient à dire, sous des formes

diverses, que le mieux était d'acheter d'abord un pot de 5 litres, et qu'ensuite on aviserait. Une telle interprétation de la situation, bien que scolairement illégitime, n'est pas nécessairement stupide. Elle est probablement celle qu'adoptent bon nombre d'adultes lorsqu'ils entreprennent de repeindre leur appartement.

Cet exemple n'est pas destiné à relativiser la culture scolaire, au point de considérer qu'elle n'a pas plus de valeur que les principes pragmatiques qui guident les actions de la vie courante. Mais il permet de se rendre sensible à la spécificité du regard scolaire sur les situations et de percevoir qu'il ne va pas de soi. Toutes les activités scolaires exigent d'avoir, face à des situations réelles ou simulées, face à des textes, face à des objets divers, face à des phénomènes naturels ou sociaux, un certain type d'interprétation qui consiste à prendre en compte certains aspects et à négliger les autres. Mais il est certainement difficile d'explicitier et de formaliser les principes de cette interprétation, les définitions de pertinence qu'elle implique, le régime de choix et d'exclusion qui la rend possible. Pourtant c'est ce modèle d'interprétation qui commande la mobilisation à bon escient des procédures et connaissances et qui, par conséquent, est au cœur des compétences scolaires.

Alors qu'on pourrait s'attendre à ce que les enseignants soient les mieux placés pour expliciter ces principes d'interprétation, c'est paradoxalement pour eux que c'est spécialement difficile, parce qu'à leurs yeux ils vont de soi, ils sont naturels. Et c'est ce sentiment d'évidence qui les conduit à imputer aux seules qualités personnelles des élèves le fait d'avoir ou non la « bonne » interprétation. Ainsi, avoir ou ne pas avoir la bonne interprétation, mobiliser à bon escient ou ne pas le faire, bref être ou ne pas être compétent, semble relever des caractéristiques individuelles de chaque élève. A nouveau, la notion de compétence apparaît comme un instrument d'imputation au seul individu de ses performances scolaires.

Ainsi la notion de compétence, importée dans le champ scolaire, apparaît à double face : elle souligne un aspect fréquemment oublié des tâches scolaires, à savoir la nécessité que les élèves soient capables d'utiliser à bon escient ce à quoi on les a entraînés. Mais, dès lors qu'une compétence est toujours ce qui, au cœur de l'individu, le fait agir correctement, le principe de la mobilisation à bon escient est en quelque sorte privatisé, renvoyé aux mystères de l'individualité.

### **Compétences et professionnalisation des enseignants**

Il est un autre usage de la notion de compétence en milieu scolaire : c'est l'usage qui en est fait désormais pour caractériser la fonction d'enseignant. On voit apparaître en effet, dans différents pays, des référentiels de « compétences professionnelles » des enseignants. C'est le cas en France où, au sein du *Cahier des charges des IUFM* (Ministère de l'Education Nationale, 2007a), on trouve une liste de ces compétences professionnelles. L'enjeu de cette formulation en termes de compétences est évidemment important puisqu'il touche à la fois à la définition de la fonction, à la formation des enseignants et à leur évaluation.

Il serait sans doute réducteur de reporter sur cet usage de la notion de compétence, les remarques que nous faisons au début du présent article sur la dérégulation qu'implique cette notion dans l'entreprise. Car si, dans ce cas, l'idée de compétence vient remettre en cause celle de qualification et, avec elle, le système de règles qui commandent l'emploi, il n'en est pas ainsi pour la fonction enseignante. L'apparition d'un référentiel de compétences des enseignants ne semble pas, en première approximation, avoir un caractère dérégulateur. Le référentiel ne remet pas en cause, du moins dans l'état actuel de la réglementation, le mode de recrutement des enseignants par concours.

On pourrait même dire qu'il introduit des règles là où il n'y en avait guère. Il ne semble pas en effet qu'il y ait eu, précédemment, de texte législatif ou réglementaire qui ait explicité, d'une manière systématique, pour l'ensemble des enseignants de tous ordres et de toutes disciplines, les différentes dimensions de ce « métier » ou de cette « profession ». Sans doute cette imprécision tenait-elle au fait que l'enseignement, en tout cas pour les professeurs du secondaire, n'était pas perçu comme exigeant des compétences spécifiques : dès lors qu'une personne était suffisamment savante dans une discipline, il allait de soi qu'elle était par là même capable de l'enseigner. L'établissement d'un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant rompt avec cette situation : il institue une spécificité de la fonction et en fait un « métier » ou peut-être une « profession » (nous reviendrons sur la distinction entre ces deux termes). Puisque toute compétence est formulée au moyen de la tâche qu'elle permet d'accomplir, le référentiel est l'occasion de dresser la liste des tâches que doit accomplir l'enseignant.

Mais nous avons vu également que ce qui caractérise une compétence au sens fort, c'est la mobilisation à bon escient : la personne compétente est celle qui est capable de choisir et de combiner différentes ressources et cela, à bon escient, pour accomplir une tâche ou affronter une situation. Par là, l'utilisation de la notion de compétence pour décrire le métier d'enseignant peut avoir une implication profonde. Elle pourrait signifier qu'il ne s'agit pas seulement d'une activité d'exécution dans laquelle l'acteur maîtrise un certain nombre de procédures et les exécute sur ordre. Dès lors qu'on parle de compétences à propos de l'enseignant, on implique qu'il lui appartient de décider ce qu'il convient de faire dans les différentes situations professionnelles qu'il rencontre, autrement dit de déterminer le « bon escient ».

Dans les lignes qui précèdent, nous avons parlé indifféremment du « métier » ou de la « profession » d'enseignant. La référence à la compétence nous conduit désormais à établir une distinction entre les deux mots. Etienne par exemple (2008), à la suite de beaucoup d'autres, rappelant l'origine du mot métier (qui désigne aussi un instrument de travail), souligne qu'il s'agit d'une activité consistant en l'exécution de tâches standardisées, dans un cadre rigide ; autrement dit, pour reprendre notre vocabulaire, le métier consiste en l'exécution de procédures de base en réponse à des consignes. La profession, au contraire, est une activité en laquelle l'acteur choisit, par lui-même, ce qu'il convient de faire à un moment donné. Ainsi l'utilisation de la notion de compétence dans un référentiel officiel peut, dans un premier temps, être tenue pour une « professionnalisation » de la fonction enseignante, une reconnaissance du droit qu'il a de juger ce qui est le plus opportun pour accomplir les tâches d'enseignement.

Du coup, nous pouvons préciser ce qu'une compétence doit être pour pouvoir être dite « professionnelle ». Jusqu'à présent nous avons vu qu'une compétence n'est pas seulement une disposition à accomplir un certain type de tâches ; mais parce que ces tâches peuvent être constamment singulières et inédites, elle est aussi la faculté de choisir la démarche qui convient à chacune. Ce que la référence à la notion de « professionnalité » impose désormais d'ajouter, c'est qu'il appartient à la personne compétente de déterminer ce qui convient à chaque moment de sa pratique professionnelle. Dans son sens d'origine, la « compétence » est le droit qu'un tribunal a de juger dans un type d'affaire déterminée et sur un territoire donné. La compétence professionnelle est la faculté de juger de ce qui est opportun dans les situations que la profession fait rencontrer.

Mais les normes, valeurs et principes en fonction desquels le professionnel détermine ce qu'il convient de faire dans une situation nouvelle ne relève pas pour autant de l'arbitraire du sujet. Celui-ci doit pouvoir « professer » sa pratique, c'est-à-dire, au sens originel du terme, comme le rappelle Bourdoncle (1991), expliciter et rendre publiques les raisons de ses choix et

décisions. Comme l'écrit Etienne (*ibid.*), le professionnel « dit les gestes adaptés aux situations et à l'état des savoirs ».

Du même coup, apparaît le lien profond qu'il y a entre une compétence professionnelle et les savoirs. Une compétence est la mobilisation de diverses opérations élémentaires pour répondre à bon escient à une situation et cette mobilisation engage inévitablement une interprétation de la situation. Mais, pour avoir un caractère professionnel, cette interprétation à son tour n'est pas intuitive ni spontanée ; elle doit pouvoir être rendue publique et transmise explicitement ; elle s'appuie donc nécessairement sur un discours issu d'une problématisation de la réalité et porteur de preuves ; elle implique un processus de rationalisation. Si les compétences de l'enseignant veulent être « professionnelles », elles doivent appuyer l'interprétation des situations qu'elles opèrent, non plus sur une catégorisation du sens commun, mais sur une catégorisation savante des situations scolaires. A titre d'exemple, lorsque des élèves ne tiennent pas compte de la totalité des indications présentes dans une consigne qu'un enseignant leur a donnée, il est plus opératoire que ce dernier, utilisant une catégorisation empruntée au savoir psychologique, interprète cette carence comme effet des limites de la mémoire de travail, plutôt qu'il ne l'interprète en termes moraux comme effet de leur paresse.

Est-ce ainsi que les compétences professionnelles sont conçues d'une part dans les discours qui accompagnent la formation des enseignants, d'autre part dans le référentiel de compétences professionnelles ?

Du côté des discours, les spécialistes de la formation (par exemple Perrenoud, 1996) font remarquer qu'un enseignant n'agit pas continûment sur la base d'un plan concerté et d'une réflexion rationnelle. Une partie notable des actions de l'enseignant en classe est gouvernée par des routines, des façons de faire en partie automatisées et qui se déroulent souvent en dessous du seuil de conscience. En ce sens, l'action enseignante échappe à ce que l'enseignant pourrait décider en fonction des savoirs scientifiques qu'il aurait acquis en formation.

Perrenoud (*ibid.*), mais aussi les chercheurs qui se recommandent de la « didactique professionnelle » (cf. par exemple Samurçay et Pastré, 1995) utilisent volontiers la notion de schème, empruntée à Piaget, pour caractériser la manière dont un individu compétent mobilise les ressources qui conviennent à une tâche ou à une situation nouvelle. Cette notion a l'avantage de rendre compte du fait qu'un même schème, grâce à sa puissance assimilatrice, peut être mis en œuvre non seulement dans les situations où il a été construit, mais aussi dans des situations relativement nouvelles. Elle permet de proposer, du même coup, un modèle d'acquisition des compétences (et donc de formation) : un schème est susceptible, par accommodation, de se modifier dans l'affrontement à des situations nouvelles. Perrenoud en tire la conclusion que l'essentiel de la formation des enseignants doit se faire dans des situations de pratiques réelles. Il admet que la prise de conscience par un individu de ses propres schèmes peut contribuer à leur transformation, mais estime que cela ne peut se faire qu'à des conditions très restrictives. Une telle position, en tout cas, revient à exclure que la compétence puisse se construire à partir de l'acquisition de savoirs sous une forme textuelle. En réduisant la compétence professionnelle à un ensemble de schèmes d'action, elle restreint la part accordée aux catégorisations savantes dans le fonctionnement des compétences et par là risque de conduire à une conception réductrice de la professionnalité.

Qu'en est-il maintenant des compétences professionnelles de l'enseignant telles qu'on les rencontre dans le *Cahier des charges des IUFM* ? On y trouve dix compétences principales dont chacune est précisée sous la forme d'un ensemble de « connaissances », « capacités à les

mettre en œuvre » et « attitudes ». Sans vouloir faire ici une analyse complète de ce document, on peut en indiquer quelques caractéristiques.

Puisqu'il s'agit d'une liste de compétences, on n'est pas étonné que la plupart réfère à des tâches de l'enseignant ou à des secteurs de ses activités : « concevoir et mettre en œuvre son enseignement », « organiser le travail de la classe », « évaluer les élèves », « travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école », etc. Mais il est plus surprenant de constater que trois d'entre elles (sur dix) ne désignent pas la capacité à accomplir des tâches, mais des « qualités » avec lesquelles les tâches doivent être accomplies : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et d'une manière éthique et responsable », « Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer », « Tenir compte de la diversité des élèves ». Ce qui est désigné là, en effet, ce sont des caractéristiques qui se disposent sur des échelles de préférables et qui renvoient à des valeurs.

Or lorsqu'on examine le détail des précisions qui accompagnent chacune des dix compétences, on est frappé à nouveau par l'abondance des énoncés qui indiquent, non pas des tâches, mais des normes en fonction desquelles ces tâches doivent être accomplies. Par exemple : « attitude de rigueur scientifique », « prendre en compte la dimension civique dans son enseignement », « le professeur veille à préserver l'égalité et l'équité entre élèves, à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre », « il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire », « le professeur observe une attitude critique vis-à-vis de l'information disponible », « le professeur observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale », « le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question », etc.

D'une certaine manière, la richesse de ces indications normatives, au sein de ce référentiel, pourrait être mise au crédit de la professionnalisation des enseignants : elles paraissent prendre au sérieux le fait qu'une compétence implique toujours des appréciations sur ce qui convient et elles insistent sur les valeurs et principes en fonction desquels l'enseignant doit juger du bon escient. Mais il faut remarquer aussitôt que cette détermination des normes de l'action enseignante n'émane pas ici des enseignants eux-mêmes ; elle est opérée, au sein de ce référentiel officiel, par l'autorité hiérarchique. Ce n'est pas la « profession » des enseignants qui fixe ses valeurs et ses priorités, c'est l'employeur. On a affaire tout au plus à une « semi-profession » (Bourdoncle, 1991).

Or ce qui est remarquable également, c'est que les normes ainsi indiquées ou évoquées dans le référentiel ne sont en aucune manière appuyées sur des savoirs : les principes à observer sont décrétés, sans être ni argumentés ni soutenus par des références à des travaux scientifiques.

Bien que chacune des dix compétences soit accompagnée d'une liste de « connaissances » qui la compose, celles-ci sont pour la plupart des informations de nature institutionnelles ou organisationnelles : « Le professeur connaît ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence » ; « Le professeur connaît les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap. » ; « Le professeur connaît le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves, [...] les dispositifs d'aide à l'insertion des élèves, [...] les procédures d'orientation et les différentes voies dans lesquelles les élèves peuvent s'engager », etc. L'évocation de savoirs constitués sur lesquels l'enseignant pourrait s'appuyer pour exercer ses compétences est rare et allusive : « Le professeur connaît les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus » ; « Le professeur

connaît les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ».

Bref, dans ce référentiel, les compétences présentées comme professionnelles ne le sont guère, d'une part parce qu'elles ne sont pas « professées » par les professionnels, d'autre part parce qu'en l'absence des savoirs qui les accrédièrent, rien n'est « professé ». Certains auteurs (par exemple Bourdoncle, 1993) ont signalé que le thème de la professionnalisation des enseignants pourrait être un leurre et cacher, au contraire, une prolétarianisation. La lecture du présent référentiel tendrait à confirmer leur position.

## **Conclusion**

Le rapprochement du mot « compétence » avec l'adjectif « professionnel » permet de donner au premier toute son ampleur et par là même de préciser d'une manière restrictive ses conditions d'emploi.

- Il n'y a d'abord de compétence que d'un domaine circonscrit. Ainsi l'impose le sens originellement juridique du mot, qui désigne le type délimité d'affaires dont une instance judiciaire ou politique a le droit de se saisir. En outre, les résultats de l'expérimentation psychologique font apparaître comme très incertaine l'existence de compétences « générales », c'est-à-dire susceptibles de s'exercer dans tous les domaines ou simplement dans plusieurs.

- Pour être compétent, l'acteur d'une pratique sociale doit maîtriser une gamme de procédures automatisées relatives à son domaine, ainsi qu'un ensemble d'informations sur ce domaine. Mais cela ne suffit pas. Etant confronté, dans sa pratique, à des situations toujours singulières et donc relativement inédites, l'acteur compétent est celui qui sait mobiliser, parmi les connaissances et les procédures qu'il possède, celles qui conviennent à la singularité de la situation. Mobiliser, c'est choisir et combiner ; mais dire cela ne rend pas compte du fait que la mobilisation doit se faire d'une manière opportune, adaptée, qui convienne à la situation, bref, à bon escient.

- Il n'y a pas de règle générale qui rendrait compte, universellement, de ce qu'est le « bon escient ». Il se détermine, à chaque fois, sur la base d'une interprétation de la situation. Or une infinité d'interprétations sont possibles. Impossible de définir la « bonne interprétation » autrement qu'en disant qu'elle est celle que donne la personne autorisée. A l'école, c'est le maître ; dans les pratiques sociales, ce sont les « professionnels ». A ce stade, la compétence apparaît comme n'étant rien d'autre que l'effet de la construction sociale d'une légitimité et d'une autorité.

- Mais dès lors que la compétence est « professionnelle », le professionnel doit pouvoir « professer » la détermination qu'il fait du « bon escient », c'est-à-dire la rendre explicite et publique. Ainsi s'élaborent des discours qui exposent des « raisons », c'est-à-dire refusent l'ésotérisme, la subjectivité, l'expérience singulière, et tentent d'élaborer des affirmations que n'importe qui puisse contrôler par la raison et l'observation. Ce sont ces discours qu'on nomme « savoirs ». Bien entendu, ils ne sont pas dénués d'arbitraire, d'incertitudes et d'effets de pouvoir. Mais les interprétations de la réalité qu'ils offrent, sur lesquelles le professionnel construira, en chaque situation, son choix de ce qui convient, sont issues d'interrogation sur l'opinion immédiate et d'une problématisation du réel.

Telle est la compétence au terme de ce qu'on pourrait appeler le circuit long, long en ce sens qu'il ajoute les règles aux règles et les conditions aux conditions, pour qu'on puisse reconnaître à quelqu'un une compétence. Mais précisément parce qu'il est long, on n'évitera pas qu'il soit, en de nombreuses circonstances, volontairement ou involontairement raccourci, ce qui ne manque pas d'engendrer des effets idéologiques.

Ainsi en va-t-il lorsqu'on enlève à la compétence l'exigence que ce soit les professionnels eux-mêmes qui déterminent les principes et fondements du « bon escient ». Cela peut arriver lorsque les savoirs qui devraient fonder ces principes sont absents ou insuffisants (serait-ce le cas des enseignants ?) ou bien lorsque les conditions sociales de l'exercice de la profession soumettent ses membres à une obéissance hiérarchique. L'énoncé des compétences se réduit alors à l'énoncé des exigences de l'employeur.

Mais il y a court-circuit aussi lorsqu'on renonce à prendre en compte les dispositifs sociaux de construction de la compétence et à tenter d'éclaircir ce qui les fonde. C'est ce qui se produit lorsqu'on ramène la compétence à des mécanismes psychologiques. Ainsi on peut expliquer la mobilisation à bon escient par le fonctionnement de schèmes. Les processus d'assimilation et d'accommodation rendent compte à la fois de l'adaptation à des situations singulières et de la construction de la compétence. Mais si on tire rigoureusement les conséquences de cette explication pour la formation, le modèle qui en est proposé consiste à privilégier l'exercice direct de la pratique par les stagiaires en formation. Or une telle formation comporte le risque que les schèmes ainsi construits soient ceux qui permettent la survie et la reconduction des pratiques traditionnelles, plutôt que l'invention de pratiques ordonnées à des savoirs et des valeurs.

Il y a court-circuit encore lorsqu'à l'école, on tient pour naturelle et seule possible l'interprétation scolaire des situations, oubliant que certains élèves peuvent spontanément en opérer d'autres. Car cela conduit à négliger l'effort pour expliciter et pour diffuser les principes qui commandent cette interprétation scolairement légitime ; par là on accorde involontairement un avantage aux élèves qui se sont familiarisés avec cette interprétation dans leur milieu d'origine et on attribue cette supériorité à leurs efforts ou à leurs qualités personnelles.

Il y a court-circuit toujours lorsqu'à l'école on réduit les compétences à n'être que des procédures stéréotypées qu'il y a lieu d'exécuter à la demande. Car on habitue ainsi les élèves à n'assumer que des fonctions d'exécutants.

Enfin, le court-circuit le plus étroit est réalisé lorsqu'on renonce, non seulement à l'éclaircissement des conditions sociales qui permettent à un acteur d'accomplir une tâche, mais même à une exploration psychologique de ce qui, en lui, rend possible cet accomplissement. On ne peut alors plus définir la compétence que comme ce qui génère la performance, selon le même procédé qui impute la capacité qu'a un médicament à faire dormir à sa « vertu dormitive ». Celui qui accomplit la tâche le fait parce qu'il a le « don » ou les « qualités personnelles » qui le permettent. Dès lors, deviennent caduques les règles qui lient l'engagement d'une personne donnée pour une tâche donnée à une formation et à des conditions socialement définies.

La notion de compétence, on le voit, peut donner lieu à des usages qu'on peut légitimement tenir pour néfastes. Mais il semble bien que cela se produise lorsqu'elle est amputée d'une partie plus ou moins importante des règles qui lui donnent sens.

### **Références :**

AUSTIN J., 1962, *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.



- BECKERS J., 2002, *Développer et évaluer les compétences à l'école*. Bruxelles : Labor.
- BOURDONCLE R., 1991, « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines : 1. La fascination des professions », *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, pp. 73-88.
- BOURDONCLE R., 1993, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n°105, pp. 83-119.
- CAUZINILLE-MARMECHE E. et MATHIEU J., 1991, Adapter les interventions tutorielles au modèle cognitif de l'étudiant, in CAVERNI J.P., BASTIEN C., MENDELSON P. et TIBERGHIE G., *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 175-190.
- CHOMSKY N., 1969, *La linguistique cartésienne*. Trad. N. Delannoè et D. Sperber. Paris : Seuil.
- CHOMSKY N., 1968, *Le langage et la pensée*. Trad. L. J. Calvet. Paris : Payot
- COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE, 1999, *Socles de compétences*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française.
- CRAHAY M., 2006, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 97-110.
- DOLZ J. et OLLAGNIER E. (Éds), 2002, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- ETIENNE R., 2008, « Autour des mots : Professionnalisation, formation à et par la recherche », *Recherche et Formation*, n° 59
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, 2000, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec.
- JAKOBSON, R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, eds de Minuit.
- JONNAERT Ph., 2002, "Une notion tenace", *Cahiers pédagogiques*, n° 408, pp. 11-12.
- LE BOTERF G., 1997, *Compétences et navigation professionnelle*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- LEVY-LEBOYER C., 1996, *La gestion des compétences*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- MEIRIEU Ph. et DEVELAY M., 1992, *Emile, reviens vite... Ils sont devenus fous*. Paris : ESF.
- MENDELSON P., 1990, "La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive", *Cahiers pédagogiques*, n° 281, février 1990, pp. 23-25.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2007a, *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de Formation des Maîtres*, accessible à : [http : //www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2007b, *Expérimentation du livret de connaissances et compétences*, document de travail.

PERRENOUD Ph., 1996, « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience » in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER C. et PERRENOUD Ph., *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck-Université, pp. 181-207.

PERRENOUD Ph., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

REY B., 1996, *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

REY B., 2003, Diffusion des savoirs et textualité, *Recherche et formation*. Paris : INRP, n° 40.

REY B., CARETTE V., DEFRANCE A. et KAHN S., 2003, *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

RICHARD J.-F., 1990, *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin.

ROEGIERS X., 2001, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

ROPE F. et TANGUY L. (dirs.), 1994, *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan.

SAMURÇAY, R. et PASTRE, P., 1995, La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences, *Education permanente*, n° 123.

SAUSSURE F., 1969, *Cours de linguistique générale*. (publié par C. Bally, A. Sechehaye et A. Riedlinger), Paris : Payot.

STROOBANTS M., 1994, « La visibilité des compétences » in ROPE F. et TANGUY L. (dirs.), *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan, pp. 175-203.

STROOBANTS M., 1999, « La qualification ou comment s'en débarrasser » in DOLZ, J. et OLLAGNIER, E. *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 61-73.