

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.