

Sommaire

INTRODUCTION

La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative <i>Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier</i>	7
--	---

DE LA DIFFICULTÉ DE CONCEPTUALISER LA NOTION DE COMPÉTENCE

La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? <i>Jean-Paul Bronckart & Joaquim Dolz</i>	27
---	----

D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? <i>Philippe Perrenoud</i>	45
---	----

La qualification ou comment s'en débarrasser <i>Marcelle Stroobants</i>	61
--	----

LES COMPÉTENCES EN SITUATION SCOLAIRE

Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire <i>Linda Allal</i>	77
---	----

La notion de compétence, révélateur de phénomènes transpositifs dans l'enseignement des mathématiques <i>François Conne et Jean Brun</i>	95
--	----

La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? 115

Samuel Johsua

De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes 129

Daniel Bain

LES COMPÉTENCES DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation 149

Jean-Michel Baudouin

Une action de formation en milieu carcéral : un exemple d'approche des compétences par l'ergologie 169

Louis Durrive

Les pièges de la compétence en formation d'adultes 183

Edmée Ollagnier

La validation des acquis professionnels. Entre expérience, compétences et diplômes : un nouveau mode d'évaluation 203

Françoise Ropé

Table des matières 227

INTRODUCTION

La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative

Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier
Université de Genève

L'ÉMERGENCE DE LA LOGIQUE DES COMPÉTENCES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Avec le titre provocateur « L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation », Marc Romainville analysait dans un article de 1996¹ l'émergence du terme « compétence » dans des documents officiels récents. Le terme « compétence » s'inscrit au hit-parade des appellations pédagogiques. Il fait partie de ces mots qui, s'imposant subitement dans un champ donné, exigent sans doute une analyse approfondie à la fois de leur origine et des raisons de leur succès. Pourtant, la notion de compétence en sciences de l'éducation provoque souvent des incertitudes lexicales et des controverses à cause de la difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver. Elle fait partie de ces notions dont les définitions ne se laissent saisir qu'au travers de l'évolution des courants éducatifs et de recherche qui en font usage et auxquels il faut faire référence pour éclaircir les divers sens attribués.

Cet ouvrage a pour but de contribuer à la compréhension de cette notion en s'interrogeant sur ses usages aussi bien dans les textes pédagogiques, notamment dans les programmes et curricula scolaires, que dans le domaine de la formation professionnelle et continue. En choisissant d'ouvrir

1. Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation, *Enjeux*, 37/38, 132-142.

le débat sur le statut d'une notion émergente controversée et de confronter les travaux sur la question, la série *Raisons éducatives* interpelle les chercheurs des sciences de l'éducation. Cette notion interroge la pertinence et la légitimité des savoirs conceptuels élaborés, les concordances/discordances des phénomènes que ces savoirs identifient et expliquent, et la méthode même par laquelle ces savoirs sont construits. Enfin, elle questionne l'influence que le contexte socio-économique et les contraintes des systèmes institutionnels de formation exercent sur l'élaboration de ces savoirs.

Qu'est-ce que la compétence ?

Tout le monde des sciences de l'éducation en débat, mais les usages qui sont faits de la notion de compétence ne facilitent pas sa définition. La difficulté de la définir croît avec le besoin de l'utiliser. Si la compétence est devenue une notion médiatique, elle n'est pas pour tous les auteurs un concept opérationnel.

Une analyse historique s'avère nécessaire pour mieux comprendre pourquoi cette notion est devenue un « attracteur » depuis les années 70 dans le monde du travail, de la formation et de l'école. L'origine de la notion, les causes de la facilité de son succès, le sens qu'on lui a progressivement attribué méritent d'être étudiés. Pourquoi préfère-t-on cette notion à celles de capacité, de connaissance, de savoir-faire, d'aptitude ou de potentialité ?

Dans une première acception très générale, la notion de compétence désigne la capacité à produire une conduite dans un domaine donné. Elle est déjà présente depuis plus d'un siècle dans les travaux en psychologie. Néanmoins la notion de compétence ne devient objet d'un débat scientifique que lorsque N. Chomsky, dans le cadre de la linguistique générative, utilise systématiquement l'opposition compétence/performance. La compétence suggère pour cet auteur ce que le sujet est en mesure idéalement de réaliser grâce à son potentiel biologique, tandis que la performance se réfère au comportement observable qui n'est qu'un reflet imparfait de la première. C'est par analogie avec ce dernier usage que ces deux notions ont pris leur élan.

L'émergence de la notion de compétence en éducation est le signe de changements épistémologiques. Elle renvoie à celle de construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme « acteur » « différent » et « autonome ». Cette notion s'inscrit bien dans un renforcement des conceptions cognitivistes. Peut-on aussi l'intégrer dans des travaux qui se réclament du paradigme socioculturel ?

Dans le domaine du travail, la compétence caractérise les dimensions potentielles ou effectives des travailleurs pour agir efficacement en fonction des exigences des entreprises. Avec la notion de compétence, on définit les savoirs d'expérience nécessaires aux actes de travail permettant aux sujets de résoudre les problèmes qui surgissent dans la vie professionnelle. La mise au premier plan des pratiques faisant appel à la compétence peut être alors perçue comme une dévalorisation des savoirs savants ou d'experts et une volonté de maintenir les salariés dans un statut de simples exécutants.

La notion de compétence peut également être analysée comme le résultat d'une évolution des mentalités pédagogiques. Reste à comprendre la transformation des idées pédagogiques qu'elle implique, par exemple son rapport avec le mouvement de l'école active (pédocentrisme, principe d'activité, développement de démarches de pensée). Aujourd'hui, c'est la compréhension de son extension dans les programmes et les curricula scolaires qui nous interpelle.

Enfin, à être trop employé, le terme de compétence est source de nombreuses confusions. Par exemple, on dit que posséder des connaissances, des techniques ou des capacités de gestion, ne signifie pas être compétent. On parle aussi de « mobiliser des compétences » en affirmant ensuite que la compétence ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation même de ces ressources. On la considère encore comme « savoir intégrateur dans le cadre de l'action » pour insister sur les conditions de mise en œuvre et sa nature combinatoire. Ces nouvelles significations renversent le sens initial de la notion chomskyenne de compétence. Comment donner une définition opérationnelle ?

Les compétences dans les programmes et curricula scolaires

Il est possible aujourd'hui d'analyser concrètement la manière dont on présente les compétences dans les documents officiels. L'utilisation de cette notion provoque des changements par rapport aux anciens programmes scolaires qui doivent être analysés. Existe-t-il un sens général de la notion de compétence qui se dégage de ces documents ? Nous pouvons aujourd'hui préciser un certain nombre d'indicateurs explicités dans les référentiels de compétences et la manière de les hiérarchiser. Les rapports aux attentes de l'environnement socio-économique, aux savoirs disciplinaires, aux étapes de développement des comportements de l'apprenant et aux méthodes d'organisation du travail peuvent être étudiés dans ces référentiels. Par ailleurs, on peut s'intéresser à la place attribuée à ce que l'on nomme compétence transversale ou encore compétence collective. On peut saisir également le statut des compétences au travers des propositions d'évaluation. Peut-on

dire qu'avec la « logique de la compétence », les formes de sociabilité et de socialisation scolaires se transforment ?

D'un apprentissage centré sur les matières (où l'accent est mis sur les savoirs), la pédagogie orientée sur les compétences définit les actions que l'élève devra être capable d'effectuer après apprentissage. Pour certains, la logique de l'enseignement des disciplines est au service de ces actions, pour d'autres, elle peut, en revanche, représenter une entrave en figeant leurs apprentissages. Des questions se posent donc sur les rapports complexes entre la logique de l'enseignement des disciplines et la logique de la compétence associée à l'acquisition d'une expertise complexe, transversale et exportable en dehors du champ scolaire. Lorsque les nouveaux curricula veulent insister sur des nouvelles expériences et des modes de travail « en situation », sans fournir les savoirs formels correspondants, les discours sur la mobilisation de la compétence peuvent aboutir paradoxalement à son appauvrissement. À l'inverse, la logique de la compétence a le mérite de rappeler que l'appropriation de savoirs formalisés n'est pas suffisante pour préjuger des actions efficaces. Comment les didactiques des disciplines envisagent-elles cette problématique ? Là encore se pose le problème de l'évaluation : les compétences peuvent être saisies par l'analyse des pratiques d'évaluation.

Les compétences au carrefour de la formation professionnelle

L'utilisation de la notion de compétence dans le monde de l'éducation se fait aussi par le biais de la formation professionnelle. C'est pourquoi on tente de la définir en la mettant en relation avec un vocabulaire habituellement utilisé dans le monde du travail. Le langage « économique » est très présent : la compétence réside dans une certaine efficacité, un rendement dans l'action. C'est comme si le terme de compétence se situait à un niveau tel de complexité qu'il permet de dépasser les notions de capacité, de qualification, de savoir-faire, etc., en les intégrant toutes : posséder certaines connaissances, théoriques ou pratiques, avoir la capacité de mobiliser certains savoirs, certaines ressources dans l'action, avoir une bonne représentation de la situation, de ses performances... permet de construire des compétences.

Dans les discours du monde du travail, l'appel aux compétences remet en cause les métiers, les savoirs professionnels et le contenu des activités au profit de fonctions dites transversales. Mais pour certains auteurs comme Dugué (1994) :

la logique de la compétence, imposée sous prétexte de permettre aux entreprises de s'adapter plus rapidement, tend de plus en plus à détruire les formes de sociabilité qui existaient entre les employés, tout en construisant l'illusion d'un consensus entre des individus différenciés et concurrents (p. 273).

Ce constat amène à interroger les options idéologiques qui sous-tendent la notion de compétence. Comprendre la relation entre l'homme et l'activité au travers des compétences déborde l'intérêt traditionnel strict pour les contenus spécifiques de l'activité même et ses savoirs. Quelles sont les conséquences de tels changements dans les milieux de travail ?

Ces changements ont des répercussions dans le champ de la formation. Dans ce cadre, l'intérêt pour cette notion renvoie au fait qu'elle permet de penser les liens entre les institutions éducatives et le monde du travail, entre les savoirs scolaires et les savoirs « vivants » puisque cette notion prend en compte l'évolution du monde économique. La problématique des compétences marque un réel tournant dans la manière de penser la préparation des nouvelles générations à être plus efficaces, à affronter les difficultés de la vie, de la société. Cependant, cette manière de penser peut créer l'illusion pour les institutions éducatives de s'ouvrir de manière efficace à la cité, de tenir compte de la personne et de son avenir dans ses apprentissages.

Pour l'éducation des adultes, la notion de compétence est présente explicitement ou de manière tacite, mais reste une « énigme ». La reconnaissance de son opérationnalité et la maîtrise de sa compréhension épistémologique semblent modifier les principes établis dans ce champ. D'après la définition de Le Boterf (1994), la compétence est au carrefour de la formation professionnelle, de la situation de formation et de la biographie du sujet. Les savoirs mobilisés dans l'action dépassent alors l'habituelle séparation entre savoirs didactiques, savoirs pédagogiques et savoirs expérientiels. Pour les formateurs, cette manière de repenser et de réorganiser des dispositifs donne une place conséquente à l'utilisation de ressources dans l'activité. Cette réalité remet en cause leurs propres fonctions et compétences. Les formateurs s'appuient sur l'exploration des espaces de formation extérieurs à leur cadre de référence habituel pour exercer leur mission à venir. Si tel est le cas, faut-il redéfinir les métiers de la formation d'adultes et en tirer les conséquences sur les dispositifs de formation de formateurs ?

Aujourd'hui, les formations supérieures changent : création de hautes écoles, implication plus grande de l'université dans la formation professionnelle. Le champ notionnel créé autour de la notion de compétence se généralise. On parle, par exemple, dans les nouvelles formations initiales des enseignants, de « professionnaliser le métier d'enseignant », de « construire des compétences professionnelles transférables » pour qu'ils deviennent « des experts ». Cette notion, comme nous venons de le voir, essaye de nous entraîner plus que jamais dans une dimension dynamique des apprentissages et des dispositifs permettant à la personne en formation d'évoluer.

DES APPROCHES CONTRASTÉES

À partir du questionnement que nous venons d'évoquer, les auteurs du présent ouvrage étudient l'émergence des compétences dans le champ éducatif par le biais de perspectives différentes selon les ancrages disciplinaires et l'inscription institutionnelle dans lesquels ils se situent. Mais les auteurs se rejoignent par une préoccupation commune : le besoin de clarifier les concordances et discordances des phénomènes que les compétences identifient et décrivent en sciences de l'éducation. Ils partagent également une autre préoccupation : la conviction que, sans théorie, les faits ne parlent pas.

Le lecteur trouvera, en fonction des objets d'investigation choisis par les auteurs, une image panoramique des différentes approches de la recherche en sciences de l'éducation. Il pourra ainsi comparer les faits d'observation retenus et les modalités d'approche des compétences. La mise en œuvre de la compétence dans les processus même de la recherche et en fonction de ces regards disciplinaires spécifiques et des cadres de référence utilisés, permettront au lecteur de mieux circonscrire les problèmes que la logique des compétences essaie, sinon de résoudre, du moins de faire avancer.

Les objets d'étude

La compétence pose des questions sur la manière dont un problème devient objet d'attention, se construit dans le champ des sciences de l'éducation. Pour interroger la notion de compétence, les auteurs nous emmènent vers leurs objets d'étude privilégiés, et qui, de par leur variété, témoignent de l'ampleur que le débat sur cette notion revêt en sciences de l'éducation.

Dans le domaine du scolaire, ce sont les finalités et le rôle de l'école, les objectifs d'apprentissage, les dispositifs d'enseignement, les principes didactiques disciplinaires et l'évaluation qui sont interrogés. De manière plus spécifique, chaque auteur se réfère à des données particulières : les pratiques d'enseignement / apprentissage de l'exposé oral (Bronckart & Dolz), la mobilisation des connaissances à l'école (Perrenoud), les pratiques d'évaluation émergentes en sciences (Bain), la contribution des nouveaux outils et pratiques d'évaluation dans le processus d'acquisition des compétences (Allal), les programmes et plans d'études en mathématiques (Conne & Brun) et les changements dans les tâches en mathématiques (Johsua).

Dans le domaine de la formation professionnelle, ce sont des actions destinées à des publics spécifiques qui sont discutées, telles que la formation d'un cuisinier en milieu carcéral (Durrive) ou la formation des femmes (Ollagnier) ; la validation des acquis avec ses dispositifs émergents (Ollagnier) et l'analyse de ses dossiers (Ropé) ; la gestion des salariés sur le

lieu de travail (Stroobants) ; ainsi que les dimensions didactiques propres à la formation des adultes (Baudouin).

Trois entrées pour approcher la compétence

À partir de ces objets d'étude, les travaux réunis dans ce volume fournissent un ensemble de procédures pour approcher la notion de compétence. Ces procédures nous éclairent sur les conditions d'introduction de cette notion dans le champ éducatif et sur les démarches choisies dans l'établissement d'un appareil conceptuel, et ceci indépendamment des positions sur la pertinence ou la légitimité de la notion de compétence et de son statut (terme, notion ou concept opérationnel inséré dans un modèle théorique). C'est bien dans cette complexité que vont nous emmener l'ensemble des auteurs, que nous avons repérés et classés en fonction de trois entrées contrastées face à la compétence.

La première entrée consiste à *définir* d'abord la notion et/ou à la situer dans un cadre théorique avant de la mettre à l'épreuve. Ainsi, Allal propose une définition précise et opérationnelle à partir de Gillet (1991), en tant qu'organisation des savoirs dans un système fonctionnel. Elle présente les principales dimensions qui interviennent : le réseau des composantes cognitives, affectives, sociales et sensori-motrices ; leur application à une famille de situations et l'orientation vers une finalité. La « compétence » se définit par ailleurs en opposition à d'autres concepts comme celui de « performance », concept également repris dans la modélisation théorique d'Allal.

D'autres auteurs, comme Baudouin, s'interrogent plutôt sur la place de la compétence dans un modèle théorique renouvelé en didactique. Pour ce chercheur, le triangle apprenant-formateur-savoir est insuffisant et il propose donc de le compléter en introduisant un quatrième pôle où se situe l'activité, la compétence invitant à analyser les déterminations multiples et latentes entre savoir formalisé et activité.

La deuxième entrée s'ancre dans les *problèmes* et les *enjeux* du monde du travail, de la formation ou de l'école et n'affronte la notion qu'à l'issue de ces débats. La compétence émerge alors comme une notion permettant de discuter et/ou de résoudre les problèmes de société tels que ceux de la fonction de l'école et de la formation d'adultes ou de la gestion des emplois. Ce sont les positions qui se dessinent dans les contributions de Perrenoud et Ollagnier.

Enfin, la troisième entrée consiste à analyser les *usages* de la compétence dans les différents domaines du travail, de l'école et de la formation. Les auteurs qui envisagent cette perspective commencent par constater son emploi et, ensuite, y analysent les conditions de son utilisation, de sa

diffusion, de sa transposition et des multiples acceptions et significations qui se développent ainsi. C'est le cas de Stroobants, Ropé et d'une partie des didacticiens comme Bronckart & Dolz ou Conne & Brun.

Malgré ces différentes façons d'entrer en matière sur la compétence, les auteurs se rejoignent pour associer implicitement ou explicitement la logique des compétences à une centration sur l'activité de l'apprenant, les tâches à réaliser et les actions situées dans un contexte institutionnel d'apprentissage donné.

Des recherches en chantier

Quelles méthodes d'analyse s'annoncent alors dans les projets de recherche à propos des compétences dans le champ éducatif ?

Tout d'abord, une partie des chercheurs (voir également les travaux réunis par Ropé et Tanguy, 1994) adoptent une démarche d'analyse des discours publics tenus à propos des compétences, ce qui incite à interroger la signification de l'usage social de la notion. Pour répondre à cette question, ils avancent des hypothèses heuristiques à propos des idées, des valeurs et des croyances véhiculées par la notion de compétence et des intérêts qu'elle représente. Les analyses sociologiques et/ou linguistiques entreprises sont destinées à comprendre les besoins et les contradictions que cette catégorie de pensée sous-tend, partagée par un corps social, dans une sphère d'activité et une institution sociale à un moment donné. Les faits qui sont objets de l'analyse constituent les discours produits dans le cadre de ces institutions. Généralement, ces discours sont des discours *doxologiques* (Angenot, 1982), c'est-à-dire des discours émanant d'opinions courantes ou nouvelles qui expriment et diffusent les tendances en présence et les idéologies qui s'affrontent. Le travail ici n'est pas destiné à fournir une légitimité scientifique aux notions utilisées mais à mieux comprendre leur usage et à éclairer les enjeux sociaux. Contrairement aux *discours doxologiques*, les *discours du savoir* relèvent de l'« épistémè », ils ne cherchent pas à faire valoir ou à convaincre en premier lieu, mais renvoient à la sphère sociale où s'élabore le savoir savant ou spécialisé de la science. En admettant que les sciences de l'éducation aient atteint un niveau de scientificité suffisant pour faire partie de l'épistémè, les travaux à propos de l'usage de ce terme peuvent introduire un esprit critique dans les questions idéologiques débattues et préciser les rapports entre le discours social et le discours savant.

Dans une perspective semblable, les didacticiens des disciplines s'emparent du modèle de la transposition didactique de Chevallard (1985) pour analyser dans les textes pédagogiques (programmes et plans d'études) l'usage de la notion de compétence et le rapport avec les définitions « savantes » de référence (produites notamment par la psychologie cognitive et la

linguistique). Le travail proposé vise ici non seulement une vigilance intellectuelle à l'égard des notions utilisées, mais aussi l'analyse épistémologique des transformations des notions lorsqu'elles entrent dans les systèmes éducatifs et deviennent objets d'enseignement.

Une troisième approche consiste à avancer dans la construction abstraite d'un corps de savoirs savants suffisamment étayés pour comprendre les phénomènes éducatifs en jeu. Une partie des travaux réunis entreprennent de donner un statut de concept à cette notion en compréhension, présentent une liste des traits caractéristiques, et en extension, fournissent une classe où chaque élément possède l'ensemble des propriétés mentionnées. Pour ces auteurs, l'opérationnalisation de la notion dans le champ des sciences de l'éducation est nécessaire. Il s'agit de travaux proposant une vue systématique des phénomènes éducatifs étudiés en spécifiant les relations entre les concepts retenus. La notion de compétence est mise à l'épreuve par rapport à d'autres notions (savoir, performance, transfert, etc.) et elle est utilisée pour préciser une ou plusieurs relations à l'intérieur du modèle théorique en construction.

Cette même démarche est aussi utilisée par d'autres chercheurs pour critiquer sa légitimité scientifique étant donné la difficulté d'une définition rigoureuse en référence à un champ de concepts, son statut épistémologique et la polysémie foisonnante de son utilisation dans les discours savants. Si le centre du débat entre les différents auteurs ne porte pas fondamentalement sur la définition formelle, l'élaboration d'une telle définition est considérée comme indispensable par un grand nombre d'entre eux.

D'autres chercheurs acceptent la difficulté de la définition de la compétence mais justifient son adoption dans une perspective argumentative consistant à étayer l'intérêt heuristique et praxéologique de la notion, même si elle prend parfois un caractère métaphorique. Pour ces auteurs, la logique des compétences est considérée comme créative du point de vue de la recherche car, opposée à une centration exclusive sur les savoirs et les qualifications, elle est davantage susceptible de mener à de nouvelles intégrations réflexives permettant de dépasser les cadres théoriques initiaux. Ils analysent alors le rôle fonctionnel de la notion : permettre de poser, d'affronter et de tenter de résoudre des questions essentielles de l'éducation. La notion fait alors aussi bien référence à un champ de problèmes qu'à un champ conceptuel. Le chercheur apparaît comme un homme d'action, impliqué dans les pratiques qu'il analyse, essayant de les comprendre dans toute leur complexité afin d'intervenir pour les améliorer. La visée pratique à dimension axiologique semble, dans ce cas, dominante.

Enfin, un dernier groupe de chercheurs propose des études empiriques, généralement des études qualitatives de cas issus d'autres recherches plus larges ou à partir d'une sélection de données recueillies dans des situations

de formation, d'enseignement et/ou d'évaluation. Il s'agit ici d'un chantier ouvert d'études sur le terrain, orienté surtout vers un paradigme qualitatif utilisant des voies différentes selon la nature des données analysées. Dans tous les cas, ces démarches se caractérisent par un essai d'articulation des actions de formation, d'enseignement et d'évaluation aux conditions contextuelles et institutionnelles de réalisation. Par ailleurs, ce dernier groupe de recherches procède à une délimitation de leurs objets, à une caractérisation des spécificités et à un découpage et une reconstruction des phénomènes isolés, dans le but de les rendre intelligibles.

Globalement, les démarches empiriques qui s'inscrivent dans la logique des compétences se caractérisent par une critique du réductionnisme positiviste appliqué aux activités humaines, une analyse « en situation » des propriétés des tâches ou des activités collectives à apprendre ainsi que par l'analyse des besoins des apprenants dans la maîtrise pratique de ces activités. Les démarches qualitatives apparaissent alors, soit comme une étape utile pour faire avancer l'étude des ressources nécessaires ou disponibles dans la réalisation d'une activité, soit comme approfondissement des recherches plus larges sur des indicateurs de compétences. Les auteurs articulent pourtant de manière différente les pratiques d'intervention et de recherche, certains adoptant des positions proches de la recherche-action ou de l'observation participante, en essayant de construire des savoirs en interaction étroite avec les praticiens ; d'autres en marquant une distinction nette entre les pratiques de recherche et les pratiques d'intervention et en cherchant des critères de validation scientifique pour les premières.

En résumé, nous constatons que les chercheurs n'envisagent pas le même appareillage conceptuel et méthodologique. Pour une bonne partie d'entre eux, celui-ci semble encore en voie de construction. Cependant, les questions à propos de la logique des compétences, les projets de recherche annoncés ou en cours, l'effort de construction de procédures d'observation et de techniques d'analyse de données nous semblent constituer des signes prometteurs. Un certain nombre de chantiers émergent, notamment à propos de l'analyse des textes pédagogiques, de la validation des acquis, des pratiques institutionnelles de formation, d'enseignement et d'évaluation. Une préoccupation pour l'analyse « en contexte », intéressant aussi bien les discours, le sujet apprenant que les pratiques éducatives, traverse l'ensemble des recherches. Les variables contextuelles sont considérées aussi importantes dans l'analyse des institutions éducatives que pour l'évaluation des apprenants. Pour pouvoir les intégrer dans les modèles théoriques, les chercheurs explorent les variables contextuelles dans la complexité de l'action. On peut donc dire que les auteurs de cet ouvrage optent prioritairement pour des démarches qualitatives afin de saisir l'énigme de la compétence.

Les références disciplinaires et l'inscription institutionnelle

Pour interroger la notion de compétence dans le champ éducatif, la plupart des auteurs de l'ouvrage vont asseoir leur argumentation sur des concepts et démarches parfois en provenance de disciplines autres que celles des sciences de l'éducation.

Tous semblent d'accord pour accorder une dimension dynamique, active et située à la notion de compétence, les références aux théories de l'action, aux modèles socio-constructivistes de l'apprentissage et aux modèles théoriques sur le travail, issus de la sociologie du travail et de l'ergonomie. Ceci peut laisser penser que pour définir, comprendre et maîtriser la compétence en éducation, le détour ou l'approche intégrative est indispensable.

Par ailleurs, la nature même de la notion de compétence marque le « retour du sujet » dans certaines disciplines et amène un certain nombre d'auteurs à l'explorer en fonction de référentiels théoriques de la psychologie cognitive. La compétence nous entraîne dans la complexité du fonctionnement des mécanismes cognitifs, donc en référence aux sciences du langage et à la psychologie cognitive. Là encore, le détour paraît pertinent. La compétence est ici interrogée par sa fonction cognitive.

Au sein des sciences de l'éducation, chaque auteur se réfère essentiellement à des champs qu'il côtoie directement et maîtrise. Pourtant, la volonté de s'insérer dans et/ou de référer à un champ disciplinaire constitué – permettant de distinguer les enjeux liés aux activités éducatives, formatives et professionnelles des enjeux de leur analyse scientifique (Hofstetter et Schneuwly, 1998) – est bien présente. La psychologie de l'éducation, les didactiques des disciplines, du français, des mathématiques, des sciences et en formation d'adultes, la docimologie, l'éducation des adultes et la sociologie des curricula et de la formation professionnelle offrent tous des ancrages spécifiques qui permettent d'interroger, de définir ou de situer la notion de compétence et les pratiques qui lui sont inhérentes en éducation. Ainsi, la place de la compétence est clairement repérée dans un débat disciplinaire qui engage des confrontations serrées sur la base des faits empiriques analysés et des phénomènes éducatifs qu'on essaie de rendre intelligibles.

La compétence semble ainsi se faire une place dans tous les domaines des sciences de l'éducation. Ceci nous renvoie au « pari des sciences de l'éducation » dont le processus de disciplinarisation – certes en cours – repose notamment sur une pluridisciplinarité constitutive (Hofstetter & Schneuwly, 1998). Nous considérons de ce point de vue la compétence comme un catalyseur dans ce processus. Néanmoins, la nécessité de faire

des détours par des référentiels extérieurs pose question. Non pas dans l'utilité que cela représente, mais plutôt dans la manière dont cette notion clarifiée dans un champ scientifique donné devient quelque peu chaotique dans l'application de ces référentiels à notre champ disciplinaire. La notion de compétence est à un carrefour de disciplines des sciences humaines et sociales, les auteurs le montrent. Mais l'appropriation de cette notion comme concept pouvant devenir spécifique aux sciences de l'éducation et analysé en tant que tel reste polémique. Si elle est un catalyseur, elle est également un révélateur de l'état provisoire de l'assise scientifique de la réflexion. La transposition d'une discipline à une autre et d'un domaine à un autre n'est pas sans problèmes. Par exemple, le passage du monde économique et du travail au monde de la formation et ensuite dans le monde scolaire n'est ni sans conséquences sur le sens que l'on donnera aux compétences, ni à percevoir comme une déduction linéaire en matière de recherche. Un concept issu d'un cadre théorique donné change de signification lorsqu'il est intégré dans un autre appareil conceptuel.

Les sources disciplinaires multiples, les points d'intersection de ces disciplines et les appropriations spécifiques à chaque domaine des sciences de l'éducation sont autant d'éléments qui tendent à faire accepter la notion de compétence dans toute sa variabilité. Ceci va de pair avec la variabilité des contextes institutionnels dans lesquels s'inscrivent la notion de compétence et ses usages.

Rappelons ici que l'imbrication avec les terrains interpelle la construction de la recherche et la forme de sa restitution. L'insertion sociale et professionnelle des chercheurs dans des institutions diverses et la volonté explicite, dans un certain nombre de cas, d'intervenir dans les terrains qu'ils analysent, conditionnent également leurs positions. L'implication du chercheur dans un contexte professionnel donné laisse transparaître une influence. Tout d'abord, les finalités des structures formatives et les pressions sociales des systèmes éducatifs vont conditionner la manière dont la compétence est traitée. Par exemple, les contraintes d'une action de formation dans l'univers carcéral sont bien différentes que celles d'une pratique innovante d'évaluation formative dans le cadre de la classe. Les chercheurs et chercheurs sont confrontés à des domaines et des savoirs professionnels qui ne sont pas les mêmes et, si la notion de compétence reste un catalyseur, elle peut être traitée différemment puisque les besoins et les ressources mobilisées ne sont pas les mêmes. Enfin, il est important de souligner le rôle des niveaux d'ancrage de la recherche qui s'intéressent à l'apprenant, au formateur, au système éducatif, ou encore à la modélisation théorique du champ disciplinaire, au risque d'entraîner des confusions. L'inscription dans des terrains de recherche aura des effets, comme il est bien connu, tant sur les pratiques analysées que sur les représentations convoquées des acteurs et des chercheurs impliqués.

Des convergences et divergences dans les prises de position

Compte tenu de la problématisation de l'ouvrage qui prédispose à des prises de position sur la notion de compétence comme nécessité ou vogue éducative, tous les auteurs ont largement débattu de sa légitimité, de sa pertinence. En fait, aucun des auteurs ne l'a limité à un effet de mode. Tous entrent en matière sur l'analyse de la logique des compétences, sur ce qu'elle amène et/ou induit, tant sur le plan épistémologique que fonctionnel pour les sciences de l'éducation. Néanmoins, les prises de position divergent quant à la nécessité de la notion.

Pour certains auteurs, l'argumentation réside dans les perspectives que la notion nous donne face aux modélisations théoriques et aux problèmes pratiques qu'elle contribue à faire comprendre. On trouve dans cet argumentaire la centration sur l'action de l'apprenant en tant que sujet social, le passage d'une logique de restitution à une logique de compréhension, la possibilité de rendre compte de la richesse du « travail vivant » en formation ou encore la constitution d'un réseau de ressources, en alternative à la pédagogie par objectifs, ou la mobilisation de celui-ci dans les tâches éducatives. D'autres se positionnent en insistant sur le flou de la notion et dénoncent son utilisation en montrant de quelle manière elle ne représente pas une alternative intellectuelle à d'autres notions. Son utilisation est vue alors comme une stratégie pour écarter le système de qualification, pour la dérégularisation de l'école publique, pour limiter le poids de la transmission du savoir ou encore pour transformer le système d'évaluation de connaissances. Les positions épistémologiques des auteurs qui adoptent une position critique sont souvent corrélées à des positions idéologiques, basées sur les réalités sociales observables. Par exemple, les discriminations vis-à-vis des femmes en formation seront-elles amoindries ou renforcées par les pratiques d'évaluation des compétences ? De ce point de vue, la clarté des référentiels de compétences existants est mise en doute et l'autonomie directe des apprenants controversée. La notion de compétence nous confronte bien de manière inflexible aux risques qu'elle implique, tant sur le plan des pratiques en éducation qu'au niveau conceptuel.

Les points de vue des auteurs permettent aussi d'entrevoir certains dialogues entre leurs écrits. C'est le cas entre Bronckart & Dolz qui soutiennent le principe d'un risque épistémologique, et Allal et Perrenoud qui, tous deux, s'accordent sur l'utilité de la notion de compétence. Par contre, si ces deux derniers sont d'accord sur sa nécessité, ils divergent quant à ce qu'elle sous-tend. Un autre exemple de dialogue est celui qui s'esquisse entre Durrive défendant le principe de la compétence permettant à l'action éducative de reposer sur l'inédit et le travail vivant, et Conne & Brun qui eux, montrent que les compétences ne peuvent que difficilement rendre compte de l'activité de filiations et de ruptures entre connaissances-en-acte,

savoir-faire et savoirs. On voit également que la distinction entre compétence et capacité ne coïncide pas chez Allal et chez Bronckart & Dolz.

Avec des arguments qui vont en faveur de la notion, de son sens sur le plan conceptuel comme pour les pratiques pédagogiques, ou à l'inverse, avec une argumentation critique de la notion, tous les auteurs sont d'accord sur un point : la compétence nous confronte à un ensemble de paradoxes, tant conceptuels que pratiques. La richesse des débats réside bien dans la mise en évidence de la difficulté à clarifier ce qui pourrait devenir un concept circonscrit et reconnu pour la pédagogie et pour ses champs de pratique. Les paradoxes sont inhérents aux glissements terminologiques et conceptuels potentiels : compétence – capacité – mobilisation – conduites – performances – etc. et à la remise en question des principes et pratiques pédagogiques auxquelles les sciences de l'éducation s'intéressent en les analysant depuis longtemps. Aucun auteur ici ne se risque cependant à opposer la notion de savoir à celle de compétence. Si une grande partie des auteurs intègrent le savoir comme une ressource de la compétence et discutent la place des dimensions métacognitives et du rapport au savoir, les notions de compétence « transversale » et de compétence « transférable » ne sont retenues que par une partie de ces auteurs.

En résumé, la compétence, de par ce qu'elle implique dans le champ éducatif, fait éclater des repères établis et validés. En didactique comme en évaluation, en situation scolaire comme en formation d'adultes, elle bouscule les principes établis comme le démontrent les auteurs. La logique des compétences est pour l'ensemble des auteurs un indicateur de changement dans les systèmes éducatifs et un révélateur d'une évolution des conceptions épistémologiques. Pour les pratiques éducatives, conditionnées par des options politiques, il n'est plus possible de considérer l'école et les institutions de formation comme des systèmes isolés. Des pressions de milieux extérieurs politiques et économiques qui ont adopté la logique de compétences dans leurs réalités et dans l'évaluation de leurs prestations forcent l'école et la formation à suivre ce mouvement. Cela fait en soi un objet de discussion non négligeable. Les conceptions pédocentriques issues de l'École Nouvelle rejoignent d'ailleurs, au nom du changement, un certain nombre de principes de la logique des compétences, comme celui de comprendre dans l'action et celui de la prise en compte des acquis de l'apprenant. Du point de vue épistémologique, la logique des compétences donne une importance majeure à l'analyse des activités collectives en amont, prend en considération la complexité de ces activités ainsi que le poids des mécanismes d'évaluation sociale et du contexte. Il s'agit d'une logique promue par de nombreux chercheurs qui se réclament du paradigme socioculturel, des théories de l'action ou qui s'inscrivent dans les courants de la « cognition située » ou de la « résolution de problèmes ». Paradoxalement, les principales réserves viennent aussi d'auteurs issus des mêmes cadres théoriques.

ORGANISATION DE L'OUVRAGE

Nous avons réparti les contributions en trois parties. Contrairement aux nécessités de changement dans lesquelles nous entraîne la notion de compétence, l'organisation des contributions reste classique. Nous avons en effet hésité entre ce choix et l'option qui aurait donné une visibilité à des thématiques (d'ailleurs abordées ci-dessus) comme celle des démarches de recherche ou de l'évaluation. En fait, nous considérons l'évaluation comme une problématique qui traverse l'ensemble des contributions organisées prioritairement selon les définitions, la situation scolaire et la formation professionnelle.

Dans la première section, en guise d'ouverture, des chercheurs issus d'horizons différents abordent les problèmes que posent la définition de la notion de compétence et la propagation de son usage dans les sciences de l'éducation. Les multiples tentatives d'éclaircissement et de redéfinition étudiées servent de base à une discussion, reprise dans l'ensemble de l'ouvrage, à propos de la pertinence de l'usage de la notion, de la signification de sa propagation dans les milieux scolaires et de la formation d'adultes ainsi que des enjeux actuels des pratiques développées dans le champ du travail sous le signe de la compétence.

La contribution de *Jean-Paul Bronckart & Joaquim Dolz* débute par une analyse des origines et du statut épistémologique de la compétence dans le monde de l'éducation. Les auteurs discutent la pertinence de cette notion et de la logique sous-jacente pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières. Ils proposent un appareil alternatif, illustré par une recherche en cours sur l'exposé oral en français. À partir d'une discussion sur la question de transfert des connaissances, *Philippe Perrenoud* analyse les implications sociologiques de la notion de compétence qu'il préfère associer à la métaphore de la mobilisation des ressources cognitives. Il aborde les enjeux de la mobilisation des connaissances comme une voie de démocratisation des études et ouvre un débat théorique sur la fécondité de cette métaphore, tant dans le champ du travail que de la formation professionnelle ou scolaire. Comme sociologue du travail, *Marcelle Stroobants* défend l'hypothèse selon laquelle la promotion des compétences constitue une manière stratégique d'affaiblir les systèmes de qualification. Elle insiste, à partir de différentes recherches effectuées dans des entreprises, sur les limites de sa construction conceptuelle et de sa construction sociale qui ne font que renforcer l'individualisation des reconnaissances professionnelles au détriment de systèmes collectifs négociés.

Dans une deuxième section sont réunies les contributions des chercheurs qui travaillent dans le champ d'apprentissage et/ou de l'enseignement en situation scolaire. L'émergence du terme compétence dans la réécriture des plans d'étude est alors analysée comme un indicateur de changements

dans les finalités poursuivies par l'école ou dans les conceptions de l'apprentissage. La compétence est décrite et discutée comme une nouvelle notion pour définir les objets et les formes d'enseignement et d'évaluation.

Se situant dans le cadre des travaux sur la « cognition située » et les démarches de « résolution de problèmes », *Linda Allal* s'attache à présenter les notions de compétence et de capacité comme des « descripteurs » des performances observées dans une famille de situations d'enseignement/apprentissage et d'évaluation. Les nouveaux outils et stratégies d'évaluation formative, notamment la constitution de portfolios, sont analysés comme des formes de validation et de consolidation des compétences des élèves. *François Conne* et *Jean Brun*, didacticiens des mathématiques, procèdent à une analyse de la notion de compétence comme « révélateur » des processus de transposition didactique dans les programmes et dans les manuels scolaires de la Suisse romande. L'introduction du terme apparaît pour ces auteurs comme un signe de changement de conception de l'enseignement des mathématiques qui reconnaît le rôle des connaissances antérieures des élèves et son actualisation dans la réalisation de tâches proposées. Le but de cette contribution dépasse la simple description des transpositions opérées par les institutions scolaires mais essaie de comprendre et discuter les risques introduits par les changements observés. *Samuel Joshua*, didacticien des sciences et des mathématiques, formule l'hypothèse que l'« entrée par les compétences » est une tentative de réponse aux exigences nouvelles des systèmes éducatifs qui proposent un passage d'une « logique de la restitution » à une « logique de la compréhension ». L'auteur analyse les paradoxes, le flou et l'ambiguïté d'un tel retournement dans les nouveaux programmes. Enfin, la contribution de *Daniel Bain* débute par une critique des recherches internationales sur les compétences. Cette critique concerne le décalage existant entre les définitions de la notion, les dimensions à évaluer et les tests utilisés dans ce type d'enquêtes. L'auteur procède par un mouvement inverse : « Dis-moi comment tu évalues des compétences et je te dirai comment tu les définis effectivement », et il analyse qualitativement dans le cadre d'une observation participante, les pratiques émergentes d'évaluation des enseignants de biologie et de physique, centrées sur l'acquisition d'une démarche scientifique, pour aborder la problématique des compétences d'action, dans toute sa complexité.

Enfin, la troisième section est consacrée aux travaux dans le domaine de la formation professionnelle où les usages de cette notion se sont largement répandus. Plusieurs études portent sur l'analyse d'actions concrètes de formation en rapport avec les situations de travail. Les modélisations de la compétence proposées poursuivent une meilleure compréhension de la complexité de la rencontre entre l'adulte apprenant et le milieu du travail ainsi qu'une analyse des ressources d'apprentissage impliquées dans l'exécution des activités et des tâches professionnelles.

En s'appuyant sur le modèle du triangle didactique, *Jean-Michel Baudouin* nous propose une nouvelle conceptualisation didactique de la formation en introduisant un quatrième pôle qui vise l'activité, enrichie et renouvelée par les recherches portant sur la compétence. Cette modélisation didactique conduit à examiner avec un nouveau regard les liens dialectiques entre savoir et activité dans les dispositifs de formation. Avec l'approche ergologique qui s'ancre sur les situations de travail réelles et observées comme indispensables à la conception et le déroulement d'apprentissages, *Louis Durrive* nous emmène dans l'exploration des énigmes de la compétence à travers l'analyse d'une action innovante de formation spécifique dans une prison. L'analyse du fonctionnement-type de la situation de travail précède l'analyse d'une séquence temporelle exploitée en formation pour déboucher sur une hiérarchisation des compétences actualisées dans l'action par un stagiaire. À partir de l'évolution de l'éducation des adultes, des logiques de constructions pédagogiques des actions de formation, *Edmée Ollagnier* nous présente quatre études de cas : trois dispositifs destinés à l'insertion des femmes et de chômeurs au travail et la mise en place d'un système de validation des acquis à l'université. Par ce biais, elle nous montre comment la notion de compétence constitue à la fois un atout pour les systèmes éducatifs et un danger, tant pour les apprenants que pour les acteurs responsables des actions de formation. Faisant suite à ses études sur l'usage de la notion de compétence, *Françoise Ropé* nous introduit, à partir d'une description des pratiques, dans les caractéristiques de la validation des acquis. Elle montre comment ces nouvelles pratiques introduisent, par leur objectif légal, une valeur à l'expérience professionnelle dans les diplômes et comment les acteurs se positionnent face à cet état de fait. Elle insiste sur l'ambiguïté de ces dispositifs qui à la fois sont centrés sur les savoir-faire dans l'action et qui, en fait, évaluent par les textes produits des candidats des capacités traditionnellement requises par l'école.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*. Paris : Payot.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Dugué, E. (1994). « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du travail*, 3, 273-291.

- Gillet, P. (Éd.). (1991). *Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions de l'Organisation.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels, In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 7-25) (Raisons éducatives, 1/2). Bruxelles : De Boeck.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation, *Enjeux*, 37/38, 132-142.

* * *

Nous remercions spécialement Sandrine Bitton pour sa participation à l'élaboration de la problématisation initiale du concept de cet ouvrage. Durant la réalisation de celui-ci, nous avons pu bénéficier du soutien actif des membres du comité de rédaction de « Raisons éducatives ». Les membres du comité scientifique ont joué un rôle fondamental de lecteurs critiques, permettant d'améliorer la qualité des textes retenus. La Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, quant à elle, a facilité l'organisation d'une journée d'études consacrée aux discussions sur les thèses défendues par les auteurs. Notre reconnaissance va à tous ainsi qu'aux auteurs ayant répondu à notre projet.

**DE LA DIFFICULTÉ
DE CONCEPTUALISER
LA NOTION DE COMPÉTENCE**

La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?

**Jean-Paul Bronckart & Joaquim Dolz
Université de Genève**

Depuis une décennie, la *logique des compétences* a envahi le champ éducatif ; elle s'y présente comme une tentative de redéfinir et d'organiser, sous un concept à la fois généralisant (la notion même de compétence) et susceptible de différenciation (les types de compétences), les objets et objectifs des démarches de formation, en même temps que les capacités acquises ou requises des apprenants et de leurs formateurs. Cette émergence s'inscrit dans un mouvement critique de « l'état des choses », et plus particulièrement de la conception censément dominante selon laquelle l'éducation/formation vise essentiellement à la transmission de savoirs collectifs formalisés. Si une telle conception subsiste bien, et si elle mérite effectivement une discussion approfondie, les multiples débats éducatifs qui ont jalonné les XIX^e et XX^e siècles témoignent de ce que les problèmes liés à l'identification et à la conceptualisation des objectifs, des contenus et des méthodes de formation sont permanents, complexes et porteurs d'enjeux qui ne se réduisent nullement à l'opposition savoirs/compétences. Par ailleurs, comme pour tout courant pédagogique critique et novateur, il y a lieu de s'interroger sur les « réalités » qui se trouvent désignées par les nouveaux concepts promus, ainsi que sur le statut politique, social et épistémologique du mouvement sous-tendant cette promotion.

La première partie de notre contribution visera à fournir des éléments de réponse à ces deux questions : nous évoquerons d'abord les grands débats qui ont orienté la mise en place du projet d'éducation moderne, puis

qui se sont alimentés à ses insuffisances, pour tenter de cerner la nature des problèmes auxquels la logique des compétences prétend répondre ; nous retracerons ensuite l'histoire de la construction du concept même de compétence dans le champ scientifique, et nous relèverons les significations diverses, voire contradictoires, qu'il y a prises ; nous discuterons enfin des effets de la transposition au champ éducatif d'un concept-slogan à la sémantique aussi labile. Dans la seconde partie, nous proposerons un appareil conceptuel substitutif permettant à la fois de différencier et d'articuler, d'une part les propriétés des activités ciblées par la formation, à partir desquelles on peut définir les objets et objectifs d'enseignement ainsi que les capacités requises des apprenants potentiels, d'autre part les capacités effectives des apprenants, telles qu'elles se manifestent avant, pendant et après une démarche explicite de formation. À ce second niveau, nous tenterons en outre de clarifier les articulations entre les dimensions pratiques des savoir-faire et les dimensions représentatives des savoirs et/ou connaissances. Cette proposition sera illustrée par l'analyse d'une intervention didactique ayant trait à l'enseignement de l'expression orale.

LE PROJET D'ÉDUCATION MODERNE ET SES CONTRADICTIONS

S'il avait de prestigieux ancêtres (voir notamment Comenius, 1657/1981), le projet moderne d'éducation a pris corps au cours du siècle des Lumières, dans le cadre d'une contestation globale de la *vision du monde* et de la conception de l'éducation qui prévalaient depuis le Moyen Âge, et que la Renaissance n'avait qu'écornées :

- la vision fixiste d'un univers stable et logiquement organisé, dont les règles étaient énoncées dans un corpus de textes intangible (et contrôlé par l'Église) ;
- la conception scolastique de l'éducation qui en découlait tout naturellement : se former, c'est prendre connaissance de ces textes du savoir, les mémoriser et confirmer leur pertinence par des exemples ou des exercices.

Comme l'a remarquablement analysé Hameline (1986), l'idéologie moderne s'est constituée au XVIII^e sur la base de trois principes contraires qui, sous l'effet de la Révolution puis des évolutions économiques et politiques du XIX^e, ont progressivement tenu lieu d'« évidences » pour la plupart des penseurs de l'éducation. Principe du *progrès* des connaissances, dont atteste le développement des sciences et de l'industrie, et qui coïnciderait avec le progrès de l'homme, dans son combat permanent contre l'ignorance et les contraintes de la Nature. Principe de l'*éducabilité* des enfants,

et plus largement des apprenants, qui pose que ces derniers ont en eux-mêmes les ressources nécessaires pour participer à ce mouvement de construction des connaissances. Principe de *démocratie égalitaire* enfin, qui requiert que tout citoyen puisse trouver dans l'éducation le moyen de développer sa propre autonomie et de participer, ce faisant, à l'accroissement de la cohésion sociale. Mais comme l'a montré le même auteur, ces principes ont d'emblée suscité interrogations, résistances, voire contre-principes explicites. Progrès des connaissances certes, mais s'agit-il pour autant d'un progrès de l'homme ? Celui-ci s'en trouve-t-il nécessairement « meilleur » ? Éducabilité peut-être, mais les aptitudes initiales des apprenants sont différentes et semblent génétiquement fondées ; et par ailleurs l'expérience de l'enseignement scolaire montrerait qu'un certain taux de contrainte est requis pour l'éducation comme pour l'instruction. Démocratisation sans doute, mais en tenant compte de ce que la société reste économiquement inégalitaire et qu'on ne peut que préparer chacun à y trouver une place qui, plutôt que d'être « juste », reste socialement prédéterminée.

Les systèmes éducatifs étatiques qui se sont mis en place entre la fin du XIX^e et le début du XX^e portent la marque à la fois de l'idéologie moderniste et des résistances que lui ont opposées les réalités économiques, politiques et sociologiques. En application des idéaux modernes, les structures scolaires ont fait l'objet d'une unification-généralisation qui garantit, en principe, l'*accessibilité* de tout citoyen à une formation de base, et le *libre passage* possible de chacun d'entre eux vers les niveaux d'études supérieurs et vers l'Université. Par ailleurs, les programmes de l'école obligatoire ont été conçus dans une logique combinant les objectifs d'*instruction* (transmission de savoirs collectifs de base) et d'*éducation* (formation de personnes à la fois autonomes et susceptibles de s'intégrer dans les réseaux de valeurs de la société). Enfin, ont été mis en place des mécanismes de régulation et d'évaluation débouchant sur des *certifications* contrôlées par l'État, qui visent à conférer à chaque individu un statut « social-scolaire » qui soit indépendant de son statut socio-économico-culturel d'origine.

Les pesanteurs évoquées plus haut ont quant à elles produit, au sein de ce dispositif même, l'émergence de problèmes et de mécanismes divers qui se sont traduits de fait par l'atténuation, voire par l'annulation des objectifs généraux de l'Éducation moderne. Ceux-ci sont bien connus et nous n'en ré-évoquerons lapidairement que les principaux.

- En même temps qu'il prend en charge les systèmes scolaires, l'État vise à former des citoyens adaptés à « sa réalité », c'est-à-dire à un système politico-économique inégalitaire, qui génère des représentations collectives de l'homme elles-mêmes inégalitaires.
- Les propriétés d'éducabilité des apprenants demeurent, de fait, inexploitées ; parce que l'idéologie collective résiste toujours au pourtant vieil adage selon lequel « *Discat a puero magister* » ; parce que,

techniquement, l'identification même de ces propriétés reste problématique ; parce qu'enfin subsiste une tension irrésolue entre objectifs de « réalisation de soi » et objectifs d'adaptation à la société telle qu'elle est.

- Les méthodes de formation continuent dès lors d'être imprégnées par la tradition scolastique : enseignement frontal et verbal ; apprentissage par mémorisation, déduction et exercices d'application.
- La nature des processus d'évaluation-certification fait en sorte qu'au lieu de corriger les inégalités sociales, le système scolaire les reproduit ; notamment parce que les savoirs scolaires ont un taux d'obsolescence inévitable et parce que c'est dès lors souvent « ailleurs » que s'acquière les capacités qui constituent le gage de la réussite sociale véritable.

Les vagues de réformes et de projets de réorientation qui se sont succédées au cours du XX^e siècle peuvent être analysées comme autant de tentatives de corriger cet état des choses, de manière à réaliser enfin les objectifs de l'éducation moderne. Lapidairement toujours, se sont inscrits dans ce processus le plaidoyer des « nouveaux pédagogues » du début du siècle (voir Ferrière, 1921) pour une transformation, par l'éducation, des organisations socio-politiques et des représentations collectives, ainsi que les efforts des mêmes pour le développement de méthodes pédagogiques fondées sur les capacités d'action et la logique des apprenants. Plus récemment, participent de la même entreprise, d'une part la contestation de la neutralité sociale des savoirs (voir la théorie des « champs de production » de Bourdieu, 1980), d'autre part les tentatives de remédier à l'obsolescence des programmes scolaires, enfin les études sur les effets d'autonomisation vs adaptation qu'exercent les processus de médiation à l'œuvre en classe.

L'émergence de la logique des compétences peut sembler s'inscrire dans ce mouvement permanent d'adaptation, en ce qu'elle propose une appréhension des capacités des apprenants qui est moins liée à la maîtrise de savoirs formels ou scolarisés dont on sait qu'ils contribuent peu à la mobilité sociale. Mais elle semble aussi procéder d'un mouvement antagoniste, néo-libéral, indifférent aux objectifs de démocratisation-socialisation, et qui vise essentiellement à former des agents aptes à se montrer efficaces dans des situations de travail en constante mutation. Pour mieux comprendre les enjeux de cette logique annonciatrice du XXI^e siècle, une analyse de l'origine et du statut de la notion même de compétence s'impose donc.

LA OU LES COMPÉTENCE(S) : ORIGINES ET STATUT ÉPISTÉMOLOGIQUE

Le terme de *compétence* est attesté dans la langue française depuis la fin du XV^e siècle ; il désignait alors la légitimité et l'autorité conférées aux institutions pour traiter de problèmes déterminés (un tribunal est *compétent* en matière de...) ; depuis la fin du XVIII^e siècle, sa signification s'est étendue au niveau individuel et il désigne depuis lors « toute capacité due au savoir et à l'expérience ». Si cette acception de sens commun demeure plutôt vague, divers courants des sciences humaines ont récemment tenté d'attribuer au terme un signifié plus précis, en un processus de ré-appropriation qui s'est déroulé en quatre étapes majeures.

L'expression de *compétence linguistique* a été introduite par Chomsky (1955) dans le cadre d'un article qui constitue l'un des textes fondateurs de la « révolution cognitive » en sciences humaines. L'objectif de l'auteur était alors de combattre le behaviorisme linguistique, et plus spécifiquement la thèse selon laquelle le langage s'apprend par essais/erreurs, conditionnement, renforcements, etc. Pour lui, l'extrême rapidité de l'acquisition par l'enfant des principales unités et structures linguistiques, tout comme la rapidité de récupération du langage à l'issue de lésions organiques périphériques, ne pouvaient s'expliquer en termes d'apprentissage ou de déterminisme du milieu ; ces phénomènes attestaient au contraire de l'existence d'une « disposition langagière » innée et universelle. La compétence linguistique désigne cette disposition ; elle implique qu'existe, au sein des structures de l'esprit/cerveau humain, un « organe mental » qui dote chaque sujet d'une capacité idéale et intrinsèque à produire et comprendre toute langue naturelle. Capacité idéale qui constitue l'« explicans » ultime de tout phénomène langagier, mais qui se réalise néanmoins en *performances* concrètes qui ne présentent pas, elles, ce caractère d'idéalité ; parce que ces performances dépendent aussi de la mise en œuvre d'autres organes mentaux (la mémoire notamment) et qu'elles sont conditionnées par diverses limitations comportementales ainsi que par certains facteurs d'ordre socio-contextuel.

Quand bien même l'existence et les propriétés de cet organe inné n'ont, à ce jour, fait l'objet d'aucune validation scientifique, le terme de compétence a d'emblée connu un vif succès dans le champ de la *psychologie expérimentale*. Porteur de connotations positives et marquant le « retour du sujet » après un demi-siècle de behaviorisme, il est devenu l'un des termes de combat du rationalisme extrémiste, et en particulier du cognitivisme modulariste. Selon ce courant (voir Fodor, 1983/1986), toutes les fonctions psychologiques supérieures (attention, perception, mémoire, etc.) sont soutenues par un dispositif biologique inné (ou « module ») et chaque sujet dispose dès lors, en ces domaines, d'une compétence idéale de même

ordre que la compétence linguistique. Dans cette perspective, d'une part le terme de compétence finit par se substituer à celui d'intelligence (plus précisément, l'intelligence s'y définit comme la somme des compétences) et d'autre part le développement ontogénétique est conçu comme l'application-adaptation de ces capacités idéales aux contraintes et stimulations du milieu, c'est-à-dire comme un processus d'affaiblissement ou de réalisation partielle des potentialités intrinsèques, que certains n'ont pas hésité à qualifier de « désapprentissage » (voir Mehler & Bever, 1968).

Parallèlement à ce premier mouvement de propagation, le terme a été repris par divers linguistes centrés à la fois sur les dimensions pragmatiques du langage et sur la problématique de l'enseignement des langues secondes. Dans l'ouvrage fondateur de ce courant, Hymes (1973/1991) soutient notamment que s'il existe peut-être une compétence syntaxique idéale, celle-ci ne suffit pas pour que se développe une maîtrise fonctionnelle du langage ; cette maîtrise implique la capacité d'adapter les productions langagières aux enjeux communicatifs et aux propriétés du contexte, et de telles capacités font nécessairement l'objet d'un apprentissage social. Hymes propose alors que l'enseignement des langues vise à développer ces *compétences de communication*, qui se différencient en compétences narrative, conversationnelle, rhétorique, productive, réceptive, etc. On relèvera que si la psychologie cognitive avait repris tel quel le concept chomskyen, Hymes lui a fait subir par contre une distorsion spectaculaire : désormais la compétence cesse d'être biologiquement fondée ; elle devient une capacité adaptative et contextualisée dont le développement requiert une démarche d'apprentissage formel ou informel. Et le seul sème qui subsiste de l'acception chomskyenne originelle est que la compétence s'appréhende au niveau des propriétés d'un individu.

La dernière étape du processus de propagation se caractérise précisément par la perte de cet ultime sème commun. Depuis une décennie, le terme a ré-émergé dans le champ de l'analyse du travail et de la formation professionnelle, dans le cadre d'un mouvement de contestation de la logique des *qualifications*. Selon cette dernière, la formation dote les apprenants de connaissances dont la nature et le niveau sont *certifiés* par l'État, et cette certification qualifie un individu pour l'obtention d'un ensemble prédéterminé de postes de travail. La logique substitutive se fonde sur le fait que le caractère désormais particulièrement flexible des situations de travail requiert une constante adaptation à de nouveaux objectifs et à de nouveaux instruments (informatiques notamment) ; elle considère qu'en raison de leur caractère statique et déclaratif, les connaissances certifiées ne suffisent plus à y préparer les futurs professionnels ; elle vise au contraire à doter ces derniers de compétences, c'est-à-dire de capacités plus générales et plus souples qui leur permettront de faire face à la variété des tâches et de prendre, en temps réel, des décisions d'action adaptées. Dans ce contexte, les compétences s'appréhendent d'abord au niveau des performances

requisites des agents dans le cadre d'une tâche donnée ; et ces propriétés d'efficacité d'une activité collective ciblée se trouvent ensuite, au travers d'un processus d'évaluation sociale, projetées sur (ou imputées à) des agents. Si la définition même de ces compétences reste éminemment fluctuante et hésite notamment entre catégories de l'« être » et du « devoir-être » (cf. plus bas), la tonalité majeure consiste à considérer qu'elles relèvent des *savoir-faire* plutôt que des savoirs, et de capacités *méta-cognitives* plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés.

LA FORMATION « SAISIE » PAR LES COMPÉTENCES

Cette brève histoire du concept dans le champ scientifique met en évidence deux mouvements d'orientation contraire ; l'un allant des propriétés du sujet vers l'adaptation au milieu, l'autre allant des exigences du milieu aux capacités requises des sujets. Dans le premier cas, les compétences sont d'abord définies comme des propriétés biologiques de l'organisme humain, absolues ou indépendantes de tout contexte concret (voir Chomsky et les modularistes) ; puis elles s'étendent aux capacités requises pour accéder à la maîtrise de pratiques sociales ; capacités qui, dans leur forme générale, sont toujours déjà disponibles en l'organisme (cf. la compétence de communication), mais qui doivent néanmoins s'ajuster à la réalité historique des modes d'interaction en usage dans un groupe et dont l'émergence requiert dès lors médiation sociale et apprentissage. Dans le second cas (« logique des compétences »), on part de l'analyse des tâches ou activités collectives, on évalue l'efficacité et l'adéquation des performances d'individus confrontés à ces tâches, puis on en déduit les compétences qui seraient requises d'eux pour que les performances soient plus satisfaisantes, sans trop se préoccuper du caractère inné ou acquis des dites compétences.

La phase initiale du premier mouvement ne constitue qu'un énième avatar du positivisme psychologique ; pour assurer son statut de « science exacte », les tenants de ce mouvement sont régulièrement tentés de réduire l'humain à ses seules dimensions biologiques. Outre que son épistémologie est réfutable et que ses thèses ne reposent sur aucun corps de données empiriques validées, ce courant ne présente aucun intérêt pour l'éducation-formation, dans la mesure même où il n'accorde ni statut, ni rôle aux apprentissages, qu'ils soient naturels ou formalisés-scolarisés. La seconde phase de ce même mouvement témoigne d'une saine réaction à cette outrance, émanant tout naturellement de courants sensibles aux problèmes éducatifs ; mais réaction confuse, dans la mesure où elle vise à compléter le concept chomskyen par des concepts qui, épistémologiquement, lui sont radicalement incompatibles ; et réaction peu utile au plan didactique dans la mesure où elle ne consiste finalement qu'à rhabiller en termes de

compétences les objectifs de la pédagogie du même nom (cf. les compétences narratives, argumentatives, poétiques, etc.). Dans son orientation générale, le second mouvement nous paraît plus intéressant (ce qui signifie qu'il peut s'inscrire dans le cadre épistémologique auquel nous adhérons) ; contre l'idéologie du sujet omnipotent issue du vieux fond de pensée rationaliste, il pose en effet comme donnée première l'activité collective humaine (incluant les tâches de travail) et il prend en compte le rôle décisif des évaluations sociales (Stroobants, 1998), sous l'effet desquelles des capacités sont imputées aux agents humains et sont susceptibles d'être intériorisées par ces derniers. Ce courant a en outre le mérite de viser à redéfinir les contenus de formation pour mieux les adapter aux situations de vie effectives, ce qui pourrait contribuer à une atténuation de l'immobilisme social généré par les modes de formation actuels. Mais il présente aussi des lacunes et des dangers : lacunes dans le caractère monolithique et labile de son concept-slogan ; dangers tenant à ce que la logique des compétences nous vient, de fait, des pouvoirs économiques, et qu'elle est associée à un projet de dérégulation néo-libérale auquel il nous paraît capital de résister fermement. Si l'on comprend donc pourquoi c'est sous l'effet de ce second mouvement que la formation se trouve aujourd'hui « saisie par les compétences » (selon la formule de Perrenoud, 1999b), il nous paraît néanmoins indispensable de dénoncer les conditions d'usage de ce concept, en même temps que les visées socio-politiques auxquelles certains voudraient qu'il serve.

Qu'entend-on aujourd'hui par compétence(s) ? Selon Levy-Leboyer (1996), il s'agit de « répertoires de comportements [... rendant efficaces des personnes] dans une situation donnée » ; selon Tardiff (1994), la compétence est « un système de connaissances, déclaratives [...] conditionnelles [...] et procédurales [...] organisées en schémas opératoires » et permettant la résolution de problèmes ; selon Le Boterf (1994), il s'agit d'un « savoir-agir reconnu » ; selon Toupin (1995)¹, elle consiste en « la capacité de sélectionner et de fédérer en un tout applicable à une situation, des savoirs, des habiletés et des attitudes » ; pour d'autres encore, il s'agirait de « schèmes générateurs », de « forces symboliques structurantes » et même, pourquoi pas, d'« habitus ». Le seul trait commun à toutes ces définitions est d'appréhender la problématique des compétences à partir d'une analyse de l'efficacité d'interventions dans des tâches situées. Sur cette base, sans que ne soit réellement traitée la question des rapports entre le « devoir-être » à la tâche et l'« être » des agents qui y sont impliqués, les compétences sont imputées à (et expliquées par), soit des « formats » dont le structurant est d'ordre sociologique (« forces symboliques », « habitus »),

1. Nous avons extrait ce petit répertoire de définitions d'un autre article de Toupin (1998, pp. 33-44).

soit des propriétés psychologiques des sujets. Dans ce dernier cas, ces propriétés peuvent relever des comportements, des connaissances, des attitudes ou des savoir-faire ; elles peuvent aussi relever de capacités transversales, soit de fédération de ces diverses dimensions du fonctionnement humain, soit de généralisation proprement méta-cognitive. Enfin, ces compétences peuvent encore se transmuier en objectifs d'enseignement (Perrenoud, 1999b) et en capacités requises des enseignants (Perrenoud, 1999a). Sans verser dans le purisme conceptuel, il nous paraît évident qu'on ne peut raisonnablement « penser » la problématique de la formation en usant d'un terme qui finit par désigner tous les aspects de ce que l'on appelait autrefois les « fonctions psychologiques supérieures » (voir Bronckart & Friedrich, 1999 ; Bronckart & Schurmans, à paraître), et qui accueille et annule tout à la fois l'ensemble des options épistémologiques relatives au statut de ces fonctions (savoir, savoir-faire, comportement, etc.) et à celui de leurs déterminismes (sociologiques ou bio-psychologiques).

Cette confusion est d'autant plus regrettable que la logique des compétences nous arrive en un moment où la clarification des enjeux de la formation est plus que jamais nécessaire. La décennie qui s'achève est d'abord celle de la « chute du mur », de la consommation de la défaite économique et sociale du socialisme dit « réel », et, en conséquence, celle du capitalisme triomphant. Cette situation a ré-alimenté une idéologie générale, d'ores et déjà très opérante, selon laquelle, les classes sociales ayant « disparu », les lois du marché constituent le fondement ultime de l'ordre social et le commerce mondialisé tient lieu de lien naturel entre les acteurs. La dérégulation économique (destruction des mécanismes de contrôle de l'État et de contrepoids des syndicats) s'inscrit dans cette perspective, et elle se prolonge tout naturellement en objectifs de dérégulation éducative ; les projets actuels, en Suisse et ailleurs, d'intégration des systèmes de formation dans une logique de marché participent de cette entreprise, tout comme la logique des compétences, en tant qu'elle émane d'abord du patronat. Certes, comme nous l'évoquions plus haut, la problématique visée par cette logique est réelle et importante. Certes, cette mainmise patronale résulte largement de la répugnance et de la lenteur des syndicats à prendre en compte la réalité des mutations économiques et l'intimité des situations de travail. Il ne peut donc être question de contester l'intérêt des spécialistes de la formation pour cette problématique. Mais, sauf à adhérer au néolibéralisme brutal, cet intérêt doit s'assortir de la re-formulation d'un projet politico-éducatif qui définisse des valeurs et des objectifs qui ne se réduisent pas à ceux qu'induit la seule logique du marché.

PROPOSITIONS POUR UN APPAREIL CONCEPTUEL DIFFÉRENCIÉ

Nos propositions s'inspirent d'une réévaluation et d'une re-hiérarchisation des principes de l'Éducation Nouvelle. Le premier de ces principes réaffirme le caractère démocratique et égalitaire des entreprises d'éducation/formation ; celles-ci doivent viser à accroître la *cohésion sociale*, en permettant à chaque personne de s'insérer et de s'investir efficacement dans les multiples réseaux d'activité collective ; ce qui implique, au niveau des formations de base, l'apprentissage de la maîtrise d'activités générales (en particulier de l'activité langagière), et aux niveaux ultérieurs, l'apprentissage de pratiques plus spécifiques, pré-orientées par des rôles professionnels particuliers. Mais toute pratique sociale est, en permanence, l'objet d'évaluations verbales et se trouve, ce faisant, associée à un stock de connaissances et de savoirs ; la maîtrise réelle des pratiques implique dès lors une compréhension et un apprentissage des savoirs qui y sont liés. Le deuxième principe a trait précisément au statut de ces savoirs. L'idéologie du progrès a fait long feu, du moins en ce qu'elle impliquait que les avancées scientifiques permettraient de régler les problèmes socio-éducatifs ; l'accent se porte aujourd'hui très justement sur l'*incomplétude* inéluctable des connaissances scientifiques, sur la *diversité* des régimes de savoir et sur les mécanismes de *valorisation sociale* dont ces derniers font l'objet. L'incomplétude et la diversité des connaissances font en sorte que les programmes de formation ne peuvent être élaborés que par l'emprunt à des registres de savoirs distincts, puis par la transposition et la re-solidarisation des extraits empruntés dans le cadre d'un projet didactique cohérent (cf. infra, les « modèles didactiques »). L'impact de la valorisation des savoirs requiert en outre que les apprenants soient confrontés à ces jugements sociaux et apprennent à y prendre part, de manière autonome et/ou critique. Quant au dernier principe, celui d'éducabilité, il est évidemment aussi retenu, mais avec un net déplacement d'accent. Les promoteurs de l'Éducation Nouvelle insistaient sur la nécessité, pour entreprendre une démarche didactique, de connaître les mécanismes et les étapes du développement psychologique de l'enfant. Depuis lors, de nombreuses recherches ont été entreprises en ce domaine, qui ont notamment montré que tout apprentissage, même lorsqu'il vise la maîtrise pratique, implique un processus permanent de conceptualisation et de re-conceptualisation. Mais ces recherches restent néanmoins insuffisantes, dans la mesure où elles font largement l'impasse sur les processus de médiation sociale, formelle ou informelle, qui orientent les apprentissages et les rendent efficaces. Pour asseoir ce principe, il faut donc aussi savoir *comment éduquer* ; et la didactique contemporaine a notamment comme objectif majeur d'analyser, dans le détail des situations concrètes, les formes d'enseignement qui rendent le plus efficace les démarches d'appropriation des apprenants.

Sur la base de ces principes, l'appareil conceptuel relatif à l'enseignement de la langue maternelle distingue les niveaux d'approche qui suivent.

Il convient en premier lieu de se doter d'une conception du statut et des propriétés du fonctionnement langagier. Notre conception (pour plus de détails, voir Bronckart, 1997), pose la préexistence d'une *activité langagière* collective, qui se concrétise en de multiples *genres de textes* différents, adaptés à des situations et à des enjeux communicatifs déterminés. Elle pose ensuite, d'un point de vue technique ou linguistique, que ces genres constituent les unités de rang supérieur, en ce sens qu'ils déterminent, au moins partiellement, les processus de structuration syntaxique et les décisions lexicales. Dès lors, la *finalité générale* de l'enseignement des langues vise à la *maîtrise des genres*, en tant qu'instruments d'adaptation et de participation à la vie sociale/communicative, et les apprentissages ayant trait à la syntaxe ou au lexique s'inscrivent en *appui technique* à cette finalité globale.

Au plan de la programmation didactique, les genres étant en nombre illimité et ne pouvant tous être enseignés, il s'agit d'abord de choisir les genres qui deviendront des *objets d'enseignement*. Si les critères de ce choix sont multiples et « discutables », ils doivent toujours se fonder sur la représentativité (sélectionner des exemplaires de chacune des grandes familles de genres) et de complexité (sélectionner des exemplaires adaptés au niveau présumé des apprenants).

Au plan de l'intervention en situation de classe, la démarche se décompose en quatre phases. La première consiste à élaborer un *modèle didactique* du genre choisi comme objet d'enseignement. Ce modèle rassemble les connaissances acquises à propos de ce genre, les sélectionne et les adapte aux propriétés du système didactique concerné (notamment à l'état présumé des savoirs et savoir-faire des élèves et des enseignants). Il a également pour but de faciliter le travail des enseignants, en leur fournissant les ingrédients permettant d'organiser les situations d'apprentissage et les séquences d'enseignement. Bien entendu, les modèles didactiques des genres sont des modèles provisoires susceptibles d'évoluer, et par ailleurs ils ne préjugent pas des formes effectives que prendra l'enseignement, mais ouvrent un éventail de possibilités. Cela dit, le modèle contribue à la clarification des contenus « enseignables » et il permet notamment de délimiter, *a priori*, trois grandes catégories d'*objectifs d'enseignement* :

- les objectifs ayant trait à l'*action langagière* : savoir choisir un genre de texte adapté à une situation de communication déterminée ; savoir élaborer une position d'agent producteur (intentions, raisons d'agir) ; savoir mobiliser les connaissances pertinentes eu égard à la situation, etc. ;
- les objectifs ayant trait au choix et à la gestion des *types de discours* qui entrent dans la composition d'un texte et qui conditionnent son infrastructure globale ;

- les objectifs ayant trait à la maîtrise des *mécanismes linguistiques* (syntaxiques, lexicaux, prosodiques, etc.) qui assurent la cohérence et la cohésion d'un texte.

Les trois phases suivantes se décomposent alors comme suit : d'abord identifier, dans le cadre d'une activité de production textuelle finalisée, les *capacités acquises* des apprenants eu égard aux trois domaines évoqués plus haut : *capacités d'action* ; *capacités discursives* et *capacités linguistico-textuelles* (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993 ; Dolz & Schneuwly, 1998) ; sur cette base, sélectionner ensuite les rubriques plus spécifiques de l'une ou l'autre de ces capacités qui vont faire l'objet de la démarche d'enseignement, puis élaborer et conduire des activités ou exercices (les « modules » des *séquences didactiques*) centrés sur ces rubriques ; enfin, dans le cadre d'une nouvelle activité de production textuelle, évaluer les *capacités nouvelles* des apprenants et, ce faisant, l'efficacité de la démarche d'enseignement.

On notera encore que les modules d'enseignement doivent constituer aussi des lieux de recherche ; leur analyse permet, d'une part d'identifier les processus d'enseignement et les formes d'interaction qui sont efficaces, d'autre part d'identifier les moments et les conditions sous lesquelles l'introduction de *savoirs formalisés* (de concepts) contribue effectivement au développement des *savoir-faire* pratiques.

UN EXEMPLE : L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE

Cet exemple est tiré d'une recherche en cours sur l'enseignement de l'expression orale en français (Dolz & Schneuwly, 1998), et plus particulièrement sur les démarches d'apprentissage de l'exposé oral dans les écoles genevoises.

Le choix de l'objet d'enseignement

Domaine unanimement reconnu aujourd'hui comme indispensable à la réussite des apprenants, l'oral est rarement envisagé comme un objet scolaire autonome, différent de l'écrit, et les nombreuses connaissances acquises depuis quelques décennies à propos du français parlé ont été souvent négligées. Pour tenter de préciser l'objet qualifié de manière allusive d'« oral » dans les programmes scolaires, nous avons tenté d'identifier les caractéristiques plurielles des formes spécifiques que prennent les principaux genres textuels oraux. À la suite de nombreux auteurs (pour une

synthèse, voir Bronckart, 1997 ; Canvat, 1996 ; Schneuwly & Dolz, 1997), nous avons postulé que, dans une culture donnée, les représentations associées aux textes oraux et écrits sont fondamentalement génériques. Les genres textuels, tels l'interview, le débat, etc., sont des outils sémiotiques complexes qui permettent aux agents la réalisation d'actions langagières déterminées ; apprendre à s'exprimer oralement, c'est, de ce point de vue, s'approprier des outils pour parler dans des situations de communication diverses. Si les textes constituent des objets empiriques sur lesquels les élèves et les enseignants travaillent, le genre textuel constitue l'unité qui articule ces objets concrets en un tout cohérent ; il définit un système de contraintes, de natures diverses, à l'intérieur desquelles s'inscrivent les textes singuliers. Ainsi, un genre oral comme l'« exposé » – ou dans la terminologie de l'école suisse, la « conférence » – peut être défini comme une prise de parole en public qui développe de manière explicitement structurée un sujet de l'ordre du savoir. L'exposé se réalise dans une situation de communication relativement formelle et de caractère bipolaire, qui réunit un orateur « expert » dans un domaine particulier du savoir et son auditoire. Les finalités sociales de l'exposé sont bien connues : il s'agit de transmettre, de partager et d'accroître les savoirs d'un auditoire sur un domaine particulier (géographie, sciences naturelles, etc). L'exposé constitue donc un outil sémiotique permettant la médiation et l'accès à de nouveaux savoirs.

La construction d'un modèle didactique

Élaboré sur la base des savoirs de référence existants (savoirs scientifiques, savoirs scolaires et savoirs d'experts formalisés et validés) et à partir de l'observation et de l'analyse d'un corpus d'exposés oraux authentiques, le modèle didactique de l'exposé oral permet d'identifier les propriétés spécifiques des trois grandes catégories d'*objectifs d'enseignement* :

- au plan de l'*action langagière*, l'exposé constitue une *structure communicative* particulière mais largement conventionnalisée : présence d'un exposant expert maîtrisant des savoirs, et d'un auditoire, réel ou fictif ; volonté de réduire la dissymétrie des connaissances entre ces deux actants ; évaluation au cours même de l'exposé des nouveautés et des difficultés des contenus ; mise en jeu du corps et incorporation de systèmes sémiotiques non langagiers (attitudes corporelles, gestes, regards, mimique faciale, occupation et gestion des lieux), etc. ;
- au plan *discursif*, l'exposé est un monologue dont l'*organisation interne* comporte généralement les phases suivantes : ouverture, délimitation du sujet, présentation du sommaire ou du plan à suivre, développement de différents thèmes annoncés contenant des phases descriptives, des

phases argumentatives et des phases de récapitulation ou synthèse, conclusion ou message final et clôture ;

- au plan des *propriétés linguistico-textuelles*, l'exposé mobilise un répertoire d'unités linguistiques particulières (reprises anaphoriques, reformulations, marqueurs du discours oral, organisateurs textuels, exemplifications, etc.) ainsi que des dimensions sonores caractéristiques de la prise de parole (diction, intonation, accentuation, pauses, rythme, etc.).

Le déroulement de la séquence didactique

Dans une classe de 5P (élèves de 10 à 11 ans), suite à l'écoute d'un enregistrement d'un exposé réalisé par un élève sur le scorpion, l'enseignant propose la réalisation d'une série d'exposés sur des animaux, exposés qui seront enregistrés et écoutés par d'autres élèves. Cette première production terminée, l'enseignant annonce la réalisation d'un travail collectif pour améliorer la prise de parole en public. À cette fin, les élèves suivent une séquence didactique de cinq modules d'enseignement (1 – écoute et analyse d'un exposé d'adulte ; 2 – prise de notes pour préparer un exposé oral ; 3 – documentation et prise de notes sur l'animal de leur choix ; 4 – entraînement à la reformulation des termes techniques ; 5 – planification de l'exposé et entraînement de la diction avant la prise de parole en public). Après l'enseignement, les élèves enregistrent successivement (par groupes de deux et devant la classe) un exposé sur l'animal de leur choix.

Les exposés et les interactions qui ont lieu dans les différents groupes sont entièrement enregistrés et transcrits pour étudier quelles sont les conditions propices à susciter l'activité de l'élève, comment les savoirs et les savoir-faire à enseigner sont traités dans les pratiques d'enseignement, quelles sont les tensions sources d'apprentissage et quelles sont les capacités qui se transforment en fonction de l'enseignement.

Lors des productions orales initiales, les élèves ont exhibé des *capacités acquises* préalablement que l'on peut résumer comme suit. Les exposés produits sont très semblables et relativement courts (1 minute 45 sec., en moyenne). Les paramètres de la prise de parole en public (volume de la voix, débit, articulation et expressivité de la parole) ne constituent généralement pas un handicap important et pourtant méritent une amélioration. Des difficultés apparaissent par contre au niveau de la gestion des ressources linguistiques et para-linguistiques et à celui de l'organisation générale de l'exposé. Les élèves n'annoncent pas les parties de l'exposé (sous forme de sommaire). Ils répètent systématiquement les mêmes organisateurs oraux pour assurer la continuité de la prise de parole : « *alors hem je vais vous parler.../alors sa définition.../alors la reproduction.../alors le rapport avec*

l'homme... ». Ils n'utilisent ni les marqueurs linguistiques permettant d'évoquer explicitement les parties du texte, ni les reformulations permettant de clarifier le vocabulaire technique ou savant, ni les questions ou les énoncés métalinguistiques adressés à l'auditoire pour faciliter le suivi de l'exposé. Par ailleurs, ils n'utilisent pas de supports, à l'exception de notes écrites qui sont parfois lues. Les pauses ne sont pas assez nuancées pour marquer les parties de l'exposé ni pour laisser le temps d'assimiler les informations au public.

Au cours des modules de la séquence didactique, l'enseignant focalise son travail notamment sur certaines capacités : 1) comprendre et analyser des textes oraux complexes de l'ordre du savoir ; 2) se documenter sur un thème donné ; 3) organiser les parties de l'exposé ; 4) utiliser des notes comme aide mémoire à l'oral ; 5) reformuler pour faciliter la compréhension de l'auditeur ; 6) gérer les pauses, le volume de la voix, le débit, l'intonation expressive. Les modules d'enseignement donnent une grande importance à des savoir-faire rattachés à la prise de parole en public à l'aide de mots clé (capacité d'action) ; à la structuration des informations dans l'exposé (capacité discursive) ; à l'utilisation de procédés de textualisation caractéristiques de l'exposé oral (capacité linguistico-discursive). De plus, ces savoir-faire sont objectivés grâce à des activités métalangagières. Par exemple, avant de s'exercer à l'usage de la reformulation, les élèves repèrent à l'aide de l'enseignant des reformulations dans les exposés écoutés, analysent les fonctions et élaborent leur propre définition. Ce savoir n'est pas toujours suffisant pour une utilisation efficace de la reformulation. Mais, faute de comprendre ce qui se joue dans l'action, la tendance des élèves est d'appliquer des procédures de reformulation avec rigidité.

L'analyse des processus interactifs effectivement mis en œuvre dans le cadre d'une séquence didactique nous aide à identifier les capacités progressivement exhibées par les élèves aux différents niveaux évoqués. Elle constitue un moyen qui cible les conditions nécessaires pour leur permettre de s'approprier un genre textuel, comme l'exposé oral. Les observations faites au cours de la réalisation de cet enseignement nous semblent indispensables pour comprendre comment se forment concrètement les capacités des élèves requises et mobilisées pour que le genre exposé oral soit maîtrisé. Ainsi, par exemple, nous avons pu observer que le savoir partagé en classe par les jeunes élèves à propos de la reformulation leur permet non seulement un usage plus efficace de ce procédé linguistique, mais aussi la possibilité, dans les séances de bilan et d'auto-évaluation, de comprendre et ensuite d'expliquer la logique des actes qu'ils effectuent.

Lors des productions finales, les *capacités nouvelles* des élèves se présentent comme suit. La durée totale de l'exposé est de 10 minutes 30 sec. D'une manière générale, grâce à l'entraînement, les élèves sont à l'aise dans la prise de parole en public et ils alternent leurs interventions de

manière équilibrée, ce qui rend l'exposé plus animé. L'organisation explicite des parties thématiques et l'adoption d'une prise de parole vivante marquée par les variations de volume de la voix, le débit, l'intonation expressive et l'accent d'insistance sont les nouveautés les plus importantes qu'ils arrivent à introduire. Les pauses dans l'alternance de la prise de parole et entre les parties de l'exposé sont bien exploitées. Les élèves mettent en pratique les connaissances acquises lors de la séquence didactique : le sujet est annoncé de manière claire et pour impliquer l'auditoire : « *moi je n'ai jamais vu de huppe fasciée j'aimerais bien en voir une un jour parce que c'est très peureux c'est très curieux toi t'en as déjà vu* ». Dans les productions finales, tous les élèves utilisent des procédés de reformulation, souvent avec des introducteurs comme « *c'est-à-dire* », « *pour ceux qui ne connaissent pas...* », des marqueurs qui pointent les diverses parties et les thèmes traités (« *à propos de...* », « *concernant...* » etc.) et des organisateurs textuels. Le vocabulaire technique nouveau (*insectivore, bosquet*, etc.) est reformulé pour faciliter la compréhension. Durant l'exposé, ils utilisent divers supports : des photos, des images, des timbres postaux, des enregistrements sonores ou des diapositives. La prise en compte du destinataire est également marquée par de nombreux déictiques personnels utilisés pour interpeller ou impliquer le destinataire tout au long de l'exposé. Les transformations observées sont un premier indicateur de la pertinence des différents modules d'enseignement proposés.

RETOUR SUR LA « LOGIQUE DES COMPÉTENCES »

Nous relèverons d'abord que la démarche qui vient d'être brièvement illustrée ne s'inscrit qu'en partie dans la « logique des compétences ». Elle ne s'y inscrit de plein droit que dans la mesure où son mouvement débute par l'analyse des propriétés de tâches ou d'activités collectives, qu'il se poursuit par l'élaboration d'objets d'enseignement associés à des objectifs *a priori* (modèle didactique), puis qu'il débouche sur des démarches de transformation des capacités acquises des apprenants eu égard à ces objectifs, sans se préoccuper du caractère inné ou acquis de ces capacités. Mais elle ne s'y inscrit que partiellement, dans la mesure où le choix même des objets et objectifs d'enseignement s'effectue, non en fonction de « propriétés » qui seraient requises d'un apprenant pour s'adapter au caractère fluctuant des situations de travail, mais en fonction d'une analyse des maîtrises pratiques qui sont requises pour participer pleinement à la vie sociale et communicative.

Une fois cette réserve socio-politique posée (réserve à laquelle souscriraient sans doute nombre de promoteurs de la « logique des compétences »), pourquoi alors ne pas conserver le terme même de *compétence* ? Deux raisons s'y opposent à nos yeux.

La première est que la compétence s'applique aujourd'hui à des niveaux d'analyse qu'il nous paraît indispensable de distinguer et donc de désigner de manière différenciée : niveau des objets sociaux et des finalités qui y sont associées ; niveau des objets et objectifs d'enseignement élaborés dans le cadre des modèles didactiques ; niveau des capacités (savoirs, savoir-faire, attitudes, etc.) dont témoignent les apprenants avant, pendant et après une démarche d'enseignement. L'adoption d'un vocable unique constitue une source de confusion permanente, confusion qui s'accroît encore quand ce même vocable s'applique aussi aux capacités professionnelles des enseignants.

À supposer que la nécessité de cette différenciation soit acceptée, on pourrait alors nous objecter que le terme de *compétence* est un équivalent du terme de *capacité*, et qu'il pourrait servir à ne désigner que les propriétés acquises ou requises des apprenants. C'est ici qu'intervient notre seconde raison. La *compétence* reste, quoi qu'en disent certains, porteuse de connotations qui accentuent les dimensions innées, ou à tout le moins les propriétés inhérentes à une personne. Le terme de *capacité* nous paraît dans ce débat plus approprié, dans la mesure où il est lié à une conception épistémologique et méthodologique selon laquelle les propriétés des agents ne sont inférables que des actions qu'ils conduisent, et ce, au travers d'un processus permanent d'évaluation sociale. Cela dit, les connotations sont toujours susceptibles de se transformer, et si, dans les années à venir, le terme de *compétence* se trouve doté d'un signifié équivalent à celui que nous donnons aujourd'hui à *capacité*, nous ne pourrions que nous y rallier. Mais en attendant, l'exigence critique demeure.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minit.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Friedrich, J. (1999). Présentation. In L. S. Vygotsky, *La signification historique de la crise en psychologie* (pp. 15-69). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Schurmans, M.-N. (à paraître). Les formes de l'intelligence humaine : une approche interactioniste sociale. In J. Beaudichon & M.-H. Plumet (Éd.), *L'intelligence en actes. Homme pensant, homme communicant*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels : problématique et enjeux. *Enjeux*, 37/38, 5-29.
- Chomsky, N. (1955). *The logical structure of linguistic theory*. Cambridge MA : M.I.T., miméo.

- Comenius, J.A. (1657/1981). *Didactica magna*. In J. Prévot (Éd.), *L'utopie éducative : Comenius* (Traduction partielle en français), (pp. 58-138), Paris : Belin.
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Ferrière, A. (1921). *L'autonomie des écoliers*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Fodor, J. (1986). *La modularité de l'esprit*. Paris : Minuit. (Original publié en 1983)
- Hameline, D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion : ODIS.
- Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif-Hatier. (Original publié en 1973)
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Mehler, J. & Bever, T. (1968). The study of competence in cognitive psychology. *International Journal of Psychology*, 3-4, 273-280.
- Perrenoud, Ph. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999b). L'école saisie par les compétences. Manuscrit non publié, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Éducation Permanente*, 135, 11-21.
- Tardiff, J. (1994). Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. Lyon : Conférence dans le cadre du Colloque international sur le transfert des connaissances.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier, savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF.
- Toupin, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens. *Éducation Permanente*, 135, 33-44.

D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?

Philippe Perrenoud
Université de Genève

La question du transfert de connaissances nourrit régulièrement les critiques de l'école. Une bonne partie des connaissances que les élèves assimilent ne seraient utilisables que dans le contexte même de leur apprentissage, autrement dit à l'école, voire dans la même classe. Dans un autre contexte, les élèves se comporteraient « comme s'ils n'avaient rien appris », alors que ce n'est pas le cas. Simplement, « ils ne transfèrent pas ».

La métaphore du transfert met l'accent sur les analogies entre situations, sur la capacité du sujet à identifier des similitudes de structures sous la diversité des apparences, et donc à reconnaître que la situation relève d'un « programme de traitement » disponible.

Les derniers travaux ont mis en évidence le fait qu'il ne fallait pas s'attendre à ce que le transfert apparaisse spontanément, qu'il devait être appris et travaillé. Les enseignants restent à cet égard assez démunis. Faut-il créer des « situations de transfert » ? Exercer la décontextualisation et la recontextualisation des savoirs ? Développer une « intention de transfert », une posture métacognitive favorable, voire une culture du transfert ?

L'approche par compétences aborde le même problème à l'aide d'une *autre métaphore*, celle de la *mobilisation de ressources*, parmi lesquelles des savoirs partagés aussi bien que des connaissances privées, propres au sujet. L'idée de *transfert* évoque un *déplacement* de la connaissance du lieu de sa construction au lieu de son usage, la métaphore de la mobilisation met l'accent sur l'activité du *sujet*. De plus, alors que la connaissance « se » transfère, elle est mobilisée *par* le sujet agissant. Ne serait-ce que pour cette dérèification du processus, la métaphore de la mobilisation me semble plus féconde, plus fidèle à la complexité des mécanismes mentaux.

Mobiliser, ce n'est pas seulement « utiliser » ou « appliquer », c'est aussi adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un *ensemble d'opérations mentales complexes* qui, en les connectant aux situations, *transforment* les connaissances plutôt qu'elles ne les déplacent. On insiste donc sur une chimie ou une *alchimie* (Le Boterf, 1994) plutôt que sur une physique des savoirs. On se rapproche de la réalité du travail humain, tel que l'ergonomie cognitive et la psychosociologie du travail le décrivent. Métaphore pour métaphore, celle de la mobilisation déborde du champ de la psychologie cognitive expérimentale pour aller vers une *anthropologie* plus large de la cognition et de l'action *situées*. C'est une façon plus prometteuse de rejoindre la question du sujet et du sens et de replacer la question des apprentissages dans le cadre plus large de l'interactionnisme symbolique.

La métaphore de la mobilisation est au cœur de la conception actuelle des *compétences* dans le champ du travail (Guillevic, 1991 ; Le Boterf, 1994, 1997 ; Leplat, 1997) et dans le champ scolaire (Perrenoud, 1995, 1998 a et b, 1999 a, b et c). L'approche par compétences, dans la mesure où elle prolonge et élargit la réflexion sur le transfert, apparaît une façon un peu neuve de poser le plus vieux problème de l'école.

Certes, un nouveau *paradigme* aide seulement à mieux poser des problèmes et à bâtir des hypothèses explicatives plus fécondes. Il ne fait pas émerger des phénomènes entièrement inconnus, il modifie un peu le paysage et la position des problèmes, il réorganise le *champ conceptuel* pour mieux penser des observations anciennes. Du concept de compétence, on peut attendre au mieux une *valeur ajoutée*, non un dévoilement. Un concept est un construit *provisoire*, sa valeur est une valeur *d'usage*, on la mesure à sa fécondité théorique, non à sa vérité *absolue*.

UN SAVOIR MOBILE OU LES LIMITES DE LA MÉTAPHORE DU TRANSFERT

Selon les époques, les programmes scolaires font preuve d'utilitarisme ou privilégient la connaissance « gratuite » (Isambert-Jamati, 1990). À chaque époque, utilitarisme et gratuité se déclinent aussi selon les filières et le destin probable des élèves : la culture générale sied à ceux qui font des études longues, les savoirs pratiques à ceux qui vont entrer dans la « vie active ».

Ces différences classiques pourraient masquer une constante : nul n'a jamais plaidé pour une connaissance *inutilisable* hors de l'enceinte scolaire. Même les savoirs les plus gratuits, qui ne sauraient contribuer à la gestion ou à la production des choses, sont référés à des conditions et à des pratiques sociales. « *Comprendre le monde* » est une pratique sociale au

même titre que « *faire cuire un œuf* ». Il n'y a aucune raison de limiter la notion de compétence à des savoir-faire « pratico-pratiques » portant sur des choses. Toute connaissance permet d'opérer sur le réel, dont le sujet lui-même, son corps aussi bien que son esprit.

Le désir que les connaissances acquises à l'école soient utilisables dans d'autres contextes est indissociable de l'idée que l'école est faite pour « préparer à la vie », au sens large. Dans ce sens, le « transfert de connaissances » est, depuis toujours, au fronton de l'école. La psychologie cognitive n'a fait que nommer savamment, en lui associant une métaphore au demeurant discutable, une ambition de tout enseignement : faire que l'élève emporte la culture assimilée en classe pour s'en servir hors de cette enceinte. Nul ne prétend que l'école serait fondée à transmettre des connaissances qui, en dernière instance, directement ou à travers celles dont elles constituent le soubassement, n'auraient aucun sens hors de l'espace et du « temps des études » (Verret, 1975).

On peut en revanche mettre en doute la réalisation de cette intention au jour le jour. Le souci de préparer au cycle d'études suivant a fait peu à peu écran à la finalité dernière de l'école, qui est de former pour la vie. Des logiques autres, celles de la sélection, celles de la transposition, celles des disciplines brouillent souvent les cartes. Que le transfert soit au programme de la scolarité ne garantit pas qu'il s'opère.

On dira peut-être que les limites du transfert des connaissances scolaires hors de l'école ne sont pas la carence la plus dramatique. Dans une grande partie des pays du monde, l'école peine tout simplement à *accueillir* tous les enfants et adolescents, ou à le faire dans des conditions suffisamment propices à l'étude (locaux, matériel, effectif des classes, formation des enseignants). Dans les sociétés développées et fortement scolarisées, tous les élèves vont à l'école ou presque, mais une partie ne s'approprient pas complètement et solidement les savoirs et les savoir-faire de base.

Il est vrai qu'instruire tout le monde est prioritaire : un enfant qui n'a pas appris à compter, à lire ou à s'approprier quelques notions de grammaire ou de science ne saurait transférer ce qu'il n'a pas construit. On peut en conclure que si tous les élèves « savaient leurs leçons » et peinaient uniquement à utiliser les connaissances acquises à l'école dans d'autres contextes, il y aurait de quoi se réjouir.

De cette hiérarchie de priorités, on ne peut toutefois tirer argument pour dire qu'il faudrait *d'abord* apprendre et ne se préoccuper qu'*ensuite* du transfert. Il se peut au contraire (Perrenoud, 1997) qu'une partie des élèves n'apprennent pas *parce que le transfert n'est pas travaillé d'emblée, dès l'école élémentaire*. Comment en effet donner du sens aux apprentissages s'ils n'ont d'autre horizon que la classe ? Avec Rey (1996, 1998), on peut associer le transfert à une *intention* et à un *désir*. Or, l'école ne favorise

souvent ni l'un, ni l'autre. Tout se passe comme si la présence d'un savoir dans les programmes suffisait à justifier son utilité et à lui donner du sens, sans qu'il soit opportun de perdre du temps à débattre des liens entre les savoirs enseignés, leur genèse dans l'histoire humaine et les pratiques sociales auxquelles ils préparent aujourd'hui.

On peut en conclure que la problématique du transfert concerne *tous les écoliers*, ceux qui apprennent, mais ne font pas grand chose de ce qu'ils ont appris hors du contexte d'apprentissage, et ceux qui n'apprennent pas grand-chose, mais apprendraient peut-être davantage s'ils étaient animés d'un désir ou d'une intention de transfert.

Il reste à savoir si cette métaphore est la bonne d'un point de vue théorique et d'un point de vue pédagogique et didactique.

Une double énigme

Meirieu (1998) parle du transfert comme d'un « objet énigmatique ». Non pas opaque : tout le monde comprend très vite qu'il s'agit de réinvestir des apprentissages dans une autre situation, à la fois semblable et différente. L'énigme théorique fondamentale est de comprendre « comment ça marche ». Or, les modèles de l'esprit et de l'apprentissage humains sont encore bien fragiles. De plus, cognitivisme « computationnel », constructivisme et connexionisme se disputent le terrain (Raynal & Rieunier, 1997, 1998).

La première tentation serait de laisser ces problèmes ouverts et d'attendre une trentaine d'années que la recherche ait progressé. Hélas, c'est tout de suite que nous avons besoin d'un modèle, au moins provisoire, pour penser aussi bien la formation que le travail. On ne peut appeler les enseignants à « travailler le transfert » et leur dire en même temps qu'on doute du sens de ce concept, parfois de l'existence même d'un transfert distinct de l'apprentissage lui-même et en tout cas des mécanismes cognitifs sous-jacents. Si l'on veut que nombre d'entre eux s'en préoccupent, il faut s'engager dans une métaphore *provisoire*, assumée comme telle, mais néanmoins crédible en l'état des théories et de la recherche.

Provisoire et métaphorique, tel est, pour de longues années encore, le statut le plus honnête de toute théorie psychologique de l'activité mentale, du moins si on la souhaite assez globale pour fonder des pratiques de formation, dans toute leur complexité. Les neurosciences proposeront sans doute progressivement des modèles psychophysiologiques plus proches du réel, elles sauront de mieux en mieux associer des processus et des états biochimiques et électriques à des processus tels que la conceptualisation, l'abstraction, l'inférence, la mémorisation, la compréhension, l'assimilation, l'accommodation, la mobilisation, l'apprentissage, l'oubli... Nous n'en

sommes pas là. Il reste, dans l'immédiat, à choisir la moins mauvaise métaphore.

Celle du transfert me semble à la fois pauvre et fallacieuse. Le langage lui-même est flottant. Parfois on parle de transfert de *connaissances*, mais parfois d'*apprentissages* ou de *compétences* (Tardif, 1999). Cet élargissement est source de certaines confusions. Restons-en ici au transfert de connaissances. Cette métaphore est *fallacieuse* parce qu'elle est d'ordre *physique* et *spatial*. Elle évoque une connaissance engendrée dans un temps et un lieu, puis *transportée* dans un autre temps et un autre lieu. Qu'on conçoive ces espaces-temps comme des contextes, des tâches ou des situations n'est pas équivalent. Dans tous les cas, on insiste sur un lien direct entre des temps et des lieux distincts, celui de la genèse et celui de l'usage.

La notion de transfert (hormis dans son sens psychanalytique, qui n'est pas débattu ici) évoque une connaissance *portable*. Or, on sait de mieux en mieux que la connaissance est le produit d'une *construction* jamais achevée, toujours susceptible d'être remaniée, qu'elle reste en général fortement dépendante du « contexte » dans lequel elle se construit et enfin qu'elle est *incorporée* au sujet. La connaissance n'est pas une denrée que l'on peut transporter, ou alors elle devient un savoir détaché de sa source, mis en mots (ou en équations, en graphiques, en symboles), ce qui le rend disponible pour d'autres acteurs. Le transfert de savoirs, ainsi entendu, serait assimilable à la circulation sociale et au partage des biens, des technologies, des informations. Toutefois, ce n'est pas dans ce sens qu'on parle de transfert de connaissances en psychologie cognitive : il est censé s'opérer au sein d'une *seule et même personne*.

On peut comprendre la tentation de se représenter la connaissance comme une substance ou une information dont on pourrait reconstituer le trajet au sein du système cognitif, d'une zone de la mémoire à une autre, comme un radiologue reconstitue le transit d'un liquide baryté à travers l'organisme ou un hydrologue le cheminement d'un colorant de la source à l'embouchure d'un cours d'eau. Les premiers modèles d'intelligence artificielle ne pouvaient que renforcer cette analogie, car dans un ordinateur, il y a effectivement transfert d'informations d'un périphérique à une mémoire de travail, de celle-ci à une mémoire à long terme, puis le transfert inverse au moment où le programme « a besoin » de cette information et va la récupérer.

La métaphore du transfert n'évoque aucune transformation, juste un mouvement, une sorte de « voyage ». Je propose de renoncer à une image aussi statique et matérialiste de la connaissance subjective. Je fais volontiers crédit aux chercheurs spécialisés d'avoir construit une vision beaucoup plus nuancée, dynamique et transformationnelle du transfert. Ils conservent le mot par commodité. Mais à l'échelle du système éducatif, ce mot organise la pensée.

N'est-il pas temps, lorsqu'on insiste sur l'idée d'une connaissance à la fois située et (re)construite, de choisir une métaphore plus juste, plus proche du biochimique que du géométrique ou du physique ? La notion de « transmutation » des connaissances pourrait faire image. Ou celle de transposition, mais le mot est déjà investi d'une autre signification en sociologie du curriculum et en didactique.

Que cherchons-nous à conceptualiser ? Un fait à la fois élémentaire et très important dans une espèce apprenante : *nous abordons les situations de la vie avec des connaissances, des schèmes, des concepts, des attitudes qui sont le produit d'expériences antérieures*. Autre façon de rappeler cette banalité : les opérations mentales et les actions sont toujours le produit d'une rencontre, d'une *interaction*, souvent complexe, entre la situation et les structures antérieures du sujet.

Au début de sa vie, l'être humain est fort démuné, il approche le monde avec quelques schèmes génétiquement programmés. Mais très vite, il *apprend* et son habitus (ou système de schèmes) s'enrichit et se complexifie rapidement. Ce processus se poursuit toute la vie, même s'il se ralentit à l'âge adulte, du moins pour les individus qui vivent dans un environnement stable. Cette stabilité relative de l'environnement est la condition d'un apprentissage susceptible d'être réinvesti dans une expérience ultérieure. Si chaque expérience était sans commune mesure avec les précédentes, l'être humain n'aurait, pour survivre, d'autre choix que d'*inventer sans cesse* des réponses à la fois nouvelles et adaptées. Peut-être cette adaptation engendrerait-elle des apprentissages, mais ils seraient inutiles, puisqu'aucune occasion de les réinvestir ne se présenterait.

Si nous devenons capables d'affronter le réel sans avoir tout à inventer constamment, c'est que, si les situations auxquelles nous sommes confrontés sont toutes singulières, elles présentent suffisamment de *ressemblances* pour que nous puissions réinvestir des acquis antérieurs. Mais ces ressemblances ne nous seraient d'aucune aide si nous étions incapables de les *reconnaître*, consciemment ou non, et de mobiliser à bon escient des schèmes d'action et des connaissances déjà constitués. Piaget a décrit la dialectique de l'*assimilation* et de l'*accommodation*. Nous assimilons le monde à nos structures, parfois sans la moindre adaptation (assimilation « pure »), parfois au prix d'une accommodation qui, si elle se stabilise, est synonyme d'apprentissage (Frenay, 1996).

Les limites de la métaphore spatiale

L'idée de transfert éclaire-t-elle les mécanismes mentaux qui sous-tendent ce réinvestissement ? Certes, elle souligne qu'une partie des ressources cognitives utilisées *hic et nunc* viennent d'ailleurs et d'avant. Sont-elles pour

autant « transférées », à la manière dont le contenu d'une zone de la mémoire d'un ordinateur est transféré dans une autre ?

Lorsqu'on aborde une situation nouvelle, les situations dans lesquelles on a construit les ressources utilisées relèvent du passé. Nos connaissances ne « résident » pas dans les situations qui ont contribué à leur genèse. Elles résident dans notre cerveau, vraisemblablement sous forme de réseaux neuroniques complexes plutôt que de petits tiroirs bien rangés. La psychologie cognitive démontre que ces connaissances sont assez souvent fortement *engluées* dans la mémoire globale des situations dans lesquelles elles se sont forgées et des actions et décisions qu'elles ont inspirées. C'est pourquoi on les dit « contextualisées ». On comprend alors *une* des raisons pour lesquelles leur réinvestissement dans d'autres « contextes » ne va pas de soi : d'où l'insistance de Tardif et Meirieu (1996) sur l'entraînement à ce double mouvement de décontextualisation, puis de recontextualisation des connaissances, ou celle de Barth (1987, 1993) sur « l'apprentissage de l'abstraction ».

Tous ces processus ont pour théâtre l'esprit du sujet. Une partie de ses connaissances sont décontextualisées et conservées en mémoire à long terme sous une forme abstraite, prêtes à être contextualisées dans d'autres situations. C'est loin d'être la règle : une partie de nos connaissances se conservent avec leur contexte. Elle ne sont décontextualisées que plus tard, pour être recontextualisées, pratiquement dans le même mouvement. C'est le nouveau contexte qui exerce une pression, sans laquelle les connaissances resteraient engluées dans la mémoire globale des situations où elles s'enracinent.

Pourquoi parler de transfert pour décrire ce double processus ? Pour insister sur la part d'*analogie* entre les situations ? Sans doute. Mais on masque alors plusieurs éléments importants :

- La source du transfert n'est pas toujours, loin de là, associable à des situations précises. On peut, pour résoudre un problème, faire appel à des connaissances développées à travers des situations multiples et diverses, chacune n'ayant que quelques traits communs avec la situation présente.
- Les situations dans lesquelles les connaissances se sont construites ne sont pas toutes des situations de formation, alors que la problématique du transfert renvoie en général à une filiation entre une situation de formation et une situation de transfert.
- Chaque situation nouvelle peut modifier les connaissances qui y sont investies, qui en sortent nuancées, généralisées, confirmées ou au contraire déstabilisées ou fragilisées. L'idée de transfert n'exclut pas, mais ne suggère pas que ce qui est transféré se transforme en cours de route.

- Une action complexe emprunte à plusieurs champs de connaissances et orchestre de multiples ressources cognitives construites séparément. L'idée de transfert ne permet pas, comme telle, de penser ces processus d'orchestration et d'intégration.
- Les connaissances décontextualisées, *par définition*, ne sont plus rattachées à une situation d'apprentissage définie. Les investir n'est pas un transfert entre situations.

On peut sans doute élargir la notion de transfert en sorte de couvrir tous ces fonctionnements mentaux. Mais alors, la métaphore se dilue et ne signifie plus rien. C'est d'ailleurs ce que conclut Mendelsohn (1996) à propos du transfert :

Ces résultats nous suggèrent qu'il n'existe pas, d'un côté des connaissances stockées quelque part dans le cerveau de nos élèves, et, de l'autre, des aptitudes à transférer plus ou moins indépendantes de la façon dont ces connaissances ont été acquises. *En réalité, nos connaissances ne sont que le reflet des processus par lesquels nous les avons encodées et tout nouvel apprentissage dépend de la manière dont ont été acquises les connaissances antérieures.* Ce que nous appelons « transfert d'apprentissage » ne pourrait être finalement qu'un jugement de valeur sur la disponibilité, le degré de généralité ou l'accessibilité des connaissances déjà encodées en mémoire à long terme. Et nous savons que toutes ces qualités autorisent un contrôle et une adaptation plus ou moins souples de leur mise en œuvre effective en mémoire de travail quand cela s'avère nécessaire (p. 20).

Pourquoi ne pas parler d'assimilation/accommodation ou de résolution de problèmes ? Ou encore de *mobilisation* ? Cette dernière métaphore, au cœur de la conception actuelle des compétences, amène précisément à questionner « *la disponibilité, le degré de généralité ou l'accessibilité des connaissances déjà encodées en mémoire à long terme* » face à des catégories de tâches ou de problèmes.

MOBILISER DES CONNAISSANCES : UNE MÉTAPHORE FÉCONDE

La notion de compétence ne peut modifier du tout au tout la position des problèmes, encore moins rendre immédiatement intelligibles des processus cognitifs complexes et encore obscurs. Elle permet cependant de poser de façon plus féconde la question de savoir d'où vient ce qui nous permet d'agir, par quelles voies nous l'avons appris et comment nous parvenons à le réinvestir dans de nouvelles situations.

Qu'est qu'une compétence ? Le mot est d'usage courant et on l'utilise dans des sens variés. Il y a un sens juridique, dont on ne traitera pas ici. Il y a un sens linguistique, chez Chomsky, pour désigner une virtualité biologique

de l'espèce, en l'occurrence la faculté d'apprendre à parler. Il ne fait aucun doute qu'une telle faculté existe et distingue l'espèce humaine des espèces animales. On peut douter qu'il soit opportun de la nommer compétence, si l'on ne veut pas s'écarter trop du sens commun. La faculté que vise Chomsky ne s'actualise d'ailleurs qu'au prix d'un développement et d'apprentissages qui se font très inégalement d'une personne à l'autre. La compétence chomskyenne reste donc une virtualité que seule l'histoire du sujet peut développer. Chomsky a le droit de proposer qu'une compétence, dans le champ scientifique, soit conçue comme une faculté innée caractérisant l'ensemble d'une espèce. Mais pourquoi s'écarter ainsi du sens commun et de multiples autres usages ? Même la psycholinguistique considère que les compétences de communication sont acquises et varient d'un individu à l'autre et, chez le même individu, d'une période de sa vie à une autre.

Sans débattre sur le fond de la vision du langage chez Chomsky, je ne me rallie pas à sa conception des compétences et je donne à cette notion de *compétence* un sens plus proche de ses usages courants et de ses usages savants dans d'autres disciplines. Pour le sens commun, une compétence est *acquise* par apprentissage, même si l'on admet que certaines compétences s'appuient sur des caractéristiques morphologiques ou biologiques innées, qu'elles expriment le patrimoine génétique ou sont acquises au gré de la maturation et des aléas de la vie prénatale. Le sens commun dit aussi qu'une compétence ne caractérise pas l'espèce ou le groupe, mais les individus. Les uns ont développé telle ou telle compétence, les autres non, quand bien même elle est génétiquement potentiellement accessible à tout être humain.

En dépit de la diversité des usages, on retrouve un noyau commun qui lie compétence et *performance*. La performance est une action située, datée et observable. La compétence est « ce qui sous-tend la performance », une qualité plus durable du sujet, inobservable comme telle. On mesure donc la compétence à *travers* une performance censée la manifester ou plus exactement à *travers* une *série* de performances comparables, de sorte à neutraliser les facteurs aléatoires, par exemple, sur un stade, la forme, le moral, le climat, le terrain, l'humidité ou la vitesse du vent...

Une partie de la psychométrie tente de modéliser les inférences qu'on peut faire à partir des performances, de la théorie classique des tests à celle de la généralisabilité. Mais on peut multiplier les modèles sans se demander *comment* une compétence produit une performance. C'est pourtant ce qui intéresse les sciences cognitives.

Mobiliser des ressources

Le Boterf (1994) propose de concevoir une compétence comme la *capacité de mobiliser un ensemble de ressources* cognitives pour faire face à une situation complexe. « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités [...]) à mobiliser mais *dans la mobilisation même de ces ressources*. La compétence est de l'ordre du "savoir mobiliser" » (p. 16).

Il rejoint la vision des psychologues du travail, par exemple Guillevic (1991) :

La compétence des opérateurs sera considérée comme l'ensemble des ressources disponibles pour faire face à une situation nouvelle dans le travail. Ces ressources sont constituées par des connaissances stockées en mémoire et par des moyens d'activation et de coordination de ces connaissances.

La notion de « compétence » est donc prise dans son sens classique (les potentialités du sujet) opposées à la notion de « performance » qui est la traduction totale ou partielle de la compétence dans une tâche donnée (p. 145).

Et celle des ergonomes :

C'est pourquoi, en ergonomie, on a proposé le concept unificateur de compétence pour caractériser ce qui explique les activités de l'opérateur. À noter que le terme ici n'a pas nécessairement une connotation positive, car les compétences peuvent correspondre à des savoirs frustes, conduisant à des activités hésitantes ou erronées.

Soulignons immédiatement le pluriel : les compétences, pour l'ergonome, ce sont les savoirs mis en œuvre (et tels qu'ils sont mis en œuvre) par l'opérateur dans les diverses situations de travail. Nous disons « compétences pour », obligeant à une immédiate précision. Chaque opérateur en dispose d'autant que de situations qu'il rencontre dans son travail (et, encore une fois, certaines le conduisent à l'échec [...]). Dans chaque cas il met en œuvre des savoirs spécifiques, et donc à chaque fois transforme simultanément sa compétence pour la situation et la situation. L'analyse retrouve ici des savoirs théoriques (connaissances déclaratives et procédurales, en général verbalisables), et des savoirs d'action (savoir faire, à la limite des routines en général difficilement verbalisables – mais heureusement l'analyste dispose des comportements observés). Il faut y ajouter des métaconnaissances, indispensables pour agir réellement. On entend par ce terme des connaissances de l'opérateur sur ses propres connaissances, permettant leur gestion ici et maintenant, en fonction de l'évolution des situations. On pourrait les caractériser comme des savoirs de mise en œuvre des savoirs ; ce sont des savoirs d'action par excellence (De Montmollin, 1996, p. 193).

Parmi les ressources, au sens large, certaines sont externes au sujet : bases de données, documents, outils, matériaux ou autres acteurs. Limitons-nous

ici aux *ressources internes du sujet* : connaissances, capacités cognitives générales, schèmes d'action ou d'opération, savoir-faire, souvenirs, concepts, informations, rapport au savoir, rapport au réel, image de soi, culture. L'inventaire des ressources cognitives d'un sujet est en soi un problème, chacun de ces concepts appelle une clarification. On n'en finit pas de distinguer savoirs et connaissances, d'identifier divers types de savoirs (déclaratifs, procéduraux, conditionnels), d'opposer savoir-faire et « savoir y faire », savoirs-en-actes (Vergnaud, 1995), savoirs d'action (Barbier, 1996) et autres savoirs, *skills* et capacités, etc. Sans sous-estimer ces problèmes, mettons-les un instant entre parenthèses pour nous arrêter à deux concepts : ressources et mobilisation.

L'idée de *ressource* présente l'avantage de mettre « dans le même sac » toutes sortes d'*acquis* qui ont en commun, par-delà leur hétérogénéité en termes de processus d'acquisition, de degré de conscience et de mode de conservation, d'être *mobilisables* lorsque le sujet affronte des situations nouvelles. Ces ressources et les moyens de les activer constituent une composante importante du capital intellectuel d'une personne.

Si la situation, immédiatement ou au prix d'un travail mental plus visible, est rattachée à une famille de situations déjà constituée par le sujet, les ressources pertinentes seront relativement vite repérées. Sinon, un processus de recherche s'enclenchera, au gré duquel les ressources pertinentes seront progressivement identifiées et mobilisées.

On retrouve là, on ne s'en étonnera pas, quelques aspects de la problématique du « transfert de connaissances ». À quelques différences près, cependant :

- Les ressources cognitives que mobilise une compétence incluent les connaissances, au sens classique de ce concept, mais ne s'y réduisent pas.
- Les ressources sont définies par leur usage (mobilisation), plutôt que par référence à des situations analogues dans lesquelles elles se seraient construites. La question de savoir d'où elles viennent reste ouverte.
- Les ressources couvrent aussi bien des connaissances abstraites, décontextualisées que la mémoire de situations concrètes, des raisonnements et des actes qui ont permis d'y faire face.

C'est pourquoi la métaphore de la *mobilisation de ressources cognitives* paraît plus féconde que celle de *transfert de connaissances* :

- Sans l'exclure, elle ne postule pas l'existence d'analogies, même partielles, entre la situation actuelle et des situations passées.
- Elle couvre aussi bien la création de réponses originales que la simple reproduction de réponses routinisées.

- Elle décrit un *travail* de l'esprit, plus ou moins long, coûteux et visible.
- Elle évoque une dynamique plutôt qu'un déplacement.
- Elle rencontre des obstacles divers, aussi bien cognitifs qu'affectifs ou relationnels.
- Elle laisse ouverte la question des concepts, représentations et connaissances créés en fonction de la situation.
- Elle suggère une orchestration, une coordination de ressources multiples et hétérogènes.

Ce dernier point est essentiel : notre esprit pratique une recombinaison permanente de ressources. Le transfert d'une connaissance construite dans une situation et réinvestie dans une situation analogue n'est qu'un cas *particulier*.

De plus, la notion de compétence permet de mieux saisir (ou de formuler autrement) l'échec de l'action, en distinguant au moins deux types de manques : l'action peut échouer parce que le sujet n'a pas constitué les ressources nécessaires ou parce qu'il en dispose mais n'arrive pas à les mobiliser à temps. « *De même qu'une collection de paires de boules ne constitue pas une partie de pétanque, un ensemble de savoirs ou de savoir-faire ne forme pas une compétence* », dit Le Boterf (1994, p. 16). Ou encore :

La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats (p 16).

Ce deuxième élément rappelle, d'une autre façon, qu'il ne suffit pas d'accumuler des connaissances pour pouvoir s'en servir dans l'action. Alors que le transfert insiste sur un mécanisme *analogique*, la notion de mobilisation prend en compte *tous* les fonctionnements cognitifs à l'œuvre dans l'assimilation/accommodation, l'identification et la résolution de problèmes.

Les problèmes ouverts

Les mécanismes de mobilisation sont loin d'être connus : « *Cette alchimie reste encore largement une terra incognita* », dit Le Boterf (1994, p. 43). La compétence désigne donc un *mystère*, mais mieux vaut un mystère bien posé qu'une apparente évidence, celle qu'évoque l'idée de transfert.

Le Boterf (1994) évoque la compétence comme un « savoir-mobiliser ». On peut mettre en doute cette idée. Certes, le sujet compétent mobilise ses

ressources à bon escient et en temps utile. Mais il n'atteste pas pour autant d'un « savoir-mobiliser » polyvalent, par plus qu'il n'y a de « savoir-transférer » universel qui sous-tendrait tout transfert de connaissances.

La mobilisation n'a rien de magique, c'est un *travail de l'esprit*, qui passe par des observations, des hypothèses, des inférences, des analogies, des comparaisons et d'autres opérations cognitives et métacognitives. Ce travail fait appel à des ressources plus générales, celles que l'on repère dans tout processus de décision, de résolution de problèmes ou de guidage d'une tâche complexe, celles qui relèvent de la « logique naturelle », voire de « l'intelligence » d'un sujet. Sans doute peut-on considérer que tout sujet dispose de schèmes opératoires *polyvalents* (ce sont des ressources), qui lui permettent de mobiliser des ressources plus spécialisées... Le temps n'est plus où l'on pouvait imaginer notre esprit comme un *General Problem Solver*. Le praticien expérimenté mobilise aussi des schèmes *spécifiques*, constitutifs d'une expertise *particulière*, par exemple celle d'un clinicien, d'un avocat, d'un radiologue, d'un géologue, d'un critique d'art, d'un menuisier ou d'un footballeur. Les schèmes les plus polyvalents sous-tendent les opérations d'abstraction, de généralisation, d'inférence, de recherche d'analogie, de décontextualisation et recontextualisation communes à toutes sortes d'expertises spécialisées. Mais la distinction nette entre ces deux catégories de ressources est discutable : classique en intelligence artificielle, où elle fonde la distinction entre base de connaissances et moteur d'inférence, elle est contestée par les approches connexionnistes, qui insistent sur la *mise en réseau* plutôt que sur le traitement d'informations par un « processeur ».

La conception des compétences comme mobilisation de ressources cognitives laisse donc de nombreux problèmes ouverts. Notamment les suivants :

- La conceptualisation et la dénomination des ressources cognitives : savoirs, connaissances, capacités, schèmes, représentations, informations, savoir-faire, etc.
- La conceptualisation et la dénomination pointue des multiples processus de mobilisation (activation, accommodation, transfert, transposition, spécification, coordination, extrapolation, généralisation...).
- La nature de la genèse et de la conservation des « schèmes de pensée » qui sous-tendent ces processus.
- La question de savoir si ces schèmes de mobilisation font partie de la compétence elle-même ou constituent une « métacompétence », un « savoir-mobiliser » lui-même activé chaque fois qu'on manifeste une compétence spécifique, donc qu'on mobilise des ressources.
- Le contrôle métacognitif qu'exerce le sujet sur la mobilisation de ses ressources.

- La possibilité d'une éducation cognitive, voire d'un apprentissage méthodologique optimisant la mobilisation.
- Les mobiles ou le moteur de la mobilisation, d'un point de vue énergétique, mais aussi en termes de projet, d'intention, de culture.

Ce sont autant de problématiques de recherche. Il serait donc absurde de prétendre que le changement de métaphore résout les problèmes de fond d'une théorie de la cognition. Au mieux, il les renouvelle et offre un cadre moins exigü à la modélisation des processus qui sous-tendent l'action.

Ce changement crée également d'autres liens, d'une part avec les théories de la formation, d'autre part avec les théories du travail humain.

DE LA DIFFICULTÉ DE CONCEPTUALISER COLLECTIVEMENT

Les chercheurs en sciences humaines ont déjà du mal à se mettre d'accord sur les modèles du fonctionnement cognitif, du simple point de vue des disciplines, des épistémologies, des théories et des méthodes de recherche en jeu. Ces désaccords et ces contradictions font partie du champ scientifique et n'ont pas de conséquences majeures sur la marche du monde, du moins à court terme.

Il en va différemment lorsque ces concepts investissent les représentations sociales et guident les choix curriculaires et pédagogiques des acteurs de l'éducation scolaire aussi bien que des responsables des ressources humaines et de l'organisation du travail dans les entreprises. Nul n'est véritablement au clair sur les savoirs, leur genèse, leurs modes de construction, de conservation, de transformation et d'usage. Mais on « fait comme si ». Pour enseigner des savoirs, l'école se contente d'une psychologie cognitive de sens commun. Les enseignants ne jugent pas nécessaire de comprendre exactement ce qui se passe dans la tête de l'apprenant.

Travailler le transfert, entraîner la mobilisation, développer des compétences : ces nouveaux défis exigent une conceptualisation plus fine et pointue. De plus, pour fonder des politiques et des programmes, cette conceptualisation doit être *partagée*.

Les sciences humaines se trouvent donc devant un double défi :

- Faire coexister et interagir en leur sein les tenants des divers paradigmes théoriques, ouvrir le dialogue entre Piaget, Bruner, Vygotsky, Varela et bien d'autres.
- Proposer un consensus provisoire assez simple pour être accessible aux enseignants et aux responsables scolaires. Un profane qui ouvre

aujourd'hui un livre de neurosciences ne peut qu'être effrayé par la technicité, le jargon, l'abstraction, ce qui le pousse soit à revenir au « gros bon sens », soit à se convertir à la « gestion mentale » ou à la PNL (Programmation Neuro-Linguistique), « théories » que les chercheurs décrivent, mais qui font fureur chez les enseignants.

L'enjeu est double : continuer à construire des savoirs sur les processus d'apprentissage, le transfert, les compétences et les partager à relativement large échelle. Il faut que les chercheurs admettent que le débat public, les politiques de l'éducation, les projets d'établissements et l'élaboration de programmes ont besoin de concepts plus simples que les outils de travail en laboratoire. En contrepartie, il faut que les praticiens admettent qu'on ne peut aller bien loin dans le débat sans construire des modèles théoriques dépassant le sens commun. J'ai insisté sur le caractère encore métaphorique de nos représentations de la cognition, en particulier des fonctions les plus évoluées. Métaphore ne veut pas dire absence de rigueur et d'abstraction. Élargir le débat n'ira pas sans une élévation du niveau de formation, mais pas non plus sans une coopération plus étroite entre chercheurs et praticiens sur ces questions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbier, J.-M. (Éd.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- De Montmollin, M. (1996). Savoir travailler : Le point de vue de l'ergonomie. In J. M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 189-199). Paris : Presses Universitaires de France.
- Frenay, M. (1996). Le transfert des apprentissages. In E. Bourgeois (Éd.), *L'adulte en formation. Regards pluriels* (pp. 37-56). Paris : PUF.
- Guillevic, Ch. (1991). *Psychologie du travail*. Paris : Nathan.
- Isambert-Jamati, V. (1970). *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Meirieu, Ph. (1998). Le transfert de connaissances, un objet énigmatique. In J.-P. Astolfi & R. Pantanella (Éd.), *Apprendre* [Numéro hors série des Cahiers pédagogiques], pp. 6-7.

- Mendelsohn, P. (1996). Le concept de transfert. In Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand, & Y. Mariani (Éd.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue* (pp. 11-20). Lyon : CRDP.
- Perrenoud, Ph. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. In A. Bentolila (Éd.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 73-88). Paris : Nathan.
- Perrenoud, Ph. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale* (Québec), 10 (3), 5-16 (Republié in Ph. Perrenoud (1997), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (pp. 53-71). Paris : ESF).
- Perrenoud, Ph. (1998 a). *Construire des compétences dès l'école* (2^e éd.). Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998 b). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Résonances. Mensuel de l'École valaisanne* [Dossier « Savoirs et compétences »], 3, 3-7.
- Perrenoud, Ph. (1999 a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999 b). *L'école saisie par les compétences*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1999 c). Raisons de savoir. *Vie Pédagogique*, 113, 5-8.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*. Paris : ESF.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1998). Transfert et psychologie cognitive. *Éducatives*, 15, 11-17.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey, B. (1998). Un transfert nommé désir. *Éducatives*, 15, 18-21.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand & Y. Mariani (Éd.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (pp. 31-46). Lyon : CRDP.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. & Meirieu, Ph. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98 (7).
- Vergnaud, G. (1995). Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? In A. Bentolila (Éd.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 5-20). Paris : Nathan.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* (Vol. 1-2). Paris : Honoré Champion.

La qualification ou comment s'en débarrasser

**Marcelle Stroobants
Université Libre de Bruxelles**

La notion de compétence prolifère, depuis une quinzaine d'années, dans les milieux du travail et de la formation et ses applications internationales se sont multipliées. La fréquence accrue de ce mot familier serait censée à la fois refléter de nouvelles pratiques et en même temps répondre à de nouvelles exigences conceptuelles.

L'observation des premiers effets de ce bouleversement terminologique, largement inspiré par l'effervescence des sciences cognitives, a pu nous mener à un constat perplexe. Le soudain engouement pour cette notion dans les années 80 ne trouve d'abord pas de justification empirique. Les transformations complexes des situations de travail observées au cours de cette même décennie ne se résument pas à un brusque revirement dans l'emploi des compétences. Malgré les ambitions placées dans la notion de compétence, celle-ci ne s'avère pas non plus résulter d'une avancée scientifique ni être sur le point de la produire. La compétence a aussi bien été traitée comme une dimension effective ou potentielle de la qualification, comme son synonyme, comme son complément ou encore comme un concurrent. Le terme flou et ambigu continue à faire l'objet de tentatives d'éclaircissements, de tâtonnements multiples et contradictoires, tant et si bien que son mode d'existence principal est certainement d'entretenir une intense activité de redéfinition. La propagation de la notion nous paraît d'ailleurs avoir été favorisée plutôt qu'entravée par son inconsistance (Stroobants, 1993).

Si la pertinence et la nécessité de cette notion peuvent être mises en doute, la fortune de la compétence ne s'est pourtant pas démentie dans la décennie 90 et ses usages se sont consolidés, dans l'analyse et la mise en œuvre des situations de travail et de formation. En dépit ou du fait de la

polysémie du terme, son emploi a donc fini par se durcir. Associée à des pratiques concrètes de gestion, la compétence fait désormais figure de « modèle », susceptible, selon certains, de reconfigurer positivement les rapports sociaux (Zarifian, 1997, p. 430). Pour d'autres, en revanche, toute la rhétorique pseudo-savante de la compétence et de l'autonomie tend à rendre insignifiantes des activités auxquelles elle prétend donner sens (Le Goff, 1999, p. 35).

Plus concrètement, la compétence s'impose sous le signe de la nécessité, comme une indispensable innovation, une manière de surmonter les insuffisances d'un régime qui serait périmé, celui de la qualification, précisément. Cette éventualité gagne en assurance dans sa version médiatique : « Aujourd'hui, il faut bien se rendre à l'évidence : à un diplôme précis ne correspond plus forcément un emploi. La compétence semble de plus en plus prendre le pas sur le diplôme et sur la qualification » (Lebaube, 1997, p. 123). Mais la correspondance entre formation et emploi a-t-elle jamais été évidente ? Cette interrogation invite à approfondir les fondements et les modalités de cette offensive de la compétence contre le diplôme et la qualification.

Nous faisons l'hypothèse que la promotion des compétences ne constitue pas la conséquence logique des carences d'un système dépassé, mais une manière stratégique de l'affaiblir. Pour l'étayer, nous tenterons de dégager le degré d'incompatibilité entre qualification et compétence. Nous adoptons une définition élargie de la qualification considérée comme un processus de mise en équivalence de qualités jugées acquises par les travailleurs et de qualités jugées requises par les travaux. Cette formulation entend restituer le caractère socialement construit de cette articulation et de chacune de ses composantes, le jugement social qui intervient dans leur reconnaissance respective ainsi que la construction particulière d'une relation entre formation et emploi. Si l'on peut sans difficulté y remplacer « qualité » par « capacité » ou « compétence », le terme « jugé » insiste sur le label, le jugement de valeur et empêche de les assimiler à des caractéristiques intrinsèques des personnes ou des tâches.

L'analyse proposée ici ne se fonde pas sur une nouvelle recherche empirique, mais vise à actualiser la discussion à partir d'une confrontation de contributions récentes, généralement centrées sur l'expérience de la France¹.

1. L'intérêt pour les savoir-faire organisant la transition entre qualification et compétence a représenté la matière première de notre thèse de doctorat (Stroobants, 1993). Son volet empirique fut constitué d'observations et d'enquêtes menées dans l'industrie belge, en particulier des études de cas d'automatisation flexible (machines-outils à commande numérique). Les effets théoriques ont été étudiés en suivant les mouvements de propagation de la notion de compétence dans les sciences du travail, les sciences cognitives et dans les conceptions de la formation. Les résultats de cette étude ont pu être éprouvés ensuite, au cours des séances du

Nous tenterons d'abord d'éprouver les arguments à l'appui de la promotion des compétences, puis de récapituler les enjeux actuels des pratiques développées sous le signe de la gestion des compétences.

LES FONDEMENTS DISCUTABLES DE LA PROMOTION DES COMPÉTENCES

D'inqualifiables compétences ?

L'émergence de la notion de compétence est généralement associée à une mutation du système productif en réponse à des contraintes économiques plus fortes (versatilité des marchés) et aux opportunités de l'informatisation. Face à l'objectif de flexibilité de la production s'imposeraient en même temps des techniques et des organisations elles aussi flexibles, conçues pour réduire les délais de fabrication. La mobilisation plus intense des ressources humaines, valorisant responsabilité et autonomie, se présente à son tour comme une conséquence évidente de la production décentralisée, automatisée, à flux tendus, conséquence jugée positive, par contraste avec les formules tayloriennes et fordienues.

Ce raisonnement ébauché, dès la fin des années 80, reste d'actualité, moyennant quelques raffinements apportés à la suite des controverses sur l'avenir du travail. Ainsi, dans les actes du colloque « Objectif compétences » organisé par le patronat français, ces facteurs techniques et économiques externes sont toujours présentés comme causes du mouvement des compétences (Mouvement des Entreprises de France [MEDEF], 1998) ; toutefois, l'éclairage d'experts vient y ajouter un ingrédient fondamental – et d'envergure internationale² – la forte croissance du niveau d'instruction des actifs (MEDEF, t. 12, p. 36). Cet argument nuance considérablement le mécanisme initial puisqu'il nous rappelle que la demande de compétences n'est pas dissociable de l'offre.

séminaire organisé par Ropé et Tanguy (1994). Ayant mesuré l'ampleur de la logique compétence associée à l'accord A. Cap 2000, nous avons ensuite réalisé une petite enquête sur les systèmes de classification belges (Stroobants, 1998). Depuis lors, le succès confirmé de la notion de compétence n'a pu que nous inciter à poursuivre l'examen des publications, en suivant tout particulièrement les recherches consacrées aux systèmes d'évaluation. Les démarches confortant notre hypothèse figurent dans les sources de cet article.

2. L'affaiblissement du lien entre diplôme et compétences supposées requises apparaît également comme une tendance internationale. Le CEDEFOP a organisé un débat sur cette question dont on trouvera des échos dans la revue européenne *Formation professionnelle*, N° 1 (1999).

Les implications du même type de raisonnement se dégagent clairement de la confrontation par Ginsbourger (1992) des résultats d'un programme de recherches :

La mutation du travail que nous vivons, sous l'effet notamment de l'introduction des technologies de l'information implique la mise en valeur d'une part croissante de compétences qui n'étaient pas codifiées dans le système industriel-taylorien de la qualification. Elle remet en cause un modèle de gestion des emplois fondé sur le niveau scolaire, étalon de mesure d'une quantité de connaissances explicites, formelles, générales, mesurables et testables (p. 222).

De la technologie au travail et du travail à la qualification, aucune relation ne se laisse aisément réduire à des enchaînements déterministes. De même, les caractérisations de l'ancien régime industriel ne sont pas moins discutables, comme l'ont montré les débats sur le post- ou le néo-taylorisme-fordisme³. Considérons, néanmoins, ce qui apparaît ici comme critère de nouveauté, cette dimension ineffable du travail :

La transformation de la nature des compétences mises en œuvre dans l'activité de travail se caractérise essentiellement par le renforcement du poids pris par des compétences que l'on ne sait pas (pas encore ?) prescrire, que l'on ne sait pas (pas encore ?) transposer dans une formation, que l'on ne sait pas (pas encore ?) évaluer (Ginsbourger, 1992, p. 223).

Au moment où est mise en doute la possibilité de prescrire, former, évaluer, ou tout simplement définir ces compétences, des tentatives de codification sont pourtant déjà à l'œuvre dans les réformes éducatives et dans les entreprises (voir, par exemple, Ropé & Tanguy, 1994). Dans la décennie 90, en effet, les définitions des compétences se sont multipliées, en vue de les prescrire (sous la forme d'objectifs, de qualités requises ou de normes ISO, par exemple), de les transposer dans une formation (référentiels de compétences) et de les évaluer (à travers les bilans, entretiens ou le repérage de performances). Sous cet angle, les nouvelles compétences ne seraient donc pas incompatibles avec les codifications caractéristiques de l'ancien système.

Depuis leurs origines, les sciences du travail n'ont cessé de relever des signes de compétences inattendues, méconnues ou tout simplement incompatibles avec les consignes de travail. La prescription apparaît, en réalité, indissociable des pratiques informelles, celles-là même qui signalent

3. Bon nombre des pratiques associées à la gestion des compétences ne brillent pas par leur nouveauté. La polyvalence, la décentralisation de l'organisation, la sous-traitance, le recours au marché interne, la qualité totale sont autant de formules éprouvées dans l'histoire du travail. Dans l'entre-deux-guerres déjà, Dubreuil (1936) vantait les mérites des relations de type client-fournisseur développées dans les usines Bata pour allier qualité et quantité dans la production.

aujourd'hui de « nouvelles » compétences. On sait que le taylorisme à l'état pur constitue une abstraction ; ses principes n'ont jamais été appliqués sans que les exécutants ne les transgressent, d'une manière ou d'une autre, en prenant des initiatives, des responsabilités, en se montrant plus autonomes en pratique qu'en théorie. Il n'est donc pas étonnant que ces manifestations de compétences semblent se multiplier dès lors qu'on cherche à les observer ; et il n'est pas surprenant non plus que ces pratiques, dès le moment où elles sont encouragées – notamment par l'insistance sur la prévention des aléas dans la production – entrent dans un processus de formalisation. À son tour, cette formalisation forcément incomplète, évoquera, par défaut, d'autres compétences apparemment irréductibles, jusqu'à nouvel ordre. Plutôt qu'à une mutation, il semble bien qu'on ait affaire, ici, à un nouvel épisode de cette sorte de dialectique formel-informel.

Des capacités toujours plus sociales

La rupture viendrait-elle alors de ces compétences dites « sociales » ? Cette rubrique recouvre des comportements d'autonomie, d'initiative, des attitudes motivées et responsables attendues de la part du salarié « acteur » aussi bien que des capacités relationnelles ordinaires, degré zéro de l'employabilité. Cette épithète « sociale » – qu'elle soit apposée à des compétences, à des qualifications ou à toute autre construction sociale – peut paraître redondante. En l'occurrence, ces compétences paraissent d'autant plus « sociales » qu'elles échapperaient à toute formation formelle initiale. À cet égard, elles s'écartent d'emblée des « qualifications sociales » que les *managers*, dans l'entre-deux-guerres, devaient acquérir dans les *business schools*, suivant les conseils de Mayo et son équipe (Desmarez, 1986, p. 43).

Dans les années 50, la « qualification sociale » selon Touraine définissait des capacités à comprendre le système social d'une entreprise automatisée, à participer à la réalisation de ses objectifs, avec un statut reconnu. Pour Dubar (1996, p. 179), cette « qualification sociale » préfigure la plupart des traits actuels des compétences. En ce sens, les compétences sociales seraient des qualifications sociales au carré et cette puissance toujours accrue du social ne va pas sans rappeler les tendances à la *professionnalisation*, avec les confusions entretenues autour de ce terme⁴. Cependant, il ne suffit pas que des compétences soient mobilisées pour qu'elles s'accompagnent d'un statut reconnu .

4. Ainsi, remarquait Naville (1962), la professionnalisation pourrait équivaloir à une déprofessionnalisation, « dans la mesure où elle dissocie le statut du travailleur de ses performances directes de travail » (p. 239).

Enfin, l'expression « qualification sociale » a permis d'insister sur la manière dont ce label de qualité contribue à légitimer les hiérarchies salariales (Commissariat Général du Plan, 1978). Ici, l'adjectif « social » ne s'applique pas à des catégories de qualités, à des comportements, mais entend évoquer l'ensemble du système social, la trace du salariat, faisant place à une approche élargie de la qualification comme « rapport social ».

Au-delà des compétences « sociales », acquises par des « processus globaux de socialisation », d'autres semblent également échapper à toute formation formelle, d'une part, les savoir-faire jugés indissociables de la pratique et d'autre part, les compétences dites « cognitives », démarches mentales éminemment scolaires, mais dont l'acquisition resterait incomprise (Ginsbourger, 1992, p. 228). Or, à partir du moment où la qualification est envisagée comme enjeu des luttes de classement entre groupes sociaux, l'identification des compétences apparaît tributaire de ces manœuvres classificatoires.

De longue date, les décalages entre les compétences certifiées par le titre scolaire, les compétences acquises par les travailleurs et celles requises par le poste de travail ont été entrevues et analysées non comme des perturbations – qu'il s'agirait de rectifier – mais comme des décalages structurels, inhérents aux relations entre formation et emploi (Bourdieu & Boltanski, 1975). Dans cette perspective, le système éducatif n'a d'ailleurs pas le monopole de la formation des compétences, mais bien celui de leur certification. Le titre scolaire, parce qu'il garantit une « compétence de droit qui peut correspondre ou ne pas correspondre à une compétence de fait » détient une « valeur universelle et relativement intemporelle » qui confère aux salariés diplômés une certaine autonomie, une protection collective, en principe tout au long de la vie. À cette transférabilité du titre – et de la « compétence de droit » – s'opposent les tentatives des entreprises d'élaborer des appellations maisons (Bourdieu & Boltanski, 1975, p. 98). Ainsi donc, en plein règne de la qualification, cette disjonction entre « compétence de droit » et « de fait » n'apparaît pas comme une faiblesse annonçant la crise de cette construction sociale, mais comme son mode intrinsèque de fonctionnement, relativisant d'avance sa mise en cause au nom des compétences effectives.

De plus, cette analyse permet de dégager les principales implications découlant de cette construction et donc une partie des enjeux de l'offensive compétence.

1° Si la compétence « de fait » se trouve reléguée dans une sorte de boîte noire, c'est par un effet du juridisme de cette construction sociale. Cette construction exclusive n'est pas forcément pertinente pour le sociologue, pas plus d'ailleurs que la séparation dont elle procède. Plus généralement, la catégorisation en compétences réelles ou formelles, techniques ou sociales, fait partie de cette construction sociale,

constitue une matière à analyser et ne saurait être empruntée par le chercheur à titre d'instrument d'analyse sans risquer de naturaliser ces catégories.

- 2° La relation construite entre le titre et le poste est l'enjeu de luttes au cours desquelles les employeurs – à l'inverse des salariés – ont intérêt à limiter la portée collective et spatio-temporelle du titre. À cet égard, la « formation tout au long de la vie », impératif qui serait à charge des individus – à la différence du droit à l'éducation permanente – et préconisée au nom de l'obsolescence du diplôme dans une « société cognitive », représente une orientation stratégique et partielle (Commission Européenne, 1995).
- 3° L'autonomie du salarié ne découle pas de la qualité des compétences mises en œuvre dans sa tâche, mais de la portée spatio-temporelle du titre qui atteste, au-delà de telle tâche ou de telle entreprise, des compétences qu'il est supposé avoir acquises. Une compétence n'est dès lors transférable que par la transférabilité du titre qui l'atteste.

LES ENJEUX INDÉNIABLES DE LA LOGIQUE COMPÉTENCE

Naturalisation

La tentation de dénoncer les qualifications au nom de qualités effectives représente une régression théorique dont les enjeux sont très immédiats dès lors qu'elle tend à naturaliser les ingrédients d'une construction impliquant des forces sociales. En l'occurrence, l'identification des compétences supposées acquises par la main-d'œuvre, des compétences supposées requises par les emplois ainsi que leur confrontation sur le marché du travail sont assimilées à des opérations purement techniques, relevant d'experts.

Un exemple renouvelé de ce type de naturalisation est celui du *répertoire opérationnel des métiers et des emplois* et plus particulièrement le volume consacré aux « aires de mobilité professionnelle » (Agence nationale pour l'emploi [ANPE], 1993). Les chances de mobilité y sont représentées non pas à partir d'une base de données fondée sur des mouvements réels, mais par des voies plus abstraites. C'est en effet à partir de critères « cognitifs » qu'ont été définies et quantifiées des trajectoires entre emplois. On présuppose d'abord que le passage d'un emploi à d'autres représente un transfert de compétences, ensuite que soient « transférables » des compétences cognitives, démarches mentales et stratégies de résolution de problèmes, et enfin que ce transfert puisse être inféré à partir de compétences « transversales », c'est-à-dire communes à plusieurs activités. L'analyse

consiste alors à représenter les emplois selon ces critères cognitifs, à les comparer deux par deux et à dresser une carte des distances et des proximités entre un emploi « source » et des emplois « cibles » potentiels. Sur cette base, on découvre non sans surprise qu'un employé technique des services funéraires, par exemple, dispose d'une douzaine de possibilités de reconversion, comme préparateur en pharmacie, testeur sensoriel, pédicure, bétonneur, déménageur, etc. Ces relations sont symétriques, mais pas forcément transitives (le bétonneur pouvant espérer se recycler dans une entreprise de pompes funèbres voire comme déménageur, mais pas comme pédicure). En revanche, l'aire de mobilité d'un chercheur en sciences humaines est beaucoup plus restreinte puisqu'il ne dispose – malgré la polyvalence réputée de son diplôme – que d'un seul emploi cible (ANPE, 1993). La méthode semble donc rompre avec les paramètres qui organisent les marchés du travail (taille des entreprises, branche, diplôme, âge, sexe, expérience professionnelle et autres « compétences sociales ») et entend explicitement dépasser les critères habituellement associés à la qualification. Toutefois, ce recul s'avère n'être qu'un détour conduisant finalement à naturaliser la classification des emplois : « Avec cette approche, il est possible de montrer que les emplois non qualifiés sont tout autant mobilisateurs de compétences cognitives que n'importe quel emploi qualifié ou très qualifié. Simplement il ne s'agit pas des mêmes » (ANPE, 1993, p. 7). Dire que des degrés de qualification correspondent à des compétences différentes, revient donc à fonder une hiérarchie professionnelle sur une construction pseudo-savante et mène, en l'occurrence, à reproduire singulièrement la hiérarchie préexistante, socialement construite, qu'il s'agissait au demeurant de dépasser. La société qui avait pu construire le « système industriel-taylorien de la qualification » aurait-elle donc déjà été, sans le savoir, cette société cognitive tant attendue ?

Au-delà du réflexe ironique, les difficultés à formaliser des compétences « réelles » en dépit des codifications sociales en vigueur méritent d'être analysées. Ni le diplôme ni la qualification ne sont censés épuiser la totalité des compétences individuelles. Mais aucune science cognitive ne semble mieux y parvenir. Comme on pouvait s'y attendre (Stroobants, 1994), l'hypothèse de la transférabilité des compétences ne résiste ni à l'analyse (Rey, 1996), ni à l'observation (Benarrosh, 1999). Le message des chercheurs a d'ailleurs fait son chemin jusque chez les employeurs qui admettent, à toutes fins utiles (on y reviendra), que les compétences s'éprouvent en situation (MEDEF, 1998). Tout se passe donc comme si l'accès à des compétences dépendait d'épisodes d'évaluations scolaires et professionnels, comme si ces compétences ne pouvaient être invoquées, désignées et repérées que par le truchement de tels dispositifs, comme si, plus généralement, il n'y avait pas de compétences plus réelles que celles qui sont impliquées dans les systèmes d'évaluation. À ce titre, c'est la qualification qui détermine la compétence, et non l'inverse.

À ce stade, il se confirme que la compétence ne représente pas une alternative à la qualification, ni à titre de construction conceptuelle ni comme construction sociale. Il reste à se demander si la compétence, en tant que partie prenante de l'ancien système de qualification, pourrait être associée à des pratiques susceptibles de saper ce système, de l'intérieur.

La gestion par les compétences

La logique compétence désigne une stratégie de gestion des ressources humaines novatrice, popularisée par le très célèbre accord A. Cap 2000 signé dans la sidérurgie française en décembre 1990. L'innovation principale annoncée dans le texte consiste à susciter une dynamique interne inversant la relation habituelle entre l'organisation du travail et les compétences.

Traditionnellement, en effet, une division du travail taylorienne-fordienne permet un strict découpage en postes de travail. Ces postes constituent une base standardisée assez large pour négocier, à l'échelle des branches, des classifications d'emplois fondant les hiérarchies salariales. Suivant cette tradition, le principe de l'égalité des salaires pour des travaux équivalents sert de référence pour reproduire ou transformer l'ordre salarial⁵. La logique compétence prétend dépasser cette tradition « taylorienne » en déconnectant le poste de travail de la valorisation de la contribution des salariés. Autrement dit, la norme de référence qui justifie la hiérarchie salariale ne serait plus fondée sur la valeur attribuée au poste, mais sur celle attribuée à l'individu. De plus, ce sont ces attributs de l'individu – et non plus la disponibilité d'un poste – qui conditionnent le parcours professionnel.

C'est d'ailleurs en réponse à un problème démographique plutôt qu'en rupture avec l'organisation taylorienne que cette gestion par les compétences s'est répandue. En effet, les réductions importantes d'effectifs des années 80, conjuguées à la montée de l'offre de formation, ont généralement contribué à bloquer les chances de promotion et à réduire l'implication des salariés dans de nombreux secteurs. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre plus largement les discours sur la loyauté des salariés et toutes les interventions destinées à rétribuer les performances en dépit du poste et de l'ancienneté (Campinos-Dubernet, 1995).

À première vue, ce renversement de perspective semble abonder dans le sens de la revendication syndicale d'une reconnaissance des qualifications attribuées aux travailleurs. Cette éventualité a pu faire miroiter pas

5. Idéal qui n'anime pas forcément les luttes de classement à la suite desquelles, on le sait, les travailleuses, en particulier, se sont retrouvées déclassées plus souvent qu'à leur tour.

mal d'illusions, allant de l'idée que chacun allait être payé pour ce qu'il « fait vraiment » à celle que l'organisation allait s'adapter aux compétences. On aurait pu penser également que le système allait s'orienter vers celui de la fonction publique, valorisant le titre et l'ancienneté en tant qu'indicateurs de compétences acquises. Le suivi de telles expériences a pu confirmer (Stroobants, 1998) les doutes émis à la lecture du texte de l'accord emblématique (Tanguy, 1994). En fait, la compétence acquise, dans la mesure où elle est censée refléter une réalité immergée dans l'action singulière, s'écarte de l'appellation contrôlée pour se rapprocher de l'interprétation arbitraire. Elle se détourne de références collectives telles que la durée de formation impliquée dans la qualification, objectivables sous la forme de l'ancienneté et du diplôme. Autre différence importante avec la qualification, la compétence échappe aux distinctions de catégories pour s'apparenter à des particularités personnelles, sources de compétition accrue entre salariés. L'identification de cette compétence – performance, mérite, loyauté et toutes autres « capacités » à accomplir des actes en définitive supposés requis – est donc livrée à la partialité des évaluations, au cours d'un épisode particulièrement sélectif, l'entretien individuel. Isolé face à son supérieur hiérarchique, le salarié devra, à l'instar des cadres, développer les « compétences sociales » à la mesure de cette évaluation. De telles épreuves qui multiplient et diversifient les conditions de promotion et de rémunération, contribuent également à l'intensification du travail (Gollac & Volkoff, 1996). Quant aux organisations syndicales, elles perdent une partie du contrôle des modalités de la rémunération et se voient de plus en plus impliquées dans la défense d'intérêts particuliers.

La référence à des compétences requises – donc aux postes de travail – reste cependant fondamentale, tant dans l'évaluation des fonctions que dans les parcours professionnels. Loin de rompre avec la division du travail et les traditions de classification, la logique compétence s'appuie sur un lourd travail de redéfinition des compétences requises et sur une recomposition-segmentation des emplois en conformité avec l'ancienne classification de la métallurgie. Où réside alors la nouveauté ? Il semblerait qu'au nom de la logique compétence, plusieurs pratiques contribuant à l'affaiblissement des relations collectives ont été développées.

Le recours à des procédures quantitatives, à des critères classants, représente une innovation qui remonte, toutefois, aux classifications des années 70, négociées à l'échelle de la branche. Ainsi que le souligne Saglio (1999), à l'origine, la justification des hiérarchies salariales ne tient pas à des calculs confiés à des techniciens, mais réside dans la décision négociée collectivement (p. 29). Or les méthodes d'évaluation des compétences répertoriées dans les référentiels sont devenues si sophistiquées qu'elles sont souvent confiées à des bureaux de consultants privés qui ne divulguent pas les clés de leur méthode. On assiste alors à une privatisation et à une

technicisation d'une partie de ce qui relevait autrefois de la négociation collective.

De plus, ces grilles à critères classants ont amplifié les pratiques d'individualisation des carrières et des rémunérations. Non seulement elles servent d'instruments de gestion des parcours professionnels, mais elles s'articulent aux procédures d'évaluation des compétences individuelles (entretien individuel, portefeuille de compétences, livret de carrière). L'explosion des accords d'entreprise comportant de telles dispositions (Kogut-Kubiak & Quintero, 1996) n'a fait qu'amplifier le mouvement général de décentralisation de la négociation collective. De son côté, la négociation de branche n'est pas totalement détrônée, mais son contenu s'est transformé. La classification des emplois et les procédures d'évaluation et de validation restent des matières collectives, mais la qualification du travailleur est laissée à l'appréciation de l'entreprise (Besucco & Tallard, 1999).

L'incertitude maintenue autour de la notion de compétence aurait pu être surmontée par la négociation collective, dans la mesure où cette négociation vise à convertir de l'arbitraire en conventions. Au nom du fait que la compétence ne s'évalue que dans l'action, c'est pourtant le jugement unilatéral, local et particulier qui a prévalu. Cette tendance à la décentralisation est encore accusée par la multiplication des règles et procédures produites de manière autonome par les entreprises conduisant à la « création d'un véritable droit interne, assorti de juridictions particulières à l'entreprise » (Gavini, 1997, p. 167).

En conclusion, si l'ancien mode de qualification a pu être ébranlé, ce n'est pas par une mutation du système productif, mais par la convergence de pratiques qui affectent le système de relations professionnelles et tendent à individualiser la condition des salariés. Dans ce cadre, la promotion des compétences n'apparaît donc pas comme la conséquence logique des insuffisances d'un système périmé, mais comme un moyen stratégique de le rendre caduc.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agence nationale pour l'emploi [ANPE]. (1993). Les aires de mobilité professionnelle. *Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois* (vol. 4). Paris : La Documentation française.
- Benarrosh, Y. (1999). La notion de transfert de compétence à l'épreuve de l'observation. *Travail et Emploi*, 1, 53-65.
- Besucco, N. & Tallard, M. (1999). L'encadrement collectif de la gestion des compétences : un nouvel enjeu pour la négociation de branche ? *Sociologie du Travail*, 41, 123-142.

- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1975). Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 2, 95-107.
- Campinos-Dubernet, M. (1995). La gestion des sureffectifs, la fin des illusions des ressources humaines ? *Travail et Emploi*, 64, 23-34.
- Commissariat général du plan. (Éd.). (1978). *La qualification du travail : de quoi parle-t-on ?* Paris : La Documentation française.
- Commission européenne. (1995). *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive* (DGXXII – DGV). Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- Desmarez, P. (1986). *La sociologie industrielle aux États-Unis*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 2, 179-193.
- Dubreuil, H. (1936). *L'exemple de Bata*. Paris : Grasset.
- Gavini, C. (1997). Vers un droit interne d'entreprise ? *Sociologie du Travail*, 2, 149-171.
- Ginsbourger, F. (1992). Nouvelles compétences, rigidités sociales. In D. Linhart & J. Perriault (Éd.), *Le travail en puces* (pp. 221-223). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gollac, M. & Volkoff, S. (1996). Citius, altius, fortius : l'intensification du travail. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 114, 54-67.
- Kogut-Kubiak, F. & Quintero, N. (1996). L'individualisation des carrières et des compétences : un objet de négociation. *Céreq Bref*, 121, 1-4.
- Lebaube, A. (1997). *Le travail : toujours moins ou autrement*. Paris : Le Monde-Éditions.
- Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce : la modernisation des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte.
- Mouvement des Entreprises de France. (1998). *Objectif compétences, Journées internationales de la formation* (12 tomes). Paris : CNPF.
- Naville, P. (1962). L'emploi, le métier, la profession. In G. Friedmann & P. Naville (Éd.), *Traité de sociologie du travail* (Tome I, pp. 231-250). Paris : Armand Colin.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (Éd.). (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Saglio, J. (1999). Les fondements sociaux des hiérarchies salariales en France. *Travail et Emploi*, 1, 21-39.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Stroobants, M. (1994). La visibilité des compétences. In F. Ropé & L. Tanguy (Éd.), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (pp. 175-203). Paris : L'Harmattan.

- Stroobants, M. (1998). Le syndicalisme à l'épreuve des critères d'évaluation du travail : enjeux communs et singularités belges. *Sociologie et Sociétés*, 30 (2), 155-173.
- Tanguy, L. (1994). Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. In F. Ropé & L. Tanguy (Éd.), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (pp. 205-231). Paris : L'Harmattan.
- Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26 (3), 429-444.

LES COMPÉTENCES EN SITUATION SCOLAIRE

Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire¹

Linda Allal
Université de Genève

L'émergence de la notion de compétence dans le domaine de la formation professionnelle et dans le champ de l'enseignement scolaire est un fait marquant des discours éducatifs depuis 20 ans. Elle est étroitement associée aux travaux de transformation des programmes de formation et des procédures d'évaluation pour mieux répondre aux exigences sociales. L'élaboration des « référentiels » de formation et d'emploi en termes de compétences est censée apporter une cohérence accrue aux processus de reconnaissance et de validation des qualifications professionnelles (Ropé & Tanguy, 1994). Les démarches de réécriture des plans d'études scolaires se situent dans une même mouvance mais leur origine remonte, en Europe francophone, aux réflexions critiques sur les apports de la pédagogie par objectifs (Hameline, 1979) et aux tentatives d'élaborer d'autres concepts pour parler des objets d'enseignement et d'évaluation (cf. les actes de la rencontre organisée par le Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil (CEPEC) en 1982, et notamment la communication de Delorme).

Ce chapitre sera organisé en deux parties. La première présentera la définition de compétence que j'utiliserai dans la suite de l'exposé, les fondements de cette définition, ainsi que les recouplements et les contrastes

1. Je voudrais remercier Magali Robitaille, Yviane Rouiller, Walther Tessaro et Edith Wegmuller pour leurs remarques par rapport à ce texte et pour les échanges en équipe qui ont contribué à l'approfondissement des idées exprimées ici. Je remercie aussi deux lecteurs anonymes pour leurs commentaires. Les questions percutantes d'un lecteur m'ont amenée à expliciter ma position concernant les dimensions descriptive vs. normative des compétences.

avec d'autres définitions. Elle a pour but d'apporter un peu de clarification dans un débat qui s'enlise parfois dans de fausses distinctions, par exemple l'idée que la formation d'adultes vise le développement de compétences alors que l'école s'attache (ou devrait s'attacher) à l'acquisition de savoirs. La seconde partie du chapitre abordera trois tendances récentes dans le domaine de l'évaluation des compétences de l'apprenant en situation scolaire. Pour chaque tendance, je résumerai les démarches d'évaluation préconisées, les références théoriques et les apports pour le traitement de la notion de compétences.

COMPÉTENCES, CAPACITÉS ET AUTRES PRODUITS DE L'APPRENTISSAGE

La distinction entre compétence et performance – entre « ce que je sais » et « ce que je fais », entre les structures ou fonctions mentales qui expliquent l'action du sujet et les comportements observables qui en résultent – est très ancienne. Elle est présente depuis plus d'un siècle dans les travaux en psychologie, en psychométrie, en linguistique, pour ne mentionner que ces disciplines qui ont influencé dès le départ les cadres conceptuels des sciences de l'éducation. On retrouve cette distinction de nouveau dans le domaine émergent de l'ergonomie où, selon De Montmollin (1996), « on a proposé le concept unificateur de compétences pour caractériser ce qui explique les activités de l'opérateur » (p. 193). Le problème principal qui se pose toutefois est de donner une véritable signification au concept de compétence. De quelles sortes de dispositions ou d'activités mentales s'agit-il lorsqu'on parle de compétences ? Sur quelles bases théoriques convient-il de conceptualiser les compétences ?

Plusieurs textes qui traitent des compétences dans le champ de l'éducation (p. ex., Perrenoud, 1997 ; Rey, 1996) posent au préalable la nécessité d'une distanciation par rapport à la signification attribuée à ce terme en linguistique par Chomsky (1957). La compétence linguistique, selon Chomsky, est un potentiel biologique, inhérent à l'espèce humaine ; elle est constituée de l'ensemble des règles (connaissances grammaticales) qui permettent aux individus de générer une infinité de productions langagières (performances). Les mises en garde à propos de la généralité de ce modèle me semblent superflues, car Chomsky n'a pas considéré que sa conception innéiste et universelle de la compétence linguistique pouvait servir de modèle aux multiples autres apprentissages réalisés à l'école et ailleurs. Le fait que Chomsky ait utilisé le terme compétence dans un sens bien déterminé en linguistique ne devrait pas, à mon sens, empêcher d'envisager d'autres significations lorsqu'on aborde les processus d'apprentissage relevant d'autres domaines.

Comme entrée dans le champ des compétences en situation scolaire, je propose de commencer avec la définition que Gillet (1991) a donnée, dans la ligne générale de l'évolution des travaux du CEPEC depuis le début des années 1980.

Une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (p. 69).

Cette définition comprend trois affirmations qui se retrouvent dans la plupart des définitions données par d'autres chercheurs en sciences de l'éducation, à savoir : (a) qu'une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relation ; (b) qu'elle s'applique à une famille de situations ; (c) qu'elle est orientée vers une finalité. Comme cette définition le montre, les compétences ne s'opposent pas et ne se substituent pas aux savoirs appropriés par l'élève ; elle désigne l'organisation de ces savoirs en un système fonctionnel.

Gillet (1991) et ses collègues du CEPEC contrastent la notion de compétence, qui est toujours spécifique à une famille de situations, à celle de « capacité » envisagée comme une organisation mentale plus transversale :

[La capacité] n'est pas liée à une telle discipline particulière, ni à une situation professionnelle spécifique, mais elle peut se développer à travers l'acquisition de compétences propres à des disciplines ou à des professions (p. 81).

À titre d'exemples, Gillet cite, dans le domaine cognitif, les capacités de « traiter de l'information, sélectionner des données, distinguer l'essentiel de l'accessoire, planifier, organiser un raisonnement... » (p. 82). Selon la définition de Gillet, une capacité n'est pas une faculté intrinsèque, ni une disposition homogène susceptible d'être développée en soi mais, au contraire, le fruit des expériences d'acquisition de compétences dans plusieurs domaines. Par exemple, si l'on prend la capacité d'analyser, de découper un objet en parties et d'étudier leurs relations, on peut faire l'hypothèse que des activités d'analyse portant sur divers objets (langagiers, logico-mathématiques, spatiaux), abordés dans le cadre de l'acquisition de compétences spécifiques à chaque domaine, peuvent aider l'apprenant à construire progressivement une capacité d'analyse plus générale. L'approche proposée dans ce chapitre² retiendra l'orientation générale des définitions de Gillet, étayée par des fondements conceptuels provenant de deux courants de recherche, d'une part les travaux portant sur la « cognition située » (Brown,

2. L'approche proposée ici reprend, en les approfondissant, un modèle élaboré pour des formations continues menées en Suisse et en Belgique avec Edith Wegmuller, ainsi que des concepts développés dans le cadre de mon enseignement « Évaluation pédagogique : régulation des processus de formation ».

Tableau 1 : Compétences et capacités

<p>Compétence</p> <p>Un réseau intégré et fonctionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • formé de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices • susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations • fondé sur l'appropriation de modes d'interaction et d'outils socioculturels 	<p>Exemples de compétences attendues, objectifs de deuxième primaire</p> <p>a) lire, dans une perspective de communication, les informations présentes dans le matériel scolaire (p. ex., consignes) et les ouvrages destinés aux enfants de 6 à 8 ans</p> <p>b) participer activement à des jeux en petits groupes traitant des contenus logico-mathématiques à la portée d'enfants de 6 à 8 ans</p>
<p>Composantes d'une compétence</p> <p><i>Composantes cognitives :</i> connaissances : déclaratives (savoirs) procédurales (savoir-faire) contextuelles métaconnaissances et régulations métacognitives</p> <p><i>Composantes affectives :</i> attitudes, motivations...</p> <p><i>Composantes sociales :</i> interactions, concertations...</p> <p><i>Composantes sensorimotrices :</i> coordination gestuelle...</p>	<p>Exemples de quelques composantes des compétences précitées</p> <p>a) lire, dans une perspective de communication...</p> <p><i>Composantes cognitives :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – connaître le code alphabétique, – tirer des inférences en lisant un texte, – ajuster son rythme de lecture selon le but à atteindre, <p><i>Composante socio-affective</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – échanger à propos de lectures préférées avec un camarade <p>b) participer activement à des jeux en petits groupes...</p> <p><i>Composantes cognitives :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – comprendre le concept de numération ordinaire et cardinale, – élaborer une stratégie de jeu, – tenir compte des contraintes de compétition/coopération <p><i>Composante socio-affective :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – contribuer à un rapport de respect mutuel entre joueurs
<p>Capacité</p> <p>Disposition générale du fonctionnement cognitif, affectif, social, sensorimoteur formée par un travail de re-spécification dans divers domaines de compétence</p>	<p>Exemples de capacités</p> <ul style="list-style-type: none"> – raisonnement logique – planification d'une activité – collaboration interpersonnelle

Collins & Duguid, 1989), d'autre part les études des rapports entre connaissances spécifiques à un domaine et démarches générales de résolution de problèmes (*domain-specific knowledge vs. general problem-solving skills*, cf. Perkins & Salomon, 1989). Les lignes générales de mes propositions sont résumées dans le tableau 1.

Dans cette perspective, une compétence est conçue comme :

un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations.

Une compétence est formée de ressources cognitives et métacognitives, ainsi que de composantes affectives, sociales et sensorimotrices qui jouent un rôle parfois déterminant dans l'activation des connaissances³. La notion de réseau implique que ces composantes sont reliées de manière fonctionnelle en schèmes organisateurs de l'activité du sujet. En parlant d'un réseau « susceptible » d'être mobilisé, on préserve la distinction, qui me semble importante, entre compétence et performance. Même si le sujet possède une compétence affirmée, il existe toujours des circonstances dans lesquelles il ne parviendra pas à la manifester. Le médecin le plus compétent qui soit peut commettre une erreur de diagnostic. L'enseignant hautement compétent en animation pédagogique peut parfois « bâcler » la mise en œuvre d'une situation d'enseignement/apprentissage.

La définition proposée ici retient la notion d'action finalisée mais pas nécessairement l'exigence d'efficacité évoquée par d'autres auteurs (Gillet, 1991 ; Perrenoud, 1997). Autrement dit, je considère qu'une compétence correspond à un *continuum* constitué de divers niveaux de complexité et d'efficacité plutôt qu'à un palier d'excellence qui est atteint ou pas atteint.

Pour comprendre la nature d'une compétence, il faut une théorie du processus de construction des compétences. Les travaux sur la « cognition située » (Brown, Collins & Duguid, 1989) reprennent et développent une idée clé déjà énoncée par Dewey (1938/1963) : comment le sujet apprend – les conditions dans lesquelles l'apprentissage se réalise – fait partie de ce qu'il apprend. Dans cette optique, une compétence se construit toujours par un apprentissage « en situation », ce qui implique l'appropriation non

3. Bien que la définition de Gillet (1991) soit centrée exclusivement sur des composantes cognitives, les travaux du CEPEC, à commencer avec le texte de Delorme de 1982, ont souligné la présence de plusieurs constituantes d'une compétence : cognitives, socio-affectives, sensorimotrices. Dans la définition proposée ici, le social et l'affectif sont mentionnés séparément, bien qu'ils se trouvent souvent réunis en situation de formation où l'affectivité s'exprime dans le contexte des relations avec autrui.

seulement de savoirs et savoir-faire, mais aussi de modes d'interaction et d'outils valorisés dans le contexte en question. En d'autres termes, le développement d'une compétence conduit à l'intégration dans le fonctionnement du sujet d'instruments extérieurs qui amplifient et étendent son champ d'activité conceptuelle.

Les études de l'expertise dans divers domaines (Chi, Glaser & Farr, 1988) éclairent les caractéristiques des compétences qui expliquent des performances de haut niveau. Comparés aux novices, les experts perçoivent, plus vite et plus en profondeur, des relations (*patterns*) significatives entre les objets constitutifs de leur domaine d'expertise. Ils passent relativement plus de temps à analyser un problème à résoudre avant d'agir et formulent des représentations plus complexes de la tâche à accomplir. Ils possèdent, dans leur domaine d'expertise, une base de connaissances déclaratives plus étendues et un répertoire de connaissances procédurales plus puissantes et mieux automatisées. Ils exercent un contrôle métacognitif (*monitoring*) sur leur avancement dans la réalisation d'une tâche. Une des conclusions clé des recherches sur l'expertise réside dans le fait que les compétences d'un expert dans un domaine donné sont rarement transposables à un autre domaine. Une ligne de recherche complémentaire a démontré que la base de connaissances d'un élève dans un domaine est un meilleur prédicteur que son niveau général d'aptitude intellectuelle de l'apprentissage ultérieur dans le domaine (Schneider & Körkel, 1989).

Quelques indications concernant les composantes d'une compétence sont fournies dans le tableau 1. Les composantes cognitives correspondent aux catégories de connaissances (savoirs appropriés par l'apprenant) que l'on distingue depuis une quinzaine d'années en psychologie cognitive. Aux catégories de base des connaissances déclaratives et procédurales (Anderson, 1985), s'ajoute une troisième catégorie de connaissances appelées « conditionnelles » par Tardif (1992) et d'autres, car elles concernent les conditions d'utilisation des connaissances déclaratives ou procédurales. Pour cette troisième catégorie, je préfère l'appellation « contextuelles » car elle recouvre des facettes de la réalité (p. ex., les pratiques sociales valorisées dans un contexte d'apprentissage) plus larges que les conditions d'une tâche. Outre ces trois catégories de connaissances, une compétence comprend des composantes métacognitives : des métaconnaissances et des régulations métacognitives qui interviennent dans la mobilisation et la gestion active de la compétence en situation (Allal, 1993). En ce qui concerne les composantes affectives, sociales et sensorimotrices d'une compétence, la Figure 1 présente une vision très incomplète. Il existe une multitude de modèles qui tentent de conceptualiser ces composantes mais leur degré de convergence est, pour l'instant, peu élevé. Aussi, les catégories citées dans la figure sont-elles mentionnées seulement à titre indicatif en tant qu'aspects significatifs parmi d'autres.

Dans la littérature sur la formation professionnelle, le concept de compétence a souvent une forte connotation normative : une compétence sous-tend un ensemble de performances valorisées par une institution de formation ou par un employeur. Selon la conception proposée ici, une compétence a une signification plutôt descriptive, voire explicative des performances observées dans telle ou telle famille de situations. Une compétence réprouvée par la société (p. ex., effectuer des cambriolages) est tout autant compétence – du point de vue des processus psychologiques en jeu – qu’une compétence valorisée par les institutions sociales (p. ex., participer aux activités électorales). Certes un certain fondement social (faisant appel à des normes) n’est jamais absent : le cambrioleur apprend son métier par un processus de socialisation dans un certain milieu. Mais il est utile, à mon avis, de distinguer la multitude des compétences humaines existantes et potentielles (au plan descriptif/explicatif) des divers sous-ensembles de compétences retenus par telle ou telle institution en tant qu’« objectifs » de formation (au plan normatif).

Deux exemples de compétences retenues par un système scolaire (et donc d’objectifs visés par le système) sont présentés dans la Figure 1. La présentation d’exemples est toujours risquée car les cas particuliers cités ne véhiculent jamais de manière adéquate les idées que l’on souhaite illustrer. Cela explique sans doute pourquoi beaucoup d’écrits sur les compétences évitent soigneusement de proposer des exemples, sauf évidemment la citation de « mauvais exemples » provenant d’autres auteurs. Mes deux exemples concernent des compétences visées chez des élèves qui fréquentent la deuxième année de l’école primaire (7-8 ans). Chaque exemple désigne une compétence que l’élève est appelé à construire face à une famille de situations rencontrées en classe. Un objectif énoncé en termes de compétence comporte rarement une énumération complète des composantes constitutives. Les priorités de l’institution de formation déterminent la place accordée aux différentes composantes, les composantes privilégiées et celles omises dans la spécification des objectifs. Les exemples présentés dans la Figure 1 illustrent seulement quatre composantes parmi d’autres possibles : trois composantes qui correspondent aux catégories de connaissances déclaratives, procédurales, contextuelles, et une composante d’ordre socioaffectif.

La conception des compétences que je propose ici présente plusieurs similitudes mais aussi des différences avec celle formulée par Perrenoud. Pour cet auteur, les compétences « mobilisent, intègrent, orchestrent » des ressources cognitives et affectives pour faire face à une famille de situations (Perrenoud, 1999a, p. 17). L’idée de Le Boterf (1994) selon laquelle « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser *mais dans la mobilisation même de ces ressources* » (p. 17) est reprise par Perrenoud (1997) ; il ajoute que cette mobilisation a toujours lieu en situation, « à bon escient, en temps réel, au service d’une action

efficace » (p. 11). Cette perspective pose, à mon avis, deux problèmes. Si la compétence est la mobilisation même de ressources cognitives et affectives, la distinction entre compétence et performance s'efface. Or cette distinction est très utile, entre autre en matière d'évaluation, afin de ne pas confondre l'échantillon des observations dont on dispose avec une généralisation concernant les conduites possibles du sujet. Le deuxième problème est le risque de traiter la compétence comme une disposition mentale supra-ordonnée qui convoque et met en scène des éléments subalternes (connaissances, attitudes). Perrenoud (1999b) est sensible à ce problème lorsqu'il met en doute l'existence d'un « savoir mobiliser » indépendant des ressources à mobiliser, tel qu'envisagé par Le Boterf. Mais il n'intègre pas, à mon sens, le message essentiel des travaux sur la cognition située : à savoir que c'est l'organisation des connaissances en réseau, telle qu'établie au cours du processus d'acquisition, qui rend plus ou moins probable leur mobilisation dans des situations ultérieures.

Le développement d'une théorie des compétences, de leur mode d'acquisition et de leur mobilisation laisse-t-il une place pour la notion de capacité, telle qu'esquissée par Gillet (1991) ? L'analyse proposée par Rey (1996) conduit à la conclusion qu'une compétence étant toujours spécifique à une famille de situations, la notion de compétence transversale n'a pas de sens. J'adhère globalement à cette conclusion mais je voudrais relever la complexité et l'ambiguïté de l'idée de « famille de situations ». La gestion par l'élève d'une consigne de coopération dans le cadre d'un jeu de décomposition du nombre fait partie de la famille « jeux de mathématiques » mais aussi de la famille « situations de coopération entre pairs ». Il faudrait tenir compte des intersections entre familles de situations et des composantes qui peuvent relier des situations plus ou moins éloignées. C'est dans cette perspective que je situerais l'hypothèse de capacités générales. Bien que des situations soient toujours singulières à un certain niveau de détail, cela fait partie des capacités humaines de classification de créer des familles de situations et aussi de dégager des modes de fonctionnement qui traversent des situations. Il me semble donc possible de postuler que des capacités générales se construisent à travers des *re-spécifications successives* de certaines opérations mentales (p. ex., raisonnement logique) ou de certaines conduites sociales (p. ex., collaboration avec autrui) dans des contextes divers.

Selon l'analyse de Perkins et Salomon (1989), des capacités générales ne peuvent pas rivaliser en efficacité avec les compétences d'un expert face à une famille de situations définie, mais elles peuvent constituer des ressources importantes dans certaines circonstances. Lorsque l'apprenant est confronté à une situation nouvelle dans laquelle ses compétences existantes sont inopérantes, des stratégies générales de raisonnement logique, d'analyse moyens-buts, de génération d'hypothèses, de vérification des effets de ses actions peuvent constituer des moyens d'entrer dans la situation,

d'explorer ses paramètres et de commencer à construire une compétence plus locale et plus percutante. Des recherches sur l'emploi des heuristiques dans la résolution de problèmes mathématiques (Schoenfeld, 1985), ainsi que l'entraînement de stratégies métacognitives dans plusieurs domaines (Brown & Palinscar, 1982) ont montré les apports de ces modalités de raisonnement générales. Il faut noter toutefois que la plupart de ces recherches préconisent l'intégration de dimensions stratégiques et métacognitives dans des situations d'apprentissage disciplinaires plutôt que l'entraînement hors contexte des capacités en question. Par ailleurs, dans les études d'expertise avec des sujets en âge scolaire, on constate que la compétence de l'expert dépend en partie de l'évolution générale de ses instruments de pensée : la base de connaissances spécifiques de l'expert est un prédicteur de son apprentissage futur, mais les experts plus âgés sont encore plus performants que les experts plus jeunes (Means & Voss, 1985).

DÉMARCHES D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

Cette deuxième partie du chapitre abordera trois directions de recherche susceptibles de contribuer à l'évaluation des compétences en situation scolaire. Les travaux cités ici n'ont pas été menés dans une perspective centrée spécifiquement sur les compétences mais ils apportent des pistes intéressantes pour le développement de pratiques d'évaluation allant dans ce sens.

Évaluation dynamique et formative des compétences de l'apprenant

Une nouvelle perspective pour l'étude des compétences de l'apprenant est apportée par les procédures développées sous l'étiquette « appréciation dynamique » (*dynamic assessment*) et par les démarches d'évaluation formative de type interactif. Ces deux approches présentent des similitudes, mais aussi des différences qui sont analysées plus en détails ailleurs (Allal & Pelgrims Ducrey, sous presse).

Les instruments d'évaluation, qu'il s'agisse de tests d'aptitude ou d'épreuves utilisées dans le système scolaire, sont habituellement conçus pour fournir une mesure statique de l'état des capacités, connaissances ou compétences atteint à un moment donné par l'apprenant. Les approches de l'appréciation dynamique trouvent leurs origines dans les travaux d'André Rey (1934) et de Vygotsky (1935/1978) visant à évaluer le potentiel cognitif d'un individu, les capacités et les compétences en voie de construction. Les méthodes d'appréciation dynamique présentent une certaine diversité (Lidz, 1987), mais ont un point commun : des éléments d'enseignement,

d'entraînement ou de guidance interactive de la part de l'examineur sont insérés dans la situation d'évaluation et les réponses ou réactions à ces éléments, de la part de la personne examinée, sont considérées comme des indicateurs de son « potentiel d'apprentissage » (Budoff, 1987), de sa « modifiabilité cognitive » (Feuerstein, 1979) ou de son « efficacité d'apprentissage et de transfert » (Campione & Brown, 1987). L'appréciation dynamique est donc centrée sur les capacités et les compétences *émergentes* de l'apprenant.

Les travaux sur l'appréciation dynamique se réfèrent aux écrits de Vygotsky concernant la zone proximale de développement de l'enfant (ZPD), définie comme « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul » (Vygotsky, 1935/1985, p. 108). En cherchant à opérationnaliser ce concept à l'aide d'outils disponibles à l'époque, Vygotsky a proposé d'estimer la taille de la ZPD par la distance entre l'âge mental de l'enfant sur une tâche effectuée de manière indépendante et son âge mental sur la même tâche lorsque l'examineur offre diverses formes d'aides : des questions qui orientent, des suggestions d'actions possibles, des démonstrations de solutions partielles (cf. Van der Veer & Valsiner, 1991, pp. 337-343). Par ailleurs, il a exprimé à plusieurs reprises sa conviction que l'estimation de la ZPD pouvait avoir des conséquences pratiques importantes pour l'organisation de l'enseignement :

L'analyse de la zone proximale de développement devient non seulement un moyen magnifique pour le pronostic du sort du développement intellectuel et des dynamiques du succès relatif [de l'enfant] à l'école, mais aussi un bon moyen pour la composition des classes (Van der Veer & Valsiner, 1991, p. 340, notre traduction).

Ce type de perspective est au centre des méthodes d'appréciation dynamique qui visent à établir des mesures ayant une bonne validité prédictive du potentiel d'apprentissage des élèves afin de fonder, sur cette base, des décisions d'orientation vers différentes structures de prise en charge éducative.

La conception des compétences ou autres attributs psychologiques qui sont l'objet d'une appréciation dynamique n'est pas identique entre les chercheurs travaillant dans ce domaine.

Feuerstein (1979) propose d'évaluer la modifiabilité cognitive d'un individu par des tâches décontextualisées mettant en évidence des capacités cognitives générales d'ordre supérieur. D'autres chercheurs, comme Campione et Brown (1987), tentent d'apprécier l'efficacité d'apprentissage de l'élève, sur le plan cognitif et métacognitif, à l'aide de tâches plus proches des activités d'apprentissage scolaire et donc plus aptes à révéler les compétences (au sens donné à ce terme dans la première partie de ce chapitre) que l'élève est en train de construire.

Les procédures d'évaluation formative développées dans une perspective interactive (Allal, 1979, 1993) ont une visée générale proche de celle de l'appréciation dynamique : par son interaction avec l'élève dans le cadre d'une situation d'apprentissage, l'enseignant cherche à favoriser l'émergence de nouvelles conduites plus adéquates pour faire face aux exigences de la situation et à contribuer ainsi à la construction de nouvelles compétences. La régulation « interactive » provient des interactions de l'élève avec l'enseignant, ainsi que de ses échanges avec des pairs et avec des outils de formation (Allal, 1979). Cette forme de régulation est intégrée dans la situation d'enseignement/apprentissage au lieu d'être une adjonction « rétroactive », une remédiation intervenant après coup, telle que prévue dans la conception initiale de l'évaluation formative définie par Bloom (1968).

Les différences principales entre l'appréciation dynamique et l'évaluation formative de type interactif peuvent se résumer comme suit. Les méthodes d'appréciation dynamique visent à optimiser l'évaluation en y intégrant des éléments d'enseignement (interventions de l'examineur) permettant de mieux estimer les potentialités cognitives de l'apprenant. C'est une approche destinée surtout à la formulation d'un diagnostic par un psychologue ou pédagogue en vue d'une décision d'orientation ou de prise en charge spécialisée. Les démarches d'évaluation formative de type interactif visent une optimisation de l'enseignement en y intégrant des éléments d'évaluation. C'est une démarche destinée à être utilisée par l'enseignant dans sa pratique quotidienne d'animation pédagogique en classe. Les méthodes d'évaluation formative interactive n'ont pas le même degré de standardisation que la plupart des procédés d'appréciation dynamique ; elles ne visent pas un pronostic valable à moyen terme mais une transformation sur le vif.

Dans une évaluation formative de type interactif, on cherche à réguler la construction d'une compétence dans le cadre de la zone proximale de développement créée par l'interaction entre le formateur et l'apprenant sans extraire une information quantifiable sur la taille ou les limites de la ZPD. Malgré les références faites par Vygotsky à une procédure de mesure de la ZPD en termes d'âge mental, plusieurs spécialistes (Minick, 1987 ; Van der Veer & Valsiner, 1991 ; Wertsch, 1985) considèrent ces affirmations comme assez peu cohérentes avec l'orientation générale de sa théorie. Vygotsky a en effet insisté sur l'idée que la ZPD est déterminée conjointement par le niveau actuel du développement de l'enfant et l'adéquation des interventions de l'adulte dans une situation d'interaction ; il n'est donc pas évident que l'on puisse établir une mesure de la ZPD qui aurait une validité prédictive au-delà de la situation (ou la famille des situations) en question. Une évaluation formative de type interactif offre de ce point de vue une approche intéressante pour saisir la dynamique des compétences en cours de construction et contribuer à cette construction. Cette forme d'évaluation ne doit pas être vue comme une procédure dont l'élève s'affranchira une fois

sa compétence acquise dans un domaine donné : elle constitue une activité que l'élève devra s'approprier en tant que telle, précisément parce qu'elle aura toujours une certaine validité dans des situations extra- et postcolaires. Participer à une équipe de rédaction d'un journal, ou à un groupe de fleuristes qui préparent une exposition, par exemple, nécessite une mobilisation de conduites d'évaluation formative interactive afin de coordonner les apports de chacun et atteindre le but visé en commun.

Plusieurs conditions doivent être réunies pour que l'évaluation formative interactive contribue efficacement à la construction des compétences. Premièrement, elle doit être adaptée aux spécificités des pratiques sociales valorisées dans le domaine de la compétence en question. Deuxièmement, l'enseignant doit posséder lui-même une expertise suffisante dans le domaine pour en tirer parti de manière productive lors de ses interactions avec l'élève. Troisièmement, l'évaluation doit s'élargir pour tenir compte non seulement des connaissances mais aussi des composantes affectives, sociales ou sensorimotrices de la compétence visée.

Implication active de l'apprenant dans le processus d'évaluation

L'implication active de l'apprenant dans le processus d'évaluation peut se réaliser selon trois modalités décrites plus en détails ailleurs (Allal, 1999 ; Allal & Michel, 1993) :

- *l'autoévaluation au sens strict* : l'apprenant évalue sa propre production et/ou les procédures de réalisation de celle-ci, en se servant éventuellement d'un référentiel externe (consignes, grille de contrôle, dictionnaire, etc.) ;
- *l'évaluation mutuelle* : deux ou plusieurs apprenants (pairs ayant un même statut dans la situation de formation) évaluent leurs productions et/ou leurs procédures respectives ou conjointes, en se servant éventuellement d'un référentiel externe ;
- *la coévaluation* : l'apprenant confronte son autoévaluation (de sa production et/ou de ses procédures) à l'évaluation réalisée par le formateur (ou par une autre personne ayant un statut de tuteur dans la situation de formation) ; les appréciations de chacun peuvent être basées ou non sur un référentiel externe (grille remplie avant un entretien, liste de critères, etc.).

Chacune de ces modalités peut favoriser la réflexion de l'apprenant sur son fonctionnement face à une catégorie de tâches ou de situations et stimuler ainsi la structuration de ses conduites d'autorégulation. Il convient de

privilégier, dans un premier temps de formation, les modalités comportant une dimension d'interaction sociale (évaluation mutuelle, coévaluation) car elles fournissent un cadre à l'élaboration des régulations qui seront progressivement intériorisées en démarches autoévaluatives plus individuelles. Ainsi, la participation à une évaluation interactive devient-elle une formation à l'autoévaluation.

Les recherches sur la métacognition donnent des points de repère pour une analyse plus approfondie des processus d'implication active de l'élève dans la gestion de l'apprentissage et de l'évaluation. Certains travaux traitent la métacognition comme une sorte de capacité exécutive générale susceptible d'être développée à travers des activités d'éducation cognitive relativement décontextualisées (Büchel, 1990). Pour d'autres chercheurs, et c'est le point de vue auquel j'adhère, la métacognition se développe dans le cadre de la construction de diverses compétences et, de ce fait, a tendance à prendre des formes variées liées aux spécificités des familles de situations concernées. Par exemple, les conduites de gestion d'une situation-problème élaborées par l'élève à travers des activités de géométrie se distinguent sur plusieurs plans des conduites dont il a besoin pour gérer des situations de production textuelle. L'étude des métaconnaissances des élèves en rapport avec des activités scolaires particulières (p. ex., la rédaction d'une dissertation, la prise de notes dans les cours) permet la création d'instruments d'autoévaluation centrés sur les spécificités de chaque activité (Noël, 1997). Dans une recherche sur les processus de régulation métacognitive dans une situation de production textuelle, nous avons pu identifier les indicateurs des opérations métacognitives (anticipation, contrôle, ajustement) qui caractérisent les conduites de révision des élèves et qui expliquent la nature des transformations apportées aux textes (Allal, Rouiller & Saada-Robert, 1996). Par ailleurs, en analysant comment les élèves utilisaient un instrument en situation d'évaluation mutuelle et en situation d'autoévaluation individuelle, nous avons constaté l'avantage de la situation interactive pour l'émergence de réflexions métacognitives plus élaborées chez les élèves dont les compétences langagières étaient peu affirmées (Allal & Michel, 1993).

Des compétences de haut niveau, mobilisables dans des situations relativement complexes de la vie scolaire et extrascolaire, comprennent toujours des composantes métacognitives qui exercent un rôle de coordination, de guidage et de contrôle sur les sous-ensembles de connaissances en jeu. En intégrant des modalités d'autoévaluation, d'évaluation mutuelle et de coévaluation dans une situation complexe, on donne l'occasion à l'élève de prendre conscience de son fonctionnement et d'apprendre à gérer la situation avec une intentionnalité accrue et une autorégulation plus efficace. Afin d'élargir cette perspective, plusieurs chercheurs ont défini des modèles qui tentent d'explicitier les relations entre les composantes méta/cognitives et les composantes affectives (socioaffectives, motivationnelles)

des apprentissages en situation (Boekaerts, 1997 ; Borkowski, 1996 ; Hartman & Sternberg, 1993). Ces modèles offrent des pistes prometteuses pour la conception des modalités d'implication de l'élève dans l'évaluation de ses compétences. Par exemple, les questionnaires autoévaluatifs développés par Boekaerts (1997) en tant qu'instruments de recherche pourraient être transformés en outils de formation destinés à aider l'apprenant à prendre conscience de ses stratégies motivationnelles face à une famille de situations.

Évaluation « authentique » en situation et par portfolio

La perspective de l'évaluation « authentique » introduite par Wiggins (1989) a pour but de promouvoir des situations complexes d'évaluation qui simulent les activités que l'élève sera amené à entreprendre dans sa vie extra- et post-scolaire. Cette perspective vise une contextualisation de l'évaluation semblable à la contextualisation des activités d'enseignement/apprentissage préconisée dans le courant de la cognition située. Concrètement cela implique le remplacement des tests classiques composés d'une série d'items indépendants par des situations d'évaluation exigeant des productions effectuées en plusieurs étapes à l'aide d'outils et/ou de formes d'interactions sociales caractéristiques du domaine en question. Les formats des évaluations authentiques sont liés aux spécificités de chaque discipline : dans le domaine de l'apprentissage des langues, on favorise une évaluation dans le cadre de projets de communication reliant lecture et écriture ; en mathématiques, une évaluation insérée dans des situations de résolution de problèmes ; en sciences, une évaluation basée sur des activités de recherche comprenant des observations sur le terrain ou des manipulations expérimentales. Une situation d'évaluation authentique possède, à une échelle plus réduite ou avec quelques contraintes supplémentaires, les mêmes caractéristiques générales qu'une situation authentique d'enseignement/apprentissage. En d'autres termes, il s'agit d'évaluer une compétence de l'apprenant dans une situation qui exige la mobilisation de cette compétence, une situation dans laquelle il ne suffit pas d'appliquer quelques connaissances isolées pour atteindre le but ou résoudre le problème.

L'utilisation de portfolios est une des formes d'évaluation authentique qui a connu une grande extension, surtout en Amérique du Nord, depuis 10 ans. Le concept de portfolio a été emprunté au champ des pratiques professionnelles, en particulier celles de l'artiste, du photographe, du journaliste qui présente à un futur employeur, à un jury de concours ou à une exposition publique, une collection de productions qui attestent de ses compétences. Dans le cadre du système scolaire, l'utilisation de portfolios a d'abord émergé dans l'enseignement de la langue et s'est étendue par la

suite aux autres disciplines. Une revue des pratiques d'évaluation ayant recours au portfolio (sous une forme ou une autre) a montré des orientations très diverses, allant de pratiques centrées exclusivement sur la fonction formative du portfolio dans le cadre des interactions de l'élève avec l'enseignant et avec ses pairs en classe, à des systèmes de certification par portfolio à l'échelle d'un état, en passant par des portfolios qui ont pour destinataires les parents de l'élève (Allal, Wegmuller, Bonaiti-Dugerdil & Cochet Kaeser, 1998).

L'évaluation par portfolio est censée améliorer la validité des appréciations portées sur les compétences de l'apprenant. Les multiples facettes d'une compétence et de sa mobilisation en situation sont attestées par l'insertion d'un éventail de productions différentes dans le portfolio, et surtout par les manifestations de réflexions métacognitives qui accompagnent et « mettent en scène » les productions. Ces réflexions sont exprimées de plusieurs manières : par des questionnaires autoévaluatifs remplis par l'élève, par des résumés d'entretiens de coévaluation, par des cartes et feuillets comportant des commentaires de l'élève à propos de ses productions, par des lettres de présentation du portfolio dans lesquelles l'élève parle de ses démarches d'apprentissage et de ses productions, par des traces d'échanges entre l'élève et ses camarades ou ses parents (Allal *et al.*, 1998). À travers la formulation de ces réflexions, la constitution d'un portfolio peut devenir une occasion non seulement de validation par l'élève de ses compétences mais aussi de consolidation de celles-ci.

EN CONCLUSION

Au terme de ce chapitre, je résumerai brièvement les principales idées que je souhaite apporter au débat sur les compétences.

1. À partir des travaux sur les processus d'apprentissage et d'évaluation en Europe francophone et des recherches anglophones sur l'expertise et sur les stratégies de résolution de problèmes, il est possible de définir le concept de « compétence », et de manière subsidiaire celui de « capacité », dans des termes aptes à guider la mise en place de situations d'enseignement/apprentissage et d'évaluation dans le contexte scolaire.
2. Les perspectives d'évaluation évoquées dans ce chapitre sont fortement imbriquées.
 - Les procédures d'appréciation dynamique et d'évaluation formative interactive permettent la prise en compte des compétences émergentes de l'apprenant.
 - L'implication active de l'élève dans le processus d'évaluation peut favoriser le développement des composantes métacognitives d'une

compétence et la mise en valeur des composantes socioaffectives et motivationnelles.

- Une évaluation authentique en situation, et notamment la constitution de portfolios, peut créer des conditions propices pour des démarches interactive et pour l'implication de l'élève dans ces démarches.

En bref, l'évaluation des compétences de l'apprenant peut contribuer au processus même d'acquisition et de consolidation des compétences.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : Conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 130-156). Berne : Lang (7^e édition, 1995).
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives et évaluation formative. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud, P. (Éd.), *Didactique du français et évaluation formative* (pp. 81-98). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. DePover & B. Noel (Éd.), *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. & Michel, Y. (1993). Processus d'autoévaluation et d'évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud, P. (Éd.), *Didactique du français et évaluation formative* (pp. 239-264). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. & Pelgrims Ducrey, G. (sous presse). Assessment of – or in – the zone of proximal development. *Learning and Instruction*.
- Allal, L., Rouiller, Y. & Saada-Robert, M. (1995). Autorégulation en production textuelle : Observation de quatre élèves de 12 ans. *Cahier d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 13, 17-35.
- Allal, L., Wegmuller, E., Bonaiti-Dugerdil, S. & Cochet Kaeser, F. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 20, 5-31.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications* (2^e édition) New York : Freeman.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation comment*, 1(2), 1-12.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning : A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition : Theory or chapter heading ? *Learning and Individual differences*, 8, 391-402.

- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-41.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 1-17.
- Budoff, M. (1987). Measures for assessing learning potential. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment : An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 173-195). New York : Guilford Press.
- Büchel, F. (1990). Des stratégies d'apprentissage à un enseignement métacognitif. *Éducation et recherche*, 12, 297-306.
- Campione, J. C., & Brown, A. L. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment : An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 82-115). New York : Guilford Press.
- Chi, M.T., Glaser, R. & Farr, M. (Ed.). (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Chomsky, N. A. (1957). *Syntactic structures*. The Hague : Mouton.
- Delorme, C. (1982). Des objectifs comportementaux à la formulation de compétences et de capacités. In CEPEC, *Actes des rencontres sur l'évaluation. Objectifs, compétences, capacités, indicateurs : Quelles implications pour l'évaluation formative ?* (pp. 70-88). Lyon : Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil.
- De Montmollin, M. (1996). Savoir travailler : Le point de vue de l'ergonomie. In J. M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 189-199). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. London : Collier-Macmillan. (Original publié en 1938).
- Feuerstein, R., (1979). *The dynamic assessment of retarded performers : The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore : University Park Press.
- Gillet, P. (Éd.). (1991). *Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Hartman, H. & Sternberg, R. J. (1993). A broad BACEIS for improving thinking. *Instructional Science*, 21, 401-425.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisation.
- Lidz, C. S. (Ed.). (1987). *Dynamic assessment : An interactional approach to evaluating learning potential*. New York : Guilford Press.
- Minick, N. (1987). Implications of Vygotsky's theories for dynamic assessment. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment : An interactional approach to evaluating learning potential* (pp.116-140). New York : Guilford Press.

- Means, M. & Voss, J. (1985). Star Wars : A developmental study of expert and novice knowledge structures. *Journal of Memory and Language*, 24, 746-757.
- Noël, B. (1997). *La métacognition* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound ? *Educational researcher*, 18 (1), 16-25.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999b). L'école saisie par les compétences. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, manuscrit non publié.
- Rey, A. (1934). D'un procédé pour évaluer l'éducabilité. *Archives de Psychologie*, 24, 297-337.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (Éd.). (1994). *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Schneider, W. & Körkel, J. (1989). The knowledge base and text recall : Evidence from a short-term longitudinal study. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 382-393.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York : Academic Press.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky : A quest of synthesis*. Cambridge, MA : Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Ed.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. (Original publié en 1935).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press. (Original du texte cité publié en 1935).
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1989). Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership*, 46 (7), 41-47.

La notion de compétence, révélateur de phénomènes transpositifs dans l'enseignement des mathématiques

**François Conne et Jean Brun
Université de Genève**

INTRODUCTION

La didactique des mathématiques se définit désormais comme science de la diffusion des connaissances mathématiques (Brousseau, 1996 et 1997 ; Conne, 1997). Elle a un caractère épistémologique marqué et original. En effet, en s'intéressant aux échanges de savoirs entre diverses institutions, elle élargit le questionnement épistémologique classique encore trop souvent orienté, si ce n'est obnubilé, par le progrès, l'innovation, l'invention, la production de savoirs nouveaux (Conne et Lemoyne, 1999). Toute transmission de savoir comporte une part de re-création dévolue à son destinataire, qu'il s'agisse d'un individu ou d'une institution. Le problème didactique majeur consiste donc à comprendre les conditions de cette transmission/re-création. La didactique des mathématiques ne voit pas la création de savoirs nouveaux (invention) comme antérieure aux échanges des savoirs, mais au contraire englobe les phénomènes de production dans ceux de diffusion. Notons que certaines modélisations en sciences cognitives font des propositions analogues (Minsky, 1988). Pour en revenir aux phénomènes didactiques on peut noter deux aspects. D'une part, des organisations et des réorganisations au sein du système d'enseignement, ce qui se marque par des déplacements, des changements hiérarchiques, ou des re-catégorisations (aspect diffusion¹). D'autre part, des adjonctions et des suppressions (aspect production¹). Il est possible d'étudier ces mouvements

1. Diffusion suppose déplacement. Nous généralisons donc en faisant de tout le remodelage organisationnel l'indice de diffusion. En fait, cette idée est déjà pleinement présente dans le

dans le cadre de la transposition didactique. Pour ce qui est des savoirs proprement dits et de leurs relations, Chevallard (1992) a proposé une approche basée sur une analogie biologique, de son cru, qu'il a intitulée *écologie des savoirs*. Dans cette étude, nous nous proposons d'élargir le point de vue aux processus transpositifs affectant le système d'enseignement. Il ne s'agit pas ici de transposition de savoirs mathématiques pour l'enseignement, mais de transposition de savoirs qui, avec les mathématiques, contribuent à la recherche en didactique des mathématiques².

Notre étude comportera ainsi deux moments. D'abord nous examinerons l'introduction d'un terme nouveau dans les documents relatifs à l'enseignement des mathématiques, celui de *compétence*. Nous procéderons par comparaisons entre les textes des programmes de 1972 et de 1997 et nous retiendrons le cas de l'enseignement des nombres entiers naturels et des opérations additives. Après avoir comparé ces textes nous essayerons de voir si la notion de compétence s'y trouve dotée de références théoriques précises. Nous concluons que ce n'est pas le cas. Dans un second temps, nous examinerons la représentation de l'enseignement des mathématiques que, par le truchement de ces documents officiels, l'institution se donne. Nous examinerons la manière dont cette représentation est remaniée voire réélaborée, considérant que les documents officiels ne livrent que la photographie d'un processus continûment actif. Nous chercherons en particulier à comprendre comment le terme de compétence en est venu à occuper une place centrale. Ainsi pour notre analyse, ce terme sera un marqueur des processus transpositifs.

concept de schème chez Piaget et c'est justement ce que reprennent à leur manière Papert et Minsky. De même, nous ne considérons plus la production de nouveauté comme quelque chose d'isolé et d'absolu, et nous l'englobons dans un système en perpétuel remodelage : il assimile et rejette tout en se réorganisant.

2. Nous définissons tout savoir comme une connaissance utile, utile dans un cadre institutionnel donné et en rapport à une situation spécifique à transformer. La diffusion des savoirs s'effectue entre institutions et en rapport aux situations qui les occupent. Il arrive que des savoirs, c'est-à-dire des connaissances utiles dans un cadre institutionnel et situationnel donné, deviennent utiles dans un nouveau cadre institutionnel et à propos d'autres situations. Dans ce cas, nous disons qu'il y a transposition de savoir. Au passage l'utilité du savoir, et partant sa signification, auront changé. Dans le cadre de l'enseignement d'une matière, comme les mathématiques, tous les savoirs enseignés sont puisés à l'extérieur et subissent d'entrée une transposition. C'est ce que nous nommons transposition didactique. En tant que telle la transposition didactique ne représente qu'une petite partie des transpositions de savoirs opérées par les institutions scolaires. Ainsi lorsque les plans d'études empruntent et utilisent un concept comme celui de compétence, originalement conçu pour rendre compte de tout autre chose qu'un programme scolaire, nous avons affaire à une transposition de savoir. Il est intéressant de regarder de plus près comment les diverses transpositions, didactiques ou non, s'articulent. C'est ce que nous nous proposons de faire ici (Chevallard, 1991 ; Conne, 1994, 1996 et 1997).

Dans le cadre de ce travail nous n'aurons pas besoin d'une analogie aussi sophistiquée que celle faite à l'écologie. Il sera utile au lecteur de garder en mémoire l'idée d'une hiérarchie modulaire, du type de l'organisation des documents et de leur adressage sur le « bureau » d'un ordinateur. En effet, la présentation des documents que nous étudions s'uniformise de plus en plus selon une telle organisation. Bien entendu nous ne prenons pas cette uniformité de forme pour de la cohérence. Notre analyse portera sur la catégorisation faite dans ces textes et sur les déplacements des entités ainsi catégorisées entre 1972 et 1997. Nous prendrons donc le terme de compétence comme un objet nouveau, regarderons quelle place il vient occuper dans les différents documents et en quoi sa venue accompagne une réorganisation des contenus.

L'impact de tels changements sur les pratiques effectives ne sera sans doute pas immédiatement spectaculaire. Par contre, l'étude de la transposition didactique nous a appris que de tels remaniements étaient autrement significatifs. Ils sont la marque d'un travail sur les représentations, à un point nodal où viennent se lier différents points de vue sur l'institution. Pour nous donc, l'apparition du terme compétence dans les plans d'études n'est pas qu'un simple phénomène de mode, mais un signe accompagnant l'évolution de l'enseignement des mathématiques durant ces vingt dernières années.

LA CHAÎNE DE LA TRANSPPOSITION DIDACTIQUE, NOEUD DE REPRÉSENTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT

... → objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement

Ce schéma proposé par Chevallard (1985) représentant la chaîne de la transposition didactique nous servira à la fois d'exemple et d'instrument d'analyse. Bien que destiné à illustrer le processus de transposition didactique du savoir mathématique dans l'enseignement, il est fort proche d'un programme décrivant le processus de confection des moyens d'enseignement. Conne, dans sa thèse (1981), avait déjà utilisé cette analogie. Cette chaîne permet en effet de situer les différents documents produits par l'école, tels plans d'études, programmes, manuels de méthodologie, manuels de l'élève, cahier de classe, etc. On rejoint ici une représentation idéalisée de la production de ces documents qui voudrait que les plans d'études une fois définis servent de cahier des charges aux auteurs de manuels qui à leur tour fixeront les cadres et les instruments du travail de l'enseignant, etc. En réalité, cela n'est qu'une rationalisation après coup. Il suffit en effet de comparer les dates de publication des documents, pour s'apercevoir que le plan d'études, contemporain des manuels, n'a pas pu être le cahier des charges

pour la rédaction de ces derniers. Il se pourrait même que le plan d'études ait été rédigé après coup. Nous croyons savoir que chacune des commissions de rédaction a gardé une certaine marge de manœuvre. On voit à ce seul exemple que cette interprétation de la chaîne transpositive est une représentation de la division du travail au sein de l'institution scolaire. Cela soutient utilement le travail administratif en permettant de situer et de coordonner les activités respectives de commissions travaillant *de facto* en parallèle.

Mais le schéma de Chevallard est suffisamment abstrait et général pour supporter d'autres interprétations. Ainsi, on peut y voir encore une catégorisation des contenus, allant de la définition des objets et buts généraux de l'enseignement des mathématiques vers la réalisation programmée de leçons. Ici, on étudie l'organisation des contenus dans leur présentation. À ce propos, nous verrons que le terme compétence se substitue aux savoirs et aux objectifs en tant qu'opérateur de la hiérarchisation des activités en classe. Cela n'est pas encore exactement ce que proposait Chevallard, puisque cette chaîne illustre pour lui le flux de savoirs de la périphérie jusqu'au centre de l'institution scolaire. Enfin, cette chaîne peut encore être lue d'une manière plus dynamique comme une chaîne de transformations, ou si vous permettez cette analogie comme un chaîne d'interprétation (au sens musical de lecture et d'exécution). Profitant du caractère synthétique de ce petit graphe, nous nous y référerons pour situer les différents documents les uns vis-à-vis des autres et pour analyser l'organisation interne de chacun d'entre eux.

BRÈVE DESCRIPTION DES DOCUMENTS CONSIDÉRÉS

Depuis les années 70 en Suisse romande, on ne peut plus considérer les manuels scolaires de mathématiques comme des livres ni même de simples ouvrages collectifs. L'ampleur et l'organisation de ce matériel en fait un appareil textuel. Ce n'est pas sans raison que l'institution parle de « moyens d'enseignement » plus que de manuels. On peut dire que ces documents sont organisés selon un schéma « gigogne » comme suit (l'aspect gigogne sera rendu par l'usage des parenthèses) :

... → plan d'études → moyens d'enseignement (méthodologies pour chacune des années (organisation de l'ensemble des modules → organisation commune à l'ensemble des activités → présentation de chacun des modules →...)) →

Pourtant cela ne suffit pas à rendre compte de l'ensemble des documents associés. Il nous faut au moins y adjoindre des documents de référence, tel ce document sous-titré *Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire* (Gagnebin & al., 1997),

ou cette *Introduction aux nouveaux moyens* (Compter avec des élèves, 1997). C'est à tous ces documents que nous allons faire référence, non par une analyse exhaustive qui serait ici hors de propos, mais en en faisant ressortir certains aspects essentiels. Dans la mesure des besoins de notre étude, nous ferons aussi référence à des documents diffusés de manière plus ou moins confidentielle durant les années 80 et qui montrent que l'école travaille en continu ces questions. Même si nous ne mentionnerons pas explicitement les manuels des années 70, cette référence restera toujours implicite.

ASSISE THÉORIQUE

Les textes des plans d'études romands

Voyons comment sont présentées les *finalités* les plus générales de l'enseignement des mathématiques :

Plan d'études de 1972

L'enseignement de la mathématique à l'école primaire doit :

- favoriser une bonne structuration mentale, c'est-à-dire développer le raisonnement logique, la capacité de situer, de classer, d'ordonner, celle aussi de comprendre et de représenter une situation ;
- donner une bonne connaissance intuitive des notions fondamentales : les ensembles, les relations, les opérations, les structures ;
- procurer un outil intellectuel utilisable dans les situations les plus diverses de la vie courante ;
- développer les pouvoirs d'adaptation et d'invention (p. 1).

Dans le texte du *Plan d'études* de 1972, les finalités générales sont suivies de quelques principes méthodologiques, puis chacun des quatre domaines – Ensembles et relations, Numération, Opérations sur les cardinaux, Découverte de l'espace – est développé sous forme *d'une simple énumération de notions*. Par exemple à propos de l'enseignement du nombre naturel en première année, on trouve « ensembles dont les éléments ont une propriété commune. La relation *a autant que* [...] entre ensembles. Correspondance ensemble-nombre (notion de cardinal) ». À propos des opérations sur les cardinaux : « L'addition. Travail au niveau des objets puis à l'aide d'un diagramme. Pose des équations $a + b = \cdot$ et $\cdot = a + b$ qui correspondent à la réunion de deux ensembles disjoints » (pp. 3-14).

Tableau 1 : Extrait du plan d'études (1997)

NOMBRES ENTIERS NATURELS	INTENTIONS	CONTENUS	COMPÉTENCES ATTENDUES	PROGRESSION
<p>FINALITÉS</p> <ul style="list-style-type: none"> Donner du sens aux nombres rencontrés dans la vie courante (administration, commerce, transports, voyages, techniques, ...). Maîtriser diverses utilisations sociales des nombres entiers (calendriers, horaires, monnaies, loteries, résultats sportifs et de votations, ...). Maîtriser des relations qu'un nombre entretient avec d'autres nombres (ordre de grandeur, grands nombres, infini, ...). 	<p>Connaître les principes qui régissent notre système décimal de numération écrite chiffrée et notre système de numération parlée, et ainsi comprendre le fonctionnement des procédures de calcul et des techniques opératoires.</p> <p>Désigner, lire, écrire, comparer, ordonner, décomposer des nombres entiers naturels.</p> <p>Dénombrer, exprimer, comparer, ordonner, mémoriser, communiquer des quantités.</p>	<p>aspect ordinal du nombre (groupements successifs, règles d'échange, bouliers, abaques, monnaies, matériel de base dix, calculatrice, ...)</p> <p>aspect ordinal du nombre (comptine, bande et tableaux numériques, ...)</p> <p>aspect algorithmique du système décimal de numération</p> <p>chiffre/nombre</p> <p>aspect infini</p> <p>parité</p> <p>réseaux de relations</p> <p>suites numériques : progressions, multiples, puissances, ...</p>	<p>Dénombrer une quantité d'objets (perception globale, comptage organisé, ...).</p> <p>Dénombrer une collection d'objets et en exprimer la quantité (groupements par 10, 100, 1000, ...).</p> <p>Compter de 1 en 1, de 10 en 10, de 100 en 100, à partir d'un nombre donné.</p> <p>Constituer une collection ayant un nombre donné d'objets.</p> <p>Comparer, ordonner, encadrer, intercaler des nombres.</p> <p>Produire un nombre plus grand ou plus petit qu'un nombre donné d'une unité, d'une dizaine, d'une centaine, ...</p> <p>Passer du code oral ou écrit d'un nombre à sa décomposition en unités, dizaines, centaines, ... et inversement.</p> <p>Passer du mot-nombre (oral ou écrit) à son écriture chiffrée et inversement.</p> <p>Extraire le nombre de dizaines, centaines ou milliers d'un nombre.</p> <p>Mettre un nombre en relation avec d'autres (valoir dix fois plus que, cent fois moins que, une dizaine de moins que, ...).</p> <p>Reconnaître, établir des suites numériques et exprimer leur loi de formation.</p>	

Domaine des nombres utilisés :
 $1^{\text{er}}, 2^{\text{e}}, \text{de } 0 \text{ à } 200,$
 $3^{\text{e}}, 4^{\text{e}} : \text{de } 0 \text{ à } 10000,$
 $5^{\text{e}}-6^{\text{e}} : \mathbb{N}.$

Plan d'études de 1997

Sur la page de présentation du document *Plan d'études romand de mathématiques* (Corome, 1997) figure cette prise de position : « faire des mathématiques, c'est d'abord résoudre des problèmes ». Puis les finalités sont exprimées par cette phrase : « Le plan d'études s'inscrit dans la perspective de finalités qui mettent en évidence les rôles social et culturel des mathématiques » (p. 3).

Ce plan d'étude inaugure une toute nouvelle mise en page. Pour chacun des six domaines de notions, au lieu d'une simple énumération, la typographie est celle d'une mise en colonnes. Il y a donc, verticalement, une énumération comme dans le passé et, horizontalement, une chaîne de réalisation (interprétation) du projet d'enseignement. Un document non retenu dans la version finale du plan d'étude explique les catégories considérées :

Le plan d'étude fixe pour chacun des six domaines retenus : Des *finalités* qui précisent l'importance du rôle culturel que les mathématiques jouent dans notre société. Des *intentions* qui sont les buts poursuivis par l'École à l'intérieur de chaque domaine. Des *contenus* qui relèvent de notions et d'outils. Parfois, l'outil est un simple instrument, parfois, il est objet d'étude pour lui-même, devenant une notion. Des *compétences attendues* qui fixent le seuil à franchir pour l'ensemble des élèves. Elles sont parfois explicitées par quelques exemples pratiques. Des *progressions et temps forts* qui précisent, en regard des compétences attendues, les temps forts de construction [...].

On voit la place nouvelle réservée aux *compétences*, en relation directe avec les *contenus* et les *finalités*. Elles figurent comme la traduction des finalités les plus générales de l'enseignement des mathématiques en termes spécifiques selon les degrés scolaires et les objets qu'on y enseigne.

Légende : Pour le domaine : *Nombres entiers naturels*, vous pourrez lire la finalité : « Donner du sens aux nombres rencontrés dans la vie courante (administration, commerce, transports, voyages, techniques, [...]) ». Parmi les intentions, vous trouverez : « Désigner, lire, écrire, comparer, ordonner, décomposer des nombres entiers naturels », avec un contenu correspondant comme « Aspect cardinal du nombre (groupements successifs, règles d'échange, bouliers, abaques, monnaies, matériel de base dix, calculatrice) et aspect ordinal du nombre (comp-tine, bande et tableaux numériques, [...]) », et une compétence attendue : « Dénombrer une quantité d'objets (perception globale, comptage organisé, [...]) ».

Compétences et notions dans les manuels et dans les *commentaires didactiques*

Les manuels regroupent les activités proposées en *modules* qui sont décrits selon le schéma suivant : *titre, plan, tableau, introduction*. Dans le plan, on présente les grandes subdivisions de chaque module, 2 à 3 *champs d'activités*. Dans les tableaux, on retrouve une typographie en colonnes où sont mis en correspondance : le titre de chaque champ, le contenu à enseigner spécifié par un couple *compétence / notion* (en 1P et 2P, *dans cet ordre*), la liste des *titres* des activités proposées, et enfin *la tâche demandée à l'élève* dans chacune de ces activités.

Remarquons enfin que les compétences dont il est question ici peuvent être mises en relation avec les compétences attendues du plan d'étude, par exemple, « Compter de 1 en 1, à partir d'un nombre donné ».

Les manuels présentent aussi pour chacun des modules une introduction, sorte de commentaire donnant les intentions didactiques des auteurs. On y trouve aussi des indications théoriques, entre autres mathématiques, se référant au texte des *Commentaires didactiques* (Gagnebin & al., 1997). Pour le module intitulé « Des problèmes pour connaître l'addition », l'introduction (et elle seulement) fait référence aux catégories de relations additives bien établies par des recherches en didactique des mathématiques (Vergnaud, 1991).

Les *Commentaires didactiques* (Gagnebin & al., 1997) servent d'intermédiaire entre les textes de recherche et les moyens d'enseignement. Cherchons-y les références théoriques données à l'introduction du terme compétence. Dans la partie intitulée « Les cadres théoriques de référence », on lit :

La création de nouveaux moyens repose sur des choix qui tiennent compte des connaissances les plus récentes en matière d'enseignement. Deux grands domaines scientifiques en constituent la référence : les sciences cognitives qui étudient le développement de l'enfant et les processus d'apprentissage, et la didactique, qui analyse les conditions dans lesquelles développement et apprentissages scolaires ont le plus de chances de s'accomplir harmonieusement (p. 40).

Légende : Par exemple, en deuxième année, on trouve un module intitulé « Des problèmes pour approcher le nombre et lui donner du sens » (p. 104) qui comporte un champ : « Apprendre, exercer, étendre la suite orale et écrite des nombres » (p. 103), en regard duquel, on trouve les compétences « Réciter la suite numérique, dans l'ordre croissant et décroissant. Réciter des séquences de la suite numérique » (p. 104), correspondant aux notions : « Nombres entiers. Ordre dans l'ensemble des entiers naturels ». À cela correspond, entre autres, l'activité : « La cible » dont, à la page 105, la tâche est décrite ainsi : « Réaliser une collection équipotente à une collection donnée ».

Les auteurs citent ensuite Vergnaud (1977) : « L'enfant ne se développe pas en apprenant pour chaque situation la réponse appropriée, mais en se formant des concepts opératoires qui lui permettent de traiter de larges classes de situations, y compris celles qu'il n'a jamais rencontrées » (p. 40).

La référence à la recherche en psychologie cognitive et en didactique des mathématiques est donc explicite pour caractériser l'évolution des manuels. La notion de compétence n'est pas reprise dans cette partie du texte consacrée aux références théoriques. Plus généralement elle est absente chez les auteurs des *Commentaires didactiques*. C'est un signe clair que, en amont des manuels, cette notion de compétence ne constitue pas une référence théorique.

Par exemple, qu'en est-il à propos de l'enseignement du nombre naturel ? On peut lire :

Le nombre est à la fois un concept et une notion. Quand il commence l'école, l'enfant a déjà une idée élémentaire du nombre. Il sait que 4 se rapporte à l'heure du goûter, qu'une fois il a eu 4 ans, mais que maintenant, il est plus âgé ; qu'il met 4 assiettes parce qu'on est 4 en famille, etc. Ce concept va s'amplifier, se différencier, se coordonner à d'autres concepts. [...] Mais c'est à l'école que le nombre devient une notion, un objet mathématique. Il y acquiert un nom, des écritures, des propriétés et s'inscrit dans un système de relations. [...] Les didacticiens préfèrent parler de champ conceptuel plutôt que de notions. Cette expression permet en effet d'associer savoir scientifique et processus de conceptualisation. Vergnaud (1991) en donne la définition suivante : « Un champ conceptuel est un espace de problèmes ou de situations-problèmes dont le traitement implique des concepts et des procédures de plusieurs types en étroite connexion » (Gagnebin *et al.*, 1997, p. 42-43).

Documents officiels, recherches en psychologie cognitive et en didactique des mathématiques

La question qui se pose ici est celle de l'interprétation des savoirs produits par des recherches en didactique des mathématiques et en psychologie cognitive dans les documents officiels de l'enseignement des mathématiques. Trois genres de textes ont été choisis : plans d'études, manuels et commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement. Deux objets d'enseignement particulièrement sensibles en début de scolarité obligatoire ont été retenus : les nombres naturels et les opérations additives. Nous cherchons à savoir : 1) si la notion de compétence, présente dans le plan d'études, relève d'une quelconque filiation théorique ; 2) si l'on peut repérer des caractéristiques propres à l'interprétation des théories psychologiques et didactiques dans ces textes.

On note tout d'abord que la notion de compétence n'apparaît que dans l'organisation du plan d'études de 1997 et des manuels qui l'accompagnent.

Elle est absente du plan d'étude de 1972 (et des manuels des années 70-80), elle n'est pas non plus présente comme référence théorique dans les *Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire* de 1997.

Au sujet des finalités générales de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire, un contraste apparaît entre les deux périodes : l'enseignement des mathématiques en 1972 vise en premier l'éducation du raisonnement. En 1997 le critère d'utilité sociale et culturelle devient prioritaire. Ce renversement de l'ordre des priorités a-t-il à voir avec l'introduction de la notion de compétence ? Qu'entendre par utilité sociale et culturelle ?

Si l'on compare maintenant dans les programmes les choix effectués pour l'enseignement des nombres naturels, on reconnaît dans les programmes de 1972 l'influence de la psychologie génétique du fait de l'importance de ses travaux sur l'épistémologie du nombre. On comprend que cette référence n'engendre pas la notion de compétence, car la psychologie génétique met la notion d'organisation au fondement de la construction des connaissances et se distingue radicalement de tout catalogue de performances et de compétences. L'enseignement de la notion de nombre est inséré dans le domaine « Ensemble et relations ». Les opérations logiques de correspondance, de sériation, et de classification servent de base à ce programme d'enseignement. Le comptage n'est pas valorisé. La connaissance de la suite des nombres (ou comptine) non plus.

On voit le comptage et la comptine réapparaître dans les programmes de 1997, et ce précisément sous l'égide des compétences. Il est difficile de savoir si la justification de ce retour tient aux finalités d'« utilisations sociales des nombres » ou aux travaux qui, depuis Greco (1962), ont montré le rôle du comptage dans la conceptualisation du nombre, ou peut-être aux deux arguments à la fois. En 1997, les recherches des psychologues, didacticiens ou non, qui ont fait suite aux travaux piagétiens, ont pu être à leur tour interprétées pour élaborer les programmes. Par exemple les recherches menées sur le rôle du comptage, en rapport avec le développement des opérations logiques constitutives du nombre, de même que les recherches relatives à la construction progressive de la suite des nombres (Fuson), étaient mieux connues (voir Bideaud & *al.*, 1991).

Pour les notions d'addition et de soustraction, en 1972, on note l'absence des problèmes à énoncés. En 1997 les travaux de Vergnaud sur les problèmes additifs sont explicitement interprétés pour fournir des activités dans les manuels, et l'une des compétences attendues, de la deuxième à la sixième primaire, consiste à « résoudre des problèmes additifs et soustractifs ».

Poursuivons notre enquête maintenant du côté des textes théoriques en didactique des mathématiques. On trouve la notion de compétence dans la

théorie des champs conceptuels, mais on va voir qu'il s'agit alors d'un tout autre sens.

La théorie des champs conceptuels est une théorie cognitiviste, qui vise à fournir un cadre cohérent et quelques principes de base pour l'étude du développement et de l'apprentissage des compétences complexes, notamment de celles qui relèvent des sciences et des techniques. Du fait qu'elle offre un cadre pour la didactique, elle intéresse la didactique ; mais elle n'est pas à elle seule une théorie didactique. Sa principale finalité est de fournir un cadre qui permette de comprendre les filiations et les ruptures entre connaissances, chez les enfants et les adolescents, en entendant par connaissances aussi bien les savoir-faire que les savoirs exprimés [...]. La théorie des champs conceptuels n'est pas spécifique des mathématiques, mais elle a d'abord été élaborée en vue de rendre compte du processus de conceptualisation progressive des structures additives, des structures multiplicatives, des relations nombre-espace, de l'algèbre (Vergnaud, 1991, p. 135).

Comme nous la comprenons, la théorie des champs conceptuels étudie les filiations et les ruptures entre connaissances mathématiques, y compris les « connaissances-en-actes » contenues dans les schèmes, en tenant compte qu'elle « repose sur un principe d'élaboration pragmatique des connaissances » (p. 167). C'est une théorie du processus de conceptualisation. On est donc loin de la notion de compétence qui figure dans les plans d'études. La liste des compétences que l'on y trouve en regard des notions ne peut en effet que difficilement rendre compte de l'activité de filiations et de ruptures entre connaissances-en-acte, savoir-faire et savoirs, qui est le véritable enjeu des recherches sur les champs conceptuels.

Nous touchons là un phénomène d'inversion de sens lié à la transposition des savoirs, le résultat de l'activité (compétences au sens des programmes) se substitue à l'élaboration des connaissances dans l'activité (« connaissances-en-acte dans les schèmes »).

LA NOTION DE COMPÉTENCE EST AMBIGÜE

Le terme de *compétence* comme pivot entre savoirs et savoirs scolaires

Examinons maintenant la place qu'occupe ce terme dans l'organisation des documents. Commençons par les manuels. Si on les compare aux manuels des années 70, on remarquera un grand renouvellement des activités proposées et de leur présentation.

L'ancien enseignement des mathématiques était découpé en *avenues* notionnelles : *Ensembles et relations, Numération, Opérations, et Découverte*

de l'espace, chacune des avenues étant marquée par une couleur spécifique. On retrouve dans les manuels de 3P actuels deux découpages en couleurs. Dans le manuel du maître c'est :

Jaune pour les informations sur la structure de l'ouvrage, sur les conceptions qui le sous-tendent et sur certains aspects de la gestion de classe ; *rouge* pour les plans, les tableaux, les introductions et les outils, *orange* pour la description et la gestion des activités.

Dans le manuel de l'élève par contre, c'est « *Jaune* pour des activités de recherche, *orange* pour des activités à réaliser selon une consigne, *rouge* pour des règles de jeu, et *violet* pour des tableaux de référence » (Corome, 1997, p. 2).

Ce ne sont plus les savoirs que l'on utilise pour organiser l'enseignement mais les types d'activités, vues tantôt du côté du maître, tantôt du côté de l'élève. Les tableaux précisent encore cela. Les titres des *modules* s'expriment par la formule : « Des problèmes pour [...] » (Corome, 1997, p. 29), tandis que les *champs d'activités* sont décrits par des expressions verbales à l'infinitif : « Utiliser des écritures mathématiques » (p. 61). Les compétences sont exprimées de la même manière : « Comparer des sommes et des différences » (p. 80), tout comme le sont les *tâches* : « Noter des additions de 4 termes dont la somme est 20 » (p. 107). Ce sont donc les mêmes termes qui indifféremment rendent compte des tâches et des compétences requises pour les accomplir. Seules deux colonnes ne comportent pas de telles expressions : la désignation des notions impliquées, p. ex. : « Addition et soustraction dans N », et les titres des activités proposées aux élèves, p. ex. : « Voisine » (p. 131).

On classe donc les activités selon les tâches/compétences qu'elles exercent et non plus selon les savoirs à enseigner. Il y a un ordre à cela :

- en haut, via la désignation de problèmes, un découpage implicite en termes de savoirs ;
- en position intermédiaire les compétences relatives aux notions et outils que les élèves doivent s'approprier ;
- en bas, les tâches particulières proposées en classe ;
- la description de chacune des activités particulières indique, sises un cran plus bas, quelques démarches observées chez les élèves.

Remontons alors au plan d'étude et à la définition des finalités, intentions etc. que nous avons cités plus haut. Il s'en dégage une certaine représentation de l'enseignement des mathématiques selon laquelle ce dernier aurait pour but de ménager aux élèves des accès à l'environnement culturel. Les moyens mis en œuvre par l'école sont spécifiés par des intentions en regard de contenus objectifs, alors que les compétences représentent les rapports des élèves (pris dans leur ensemble) à ces contenus (objectifs et

culturels). Elles sont définies comme des *seuils* de savoir à franchir à certaines échéances. Il s'agira pour l'enseignant de réussir à doter l'ensemble des élèves de sa classe de ces compétences. Les *méthodologies* auront pour fonction de montrer les liens entre les activités et ces compétences.

Alors que dans le plan d'études la colonne *contenus* précède la colonne *compétences*, dans la méthodologie ce rapport est inversé et ici les *compétences* précèdent les *notions* (même si maintenant, les deux sont classés comme *contenus*).

On peut trouver une logique à cela. Admettons par exemple que le maître n'ait pas les moyens de transmettre directement les savoirs. Suivant une telle conception, enseigner consisterait à favoriser le développement de compétences chez l'élève, qui, à terme, lui donneront accès aux domaines de connaissances mathématiques proprement dites, au-delà du cadre scolaire. Dans ce cas, le maître n'aurait plus qu'à placer les élèves en situation de développer activement leurs potentialités. Vue ainsi, la notion de compétence sert de *pivot* autour duquel s'opère un basculement de l'univers culturel des savoirs mathématiques (auxquels fait référence le plan d'études), vers l'univers culturel des savoirs scolaires (que proposent les méthodologies). Le basculement inverse s'effectuerait avec l'intégration progressive de l'élève dans l'univers culturel et social. Une telle inversion n'apparaissait pas dans le plan d'études et les manuels des années 70 parce que, d'un bout à l'autre de la chaîne, il ne s'agissait jamais que de savoirs (qui se transformaient au gré des transpositions). Aujourd'hui, il ne subsiste d'une telle conception que des traces, ci ou là, comme lorsque nous retrouvons, dans les textes introductifs aux modules, des savoirs désignés à la manière du *Plan d'études* de 1972 (cf. méthodologie 3P, pp. 117-118, paragraphe : *Le répertoire additif et soustractif*).

Tant que l'on considère chaque document en lui-même et pour la fonction qu'il joue, on peut ne pas s'apercevoir du caractère étrange de cette conception. En quelque sorte, on y assigne pour l'enseignement des mathématiques des contenus externes à l'école, les *authentiques* savoirs mathématiques et des contenus internes à l'école, les savoirs scolaires *transposés*. La finalité de l'enseignement serait alors de favoriser l'accès aux mathématiques en faisant acquérir aux élèves des compétences développées autour des savoirs scolaires. Nous reviendrons sur ce point.

Introduction du terme dans les textes d'enseignement des mathématiques

Attentifs depuis plus de 20 ans à l'évolution de l'enseignement des mathématiques en Suisse romande, nous avons pu observer la constance et l'énergie mise par nos institutions dans l'ajustement des contenus d'enseignement

et leur programmation. Il est intéressant de consulter quelques documents qui préparent ou prolongent l'actuelle réforme. Nous n'avons pas la place ici de montrer l'ampleur de ce travail, et nous nous contenterons de deux exemples. Dans un projet de l'Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogiques de 1985, on trouve l'idée qu'il y aurait « deux visées de l'enseignement mathématique » et par là deux *types* d'objectifs à atteindre (p. 2 et 3) :

1^{er} type : ceux qui « dérivent des intentions générales et concernent l'acquisition de démarches de la pensée et d'attitudes. La poursuite de tels objectifs contribue au développement de la personnalité de l'enfant. Plus loin ces objectifs apparaissent sous la rubrique *compétence* des tableaux à cinq composants et, encadrés, dans les tableaux de progression ».

2^e type : ceux qui « relèvent de chapitres particuliers. Ils concernent les connaissances (techniques ou notions) qui sont mises en œuvre dans une activité de résolution de problèmes en mathématiques ». Plus loin dans le document (p. 5) le terme de compétence est précisé : « Il s'agit de savoir-faire généraux, des capacités clés qu'il importe de faire acquérir aux enfants ».

Dans un document actuel cette fois, définissant le programme de mathématiques pour le cycle de transition (5 et 6 P) de l'école vaudoise, on retrouve une telle généralité associée aux compétences.

Elles sont tantôt définies comme des « savoir-être et savoir-faire » généraux fédérant des « connaissances particulières » (tableau p. 4) tantôt qualifiées parce qu'elles « définissent le cadre permettant d'établir un bilan de fin de cycle de transition » (p. 6). Alors que pour les mathématiques, on associera à ce terme une liste de savoirs tantôt généraux, tantôt particuliers.

À l'analyse de ces documents, nous voyons se combiner deux mouvements. L'un qui a trait à l'organisation de l'enseignement, et l'autre qui concerne son administration et l'évaluation des élèves. Nous examinerons le second mouvement, ci-dessous.

Il y a tout d'abord un changement de conception. Les mathématiques modernes nous donnent une organisation des savoirs depuis leurs fondements jusqu'à leurs développements ultimes. Dans les années 70, on avait pensé l'utiliser comme fil conducteur de l'enseignement des mathématiques. Cela s'est avéré insuffisant et, à la faveur d'influences de la psychologie ou de la didactique, on en est venu à chercher à organiser l'apprentissage des élèves au moyen de situations favorisant le fonctionnement et le développement de leurs acquis. Cette nouvelle conception opère un double élargissement : 1) il faut définir comme visée de l'enseignement l'acquisition de connaissances générales qui débordent les savoirs notionnels et techniques ; 2) il faut montrer comment les savoirs mathématiques peuvent aussi bien être acquis dans des situations et problèmes plus larges et plus

ouverts, que l'on suppose donc plus vrais si ce n'est plus réels que les activités scolaires classiques. C'est à cela que répond l'introduction du terme de *compétence* qui semble être de bon calibre tout autant pour décrire cet aspect général que l'on veut donner aux connaissances que pour être mis en relation avec des situations complexes qu'il serait artificiel de vouloir réduire à une simple liste de notions spécifiques. Définir deux sortes d'objectifs, comme en 1985, marque une tentative d'articuler les deux approches. Toutefois cela pose des problèmes considérables de gestion du temps, et fatalement l'une tend toujours à se substituer à l'autre.

Élargissement ou hiérarchisation ?

En ce qui concerne l'évaluation de l'enseignement et des élèves, le fait important est que le terme de *compétence* semble avoir pris tout simplement la place des *objectifs pédagogiques*, ou plutôt que les types d'objectifs (premier type/second type, cf. 5.2) sont devenus des *niveaux*, c'est-à-dire qu'on les a ordonnés et que les premiers ont pris le pas sur les seconds. Pourquoi ? Vogue du métacognitif sans doute. Quoi qu'il en soit, dans les textes de 1997 (Ging & al., 1997), on fait comme si les objectifs de premier type (niveau) impliquaient toujours et nécessairement des objectifs de second type (niveau). En découle la possibilité de regrouper les activités de classe selon les compétences visées et non plus selon les savoirs impliqués. Mais cela se paie par un caractère plus vague des compétences et donc aussi plus ambigu.

Effectivement, tout au long de nos analyses, nous avons buté sur ce caractère ambigu de la notion de compétence et des fonctions que les différents textes lui faisaient jouer. Il semble très schématiquement dit que, relativement à une hiérarchie de systèmes, disons cognitifs, en un sens très large, les compétences soient des acquis (déjà là) de niveau inférieur amenés à s'exprimer (s'actualiser, se développer) à un niveau (directement ?) supérieur. Lorsqu'il s'agit de penser la délicate question de l'inné et de l'acquis, les niveaux sont aisément identifiables. Le problème est tout autre lorsque l'on emprunte ce schéma pour penser un projet d'enseignement élémentaire, où non seulement on aura affaire, peu ou prou, à de l'inné et de l'acquis, mais aussi à des connaissances antérieures et des connaissances nouvelles, ou encore à des connaissances latentes ou activées. Il semble pour le moins réducteur d'amalgamer les unes aux autres ces dualités dialectiques sous prétexte d'une analogie fonctionnelle entre les ressources d'un système et les exploitations qu'il peut en faire. Dans leur souci d'explication, les auteurs de l'actuelle réforme opèrent un tel glissement. Ainsi, dans le document *Compter avec les élèves*, on trouve en première page cette déclaration :

[...] de prendre en compte principalement, l'enfant, ses connaissances antérieures, ses propres outils et spécificités. De les valoriser ensuite, et de les structurer pour en faire naître une capacité. La capacité d'appréhender des situations, des problèmes. / D'apprendre la vie, quoi ! (p. 1)

Peut-on sérieusement considérer qu'à l'image de l'inné, la formation scolaire fournisse un bagage pour la vie ?

Cette manière de penser se heurte à deux difficultés théoriques. Tout d'abord a-t-on vraiment affaire à une hiérarchie ? Nous doutons fortement qu'il soit pertinent de considérer les rapports entre le scolaire et l'extra-scolaire de cette manière, et nous doutons encore plus qu'on puisse le faire pour les degrés scolaires eux-mêmes. La seconde difficulté porte sur la conclusion du raisonnement suivant. Si tant est que l'on ait quand même à faire à deux niveaux hiérarchiques distincts, cela voudrait dire que *les processus propres à chacun de ces niveaux seront de nature différente* (ne serait-ce que pour des raisons d'échelle). Considérer les moments du cursus comme des niveaux hiérarchiques distincts reviendrait à *admettre que les processus d'acquisition des compétences soient différents des processus de leur expression*. Dès lors il deviendrait impérieux de lever cette ambiguïté en *précisant ce qu'on appelle développement*. Pour notre part, comme nous l'avons indiqué en introduction, nous pensons qu'il faut d'autres schémas pour comprendre l'organisation et la production de connaissances dans un système cognitif.

CONCLUSION

À quoi renvoie alors l'usage de cette notion de compétence dans les programmes et les manuels ?

Sans fondement théorique clair, cette notion participe d'un mouvement qui reconnaît les connaissances des élèves à l'aune de la réalisation de tâches successives, au risque de couper ces connaissances des savoirs grâce auxquels la culture peut reconnaître les connaissances d'un sujet. Cette partie de notre enquête nous aura menés à discerner un débat sous-jacent sur les finalités de l'école, et sans doute la notion de compétence dans les programmes est-elle avant tout un symptôme de l'actualité de ce débat.

Une question devient alors de plus en plus pressante pour nous : une confusion n'est-elle pas en train de s'installer au sujet des finalités relatives aux rôles social et culturel de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire ? Reprenons l'idée d'un phénomène d'inversion qui caractériserait la transposition des savoirs psychologiques et didactiques. Alors que, par exemple, les recherches sur le comptage veulent prendre en considération les pratiques que l'enfant tient de son environnement social pour

comprendre si et dans quelle mesure ces pratiques et les instruments qui les accompagnent participent au processus de conceptualisation du nombre, une inversion de la signification de ces recherches se produit dans les programmes où il semble que la conceptualisation doive céder le pas devant des pratiques qui seraient suffisantes pour justifier un savoir mathématique. La fonction d'un enseignement des mathématiques à l'école élémentaire s'en trouve modifiée, et l'élan donné dans le sens d'une conceptualisation progressive lors de la réforme des années septante (rappelons-nous les mathématiques « de la maternelle à l'université ») risque d'être coupé par un affaiblissement des finalités, affaiblissement curieusement associé au rôle social et culturel des mathématiques. Les conséquences de cet affaiblissement des finalités n'apportent, en effet à nos yeux, aucun bénéfice social ni culturel. À l'intérieur du processus de transposition, le critère d'utilité sociale et culturelle est nécessairement présent, car la demande d'enseignement vient de la société. À elle de débattre, avec les chercheurs et les repères qu'ils fournissent, en quoi consiste cette utilité sociale et culturelle et par quels moyens l'assurer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bideaud, J., Meljac, C. & Fischer, J.P. (Éd.). (1991). *Les chemins du nombre*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7 (2), 33-115. Republié in J. Brun (Éd.). (1996). *Didactique des mathématiques* (pp. 45-143). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Brousseau, G. (1997). Allocution prononcée lors de sa distinction au titre de Docteur honoris causa de l'Université de Montréal. Manuscrit non publié, Université de Montréal.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12 (1), 73-112. Republié in J. Brun (Éd.). (1996). *Didactique des mathématiques* (pp. 145-196). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Compter avec les élèves. Enseignement des mathématiques en Suisse romande. Introduction aux nouveaux moyens*. (1997). Commission Romande des Moyens d'Enseignement.
- Conne, F. (1981). *La transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième année de l'école primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève. Lausanne : Conne-Couturier-Noverraz.

- Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12 (2/3), 221-270. Republié in J. Brun (Éd.). (1996) *Didactique des mathématiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Conne, F. (1994). Quelques enjeux épistémologiques rencontrés lors de l'étude de l'enseignement des mathématiques. In *Actes du XXI^e congrès colloque INTER-IREM de la COPIRELEM* (colloque inter IREM des professeurs de mathématiques chargés de la formation des maîtres) (pp. 3-35). St Quentin : IREM Picardie INSSET.
- Conne, F. (1997). L'activité dans le couple enseignant / enseigné. In *Actes de la IX^e école d'été de didactique des mathématiques* (pp. 15-24). Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques éditeur.
- Conne, F. & Lemoyne, G. (1999). Introduction. In G. Lemoyne et F. Conne (Éd.), *Le cognitif en didactique des mathématiques* (pp.7-28). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Danalet, C., Dumas, J.-P., Studer, C. & Villars-Kneubühler, F. (1998). *Livre du maître. Méthodologie. Livre de l'élève. Mathématiques 3P*.
- Département de la formation et de la Jeunesse du canton de Vaud, service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire. (1998). *Programme général du cycle de transition* (version provisoire).
- Gagnebin, A., Guignard, N. & Jaquet, F. (1997). *Apprentissage et enseignement des mathématiques. Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire*. Commission romande des moyens d'enseignement.
- Ging, E., Sauthier, M.H. & Stierli, E. (1996). *Livre du maître. Méthodologie. Mathématiques 1P*. Commission Romande des Moyens d'Enseignement.
- Ging, E., Sauthier, M.H. & Stierli, E. (1997). *Livre du maître. Méthodologie. Mathématiques 2P*. Commission Romande des Moyens d'Enseignement.
- Greco, P. (1962). Quantité et quotité. In P. Greco et A. Morf (Éd.), *Structures numériques élémentaires* (Études d'Épistémologie Génétique, vol. XIII) (pp. 1-70). Paris : PUF.
- Groupe de travail d'ajustement des programmes de mathématique de CIRCE I et CIRCE II.
- Minsky, M. (1988). Chap. X : Le principe de Papert. In *La société de l'esprit* (pp.178-195). Interéditions.
- Programme de mathématique pour les degrés 1 à 6*. (1985). Neuchâtel : IRDP.
- Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande*. (1972). Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire.
- Plan d'études romand de mathématiques. Degrés 1 – 6*. (1997). COROME, CIIP / SR+Ti.
- Vergnaud, G. (1977). Activité et connaissance opératoire. *Bulletin de l'APMEP*, 307, 52-65.

Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*, 10 (2/3), 133-170. Republié in J. Brun (Éd.). (1996) *Didactique des mathématiques* (pp. 197-242). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ?

**Samuel Johsua
Université de Provence¹**

Si l'on considère la question de la manière la plus générale possible, l'intérêt pédagogique pour la notion de « compétence » s'enracine dans la constatation d'une distance irréductible entre la description, aussi détaillée fut-elle, d'un savoir formalisé à propos d'un domaine de pratiques, et la nature (explicite ou pas, consciente ou pas) des techniques mises en œuvre dans celles-ci. Cela renvoie au sentiment commun qui affirme que, parmi les chirurgiens, cet homme est « hautement compétent », que cette femme, elle, « connaît son métier » d'ingénieur. L'interrogation sur la nature des mécanismes socio-cognitifs impliqués dans l'action « en situation » est de la plus haute importance pour qui cherche comment, éventuellement, les faire acquérir d'une manière systématique. Et comme, en définitive, une fois hors du système scolaire, c'est « la compétence » qui est plutôt la manifestation socialement exigible de la maîtrise d'un domaine de pratiques, on comprend que l'on cherche, et depuis longtemps, à l'atteindre le plus directement possible, par exemple en se passant au maximum de l'étude formalisée dans des institutions comme les écoles. Or, pour l'instant, malgré de très importants développements de la recherche, la réponse générale

1. Une partie des développements présentés ici sont issus de l'Introduction, par l'auteur, au Colloque *Défendre et transformer l'École pour tous* (Johsua, 1997).

pour y parvenir ne paraît pas vraiment disponible. Pour des domaines de haute technicité (comme la chirurgie par exemple), on sait seulement que l'apprentissage nécessite un fort adossement à des savoirs formalisés, mais aussi une puissante dose de connaissances acquises « en situation ». On peut, par extension, dire la même chose d'une grande part des professions, surtout si l'on considère que l'entrée dans les pratiques scripturales (lecture-écriture, mais aussi structures numériques et géométriques) nécessite, s'il doit être généralisé à toute la population, un puissant engagement « formel », dans des écoles.

Faire comme si cette question était réglée conduit à une grande ambiguïté dans l'utilisation courante de la notion de « compétence » en éducation, déjà amplement documentée (Rey, 1996) et peut converger vers la mise en cause, plus récente mais très brutale, des systèmes formels d'éducation. Celle-ci cherche à diminuer de manière drastique la scolarisation, tout en souhaitant développer à un rythme plus soutenu que jamais la fameuse « autonomie » des élèves. Comment repérer que ceci est réalisé ? Par exemple par la manifestation de *compétences* adaptées, lesquelles compétences sont par définition uniquement définissables et évaluables en situation. C'est bien ce qui intéresse par exemple un employeur (et non, formellement du moins, le type d'étude qui y a conduit). Mais on pourra constater que rien n'est indiqué sur la manière de parvenir à forger les dites compétences. Comme on voit mal quiconque proposer de les étudier une à une, du moins si on les définit comme des compétences spécifiques à des situations données, infiniment nombreuses donc par définition, le postulat pédagogique qui accompagne cette façon de voir (qui rappelons-le est toujours présentée au nom de l'autonomie, comme le contraire des apprentissages pesants et formels) proclame qu'il faut viser l'acquisition de « compétences transversales ». La plus grande confusion règne alors. Comment des compétences, uniquement repérables en situation, peuvent-elles être « transversales » ? On comprend bien ce que cette approche a de tentant. Si on pouvait repérer de telles compétences, loin des disciplines et des pratiques « abstraites » et « cumulatives », il faudrait concentrer les efforts éducatifs sur leur acquisition. Pris sous cette forme, ce discours rencontre d'ailleurs un écho favorable bien au-delà des employeurs, pour toucher les familles et une partie du corps enseignant. Mais, comme nous l'avons signalé ci-dessus, rien ne dit qu'une fois repérées, les compétences transversales seraient si faciles d'accès, et se dispenseraient d'une étude de longue durée. De plus, rien n'indique non plus qu'elles se laissent définir si aisément. Comme le dit Huteau (1997) à ce propos :

Quel que soit le mode de définition retenu, ingrédient ou puissance cachée, on doit s'interroger sur le degré de généralité des compétences générales. [...] Il ne semble pas y avoir une compétence générale qui serait indépendante des situations. [...] Les études portant sur l'évaluation des effets des méthodes d'éducation cognitive le montrent clairement, les procédures mentales acquises à

propos de contenus particuliers se transmettent très mal, malgré les aides qui peuvent être mises en œuvre, à d'autres contenus. Contrairement aux attentes, elles ne facilitent pas les acquisitions (pp. 116-124).

On retrouve là, par d'autres voies, un des fondements constants des approches didactiques. Si l'école seule permet d'étudier certains savoirs relativement structurés, c'est que ceux-ci ne se transmettent pas sans une étude systématique. C'est donc aussi que l'acquisition de l'une quelconque de ces techniques ne dispense pas d'étudier les autres si nécessaire ; maîtriser l'algèbre ne conduit pas à maîtriser le football. Mais comme l'école ne traite qu'une proportion infime de ces savoirs, pourquoi lui donner tant d'importance ? Comme d'autres, les didacticiens voudraient bien répondre à cette question en arguant que l'école « apprend à apprendre » (ou du moins qu'elle devrait). Mais cette facilité nous est refusée si l'on défend au contraire que l'on n'apprend que ce que l'on étudie (du moins dans le domaine « hautement technique »). D'un autre côté, si on met à part la nécessité de la transmission par l'école des techniques de scripturalisation (mais ceci n'est en fait guère contesté ; voir Vincent, 1994), il faut certes admettre en droit la possibilité d'un questionnement large sur la nature des matières présentes à l'école. Il faut même de plus s'inscrire en faux contre toute tentation de régler cette question sur la base d'arguments d'autorité et d'« expertises » diverses. Surtout en tant que didacticien, il faut proclamer la nécessité de poser cette question en termes directement politiques, soutenue donc par des philosophies sociales présentées à visage découvert. Mais, si ce point de vue a quelque portée, il conduit à affirmer que quels que soient les choix effectués, il est impératif de conserver la fonction de l'école comme dispositif permettant l'étude, puisque toute la dynamique formative que l'on peut attendre de l'école provient de la manipulation et de la mise en œuvre de techniques particulières, outils palpables des problématisations possibles. En même temps, si cela est vrai, il en ressort que le débat de légitimation sur les choix « disciplinaires » à effectuer peut être aigu. La théorie de la transposition établit les grandes contraintes (didactiques) qui pèsent sur tous les choix possibles (on se référera à l'ouvrage *princeps* de Chevallard, 1985, et encore plus aux prolongements « anthropologiques » du même auteur, 1988a, 1989). Si la description conduite jusqu'ici concernant la fonction de l'école est correcte, cette théorie conduit à avancer que la légitimité de ce qui s'y traite doit impérativement venir de l'extérieur, puisqu'il s'agit d'y étudier des savoirs « hautement techniques » repérés socialement. L'école, sous peine d'être elle-même délégitimée, doit pouvoir opposer à toute critique qui la touche l'argument qu'elle ne fait que transmettre des « vérités » qui justement ne dépendent pas d'elle, qui ont été établies ailleurs. Cette légitimation « objectiviste » est indispensable à l'école, pour marquer sa différence avec d'autres formes de socialisation (la famille par exemple) et, en l'absence, c'est

l'existence même de l'école qui serait en cause. C'est pourquoi, même si les choix effectifs quant aux disciplines présentes relèvent de la sphère politico-sociale, leur présence doit se mouler dans les contraintes de la transposition didactique, ce qui veut dire au moins ici que ces disciplines doivent se présenter comme la transposition scolaire de savoirs techniques de référence légitimés hors de l'école. Cette légitimation peut être importante et quasiment incontestée ou seulement partielle et contestée. Les références peuvent même avoir été créées (mais à l'extérieur) pour l'occasion (c'est en fait extrêmement rare) : dans tous les cas l'école a besoin d'une légitimation externe en termes de savoirs pour remplir sa fonction.

Que la question soit abordée par les psychologues, les ergonomes ou les didacticiens, on voit alors que la référence aux compétences (surtout quand elles se veulent « transversales ») devrait être labile dans le système scolaire. Or, si l'on peut constater une évolution rapide de l'énumération des dites compétences selon les années, force est de constater que les réticences des chercheurs n'empêchent pas l'extension continue de la popularité de « l'entrée par les compétences », en particulier dans les sphères pédagogiques, qui *a priori* devraient être prudentes à son propos. On peut y voir le poids d'une offensive proprement idéologique de l'individualisme libéral. Mais sans exclure cette hypothèse, il me semble que – si cette dernière rend bien compte de l'engouement des secteurs administratifs pour une approche manifestement compatibles avec les discours « managériaux » – elle ne suffit pas à expliquer l'ampleur de la « conversion » à ce propos des secteurs pédagogiques, et enseignants en particulier. Il peut alors être intéressant de tenter de saisir les modalités spécifiques de son succès dans les programmes scolaires, et, de plus en plus, dans les pratiques elles-mêmes. Ma thèse (assez spéculative pour l'instant, je le reconnais aisément) est la suivante : dans ce cas précis, la notion de compétence vient se greffer sur la difficulté de répondre – sur les plans théorique et pratique – aux exigences nouvelles fixées aux systèmes éducatifs (Johsua, 1999).

RESTITUTION ET COMPRÉHENSION

En effet, dans une très large mesure, à l'aide d'une dichotomie certes un peu brutale, on peut estimer que la nature des exigences scolaires a été marquée, jusqu'à ces dernières décennies, par une *logique de la restitution* (voir à ce propos, avec des formules différentes, les travaux de l'historien de l'éducation Claude Lelièvre, 1996, et Johsua, 1999). Ce dont rendent compte les images, si fortement ancrées dans les réminiscences collectives, du rôle « transmissif » des maîtres, de la prédominance de la « mémoire » et du « par cœur », s'opposant à « l'activité » et à « l'autonomie » des élèves. Ce système d'exigences était instrumenté par des techniques bien

particulières, dont la domination était à la fois un intermédiaire indispensable, et, bien souvent, l'objectif direct poursuivi.

En voici un exemple dans l'entre-deux-guerres, qui correspond environ au niveau de l'actuelle cinquième des collèges français.

Énoncé : Dans quelle proportion faut-il mélanger deux sortes de vin, le premier à 20 fr.,25 l'hectolitre et le second à 19 francs l'hectolitre pour obtenir un vin à 19 fr.,75 l'hectolitre ?

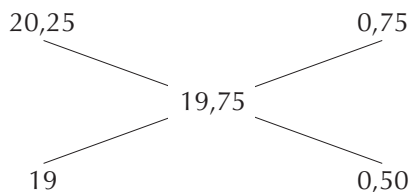
Il est fort probable que ce problème de proportion produise aujourd'hui un grand nombre d'échecs chez nos collégiens. D'où toutes les déclarations récurrentes sur « la baisse de niveau ». Mais comment le résolvait-on à l'époque ? C'est là que l'importance que les didacticiens donnent aux savoirs et aux techniques précis qui sont l'enjeu réel de la relation didactique trouve tout son sens. Le simple énoncé d'un titre de chapitre (ici par exemple « la proportionnalité ») ne dit pas grand chose sur ces éléments (Jullien, 1985), qui sont les plus importants, comme on va le voir ci-dessous.

Règle – Les quantités à mélanger sont en raison inverse des différences respectives de leur prix au prix du mélange.

Ce « théorème » est posé, et non démontré. Surtout, il est immédiatement suivi de la « technique » effective de résolution, la « recette », seule importante.

Remarque I – Dans la pratique on abrège le raisonnement en établissant le tableau ci-dessous :

On écrit l'un au-dessous de l'autre les prix des substances devant composer le mélange, et entre ces deux nombres et à droite le prix du mélange. On prend la différence de chacun des prix des substances composantes et du prix du mélange, et on écrit le résultat du prix supérieur en regard du prix inférieur vice-versa. Chaque différence indique la quantité à prendre de la substance correspondante sur la même ligne horizontale.



Le tableau ci-dessus indique qu'on doit prendre 0 hl,75 à 20 fr.,25 et 0hl,50 à 19 francs ou 75 hectolitres du premier et 50 hectolitres du second, ou 3 hectolitres du premier et 2 hectolitres du second.

Le problème de « proportion » ne comporte ainsi dans sa résolution réelle (dont une démonstration algébrique simple montrerait la pertinence mathématique) rien d'autre que des additions et soustractions. Aucune multiplication autre qu'automatique (des « bougés » de virgule), aucune division. Et surtout, aucune justification demandée ou présentée².

Cette logique de la restitution, dominante pendant plusieurs siècles, a fini par céder le pas à une série d'exigences nouvelles. À la logique de la restitution va peu à peu se combiner une « *logique de la compréhension* ». On va souhaiter que le travail du savoir par les élèves se traduise par des signes tangibles de « compréhension », dépassant les traits de surface et la correspondance formelle de la restitution. À son tour, la « compréhension » devra avoir comme conséquence (et comme signal) la capacité d'innover, de traduire sous sa propre responsabilité les connaissances acquises dans des situations nouvelles, de forger et de manifester son « autonomie ».

La première conséquence en est que la nature des exigences formulées à l'égard des élèves apparaît profondément bouleversée. Et dans le sens d'un accroissement considérable de la difficulté d'accès. Il ne suffit pas de savoir résoudre un exercice de mathématiques, il faut « l'avoir compris ». La deuxième conséquence est l'ouverture d'un espace de débat désormais permanent sur les voies d'accès à cette « compréhension ». Bien plus qu'auparavant, il n'y a de voie « naturelle » (entendre donc inévitable et unique) pour conduire un enseignement. Ceci ne se comprend pas si on ne saisit pas tout ce que le terme de « compréhension » porte d'ambiguïté. On en a un signal sémantique très sûr dans l'utilisation tout à fait courante du terme « vraiment » qui accompagne classiquement la demande de compréhension. L'élève a-t-il « vraiment » compris ? Mais où s'arrête la « compréhension » d'une technique, d'un modèle, d'un concept ?

Ce type de questionnement est familier au didacticien, puisqu'il revient à analyser l'évolution du système d'attentes réciproques entre le maître (plus généralement l'institution) et les élèves, le « contrat didactique ». Ce « contrat » est essentiellement influent dans les actes éducatifs concrets en classe par ses aspects implicites, et la mise en évidence de ses caractéristiques principales a été d'une grande importance pour la compréhension théorique et empirique des comportements des acteurs dans la classe (Brousseau, 1986 ; Chevillard, 1988b ; Mercier, 1986 ; Schubauer-Leoni, 1986). Avec cette grille de lecture, on comprend qu'avec le changement de logique, la confusion peut alors rapidement devenir considérable. La « restitution » permettait de fournir à la fois une liste claire et limitée des « compétences »

2. Cette approche n'est pas non plus limitée, contrairement à ce que l'on avance trop souvent, à la conception « primaire », mais s'étend bien aux niveaux les plus classiques du « secondaire ». Chervel et Compère (1997) le montrent bien à propos des Humanités dans l'histoire de l'enseignement français.

à atteindre, un mode d'évaluation fixe et performant (il s'agit de vérifier si l'élève « produit » ou non la bonne réponse, quels que soient les processus qui l'y conduisent), et, probablement, des techniques pédagogiques précises, où dominent l'exposition par le maître et la répétition par l'élève. C'est l'ensemble de ce bloc qui est mis à mal dès que l'on cherche une domination plus en profondeur de la part des apprenants, une « compréhension ». Si l'on sort de la stricte restitution, alors apparaît une zone plus ou moins large où l'ambiguïté de ce qui est réclamé, inévitable en elle-même, devient un enjeu en tant que tel et se gère à l'aide de mécanismes subtils. Ambiguïté réduite par la négociation entre le maître et ses élèves, mais bien plus encore par des données institutionnelles (qu'est ce que l'institution – classe, établissement, système dans son ensemble – attend vraiment en définitive comme « compréhension » ?), et par le maintien de zones d'implicite qui se déploient d'autant plus que la « prise de distance » est prônée. Mais, problème supplémentaire, toute augmentation de la somme d'ambiguïtés qu'un élève doit traiter peut se révéler profondément différenciatrice. Fondamentalement, on se base en effet sur une proximité culturelle suffisante pour que les échanges puissent continuer entre maître et élèves, et entre les élèves eux-mêmes, et ceci bien que les éléments de savoir, et les techniques afférentes, ne soient pas toujours (ou soient moins) explicitement présents. Comme cette proximité d'avec la culture scolaire est diversement distribuée, on comprend alors que tout traitement qui serait « indifférent à ces différences » prend le risque de les accentuer. C'est en ce sens que toute « déscolarisation » systématique de l'École sape les bases de cette dernière. En même temps, s'il est vrai que les dispositions les plus spontanées des classes populaires les poussent à une vision instrumentale de l'École, cette vision est aussi directement responsable de leur mise en difficulté à l'école compte tenu des exigences nouvelles qui lui sont liées (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

C'est à ce point que « l'entrée par les compétences » vient apparemment réduire ces difficultés en écartant le plus possible la référence « disciplinaire ». Puisqu'on ne sait plus bien ce qu'il convient de faire (et d'attendre comme effet formatif) de l'étude des matières « traditionnelles », on va tenter de décrire le plus clairement possible ce qu'il s'agit d'atteindre, de la façon la plus générale qui soit. On a ainsi une multitude de grilles de références qui définissent l'image d'un être « parfait » (du moins répondant à certains critères, évolutifs, de la perfection). Cet être doit par exemple pouvoir *s'informer* ; *réaliser* ; *apprécier* ; *rendre compte*. Cette dernière capacité se décline à son tour dans les compétences *présenter* et *structurer*, ces deux compétences à leur tour manifestent trois aspects (*visuel* ; *auditif* ; *corporel*) (Document MAFPEN Aix-Marseille, 1997). L'aspect explicite et exhaustif de ce genre de listes permet d'annuler les doutes profonds issus du passage à la « compréhension », puisque les maîtres (et potentiellement aussi les élèves) sont censés savoir désormais exactement ce que l'on

attend d'eux. Du moins en apparence, puisque ces compétences sont d'un très fort degré de généralité. Pour y remédier, des efforts importants sont développés pour préciser si les élèves les ont atteintes, en partie ou en totalité, et les juger. Si bien que l'entrée par les compétences se marque en même temps par une explosion des évaluations de tous ordres. Ainsi donc, on évalue « explicitement » des compétences énoncées « clairement »... mais à propos de savoirs évanescents ! Le tableau suivant est extrait d'un document ministériel définissant le référentiel de certification pour des élèves en Brevet de Technicien Supérieur (BTS), Assistant de direction (1999) :

Compétences	Conditions de réalisation	Critères de performance	Savoirs associés
<i>Produire un message écrit</i> Sous forme rédactionnelle et/ou schématisée et/ou graphique	<i>Dans</i> – un contexte relationnel et culturel donné – un environnement télématique donné ...	– Adaptation du message aux objectifs de communication, au canal et aux supports retenus. – Pertinence du choix des informations. – Fidélité aux intentions de l'auteur, absence d'ambiguïté. – ...	

La colonne « savoirs associés » est... vide (et cela sur toute la suite du document concernant la compétence *Communiquer par écrit à des fins personnelles*).

Le retournement apparaît alors complet. Les enseignants gagnent une chimère, le retour à des objectifs clairement définis, comme dans la logique de la « restitution », mais sans aucun des outils pédagogiques qui y correspondent. En effet, le signal qui est ainsi envoyé est bien « il n'y a rien là de spécialement difficile à comprendre », « il n'y a qu'à montrer et à faire ». Si bien que, dans ce cas, les références à « l'autonomie » de l'élève, voire au « constructivisme », restent de pure forme, et c'est au contraire un comportementalisme de fait qui domine absolument.

Si bien que dès que l'on s'attache à préciser quelles activités devraient permettre l'acquisition de ces compétences, le flou et l'ambiguïté reviennent en force. Voici un exemple parmi de très nombreux autres (Formation

des Professeurs de Français pour l'enseignement professionnel, 1997), à propos de la capacité à *s'informer*.

Compétences	Objectifs	Activités
Organiser l'information	Trier les informations	Reconnaître un ou des critères de tri Trier des informations en fonction d'un critère
	Ordonner des informations	Reconnaître un ordre de classement Ordonner des informations en fonction d'un mode (simple ou complexe de classement)
	Mettre en relation des informations	Mettre en relation des modes différents de représentation de l'information Établir un lien de cause à effet

Autre exemple, voici comment les programmes de 1995 de l'École Primaire abordent la question³. En ce qui concerne les compétences dites « méthodologiques » (Cycle 3, p. 91), plus spécialement en ce qui concerne le *traitement de l'information* :

– *l'élève doit, par son travail personnel ou en groupe, être capable de rechercher une information.*

Par exemple :

- *savoir consulter et utiliser un lexique, un dictionnaire, un fichier, une table des matières, un annuaire ;*
- *pouvoir utiliser un appareil audiovisuel (magnétophone, Minitel...);*
- *savoir lire un graphique simple, un plan, une carte, un schéma, un tableau.*

3. Ministère de l'éducation, 1995. Ces programmes sont en voie de profonde modification.

Il doit être capable d'analyser ou de synthétiser l'information ainsi recueillie, notamment :

- *pouvoir retrouver les étapes essentielles d'un texte ;*
- *savoir sélectionner les informations utiles et les organiser logiquement ;*
- *savoir analyser un document simple et en préciser quelques traits caractéristiques.*

On voit ici (et c'est aussi le cas de l'exemple ci-dessus) comment se mélangent des « techniques » parfaitement repérables (comme l'utilisation d'un dictionnaire qui repose sur l'ordre alphabétique, et, peut-être, quelques autres principes de classement, comme les synonymes, antonymes, etc.), et des déclarations de très haute ambition. « Lire » un schéma dépend du contenu (le schéma électrique n'est pas un schéma sagittal. La « logique » d'organisation d'un « texte » mathématique, historique ou littéraire n'est pas la même. Les « cartes » dépendent des projections planes utilisées, du système de légende, etc.)

Mais en se privant des limites contraintes des « disciplines » (avec le cadre technique et épistémologique plus ou moins délimité qui leur est lié), on se prive en même temps des outils culturels déjà bâtis justement en vue de s'attaquer à tout ou partie de ces « compétences » à faire acquérir. Comme dans cette opposition aussi répandue que peu fondée entre les « savoirs disciplinaires » (présentés alors invariablement comme peu motivants, difficiles d'accès, et de plus, sans aucune utilité future), et les « savoirs transdisciplinaires » (de préférence beaucoup plus proches de la vie réelle, donc bien plus motivants, et de surcroît faciles d'accès). Tout d'abord, il faut rappeler que la division entre « disciplines » s'enracine bien dans des épistémologies différentes, et qu'on ne peut sans risque les considérer comme uniquement arbitraires, purs produits idéologiques et institutionnels. De plus, certaines « disciplines » scolaires sont déjà elles-mêmes des constructions historiques, issues de choix anciens, où déjà « l'interdisciplinarité » est présente. C'est une trop grande proximité avec une tradition scolaire donnée qui nous fait prendre comme argent comptant ces divisions « disciplinaires », et fait parallèlement naître le mythe que l'on pourrait inventer de toutes pièces des « outils » transversaux qui permettraient de passer sans fatigue d'un savoir à un autre. Que les « savoirs disciplinaires » laissent échapper une masse de concepts et de techniques par ailleurs absolument indispensables à leur propre étude est difficilement contestable. Par exemple, un texte mathématique comprend inévitablement des parties en langue naturelle ; la confection d'un texte sur traitement informatique suppose la maîtrise de cet outil, où les arborescences des menus ont quelque chose à voir avec une logique instrumentale, etc. Toute étude suppose des gestes de l'étude qui débordent le strict domaine « disciplinaire » proclamé. Mais le « transdisciplinaire » n'échappe pas, comme par miracle, aux mêmes contraintes (Johsua & Dupin, 1997). Si l'on décide de rendre explicites ces

outils, et de les enseigner comme tels (usage du dictionnaire, de la calculatrice, de la navigation sur Internet), ces savoirs « transversaux » se transformeront en savoirs particuliers. On peut tout à fait légitimement désigner comme objet d'étude des domaines repérés comme indispensables, mais qui ne sont pris en charge par aucune discipline installée. Il faudra tout de même les « étudier », « discipliner » l'esprit pour ce faire (c'est l'une des origines du terme « discipline »), avec une logique essentiellement spécifique.

Cela peut se révéler indispensable, mais on comprendra aisément que ce mécanisme a des limites. Beaucoup d'outils et de techniques nécessaires aux apprentissages devront inévitablement être acquis « en situation », comme conséquence et condition de l'abord de contenus explicites. Compte tenu de la massification de l'accès à l'enseignement, on conçoit que la maîtrise de ces outils ne soit pas également partagée par tous les élèves. Cela désigne alors une nécessaire attention particulière portée tant par les enseignants que par l'institution en général à cette question. Mais on conçoit que cette question est d'autant plus délicate que l'on s'éloigne de la stricte « restitution », où les outils techniques sont plus étroitement liés explicitement aux actes demandés aux élèves.

Avec la forte influence de « l'entrée par les compétences », nous serions finalement en présence d'un véritable détournement de problématique, en même temps que d'une dérobade (comme on dit d'un cheval qu'il se dérobe devant l'obstacle). Le questionnement initial est tout à fait recevable, indispensable même : quels sont exactement les liens entre les apprentissages formels et ceux qui se produisent « en situation » ? Comme on ne sait pas bien répondre à cette question, et qu'il est courant de considérer que les premiers sont tout sauf « utiles », la tentation est grande de se limiter aux seconds. Mais, en toute rigueur, si ce choix était fait, c'est toute l'institution scolaire qui serait obsolète, puisque, par définition, les savoirs acquis « en situation » nécessitent justement d'être « en situation ». On cherche alors à fonder la spécificité scolaire sur l'abord de compétences de niveau supérieur, « générales », dont aucune base théorique ne parvient pourtant à fonder la pertinence de manière convaincante. C'est le détournement de la problématique. Du même mouvement, lié à certaines conditions propres à la pensée pédagogique des décennies récentes, on cherchera la « compréhension » à la fois la plus générale et la plus « pratique », au point d'aboutir à cette notion mystérieuse entre toutes de *compétences transférables*. Ce mouvement, poussé à l'ultime, peut venir annuler la spécificité de la fonction scolaire, l'étude d'*œuvres*⁴ marquées par la

4. Cette notion est appuyée sur les travaux de Meyerson (1948/1995). Elle est largement développée en didactique des mathématiques par Chevallard (Chevallard, Bosch & Gascon, 1997).

spécificité des savoirs qu'elles présentent, laquelle permet justement une délimitation raisonnable (mais scolaire) des « compétences » correspondantes. Or, tous les travaux didactiques convergent vers la conclusion que l'acquisition de l'un de ces savoirs ne dispense pas d'étudier les autres si nécessaire ; comme indiqué ci-dessus, maîtriser l'algèbre ne conduit pas à maîtriser le football. En même temps, il est tout à fait clair que si ceci conduit à défendre l'idée que ne sont en jeu à l'école qu'une juxtaposition d'études spécifiques disjointes, on passe à côté de constats empiriques parfaitement repérables qui soulignent la fonction formatrice plus générale de l'école. Il est possible que l'aspect formateur de l'école tienne en particulier à l'acquisition d'une aptitude à la *problématisation*, et, solidairement, à la nécessité de fonder toute stratégie de solution de ces problèmes « *dans l'ordre des raisons* », condition à la fois d'une régulation efficace des stratégies mises en œuvre et de leur éventuelle extension proche. Mais – et c'est tout le problème qui est devant nous – cette « compétence » (dont la « généralité » dépasse le champ où elle a pris naissance) ne se formerait qu'au travers de l'étude de domaines de haute technicité spécifique, et à condition que cette étude soit conduite dans des formes particulières, que l'on commence à peine à comprendre (Johsua, 1999).

Parallèlement, comme je l'ai exposé ci-dessus, la diminution de la place accordée à la « logique de restitution » au profit de « la compréhension » vient accroître considérablement la difficulté à délimiter les bases (implicites) du contrat didactique entre maître et élèves à propos de l'enjeu réel des savoirs traités. Reculant devant l'obstacle, il est tentant de retrouver une « clarté » de ces rapports, et c'est ce que permet apparemment la référence aux « compétences ». Mais cette « clarté » est illusoire. D'un côté le maître, jouissant d'une « liberté » pédagogique complète pour permettre « l'entrée dans les compétences », se retrouve en fait démuné, puisque privé des liens avec les savoirs « disciplinaires », et laissé dans l'ambiguïté par l'institution quant à ce qu'il convient de faire. De l'autre, l'élève, tout en essayant de se conformer au plus près à la demande du maître, dispose d'encore moins d'outils personnels pour juger s'il y parvient. En résumé, on renonce à la « compréhension » des disciplines, sans bénéficier du retour à la faible ambiguïté de la restitution.

D'ailleurs, la question se pose effectivement : faut-il renoncer à la « compréhension », revenir à la stricte restitution ? Ce serait renoncer en même temps à des pans entiers de ce qui peut constituer un versant émancipateur de l'éducation de masse. Les expérimentations centrées sur « la quête du sens » très généralement menées en didactique ne sont pas qu'une possibilité parmi d'autres. Elles sont sous-tendues (mais implicitement le plus souvent) par la volonté de rechercher ces fameux « apprentissages par adaptation » dont parle Brousseau, où les connaissances sont appelées (et construites) en réponse à des problèmes dont « l'espace de sens » est saisi par les élèves. Il est clair à mes yeux que la vocation formatrice de ce genre

de pratiques dépasse la simple comparaison avec l'enseignement « traditionnel » en termes de production de performances normées (même s'il est hors de question de s'y soustraire). Il s'agit de faire jouer à plein l'injonction de fonder les apprentissages sur la production de « l'ordre des raisons ». En définitive, la question, nouvelle, qui nous est posée pourrait se formuler de la façon suivante. Comment assurer le passage pour tous les élèves de la logique de la restitution à celle de la compréhension ? Comment « instrumenter » la tâche formatrice (et émancipatrice) de l'École sans tomber dans un instrumentalisme borné ? Nous avons là un exemple des difficultés nouvelles que rencontre l'École. Et il est clair que les conséquences de ces difficultés seront amplifiées si l'idée – et la pratique – s'installent dans l'opinion qu'il convient « d'écraser les moyens sur le but à atteindre ». Dans cette optique, comme l'on souhaite produire des élèves autonomes, il faudrait renforcer les pratiques pédagogiques qui manifestent immédiatement et explicitement cette autonomie. Au lieu que l'autonomie soit conçue comme le résultat d'un enseignement, et de la disposition des conditions de l'étude, sur le moyen terme, elle sera considérée comme le résultat d'une simple volonté libératoire. Dans cette acception, l'École sera considérée d'abord comme un appareil, peut-être inévitable, mais qui empêche ou freine l'émergence de l'autonomie, bien plus que comme une aide pour entrer dans l'étude des savoirs et des techniques (Lahire, 1997). Au risque d'aboutir à ce paradoxe : des exigences nouvelles et plus difficiles d'accès se combinent ici avec un soutien moins fort, une responsabilité plus faible prise par l'institution, et donc le maintien et l'accentuation des inégalités vis-à-vis de celle-ci.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chervel, A. & Compère, M.-M. (1997). Les Humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'Éducation*, 74, 5-38.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique* (1^{re} éd.). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1988a). *Esquisse d'une théorie formelle du didactique : Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (pp. 97-106). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1988b). *Sur l'analyse didactique : deux études sur les notions de contrat et de situation*. Marseille : Publications de l'IREM d'Aix-Marseille.

- Chevallard, Y. (1989). *Aspects d'un travail de théorisation de la didactique des mathématiques*. Habilitation à diriger des recherches, Université d'Aix-Marseille 2.
- Chevallard, Y., Bosch, M. & Gascon, J. (1997). *Estudiar Matemàtiques : Eslabón perdido entre enseñanza et aprendizaje* (Quadernos de Educación N°22). Barcelona : Universitat de Barcelona.
- Huteau, M. (1997). Les compétences sont-elles transférables ? In J.-P. Bachy (Éd.), *L'orientation face aux mutations du travail : Actes du Colloque organisé à l'initiative de la Cité des sciences et de l'industrie (Centre de congrès de la Villette, 16-18 septembre 1996)* (pp. 116-124). Paris : Cité des sciences et de l'industrie.
- Johsua, M.-A. & Dupin, J.-J. (1997). Les contenus disciplinaires recouvrent-ils tous les outils de pensée à transmettre ? In IUFM d'Aix-Marseille (Éd.), *Actes du Colloque Défendre et Transformer l'École pour tous (Université d'Aix-Marseille, octobre 1997)* [CD-Rom]. Marseille : IUFM d'Aix-Marseille.
- Johsua, S. (1997). Introduction. In IUFM d'Aix-Marseille (Éd.), *Actes du Colloque Défendre et Transformer l'École pour tous (Université d'Aix-Marseille, octobre 1997)* [CD-Rom]. Marseille : IUFM d'Aix-Marseille.
- Johsua, S. (1999). *L'École, entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.
- Jullien, M. (1985). *L'enseignement des fractions au collège : pour un travail en ingénierie didactique* (Mémoire de Diplôme d'études avancées). Marseille : Publications de l'IREM d'Aix-Marseille.
- Lahire, B. (1997). Démocratisation, forme scolaire et techniques intellectuelles. In IUFM d'Aix-Marseille (Éd.), *Actes du Colloque Défendre et Transformer l'École pour tous (Université d'Aix-Marseille, octobre 1997)* [CD-Rom]. Marseille : IUFM d'Aix-Marseille.
- Lelièvre, C. (1996). *L'école « à la française » en danger ?* Paris : Nathan.
- Mercier, A. (1986). *Études sur le contrat et le temps didactiques : ruptures locales et éléments pérennes*. Manuscrit non publié, IREM d'Aix-Marseille, Marseille.
- Meyerson, I. (1948/1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Vrin/Albin Michel.
- Ministère de l'éducation. (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris : Auteur.
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). *Le contrat dans l'élaboration d'écritures symboliques par des enfants de 8-9 ans* (Interactions Didactiques N° 7). Genève et Neuchâtel : Université de Genève et Neuchâtel.
- Vincent, G. (Éd.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.

De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes

Daniel Bain
Service de la recherche en éducation, Genève

INTRODUCTION. LES COMPÉTENCES OU « QUAND DIRE, CE N'EST PAS (NÉCESSAIREMENT) FAIRE »

Dans les « textes du savoir », en particulier les introductions aux plans d'études, le terme de compétence apparaît actuellement comme une sorte de joker pour désigner des objets d'enseignement ou d'apprentissage, des « choses à enseigner ou à apprendre », dans une perspective que l'on veut résolument rénovée. Malheureusement, le lecteur a généralement de la peine à situer ce terme parmi d'autres utilisés simultanément dans le co-texte, sans articulation aucune ou presque : savoirs, connaissances, notions, conceptions, capacités, aptitudes, maîtrise, mais aussi méthodes d'apprentissage, motivation, etc. Il doit souvent essayer de deviner, dans ce discours peu ou mal réglé, quelles sont les relations d'opposition, de complémentarité ou de synonymie entre ces termes.

Par ailleurs, dans leurs analyses ou leurs discussions, les spécialistes ou chercheurs manifestent les mêmes difficultés à appréhender le concept, même si c'est à un autre niveau, même si l'on s'efforce d'établir des définitions et des oppositions. Ils donnent l'impression de les sortir d'un chapeau, prenant rarement soin de préciser leurs références épistémologiques ou les raisons (pragmatiques, sociales ou idéologiques notamment) qui les poussent à mobiliser ce concept. On ne s'étonnera alors pas de constater les efforts naïfs des responsables scientifiques des enquêtes internationales

(cf. Weinert, 1998) embarqués dans une espèce de quête de la définition de la compétence qui recevrait l'aval de tous, dans la recherche vaine d'une conception « œcuménique » des dimensions à évaluer. D'autre part, ces mêmes spécialistes constatent un hiatus certain (manque de relation, manque de cohérence) entre les définitions et l'opérationnalisation qu'en donnent les instruments (tests) des enquêtes. Ce qui apporte de l'eau à mon moulin en justifiant ce que j'avance dans mon titre : « quand dire, ce n'est pas (nécessairement) faire ».

C'est précisément pour éviter ce travers que je propose ce parcours apparemment paradoxal de l'évaluation aux compétences. L'évaluation est un bon analyseur de ce que les acteurs sur le terrain entendent par compétences. Quand on construit ou propose un instrument ou un dispositif d'évaluation, il n'est pas possible de tricher, de rester dans le vague, le flou ou l'implicite. « Dis-moi comment tu évalues les compétences et je te dirai comment tu les définis effectivement ». « Les compétences, c'est ce qu'évalue votre test » plutôt que ce que votre discours prétend échafauder.

Cette entrée par l'évaluation va m'aider à mettre en perspective des pratiques émergentes et innovantes que j'observe dans mes activités de collaboration avec des enseignants de diverses branches. Ces pratiques se réclament plus ou moins explicitement de la volonté d'enseigner – ou plutôt de faire acquérir – des compétences généralement négligées par l'enseignement dit traditionnel au profit de la transmission de connaissances ou de savoir-faire sous formes d'algorithmes ou d'automatismes (pour caractériser sommairement l'opposition esquissée par les intéressés). J'ai choisi de faire ici une étude de cas en me centrant sur l'objectif *acquisition d'une démarche scientifique* et plus particulièrement *d'une stratégie expérimentale*, qui figure dans les plans d'études de biologie et de physique. Une telle compétence, dans toute sa complexité, m'apparaît particulièrement intéressante parce qu'elle se situe comme une *compétence d'action*, s'inscrivant dans une approche théorique très actuelle (*action competence model* ; cf. le résumé qu'en fait Weinert, 1998, p.10). D'autre part, elle est très caractéristique de la perspective rénovatrice mentionnée à l'instant. La démarche scientifique peut être définie brièvement comme une « procédure de résolution de problème, reproductible, totalement explicite, ne concluant rien qui n'ait été auparavant vérifié » (B. Darley, exposé aux maîtres de biologie, septembre 1997). La compétence expérimentale, qu'elle inclut, se traduit par la capacité de concevoir, d'organiser, de réaliser et d'interpréter une expérience à partir d'un problème, mais aussi d'en rendre compte dans un rapport écrit ou oral. Je n'en dirai pas plus puisque précisément les activités impliquées par la situation d'évaluation devraient préciser ce que l'on entend effectivement par là.

Mettre en perspective une *pratique émergente* implique que l'on précise de quoi elle émerge, de quelles pratiques, conceptions, représentations

ou habitudes elle cherche à se dégager ou à se distancer. Je commencerai donc par présenter en contraste partiel, à titre de contre-exemples démonstratifs, trois exemples d'évaluations prétendant saisir une compétence expérimentale. Ils résument et illustrent bien à mes yeux des conceptions qui ont souvent cours dans l'enseignement et dont je chercherai à montrer la médiocre pertinence. J'ai emprunté ces trois exemples à des enquêtes de type *survey* susceptibles d'avoir un effet en retour (*wash back effect*) sur les évaluations et l'enseignement des maîtres de sciences.

Dans les analyses qui suivent, mon point de vue sera celui d'un observateur-participant du fonctionnement des systèmes scolaires – en particulier du système genevois – depuis plus de 30 ans. Mon approche méthodologique est donc celle d'une observation participante des pratiques formatives et évaluatives, d'une herméneutique de ces pratiques, avec tout ce que cela peut comporter de subjectivité, de prises de position théorique, idéologique, voire partisane pas toujours consciente ou explicitée. Mais, de ce point de vue, je me sens en bonne compagnie dans le monde scolaire ou académique quand il s'agit de compétences. Par ailleurs, l'interaction directe avec les acteurs permet de saisir à travers divers incidents critiques ce qui se fait et se joue effectivement dans un domaine où on a tendance à se payer de mots.

LES COMPÉTENCES EXPÉRIMENTALES, EST-CE BIEN CE QUE MESURE VOTRE TEST ?

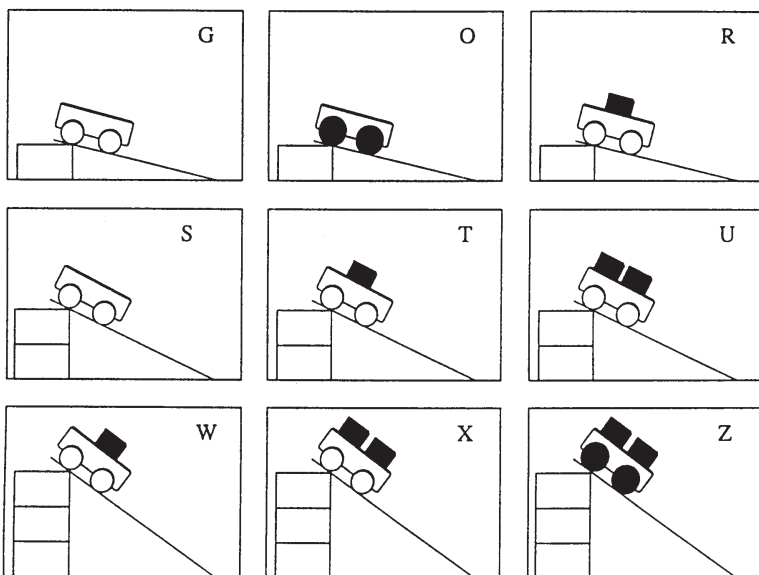
Faut-il parler de *la* compétence ou *des* compétences expérimentales ? Tout dépend du point de vue adopté sur le concept de compétence. Comme mon intention n'est pas ici d'explorer ce mot pour en faire la théorie (d'autres auteurs ont dû s'en charger dans cet ouvrage), je dirai simplement, en m'inspirant de Le Boterf (1998, chap. 2), qu'il s'agit d'une combinatoire complexe, d'un agencement coordonné, multidimensionnel, toujours à recréer, de la mobilisation de ressources multiples, de savoirs, de savoir-faire, de stratégies, d'habiletés manuelles, d'attitudes, de valeurs privilégiées... L'important dans cette amorce de caractérisation est de souligner les adjectifs *complexe* et *multidimensionnel*. Typiquement, certains tests ou items prétendant mesurer *la* compétence expérimentale (s')en donnent une représentation simpliste, abusivement unidimensionnelle. Pour ma part, j'aurais donc tendance à utiliser le plus souvent un pluriel, constatant que les conduites impliquées par ce concept participent des intentions à la fois rationnelles et scripturales définies par Rey (1996) à propos des compétences transversales.

J'emprunte mes deux premiers exemples à l'enquête TIMSS (Third Mathematic and Science Study, passée en 1995 ; Sterbler, Reusser, Ramseier,

1998), décrite comme « un effort significatif pour le travail sur les compétences dans le contexte de l'OCDE » (Salganik, Rychen, Moser & Konstant, 1998, p. 24). Le troisième, tiré d'une recherche américaine, a été présenté par L. H. Salganik dans une conférence au Service de la recherche en éducation (SRED) à Genève en décembre 1997. Les deuxième et troisième exemples sont présentés par les auteurs cités comme des solutions intéressantes pour améliorer l'évaluation des compétences expérimentales, parce qu'elles mettent les élèves dans des situations concrètes et plus authentiques de résolution de problèmes. Enfin, le troisième prétend introduire la dimension du travail en équipe.

Exemple 1 *TIMSS, test papier-crayon, item I12*

Les dessins ci-dessous montrent différents essais que Jean a effectués avec des chariots ayant des roues de taille différente. Il les a fait partir de différentes hauteurs et les blocs qu'il a mis dedans ont la même masse.



Il veut tester l'idée suivante : plus le chariot est lourd, plus sa vitesse au bas de la pente est grande. Quels sont les trois essais qu'il doit comparer ?

Exemple 2 *TIMSS, test pratique : une des six expériences proposées*

TABLETTES

*Résumé de la consigne**

L'élève travaille seul en suivant un protocole d'expérience. Celui-ci lui précise d'abord le matériel dont il aura besoin : eau chaude et froide, plusieurs verres (*becher*), quelques tablettes (d'un produit non identifié), une cuiller, une montre avec une trotteuse marquant les secondes, un thermomètre, un triple décimètre. Il doit « observer avec quelle rapidité les tablettes se dissolvent à différentes températures ». On lui demande d'écrire le plan de son expérimentation en indiquant ce qu'il veut mesurer, combien de mesures il va effectuer et la façon de représenter ses mesures dans un tableau. Pour préparer l'interprétation des résultats, on l'interroge sur l'effet de la température sur la vitesse de dissolution et on l'incite à donner une explication du phénomène.

* texte original en allemand ; mon adaptation.

Exemple 3 Situation expérimentale proposée par une enquête américaine (communication de L. H. Salganik au SRED, Genève, 1997)

Vendredi, tâche 2*

Titre : Rebond d'une balle

CONSIGNES

Vous travaillerez en équipes. Vous allez mesurer la hauteur de rebond d'une balle de tennis lâchée depuis quatre différentes hauteurs : 100 cm, 80 cm, 60 cm, 40 cm. Chaque membre de l'équipe aura une tâche à réaliser désignée par les numéros 1, 2, 3 ou 4. Votre affectation à une de ces tâches sera inscrite au tableau noir. Le numéro 3, l'observateur, doit s'assurer d'être assis bien en face de la règle métrique. Quand l'observateur repère la hauteur du rebond, cette hauteur est mesurée en partant du plancher jusqu'au bas de la balle.

[...].

N.B. Les tâches de chaque équipier sont décrites de façon détaillée dans la suite de la consigne, qui prescrit 3 essais pour chaque hauteur. Le tableau nécessaire pour enregistrer et organiser les résultats est fourni tout prêt (4 hauteurs x 3 essais).

* texte original en anglais ; ma traduction.

Chacun de ces exemples mériterait un commentaire approfondi. Je me contenterai ici d'une analyse globale et rapide, comptant sur l'esprit critique de mes lecteurs pour repérer plus en détail dans les trois échantillons de questions ci-dessus la réduction que ce type d'évaluation fait subir au concept de *démarche scientifique* et de *compétence(s) expérimentale(s)*.

- Tous les spécialistes de l'expérimentation vous le diront : la question de départ joue un rôle central et primordial dans la démarche heuristique. Or, paradoxalement, elle se situe en arrière-plan dans nos trois exemples. Dans le premier, elle est même parachutée à la fin de la consigne. De même, dans le deuxième, elle n'apparaît qu'une fois présentée la liste du matériel. Dans le troisième, les élèves savent qu'ils vont mesurer des rebonds, mais pour quoi faire ? En fait, dans les trois cas, le problème lui-même, en tant que question ayant du sens ou de l'intérêt pour l'expérimentateur, n'apparaît pas. En quelque sorte, l'expérience ne sert à rien... et à personne. La capacité à résoudre un problème est ainsi déconnectée de ses dimensions motivationnelles au sens large (opinions, valeurs, intérêts, attitudes, habitudes). En possession de la réponse, l'élève ne sait d'ailleurs guère qu'en faire, sinon la transformer en bonne note.
- La démarche heuristique est plus ou moins préprogrammée à travers la consigne, et non pas à inventer. On vérifie si l'élève est capable de suivre des consignes plus que de créer son plan d'expérience et de le modifier de façon dynamique. Aucune manipulation préalable n'est possible (ex. 1 et 3) alors que, selon mon expérience, des adultes enseignants dans la même situation s'empressent d'« essayer pour voir » et pour comprendre de quoi il retourne. Dans l'exemple 2, une question finale porte sur une modification éventuelle du plan primitif, mais manifestement une telle modification risque d'apparaître aux yeux des intéressés comme la rectification d'une erreur de départ plutôt que comme un avatar heuristique légitime. La référence sous-jacente semble bien être le modèle linéaire OHERIC (Observation, Hypothèse, Expérimentation, Résultats, Conclusion), modèle dont l'inadéquation à la pratique expérimentale est patente, mais qui continue à avoir du succès auprès des enseignants... et des évaluateurs (Bain, 1990).

- Les facteurs à considérer, à faire varier ou à neutraliser, sont donnés, directement ou indirectement, à travers les manipulations à faire ou encore la liste du matériel. Il n'y a apparemment qu'une façon de parvenir à la solution juste : appliquer correctement un raisonnement de type formel, bernardien (« toutes choses égales par ailleurs »), reposant sur la combinatoire des facteurs présentés.
- La situation est abstraite au sens premier de ce terme. Dans l'item I12, par exemple, on a retiré des problèmes tout ce qui peut matériellement faire problème : fixation et frottement des roues, position du lestage, détermination de la position du chariot au départ, repère à choisir étant donné des angles différents du plan, mesure de la vitesse (ex. 1).
- Le problème central de la mesure et des erreurs de mesure est soit ignoré ou négligé (ex. 1 et 2), soit court-circuité (ex. 3 : trois essais sont prescrits dans la consigne ; pourquoi trois, au juste ?). L'organisation des résultats est indûment facilitée par l'allusion à un tableau à établir (ex. 2) ou par la fourniture de ce tableau avec ses deux dimensions étiquetées (ex. 3).
- L'élève est seul face au problème (ex. 1 et 2) ; c'est même apparemment une condition essentielle de ce type d'évaluation, la compétence étant conçue comme une caractéristique spécifiquement individuelle. Là où l'on prétend réintégrer dans l'activité expérimentale une dimension de travail d'équipe (ex. 3), c'est de façon véritablement caricaturale. La consigne décrit ce qu'un sociologue appellerait une *division du travail* plutôt qu'une réelle *collaboration*. L'entrepreneur-expérimentateur est en l'occurrence l'adulte qui conduit et organise l'évaluation... et l'expérience. On passe évidemment à côté de l'aspect social du travail en équipe (négociation des rôles, régulation des interactions en cours de tâche, par exemple), avec tout ce que cela implique d'interrelation entre le cognitif (adaptation aux contraintes de la tâche), l'affectif (préférences personnelles pour telle activité) et le social (optimisation du travail d'équipe en vue de la réussite de l'action).

On alléguera qu'une partie de ces caractéristiques sont déterminées par la situation d'évaluation, par la nécessité de simplifier et de standardiser les conditions d'observation, de correction, de cotation et d'appréciation pour assurer la comparabilité des résultats. Oui, mais la mesure obtenue ainsi reflète-t-elle bien ce que l'on cherche à évaluer ; en d'autres termes, est-elle valide ? Et c'est finalement ce qui importe le plus au pédagogue qui s'intéresse à l'évolution des apprentissages faits par ses élèves dans le domaine heuristique.

UNE PRATIQUE ÉVALUATIVE ÉMERGENTE : LES TESTS PRATIQUES EN BIOLOGIE

Ces dernières années, le groupe de biologie du Cycle d'orientation genevois s'est efforcé d'adapter l'évaluation commune aux objectifs d'apprentissages – et donc aux compétences – qu'il cherche à promouvoir. Insatisfait de l'évaluation des savoir-faire par les traditionnelles épreuves communes papier-crayon, il a introduit des *tests pratiques* contrôlant en particulier la capacité des élèves à inventer, à mener et à exploiter une expérience¹.

Exemple 4 Test pratique de biologie
(Cycle d'orientation, Genève, 1996)

Courrier des lecteurs*

Plusieurs camarades de mon équipe de volley-ball m'ont affirmé que les sportifs ont un volume respiratoire plus grand que les non-sportifs. Qu'en est-il en réalité ?

Anna Bolize

[...]

Comment t'y prendrais-tu pour répondre à Anna de façon aussi scientifique que possible ?

* texte fictif (et annoncé comme tel) collé sur une page du courrier des lecteurs d'une revue scientifique pour jeunes.

Ce test a connu diverses versions. Il a eu comme caractéristique de partir de questions relativement ouvertes telles que celle reproduite dans l'exemple 4. La consigne demandait aux élèves, regroupés par équipes, d'organiser l'expérience de façon à obtenir une (voire des) réponse(s) à la question. Ce test s'étant déroulé de façon très diverse d'une classe à l'autre, il n'est pas

1. Pour une illustration de la pédagogie préconisée, on se référera notamment au film réalisé par le Centre de production audiovisuel du Département de l'instruction publique genevois sous le titre « Quand on sait pas, on peut pas répondre » ; conception pédagogique : A. Conti et J.-L. Rimaz ; réalisation : P. Conscience.

question de décrire dans le détail ni de résumer ici l'ensemble de l'opération. Comme le laisse bien entendre dans mon titre le terme de « pratique émergente », il ne s'agit pas de présenter ce dispositif d'évaluation comme abouti, exemplaire, mais bien comme une tentative de faire un bilan plus valide des compétences visées par le plan d'études, de mettre en cohérence objectifs de formation, enseignement et évaluation. Mon intention est de montrer à la fois l'intérêt et les difficultés de l'opération.

Par souci de brièveté, plutôt que de décrire le dispositif sous ses diverses réalisations (cf. à ce propos A. Conti, 1997), je vais en caractériser les aspects principaux en relation avec le thème : l'évaluation face aux compétences, pour en saisir moins la réalité que les tendances, les ouvertures ou la problématique.

- Les objectifs couvrent assez largement les aspects de ce que l'on appellera rapidement les compétences expérimentales ; les élèves doivent parcourir tout le processus heuristique : de la formulation d'une question (hypothèse) susceptible d'être traitée scientifiquement (cf. supra la définition de la démarche scientifique) au compte rendu final faisant le point sur la démarche et les résultats.
- Le problème est motivé et contextualisé pour accrocher les élèves (Conti, 1997, p. 24), en recourant par exemple à un article de presse (« Check-up de Miguel Indurain » ou lettre fictive de l'exemple 4). Dans une classe, le maître précise qu'il n'a pas la réponse et que celle-ci ne se trouve pas directement dans les livres. C'est donc une « vraie question » ! L'expérience montre que les élèves doivent passer d'une attitude scolaire : « il s'agit de trouver ou deviner la bonne réponse » à une attitude plus heuristique-scientifique d'exploration : « la solution est à construire ».
- Les éléments de l'hypothèse (variable indépendante et dépendante) doivent être précisés : l'opposition *sportif vs non-sportif* est-elle dichotomique (point de coupure ?) ou continue (temps hebdomadaire de pratique ou d'entraînement) ? Comment mesurer une capacité respiratoire ?
- Le dispositif de mesure et d'enregistrement des données doit être construit de toutes pièces à partir des registres des conduites acquises par les élèves à d'autres occasions (mesure d'un volume, conception d'un tableau ou d'un graphique). Les élèves doivent affronter les vraies difficultés : comment définir et placer les dimensions ou les axes des tableaux et des graphiques (*vs* placer les données dans des cases toutes préparées). Ils sont incités à mobiliser de façon fonctionnelle les moyens appris ou enseignés antérieurement plutôt qu'à la manière conventionnelle qu'induisent les questions d'épreuves classiques (cf. exemples *supra*).
- Le test comporte une phase de travail individuel et une phase de travail par groupes de 2 ou 3 élèves. Les équipes doivent être constituées par les élèves (négociation), en sachant qu'une partie de l'évaluation (sous

forme de grille) prendra en compte le travail de groupe et le comportement de chacun dans la collaboration. Soulignons que dans la philosophie de cette approche didactique, il ne s'agit pas d'une simple modalité de travail. À travers cette contrainte, les enseignants essaient de faire passer le concept d'*équipe de recherche* coordonnant ses travaux (sens étymologique de *collaboration*) en vue de la réussite d'un projet.

- Le test lui-même, la façon de présenter le problème et les modalités de travail proposées aux élèves ont fait l'objet d'une discussion entre les maîtres concernés dans les établissements qui ont choisi cette forme d'évaluation. De plus, l'application a pu varier d'une classe à l'autre en fonction du « génie propre » ou des conceptions pédagogiques du maître et en fonction des élèves qu'il avait : présentation et formulation du problème, types d'interventions du maître, alternance de travail individuel et en groupe. On renonce donc à une standardisation de la situation d'évaluation, dans le but de mieux adapter celle-ci à l'objectif de contrôle des compétences, ce qui fait naturellement problème si l'on cherche à comparer les classes.
- La situation est présentée comme un « test séquence d'apprentissage » et se caractérise comme un projet de classe. Très ouverte, elle autorise les « essais pour voir », les rectifications de tirs. Mais aussi des stratégies heuristiques très diverses, comme le montre l'analyse de ce qui s'est passé dans les classes (Conti, 1997, pp. 26 et ss.) : recherche documentaire et argumentation sur cette base, enquête, observation, expérimentation.
- La tâche contraint les élèves – mais aussi le maître – à gérer la complexité et l'imprévu qu'implique toute recherche de ce type. Activités et matériel sont en étroite dépendance. L'expérimentation ne se réduit pas à la reprise d'une hypothèse classique et d'un dispositif bien connu, pour lesquels des procédures et du matériel existent tout prêts. Une bonne coordination au sein de chaque équipe est nécessaire pour la réussite des opérations.
- La forme du produit demandé se rapproche d'un projet ou d'un rapport d'expérience (selon l'étape ou le développement donné à l'opération), texte explicatif dont les aspects formels ont pu être étudiés aux leçons de français. S'agissant d'une forme socialisée, d'un genre textuel existant, on peut lui appliquer pour l'évaluation des références moins arbitraires que les critères scolaires habituellement appliqués.
- Ce n'est plus l'aspect formel de la réponse qui est important mais son degré de pertinence par rapport à la tâche. L'appréciation ne porte d'ailleurs plus seulement sur un produit-résultat condensé dans une réponse finale, juste ou fausse, mais aussi et surtout sur le processus.

- Les discussions à l'intérieur de chaque équipe et l'obligation de rédiger un compte rendu à l'intention de la « communauté scientifique » (concept introduit et commenté dans certaines classes à de telles occasions), et non plus seulement pour le maître, induisent une certaine décentration à la fois par rapport au point de vue propre et par rapport à la situation scolaire habituelle. Les descriptions et argumentations demandées incitent les élèves à des prises de conscience et à des réflexions à vertu métacognitive. Le dispositif évaluatif les pousse à « rendre compte pour se rendre compte », selon une formule qui m'est chère et qui montre l'articulation entre interaction sociale et métacognition (Bain, 1997).
- La situation-problème contraint les expérimentateurs-apprentis à faire flèche de tout bois, à mobiliser, à transférer et à intégrer des connaissances, des habiletés, des procédures ou plus généralement des opérations et des schèmes acquis ailleurs qu'au cours de biologie : dans la vie de tous les jours ou dans les cours de travaux manuels (montages), en observation scientifique (stratégie expérimentale), en mathématiques et informatique (traitement des données), en français (compte rendu, texte explicatif), en dessin (schémas).

Sur le plan épistémologique, des attitudes et des représentations, un tel dispositif évite de renforcer, comme d'autres formes d'évaluation,

l'image d'un savoir établi, d'une masse de connaissances inscrites dans les livres et les manuels dont nous exhumons parfois une démonstration expérimentale. [...] Cela demande en revanche de poser un problème nouveau aux élèves, un problème dont la réponse ne se trouve ni dans le cours, ni à la bibliothèque, ni sur le visage du maître (Conti, 1997, p. 33).

PROBLÈMES ET LIMITES DE CETTE APPROCHE DU « TEST SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE »

En tant que pratique explicite, publique et sociale, l'évaluation constitue un bon révélateur des problèmes de toute sorte. Elle oblige le théoricien ou le praticien à renoncer aux camouflages du discours pédagogique ordinaire. Une opération comme celle à laquelle je me réfère ici sommairement, suivie attentivement par une commission du groupe de biologie, tient du défi et de la gageure ; les collèves et maîtres volontaires ne se sont d'ailleurs pas bousculés au portillon (13 collèves sur 17 ont choisi un test « méthodologique » plus simple, contrôlant une expérience ou une manipulation faite en classe). Par les réactions et les analyses qu'elle a suscitées, elle a mis en évidence divers problèmes entrant dans la problématique : l'évaluation face aux compétences. J'aborde ici quelques-uns de ces problèmes sans prétendre être exhaustif.

Le premier obstacle concerne l'apprentissage des compétences elles-mêmes. Évaluer des compétences complexes, c'est bien ; encore faut-il que les élèves aient reçu l'enseignement adéquat ! L'analyse des résultats par Conti (1997) à partir d'une soixantaine de copies d'élèves montre des différences importantes entre les classes. « On peut soupçonner que le type d'enseignement prodigué par les maîtres est principalement responsable de ces différences » (p. 38). Toutes les classes n'ont pas eu les mêmes opportunités d'exercer le processus heuristique dans sa complexité. À partir de ce constat, on peut se demander comment la situation va évoluer du point de vue institutionnel. L'effet en retour de ce type d'évaluation sur l'enseignement va-t-il influencer réellement celui-ci ?

Un deuxième groupe de problèmes est d'ordre docimologique : comment assurer aux appréciations l'objectivité et la fidélité souhaitables et aux résultats la généralisabilité nécessaire ?

Il faudrait d'abord se mettre d'accord sur l'objectif de ce type de contrôle. Pour les enseignants, il s'agit essentiellement de vérifier si les objectifs d'apprentissage fixés par le plan d'études ont été atteints. Mais aussi de récolter des informations utiles pour réguler leur enseignement. Mais aussi, à l'occasion, de disposer de quelques éléments pour l'orientation en fin d'année². Dans la pratique, il faut peut-être se résigner à ce que ces évaluations aient à la fois des fonctions de bilan certificatif, de régulation formative et de pronostic. Sur le plan docimologique, la solution réside probablement dans la diversification des regards portés sur les conduites observées : prise en considération de la distance entre comportements manifestés et comportements attendus, analyse du processus menant aux réussites ou aux échecs, hypothèses sur les opérations mobilisées et sur les obstacles rencontrés, mise en relation avec des résultats antérieurs... Pour remplir ces différentes fonctions, les observations évaluatives doivent impérativement se référer à l'ensemble de la séquence didactique, qui met en perspective les données recueillies (Bain & Schneuwly, 1993). Ce qui suppose un observateur-évaluateur expérimenté, comme nous allons le voir.

Un autre obstacle docimologique tient au fait qu'on a affaire à un processus séquentiel dont toutes les étapes sont liées. Un mauvais choix à un moment donné peut compromettre la suite des opérations. Cela implique l'intervention judicieuse du maître, amené en cas de besoin à faire diverses suggestions ou à donner certains coups de pouce, pris en compte dans l'appréciation finale.

Pour l'appréciation du travail tout au long de la séquence, les auteurs du test ont proposé deux grilles d'évaluation : individuelle et par groupe.

2. Je laisse ici de côté les objectifs de l'institution (contrôle des maîtres, évaluation du système de formation...), pour ne pas rendre l'analyse encore plus complexe.

Classiquement, ces grilles distinguent diverses conduites repères (« entrée en matière sans/avec référence à une théorie explicative » ; « les élèves s'écoutent... ») évaluées (quantification intensive) au moyen d'un curseur. Pour les concepteurs du test, la principale difficulté consiste à choisir les bons repères. Pour les enseignants, le problème majeur est de transcrire les informations pour chaque élève de leur classe (en fait, une demi-classe), puis de reconstituer à partir des traces recueillies par la grille et par le protocole d'expérience ou journal de bord une image de l'ensemble des activités de chacun. Le plus gênant est de ne plus pouvoir justifier « objectivement » son évaluation finale en s'appuyant sur un total de points. La discussion de références critérielles, primordiales dans ce type de test, met en évidence des différences importantes entre maîtres en ce qui concerne l'objet d'évaluation et du même coup les compétences (Qu'est-ce qu'une « référence à une théorie explicative » ? une référence au cours, à une représentation construite par l'élève ?).

Un autre doute important plane sur une telle évaluation. Portant sur un problème particulier, ses résultats sont-ils généralisables à d'autres situations expérimentales ? L'expérience acquise en *observation scientifique* comme d'autres travaux dans ce domaine incite à des réserves importantes : la mise en œuvre des compétences est en partie spécifique au problème et à son contexte. Et il n'est généralement pas possible de multiplier les contrôles. Mais il est vrai que cette réserve est valable aussi pour les épreuves classiques papier-crayon.

Je passe sur bien d'autres problèmes qui se posent dans ce genre de test pratique. Alors, que faire ? Il s'agit d'améliorer le dispositif d'évaluation en se centrant sur les compétences de l'évaluateur plutôt que sur les qualités docimologiques d'un instrument mythique fournissant clés en main un diagnostic. J'aimerais esquisser quelques pistes allant dans ce sens dans mes conclusions.

EN GUISE DE CONCLUSION : QUELQUES SUGGESTIONS POUR UNE ÉVALUATION PLUS VALIDE AU SERVICE DE LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES EXPÉRIMENTALES

Il faut d'abord être conscient qu'en passant du premier type de test décrit aux pratiques évaluatives présentées comme émergentes, il y a changement de perspective, rupture à la fois épistémologique, pédagogique et idéologique. Cette rupture a naturellement son parallèle dans les conceptions des compétences et de la pédagogie qui correspondent à ces types d'évaluations. Je n'insisterai pas sur le fait qu'on passe d'une conception de la construction du savoir fortement empreinte de behaviorisme à une

perspective de tendance socio-constructiviste. Quelques auteurs proposent une schématisation ou théorisation permettant de caractériser l'opposition entre les perspectives illustrées par les items de TIMSS d'une part et le test pratique de biologie d'autre part. J'en citerai brièvement trois.

Le Boterf (1998) met en évidence deux modèles de la compétence, qui interfèrent actuellement dans les pratiques de gestion. L'analogie avec le domaine pédagogique – et avec les pratiques évaluatives décrites ci-dessus – est immédiate ; je cite le texte pour que le lecteur puisse en juger (remplacer dans la citation ci-dessous *sujet* ou *professionnel* par *élève*) :

Dans le modèle « A », hérité des conceptions taylorienne et fordienne, le sujet est considéré comme un opérateur dont la compétence se limite à savoir exécuter des opérations conformes à la prescription. La compétence se limite à un savoir-faire descriptible en termes de comportement attendu et observable. Une compétence se décrit avec une maille étroite cohérente avec la parcellisation des savoir-faire. [...].

Dans le modèle « B », préfigurant peut-être ce qui se met en place avec la montée de l'économie de service, le sujet est considéré davantage comme un acteur que comme un opérateur. Le professionnel compétent est celui qui sait aller au-delà du prescrit, qui sait agir et donc prendre des initiatives. Face à des actions complexes, il est considéré qu'il y a plusieurs façons d'être compétent et que diverses conduites peuvent être pertinentes. La conduite ne se réduit pas à un comportement. La maille choisie pour décrire la compétence est assez large ; elle reconnaît la faculté pour le sujet d'enchaîner des ressources et des actions. Elle ne confond pas la compétence et les ressources (savoir, savoir-faire...) à mobiliser pour la construire [...] (p. 91).

Sur le plan sociologique et idéologique, les deux conceptions de l'évaluation et des compétences (ainsi que des pédagogies qui les sous-tendent) correspondent aux deux *codes du savoir scolaire* de Bernstein (1975) :

- le *code-série*, qui différencie et hiérarchise les choses et les gens, définit des frontières strictes entre les domaines de savoirs et les statuts des personnes, favorise la compétition, structure de façon rigide la transmission des connaissances et sépare espaces scolaire et social (*things must be kept apart*) ;
- le *code intégré*, qui constitue ou reconstitue les liens entre les choses et entre les personnes à partir d'une finalité commune, articule les différents domaines de connaissances ainsi que leurs apprentissages, favorise la collaboration et rapproche l'école du monde extérieur (*things must be put together*)³.

3. Pour des développements sur ces codes du savoir scolaire et leur traduction dans les divers aspects du fonctionnement de l'école, cf. Bain, 1979, pp. 512-518.

Sur le plan des choix pédagogiques et d'évaluation, le modèle de Desjardins, repris par Bélaïr (1999, p. 17), oppose de façon analogue :

- des *stratégies militaire* (orientée par l'enseignant, pédagogie de l'empreinte, évaluation sanction) ou *populaire* (orientée par le produit, pédagogie du conditionnement, évaluation notation) ;
- à des *stratégies ouverte* (orientée par le processus, pédagogie constructiviste, gestion de l'erreur) ou *libre* (orientée par l'apprenant, pédagogie humaniste, auto-évaluation).

Les pratiques émergentes impliquent donc une certaine conversion (changement de direction et de conviction) épistémologique et pédagogique. Comme le suggère Bélaïr (1999, p. 117) une telle « trans-formation », un tel passage à de nouvelles approches, ne peut se faire qu'en recourant à une formation adéquate. Au « quoi faire ? » de tout à l'heure les biologistes du Cycle d'orientation genevois ont répondu par la création d'un réseau de formation continue. Il s'agit notamment par des interventions de spécialistes, des travaux en équipes et des échanges :

- d'améliorer les connaissances scientifiques des maîtres quant aux objets d'enseignement ; dans le domaine des conduites expérimentales, certains en sont restés à des conceptions stéréotypées de type OHERIC et risquent bien de reproduire dans leur enseignement et leurs évaluations des représentations simplistes de la compétence expérimentale ;
- d'apporter un éclairage épistémologique sur les principales notions figurant au plan d'études ; quand on s'occupe de transmission et d'apprentissage de connaissances, il est indispensable d'étudier la façon dont celles-ci sont construites dans diverses perspectives et à diverses époques ;
- d'élaborer ensemble des séquences didactiques définissant clairement des objectifs d'apprentissage, des activités et des moyens de contrôle (quitte à les renégocier en cours de séquence, si nécessaire) ;
- de poser clairement les enjeux et les modalités des évaluations communes, de préparer des tests pratiques du type de ceux présentés ci-dessus, d'en discuter non seulement les résultats et les problèmes, mais aussi les exploitations possibles ;
- de saisir cette occasion particulièrement opportune de l'évaluation pour se demander quelles compétences on cherche à construire, à renforcer et pour remettre en cause, le cas échéant, les objectifs et les méthodes de l'enseignement.

Les problèmes proprement docimologiques de validité et fiabilité des résultats ne sont pas tous résolus pour autant. Comme ils sont massifs, je ne peux qu'esquisser quelques pistes. Dans la perspective émergente évoquée ci-dessus à titre d'exemple (on en trouverait d'analogues dans la didactique des langues), la priorité est donnée nettement à l'enseignement et aux apprentissages sur l'évaluation : faut-il le regretter ? L'obsession évaluative pollue littéralement nos activités didactiques. Dans les évaluations de type sommatif-certificatif considérées comme indispensables, les validités de contenu et de *construct* doivent donc être privilégiées étant donné leur effet en retour sur l'enseignement ; elles impliquent des situations-problèmes du type du *test pratique* présenté ci-dessus. L'appréciation et l'interprétation des résultats, pour améliorer la fiabilité de l'évaluation, devraient bénéficier des repères apportés par :

- l'auto-évaluation de l'élève, l'évaluation mutuelle dans l'équipe, la coévaluation du travail par le maître et l'élève⁴, la discussion des observations faites avec d'autres maîtres, dans un travail d'équipe, cette multiplication des points de vue aidant à relativiser celui du maître évaluateur ;
- la mise en relation des conduites enregistrées lors du contrôle avec d'autres observées antérieurement au cours de l'enseignement ; l'intégration du contrôle dans la séquence didactique elle-même, qui permet de situer les observations dans une évolution (Bain & Schneuwly, 1993) ; la constitution d'un portfolio (ou dossier progressif : Bélair, 1999, pp. 69-114) peut y contribuer efficacement ;
- la compétence d'analyse clinique acquise par le maître dans la formation continue décrite ci-dessus.

C'est sur ce dernier point que je proposerais d'investir surtout. Il faudrait finalement renoncer, comme on le fait trop souvent, à déléguer à un instrument, même sophistiqué, la tâche de juger, de décider ou même de réguler. On a tout intérêt à ce que la compétence évaluative (aux différents sens de ce terme) revienne prioritairement aux enseignants si l'on veut une bonne adéquation entre les objectifs visés par le plan d'études, les compétences exercées par les apprentissages, les méthodes utilisées par l'enseignement et l'évaluation.

4. Sur le rôle de l'élève dans l'évaluation (formative) et les stratégies d'autoévaluation, évaluation mutuelle, coévaluation, cf. notamment Allal, 1993 et Allal & Michel, 1993.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative. In L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (Éd.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (Éd.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 239-264). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bain, D. (1979). *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Berne : P. Lang.
- Bain, D. (1990). OHERIC, le choc. *Lettre LDES, numéro spécial pour le 10^e anniversaire du LDES*, 13.
- Bain, D. (1997). La métacognition au banc d'essai de la didactique. In B. Noël, D. Martin, P.A. Doudin & D. Bain (Éd.), *La métacognition : un concept utile pour mieux apprendre ?* (pp. 27-37). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogiques.
- Bain, D. & Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (Éd.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 51-79). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bélair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control, vol. 1, Towards a theory of educational transmissions*. London : Routledge & Kegan.
- Conti, A. (1997). *Analyse des tests pratiques de biologie 8^e S/Option 2 (1995-1996)*. Genève : Commission Évaluation, groupe de biologie, Cycle d'orientation.
- Le Boterf, G. (1998). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : PUF.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF, Collection Pédagogies.
- Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U. & Konstant, J. W. (1998). *Projects on Competencies in the OECD Context : Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations. Draft*. Berne : OECD/OCDE, DeSeCo.
- Stebler, R., Reusser, K. & Ramseier, E. (1998). Praktische Anwendungsaufgaben zur integrierten Förderung formaler und materialer Kompetenz, Erträge aus dem TIMSS-Experimentiertest. *Éducation et Recherche*, 20, 1, 28-54.
- Weinert, F. E. (1998). *Concepts on Competence, first version*. Berne : OFS, OCDE, DeseCo document de travail.

**LES COMPÉTENCES
DANS LA FORMATION
PROFESSIONNELLE**

La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation

Jean-Michel Baudouin
Université de Genève

Nous voudrions indiquer dans notre contribution en quoi l'étude des compétences constitue en formation des adultes un programme de recherche fructueux, en particulier dans une perspective didactique.

Certes, la notion ne va pas sans équivoque. Nous n'ignorons pas qu'elle fait l'objet de soupçons légitimes dès lors qu'elle prétend à la détermination rigoureuse des qualités des personnes, en reproduisant d'ailleurs les impasses de la psychotechnique d'avant guerre et en épousant un souci humaniste que cette dernière inaugurerait déjà (Clot, 1998, pp. 189-206). Nous n'ignorons pas non plus ses ambiguïtés lorsqu'elle est portée au rang de modalité de gouvernement politique des pratiques d'enseignement, en paraissant disqualifier les dimensions formatives des savoirs constitués (Ropé & Tanguy, 1994). Nous n'ignorons pas enfin que le soupçon peut devenir franche défiance lorsque la compétence est utilisée comme instrument de gestion du devenir des hommes et des femmes dans les organisations, en se substituant aux conventions d'ajustement collectivement négociées, lesquelles portaient sur les *qualifications* (Dubar, 1996 ; Stroobants, 1998).

Quelle position peut adopter le chercheur soucieux des prolongements sociaux et politiques des programmes de recherche auxquels il collabore ? Faut-il camper dans la perspective critique (une fois encore) ou assumer, toute honte bue, les ambiguïtés de la notion ? Faut-il prendre son tour dans la défense d'espaces protégés de formation, où des identités seraient au travail hors du travail et de ses contraintes, espaces déjà idéalisés par le geste même de les prémunir de l'emprise économique, pour mieux dénoncer

les méfaits d'un libéralisme hégémonique imposant sa norme jusque dans les critères d'appréciation des programmes de formation ? Certains y excellent, mais opposer l'école au monde de la production des biens et des services est commode, car il reste à démontrer que l'avènement contemporain du second soit possible sans le concours passé de la première : c'est une hypothèse forte que nous ne soutenons pas. Que l'on nous comprenne bien. Nous sommes convaincus que les espaces d'éducation et de formation, dans la perspective qui est la leur et qui est de faciliter des apprentissages, doivent présenter des caractéristiques spécifiques non réductibles à celles qui prévalent dans le monde de la production des biens et des services (voir Bourgeois et Nizet, 1997, pp. 139 et ss.), précisément pour remplir leur mission éducative. Mais dans le même temps, ces espaces de formation sont aussi des espaces de travail dont on voit mal *a priori* pourquoi il faudrait s'interdire de les penser à la fois conjointement et distinctement. En particulier, pourquoi les conceptualités « forgées », si l'on ose dire, pour rendre compte de ce qui se noue dans le rapport des hommes et des femmes au travail, et que la notion de compétence tente de saisir, seraient brusquement inopérantes et inconséquentes dès lors que l'on tente de comprendre ce qui ne se dénoue pas toujours dans les situations éducatives ?

Inutile de polémiquer. Pour notre part, nous aimerions décrire, dans une perspective didactique, ce qui serait perdu comme question vive si l'on renonçait au chantier théorique ouvert par le thème de la compétence depuis quelques vingt ans, en particulier dans le champ de la formation des adultes.

COMPÉTENCE, TRAVAIL ET ACTIVITÉ

Ce n'est pas le moindre paradoxe que ce soit dans la période où les formes du travail humain stabilisées par le salariat se délitent (Castel, 1995) que l'activité laborieuse ne soit plus abordée dans les seules figures de l'aliénation et de l'exécution pure de prescriptions élaborées par d'autres. Car c'est bien l'effort de description empirique et de compréhension systématique des constituants multiples de l'activité au travail qui a conduit à remettre en cause le schéma estimé trop simpliste d'une action pensée dans l'ordre de la seule application de savoirs constitués et de procédures préétablies.

Certes, la formation des adultes a mis quelques temps à reconnaître combien « l'énigme » du travail polarisait son intervention (Jobert, 1993), au même titre que l'appropriation des savoirs par les adultes, appropriation qui est aux fondements de son action. Mieux comprendre ce qui est engagé par l'activité au travail constitue ainsi un enjeu susceptible de redéployer les composantes éducatives propres à la formation des adultes : la notion

de compétence, devenant le titre d'un problème, définit précisément le chantier théorique ouvert par le redimensionnement de l'analyse de l'activité. Observons que cette ouverture de la formation sur le travail ne définit pas que les seuls cursus techniques courts. Elle est très repérable dans les formations supérieures, en particulier lorsque celles-ci s'adressent à des adultes déjà insérés professionnellement. On pourrait également évoquer maints cheminements de doctorants.

Le modèle d'expertise se définit ainsi par un mouvement de bascule irréversible, dès lors que la logique des savoirs à elle seule ne suffit plus à le fonder, parce qu'il s'enrichit des logiques d'action qui trouvent leurs cours dans le champ pratique, lesquelles disposent de leurs rationalités propres qu'il reste à honorer. L'expertise apparaît comme une combinaison de deux régimes de familiarité, à des savoirs et à des milieux d'activité. Les formateurs d'adultes sont confrontés en permanence dans leur intervention à cette double logique de l'expertise, celle des registres des savoirs et celle des registres de l'action au principe même de leur intervention et de ses finalités, et que recouvre à nos yeux le thème de la compétence.

Car tous les travaux propres à la formation des adultes et dédiés à l'analyse de la compétence insistent en permanence sur la composante active de la notion : Malglaive (1990) définit la compétence comme une « totalité complexe et mouvante mais structurée, opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action et à ces différentes occurrences » ou encore comme « structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité » (p. 30). Gillet évoque « un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace » (Gillet, 1991, p. 69). Perrenoud (1996), de son côté et pour le domaine scolaire, note que « penser en terme de compétence, c'est penser la synergie, l'orchestration de ressources cognitives et affectives diverses pour affronter un ensemble de situations présentant des analogies de structure » (p. 16). Si nous élargissons l'enquête à la psychologie ergonomique, nous observons avec Leplat (1997) que si « la notion de compétence reste peu aisée à cerner », elle présente cependant quelques « traits caractéristiques », en particulier « qu'une compétence est toujours une compétence pour... ; elles [les compétences] sont donc *opératoires* et *fonctionnelles* » (p. 141, c'est l'auteur qui souligne). Enfin, ce tour d'horizon rapide et loin de prétendre à l'exhaustivité ne peut ignorer les recherches de Schwartz (1997), posant que le « glissement qualification/compétence » permet d'ouvrir

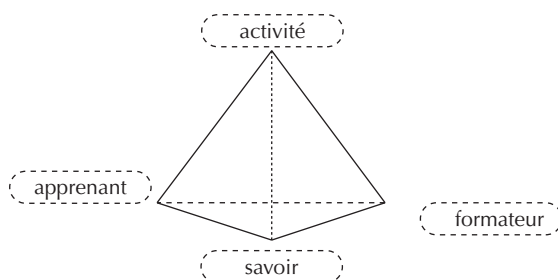
la boîte de Pandore, par où seraient mieux appréciées les « dramatiques » qui convoquent tous les êtres industriels (...) [:] le registre de ce qui paraît entrer aujourd'hui dans la « compétence » couvre un champ beaucoup plus large, humainement parlant, que les référents plus circonscrits, précis, étroits, liés à une logique de « postes de travail », caractéristique du langage de la qualification (p. 11).

Ainsi les travaux portant sur la compétence sont-ils indissociables d'une confrontation majeure au thème de l'activité : totalité *opératoire*, ajustée à l'*action*, identifiant une *tâche-problème*, affrontant un ensemble de *situations* et permettant une résolution par *actions efficaces, dramatiques, convoquantes*, etc. C'est cette thématique de l'activité, enrichie et renouvelée par les recherches portant sur la compétence, que nous souhaitons transporter dans le champ didactique.

DIDACTIQUE ET ACTIVITÉ

En effet, l'orientation didactique des disciplines affirme traditionnellement le rôle central joué par les contenus de savoir et la marque qu'ils impriment aux processus d'apprentissage et aux pratiques d'enseignement qui les concernent : le foyer du développement des sujets est repéré dans la confrontation aux connaissances constituées. Or, dans le champ défini par les recherches didactiques en formation professionnelle, la référence n'est pas tant le savoir que l'activité, telle que les investigations portant sur le travail permettent de l'appréhender (Bouthier, Pastré & Samurçay, 1995) : l'analyse de l'activité constitue ainsi une démarche de base dans l'identification des compétences effectivement mobilisées par les agents.

Dès lors, le triangle didactique classique « savoir-apprenant-formateur » ne peut suffire à caractériser de manière satisfaisante les situations d'apprentissage propres à la formation des adultes. Il est nécessaire d'intégrer la dimension de l'activité et de transformer le fameux triangle en une figure pyramidale redistribuant les cadres standard de l'analyse didactique. Nous nous proposons d'effectuer, dans le cadre de cet article, une première exploration systématique des ressources descriptives de cette modélisation didactique, laquelle présente l'intérêt d'offrir un cadre commun d'analyse des situations de travail et des situations de formation et d'offrir ainsi des perspectives de recherche sur lesquelles nous reviendrons.



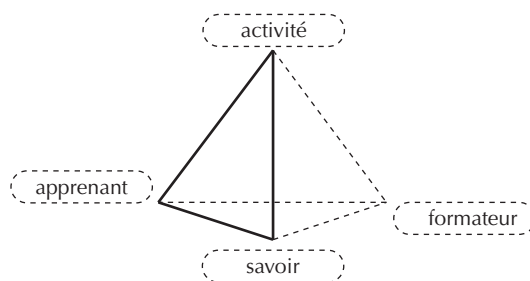
Le tout premier commentaire à tenir concerne l'approche de l'activité ici retenue. Elle ne se confond pas avec le concept de *pratiques sociales de référence* (Martinand, 1986) qui est d'usage fréquent dans les didactiques disciplinaires, lequel désigne certaines dimensions professionnelles à la source de la transposition didactique et orientant les inflexions éducatives. Préférer le vocable d'activité obéit à plusieurs motifs. Il s'agit en premier lieu de prendre en compte les leçons de l'ergonomie qui introduit une distinction majeure pour notre réflexion entre travail prescrit et travail réel, entre tâche codifiée et planifiée et activité effective déployée par un agent singulier (Clot, 1995 ; Jobert, 1999 ; Leplat, 1997 ; de Montmollin, 1986). La prescription nourrit l'accomplissement pratique sans jamais le recouvrir totalement. *L'analyse de l'activité dans une telle perspective tente de mieux cerner la contribution véritable des sujets qui permet l'obtention ou la production de la performance attendue.* Elle n'exclut pas que cette obtention soit possible par la mobilisation de ressources non protocolées ou non prévues par le schéma de planification ou la séquence des tâches. Elle invite à une approche toujours située et contextualisée du cours d'activité, intégrant les caractéristiques locales des environnements techniques et relationnels, dont le traitement contribue à déterminer les opérations mises en œuvre. Le point essentiel tient donc en ce que l'activité est pensée aussi comme le produit d'une singularisation et d'un localisme fort par son caractère précisément situé. Elle introduit une tension entre la détermination d'éléments standards qui permettent sa conception et son organisation et l'indétermination de toute réalisation en situation pratique comportant nécessairement du contextuel, de l'historique et de l'aléatoire (Schwartz, 1997). L'activité peut ainsi être pensée comme l'effort d'ajustement jamais stabilisable en permanence entre détermination (la tâche codifiée) et indétermination (éléments circonstanciels d'un contexte d'action). Les pratiques sociales de référence, évidemment utiles pour la planification du curriculum, ne permettent pas une conceptualisation suffisamment fine des cours d'activité réels. Elles introduisent déjà une sorte de totalisation de ce que précisément l'analyse de l'activité tente de dissocier et de restituer dans une approche à grain fin.

On notera que la prise en compte du caractère situé de l'activité ne referme par le contexte sur lui-même. Tout d'abord parce que toute situation est le produit de transactions antérieures ou concomitantes qui contribuent à sa structure particulière et qui la chargent d'alternatives potentielles. L'activité de la personne est toujours le contrepoint d'autres activités, que ce soit en synchronie, si l'on peut dire, au plan d'un collectif distribué, mais également au plan des ressources matérielles à disposition, des équipements présents, qui sont eux aussi la résultante de transactions antérieures et qui contribuent à configurer les réalités du travail. Enfin, l'activité sollicite la personne en des dimensions multiples et qui ne sont pas sans lien avec son histoire propre, ses inclinations, ses expériences antérieures

et qui, au détour d'un problème inattendu ou d'une difficulté, peuvent connaître de brusques potentialisations dans l'exercice même de l'action. La compréhension de l'activité contribue ainsi à une intelligence plus aiguë des formes de sollicitation et de contribution du sujet, qui ne peut plus être abordé comme récepteur passif ou pur exécutant.

Cet article propose une analyse des différentes configurations produites par le modèle didactique soumis à la réflexion. La démarche retenue consiste à prendre en compte chacun des trois nouveaux triangles que définit notre figure pyramidale : il s'agit d'envisager celle-ci selon les différentes perspectives qu'elle permet et d'examiner ainsi les structurations nouvelles suscitées par l'introduction de l'activité dans le modèle didactique initial.

L'ACTIVITÉ DANS SON RAPPORT AU SAVOIR ET À L'APPRENANT



Il est important d'observer que l'activité n'exclut pas le thème du savoir ni ne le déprime. Ce point est central. Tout d'abord parce que l'activité ne peut être comprise comme une sorte de réinvention permanente des démarches de travail, des procédures, des manières de faire. Elle a besoin d'une économie interne de ses ressources propres qui est aussi pour le sujet une manière de s'économiser dans la visée même de l'efficacité. Les savoirs sont des repères pour l'action, des prises de distance, des incitations réflexives, des mises en lien permettant des apparentements d'expériences différenciées. *L'activité ne déprime pas le savoir car elle l'appelle quand elle ne le suscite pas.* Mais elle le complique, elle l'exécède, le critique, le soumet à l'effort de la preuve ou de la discussion. Elle rattrape l'ancrage pragmatique dont procède tout savoir formalisé mais qui, par son processus réglé de décontextualisation, efface son passé d'action : *toute connaissance est une action oubliée* (Rastier, 1998), que l'activité remémore en des formes renouvelées, déplacées, détournées. Insistons, tout savoir est marqué de l'écho d'un faire (Baudouin, 1993).

Je me suis beaucoup interrogé sur l'oubli de l'activité dans la formalisation de la situation éducative proposée par le fameux triangle didactique. Fameux parce que précisément cette modélisation continue d'être largement commentée ou en arrière-plan des discussions techniques propres au champ de la recherche didactique (par exemple Audigier, 1996 ; Chatel, 1997 ; Jonnaert, 1996 ; Lenoir, 1996 ; Schubauer-Leoni, 1996) et n'est donc aucunement tombée en désuétude. L'avantage indéniable du triangle didactique est de porter l'accent sur deux caractéristiques fondatrices des apprentissages : elle suppose confrontation à des savoirs constitués, elle est affaire d'acteurs, de personnes, d'agents, (le vocabulaire à ce plan de l'analyse est indifférent). Elle attire fondamentalement l'attention sur le fait que le principe de la formation et du développement (dans une acception vygotkienne) est dans l'asymétrie.

L'activité dispose d'une histoire ancienne dans la réflexion pédagogique qui couvre le siècle (Hameline, 1999). On comprend que l'on hésite à réveiller les controverses suscitées par l'engagement militant pour les méthodes actives. Or, observons que les ouvrages didactiques traitent massivement d'activité, par le jeu des séquences didactiques, la mise en œuvre de situations-problèmes, la planification de tâches diverses. *Mais tout se passe comme si l'activité dans la conceptualisation didactique ne pouvait prétendre à la légitimité scientifique accordée au savoir, alors même qu'il n'y a pas d'accès à la connaissance sans la médiation d'actions effectuées.* L'activité est un non-lieu dans la conceptualisation didactique et n'accède pas à la dignité des objets fondateurs de sa juridiction épistémique : le Savoir, le Professeur et l'Élève, oui. Mais l'Activité, non (à quelques exceptions notables, voir par exemple Bautier, 1997, 1998 ; Bronckart, 1996 ; Dolz & Schneuwly, 1997).

Or encore, c'est précisément l'analyse de l'activité qui peut fonder une base commune entre situations de formation et situations de travail. On peut décrire la conjonction de la manière suivante : les didactiques professionnelles, dans le développement de leurs recherches portant sur la compétence, rencontrent le thème de l'activité au travail comme un trait spécifique des formations qu'elles contribuent à organiser. Ce thème peut être cantonné à son origine première (les didactiques professionnelles) et fournir de multiples éléments à l'analyse. Il peut aussi faire retour sur la situation éducative *en tant qu'elle est aussi situation de travail* et donc redevable de la même enquête, du même questionnaire et d'une conceptualité semblable. L'activité, comme trait surplombé par l'analyse didactique dans le champ professionnel, est aussi un trait caractéristique des situations éducatives.

Dès lors, deux programmes de questionnement s'ouvrent à la réflexion. Le premier, dans la logique de ce qui vient d'être évoqué, conduit à analyser *la formation comme activité*, redevable d'une approche identique à

celle qui prévaut dans les champs professionnels, et prenant en compte la distinction entre travail réel et travail prescrit. Elle invite, en première approximation, à enrichir la spécification didactique d'une perspective clinique prenant en compte les « résidus » de son élaboration propre, de ce qui est tenu comme anecdotique, non pertinent ou hors du champ. Pourquoi ? Parce qu'il n'y a pas apprentissage sans activité, c'est-à-dire, par rapport à la tâche didactique prescrite, sans mobilisation d'un sujet à un certain moment de son histoire, dans un horizon d'attente particulier, et dans une contextualité resingularisée par les agents en présence et l'histoire de leurs relations, tout élément hors de la spécification didactique.

Ce propos ne vise pas à disqualifier la prescription – la tâche prescrite – base nécessaire à toute rationalisation de l'action en vue d'une efficacité accrue. Mais il s'agit de prendre la mesure de ce qu'elle ne peut prétendre recouvrir la totalité de l'activité, dans une sorte d'asepsie illusoire et trompeuse qui contrôlerait ou éloignerait tout ce qui ne ressort pas de son empan ou génie propre. Il y a donc un programme de recherche à reprendre et à approfondir sur les situations didactiques et qui ambitionne d'explorer l'activité effective des « apprenants ». Nous songeons aussi bien aux *entretiens d'explicitation* de Vermersch (1994) – permettant la mise en mots d'actions passées, qu'à *l'instruction au sosie* d'Odonne que Clot (1995) porte jusqu'à nous – permettant à un sujet de transmettre à un « sosie » les informations nécessaires pour qu'il puisse se substituer à lui dans une séquence d'activité sans que cette substitution ne soit repérable, ainsi qu'aux pratiques d'*autoconfrontation* (Clot, 1999b) – où un agent commente l'enregistrement vidéo de son activité en situation réelle, toutes ces démarches reposant sur des méthodologies disposant de règles précises.

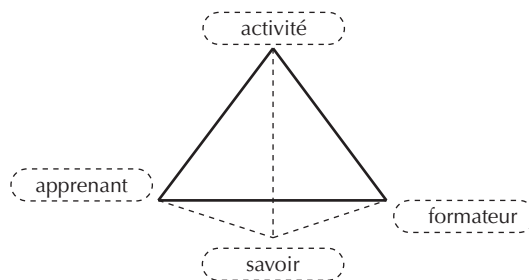
C'est alors le second programme de questionnement qui s'ouvre ici, en tant que *l'activité est source de développement* (nul irénisme à ce niveau de l'analyse, car l'activité peut être source d'involution du sujet : ce qui importe ici est bien que l'activité est l'espace même de (re)constitution/formation du sujet). Sa dimension anthropologique donne la base d'une problématisation commune aux situations formelles de formation et aux situations de travail. Les « genres » d'activités (Clot, 1999a), leurs structures, leurs rationalités propres, les sens dans lesquels elles peuvent être appréhendées ou reprises par les personnes sont à prendre au moins autant au sérieux que les savoirs dont elles visent l'appropriation ou dont elles suscitent la décantation, sue ou insue.

L'activité formelle de formation introduit toujours un décrochage par rapport aux pratiques sociales de référence. Dans les dispositifs d'alternance ou de formation sur le lieu de travail (Baudouin, Hellier, Mesnier & Ollagnier, 1992), l'activité est comme mise à distance, par l'introduction de nouveaux interlocuteurs (les formateurs), et la substitution des critères de régulation de l'activité où tendanciellement le souci du vrai, de l'attesté, des hypothèses

multiples, du généralisable (propre à la situation d'enseignement) l'emporte sur celui de l'efficacité immédiate (propre aux situations de travail).

Plus généralement, et nous tenons là un prolongement intéressant pour les formateurs bien vu par Clot (1999b), les démarches d'analyse de la pratique professionnelle utilisées comme démarche de formation sont à aborder comme activité nouvelle, où l'action des sujets entre dans le jeu d'une double indexation, celle de la situation de référence – objet de l'analyse, et celle propre au dispositif de formation ou de recherche. La variété et la multiplicité des interlocuteurs, selon leur degré d'expertise par rapport à la tâche considérée, contribue à restaurer les choix latents correspondant à tout cours d'activité, les actions esquissées ou esquivées, les pondérations retenues, les inflexions apportées : l'activité *seconde* de formation (seconde mais absolument plénière comme la situation de référence) déplie les strates constitutives de l'activité *première*, laquelle, dans un tel contexte de reprise, apparaît aussi comme une édition possible parmi d'autres, aspect caractéristique du travail de choix permanent que le cours d'activité suscite. La mise au travail de l'activité première dans un second système d'activité, à distance, avec les ressources d'interlocutions nouvelles, permet de dégager les significations à l'œuvre dans les cours d'action et favorise une relance des sens possibles de l'activité.

L'ACTIVITÉ DANS SON RAPPORT À L'APPRENANT ET AU FORMATEUR



Comme on vient de le voir, l'analyse de la formation comme activité exhibe le thème de l'interlocution. La prise en compte de cette dimension invite à aborder une face nouvelle de la « pyramide » didactique que nous soumettons à la réflexion et qui met en avant les rapports entre formateurs et adultes par rapport à l'activité de formation. Deux points vont retenir l'attention, car l'activité se joue ici dans l'interaction de deux catégories d'acteurs différenciés. Il y a donc une caractéristique de l'action éducative à décrire par rapport à d'autres genres d'activité. Ensuite le thème de la

coordination est dans cette perspective à regarder avec soin et conduit à examiner l'aspect communicationnel propre à l'activité considérée.

Structure de l'action éducative

En adoptant une perspective générale, on observera que l'intervention formative relève d'une action structurée selon une double articulation. Elle est action intentionnelle sur des sujets visant à la formation de leur capacité de faire œuvre, donc à l'élaboration de leur propre puissance d'action. Dans une approche davantage resserrée, on peut décrire l'effort didactique par la proposition d'activités qui visent à la maîtrise progressive de capacités opératoires et à l'appropriation de connaissances et de données. *L'action éducative présente ainsi une duplicité constitutive, en tant que l'efficace de l'intervention formative dépend principalement et constitutivement (et non pas de manière contingente) de l'action de l'apprenant.*

L'appropriation des savoirs passe par des activités réglées et organisées qui conduisent à établir que le primat de l'apprentissage est du côté de l'effectivité du faire. Les caractéristiques de cet agir sont dès lors à prendre en compte pour elles-mêmes, et posent le problème de leur degré de rupture – la formation est dans l'asymétrie, la distance, la différence – par rapport aux activités habituelles de l'adulte apprenant. Le caractère exogène de l'action éducative définit la condition même de son potentiel formateur, tout en présentant une fragilité indéniable, puisque son assomption dépend également de facteurs de régularité permettant l'indispensable familiarisation. L'efficace de l'action éducative dépend ainsi des reprises que l'apprenant peut en faire ou non, dans des contextes autres que ceux de leur initialisation première. Cette observation très coutumière est exacerbée en formation des adultes où les temporalités brèves de l'intervention formative appellent le redéploiement ou la potentialisation des temps libres hors de l'espace de formation formelle. L'action éducative est ainsi radicalement dépendante, pour son efficace propre, d'une temporalité qui excède son moment même d'effectuation et qui appartient absolument à la gestion et à l'initiative de l'apprenant. On est ainsi amené à un regard « aval » sur l'apprentissage par la prise en compte de ces phénomènes de reprise, nécessairement dans d'autres contextes de vie, qui apparaissent comme le complément indispensable à l'effort de formation.

Mais on peut également développer un regard « amont » qui conduira alors à poser une question de possibilité de l'apprentissage, dès lors que celui-ci se définit comme rupture nécessaire – seule à même de garantir un développement véritable – dont les vertus dépendent de sa réduction aux proportions d'un écart surmontable par rapport à ce que l'apprenant sait déjà d'une part et peut faire en autonomie d'autre part. Une activité

nouvelle est impensable sans la potentialisation de ressources provenant d'autres actions antérieures ou connexes propres au sujet. La rupture (structure de l'intervention véritablement formative) nécessaire au développement n'est jouable que dans la résolution dans l'écart consenti à de plus justes proportions (conditions de possibilités de l'intervention formative) : l'intervention formative voit ainsi son influence dépendre d'une sorte d'inertie formative du biographique dans lequel elle s'insère (Bourgeois & Nizet, 1997, 1999 ; Dominicé, 1998). Sa puissance ne peut ainsi qu'être liée à un redéploiement biographique que l'apprenant consentira ou pourra consentir, et dont il reste à apprécier la mesure.

Action éducative et communication

La duplicité interne à l'intervention éducative, analysée en termes de double articulation, conduit à l'aborder comme *coactivité*, dont les dimensions communicationnelles vont nécessairement jouer un rôle considérable dans la régulation de sa réalisation en termes de coordination permanente. Le point important à noter ici est que la coopération des personnes est à la fois régulée et médiatisée par des interactions langagières (Bronckart, 1996, pp. 31 et ss.), lesquelles peuvent être, sur la base des travaux de Habermas (1987), analysées comme un *agir communicationnel*.

On peut reprendre dès lors le thème des *prétentions à la validité* comme une entrée dans les phénomènes pragmatiques (en situation effective) de communication. On examine ainsi les rationalités différenciées qu'elles contribuent à définir dans tout cours d'activité et les interactions langagières auxquelles il donne lieu, en prenant en compte les dimensions plus spécifiques à l'intervention formative.

En premier lieu, l'analyse de la coordination dans l'action donne accès au plan des subjectivités, lesquelles se négocient, se confrontent et contribuent ainsi à des infléchissements sensibles de l'activité et des significations qu'elle recelle potentiellement, significations qui sont toujours le produit d'un travail subjectif des agents. Se dessine ainsi un premier plan à la fois conatif et sémantique de la mobilisation de soi dans l'action qui contribue au déploiement toujours singulier de l'activité (et qui est repérable dans les recherches portant sur les compétences : de Terssac, 1996 ; Wittorski, 1998). Sans doute ici convient-il de rappeler après Léontiev (voir Clot, 1999a, pp. 176 et ss.) la différenciation introduite entre la *signification* de l'activité, qui renvoie à la rationalité interne des savoirs constitués ou des procédures dont on vise l'appropriation, et le *sens* que l'activité présente pour l'adulte apprenant, lequel sens prend appui sur les représentations actuelles de l'adulte, ses savoirs stabilisés, mais également les valeurs et les convictions qui contribuent à la détermination d'une activité

significative, cohérente ou valorisée à ses yeux. Le formateur ou l'enseignant proposent des activités dans des situations qui sont toujours par nature saturées de subjectivités. Constaté cela n'est en aucun cas céder à un subjectivisme extravagant, mais au contraire tenir compte du fait que des subjectivités sont toujours sollicitées par l'action et que d'ailleurs elles sont nécessaires au déploiement de celle-ci. La subjectivité n'est pas à aborder comme une dimension à éradiquer dans la perspective des objectivations dont on vise l'appropriation ou la compréhension, mais plutôt comme un plan crucial de la mobilisation de soi, soi dont on escompte la mise au travail et qui sera transformé en retour. L'action

ne change pas seulement un état de chose extérieur, mais elle modifie celui qui l'accomplit, [...] elle est pour l'agent une révélation ; elle ne l'instruit pas seulement sur le monde, elle lui fait découvrir une part de lui-même que, sans elle, il aurait ignorée (Saint-Sernin, 1995, p. 239).

La formation exacerbe souvent les enjeux de reconnaissance pour les personnes confrontées aux vicissitudes des apprentissages (et sur ce point, observons que nulle taxonomie ne peut permettre de construire une échelle des enjeux de reconnaissance, qui sont relatifs aux sens qu'ils prennent pour le sujet et non à la difficulté intrinsèque des objets d'apprentissage) où la subjectivité est à prendre absolument comme une ressource plutôt que comme un obstacle : c'est ici que se soutient le sujet, et c'est cela qui sera transformé par le développement au fondement de l'effort didactique. Pour notre part, nous avons cru pouvoir soutenir que dans de nombreux cas, en formation des adultes, *il ne pouvait y avoir connaissance sans reconnaissance* (Baudouin, 1994).

En deuxième lieu, l'entrée par la coordination conduit à analyser les formes de régulation des manières de faire, des procédures mises en œuvre, du temps consenti, des négociations conflictuelles permanentes entre diverses activités réelles que l'aménagement des espaces nécessaires à la formation introduisent et requièrent. *Comment lire après 23 heures et avant 50 ans ?* s'exclame un matin une participante d'un cycle de longue durée de formation continue de formateurs¹, et laissant entendre ici que la mise en œuvre de travaux universitaires dans le cadre d'une vie professionnelle et familiale chargée impose des choix quotidiens souvent douloureux. Comment concilier des impératifs investis et complémentaires dont la simultanéité dans le temps les métamorphose en exigences antagonistes et rivales ?

Ces régulations convoquent des rationalités mêlées par l'agir que les échanges peuvent tenter de différencier. Parmi celles-ci, on observera tout particulièrement celles qui relèvent de logiques « déontiques », en tant

1. Certificat de Formateur d'Adultes (Cefa), Université de Genève.

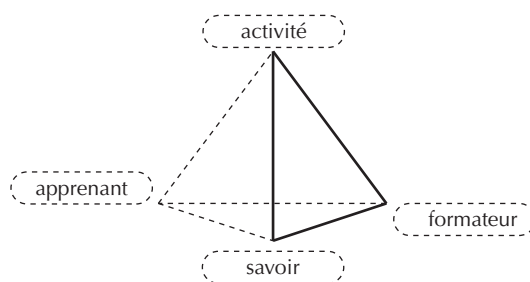
qu'elles sont productrices de normes d'action sur ce qu'il convient de faire ou ne pas faire, et qui sont en permanence potentialisées dans l'agir humain et objet de négociation et de conflit. Elles contribuent à solliciter les subjectivités en des types d'investissement, de désinvestissement voire parfois de souffrance qui sont à clarifier et décrire (Dejours, 1998). Se dessine alors un plan éthique et normatif de l'activité qui configure les formes sociales de son déploiement. Son enjeu est considérable pour les espaces de formation et de travail car il est dans l'expérience commune souvent rabattue sur le plan des subjectivités (« *c'est tout lui* »), parce que les valeurs ou leurs transgressions sont toujours au quotidien portées à nous, ainsi comme incarnées, par des personnes. Cette caractéristique favorise une lecture affective ou psychologique de processus dont la logique n'est pas que personnelle, mais également sociale dès lors que ces normes sont reliées à des formes de vie partagées génératrices de valeurs qui peuvent s'explicitier et se mettre en discussion. L'autonomisation de la sphère éthique est liée à un travail de distanciation subjective qui permet la compréhension de différents régimes de légitimation et de normativité. Elle définit une dimension critique portant à la fois sur le sujet, et la légitimité propre de ses choix, et sur des rationalités normatives que l'on peut décrire et comprendre sans d'ailleurs nécessairement toujours les accepter ou les tenir comme raisonnables.

Car la coordination de l'action, dans les tâches éducatives, qui mobilise des sujets et des règles déontiques, des subjectivités et des normes, opère sur des plans concrets ou abstraits objectivés qui déterminent à la fois le cadre et la visée de l'activité d'apprentissage. Celle-ci porte sur du « réel » historique, symbolique, mathématique, technique, etc. Elle nécessite des accords sur des plans de description, des états de chose, des procédures, des mécanismes, des processus qui sont d'une nature pouvant être radicalement différente des rationalités subjectives ou sociales. Ces plans de savoirs objectivés sont abordés initialement par les sujets inexperts à partir de ces valorisations subjectives et sociales, qui fonctionnent dès lors comme des schèmes indexant les savoirs selon leur hégémonie propre. Ne pas tenir compte des dimensions subjectives et normatives dans les activités de formation revient toujours à leur donner un pouvoir exorbitant. Or l'apprentissage porte sur des termes où les critères d'exactitude et d'efficacité forment la base opérative de l'activité : il porte la plupart du temps sur des savoirs tenus pour vrais et/ou efficaces au moment de leur sélection et de leur transmission.

La perspective particulière de la figure que nous venons d'examiner conduit à considérer le contrat didactique comme portant à la fois sur les savoirs et les activités retenues pour permettre leur appropriation. Il suppose une discussion effective dans la mesure où les significations de l'activité s'appréhendent à partir des subjectivités et des sens qu'elles développent dans leurs logiques propres.

On ne saurait en cet endroit mésestimer les ressources d'une sémantique ordinaire de l'action (Anscombe, 1957 ; Ricœur, 1977) qui semble pouvoir fournir la rationalité première de tout effort de compréhension : pourquoi ? dans quel but ? Elle est en permanence en arrière-plan des questionnements des apprenants lorsqu'on leur laisse la possibilité de formuler leur appréciation portée sur les objets d'enseignement et les activités proposées. Elle constitue en fait une sorte d'herméneutique primitive et fondamentale qui est à la racine de la mobilisation de soi. L'explicitation et la clarification des intentions et des motifs conduit à spécifier l'agir en terme de raison et à l'aborder ainsi en des formes de causalité appropriée.

L'ACTIVITÉ DANS SES LIENS À L'ENSEIGNANT ET AUX SAVOIRS



Cette nouvelle face de notre pyramide didactique nous confronte à deux tensions majeures qui concernent les plans didactiques et épistémologiques.

Au plan didactique, elle est marquée par les rapports souvent antagonistes entre logique des savoirs et logique de l'action, entre rationalité conceptuelle et rationalité pratique. Les savoirs objet de formation sont par définition mis en mots, structurés, organisés. Ils visent tendanciellement à l'exhaustivité. Ils sont certes composites, de type déclaratifs ou procéduraux, reposent sur des arrière-plans différenciés qui peuvent être typologiques ou hypothético-déductifs, à des degrés divers d'abstraction, de spécification ou de généralisation. Mais ils présentent un caractère de systémativité, de cohérence logique ou de règles d'usages. Ils sont en principe toujours marqués par une visée d'exactitude.

L'action relève d'une logique qui n'est pas celle du concept (Barbier, 1996 ; Schwartz, 1997). Elle vise avant tout l'efficacité. Elle repose sur des savoirs pratiques et tacites, liés aux régimes de familiarité et à l'habitude (Thévenot, 1998). Elle est composée d'automatismes, facilement mobilisables, « faciles à faire, mais difficile à dire » pour le sujet concerné tant ces

savoirs peuvent être incorporés (Leplat, 1997), reposer sur l'intuition, des formes d'attention diffuses, liés à des contextes particuliers et exercés sur des temporalités longues.

Les formations en alternance confrontent les formateurs à ces logiques différentes et qui le plus souvent se vivent subjectivement comme antagonistes. Il faut dire qu'une conception par trop applicationniste de la formation, et des rapports entre savoir et action ou théorie et pratique, a pu apporter sa propre contribution à ces oppositions qui sont davantage une forme de lieu commun qu'un état de réalité effective. Certes, il y a une analytique du savoir qui souligne par contraste une synthétique de l'action, laquelle totalise une situation, retient une orientation parmi d'autres possibles et produit de l'irréversible. Mais de telles propositions sont grossières et font peu de cas des rapports infiniment plus intimes et intriqués qui prévalent entre ces deux logiques. L'activité humaine est inconcevable sans un retraitement permanent de savoirs incorporés, liés à l'expérience acquise des situations et à cette recherche de l'économie de soi productrice d'efficacité. L'action relève toujours d'une théorie en acte (Vergnaud, 1992), ceci dit sans sophisme, et d'une systématique qui n'est pas celle du modèle abstrait mais celui de la décantation de l'expérience.

Les savoirs quant à eux présentent un versant pragmatique que l'on aurait tort de réduire à un seul principe d'utilité. La didactisation des savoirs, dans le souci d'une simplification facilitant leur systématisme et leur transmission, peut contribuer à l'effacement de leur histoire et donc de leur enracinement dans des pratiques passées ou présentes mais effectives, des problèmes à résoudre, des horizons d'attente, des espoirs ou des luttes. Parce que les savoirs ne sont pas réductibles aux contextes et aux personnes, groupes sociaux ou institutions qui les façonnèrent, parce qu'ils relèvent (le plus souvent, mais pas toujours) d'une rationalité conceptuelle ou procédurale qui est d'une toute autre nature que les logiques sémantiques dans lesquelles se débattaient leurs initiateurs, parce que les pratiques compliquent inutilement (du point de vue de l'efficacité didactique) la complexité même des savoirs, on y renonce. Et tant mieux sans doute. Mais renoncer n'est pas annuler. Les savoirs sont eux-mêmes le produit de pratiques disparues ou méconnues. Leur genèse est impensable sans un substrat pragmatique et sémantique oublié.

Le rapport entre activité et savoir introduit ainsi le formateur à la nature composite des savoirs. Il l'invite à tenir compte de la dimension située de leur inscription en des pratiques historiquement et socialement inscrites, et à développer une posture interprétative restituant les liens dialectiques entre connaissances et contextes, par l'analyse pragmatique des genres d'activité. Nous touchons ici la tension théorique majeure entre la cohérence logique et conceptuelle des savoirs, qui contribue à leur autonomie et à leur affranchissement vis-à-vis des contextes relevant alors de la

contingence, et les conditions de leur émergence et de leur construction, qui sont le produit d'actions mises en œuvre en des cultures toujours marquées du sceau de l'historicité. L'observation de ce processus peut conduire le formateur à adopter une posture herméneutique, que traduit ce travail d'articulation dialectique entre (re)contextualisation historique des savoirs, décontextualisation conceptuelle et réinscription dans un agir actuel et contemporain (Brossard, 1998).

Le rapport entre activité et savoir n'est traitable de façon plénière que dans le cadre d'une herméneutique que nous pourrions qualifier de pragmatique, posant que « toute forme du comportement cognitif de l'homme s'élabore toujours comme rectification interprétative d'elle-même » (Rorty, 1990, commenté par Salanskis, 1997, p. 413). Cette perspective est à la fois critique et sceptique, et questionne le principe d'exterritorialité qu'un certain scientisme voudrait sauvegarder pour les sciences, lesquelles, en tant que formations culturelles ont à être pragmatiquement interprétées, et ne peuvent prétendre régler toute interprétation (Rastier, 1996). Une telle orientation conduit à prendre au sérieux les ressources épistémiques de toute performance sémiotique, parmi lesquelles le récit en premier lieu, en tant qu'elles permettent la récupération de l'expérience passée et fournissent des supports de réflexivité.

CONCLUSION

Les études portant sur la notion de compétence en formation des adultes et dans le champ du travail, pour peu qu'on les examine avec soin, posent la question de l'activité et de ses contenus. L'analyse de la contribution effective des sujets en situation de travail montre que l'activité n'est pas réductible à la tâche prescrite. Elle est sollicitation subjective, élaboration normative, confrontation au « réel » et à autrui, intelligence pratique, foyer de développement. La conceptualisation du statut de l'activité dans une perspective didactique permet d'esquisser une modélisation renouvelée des situations éducatives : telle est la thèse de la figure pyramidale que nous proposons à la réflexion.

Au plan des horizons de recherche ainsi ouverts, nous aimerions récapituler les orientations évoquées. En premier lieu, les situations « formelles » d'enseignement et de formation sont à considérer comme des espaces de travail où des tâches sont prévues et mises en œuvre et suscitent de l'activité : la compétence se déploie ou se dégrade dans la dialectique possible ou non entre tâche et activité. Les didactiques professionnelles et les approches cliniques dédiées à l'analyse et à la compréhension des formes de développement de la compétence peuvent apporter un concours précieux à l'étude de l'action des enseignants et des formateurs, aussi bien

dans une perspective de recherche que dans les prolongements de celle-ci pour les formations de formateurs et d'enseignants. Au plan des méthodologies à mettre en œuvre, les démarches évoquées plus haut (entretien d'explicitation, autoconfrontation, instruction au sosie) permettent d'approcher la complexité et l'ampleur de ce que recouvre la contribution effective des personnes en situation de travail : on voit mal en quoi leurs pertinences seraient moindres pour les situations d'enseignement.

D'autant plus que le thème de l'activité permet de rendre compte des spécificités de l'espace considéré. Le concept de *double articulation de l'action éducative* montre la dualité structurelle et non contingente de celle-ci, puisque l'activité des « apprenants » est au principe même de l'activité des enseignants et des formateurs. La nature particulière de la coactivité ainsi définie conduit à examiner de près les formes de coordination et de coopération que celle-ci développe. Parmi celles-ci, nous avons indiqué comment les interactions langagières pouvaient être analysées en première approximation à partir des ressources du concept d'agir communicationnel et comment des logiques nécessairement mêlées par l'accomplissement pratique (en terme d'authenticité subjective, de justesse normative et d'exactitude objective) pouvaient être prises en compte.

La forme structurelle de la coactivité n'est pas la seule spécificité discernable des situations d'enseignement et de formation par rapport aux autres situations de travail. Nous avons insisté sur le fait que, dans une perspective développementale, la tâche proposée visant à l'appropriation de savoirs ou de procédures fait nécessairement écart par rapport aux activités habituelles de l'adulte. Ce point incite à examiner les liens entre le moment de la situation didactique et ce qui la précède et l'entoure : l'observation est certes triviale, mais l'efficacité didactique dépend des formes de reprise consenties par l'adulte dans des espaces de vie qui échappent à son contrôle. Si l'on pose l'hypothèse qu'une part de l'efficacité didactique ou de son échec résulte de ces reprises, alors il est nécessaire de prendre en compte le jeu de temporalités différenciées. Les approches biographiques des processus de formation (Dominicé, 1990 ; Josso, 1991) sont précieuses pour saisir mieux ce qui en amont des situations éducatives peut déterminer l'efficacité didactique, tout comme (en synchronie) sa dépendance aux reprises de l'adulte. Ce point est important en formation continue parce que les temps didactiques à disposition sont toujours réduits par rapport aux autres temps de vie de l'adulte.

Enfin, la modélisation didactique que nous proposons conduit à examiner les liens dialectiques entre savoirs et activités et ce que les recherches portant sur les compétences ont permis d'approfondir. Les propositions théoriques de genres d'activité (Clot, 1999a) et d'herméneutique « pragmatique » des connaissances (Rastier, 1998) demeurent à explorer et à approfondir. Restituer par le geste critique et archéologique les liens entre

connaissance et action ne conduit aucunement à une dépréciation des savoirs et de leurs puissances formatives, mais à apprécier mieux ce qu'ils doivent aux dimensions de l'agir humain qui est aussi *histoire*. Notre modélisation didactique invite à considérer l'activité comme lieu de recherches à promouvoir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anscombe, E. (1957). *Intention*. Londres : Basil Blackwell.
- Audigier, F. (1996). La didactique comme un oignon. *Éducatons* (janvier/ février), 34-38.
- Barbier, J.-M. (1996). Introduction. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 1-18). Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudouin, J.-M., Hellier, R., Mesnier, P.-M. & Ollagnier, E. (1992). Les formations diplômantes dans l'entreprise : un nouveau rapport travail-formation. In F. Berton, M. Kaddouri, & E. Ollagnier, (Éd.), *L'organisation qualifiante. Éducation Permanente*, 112, 39-46.
- Baudouin, J.-M. (1993). « Épouse et n'épouse pas ta maison ». Formation : unité éthique d'un objet divisé. In J.-M. Baudouin & C. Josso (Éd.), *Penser la formation, Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*, 72, 197-222.
- Baudouin, J.-M. (1994). La réflexion éthique contemporaine. In J.-M. Baudouin, (Éd.), *Questionnement éthique. Éducation Permanente*, 121, 13-52.
- Bouthier, D., Pastré, P. & Samurçay, R. (1995). Éditorial. Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. *Éducation Permanente*, 135, 7-10.
- Bautier, E. (1997). Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages. *La Lettre de la Didactique de Français Langue Maternelle*, 21, 10-13.
- Bautier, E. (1998). Des genres de discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques. In F. Grossmann (Éd.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*, (pp. 145-156). Grenoble : Publication du IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (Éd.), (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagières, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Brossard, M. (1998, novembre). *Contexte, apprentissage et sens*. Communication présentée au Colloque Théories de l'action et intervention formative, Université de Genève.

- Castel, R. (1995). *La métamorphose de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- Chatel, C. (1997). Les mondes d'éducation, des catégories pour saisir la diversité de l'action éducative. In F. Audigier (Éd.), *Concepts, modèles, raisonnements*, 19-36. Institut National de Recherche Pédagogique : Paris.
- Clot, Y. (1995). La compétence en cours d'activité. In D. Bouthier, P. Pastré & R. Samurçay (Éd.), *Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. Éducation Permanente*, 135, 115-124.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (2^e éd.). Paris : Éditions La Découverte & Syros.
- Clot, Y. (1999a). De Vygotski à Léontiev, via Bakhtine. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski*, 165-188. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (1999b). *La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie*. Manuscrit en préparation.
- de Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang.
- de Terssac, G. (1996). *L'autonomie dans le travail*, Paris : PUF.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Le concept d'activité. Quelques aspects qu'il rend visibles dans l'enseignement du français. *La Lettre de la Didactique de Français Langue Maternelle*, 21, 6-10.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1998). La compétence d'apprendre à l'âge adulte : lecture biographique des acquis de la scolarité. In P. Dominicé (Éd.), *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre, Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*, 87, 1-23.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 2 (96), 179-193.
- Gillet, P. (Éd.), (1991). *Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, t. I et t. II*. Paris : Fayard.
- Hameline, D. (1999). Activité. In J. Houssaye (Éd.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (pp. 7-20). Paris : Hachette.
- Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail. Chronique d'une relation malheureuse. *Éducation Permanente*, 116, 1-15.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 205-221). Paris : Dunod.
- Jonnaert, P. (1996). Dévolution versus contre-dévolution ! In C. Raisky & M. Caillot (Éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique, débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 115-144). Bruxelles : De Boeck Université.

- Josso, C. (1991), *Cheminer vers soi*, Lausanne : L'Âge d'homme.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky & M. Caillot (Éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique, débats autour de concepts fédérateurs*, (pp. 223-252). Bruxelles : De Boeck Université.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France,.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne : Peter Lang.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Rastier, F. (1996). Représentation ou interprétation ? Une perspective herméneutique sur la médiation sémiotique. In R. Vialle & D. Fiset (Éd.), *Penser l'esprit : des sciences de la cognition à une philosophie de l'esprit*, 219-239. Grenoble : Presses Universitaires.
- Rastier, F. (1998, novembre). *Sémantique interprétative et sémantique de l'action*. Communication présentée au Colloque Théories de l'action et intervention formative, Université de Genève.
- Ricœur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : Éditions du CNRS.
- Ropé, F. & Tanguy L. (1994). *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Rorty, R. (1990). *L'homme spéculaire*. Paris : Éditions du Seuil (1^{re} édition, 1979).
- Salanskis, J.-M. (1997). Herméneutique et philosophie du sens J.-M. Salanskis, F. Rastier & R. Scheps (Éd.), *Herméneutique : textes, sciences*, (pp. 387-420). Paris : Presses Universitaires de France.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). Quelles analyses didactiques à partir d'un corpus ? In C. Blanchard-Laville, Y. Chevallard & M. L. Schubauer-Leoni (Éd.), *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire* (pp. 112-122). Paris : La Pensée Sauvage.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation Permanente*, 133, 9-34.
- Saint-Sernin, B. (1995). *La raison au XX^e siècle*. Paris : Éditions du Seuil.
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. In R. Wittorski (Éd.), *La compétence au travail. Éducation Permanente*, 135, 11-22.
- Thévenot, L. (1998). Pragmatiques de la connaissance. In A. Borzeix, A. Bouvier & P. Pharo (Éd.), *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives* (pp. 101-139). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? *Éducation Permanente*, 111, 19-32.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. In R. Wittorski (Éd.), *La compétence au travail. Éducation Permanente*, 135, 57-70.

Une action de formation en milieu carcéral : un exemple d'approche des compétences par l'ergologie

Louis Durrive
Centre régional de formation en alternance
« l'Atelier », Strasbourg

LE CADRE THÉORIQUE

La démarche ergologique a été initiée voici une quinzaine d'années à Aix-en-Provence par Yves Schwartz¹ et une équipe de chercheurs ouverte aux non-universitaires. Deux présupposés de cette démarche interrogent directement les compétences au travail. C'est d'abord un principe d'ordre anthropologique : dans la mesure où il ne se laisse jamais enfermer dans une rationalisation stricte de son travail, l'homme est toujours partiellement micro-créateur. C'est ensuite un principe d'ordre épistémologique et méthodologique : les savoirs se construisent par double anticipation ; la connaissance précède et organise l'activité et en retour, le travail génère une part d'inédit que le savoir devra conquérir.

L'ergologie considère chaque situation de travail comme un « milieu » au sens où l'entendait Canguilhem (1947). Le milieu est une configuration pour partie inédite car dans le moment du travail se conjuguent des contraintes, des normes antécédentes (les machines, les procédures, les consignes, les délais...) et des histoires, des choix, des valeurs en partie propres

1. Yves Schwartz est professeur de philosophie, membre de l'Institut Universitaire de France.

à ceux qui sont engagés « ici et maintenant » dans la réalisation des objectifs à atteindre. Une situation porte en elle plusieurs possibles : un obstacle peut se transformer en moyen d'action, un problème a plusieurs solutions. Cette variabilité ne relève pas seulement des caractéristiques de chaque opérateur. Elle renvoie également à la singularité de la rencontre homme-milieu, aux préférences du sujet au travail, à des arbitrages intimes relatifs à la mise à disposition de soi (ou « usage de soi ») en fonction de ce qui paraît à chacun désirable, souhaitable, dans une confrontation originale aux autres et à l'environnement.

Une telle alchimie rend impossible la détermination par avance d'une situation de travail : moins en raison d'une incertitude statistique que du fait de la *capacité à vivre* des hommes qui ne cessent de produire de l'histoire. La conséquence directe est la valeur attribuée à la modélisation, une notion centrale pour les formateurs. Ancrée dans une histoire en train de se faire, l'activité de travail peut être analysée sous deux aspects différents (à considérer dans un rapport dialectique) :

- comme l'une des réalisations possibles des protocoles du métier concerné, en référence à des modèles de portée générale qui ont délibérément neutralisé les aspects historiques d'une situation ;
- mais aussi comme une expérience singulière par rapport aux standards de ce métier, un moment de vie qui oblige à retraiter les modèles, à les déplacer de façon à leur permettre d'entrer dans une histoire complexe.

La compétence comme énigme

Pour les praticiens de la formation que nous sommes, la démarche ergologique s'est révélée être un puissant outil. Son approche globalisante, non mutilante, prend en compte le double impératif de penser le vécu sans le trahir, autrement dit de considérer en même temps le cas général, dont la maîtrise est une condition de transfert des compétences, et le cas singulier, dont la maîtrise sanctionne la compétence dans un moment de vie professionnelle, ici et maintenant.

La démarche ergologique est faite d'humilité et de rigueur : humilité à l'approche d'un vécu dont on soupçonne la complexité, la densité, la capacité infinie à générer de la nouveauté ; rigueur de l'investigation, du projet de production d'un savoir malgré l'émergence continue de l'histoire en train de se faire et qui s'ingénie à bousculer nos modèles à peine stabilisés...

Pour qui se préoccupe de diagnostiquer ou de développer des compétences, cette double exigence ne reste pas sans écho. Qui n'a pas éprouvé une gêne en constatant l'écart entre le codifié de certaines compétences et la complexité de situations vécues au travail que ce même codifié

prétendait circonscrire ? Comment repérer les invariances, comment modéliser sans prendre le risque de passer à côté de ce que l'on cherche à cerner précisément, les éléments constitutifs du « bien faire son travail » ?

L'ergologie propose une définition de la compétence suffisamment opératoire pour que nous puissions avec elle nous confronter au réel, mais aussi suffisamment ouverte de façon à ne pas « clore par avance la liste des informations à faire émerger » (Schwartz, 1997b, p. 6). La compétence se présente alors comme une combinaison propre à chacun de divers ingrédients hétérogènes. Nous y reviendrons en analysant un exemple dans le détail.

Ainsi, sur ce thème des compétences, l'outil conceptuel que nous livre l'ergologie repose sur un paradoxe : des voies nouvelles s'offrent pour explorer les contenus des compétences, pour les décrire et les étudier, à condition d'en reconnaître le caractère énigmatique.

Ne pas tenir la compétence pour une énigme, c'est implicitement prétendre pouvoir en faire le tour, l'enfermer dans un modèle et faire taire la capacité à vivre qu'elle ne cesse de manifester. Au contraire, aborder la compétence comme une réalité toujours problématique, toujours circonstanciée, c'est se mettre en disponibilité intellectuelle pour une « connaissance approchée » de ce qui s'entend derrière le « bien faire ».

Nous situons l'énigmatique compétence dans le mouvement dialectique de deux registres : d'un côté, celui des concepts, des savoirs, des normes, de ce qui est prévu, inscrit, prescrit – et d'un autre côté celui de la vie, de l'histoire, de l'expérience en cours, de la confrontation au réel. La compétence est dès lors contextualisée, mais « l'ici et maintenant » est tout de même dépassé. En effet, ce n'est pas le seul résultat de l'action qui compte, c'est le sujet délibérant et arbitrant dans un vécu contradictoire, en quête de sens et d'alternatives, confronté au réel pour mettre en œuvre les tâches et tenu de faire « usage de soi ». La compétence comme énigme amène au débat, à l'échange des points de vue, « au dialogue et non au monologue » (Schwartz, 1997b, p. 25) lorsqu'il s'agit d'évaluer les contenus du bien faire son travail.

UNE ACTION INNOVANTE EN MILIEU CARCÉRAL : PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE

Dans le cadre de la modernisation du service général de certains établissements, la Direction de l'administration pénitentiaire en Alsace commande en 1998 à l'organisme de formation « l'Atelier » une action d'accompagnement en situation de travail auprès des détenus affectés à la cuisine, dans une maison d'arrêt de la région. Ceux-ci sont volontaires pour travailler

pendant leur détention plutôt que de suivre une formation. L'objectif de l'administration est de les amener à constater eux-mêmes les compétences qu'ils mettent en œuvre au quotidien, de leur permettre d'en développer de nouvelles et surtout d'en garder une trace. Cette expérience peut en effet servir de tremplin vers une professionnalisation après la libération.

La commande est ici spécifique, car les contenus de l'action sont intentionnellement passés au second plan. Il s'agit de s'adresser à ces personnes-là et pas à d'autres : une offre de formation classique aurait eu un effet sélectif inévitable parmi les candidats potentiels, notamment ceux qui ne maîtrisent pas l'écrit ou qui fuient systématiquement la situation de cours. On ne partira pas des savoirs professionnels, d'une codification protocolaire pour collecter ensuite dans le vécu du travail les éléments qui s'en rapprochent. Ce sera l'inverse : on se donnera les moyens de « faire parler le travail », de co-produire un savoir sur l'expérience.

L'originalité de la commande est propice à la mise en place d'un de ces lieux-creusets dans lesquels, pour reprendre l'expression de Freire (1974), « les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (p. 62), autrement dit un lieu où l'activité devient l'objet d'une réflexion critique pour tous. Au monologue d'un expert s'adressant à des non-spécialistes se substitue le dialogue entre des professionnels de la cuisine en collectivité et des opérateurs confrontés au réel pour mettre en œuvre une tâche² : préparer deux services quotidiens de six cents repas, sept jours sur sept.

Un tel dispositif, que nous désignons en ergologie sous le terme de « rencontres du travail », ne va pas de soi. Il suppose que chacun porte un certain regard sur le travail pour surmonter l'illusion de l'évidence. C'est effectivement le sentiment de banalité du vécu qui décourage d'échanger sur le travail. Seuls la consigne et le résultat paraissent discutables, tandis qu'entre ces deux pôles, on tient pour résiduels les arbitrages en pénombre qu'impose un vécu forcément contradictoire. Or, l'émergence des savoirs contenus dans le travail et des compétences à l'œuvre exige de porter l'éclairage précisément sur ces zones laissées dans l'ombre.

Les deux professionnels de la cuisine de la maison d'arrêt ont été préparés par le biais d'une formation spécifique à adopter une posture nouvelle vis-à-vis du travail quotidien. En les invitant à raconter leur propre travail, nous les avons incités à modifier leurs représentations du service effectué par les personnes qu'ils encadrent. À la fin de l'exercice, dans un texte dense d'une soixantaine de pages, les deux tuteurs ont décrit la course d'obstacles qui les amène tous les jours à atteindre l'objectif de nourrir une collectivité de six cents personnes. Même s'ils étaient déjà conscients des

2. Nous remercions de leur collaboration : Gérard B. et les encadrants P. Ouchen, J.-P. Thévenin, C. Schuliar.

écarts entre ce qu'on leur demande et ce que cela leur demande, les deux cuisiniers n'ont pas caché leur étonnement devant ce qui pourtant leur appartenait : la complexité des raisonnements enfouis, des savoirs mobilisés, des compromis à imaginer pour tenir compte d'impératifs contraires. Mais leur étonnement semblait aller plus loin, dans une sorte de « mise en abîme », de perception de l'infinie complexité du travail. Ils ont eux-mêmes fait observer qu'on ne pourrait pas s'arrêter de rapporter de la nouveauté, qu'aus sitôt fixé par écrit leur travail réel débordait déjà le récit...

Désormais les tuteurs étaient prêts à se mettre à leur tour en disponibilité mentale afin d'accueillir avec intérêt le récit du travail quotidien des opérateurs. Un groupe de huit stagiaires a été constitué à partir de l'effectif des détenus présents en cuisine, sans aucun prérequis au recrutement. La proposition a clairement été de réfléchir ensemble à ce qui se vivait collectivement jour après jour, afin de valoriser les compétences de chacun.

La discipline d'« inconfort intellectuel » à l'épreuve d'une animation de groupe

Le thème du stage a été recentré à la suite de l'analyse du travail réel effectuée par les encadrants de la cuisine, ce qui n'est pas sans intérêt. Le métier d'employé technique de collectivité au service de l'alimentation est devenu la référence, plutôt que celui d'agent de cuisine, trop éloigné de la réalité. Durant douze semaines et à raison de trois après-midi par semaine, le groupe s'est réuni autour de Christian S., un formateur hygiène-sécurité lui-même formé à la démarche ergologique, et en présence de l'un des deux encadrants cuisiniers.

Les participants au stage ont très vite perçu l'inédit de l'expérience qu'ils allaient vivre. Ils s'attendaient à ne pas assister à un cours, sans exactement imaginer une formule alternative. À présent il est proposé à chacun et à tous de se soumettre à une discipline que l'ergologie qualifie « d'inconfort intellectuel » :

- les professionnels n'opteront pas pour le confort d'un exposé sur les bonnes pratiques en cuisine de collectivité afin de rester ouverts à l'inédit du travail ;
- chacun des opérateurs sera également invité à ne pas se réfugier dans le confort d'une description de son travail en général mais à parler du vécu tel qu'il est.

Ce sont en quelque sorte deux appels permanents à contribution, qui se conjuguent pour instaurer les conditions d'un vrai dialogue au cœur de l'expérience de travail. Se déclinent alors pour chacun les deux exigences

d'humilité et de rigueur déjà évoquées : l'humilité empêche d'opposer la simplicité d'un « y-a-qu'à » à la complexité des situations rapportées par les uns et les autres, lorsqu'il faut mettre en œuvre ce qu'on demande ; la rigueur oblige à aller au fond des choses, à creuser la mise en mots jusque dans le détail de la façon dont on s'y est pris à un moment donné, en explicitant autant que possible ses propres délibérations.

L'animation est conduite selon une hypothèse méthodologique générale, celle de la dialectique du repérage et de l'ancrage que nous avons récemment développée (Durrive, 1999) en référence aux registres d'analyse en ergologie. Le repérage est un exercice de collecte de « l'information froide », celle qui rend compte des déterminants de la situation de travail. L'ancrage permet par contraste de recueillir « l'information chaude », une part de l'expérience vécue au travail, située dans une synchronie – l'action collective – et une diachronie, l'enchaînement des événements à un moment donné.

Pour autant qu'il respecte cette dialectique des registres, l'animateur fait sans cesse rebondir le débat et évite deux écueils bien connus lorsqu'on échange sur le vécu : celui de se noyer dans les détails ou au contraire celui de se perdre dans les généralités. C'est aussi à cette condition que l'animateur permet au groupe de produire un savoir commun et communicable à propos d'un vécu collectif au travail et de construire en même temps des questions afin de nourrir ce savoir d'apports extérieurs : réponses de professionnels, exposés plus structurés sur tel ou tel aspect du métier.

Conditions et limites de l'animation

Dans un milieu clos tel que l'univers carcéral, aborder le travail réel comme un nœud de délibérations personnelles dans un vécu nécessairement contradictoire et proposer de centrer là-dessus les échanges, cela représentait le risque d'ouvrir la boîte de Pandore. Il n'en a rien été : l'expérience s'est déroulée sereinement et se poursuit avec un nouveau groupe aujourd'hui. Du point de vue du travail au quotidien, les progrès ont été rapidement visibles concernant le respect des règles d'hygiène et de sécurité, l'anticipation des difficultés, la coordination des opérations. De manière générale, on a constaté une performance collective accrue dans un climat plus détendu grâce à une meilleure entente entre les encadrants et les opérateurs. Les intéressés ont parlé dans un climat de confiance de leurs réussites comme de leurs doutes pour mettre en œuvre le service demandé. Au terme du stage, chacun a reçu un document personnalisé, traduisant un croisement de points de vue sur ses compétences à l'œuvre. Plusieurs participants ont formulé le souhait de poursuivre une formation, alors qu'ils ne l'envisa-geaient pas un instant au départ.

En soulignant le succès de cette expérience de formation, on en verra aussi les limites attachées aux conditions de sa réalisation.

D'abord la dialectique des registres comme méthode d'animation a certainement canalisé l'expression d'un vécu émotionnel pour le diriger vers un mode beaucoup plus argumenté. Concrètement, l'animateur engageait de façon systématique le débat par une analyse en commun de « ce qui nous a été demandé aujourd'hui ». Cette étape donnait sens à la suivante : « qu'est-ce que cela nous a demandé » et à la troisième : « qu'est-ce qui peut être amélioré ? ». On notera l'entrée collective dans le travail qui est adoptée ici : l'avantage est de repositionner chacun des membres du collectif en présentant son travail comme une contribution à une tâche plus grande que la sienne.

Le vécu quotidien est de la sorte circonscrit de trois manières différentes :

- il est un problème à résoudre, parce qu'il n'y a aucune automaticité entre la consigne et le résultat ;
- il est une œuvre sous contrainte de coordination, autrement dit il ne renvoie pas chacun à lui-même mais il est une question pour tout le groupe ;
- il est une réalisation sous contrainte de temps, et c'est la chronologie des événements qui restitue pour une part le sens des arbitrages de chacun au travail.

Dans la mesure où le travail n'est pas « trahi », pris à rebours par un découpage artificiel qui rendrait incompréhensible telle ou telle réaction individuelle face aux contraintes, il devient un objet de réflexion, ouvrant à des échanges souvent passionnants mais rarement tendus parce qu'argumentés. La présence de l'encadrement a été précieuse à plusieurs titres : le savoir produit en commun à partir du vécu quotidien ne s'est jamais transformé en défouloir sur la hiérarchie de la prison ; le retour d'expérience a permis de bâtir un vrai questionnement et a donné l'occasion au professionnel d'exposer son point de vue ; les procédures nouvelles enseignées au bon moment grâce à ce jeu de questions-réponses ont été réinvesties dans le travail, retraduites d'autant plus facilement qu'une continuité était assurée par le tuteur présent sur le lieu de la production comme sur le lieu de la réflexion collective.

Ensuite, à mesure que les participants au stage intégraient l'approche ergologique (le va-et-vient à instaurer entre ce qu'on demande et ce que ça demande pour en dégager un savoir), ils donnaient aussi du sens à ce qui constitue le travail en général, précisément cette gestion des écarts toujours perfectible, jamais résolue. Travailler, c'est accepter le paradoxe d'une anticipation à la fois nécessaire et impossible à cent pour cent : cette idée que

Christian, l'animateur, a su transmettre au groupe a traversé les échanges. En sortant du tout ou rien (soit je suis un « pro », soit je suis nul), la majorité des stagiaires a osé afficher une volonté de mieux faire. Enfin, travailler c'est aussi accepter de collaborer avec des personnalités différentes, dont la conjugaison des qualités et des défaillances se rejoue chaque jour pour former ce que chacun ressent comme indispensable, la coopération au travail.

Tous ces éléments concourent ici à une représentation nuancée du travail, évitent certains dérapages dans l'expression du vécu en cuisine, tels que la révolte devant le non-sens apparent de l'écart entre l'anticipation et la réalité, ou la recherche d'un bouc émissaire. Ils sont propices à un repérage de compétences au travail, mais en même temps ils marquent les limites de l'expérience. Si toutes ces conditions ne sont pas réunies dans la suite du parcours de formation des intéressés, qu'advient-il des acquis à peine stabilisés ? La question reste ouverte.

Finalement, l'enjeu véritable – et le risque aussi – de ce type d'animation n'est pas d'abord de former des agents de collectivité. Il est d'entraîner les participants à s'exprimer à partir de leur travail, ce qui suppose pour chacun de prendre conscience de sa propre faculté à anticiper et innover sans cesse à l'échelle « micro ». Être capable de communiquer un point de vue argumenté à propos de son vécu en situation, c'est un levier d'apprentissage, de socialisation (« savoir être ensemble, travailler ensemble ») et de qualification au sens large.

UN CAS CONCRET : RÉFLEXIONS AUTOUR DES COMPÉTENCES D'UN STAGIAIRE, GÉRARD B.

Gérard a 43 ans, il est de petite taille et mince, discret et en même temps très présent. Très tôt orphelin, il n'a pas suivi d'études et pendant 15 ans il a été serveur dans de petits restaurants. Il est connu pour être calme, méticuleux, attentif à son environnement. Un accident au col du fémur le gêne pour se baisser, mais il garde une bonne résistance physique. Les dérapages qui lui ont valu deux incarcérations successives sont liés à des moments de déprime avec abus d'alcool. Conscient d'être un travailleur appliqué, il dit avec ses mots : « les gens voient la balafre, mais pas ce qu'il y a à l'intérieur »... Il vit habituellement en foyer de célibataires et se définit comme un solitaire appréciant la vie en société : « au boulot, j'aime bien être avec du monde, mais je parle juste le nécessaire ».

Au cours d'un après-midi, Gérard a fait avec enthousiasme le récit de son travail. Le dialogue s'est établi à partir des deux règles simples déjà explicitées : d'une part nous parlons d'une journée précise et en respectant

la chronologie des événements ; d'autre part nous nous situons toujours dans une action collective, en parlant aussi bien des autres que de soi-même au travail. La dynamique du débat vient de la confrontation permanente « repérage et ancrage », autrement dit : le travail pensé à l'avance et le travail comme confrontation au réel.

Afin d'introduire le lecteur dans cette dialectique, nous lui donnerons précisément quelques repères.

La cuisine : du fonctionnement-type au fonctionnement ce jour-là

Nous sommes dans une cuisine de collectivité conçue pour la liaison chaude, c'est-à-dire la préparation et la consommation des repas le jour même. Or depuis deux ans, l'établissement a adopté pour diverses raisons la formule de la « liaison froide ». C'est une organisation de la restauration en différé, permettant de préparer les repas un ou plusieurs jours à l'avance, en maintenant les plats en froid positif. Un programme de restructuration et de modernisation de la cuisine est en cours, mais en attendant, il faut « faire avec » l'espace tel qu'il est. En l'occurrence, il est aménagé à contre-sens de l'activité actuelle. Impossible d'engager une réflexion sur le travail sans avoir une idée de telles contraintes inscrites dans les murs. Un plan des locaux, même schématique et à main levée, est toujours utile et de façon générale nous le demandons à nos interlocuteurs à l'appui des entretiens sur le travail.

La cuisine est située dans le périmètre de la détention. Elle est séparée du magasin et de la relation aux fournisseurs. Cette division se conçoit dans le principe, puisque les repas sont programmés sur six semaines. Dans la réalité, une telle relation amont-aval rend difficile la gestion des aléas.

Sans pouvoir entrer ici dans les détails, on soulignera le caractère fortement contraint du service attendu. Une véritable course contre la montre est engagée chaque jour, compte tenu des risques d'intoxication alimentaire. L'exploit quotidien pour le collectif de travail est de coordonner les chaînes du chaud et du froid sans jamais franchir la ligne rouge, qui conduirait à une prolifération des bactéries.

Les opérations s'enchaînent de la manière suivante :

- les denrées sont réceptionnées chaque matin en cuisine, déconditionnées et distribuées vers la zone de cuisson ou vers celle des préparations froides, ou encore placées en attente dans les chambres froides ;
- au fur et à mesure que les aliments sont prêts, ils sont conditionnés en barquettes jetables ; celles-ci sont recouvertes d'un film plastique au moyen d'une operculeuse et placées sur des échelles de stockage ;

- avant d’être déposées en chambre froide pour attendre le jour de consommation, les échelles de barquettes passent dans un sas, une des deux cellules de refroidissement.

C’est un parcours fait de manœuvres et de déplacements, jalonné d’impératifs d’hygiène qui obligent à traquer les salissures, avec un dispositif d’auto-contrôle sanitaire permanent à partir de sondages de température et de plats témoins.

À côté du secteur de la préparation se trouve une équipe pour la distribution des repas. Selon un timing et une programmation tout aussi rigoureux, cette seconde équipe retire des frigos les barquettes pour les réchauffer dans des chariots électriques et livrer les étages de la détention. Elle réceptionne le matériel en retour afin de le nettoyer. Le trait d’union des deux secteurs est la plonge, plate-forme de redistribution des outils de travail aux différents protagonistes au fur et à mesure du déroulement de la production.

Nous sommes le mardi 5 avril, après le long week-end de Pâques. Gérard est volontaire cette semaine pour piloter l’équipe du conditionnement en barquettes, un poste sensible. Il va vivre une journée très éprouvante : les stocks à refaire, le repas de midi à livrer en direct, plusieurs détenus sur lesquels on comptait mais libérés pour les fêtes et enfin une réaction en chaîne d’imprévus. À 17 heures, « mission accomplie » avec onze services d’operculage de six cents rations chacun : Gérard a bien fait son travail. Au-delà d’une formule lapidaire, comment apprécier les compétences dont il a fait preuve ? La démarche ergologique propose d’adopter six éclairages différents de cette compétence, « concept d’horizon » (Schwartz, 1997a).

Les compétences dans le travail vivant

En raisonnant à partir du dialogue engagé avec Gérard, nous retiendrons les points suivants :

a) Une certaine maîtrise du protocole, de ce qui devrait être

Même s’il lui manque parfois le vocabulaire technique, Gérard a assimilé des modèles. Cette maîtrise de la procédure apparaît explicitement. Ainsi, il dit clairement pourquoi l’occupation des cellules de refroidissement lui interdit d’entamer un service de conditionnement : le produit ne doit pas stationner en température ambiante ; il réclame des échelles de stockage pour le sas, en apprenant que les conserves n’ont pas été en chambre froide la nuit et seront operculées à une température supérieure à 10° ; il tient compte de la durée relative de refroidissement des aliments : 20 minutes

pour les raviolis, 1 heure 30 pour le poulet. Mais sa connaissance des règles surgit aussi implicitement : en tant que superviseur au poste d'operculage, il contrôle simultanément la qualité des plats (le maintien obligatoire au chaud), la quantité (le grammage des rations, qui est normé) et les règles d'utilisation de la machine pour prévenir les pannes (ainsi, éviter de salir le tapis pour ne pas obturer les cellules électroniques).

Certes, Gérard ne possède pas vraiment le protocole de la liaison froide. Par exemple, il n'entrepose pas en une seule fois la quantité de barquettes nécessaire aux services d'operculage prévus. Or les allées et venues sont prohibées dans ce genre d'opérations, mais d'un autre côté, la cuisine ne dispose pas encore d'un milieu stérile. Il maîtrise par contre les règles de fonctionnement de cette collectivité-là, qui à un moment donné l'autorise à récupérer une échelle en chambre froide, faute de matériel, alors que cela est également exclu en principe.

b) Une connaissance incorporée du milieu de travail

Gérard nous fait observer qu'« ici, en milieu carcéral, il faut savoir prendre les gens. Quand par exemple je leur dis de ne pas manger en cuisine, de se laver les mains, je leur dis : l'hygiène, c'est pour nous tous, pour notre bien. Après vous pourrez dire là-haut (en détention) que c'est propre en cuisine ». Un milieu clos est forcément traversé de tensions, d'histoires accumulées, d'habitudes de vie. Le seul fait d'accepter le leadership d'une équipe d'operculage est une prise de risque à gérer intuitivement : les « petits chefs » sont vite sur la selle.

Il faut bien connaître les rouages du collectif de cuisine, d'ailleurs très mouvant, afin de naviguer entre les conflits d'intérêt générés par les relations internes d'amont-aval : l'agent chargé du déconditionnement dépend de la plonge pour son matériel, mais lui-même fournit les chaînes du chaud et des entrées ; le piano – zone de cuisson – est en amont de l'operculage, qui lui-même dépend du pourvoyeur. De là, les relations ne peuvent pas être déduites logiquement : il faudra par contre compter avec telle personnalité lorsqu'elle a telle responsabilité, pour négocier. De sa position de pilote au conditionnement, Gérard a évité tous les pièges ce jour-là : aucun conflit n'a entravé la production, déjà très compliquée par les circonstances (effectifs réduits, stocks à refaire, délais très courts).

c) Une intelligence des situations évolutives (retraitement des normes)

L'art de bien faire, c'est aussi celui de prendre la bonne mesure au bon moment. Les difficultés n'ont pas manqué ce mardi-là. L'absence du pourvoyeur était une mauvaise nouvelle : c'est grâce à lui que les secteurs coordonnent les opérations malgré la disposition des locaux, en échangeant continuellement les gastronomes (récipients de collectivité) et les échelles. Gérard a négocié auprès du chef cuisinier la contribution d'un des agents

prévus au piano, en promettant de se débrouiller chaque fois que c'était possible. Ensuite, tout au long de la journée, Gérard a dû adapter le plan de production qui lui avait été fixé. Les viandes n'étaient pas cuites à temps, ou au contraire trop tôt par rapport à l'occupation des cellules de refroidissement en aval. C'est ensuite l'urgence du service de midi, avec le délai de réchauffement des plats. Ce sont enfin les légumes qui devaient en principe reposer la nuit au frigo, ce qui n'a pas été fait à cause d'un opérateur défaillant la veille : d'où la nécessité à présent de trouver un créneau libre dans le planning d'utilisation des cellules... Gérard n'a pas cessé d'effectuer des pirouettes pour agencer les contraires, profiter du temps disponible et continuer de produire sans être bloqué en amont ou en aval. Un gros retard a déjà été accumulé en début de matinée du fait des arrivages importants du magasin, un lendemain de fête.

Gérard n'a pas eu heureusement à faire face à une panne des cellules de refroidissement. Par contre, le passage en barquettes des cuisses de poulet a été problématique. Le film a plusieurs fois été coupé par des os saillants. En principe, aucun détenu n'a le droit de toucher à l'operculeuse ; il faut appeler le responsable. Gérard a néanmoins obtenu de Jean-Paul, le cuisinier présent ce jour-là, l'autorisation d'intervenir pour remettre tout en place.

d) Une disposition à recentrer le milieu autour de ses propres valeurs (retraitement des valeurs)

S'investir dans son travail ne va pas de soi dans un milieu clos. Cela est d'autant plus vrai que la nourriture sert souvent d'exutoire à la mauvaise humeur. Malgré les efforts de l'équipe de cuisine, nombre de détenus refusent le menu et préfèrent « cantiner ». Ceci n'est pas sans incidence sur le moral des opérateurs.

Il est vrai que l'animation du groupe des stagiaires a joué dans le sens d'une dynamique positive. Les participants au groupe ont d'eux-mêmes affiché le slogan : « la qualité, c'est notre affaire à tous ».

Le travail de Gérard est traversé par ces valeurs contradictoires et lui-même reconfigure le milieu en fonction de ses propres valeurs : il se fabrique du sens, s'impose à lui-même des exigences de dépassement. Dès 6 heures le matin, il est volontaire pour préparer le café de toute la détention. Jusque dans les détails du travail, il a sa manière de s'approprier l'environnement : « je fais ce qu'on me dit, mais j'aime bien trouver une façon à moi de faire les choses ».

e) Une pertinence dans le travail suractivée par l'appropriation du milieu

Dans cette « dramatique », ce jeu complexe de soi à soi entre activités et valeurs, chacun redimensionne ses propres compétences, dans le sens d'un repli ou au contraire d'une expansion. Gérard puise en lui une énergie peu banale pour arriver malgré tout à rendre le service attendu.

Ainsi ose-t-il contrer une habitude du groupe de conditionnement, qui est de faire une pause après chaque service. Il entraîne ses coéquipiers dans le feu de l'action, au point de leur faire admettre un seul arrêt dans la matinée et un répit d'un quart d'heure seulement à midi pour manger. Bien sûr, Gérard avoue qu'il pensait à l'échéance horaire : la moitié de son équipe terminait à 14 heures. Mais rien ne l'obligeait au fond à boucler son programme.

Son zèle dans la mise en œuvre des procédures, sans horizon de promotion personnelle, tient aussi d'un choix de valeurs : il démarche le cuisinier pour qu'on prépare du beurre maître-d'hôtel comme supplément au steack-haricots verts de midi ; il recommande à l'un de ne pas gaspiller de la sauce, à l'autre de cesser de « manger du film » ; il observe attentivement la marche à suivre pour intervenir lui-même sur l'operculeuse, un privilège accordé par le chef convaincu de son sérieux et dont il tire une grande fierté.

f) Une habileté à composer avec les forces en présence pour les optimiser

Enfin, la prouesse de Gérard ce jour-là est évidemment solidaire d'une performance collective. Rien n'était possible sans les autres. Au-delà de ce truisme, il est intéressant de voir fonctionner les synergies de compétences.

Indéniablement, Gérard a pu donner sa mesure dans un environnement favorable. Il a établi avec l'encadrant présent ce mardi-là une relation de confiance. Celui-ci a d'ailleurs un style de travail aussi efficace que celui de son collègue, mais différent. Les détenus présents ce jour-là en cuisine n'étaient pas non plus parmi les plus inflexibles. L'autorité persuasive de Gérard a fonctionné dans son micro-collectif pour des raisons précises : il parle allemand avec un ressortissant yougoslave et s'en fait un allié ; il sait s'y prendre avec le jeune Manu, généreux mais imprévisible ; il surveille de près « le nouveau », distrait au point d'accumuler les maladroites...

C'est aussi avec doigté que Gérard mobilise les forces en présence : il échoue avec Francis, qui ne le rejoint que sous la contrainte du chef cuisinier, mais après le service il obtient d'Eric, pourtant bourru et éreinté par une folle journée au piano, de l'aider au-delà de son horaire de travail, quand il se trouve seul en plein après-midi au chargement des barquettes ... Enfin ce n'est pas la moindre réussite de Gérard d'avoir su tirer parti de Christian qui était au piano, dans le rôle du pourvoyeur.

RETOUR À LA DÉMARCHE ERGOLOGIQUE

Sans imposer une grille d'items découpant par avance les compétences en débat, l'approche ergologique ne nous a pourtant pas laissés désarmés face à la densité du vécu au travail ; elle a livré des informations concrètes et de portée générale à la fois, à propos de ce que Gérard B. est capable de faire.

La première étape d'une démarche ergologique est de permettre que se constitue le point de vue de celui qui est confronté à la résistance du réel avec l'intention de parvenir au service demandé. Durant un entretien d'environ deux heures, Gérard a pu s'exprimer comme un sujet délibérant, parfois hésitant devant des options possibles. On a quelques traces de l'intense mobilisation du soi, du corps-soi au travail. On songe à « l'œil du cuiseur », véritable concentré d'expérience, dont parle Lucas (1990, p. 71) lorsque Gérard a cette formule finale : « moi, je m'en sors parce que j'ai tout dans les yeux ! ».

La seconde étape, ce sera l'évaluation comme croisement de points de vue. Selon l'objectif (accroître l'efficacité du travail en équipe, mettre en patrimoine des savoirs nouveaux, se former au métier, trouver un emploi après la détention), les contenus de ce retour d'expérience seront exploités différemment avec les collègues et les formateurs.

On songe alors à l'irruption, peu ordinaire dans un espace tel que la prison, de ces dialogues féconds à propos du travail et ses développements en arbitrages incessants. L'activité et à travers elle l'énigmatique compétence apparaissent comme autant de nœuds où se mêlent des choix conceptuels et des choix d'être, autant de « dramatiques » justifiant un dispositif de rencontres du travail, « zones d'approfondissement communes quant aux projets de chacun en termes de savoirs et de transformation positive de vie » (Schwartz, 1997b, p. 302).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Canguilhem, G. (1947). Milieux et normes de l'homme au travail. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 3, 120-136.
- Durrive, L. (1999). Accompagner et former en situation de travail, une approche ergologique. *Éducation Permanente*, 139, 199-218.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Lucas, Y. (1990). L'œil du cuiseur. *Technologies, Idéologies, Pratiques*, 9, 71-83
- Schwartz, Y. (1997a). Les ingrédients de la compétence. *Éducation Permanente*, 133, 9-34.
- Schwartz, Y. (Éd.). (1997b). *Reconnaitances du travail : pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Les pièges de la compétence en formation d'adultes

**Edmée Ollagnier
Université de Genève**

La notion de compétence en formation d'adultes correspond à la fois à des principes et des pratiques bien installés mais aussi à de nouvelles modalités officielles d'accès à la formation qui se généralisent, ainsi qu'à de nouvelles conceptions du rapport au savoir et des apprentissages. Cette notion est extrêmement utile dans le cadre des publics d'adultes qui ont une expérience, mais elle soulève un certain nombre de questions qui oblige la formation d'adultes à revisiter sa mission et ses pratiques. Chercheurs et praticiens sont ainsi amenés à soulever la question déjà posée dans les années 70 en francophonie sur « l'impossible relation formation-emploi ». En effet, quelle est la légitimité d'espaces de formation pour juger de ce qui, en principe et par définition, est mobilisé dans l'action, c'est-à-dire en situation de travail ? Nous tenterons de montrer ici que la notion de compétence ne peut pas être directement opérationnelle dans le champ de la formation d'adultes et nécessite un ensemble de compromis épistémologiques et méthodologiques, qui laissent d'ailleurs envisager de multiples pistes de recherche. Notre argumentation sera illustrée par des travaux actuels menés dans le cadre d'analyses de situations qui permettent d'entrevoir la nature de questionnements scientifiques à développer plus systématiquement.

LES JUSTIFICATIONS DE LA NOTION DE COMPÉTENCE EN ÉDUCATION DES ADULTES

L'éducation des adultes, considérée comme champ spécifique des sciences de l'éducation, a établi un lien à la notion de compétence qui lui est propre. Éduquer des adultes a impliqué d'emblée une conception de leurs apprentissages en référence à leurs parcours de vie, à leur expérience et à leur posture intellectuelle et émotionnelle d'acteur social. De nombreuses définitions de l'éducation des adultes ont intégré le concept de compétence de manière implicite. Nous retiendrons ici, pour définir ce champ de l'éducation, celle de l'Institut Canadien d'Éducation des Adultes (1971) :

Le terme éducation des adultes désigne toute activité organisée ayant pour but de favoriser chez l'adulte le développement d'attitudes, de connaissances, d'aptitudes, ainsi que l'intériorisation de valeurs lui permettant d'exercer, de manière plus ou moins critique ou créative selon les cas, son rôle dans la société (p. 12).

Si le terme de compétence n'y figure pas explicitement, il peut être envisagé comme sous-entendu dans la mesure où les auteurs parlent de la formation comme d'une activité favorisant le développement de comportements observables dans la vie courante (attitudes et aptitudes). Ils associent l'éducation de l'adulte au rôle de l'adulte dans la société, donc à sa place en tant qu'acteur social. L'intérêt de cette définition qui date d'il y a presque trente ans réside dans la combinaison proposée entre les trois objectifs de développement – connaissances, aptitudes, attitudes – et l'exercice d'un rôle social. C'est cette articulation proposée dans cette définition qui permet de légitimer l'usage que l'on fait aujourd'hui de la notion en éducation des adultes. En effet, on y retrouve la modélisation simplificatrice de ce que l'on nomme maintenant compétence : savoir (connaissances) – savoir-faire (aptitudes) – savoir-être (attitudes), associée à la finalisation dans l'action (exercer son rôle). La notion de compétence était là tacitement, maintenant elle envahit le paysage de la formation d'adultes, tant dans ses principes que dans ses pratiques.

La compétence face aux évolutions de l'éducation des adultes

L'émergence des structures d'éducation des adultes est intimement liée à la notion de compétence puisque des institutions, législations et dispositifs pédagogiques ont vu le jour en fonction de besoins et évolutions de la société marchande. Dans les pays occidentaux, la croissance de l'industrie au début du siècle, associée au manque de main-d'œuvre qualifiée, a été à l'origine du développement de la formation professionnelle pour adultes,

avec la mobilisation du patronat, des syndicats ouvriers et des pouvoirs publics. Conjointement aux systèmes d'apprentissage destinés aux jeunes et inspirés des principes du compagnonnage dans l'artisanat, des cours du soir et l'ouverture des écoles professionnelles aux adultes salariés se sont progressivement développés. Ces dispositifs ont non seulement permis à l'économie d'avoir un personnel compétent selon ses attentes, mais ont également permis aux personnes d'envisager leur avenir en termes de promotion professionnelle (Dubar, 1985). Cette conception de l'éducation des adultes résidait donc bien dans le fait d'acquérir des connaissances complémentaires pour une insertion qualifiante dans un monde que nous définirons comme stable. En effet, un ensemble de repères invariants (géographiques, scientifiques, technologiques et économiques) permettaient d'élaborer des formations en fonction de métiers, de postes de travail et de responsabilités facilement identifiables, clairement définis et temporellement stables. Former des adultes consistait bien à faciliter leur adaptation à des réalités établies et fortement normalisées, et donc à les qualifier. L'économie leur demandait d'être compétents, c'est-à-dire de pouvoir et de savoir occuper une fonction donnée, et la formation les accompagnait dans l'acquisition de ces compétences en fonction d'attentes précises. Notons ici que le terme de « compétences » est au pluriel, puisqu'il s'agit de certaines dimensions spécifiques et attendues dans un domaine donné. Ces repères stables ont d'ailleurs permis l'évolution des formations universitaires qui visaient effectivement la formation de bons professionnels et chercheurs dans des domaines tels que la médecine, l'architecture, la géographie ou le droit.

Si l'on envisage les évolutions de la formation non professionnelle des adultes, avec des objectifs de développement culturel et/ou personnel, il s'est toujours agi de faciliter l'accès à ce qu'aujourd'hui on nomme la compétence sociale. La remise en question d'actions contextualisées peut être ainsi considérée comme inhérente à tout apprentissage en formation d'adultes, même lorsque cette formation ne vise qu'à transmettre des connaissances, sans prétendre les rendre opérationnelles.

L'éducation des adultes, qu'elle soit professionnelle ou non, a permis par ses développements au cours du siècle, auprès de publics de plus en plus variés et par des offres de plus en plus nombreuses, de donner la possibilité à toute personne de réinterroger son rapport à sa propre expérience d'acteur économique et social en perspective de son devenir (Besnard & Liétard, 1995). Mais récemment, depuis quelques décennies, les crises économiques associées aux bouleversements technologiques ont eu comme effet de repositionner la formation des adultes comme activité de réorientation face aux emplois en pleine restructuration et redéfinition. La formation non-professionnelle des adultes est redevenue un luxe, et tous les efforts scientifiques, institutionnels et financiers s'attachent à cette nouvelle donne : la flexibilité dont doit faire preuve tout adulte face à la flexibilité des situations que lui impose la société.

L'éducation des adultes face au métier

Le métier est, conceptuellement et dans la réalité, associé à la spécialisation pour un travail donné dans un contexte durable. Or, le travail est en plein bouleversement, tant dans les formes qu'il prend (type de contrat, système hiérarchique, espace-temps), que dans ses contenus (complexification des systèmes, activités de contrôle, gestion des incertitudes, travail en réseaux), quels que soient l'emploi occupé et le champ d'activité. L'éducation des adultes ne peut donc plus former des adultes à une réalité immuable, et sa mission consiste bien, même si elle n'est pas toujours avouée, à préparer les adultes à se positionner face à ces logiques d'emploi mouvantes, incertaines et compétitives. On peut en dégager plusieurs formes :

– *la prise de distance par rapport au métier* : la formation consiste alors à amener les formés à considérer et analyser de manière critique leurs modes de fonctionnement, en leur apportant de nouvelles connaissances dans leur domaine qui, inévitablement, les amènent à se repositionner face à leur travail. Cette distanciation est donc, pour les professionnels, un moyen d'interroger leurs savoirs et la manière dont ils les mobilisent en situation. Elle leur permet ainsi, explicitement ou non, d'examiner leur rapport à leur compétence. Il s'agit de formations destinées à des collectifs de travailleurs au sein de leur entreprise (comme par exemple les dispositifs de formation qualifiante qui visent une compétence collective) comme de formations assurées dans des structures de formation accessibles à certaines catégories de professionnels (comme par exemple l'Université) ;

– *l'apprentissage en vue d'une réorientation* : par choix délibéré ou par obligation, nombre d'adultes sont amenés à abandonner leur métier et à se réorienter dans leur parcours professionnel. S'il paraît envisageable pour les jeunes générations de s'inscrire spontanément dans différentes voies de formation et d'insertion qui leur laissent ainsi entrevoir des perspectives de polyvalence et de flexibilité, il n'en est pas de même pour toute une frange de la population qui a été éduquée à la stabilité de l'emploi. Pour l'éducation des adultes, il s'agit alors de permettre à ces adultes d'acquérir de nouvelles connaissances avec une visée professionnelle. Préalablement, il est aujourd'hui possible pour toute personne, par le biais des bilans individuels de compétence, de choisir une nouvelle orientation d'apprentissage en fonction de « l'état des lieux » de leurs compétences spécifiques et de la transférabilité supposée de certaines d'entre elles dans d'autres domaines professionnels. Pour ces adultes, la notion de compétence est centrale puisqu'elle couvre la visibilité des acquis du passé, l'auto-évaluation des besoins et des capacités d'apprentissage ainsi que la compréhension des enjeux

d'avenir en termes de performance escomptée. Les systèmes de formation, quelles que soient leurs finalités, ne peuvent ignorer cet état de fait ;

– *l'exploration du non-professionnel* : s'il est reconnu comme évident d'établir une correspondance directe entre compétences techniques et métier, l'association entre activité (au sens large du terme) et compétences sociales (dans le sens de socialisation), est légitimée depuis moins longtemps. Maîtriser la dimension technique ne suffit plus pour être reconnu en tant que professionnel compétent. Les outils de gestion des compétences au sein des entreprises laissent une large part de l'évaluation à des rubriques concernant ces compétences sociales. Elles sont de type relationnel, comme capacité à travailler en équipe, capacité à assumer des responsabilités, à communiquer, négocier, s'adapter, et psychologiques telles que résistance nerveuse, capacité de concentration, de créativité, esprit d'initiative. Les exigences du monde économique face à ce type de compétences amène les adultes à les comprendre en fonction de la globalité de leur parcours de vie, incluant les activités non-rémunérées et familiales. On peut considérer cette réalité comme l'intrusion du monde public dans la sphère privée, ou au contraire l'envisager comme l'accès à une reconnaissance non morcelée. Quoi qu'il en soit, l'éducation des adultes, en toute fidélité et correspondance à son objectif premier de socialisation, et quelles que soient les spécificités de ses offres, peut être considérée aujourd'hui comme l'un des vecteurs de la mise en évidence et de la réflexion sur ce qu'on appelle maintenant les compétences sociales.

L'éducation des adultes au service de la compétence ?

Nous venons de voir qu'il est difficile pour l'éducation des adultes d'éviter la notion de compétence actuellement, de par ses évolutions et sa mission. Le terme de compétence n'était pas explicite dans notre définition québécoise proposée plus haut, et l'extention de son usage est sans aucun doute en grande partie liée aux nouvelles attentes sociétales vis-à-vis de l'éducation. En formation professionnelle, le rapport entre théorie et pratique a toujours été pensé et valorisé avec comme objectif tacite : la mobilisation de compétences spécifiques. Dans les années quatre-vingt, les recherches sur la formation expérientielle des adultes (Courtois & Pineau, 1991 ; Kolb, 1984) convergent toutes sur la nécessité d'envisager les apprentissages en fonction de leur dimension d'action et d'expérience concrète. Plus récemment, Boutinet (1998) confirme que « les questions liées à l'âge adulte restent pour une part des questions dépendantes du traitement que l'individu fait de son expérience, pour une autre part de la reconnaissance que l'environnement social attribue à cette expérience traitée » (p. 219).

L'éducation des adultes ne se résume donc plus aujourd'hui en « une deuxième chance » offerte seulement à celles et ceux qui le souhaitent ou qui restent en marge. Elle est inexorablement impliquée dans la nécessité imposée à tout adulte « d'apprendre tout au long de la vie », non seulement pour apprendre davantage, mais pour avoir les moyens de se positionner avec plus d'assurance dans notre monde d'incertitude et de complexité et donc, pour pouvoir donner une visibilité sociale à ses compétences. La formation envisagée comme vecteur d'acquisition de savoirs savants ne peut plus être considérée indépendamment de l'opérationnalisation potentielle qui s'y associe. Pour Charlot (1997),

le rapport au savoir est le rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est en rapport au monde comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps (p. 90).

Là encore, le terme de compétence, par ailleurs critiqué par Charlot, n'est pas explicité. Pourtant, l'auteur nous entraîne bien ici dans une dimension dynamique du savoir qui prend sens parce qu'il s'inscrit dans le temps, dans l'espace et dans les relations au monde, ce que d'autres nomment : compétence. L'éducation des adultes, qui a certes raison de se démarquer dans certains cas des exigences économiques, sera de plus en plus sollicitée par des publics d'adultes qui attendent une formation utilitaire. Pour ces adultes, la formation permet, par l'acquisition de connaissances nouvelles, de réinterroger de manière critique leur investissement personnel face au monde, donc leur rapport au savoir. Ce processus d'apprentissage touche en conséquence la perception que ces adultes ont de leurs compétences mobilisables dans la société qui, en dernier ressort, en évaluera les performances qui correspondent au véritable résultat attendu et mesurable. La performance n'est bien que le résultat évalué des compétences mobilisées dans l'action par les personnes, en fonction des normes fixées dans un contexte donné.

LES IMPLICATIONS DE L'USAGE DE LA COMPÉTENCE

Nous examinerons les effets de la notion de compétence en éducation des adultes, en fonction de la temporalité d'une activité pédagogique en considérant l'entrée des adultes dans un dispositif, son déroulement et l'évaluation de la formation. En effet, lors de ces trois phases, tant les adultes eux-mêmes que les institutions formatives ont aujourd'hui la possibilité, ou dans certains cas le devoir, de formaliser le rapport au savoir et aux apprentissages en termes de compétence. La compétence est ainsi envisagée comme une notion opérationnelle dans le champ de l'éducation des adultes, plus que comme un concept établi, installé et stable qu'il pourra devenir par le biais d'un ensemble de recherches à effectuer sur ces pratiques émergentes.

La compétence acquise comme accès à la formation

Si historiquement, un diplôme ou un niveau de scolarité donnait accès à une formation donnée, aujourd'hui, la reconnaissance de l'expérience comme partie intégrante des acquisitions intellectuelles est prise en considération par un ensemble de structures de formation. Il s'est agi dans un premier temps de valider globalement l'expérience avec des formules de recrutement du type : « diplôme x ou équivalent ». Le terme équivalent fait ainsi souvent référence non seulement à des certifications dans la famille du diplôme exigé, mais aussi à un volume d'expérience professionnelle dans le domaine de formation choisi. Le parcours expérientiel des adultes a ainsi été validé globalement dans nombre de dispositifs de formation certifiants depuis plusieurs décennies, voire plus. Par exemple, selon Aubret et Gilbert (1994), le diplôme d'État d'ingénieur en France a pu être accessible aux autodidactes en vertu d'une loi datant de 1934, modifiée en 1976.

Plus récemment, c'est de manière beaucoup plus détaillée que l'expérience antérieure est considérée par des structures de formation avec les procédures de validation des acquis. Ces procédures permettent soit l'accès à une formation donnée, soit l'exemption, c'est-à-dire la possibilité de ne pas suivre certains cours au sein d'un cursus de formation, en fonction des compétences acquises et des apprentissages expérientiels qui leur sont inhérents. Les écoles professionnelles comme les universités sont concernées par ces nouvelles pratiques qui soulèvent d'ailleurs un ensemble de questions complexes. Les pratiques de validation des acquis, associées à celles des bilans de compétence que nous avons mentionnées plus haut, ont vu leur essor en Amérique du Nord dans les années 70 – 80, en vue de répondre aux demandes de femmes désirant se réinsérer sur le marché du travail, dans une conjoncture de plein emploi. Aujourd'hui, ces pratiques largement répandues, et à associer aux incertitudes du marché de l'emploi, permettent aux adultes de justifier ce qu'ils savent de par leur parcours et de demander une reconnaissance des savoirs qu'ils ont ainsi mobilisés. Ces procédures amènent donc les candidats à préciser, détailler et démontrer la nature de leurs apprentissages. Pour les institutions de formation, la validation des acquis peut constituer une menace, puisqu'elle détrône le principe d'acquisition et de reconnaissance des savoirs scientifiques associés aux diplômes. Mais elle constitue néanmoins un outil précieux qui permet aux structures de formation d'accueillir et d'orienter des adultes dans leurs apprentissages, avec une meilleure connaissance de ce que sont leur rapport au savoir et leur potentiel d'apprentissage.

La compétence comme objectif pendant la formation

La compétence reste au centre des préoccupations de toute formation professionnelle qui vise bien à amener des personnes à une opérationnalisation de ce qu'elles ont appris, mais la notion de compétence est explicitement nommée et travaillée également dans les formations initiales. Il n'est pas de notre ressort d'interroger ici cette réalité en fonction des recherches et pratiques pédagogiques bien antérieures qui s'appuyaient déjà sur l'articulation théorie-pratique des apprentissages des enfants. Dans plusieurs pays, la compétence est explicitement évoquée dans l'école. Par exemple, l'Éducation Nationale en France, dès la rentrée 1999-2000, rend obligatoire « le livret de compétences » pour tous les collégiens (élèves âgés de 11 et 15 ans), et par conséquent pour tous les enseignants. En Suisse et plus particulièrement à Genève, la question de la compétence à l'école est tout autant d'actualité, avec les travaux d'universitaires comme Perrenoud (1999) directement liés à la restructuration de la formation des enseignants du primaire. En éducation des adultes non-professionnelle, le livret de compétences n'existe pas encore et les manières de travailler avec les adultes sur leur rapport à leur compétence restent implicites et peu formalisées.

Cependant, cette notion de compétence reste le plus souvent latente dans nombre de pratiques pédagogiques. La plupart du temps, elle ne figure explicitement ni dans les contenus, ni dans les outils de formation. Pourtant, former des adultes, c'est bien les amener à se référer à leur passé et à leurs expériences pour assimiler, s'approprier de nouveaux savoirs. Former des adultes, c'est aussi leur permettre d'articuler explicitement le rapport entre les concepts, la théorie et la pratique. Former des adultes, c'est aussi dans certains cas utiliser l'alternance comme vecteur d'apprentissage. Enfin, former des adultes, c'est bien les préparer, comme nous l'avons vu plus haut, à modifier leur rapport réel aux autres et au monde. Reste à maîtriser l'usage de la notion et à justifier sa place et son opérationnalité dans ces pratiques de formation.

Dans des contextes non professionnalisants, les objectifs de formation sont signalés dans les offres de programme, mais restent souvent imprécis, tels que : « mieux connaître, mieux comprendre », sans finalité clairement annoncée, même en répondant à des besoins exprimés ou supposés. Pourtant, tout formateur d'adultes, y compris les enseignants universitaires confrontés à des publics adultes, est amené à se questionner sur ce que fera son public de ce qu'il a appris. La question de la place de la compétence en formation bouscule les pratiques établies, non seulement parce qu'elle suppose que les apprenants devraient ainsi se positionner en termes de capacités face à leurs apprentissages, mais aussi et surtout parce que pour les formateurs, il s'agirait de travailler bien davantage sur les objectifs de leurs offres. Introduire des objectifs de compétence et les explorer au fil d'un

programme, c'est accepter de donner un sens tout autre à des contenus de formation. C'est reconnaître que telle ou telle action formative fait partie intégrante d'un tout (la vie d'un adulte et ses composantes), et doit pouvoir y préciser son rôle, pour chaque adulte et pour son rapport au monde.

La compétence comme évaluation du passage en formation

En formation professionnelle, la compétence est présente à travers les référentiels de formation, c'est-à-dire en fonction des apprentissages requis pour des capacités requises dans un objectif de professionnalisation. Ces référentiels ont la plupart du temps été établis en partenariat entre structures de formation et employeurs qui, eux, s'appuient sur des référentiels – métiers qui permettent de définir avec précision les actions liées à un travail donné. L'évaluation de la formation se traduit alors par la vérification des capacités inscrites dans les référentiels et donne ainsi une garantie au monde professionnel des acquisitions réalisées pendant la formation. À l'opposé, toujours dans un contexte de formation certifiante et concernant des adultes, on voit encore des évaluations basées uniquement sur la mémorisation de connaissances. L'évaluation fige ainsi ce qui a été appris et à l'opposé est confrontée aux limites et effets pervers des référentiels comme support de validation.

En admettant, et comme de plus en plus de professionnels s'y réfèrent, que la compétence se définisse comme la mobilisation des savoirs dans l'action, il paraît impossible en formation, sans référentiel d'action, d'évaluer concrètement des compétences spécifiques. C'est au lieu de travail que revient le rôle d'évaluateur de ces compétences. En effet, la justification d'un tel regard sur cette mobilisation individuelle réside principalement dans des objectifs d'évaluation de la performance humaine associée à des résultats économiques. La mission de l'éducation des adultes n'est donc probablement pas de trancher sur ce qu'un adulte mobilisera ou pas à l'extérieur du système de formation, dans ses activités. Néanmoins, dans la fidélité au principe d'objectifs de formation associés à une compétence attendue, l'évaluation peut permettre aux adultes de se positionner en fonction de ce qui s'est transformé pour eux et en eux, de par la formation et en fonction d'une histoire et d'un projet. Enfin, il est à supposer, puisqu'il est trop tôt pour avoir des résultats de recherche à ce sujet, que les pratiques de formation intégrant des dispositifs de validation des acquis associés à des objectifs de compétence dans leurs contenus, permettront l'émergence de dispositifs d'évaluation des adultes allant dans le sens de cette ouverture.

DES PRATIQUES D'ÉDUCATION DES ADULTES CONFRONTÉES À LA COMPÉTENCE

Nous ferons référence ici à quatre situations de formation pour lesquelles mon rôle d'universitaire a consisté à concevoir, accompagner ou évaluer des dispositifs face à la volonté de ces institutions de répondre au mieux à la nécessité d'introduire la compétence comme composante essentielle de leur dispositif. Les deux premières concernent la prise en compte des compétences à l'entrée en formation, les deux autres consistent à donner une visibilité explicite aux compétences pendant la formation. Nous tenterons ici, par ces illustrations, de pointer un certain nombre de questions que soulève la prise en compte de la compétence en formation d'adultes.

Des femmes au foyer entrent en CFC de gestion d'économie familiale

Des associations féminines suisses se sont mobilisées depuis 1996 pour qu'un nouveau Certificat Fédéral de Capacité permette à des femmes de s'insérer ou se réinsérer, avec une certification, dans des domaines de service, définis par les secteurs de l'économie familiale en ménage collectif, en agriculture et dans le domaine des soins. En Suisse romande, le SPAF (Syndicat des personnes actives au foyer à temps complet ou partiel) est en train d'élaborer le concept de formation avec, pour Genève, une structure de formation et l'Office de Formation Professionnelle. Les femmes concernées feront un bilan de compétences et pourront ensuite demander une validation des acquis pour certains modules de formation. Le principe de ce CFC a été vivement controversé : cette formation est perçue comme une réelle qualification en fonction de compétences liées à la sphère privée ou alors elle revient à cantonner les femmes dans des domaines non valorisants, dont on essaie, par ailleurs, de les faire sortir. Ce dispositif fait en tous cas œuvre de pionnier dans le cadre d'une nouvelle législation fédérale qui introduit la validation des acquis en formation professionnelle pour les adultes. Notre rôle a ici consisté à accompagner et à évaluer la démarche de la commission de formation de l'association professionnelle dans la conception de cette formation.

Valider des acquis et reconnaître des compétences préalablement à l'entrée en formation, c'est, dans ce cas, obligatoirement donner une valeur aux apprentissages réalisés par une femme de par sa fonction, son rôle de femme au foyer. Les hommes ne sont pas exclus de ces pratiques, il n'y en a tout simplement aucun jusqu'à ce jour qui se soit manifesté dans son désir de voir valider ses acquis pour une expérience de père au foyer. Peut-on valider des compétences non-professionnelles ? De quelle nature

sont-elles ? Avoir une expérience de mère de famille implique-t-il l'acquisition de savoirs mobilisables ? Si oui, sont-ils valides pour d'autres contextes ? Les compétences de la sphère privée sont-elles transférables à des activités rémunérées ? Ces questions dépassent d'ailleurs largement le contexte de ce CFC. Différentes équipes et structures chargées de l'accompagnement des personnes, et plus particulièrement des femmes, dans leur bilan de compétence et de reconnaissance des acquis, tentent de donner, par des outils méthodologiques, une légitimité à des compétences mobilisées dans des contextes non-professionnels (EFFE, 1998 ; Sansregret & Adam, 1996). Pour nous, chercheurs, face à de tels dispositifs, il ne s'agit pas seulement de nous préoccuper de la pertinence scientifique de ces outils émergents d'auto-évaluation, d'auto-reconnaissance accompagnées et de validation qui se multiplient, mais aussi de considérer les effets de la validation des compétences et des acquis sur les apprentissages et sur les modalités et contenus de formation pour des publics de femmes pleines de doutes dans leurs capacités d'apprendre et de réussir.

L'Université face à la validation des acquis

Il s'agit pour les Universités des pays occidentaux d'accueillir des adultes, des professionnels désireux d'obtenir une certification universitaire tout en travaillant et possédant un capital d'expérience dans le monde du travail. Si la première réponse d'une Université peut être d'aménager les horaires de cours (formations en cours du soir ou à distance), une seconde réponse est celle de la formation continue qui peut offrir des programmes spécifiques pour ces adultes, sans pour autant leur délivrer un diplôme universitaire. La troisième consiste à reconnaître que certaines compétences mobilisées dans le cadre de l'expérience professionnelle constituent des acquisitions de savoirs mobilisables correspondant à des savoirs enseignés, et qui peuvent donc être validées. En cela, la validation des acquis universitaire soulève la question de l'investissement qu'une telle institution peut consacrer à ces nouvelles formes d'évaluation, dans le cadre de sa mission première qui reste avant tout la formation. La validation des acquis se doit donc d'abord d'être réfléchie, définie et pratiquée en fonction de sa dimension formative plutôt que pour son rôle de sanction sociale. L'émergence de cette pratique est en effet fortement liée à la pression des milieux économiques (qui veulent un personnel certifié, qualifié et potentiellement compétent en fonction des dernières avancées scientifiques dans un domaine donné) et des personnes (qui veulent avoir un atout supplémentaire face à l'emploi avec un diplôme et des connaissances complémentaires aux leurs). La notion de compétence constitue ainsi l'argument central à la légitimité d'un accès spécifique à la connaissance que propose ce type de dispositif.

La validation des acquis dans les universités, de plus en plus répandue et faisant l'objet de législations spécifiques dans certains pays, pose un ensemble de questions délicates. La plus importante est sans aucun doute : comment établir et légitimer le face à face entre compétences et savoirs académiques ? L'Université demande peu aux étudiants, de par sa mission historiquement établie de « grande école des sciences », de savoir-faire ou de savoir-être, c'est-à-dire de démontrer la pertinence de savoirs en action, elle leur demande surtout d'apprendre et de retenir des savoirs théoriques qu'elle transmet. Cette question centrale soulève un ensemble d'autres questions jusqu'ici peu travaillées.

Certaines de ces questions nécessitent des réponses opérationnelles conditionnées par une volonté politique des institutions comme par exemple : l'Université peut-elle accepter que des professionnels aient des parcours de formation diplômante moins longs ? Si oui, comment les aménager ? C'est ce à quoi nous avons tenté de répondre par l'élaboration d'un dispositif expérimental destiné à quelques professionnels au sein de notre Section des Sciences de l'Éducation. D'autres questions nous entraînent non seulement vers des réponses pragmatiques, mais aussi vers des objets de recherche émergents : l'Université peut-elle donner une valeur à ce qui est mobilisé par l'expérience autant que par l'acquisition de savoirs certifiés ? Si oui, comment peut-elle le valider en restant extérieure à l'action réalisée en situation contextuée ? Désire-t-elle avoir la preuve de ce qui est acquis par l'expérientiel ? Si oui, de quels moyens dispose-t-elle ? Comment établir des procédures de validation satisfaisantes en tenant compte de la demande sociale, des contraintes institutionnelles et d'une cohérence scientifique ? L'Université doit-elle explicitement former à des compétences ? Si oui, quels sont les référentiels de formation correspondants et comment les établir ?

Cet inventaire évidemment non exhaustif montre à quel point le principe et les démarches de validation des acquis bousculent non seulement les traditions des modalités d'accès aux études, mais aussi l'enseignement universitaire qui est ainsi, plus que jamais, interrogé dans sa mission, ses contenus et ses objectifs. En effet, il paraît impossible de penser introduire une validation des acquis cohérente sans envisager les objectifs d'enseignement, non plus uniquement en termes de connaissances acquises, mais aussi en termes de savoirs mobilisables dans l'action, donc de compétences escomptées. Le livret de compétences mentionné plus haut arrivera-t-il dans les universités lors du nouveau millénaire ? Ces questions soulevées sous-tendent de nombreuses pistes de recherche dans le champ de la formation d'adultes, tant sur l'analyse du dispositif de formation universitaire, sur la conception et l'analyse des outils que sur la notion de compétence envisagée comme un ensemble de savoirs mobilisables dans l'action et évaluables par une structure de formation.

Les chômeurs ont des compétences à vendre sur le marché du travail

Les chômeurs, quel que soit leur niveau de certification, peuvent aujourd'hui bénéficier d'un bilan de compétences (les demandes sont nombreuses), et ainsi avoir une perception plus précise de leurs compétences qui leur permettra de mieux choisir une formation ou un secteur d'emploi. Les dispositifs de formation destinés spécifiquement aux chômeurs ayant fait leur bilan ou pas, sont eux aussi concernés par cette nécessité qu'ils ont de mieux valoriser les acquis de ce public. En Suisse, à l'issue de leur engagement dans les programmes d'occupation temporaire (dans des entreprises), de leur passage dans des ateliers d'insertion (structures de travail subventionnées) ou dans des formations à l'insertion, les chômeurs obtiennent au mieux une attestation générale. À la demande de quatre ateliers d'insertion gérés par une structure syndicale, et tenus comme les autres d'assurer une mission de formation par les autorités publiques, nous avons conçu, avec les responsables de ces ateliers, des outils leur permettant d'identifier, au plus près de la réalité, les compétences mobilisées par ces chômeurs pendant la durée de leur séjour (six mois au maximum). « Qu'est-ce qu'ils apprennent quand ils viennent chez nous, et que pourront-ils valoriser en partant ? » : telle était la question initiale.

Nous avons élaboré puis négocié avec les responsables un outil relativement simple, il leur permettait de s'appuyer sur différentes composantes des compétences attendues au sein de leurs structures, et constituer ainsi les bases d'un référentiel d'entreprise (en fonction des activités et apprentissages proposés dans ces structures). Cet outil était conçu pour être utilisé après une ou deux semaines dans l'atelier lors d'un entretien individuel pour faire une sorte d'état des lieux, puis lors de l'entretien individuel de fin de séjour pour ainsi « mesurer » les écarts et permettre de fournir aux chômeurs une certification des acquis, utilisable dans les démarches de recherche d'emploi ou de formation. Dans la réalité, bien que cet outil de repérage des compétences ait été perçu comme plus précis et plus utile que la simple subjectivité d'une appréciation, il a été et est encore incomplètement utilisé. Les responsables d'ateliers doivent y consacrer du temps et négligent ainsi le premier entretien. Ou alors, le chômeur concerné quitte la structure au bout de quelques semaines, ce qui rend impossible le principe et l'évaluation des progressions. Une responsable a réalisé cette évaluation des compétences et des savoirs mobilisés pendant la durée des séjours, en la contextualisant dans une activité collective et formative.

De tels outils, d'après la réussite partielle de cette expérience et d'autres du même type, ouvrent une piste qui mériterait d'être exploitée avec les autorités chargées de préciser les modalités, les exigences et de financer les dispositifs pour chômeurs. Des structures de formation d'adultes pourraient

être ainsi mieux armées pour interroger la nature et la progression des apprentissages et pour répondre aux attentes, explicites ou non, de leur public. Cet exemple nous confronte directement à des questions de recherche nouvelles, telles que : faut-il être « en situation » de travail observable pour explorer les compétences individuelles avec un objectif fort d'apprentissages et de formation ? Quels sont et comment analyser les représentations spécifiques des acteurs concernés, chômeurs, accompagnants, employeurs, face à la visibilité et à la formalisation de certaines compétences ? Quels sont les effets de telles pratiques sur l'emploi ? S'il y en a, comment repenser la formation d'adultes pour ces publics ? Autant de thématiques qui nous renvoient à la question de l'impossible relation formation-emploi soulevée dès les années 70.

La formation à la création d'activité

L'expérience des pays pauvres en matière de développement a montré que les femmes ont des compétences pour créer des mini-entreprises ou leur propre activité rémunérée. La Banque Mondiale valorise aujourd'hui les financements de projets portés par des femmes dans le monde entier. Aux États-Unis, les créations d'entreprises initiées par les femmes constituent près du 80 %. L'Europe finance des formations à la création d'activité, notamment en milieu rural avec le programme Europe-Formation-Professionnelle : NOW (New Opportunities for Women). En France, 72 dispositifs de ce type ont été financés. Dans le cadre du GREP (Groupe de Recherche pour l'Éducation et la Prospective) qui coordonne ces programmes, nous participons à un petit groupe de travail et de réflexion sur la question des compétences. Ce travail de prospective est orienté selon deux axes : l'utilisation de la notion de compétence en formation et la transférabilité des compétences.

La notion de compétence, dans une perspective de genre, peut être travaillée en formation (Ollagnier, 1998) non seulement en y intégrant un outil de bilan des compétences à un moment donné, mais en interrogeant toutes les composantes d'un dispositif de formation d'adultes face à cette notion de compétence. Les objectifs de formation, les contenus de formation, les stratégies pédagogiques, la progression des apprentissages, le rôle du groupe en formation et l'évaluation sont autant de dimensions qui permettent de nommer et de valoriser la notion de compétence. Dans ce contexte, l'enjeu du dispositif consiste à faciliter la démarche de création. Créer une activité n'implique pas seulement des compétences à la gestion d'activité, mais aussi les compétences à négocier la création, c'est-à-dire les compétences à créer. Les formateurs sont actuellement mobilisés autour de ces questions, et accompagnés dans l'analyse de leurs pratiques.

La transférabilité des compétences, que nous avons déjà évoquée plus haut au point 3.1., est particulièrement cruciale pour des femmes ayant peu ou pas d'expérience professionnelle officielle. Dans le contexte de ces dispositifs, nous avons mis au point une grille d'entretiens approfondis et une enquête est en cours auprès de femmes ayant réussi leur création d'activité. Elle devrait prochainement permettre de mieux saisir la nature des mécanismes cognitifs et affectifs que ces femmes ont mobilisés pour créer, y compris par l'intermédiaire de leur période en formation. Ces résultats devraient permettre une clarification de la notion de transférabilité et déboucher sur des effets dans la conception et la gestion de ces dispositifs de formation d'adultes visant la préparation à la création d'activité. Les finalités d'une telle recherche-action visent ici, à la fois, une transformation des pratiques de formation et une meilleure compréhension théorique des mécanismes de transfert de compétences dans une perspective de genre.

MAIS OÙ EST LE PIÈGE ANNONCÉ ?

Par le biais de ces quatre situations, on constate que l'usage de la notion de compétence prend sa place de manière explicite dans le champ de la formation d'adultes. Est-ce pour autant satisfaisant ?

Dans le cas des deux dispositifs concernant explicitement des publics de femmes, le travail en formation (en amont pour le CFC et pendant pour les stages NOW) permet à ces femmes de donner une visibilité à ce qui a toujours été ignoré par les institutions de formation et les structures socio-économiques. Pour elles comme pour les équipes de formation, il s'agit de donner une valeur à ce qu'elles ont appris par le biais d'une trajectoire de formation et d'emploi, mais aussi ce qu'elles maîtrisent de par leur rôle social d'amante, de mère et d'épouse. Le travail sur les compétences ne constitue donc pas dans ce cas un piège en soi, puisqu'il ouvre de nouvelles perspectives de reconnaissance de trajectoires personnelles, y compris dans le champ de la sphère privée. Par contre, la perversité de telles démarches peut s'entrevoir dans l'issue qu'elles permettent. En effet, la formation peut être considérée ici comme un vecteur de renforcement des « qualités féminines », qui permettra à des femmes de valoriser encore davantage leurs compétences de femmes au foyer pour le CFC et à d'autres de mobiliser les spécificités de leurs compétences relationnelles (par exemple : recherche de consensus plus que de prise de pouvoir) pour les créatrices d'entreprise. De tels dispositifs ne consolident-ils pas ainsi les thèses différentialistes tant dénoncées par la recherche féministe centrée sur l'égalité dans les rapports sociaux de sexe ? Notre recherche-action en cours devrait donner des éléments de réponse complémentaires au débat, en insistant sur la fonction transformatrice des représentations et des attitudes de la formation.

Dans le cas du dispositif destiné aux chômeurs, c'est la fonction-formation qui est piégée. Les compétences mobilisées s'évaluent ici dans l'action, dans le travail réalisé. Cette situation rejoint celle de l'évaluation des compétences individuelles sur le lieu de travail, de plus en plus pratiquée dans les entreprises et qui soulève un ensemble de problèmes que nous avons choisi de ne pas développer ici. La différence entre les deux contextes réside dans leur mission : l'entreprise évalue un résultat en termes de performances, le dispositif visant une meilleure insertion des chômeurs a une mission formative et tente d'évaluer les apprentissages réalisés suite à une relativement courte période en situation de travail. Est-il réaliste de combiner dans cette situation ce double objectif : évaluation des compétences observables et évaluation des apprentissages ? Les employeurs potentiels seront *a priori* attentifs à ce qu'un salarié pourra mobiliser, bien davantage qu'à ses progressions dans ce qu'il a appris. La problématique de l'accompagnement à la réinsertion nous emmène donc bien davantage sur le terrain de la situation de travail que sur celui de la formation. Les dispositifs de formation des chômeurs ne constituent-ils pas ainsi un leurre ? La valorisation des compétences pour ces publics, n'est-elle pas à construire surtout dans des espaces de travail et non pas de formation ? Les autorités publiques insistent sur la formation comme atout de réinsertion pour les chômeurs. Ne gagneraient-elles pas à davantage encourager les structures de travail intermédiaires, qui sont plus à même que les dispositifs de stagification, d'évaluer et de valoriser des compétences attendues sur le marché de l'emploi ? Une recherche comparative entre différents modes et pratiques de « traitement » des chômeurs pourrait sans doute conforter la thèse selon laquelle la situation de travail reste l'espace privilégié de formation : problématique que nous avons déjà explorée en analysant les effets formateurs des lieux de travail avec Barbier, Berton & Boru (1996).

Enfin, dans le cas de la validation des acquis universitaire, ce sont les savoirs savants et leur statut qui sont piégés par la prise en considération des compétences à l'entrée dans des programmes de formation académique. Les références traditionnelles de recrutement, d'objectifs d'enseignement et d'évaluation sont inévitablement ébranlées par de tels dispositifs. L'Université n'est pas une école professionnelle et ne doit pas le devenir. Néanmoins, avec la validation des acquis, comme avec d'autres pratiques qui la tirent de plus en plus vers le monde de l'emploi, et par conséquent des compétences (activités de formation continue, post-grade professionnalisants), elle est amenée à redéfinir plus que jamais les savoirs savants en fonction des réalités sociales et économiques. Si cette démarche peut paraître passionnante pour certains, pour d'autres, ce sont les fondements même de la fonction universitaire qui s'effondrent. Le fait de donner des titres universitaires au rabais, de reconnaître la notion de compétence comme composante du système éducatif supérieur et des apprentissages des étudiants ou encore de sur-professionnaliser les cursus, sont autant

d'arguments légitimes face aux risques de telles pratiques. Introduire des dispositifs de validation des acquis sans dénaturer la mission de l'Université et donner une légitimité scientifique à la notion de compétence dans le champ conceptuel des savoirs restent les défis à relever ces prochaines années. En même temps qu'elle introduit la validation des acquis et en analyse les conséquences sociales, l'Université se doit d'en profiter pour encore mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage des adultes ainsi que la qualité des dispositifs pédagogiques qui leur sont proposés.

EN CONCLUSION

Travailler en formation avec des publics adultes nécessite d'une manière ou d'une autre, comme nous venons de le montrer, la référence à la notion de compétence et à ce qu'elle sous-tend. Plus la formation vise comme résultat des compétences spécifiques escomptées, plus il paraît normal de leur donner une place conséquente. Néanmoins, l'adhésion au principe de former à des compétences peut avoir des conséquences graves en éducation, notamment dans le champ de l'éducation des adultes. Si la compétence se définit par la mobilisation des savoirs dans l'action, comme nous l'avons vu, le résultat attendu et mesurable par l'économie en est la performance. Le rôle de la formation est-il aujourd'hui de former des gens à devenir performants ou plus modestement de les avertir de cette confrontation identitaire à triple entrée : savoirs – compétences – performances ? Les institutions de formation sont tiraillées depuis longtemps entre le principe de transmission de savoirs savants actualisés voire applicables, et d'autre part la réalité d'un contexte économique qui leur demande de former et aussi d'évaluer les populations à des compétences attendues et de plus en plus codifiées.

Néanmoins, renvoyer aux milieux professionnels la responsabilité de la compétence et de sa mesure n'est que partiellement possible. L'école et plus globalement les institutions de formation sont et seront de plus en plus impliquées face à cette notion qui correspond bien à une réalité sociale. La préparation de nos publics à des compétences semble devenir un phénomène inexorable. Les nouvelles formules d'accès à la formation et de rapport à la connaissance, induites par la visibilité à donner à la compétence, sont, pour la recherche en éducation, encore à travailler et à évaluer. L'entrée par les compétences bouscule les formes traditionnelles de transmission des savoirs et implique une remise en question des pratiques, tant organisationnelles que pédagogiques. Elle est en train de prendre de l'ampleur en formation, quelles que soient les résistances, en tant que principe d'accompagnement de celles et ceux que l'on forme face à leur devenir.

Les exemples de situations que nous avons choisi d'aborder ici soulèvent, outre un ensemble de points techniques, des problèmes de fond pour

l'éducation des adultes. Les tentatives de délimitation de l'usage et de la conceptualisation de la notion de compétence pour les sciences de l'éducation sont loin d'être satisfaisantes. Nous avons évoqué des thèmes de recherche potentiels, dont certains s'inscrivent dans nos réalités d'universitaires. Ces problématiques estimées prioritaires touchent la formation face à la transférabilité des compétences, la place des situations de travail en formation, la compréhension et la conceptualisation de l'articulation entre compétences et savoirs (indispensable à la maîtrise de pratiques émergentes comme celle de la validation des acquis) ou encore la notion de compétence comme nouveau vecteur d'analyse des rapports sociaux de sexe en formation d'adultes.

Nous avons délibérément choisi de partir de la définition de l'éducation des adultes et de ne pas emprunter une définition du terme compétence à un quelconque auteur, aussi pertinent soit-il dans son argumentaire. Notre propos n'était pas ici de démontrer qu'une notion répandue et fonctionnelle dans le monde de la gestion est légitime en éducation. Il s'agissait ici de montrer comment l'éducation des adultes, de par ses évolutions, ses principes, ses valeurs et ses pratiques, est piégée par l'existence de cette notion opérationnelle. Si le mot compétence est devenu à la mode dans le langage courant, sans réel consensus sur sa définition qui reste élastique, la notion de compétence est bien une nécessité et tout ce qu'elle sous-tend représente donc bien plus qu'une mode. Elle nous pousse à poser plus que jamais la question de l'articulation entre formation et travail, entre apprentissage et performance, entre théorie et pratique, entre diplôme et expérience. Pour l'éducation des adultes, la référence à la compétence est en cela inévitable et constitue, encore plus que dans le champ du scolaire à ce jour, un nouvel atout, mais aussi un risque potentiel à analyser. La notion de compétence nous éloigne-t-elle de notre mission première qui consiste à transmettre des connaissances ? Comment répondre à des attentes d'adultes conscients de la visibilité qu'ils doivent donner à leurs compétences et qui attendent de la formation une aide magique ? Quels nouveaux compromis l'éducation des adultes doit-elle faire entre la commande sociale et ses principes et valeurs ? Les analyses de pratiques de formation d'adultes, les travaux sur l'adulte apprenant ou sur la pédagogie d'adultes considèrent aujourd'hui la notion de compétence comme une variable, parfois même centrale. Encore reste-t-il, pour les chercheuses et chercheurs que nous sommes, à mieux la maîtriser dans son essence, tout en trouvant une position juste sur le bien-fondé de sa place et de son utilisation en éducation des adultes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aubret, J. & Gilbert P. (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris : P.U.F.
- Barbier, J.-M., Berton, F. & Boru, J.-J. (Éd.). (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Besnard, P. & Liétard, B. (1995). *La formation continue*. Paris : P.U.F.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : P.U.F.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Courtois, B. & Pineau, G. (Éd.). (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française.
- Dubar, C. (1985). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- EFFE. (1998). « *Bilan-portfolio* » de compétences : histoire d'une pratique. Lausanne : Éditions d'en bas.
- Institut Canadien d'Éducation des Adultes. (1971). Analyse des tendances de la Recherche en Éducation des Adultes au Canada français 1960-1969. *Les cahiers de l'ICEA*, 12/13, 9-20.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, N. Jersey : Prentice Hall.
- Ollagnier, E. (1998). Formation et compétences reconnues. In *Femmes en milieu rural : nouvelles activités, nouvelles compétences*, revue POUR, 158, 77-88.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : E.S.F. éditeur.
- Sanregret, M. & Adam, D. (1996). *Compétences transférables plus*. La Salle, Québec, Hurtubise HMH.

La validation des acquis professionnels Entre expérience, compétences et diplômes : un nouveau mode d'évaluation

**Françoise Ropé
Université d'Amiens**

La notion de *compétence* n'est pas nouvelle mais son usage de plus en plus répandu dans les discours sociaux et les discours savants est relativement récent et nous a amenée à l'interroger, avec l'intention d'examiner la part qui revient aux mots dans la construction des choses sociales (Bourdieu, 1982).

Ce qui nous importe ici, ce n'est pas la question des origines de cette notion mais celle de ses usages, d'autant que la notion est polysémique et que sa plasticité est un élément de la force sociale des idées qu'elle revêt.

Nous souhaiterions faire preuve de la même vigilance intellectuelle à l'égard de l'usage de cette notion que celle exercée par Naville dans des ouvrages qui ont fait date tels que *Théorie de l'orientation scolaire et professionnelle* (1945) et *Essai sur la qualification* (1956) concernant la notion d'*aptitudes*, pourtant fort en vogue à son époque et dont l'usage a été largement répandu par les psychologues engagés dans l'orientation scolaire et professionnelle. En effet ce qui paraît recherché à travers le système de formalisations et de codifications mis en place tant dans l'école que dans un certain nombre d'entreprises, c'est bien de nouveaux modes de distribution différentielle des capacités des individus dans une période marquée par une extension accélérée du nombre de diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur parallèlement à une élévation très importante, en France, du taux de chômage.

Ainsi, les travaux que nous avons menés avec Tanguy (Ropé & Tanguy, 1994) sur l'usage de la notion de *compétence* dans l'école et dans

l'entreprise nous ont permis de montrer en quoi l'usage de cette notion qui tend à se substituer à celle de *savoirs* dans la sphère éducative et à celle de *qualification* dans la sphère du travail, était significative de changements réels dans les pratiques sociales. Nous avons pu montrer que, avec l'entrée de la notion de compétence dans l'école, on assiste à une tentative d'infléchissement des modèles cognitifs et culturels prévalant dans la sphère éducative, modèles traditionnellement ancrés dans les savoirs et les découpages disciplinaires fortement remis en cause par la *Charte des Programmes* (1992) qui sollicite la notion de *compétence* par opposition à celle de *connaissances* : « le programme ne doit pas être un empilement de connaissances. [...] Il doit faire la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition de savoirs et savoir-faire correspondants » (p. 2). En introduisant la notion de compétence, il s'agit moins d'évaluer des savoirs factuels que des capacités à exécuter une tâche définie et décomposée en autant de sous-tâches censées la composer. C'est ainsi qu'a pu être mis en place tout un système de codifications et de formalisations sous forme de référentiels de diplômes mis en relations avec les référentiels d'activités professionnelles.

Liées à l'action, mesurées dans des situations données, « les compétences » sont au centre de cette codification des diplômes qui connaît, en France, son expression achevée dans l'enseignement technique et professionnel. Elle s'opère à partir de descripteurs qui reposent en dernière instance sur une liste de savoir-faire, unité de base de cet ordonnancement technique, et eux-mêmes définis par une suite de relations d'emboîtement :

Des savoir-faire sont établis à partir de la liste des tâches et fonctions élaborées dans le référentiel d'activités professionnelles. Le savoir-faire peut être appréhendé à partir de l'expression *être capable de*. Concrètement, il est décrit par un verbe d'action et par les objets auxquels l'action s'applique (Conseil national des programmes, 1991, p.10).

Catégories de pensée et technologie intellectuelle vont de pair ici, principes et outils se confondent, la force de l'outil devient elle-même principe d'action.

Or, cette méthode présuppose l'existence d'un domaine de référence qui se laisse représenter comme un ensemble fini d'éléments pouvant être décrits. Elle présuppose, également, que des relations d'implication peuvent être établies entre réaliser une tâche, disposer de la compétence idoine et savoir réaliser cette tâche, autant de relations qui restent éminemment problématiques, comme l'a montré Stroobants (1993).

Ces relations d'implication ainsi que la logique déductive qui en découle vont pourtant avoir force de loi puisque nous les retrouvons dans la Loi du 20 juin 1992 concernant la Validation des Acquis Professionnels (VAP) :

La loi reconnaît que l'activité professionnelle est productrice de compétences et de connaissances. [...] Par l'analyse de la situation de travail, elle contribue

à l'identification de compétences et de connaissances détenues mais jusque là non reconnues. [...] L'objectif de la validation des acquis professionnels n'est pas de valider l'expérience professionnelle, mais le résultat de l'expérience professionnelle en termes de savoir et de compétences (*Bulletin officiel*, 1994, p. 2047).

Il est clair que la VAP s'inscrit dans la poursuite d'un long processus pédagogique et social qui a conduit à de nouvelles formes de validation : mise en place des unités capitalisables en 1968, construction de référentiels de diplômes en termes de compétences et d'activités professionnelles qui vont devenir la référence majeure des diplômes professionnels mais aussi de toutes sortes d'évaluations dans les entreprises et dans les centres de formation et de bilans.

Rappelons que parallèlement à l'entrée des compétences dans le système éducatif, se développent dans les entreprises – sous l'étiquette *logique des compétences* – des discours et des pratiques qui définissent d'autres modes d'affectation du travail, de promotion et de rémunération, qui sont autant d'éléments qui président à la détermination des relations salariales. De fait, souligne Tanguy (1994),

tout se passe comme si les *compétences*, ensemble de propriétés instables, devant être soumises à l'épreuve, s'opposaient à la *qualification*, elle, mesurée au cours de cette dernière période par le diplôme, titre acquis une fois pour toutes, et l'ancienneté. Cette centration sur les compétences, qui s'opère corrélativement à l'extension du champ de l'activité de la formation et de l'éducation, ne saurait occulter ce fait non moins important que le développement des actions de formation, d'évaluation et de validation des compétences s'effectue en disputant à l'appareil scolaire le monopole qu'il avait jusqu'ici en ce domaine.

Il s'agit bien, en effet, de remettre en cause, non seulement les qualifications reconnues dans les accords sociaux mais également le système de validation par les diplômes. Ce dernier point sera parfaitement confirmé par le rapport Fauroux publié en 1995 qui stipule qu'il faudrait créer une instance indépendante « le haut conseil de l'École » qui établirait avec le concours des « bénéficiaires et des utilisateurs des compétences scolaires » ce que l'on est en droit d'attendre de tout ado et jeune adulte « quels que soient les résultats aux examens et ses capacités de spécialisation dans un domaine du savoir ».

Le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) se trouve poussé dans ses retranchements avec le développement de nouvelles certifications, en particulier *les homologations* qui permettent de donner une valeur nationale non seulement aux titres reconnus par le Ministère du travail mais également à divers titres délivrés dans le cadre de la formation professionnelle

continue. Comme le souligne le rapport présenté à Péry (*Rapport sur la formation professionnelle*, 1999) :

L'acceptation d'autres formes de certifications que les diplômes comme finalité de formation pour l'acquisition d'une qualification a entraîné une dynamique qui semble s'accélérer actuellement et entraîner des pratiques où les principes de l'alternance et de la validation des acquis de l'expérience constituent les supports privilégiés de leur développement (p. 226).

Il reste que l'Éducation Nationale délivre 70,8 % des certifications par an (soit de l'ordre de 522'000 diplômes) quand le ministère du travail en délivre 11,8 % (soit 89'000), les autres ministères, 11,3 %, les organismes consulaires et privés, 4,9 %. L'Éducation Nationale est quasi en situation de monopole en formation initiale mais elle délivre également des diplômes en formation continue. Ceux qui, comme les organismes consulaires ou privés souhaitent proposer leur système de certification comme alternative aux diplômes minimisent cet aspect dans leur volonté de conquérir le marché des formations où la concurrence entre les organismes est toujours présente.

C'est dans ce contexte que le MEN prend l'initiative de mettre en place le dispositif de Validation des Acquis Professionnels. Celui-ci nous a paru emblématique de l'usage de la notion de compétence tant dans la sphère éducative que dans la sphère du travail et de nature à éclairer d'une part, la manière dont la notion fait sens pour les plus hautes instances, et d'autre part, les effets sociaux qu'elle induit.

L'analyse que nous présentons ici repose sur un travail empirique que nous avons effectué en 1998-1999. Après avoir rencontré les responsables au niveau ministériel de l'élaboration du dispositif et analysé le contenu des documents législatifs correspondants, nous avons enquêté dans quatre académies que le ministère nous avait recommandées comme fonctionnant « bien ». Nous avons alors procédé à des entretiens approfondis, sur place, avec les acteurs concernés : quatre responsables académiques chargés du dispositif, trois accompagnateurs et deux membres des jurys.

Nous avons poursuivi notre investigation par l'analyse de contenu de 12 dossiers de candidatures requérant des diplômes de secteurs et de niveau différents : 6 dans le secteur tertiaire et 6 dans le secteur industriel (3 en CAP – Certificat d'Aptitude Professionnelle – et baccalauréat professionnel et 3 en BTS – Brevet de Technicien Supérieur – pour chaque secteur).

Nous avons mis en perspective les résultats de ce travail avec les « propositions du CNPF [Centre national du patronat français] sur la démarche des compétences » lors des travaux préparatoires aux journées de Deauville de 1997.

Cette investigation nous a permis d'une part de saisir les relations complexes qui s'établissent entre le diplôme et l'expérience, source de

compétences et, d'autre part de faire surgir les logiques qui sous-tendent le principe même de la VAP et l'action des acteurs concernés par le dispositif.

Il s'agit, pour nous, dans la lignée du travail que nous avons effectué sur l'usage de la notion de compétence dans l'école et l'entreprise (Ropé & Tanguy, 1994) de donner une assise empirique à la problématisation d'une notion, la notion de compétence, afin que l'on saisisse concrètement les transformations auxquelles elle participe et les effets sociaux qu'elle induit, dont nous tenterons de rendre compte dans cette contribution.

RELATIONS ENTRE LE DIPLÔME ET LES COMPÉTENCES ACQUISES PAR L'EXPÉRIENCE : RUPTURE ET CONTINUITÉ

Les diplômes de l'enseignement technique et professionnel en particulier ont certes toujours été enjeu de débat voire de conflit entre l'école défendant une conception humaniste de la formation dont elle est maîtresse d'œuvre et les employeurs partisans d'une certification la plus possible calquée sur leurs besoins à court terme. Mais durant les Trente Glorieuses, les diplômes « jouent pleinement leurs rôles de titres, permettant à leurs détenteurs de monnayer leur qualification sur le marché national du travail » (Brucy, 1998, p. 9).

En effet, le diplôme est reconnu juridiquement comme attestant un cursus, des savoirs et des connaissances et la validation de connaissances et de savoirs reconnus, de savoir-faire appris qui impliquent que le candidat qui en est titulaire est susceptible d'exécuter telle ou telle tâche d'exécution ou d'encadrement. Ce fait contribue à la construction d'une relation d'implication qui se lit dans le sens de : connaissance \Rightarrow capacité d'action (sous-entendu, adéquate, si ce n'est conforme, du moins adaptable à ce que l'employeur requiert).

Or, la reconnaissance des savoirs et des compétences déduites de l'expérience déclinée à travers les activités professionnelles et les tâches effectuées, atteste que les connaissances correspondantes sont acquises et que l'on peut donc les valider par un diplôme dans le sens : expérience \Rightarrow diplôme. Il s'agit bien d'une révolution au sens propre du terme dans la relation d'implication. Elle n'est pas sans rappeler les principes sous-jacents à la *Charte des programmes* (1992) dont nous avons observé le retournement de perspectives visant à substituer une logique des situations à une logique disciplinaire. Ce retournement participe d'une rupture dans l'implication traditionnelle sous-jacente aux rapports entre connaissance et action, sous-jacente elle-même au diplôme classique.

Mais la procédure mise en place atteste de continuités avec les logiques du diplôme :

a. *C'est une procédure nationale qui conduit à un diplôme national.*

Elle est soumise à l'autorité du recteur « qui confie la responsabilité globale de la mise en œuvre à un pilote général », le service des examens est chargé du fonctionnement de validation, les corps d'inspection sont garants du bon déroulement de la validation, le jury de validation intervient souverainement dans sa décision.

Les agents du dispositif sont là pour attester le sérieux de l'organisation. Nous retrouvons une sorte de « garantie de l'État » : « L'Éducation Nationale, assure un responsable, ce n'est pas l'AFPA [Association nationale pour la formation professionnelle des adultes]¹, elle valide l'expérience professionnelle en terme de savoirs attestés, reconnus ». Le jury composé d'enseignants et de professionnels (comme les jurys « normaux ») est nommé par le recteur et doit même comporter une majorité d'enseignants.

Tout n'est pas « donné », seule une partie du diplôme est validée, le complément doit être obtenu en passant l'épreuve traditionnelle comme les autres candidats.

L'institution Éducation Nationale qui a le monopole des diplômes nationaux joue pleinement son rôle : la VAP s'inscrit bien dans le système général des diplômes d'État. En conséquence, le pouvoir de ses agents demeure. Comme si l'institution acceptait de composer avec les employeurs et avec certains secteurs de la formation dépendants du ministère du travail, en reconnaissant l'expérience, mais en étant les seuls habilités à le faire, selon des normes qu'elle juge acceptables parce que explicites, standardisées et fondées sur le principe d'égalité :

L'Éducation Nationale doit être vigilante sur ce qui pourrait entraîner une inégalité de traitement des candidats. Il est en effet important que l'institution propose un accompagnement qui offre aux demandeurs d'emplois, aux travailleurs indépendants ou plus simplement aux personnes qui entrent dans la procédure sans souhaiter en informer leur hiérarchie, le même service que celui offert aux salariés dont l'accompagnement serait payé par l'entreprise (*Validation des acquis...*, 1994).

Ce principe réaffirmé « d'égalité de traitement » est tout à fait important : il s'inscrit dans l'affirmation qu'il s'agit « d'une démarche individuelle et d'une avancée sociale ». Nous avons pu constater qu'effectivement une proportion importante de chômeurs demande la validation de leurs acquis. C'est selon nous une différence majeure avec les projets d'une partie du patronat qui conteste la pertinence des systèmes traditionnels de certification et de

1. Allusion à l'organisme majeur de la formation professionnelle continue dépendant du Ministère du travail qui a mis en place un système de VAP fondé sur l'observation de l'activité en situation, ou sur sa simulation.

validation des « qualifications » et qui souhaite affranchir la formation professionnelle de ce « modèle du diplôme » ... estimant qu'il revient à l'entreprise de « mettre en œuvre les compétences et de les valider » (*Supplément « initiatives »*, 1998). Ce faisant, le MEN impose ses outils, en particulier les référentiels des activités professionnelles et les référentiels de diplômes, qui permettent une standardisation, un langage commun, des références communes.

En adoptant ce dispositif, l'institution Éducation Nationale montre sa grande capacité d'adaptation qui à nos yeux participe de sa volonté de sauver les modes de validation de l'enseignement technique et professionnel, qu'elle contrôle, en s'adaptant rapidement face aux autres validations et homologations (« Nous avons quatre ans d'avance sur le Ministère du Travail, nous précise-t-on »).

b. Le passage par l'acte d'écriture pour rendre compte des activités exercées est conforme à la logique des diplômes. Ainsi l'institution reconnaît que le travailleur peut acquérir des compétences par l'expérience professionnelle, sans enseignement formel, mais elle valide aussi la capacité à décrire les tâches exécutées en situation. Le passage par l'écrit est constitutif de la continuité du diplôme toujours massivement fondé sur l'écrit.

Or, la description des activités professionnelles est majeure dans le dispositif de validation. Le « décodage » ou l'« encodage » du récit en termes techniques reconnaissables par le jury, parce que proches des référentiels, relève du professionnalisme de l'accompagnateur et de la capacité du candidat à s'adapter à ce discours.

Or, tout le système de la VAP repose sur ces types d'outils qui valorisent de nouvelles formes de formalisations et de codifications dans l'enseignement professionnel et pénètrent lentement, par le biais de l'évaluation, dans les autres segments.

LA VAP S'INSCRIT DANS LA RECONNAISSANCE DE L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE COMME PHÉNOMÈNE SOCIAL MAJEUR

En analysant les textes fondateurs et la trajectoire d'un certain nombre de candidats mais aussi en rencontrant des acteurs concernés comme les responsables et les accompagnateurs du dispositif VAP, nous avons pu observer que la reconnaissance de l'expérience acquise au travail s'inscrit explicitement dans la reconnaissance du travail comme phénomène social majeur.

Les textes

Le débat social qui agite certains juristes, politologues et sociologues concernant le travail, sépare ceux qui défendent la « valeur travail » fondée sur une conception du travail comme essentiellement constitutif de l'identité individuelle et du bien social (comme A. Supiot et Y. Schwartz par exemple) et ceux qui arguent du fait qu'ils prennent acte de l'évolution des nouvelles formes d'organisation du travail (division, bureaucratie, prédominance des systèmes techniques) qui ôteraient à tout jamais la possibilité aux travailleurs de considérer le travail comme une œuvre, de lui conférer un sens et de s'accomplir pleinement à travers lui pour en prédire la fin (Méda, 1994).

Il est clair, que dans ce débat, la politique éducative qui développe la VAP participe, pour les agents qui la mettent en place, à la promotion de la « valeur travail ». Les extraits de textes législatifs qui sont distribués sont explicites : « la loi reconnaît que l'activité professionnelle est productrice de compétences et de connaissances, la loi participe à la valorisation sociale du travail » (*Validation des acquis...*, 1994, chap. 3)². Divers documents internes au MEN précisent que le partenariat entre les professionnels et le MEN doit être explicite lors de la mise en œuvre d'un projet global d'accès au diplôme avec recours à la VAP : le diplôme est la reconnaissance d'une qualification³.

Les acteurs

LES RESPONSABLES COORDINATEURS

L'acteur principal responsable coordinateur est le plus souvent un inspecteur. Les entretiens que nous avons menés avec plusieurs inspecteurs dans des centres considérés par le MEN comme « fonctionnant bien », nous ont montré des acteurs engagés dans le processus de la VAP en tant que professionnels, mais aussi en tant que personnes.

Leurs trajectoires professionnelles ascendantes se sont construites grâce à leur travail acharné, par l'expérience et les diplômes passés au cours de leur carrière, des passages dans l'industrie, et surtout par l'enseignement professionnel soit comme élève, soit comme enseignant, ainsi que par la formation continue.

2. Texte adressé aux recteurs d'académie, aux inspecteurs, aux délégués académiques, etc.

3. C'est à ce niveau que les tensions sont les plus fortes entre les partenaires sociaux et les divergences importantes au sein même du patronat où se mène « un débat de fond : doit-on rémunérer les compétences ? » (Propositions du CNPF sur la démarche COMPÉTENCES, 18 déc. 1997). On oublie souvent que c'est dans les négociations et compromis entre les partenaires sociaux que s'est construite la reconnaissance des qualifications.

Bien intégrés dans l'Éducation Nationale, ils se présentent de surcroît comme « connaisseurs du travail en entreprises » et valorisent explicitement cette spécificité. Telle personne qui a passé tous les diplômes en travaillant précise « en élevant le niveau, on s'est tué, on sait tout en théorie, rien en pratique, on ignore le monde du travail » et elle ajoute :

La loi génère des effets plus larges que la certification. Elle a des conséquences sur l'activité de travail et sur la sphère personnelle. Dans un pays comme le nôtre, elle permet de retrouver une valorisation personnelle, un effet moral. C'est une démarche responsabilisante et formatrice. Par exemple, dans des métiers *comme conducteur routier ou agent de propreté* qui sont dévalorisés, il faut une reconnaissance sociale et une redynamisation (p. 25).

L'ensemble de ces personnes valorisent le travail et l'expérience. Elles se présentent implicitement comme des novateurs engagés dans la « valorisation sociale », pour certains d'entre eux une sorte de minorité active influente qui à fort à faire pour promouvoir la VAP. tant à l'extérieur, auprès des entreprises et des syndicats qu'à l'intérieur de l'Éducation Nationale pour trouver des accompagnateurs et surtout des jurys qui acceptent de sortir de la logique traditionnelle des diplômes.

Leurs trajectoires professionnelles les conduisent à promouvoir la VAP comme un mode de promotion dans le travail, et comme la juste reconnaissance des compétences acquises par l'expérience du travail.

LES ACCOMPAGNATEURS

Afin que les candidats ne s'engagent pas « dans une procédure sans issue », une aide méthodologique leur est offerte pour la constitution de leur dossier et pour la description de leur activité de travail dans les divers emplois occupés, susceptibles de correspondre à la finalité du diplôme postulé.

L'accompagnateur aide le candidat à sélectionner et hiérarchiser les informations pertinentes et à choisir le diplôme adéquat et l'unité ou les épreuves dont il pense pouvoir être dispensé.

Son rôle, très important, nécessite des capacités d'écoute et de communication. Posséder ou non des connaissances précises du milieu professionnel est considéré comme indispensable pour les uns, mais non nécessaire pour les autres. Ainsi, un conseiller d'orientation psychologue se définissant comme « professionnel de l'entretien » fait valoir sa capacité à aider le candidat à dire ce qu'il sait faire. Les accompagnateurs sont issus d'horizons divers : inspecteurs et formateurs, conseillers d'orientation, professeurs techniques, conseillers en formation continue, mais aussi professionnels, selon les académies. Ils sont recrutés par les responsables de la VAP dans les grandes académies, par appel d'offre dans les lycées, et formés sur place.

Les outils qu'ils utilisent sont de première importance pour aider à la mise en mots de l'expérience professionnelle. Ce sont essentiellement les référentiels.

Leur point commun à tous : être à l'articulation du travail et de l'Éducation Nationale. Pour l'un des responsables, le critère principal de ses choix c'est la bonne connaissance du terrain et « la fibre sociale et politique », en un mot « croire », faire le pari que l'expérience crée des savoirs et des savoir-faire, en un mot des *compétences*, et que par l'écoute et l'aide, on va contribuer à véritablement aider des personnes à valoriser leur expérience. « Le pari n'est pas plus risqué qu'avec le diplôme ».

Cette attention focalisée sur l'expérience, sur les activités professionnelles réelles participe à cette valorisation de l'activité professionnelle dans laquelle s'inscrit la VAP. « C'est passionnant d'amener les gens à dire vraiment ce qu'ils font et non pas ce qu'ils sont... Il se passe quelque chose de l'ordre de l'estime de soi » que certains conseillers d'orientation psychologiques trouvent particulièrement important.

Il apparaît que les responsables coordonnateurs et les accompagnateurs que nous avons rencontrés sont effectivement des agents institutionnels favorables à la procédure des VAP voire des acteurs, pour certains, fermement engagés personnellement non seulement à assurer la bonne marche du dispositif, mais aussi son développement.

Il reste que chacun est conscient que le dispositif, très individualisé – les candidats sont reçus individuellement environ deux heures – est très coûteux en temps et en investissement personnel.

LES CANDIDATS

Les acteurs principaux restent les candidats : Qui sont-ils ? S'inscrivent-ils eux-mêmes dans cette logique de valorisation du travail par l'expérience ?

La sélection est rude puisqu'il faut disposer de l'information, se renseigner concrètement sur les lieux et les procédures, faire la demande d'inscription, puis éventuellement d'un accompagnateur pour ensuite remplir un volumineux dossier. C'est donc une démarche lourde qui s'inscrit dans un projet personnel ou collectif et qui engage le candidat potentiel dans une procédure longue. Près d'un tiers des candidats sont demandeurs d'emploi avec des taux variables selon les académies : en 1997, ils étaient 32 % à Lille, 31 % à Créteil et 19 % à Rouen. Les 2/3 sont des actifs en poste. La proportion des hommes et des femmes donne l'avantage à celles-ci à Créteil (55 %) et à Rouen (54 %) alors qu'à Lille, elles sont minoritaires (41 %). L'âge moyen est de 35 à 40 ans. Il s'agit bien de travailleurs (salariés ou indépendants, mais massivement salariés), expérimentés, au sens où ils ont occupé un ou plusieurs emplois pendant plusieurs années, au sein desquels ils ont pu exercé des activités professionnelles diversifiées, le plus souvent depuis plus de dix ans. « Les spécialités demandées suivent la structure des emplois » nous précise un responsable. Ainsi à Créteil, 59 % des demandes concernent le secteur tertiaire administratif et 14 % le secteur

commercial. Comme nous le soulignons plus haut, la sélection est rude, car ces dispenses accordées, il reste à passer les unités ou épreuves manquantes (au minimum une, souvent deux ou trois) dans les conditions « normales » d'examen.

À Amiens nous avons pu obtenir le résultat du suivi jusqu'à l'examen, en bout de course, c'est-à-dire la validation du diplôme complet : sur 13 candidats de BTS qui avaient obtenu des dispenses, en 1996, 2 ont obtenu finalement le diplôme en 96, 1 en 97, 2 en 98.

Le corpus de 12 dossiers de candidature analysés ne permet pas de généraliser les résultats mais les tendances répétitives que l'on peut déceler indiquent des orientations qu'il est intéressant d'analyser.

LES CANDIDATS SONT INSCRITS DANS DES TRAJECTOIRES D'INTÉGRATION DANS ET PAR LE TRAVAIL

En activité ou au chômage, les candidats dont nous avons analysé les dossiers s'inscrivent dans des trajectoires d'intégration dans le travail. En attestent à la fois leurs trajectoires professionnelles qui dénotent une très grande stabilité dans l'emploi, ou une mobilité permettant de progresser dans les classifications, la manière dont ils parlent de leur entreprise et dont ils décrivent leurs activités.

Ainsi, un homme de 40 ans, technicien dans une centrale nucléaire, qui après avoir été OP1, OP2, OP3 puis agent technique, est passé technicien en changeant trois fois d'employeur ou de service. Il demande aujourd'hui la reconnaissance de ses acquis par un BTS.

De même, un homme de 32 ans qui après s'être inséré dans le travail comme maçon manutentionnaire en 1983-1984 (avec un niveau d'études BAC en Turquie) change d'entreprise à chaque fois avec une nouvelle qualification : électricien (1984-1985), électromécanicien (1986-1989) et demande aujourd'hui un BAC Pro en France.

Ces candidats font valoir de manière explicite ou implicite qu'ils participent à la bonne marche et à la notoriété de leur entreprise. Nous relevons cela, même dans les dossiers les moins élaborés : ainsi, un homme de 50 ans, candidat à un CAP de conducteur de matériel, au chômage après deux ans de longue maladie, s'applique à faire à la main un schéma précis des « machines » qu'il conduisait et dont il décrit minutieusement le fonctionnement, montrant en cela sa parfaite connaissance de l'outil. D'ailleurs, précise-t-il, on lui faisait confiance puisqu'il est arrivé à plusieurs reprises qu'il soit désigné pour remplacer le chef d'équipe, la nuit, pour assurer la sécurité.

Les candidats ne remettent pas en cause « la nouvelle organisation du travail » : ils ont intégré sur le mode de la nécessité les transformations des

entreprises qu'ils qualifient « d'évolutives », même s'ils en saisissent les conséquences dont ils peuvent être par ailleurs victimes. « L'atelier est de plus en plus automatisé, moins de peine dans le travail, mais suppression de postes » (42 ans, cariste) ou « la concurrence augmente et il y a moins de clientèle ».

La notion d'entreprise « qualifiante » (même si l'on occupe le même poste) est incorporée « au niveau de mon emploi chez M, des évolutions technologiques auxquelles j'ai dû m'adapter m'ont permis de développer mes connaissances ».

Les candidats à la VAP, dont nous avons analysé les dossiers, s'inscrivent à l'instar des agents/acteurs du dispositif dans les valeurs du travail constitutif de leur identité et du lien social, même si leur tâche est difficile, même s'ils sont au chômage, c'est par et dans le travail qu'ils souhaitent évoluer. Les compétences acquises par l'expérience concernent non seulement la maîtrise des activités requises en situation de travail mais aussi l'intégration dans l'entreprise et l'incorporation de ses valeurs.

Nous retrouvons dans les dossiers de candidature à un diplôme du secteur industriel, quel que soit le niveau de diplôme, cette mise en scène des machines et des outils que nous avons déjà observée (Tanguy, Agulhon & Ropé, 1984) : plusieurs dossiers comportent des schémas, voire des photographies des machines, accompagnés de légendes explicatives et de désignations techniques que l'on tient à « montrer » maîtrisées.

Mais les qualités « morales » nécessaires au travail ouvrier des années 1950 ne sont pas les qualités requises explicitement aujourd'hui. Il reste le souci du travail bien fait, mais le courage, le goût de l'effort – les qualités que nous avons soulignées comme majeures dans les années 1950 – ne sont pas directement exprimées, comme si elles apparaissaient aujourd'hui de l'ordre du privé ou de l'évidence. En revanche, d'autres qualités sont mises en valeur comme : le souci d'évoluer, de progresser, l'imagination, la capacité à se remettre en question, à communiquer, bref les valeurs qui s'apparentent à une valeur dominante aujourd'hui que l'on dit exigée par les entreprises, à savoir *l'adaptabilité* : « le plus important dans une vie professionnelle est d'être toujours en évolution, voire même se remettre en question » (candidat au BTS).

Aucune question dans les dossiers de VAP ne fait allusion à la vie sociale et dans la question ouverte en fin de dossier, seul un candidat fait allusion à une activité personnelle qu'il exerce hors travail, à savoir la gestion comptable d'une association.

Les textes officiels sont très explicites à ce sujet : seule la description des activités « réelles » de travail est prise en compte. On peut penser que l'Éducation Nationale a voulu éviter l'écueil du jugement sur le comportement, mais il est clair que derrière la valorisation du souci d'évoluer, de

progresser, le souhait de se former, les parcours exemplaires de promotion par la formation, pointe le savoir-être qui complète le savoir-faire.

La VAP s'inscrit aussi dans la logique de promotion par la formation diplômante « tout au long de la vie »

Les candidats ne dissocient pas leurs activités du lieu, des entreprises dans lesquelles elles s'exercent. Leurs discours écrits montrent l'acceptation de ce qu'ils ont incorporé comme une sorte d'ordre inéluctable des choses : la concurrence, la nécessité de travailler mieux pour y faire face, la nécessité d'évoluer, etc., qui bousculent la routine. Cet ordre des choses les oblige « à toujours plus », en particulier à « plus de diplôme ».

C'est bien sur le mode de la nécessité que la formation et l'acquisition d'un diplôme est vécue mais la plupart des candidats de notre corpus s'inscrivent dans la formation tout au long de la vie.

Ainsi nous pouvons relever des trajectoires qui énumèrent des formations professionnelles « tout au long de la vie » comme un candidat au BTS qui en 1973 passe son CAP d'ajusteur, en 1975 son CAP de dessinateur en construction mécanique, en 1979 son BP de mécanicien d'usinage, en 1981 de dessinateur, en 1994 acquiert le niveau 5 en géométrie, puis prépare le BTS de 1995 à 1996 par correspondance.

« Depuis la fin de ma scolarité, note-t-il, j'ai toujours voulu progresser pour élargir mes connaissances générales et techniques. Pour ce faire, j'ai suivi des cours du soir en promotion sociale, sanctionnées par des diplômes d'état [CAP, BP] en parallèle avec ma vie professionnelle ».

Nous avons bien là un cas exemplaire de travailleur tenace, courageux, toujours prêt à s'adapter et à mieux faire dans « un esprit d'avenir professionnel évolutif ».

Mais pour franchir toutes ces étapes, il est nécessaire de maîtriser l'écriture, comme dans l'école, et ce rôle est réaffirmé dans le dispositif VAP mis en place par le MEN.

Le rôle de l'écriture, la mise en mots de l'expérience

LE DOSSIER

Le dossier est fourni au candidat qui devra le remplir seul. Il est impressionnant par son volume, il comporte une quarantaine de pages : il faut tout dire de son expérience dans le dossier comme il faut tout énumérer et décomposer dans les référentiels, ce qui revêt une grande différence avec le diplôme qui n'évalue qu'une petite partie des savoirs et savoir-faire requis.

La première partie donne des indications sur les trajectoires, la deuxième partie est organisée en quatre rubriques :

- présentation de l’emploi dans l’entreprise ou l’organisation,
- description du travail,
- conditions d’exercice de l’emploi,
- analyse de l’emploi,

auxquelles on peut ajouter des « informations complémentaires » que l’on juge utile de donner au jury.

La première rubrique atteste de la capacité à se situer dans l’entreprise puis à se situer dans son unité de travail ou de service. Nombreux sont les candidats qui présentent un organigramme (soit dactylographié, soit manuscrit) avant de passer à la description des activités de travail proprement dites :

- en énumérant les tâches effectuées et la part du temps qui lui est consacrée sur le modèle suivant concernant un employé en restauration :

Liste des tâches ou activités composant cet emploi	% du temps consacré	1	2	3	4
– 1 à 2 fois par semaine : ouverture et petit déjeuner	5 %			X	
– Mise en route de l’équipe de travail, participation à la mise en place et à l’entretien des locaux	15 %		X	X	
– Cave du jour + commandes afférentes	10 %		X	X	
– Service restaurant	50 %			X	
– Permanence pour l’accueil des clients de l’hôtel	15 %			X	
– Accueil téléphonique	5 %			X	

1) on vous donne des consignes ou des instructions que vous devez appliquer

2) vous êtes suivi dans la réalisation de la tâche

3) vous réalisez la tâche en toute autonomie

4) vous participez à l’amélioration des solutions et des propositions

- en décrivant minutieusement les tâches accomplies (plusieurs pages blanches sont proposées à cet effet) ;
- en décrivant
 - la méthode de travail,
 - les dysfonctionnements, pannes, aléas rencontrés,
 - les matériels, machines, outillages utilisés ;

- en répondant à une série de questions concernant la capacité :
 - à recevoir, donner, traiter les informations et les consignes,
 - à situer les relations internes à l'entreprise,
 - à situer son positionnement hiérarchique, sa part d'autonomie dans l'organisation, sa capacité à se fixer des objectifs, sa capacité à situer sa responsabilité par rapport à ce que l'entreprise attend comme résultat.

Les questions sont diverses et nombreuses. On reconnaît les mêmes principes que ceux qui animent l'élaboration des référentiels : le souci de nommer, de décrire, la recherche de l'exhaustivité avec, en creux, la quête de l'explicitation et de l'objectivation.

Ces questions traduisent la même conception du travail et de son organisation que celle que développent les sociologues et psychologues du travail qui décrivent la mise en place « des formes d'organisations alternatives au modèle d'organisation issu du taylorisme » et valorisent « le salarié acteur du développement » (Aubret & Gilbert, 1994, p. 51). Le rôle assigné au salarié dans ces « nouvelles organisations » consiste à :

- prendre en main son avenir,
- s'intégrer à l'ensemble de l'entreprise,
- organiser son parcours professionnel incertain en fonction d'un projet,
- participer et s'impliquer,
- s'engager fortement dans son travail tout en ayant le souci de son développement personnel.

Il est clair que l'ordonnement même du dossier et le type de rubriques et questions posées permettent de situer le candidat par rapport à ces requis explicites.

LA MISE EN MOTS DE L'EXPÉRIENCE

C'est à travers la description orale et écrite de ses activités professionnelles que le candidat rend compte de son expérience : orale, lors des premiers entretiens avec le ou les accompagnateur(s), écrite lorsque le candidat remplit le dossier individuel.

La VAP se fonde sur une démarche de déduction de la maîtrise de compétences et de savoirs à partir de la description écrite de l'activité professionnelle. Le jury procède en effet à l'analyse du travail sur la base de la description qu'en fait le candidat,

stipulent les textes officiels. Mais qui dit *décrire*, dit *savoir écrire*. « Un illettré, on ne peut lui donner un CAP, il faut formaliser son expérience. Il nous faut assumer cela » nous dit un responsable.

Les acteurs du dispositif sont bien conscients qu'on ne saurait saisir l'acte de travail dans son intégralité à travers la seule description, mais ils arguent du fait que la remarque vaut pour toutes les approches, qu'une épreuve d'examen par exemple « en ce qu'elle est un sondage » ne permet pas d'évaluer l'ensemble des compétences requises.

Ce faisant, ils s'inscrivent dans une logique évaluative que ne renieraient pas nombre de psycholinguistes et didacticiens du français : dire, verbaliser, formaliser, c'est « objectiver », prendre du recul, de la distance par rapport à l'acte lui-même.

Les manières de mettre en mots l'expérience, dans notre corpus, sont diverses. Présenter le dossier dactylographié ou manuscrit, maîtriser ou non le traitement de textes, calligraphier plus ou moins lisiblement, occuper ou ne pas occuper l'espace proposé... sont autant d'indices qui ne peuvent pas échapper au jury. Nous retrouvons ici la même situation qu'en situation scolaire ou universitaire.

Il est clair que les dossiers de BTS sont beaucoup plus prolixes que les dossiers de CAP. Les attentes du jury ne sont pas les mêmes, comme le souligne un responsable : « on n'attend pas d'un CAP ce que l'on attend d'un BTS » où les jurys adaptent les exigences. Les candidats de niveau V ne vont pas être jugés comme les niveaux III⁴.

Les travaux des linguistes qui analysent le langage au travail montrent bien que c'est contre l'objet même du travail que la difficulté de dire, *a fortiori* d'écrire, se heurte : comment décrire un acte apparemment simple comme une soudure ? Les écrits référentiels posent des problèmes redoutables car c'est bien l'objet matériel à décrire qui fait problème. On va alors préférer certaines descriptions dont on est sûr et éviter celles dans lesquelles on se perd (Boutet, 1998).

La description du rôle joué par un candidat au CAP MAT dans la fabrication de bâtonnets est à la première lecture peu compréhensible. Le candidat a recours à un schéma détaillé de la machine utilisée. Puis il tente de décrire « objectivement », c'est-à-dire sans se mettre en scène, le fonctionnement du dispositif sous forme d'énumération.

Exemple : « *pose d'une cordelette, passage sous une machine à coudre pour fixer la cordelette, à la sortie de la machine à coudre poste de coupe en petits carrés de 5 x 5, transport par le tapis, etc.* » ; puis sa propre activité : « *et tout au long de la fabrication le conducteur [c'est-à-dire lui] s'occupe de deux machines, secondé par 4 personnes pour enveloppement et mise en boîte avant l'automatisation de ces postes* ». Avec une autre machine,

4. Allusion à la nomenclature par niveaux en cours en France : CAP, niveau V, Baccalauréat : niveau III, BTS : niveau III.

l'activité de contrôle est décrite sur le même modèle de l'énumération sans sujet et se termine de la manière suivante : « *vérifier le bon fonctionnement de ... bonne coupe aux dimensions ... les bâtonnets doivent être bien cylindriques autrement ils ne passent pas dans la machine et accrochage des deux embouts coton* ».

Le souci d'objectiver la situation de travail (dont rend compte l'énumération de verbe d'action à l'infinitif) traduit l'intériorisation de normes d'écriture au travail, sur le mode de la consigne. Mais le texte est entrecoupé d'éléments qui laissent paraître les capacités professionnelles de l'opérateur. En effet, l'attention du jury est attirée par une phrase explicative au milieu du texte : « *les bâtonnets doivent être bien cylindriques autrement ils ne passent pas dans la machine* ».

Le candidat « dit » sa capacité à anticiper le dysfonctionnement, il a compris que... et il ajoute toujours sur le mode impersonnel (intériorisation des normes) « *le conducteur...* ». C'est-à-dire que le rôle du conducteur est plus difficile que le jury l'imagine peut-être : il doit être non seulement habile mais vigilant et aussi responsable car de surcroît il « *s'occupe de la stérilisation des produits dans les autoclaves à gaz* ».

Il y a bien là des savoir-faire d'écriture qui sont du même ordre que ceux qui sont appris à l'école d'une part (la narration) et dans l'apprentissage de l'écriture en situation de travail d'autre part (l'énumération concise que l'on retrouve d'ailleurs dans les référentiels d'activités professionnelles). Mais l'énumération rend l'activité abstraite et la déconnecte du réel de l'action en situation. Or, le candidat fonde sa compétence sur l'anticipation des dysfonctionnements, d'où la phrase explicative introduite par un connecteur familier *autrement*.

Le mode d'écriture adopté par les candidats au BTS ou au BAC PRO est souvent plus normé et plus proche du modèle du référentiel. Les candidats adoptent la liste, sorte de formalisation de l'activité, et présentent un document dactylographié.

D'autres dossiers présentent une description personnelle qui s'éloigne de la technicité du référentiel, comme s'ils voulaient prouver que le référentiel c'est abstrait, et que le concret de l'activité se décline d'une autre manière où intervient le « je », la manière personnelle de faire du sujet.

Les formes des discours écrits sont donc divers (même si le mode du référentiel est dominant), mais traduisent tous une capacité à objectiver et rationaliser l'activité en l'ordonnant au minimum dans un ensemble chronologico-causal et le plus souvent en hiérarchisant les différentes parties.

Ce choix de l'écrit correspond bien à ce qui fonde un des aspects majeurs de la légitimité de l'école et participe à la sélection scolaire aujourd'hui. En ce sens, la VAP atteste bien de la maîtrise de savoirs scolaires :

La description et l'analyse de l'activité par celui qui l'exerce (ou l'a exercée) sont probantes de l'intégration des concepts requis par le référentiel du diplôme ; elles permettent d'apprécier non seulement les savoirs et savoir-faire maîtrisés par le candidat, mais aussi ses capacités d'analyse et de distanciation. En effet, lorsqu'il doit décrire son activité professionnelle et le contexte dans lequel elle s'exerce, le candidat, de fait, organise la perception qu'il a de son activité professionnelle, hiérarchise les composantes de celle-ci prend conscience des facteurs dont elle dépend et des stratégies que lui-même développe, autant de capacités requises par les diplômes technologiques et professionnels en ce qu'elles permettent de faire face à l'évolution des emplois et de l'organisation du travail (*Validation des acquis...*, 1994, chap. 5.1.).

Souvent dans les entretiens, les coordonnateurs ou accompagnateurs présentent la procédure comme de longue haleine. Elle nécessite un grand nombre d'heures ne serait-ce que pour remplir le dossier, environ 50 heures nous précise l'un des accompagnateurs, conseiller d'orientation-psychologue. Lui-même se définit comme *étayeur* (d'autres issus du monde du travail diraient *médiateur*), attentif à repérer la « zone proximale de développement » du candidat.

Il est clair que pour lui, la visée d'objectivation par l'écriture est vue comme formative en même temps que certificative. On reconnaît là les termes du discours des instructions officielles actuelles dans l'école.

À travers l'ensemble de ces procédures l'Éducation Nationale reconnaît implicitement que le savoir peut être acquis par l'expérience professionnelle, c'est-à-dire en dehors de tout système formel de formation. Mais tout en validant les compétences à exécuter les tâches requises, elle valide des savoirs : ceux qui président à la maîtrise de l'écriture. En ce sens, elle se situe bien dans la logique scolaire et dans celle des modes de reconnaissance qui fondent la légitimité du diplôme.

L'Éducation Nationale se différencie en cela de l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), organisme dépendant du Ministère du travail qui valide l'expérience professionnelle à des fins d'homologation, à l'aide d'épreuves de simulation ou d'actions *in situ* (par exemple, la construction d'un mur pour un maçon). Les acteurs de la validation nationale par le MEN considèrent que l'AFPA « nie l'expérience professionnelle de la personne » et fait passer des épreuves aux candidats sur ce qu'ils savent déjà. Ce qui est recherché par le MEN, c'est ce qui est révélateur des compétences dans une situation professionnelle c'est-à-dire, *la capacité à se distancier de ce que l'on fait*. Le recours à une procédure déclarative témoigne de cette capacité.

Ainsi nous pouvons dire que la mise en mots de l'expérience dans la procédure VAP, validée par le MEN, sous-tend une définition de l'expérience – « productrice de savoirs et de compétences » – semblable à celle

que l'on trouve dans les travaux de certains sociologues, psychologues ou ergonomes du travail, subsumée comme suit : « l'expérience est une activité cognitive, une manière de construire le réel et surtout de le vérifier, de l'expérimenter. [...] L'expérience est critique [...] elle exige une distance à soi, produit de la réflexion du sujet » (Dubet, 1994, pp. 91 et 103).

Cette conception est en rupture avec celle que l'on rencontre le plus souvent dans les conventions collectives et qui se décline par l'ancienneté, « le temps passé à ». De fait, elle explicite des qualités censées être requises pour gagner les galons de « l'employabilité ». Ce faisant, elle contribue à légitimer des exigences patronales en matière de salaires et de recrutement.

La VAP rencontre la logique des entreprises

L'activité du langage constitue certes une part importante de l'activité professionnelle mais variable selon les formes d'organisation, le statut des acteurs et les catégories socio-professionnelles.

Il convient donc de ne pas généraliser abusivement à toutes les entreprises ce qui concerne les entreprises de pointe. Les nouveaux modes d'organisation du travail, comme l'organisation par projets, qui amplifient et renforcent le rôle du langage dans sa dimension opérationnelle (en particulier dans le passage de l'équipe permanente à l'équipe de projet qui nécessite l'écriture de règles), sont à considérer avec précaution, car ils ne concernent pas toutes les entreprises ! Et la confusion est souvent de mise chez certains sociologues et psychologues du travail – entre ce qui est requis dans les organisations « post-tayloriennes » et ce qui est requis dans de très nombreuses petites et moyennes entreprises, ou grandes entreprises encore massivement fordistes.

Cependant, des groupes de recherche comme « langage et travail », composés de linguistes, d'ergonomes et de sociologues du travail rappellent que la dimension cognitive de la parole qui sert à organiser et à penser le travail est désormais réaffirmée⁵.

La VAP, en choisissant la description écrite de l'expérience professionnelle tout en validant l'exigence scolaire de la maîtrise de l'écrit dont le diplôme est garant, participe de ces nouvelles exigences des entreprises.

5. Extrait du document préparatoire au colloque « Langage au travail », 13 mars 1999.

De quelles entreprises s'agit-il ? Quelles sont les entreprises qui s'intéressent à la VAP et pourquoi ?

Dans l'enquête menée dans quatre académies, des disparités importantes apparaissent concernant les demandes des entreprises, dépendant beaucoup de l'information et des opportunités locales. Nous avons pu observer que la VAP peut donc être intéressante pour les entreprises de divers points de vue : ainsi, financer la formation concernant un tiers du diplôme est moins coûteux que financer une formation complète. Accroître le nombre de diplômés renforce l'image de compétence de l'entreprise et répond même souvent à de nouvelles normes.

La gestion des carrières et des reconversions n'est pas à négliger, car la VAP est présentée comme une « une seconde chance », qui permettra peut-être au licencié de retrouver un emploi. C'est aussi une nouvelle sélection qui trie « les plus forts » donc les plus « compétents », ce qui peut devenir un critère dans les procédures de licenciement.

Certains font valoir qu'elle permet aussi la gestion des carrières aujourd'hui incertaines, dans la logique des qualifications en liaisons avec le diplôme.

Entre logique des compétences et diplôme

Les points de vue des entreprises ne sont pas monolithiques, le débat sur la mise en place « de la logique des compétences » et celle du diplôme est vif. Il affecte non seulement le positionnement des partenaires face à « la logique des compétences » susceptibles de se substituer aux « diplômes » mais aussi, plus en amont, au fondement même de l'enseignement professionnel.

En effet, le diplôme est pérenne même si sa valeur d'échange varie au cours du temps. Son caractère abstrait lui confère une reconnaissance en termes de transférabilité qui le différencie de la validation par les compétences, car seules les compétences mises en œuvre ont une valeur, et comme les besoins de l'entreprise évoluent, les compétences naissent et meurent... Comme l'attestent les travaux de Brucy (1998), les acteurs du système éducatif ont historiquement défendu une conception humaniste de la formation par opposition aux partisans d'une formation étroitement calquée sur les besoins à court terme des employeurs. Or, aujourd'hui, se met en place un véritable marché de la certification dans le secteur de la formation enclin à faire descendre « le sacro-saint diplôme de son piédestal » parce qu'« inadapté aux réalités » (Foulon & al., 1999, p. 77).

Un document, qui rend compte des travaux préparatoires aux journées de Deauville qui réunissent le patronat français, intitulé « proposition du CNPF sur la démarche compétences » (du 18 décembre 1997)⁶, nous permet de voir plus clair dans les logiques patronales. Il s'agit bien d'aller dans le sens « d'une répartition des rôles entre l'école et l'entreprise ».

Parmi toutes les questions abordées et résumées dans ce document du CNPF, la question de la rémunération des compétences est qualifiée de « débat de fond : doit-on rémunérer les compétences ? La rémunération des compétences ne doit-elle pas se faire sur le résultat du travail c'est-à-dire la performance ? ».

Les entreprises sont très partagées sur ce point, en particulier face à la question de la rémunération du diplôme défendue par ceux qui lui accordent une vertu de transférabilité qui, selon eux, a fait ses preuves. Cependant, le document mentionne :

Les participants s'accordent à dire que l'entreprise n'étant plus en mesure de garantir l'emploi à vie, elle se doit au moins de garantir à ses salariés qu'ils resteront employables et donc de favoriser le développement de leurs compétences par la mobilité, par la formation. En permettant le transfert des compétences dans l'activité.

Deux notions clés sont au centre de la discussion : *adaptabilité* et *employabilité*. Le cabinet qui fait la synthèse de ces travaux préparatoires souligne à la fois :

- les problèmes de « transférabilité des compétences » non résolus dans le cas d'activités trop éloignées de l'activité initiale ;
- les conséquences d'une « gestion par les compétences sur le droit du travail ». La qualification par les compétences impose de prévoir les conditions et les moyens de leur acquisition, de leur évaluation et de leur reconnaissance ; il s'agit véritablement d'un code de gestion des ressources humaines dans l'entreprise qui va étroitement corseter la gestion des ressources humaines mais également le contenu des contrats de travail.

Le même cabinet conclut à l'extrême on peut se demander si ce n'est pas la nature même du lien salarial qui sera affecté, l'entreprise ne rémunérant plus un temps de travail mais des compétences, c'est-à-dire évoluant vers la rémunération-produit. Il nous rappelle, s'il le fallait, que les principes qui

6. Document préparatoire aux journées de Deauville. Six réunions ont permis de produire 136 comptes-rendus émanant de 38 groupes parmi lesquels étaient représentées 17 branches professionnelles. Les comptes rendus ont été faits par un cabinet extérieur assistant aux débats.

prévalent à la reconnaissance des diplômes et des compétences ne sont universels mais sont bien des constructions sociales. Et qu'en dernier ressort c'est bien de répartition différentielle des emplois et des salaires dont il s'agit, comme nous l'avions noté en introduction en citant Naville.

En conclusion, nous dirons que l'Éducation Nationale, en France, pour ses raisons propres (voir Ropé & Tanguy, 1994) (prise en compte des avancées de la psychologie cognitive concernant les modes d'apprentissage, souci d'évaluer selon des normes et règles standardisées, de décomposer les validations en « unités capitalisables », prise en compte de la réalisation des tâches) est entrée sans problème dans la logique des compétences en particulier dans l'enseignement technique et professionnel. Ce faisant, elle rencontre la logique des entreprises qui s'emparent de ses outils, les référentiels, pour en construire des similaires. Les visées des uns et des autres peuvent être différentes, il reste que les usages qui en sont faits conduisent à de nouveaux classements et déclassements, à des recompositions des hiérarchies professionnelles et sociales et à la mise en cause des modes de certification, en particulier des diplômes. Or, l'Éducation Nationale est garante de l'élaboration, et de l'organisation des diplômes et de leur légitimité. Elle a montré au cours de nombreuses décennies maintenant, sa capacité à s'adapter tout en conservant ses prérogatives. À nos yeux, la VAP participe de cela, en valorisant l'expérience au moment où celle-ci revient à l'ordre du jour comme critère de recrutement et de reconnaissance et au moment où le monopole de délivrance de tous les diplômes professionnels est menacé par un marché de la certification entretenu par divers organismes de formation.

Le dispositif ne remet d'ailleurs nullement en cause les hiérarchies scolaires non plus que les hiérarchies sociales : les attentes du jury nommé par le recteur s'adaptent aux niveaux demandés en s'appuyant sur les descriptifs des activités qu'ils situent à leur juste place en s'appuyant sur des outils standardisés et légitimés par le MEN lui-même : massivement les référentiels d'activités professionnels et les référentiels de diplômes ; c'est dire que l'Éducation Nationale garde l'initiative et le contrôle de l'ensemble.

La notion d'expérience qui accompagne la VAP s'inscrit dans la reconnaissance du travail comme phénomène social majeur : le diplôme acquis en grande partie à partir de l'expérience participe de la valorisation sociale du travail et de la reconnaissance des qualifications. Les acteurs en présence interagissent en ce sens, de manière volontariste parfois militante. Les candidats sont eux-mêmes dans des trajectoires d'intégration dans et par le travail, y compris lorsqu'ils sont au chômage comme en attestent leurs trajectoires professionnelles. La démarche est contraignante, c'est donc bien des candidats inscrits dans un véritable projet qui s'adressent au MEN en toute confiance : en ce sens ils se situent aussi dans une incorporation des normes de l'école et de la formation continue.

Le recours à l'écriture, à la mise en mots de l'expérience, traduit une conception de l'expérience non plus fondée sur « le temps passé à » mais sur l'objectivation de ses actes, leur planification, leur hiérarchisation, une capacité à analyser la situation de travail avec une certaine distanciation qui à la fois répond aux objectifs de l'école aujourd'hui, mais aussi aux objectifs de formation des entreprises les plus en pointes.

La procédure mise en place par MEN reconnaît certes le savoir-faire acquis dans l'action en dehors de tout système formel d'apprentissage mais contribue surtout à valider la capacité que doit montrer le candidat à objectiver son action, à la situer dans son contexte, à prendre de la distance, à s'auto-évaluer : toutes qualités au fondement de ce que les entreprises appellent désormais « l'employabilité ».

Le processus VAP est long, coûteux et concerne finalement peu de personnes. Son importance à nos yeux est surtout symbolique. À la fois parce que la VAP légitime la reconnaissance des acquis par le travail mais légitime également la logique des compétences préconisée par les entreprises et dont les effets sociaux ne sont pas encore connus.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aubret, J. & Gilbert, P. (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Boutet, J. (1998). *Colloque langage et travail*, INRP, octobre 1998.
- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.
- Bulletin officiel*, 29. (1994, 21 juillet).
- Charte des Programmes. (1992, 6 février). *Journal officiel du Ministère de l'Éducation nationale*. (Édité à Paris)
- Conseil national des programmes. (1991). *Propositions sur les lycées professionnels et les voies technologiques industrielles* (Document « Méthodes »). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Division des Lycées et Collèges.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Fauroux, R. (1995). *Pour l'école*. Paris : Calmann-Lévy.
- Foulon S & als (1999, avril). Le diplôme n'est pas seul à valider l'expérience. *Liaisons sociales*.
- Méda, D. (1994, avril). Travail et politiques sociales : à propos de l'article d'Alain SUPIOT « Le travail, liberté partagée ». *Droit social*, 4, 334-342.
- Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- Naville, P. (1956). *Essai sur la qualification*. Paris : Rivière.
- Rapport sur la formation professionnelle* (présenté à N. Pery, secrétaire d'État). (1999). (Chapitre 6 : *Certification et Validation des acquis*).

- Ropé, F. & Tanguy, L. (Éd.). (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de cette notion dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Supplément « initiatives »*. (1998, 28 octobre). *Le Monde*. (Quotidien français édité à Paris)
- Tanguy, L. (1994). Rationalisation pédagogique et légitimité politique. In F. Ropé & L. Tanguy (Éd.), *Savoirs et Compétences : de l'usage de cette notion dans l'école et l'entreprise* (Chapitre 1). Paris : L'Harmattan.
- Tanguy, L., Agulhon, C. & Ropé, F. (1984). L'enseignement du français au LEP : miroir d'une perte d'identité. *Études de Linguistique Appliquée*, 54, 39-68.
- Validation des acquis professionnels* (Documents à l'attention des acteurs institutionnels, Vol. 1). (1994, 5 septembre). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des Lycées et Collèges.

Table des matières

Sommaire	5
----------	---

INTRODUCTION

La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative	7
<i>Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier</i>	
L'émergence de la logique des compétences en sciences de l'éducation	7
Qu'est-ce que la compétence ?	8
Les compétences dans les programmes et curricula scolaires	9
Les compétences au carrefour de la formation professionnelle	10
Des approches contrastées	12
Les objets d'étude	12
Trois entrées pour approcher la compétence	13
Des recherches en chantier	14
Les références disciplinaires et l'inscription institutionnelle	17
Des convergences et divergences dans les prises de position	19
Organisation de l'ouvrage	21
Références bibliographiques	23

DE LA DIFFICULTÉ DE CONCEPTUALISER LA NOTION DE COMPÉTENCE

La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?	27
<i>Jean-Paul Bronckart & Joaquim Dolz</i>	
Le projet d'Éducation moderne et ses contradictions	28
La ou les compétence(s) : origines et statut épistémologique	31
La formation « saisie » par les compétences	33

Propositions pour un appareil conceptuel différencié	36
Un exemple : l'enseignement de l'expression orale	38
Le choix de l'objet d'enseignement	38
La construction d'un modèle didactique	39
Le déroulement de la séquence didactique	40
Retour sur la « logique des compétences »	42
Références bibliographiques	43
D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?	45
<i>Philippe Perrenoud</i>	
Un savoir mobile ou les limites de la métaphore du transfert	46
Une double énigme	48
Les limites de la métaphore spatiale	50
Mobiliser des connaissances : une métaphore féconde	52
Mobiliser des ressources	54
Les problèmes ouverts	56
De la difficulté de conceptualiser collectivement	58
Références bibliographiques	59
La qualification ou comment s'en débarrasser	61
<i>Marcelle Stroobants</i>	
Les fondements discutables de la promotion des compétences	63
D'inqualifiables compétences ?	63
Des capacités toujours plus sociales	65
Les enjeux indéniables de la logique compétence	67
Naturalisation	67
La gestion par les compétences	69
Références bibliographiques	71
LES COMPÉTENCES EN SITUATION SCOLAIRE	
Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire	77
<i>Linda Allal</i>	
Compétences, capacités et autres produits de l'apprentissage	78
Démarches d'évaluation des compétences	85
Évaluation dynamique et formative des compétences de l'apprenant	85

Implication active de l'apprenant dans le processus d'évaluation	88
Évaluation « authentique » en situation et par portfolio	90
En conclusion	91
Références bibliographiques	92
La notion de compétence, révélateur de phénomènes transpositifs dans l'enseignement des mathématiques	95
<i>François Conne et Jean Brun</i>	
Introduction	95
La chaîne de la transposition didactique, noeud de représentations de l'enseignement	97
Breve description des documents considérés	98
Assise théorique	99
Les textes des plans d'études romands	99
Compétences et notions dans les manuels et dans les commentaires didactiques	103
Documents officiels, recherches en psychologie cognitive et en didactique des mathématiques	104
La notion de compétence est ambiguë	106
Le terme de compétence comme pivot entre savoirs et savoirs scolaires	106
Introduction du terme dans les textes d'enseignement des mathématiques	108
Élargissement ou hiérarchisation ?	110
Conclusion	111
Références bibliographiques	112
La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ?	115
<i>Samuel Johsua</i>	
Restitution et compréhension	118
Références bibliographiques	127

De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes	129
<i>Daniel Bain</i>	
Introduction. Les compétences ou « quand dire, ce n'est pas (nécessairement) faire »	129
Les compétences expérimentales, est-ce bien ce que mesure votre test ?	131
Une pratique évaluative émergente : les tests pratiques en biologie	136
Problèmes et limites de cette approche du « test séquence d'apprentissage »	139
En guise de conclusion : quelques suggestions pour une évaluation plus valide au service de la construction des compétences expérimentales	141
Références bibliographiques	145

LES COMPÉTENCES DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation	149
<i>Jean-Michel Baudouin</i>	
Compétence, travail et activité	150
Didactique et activité	152
L'activité dans son rapport au savoir et à l'apprenant	154
L'activité dans son rapport à l'apprenant et au formateur	157
Structure de l'action éducative	158
Action éducative et communication	159
L'activité dans ses liens à l'enseignant et aux savoirs	162
Conclusion	164
Références bibliographiques	166
Une action de formation en milieu carcéral : un exemple d'approche des compétences par l'ergologie	169
<i>Louis Durrive</i>	
Le cadre théorique	169
La compétence comme énigme	170

Une action innovante en milieu carcéral : présentation de la démarche	171
La discipline d'« inconfort intellectuel » à l'épreuve d'une animation de groupe	173
Conditions et limites de l'animation	174
Un cas concret : réflexions autour des compétences d'un stagiaire, Gérard B.	176
La cuisine : du fonctionnement-type au fonctionnement ce jour-là	177
Les compétences dans le travail vivant	178
Retour à la démarche ergologique	182
Références bibliographiques	182
Les pièges de la compétence en formation d'adultes	183
<i>Edmée Ollagnier</i>	
Les justifications de la notion de compétence en éducation des adultes	184
La compétence face aux évolutions de l'éducation des adultes	184
L'éducation des adultes face au métier	186
L'éducation des adultes au service de la compétence ?	187
Les implications de l'usage de la compétence	188
La compétence acquise comme accès à la formation	189
La compétence comme objectif pendant la formation	190
La compétence comme évaluation du passage en formation	191
Des pratiques d'éducation des adultes confrontées à la compétence	192
Des femmes au foyer entrent en CFC de gestion d'économie familiale	192
L'Université face à la validation des acquis	193
Les chômeurs ont des compétences à vendre sur le marché du travail	195
La formation à la création d'activité	196
Mais où est le piège annoncé ?	197
En conclusion	199
Références bibliographiques	201

La validation des acquis professionnels. Entre expérience, compétences et diplômes : un nouveau mode d'évaluation	203
<i>Françoise Ropé</i>	
Relations entre le diplôme et les compétences acquises par l'expérience : rupture et continuité	207
La VAP s'inscrit dans la reconnaissance de l'activité professionnelle comme phénomène social majeur	209
Les textes	210
Les acteurs	210
<i>Les responsables coordinateurs</i>	210
<i>Les accompagnateurs</i>	211
<i>Les candidats</i>	212
<i>Les candidats sont inscrits dans des trajectoires d'intégration dans et par le travail</i>	213
La VAP s'inscrit aussi dans la logique de promotion par la formation diplômante « tout au long de la vie »	215
Le rôle de l'écriture, la mise en mots de l'expérience	215
<i>Le dossier</i>	215
<i>La mise en mots de l'expérience</i>	217
La VAP rencontre la logique des entreprises	221
De quelles entreprises s'agit-il ? Quelles sont les entreprises qui s'intéressent à la VAP et pourquoi ?	222
Entre logique des compétences et diplôme	222
Références bibliographiques	225
Table des matières	227

Collection *Raisons Éducatives*

Concept éditorial

Raisons Éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Université.

Chaque édition traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la section que dans d'autres universités.

Raisons Éducatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de « chantiers » réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

Comité de rédaction

Le travail principal du comité de rédaction est de définir le thème retenu pour chaque publication de la collection, de repérer et susciter les contributions souhaitées ainsi que de veiller au respect de l'orientation éditoriale.

Jean-Michel BAUDOIN (secrétaire de rédaction), Gisela CHATELANAT, Joaquim DOLZ, Janette FRIEDRICH, Rita HOFSTETTER, Francia LEUTENEGGER, Francia LEUTENEGGER, Edmée OLLAGNIER, Greta PELGRIMS, Daniel PERAYA, Soledad PEREZ, Madelon SAADA-ROBERT et Bernard SCHNEUWLY.

ADRESSE : RAISONS ÉDUCATIVES

Université de Genève – *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* – CH-1227 Carouge - GE

Courrier électronique : Jean-Michel.Baudouin@pse.unige.ch

Secrétariat : Marianne WEBER

Comité scientifique

Le comité scientifique regroupe des chercheurs en éducation suisses et étrangers. La composition de ce comité est représentative des champs disciplinaires et des domaines de référence propres aux sciences de l'éducation. Chaque contribution de la série est soumise, pour expertise, à deux lecteurs du comité scientifique.

Cristina ALLEMANN-GHIONDA, Université de Cologne (Allemagne) – Daniel BAIN, Service de recherche en éducation (SRED), Genève (Suisse) – Jean-Marie BARBIER, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris (France) – Élisabeth BAUTIER, Université de Paris VIII Saint-Denis (France) – Jacky BEILLEROT, Université Paris X Nanterre (France) – Étienne BOURGEOIS, Université catholique de Louvain (Belgique) – Michel BROSSARD, Université Victor Segalen Bordeaux 2 (France) – Pierre CASPARD, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Nanine CHARBONNEL, Université de Strasbourg (France) – Bernard CHARLOT, Université Paris VIII Saint-Denis (France) – Anne-Marie CHARTIER, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Yves CHEVALLARD, Institut universitaire de formation des maîtres, Aix-Marseille (France) – Marcel CRAHAY, Université de Liège (Belgique) – Lucien CRIBLEZ, Université de Zurich (Suisse) – Isabelle DELCAMBRE, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – José-Luis GARCIA GARRIDO, Université nationale d'éducation à distance, Madrid (Espagne) – Jean-Luc GURTNER, Université de Fribourg (Suisse) – Jean HEBRARD, Ministère de l'éducation nationale, Paris (France) – France HENRI, Télé-université, Sherbrooke (Canada) – Geneviève JACQUINOT, Institut national d'agronomie et Université de Paris VIII Saint-Denis (France) – Samuel JOSHUA, Université de Provence, Marseille (France) – Jean-Luc LAMBERT, Institut de Pédagogie Curative, Fribourg (Suisse) – Louis LEVY-GARBOUA, Université Paris I (France) – Pierre MARC, Université de Neuchâtel (Suisse) – Jean-Pierre MEUNIER, Université catholique de Louvain (Belgique) – Nicole MOSCONI, Université de Paris X Nanterre (France) – Fernand OUELLET, Université de Sherbrooke (Canada) – Jean-Louis PAOUR, Université de Provence, Marseille (France) – Anne-Nelly PERRET-CLERMOND, Université de Neuchâtel (Suisse) – André PETITAT, Université de Lausanne (Suisse) – Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – Claude SIMARD, Université de Laval (Québec, Canada) – François STOLL, Université de Zürich (Suisse) – Juan-Carlos TEDESCO, IIEP, Buenos Aires (Argentine) – Ana VASQUEZ, Centre national de recherche scientifique (CNRS)-CERLIS, Paris (France) – Jacques WEISS, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel (Suisse) ainsi que l'ensemble des membres de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.