

Rezensionen / recensions / recensioni

Dolz, Joaquim et Ollagnier, Edmée (Ed.). (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. (Raisons éducatives, 1999/1-2). Paris: De Boeck & Larcier. 226 pages.

L'énigme de la compétence en éducation est un thème en vogue. On pourrait suspecter la revue de la section des sciences de l'éducation de Genève, *Raisons éducatives*, de succomber à des effets de mode. Il n'en est rien. Cet ouvrage fait le point théoriquement sur la notion de compétence au travers des recherches contrastées menées en situation scolaire et dans la formation professionnelle. Les onze contributions montrent les effets ou les usages de cette notion. Trois parties structurent l'ouvrage:

1. De la difficulté de conceptualiser la notion de compétence;
2. Les compétences en situation scolaire;
3. Les compétences dans la formation professionnelle.

La première partie s'attache à un repérage des définitions de la notion et reconstitue sa propagation dans les sciences de l'éducation.

Bronckart et Dolz interrogent le statut épistémologique de la notion de compétence. La compréhension de son émergence est appréhendée comme un déplacement des objectifs des systèmes éducatifs des savoirs formels vers une efficacité d'agir en situation. Les mutations dans le monde du travail ébranlent les systèmes éducatifs et les savoirs formels moins perméables à une mobilité sociale. Bronckart et Dolz retracent l'histoire de la notion de compétence et nous rappellent les dimensions innéistes dont elle est porteuse depuis Chomsky. Sa centration sur les propriétés inhérentes à la personne la rend problématique. Raison pour laquelle, ils renoncent à son usage au profit de la notion de capacité. Cette notion est porteuse de l'idée que les propriétés des personnes ne sont inférables qu'aux actions qu'elles conduisent soumises à une évaluation sociale permanente. De plus, ces deux auteurs considèrent que la notion de compétence est source de confusion, car elle ne permet pas de distinguer trois niveaux d'analyse: le niveau des finalités, des objectifs d'enseignement, des capacités des apprenants avant, pendant et après une démarche d'enseignement. Or, il s'agit de préserver la part qui revient aux processus de médiation des savoirs.

Perrenoud discute la question du transfert des connaissances qu'il préfère associer à l'idée d'une mobilisation des ressources cognitives. Il montre les limites de la métaphore du transfert. Il s'agit moins de penser le lieu de construction d'une compétence et son déplacement vers le lieu de son usage que de considérer l'activité du sujet comme une mobilisation de ressources en situation. Plutôt que de penser les connaissances comme déplacement, celles-ci se transforment dans la perspective de la cognition située. La notion de compétence constitue un nouveau paradigme plus fécond susceptible de rejoindre la question du sujet et du

sens. Dans cette contribution, on observe une centration sur la personne, ce qui est manifeste et caractéristique de certains courants sociologiques d'aujourd'hui. La lectrice que je suis reste songeuse face à la question laissée en suspens qui concerne le principe d'éducabilité: d'où viennent les ressources qu'une personne est supposée mobiliser?

Pour *Stroobants*, sociologue du travail, la propagation de la notion de compétence est favorisée par son inconsistance plutôt que comme résultat d'une avancée scientifique. La promotion des compétences constitue une manière d'affaiblir les systèmes de qualification. A l'appui de contributions récentes en France, l'argumentation consiste à mettre en correspondance le degré d'incompatibilité entre qualification et compétence. La certification appartient au système éducatif. Elle est une mise en équivalence de qualités jugées acquises par les travailleurs et de qualités jugées requises pour les travaux. Elle est transférable et constitue une protection collective. Les compétences se démarquent par des dimensions sociales, comportements d'autonomie, d'initiative, attitudes motivées et responsables. Elles échappent à une formation initiale. Elles se reconnaissent dans la situation professionnelle. La logique de la compétence désigne une stratégie de gestion des ressources qui n'est plus attribuée au poste, mais est du ressort de l'individu. On assiste à un affaiblissement des relations collectives par un déplacement de sphères de négociations collectives vers des méthodes d'évaluation transférées à des bureaux de consultations.

La deuxième partie, *Les compétences en situation scolaire*, comporte quatre contributions. L'émergence de la notion de compétence est interprétée comme indicateur d'un changement dans les finalités poursuivies par l'école et dans les conceptions de l'apprentissage. Elle redéfinit les objets et les formes d'enseignement et d'évaluation. Selon *Allal*, dans une perspective d'apprentissage et d'évaluation intégrée, la définition de compétence repose sur trois éléments: elle comprend plusieurs connaissances mises en relation; elle s'applique à une famille de situations et elle est orientée vers une finalité. En référence à la cognition située, «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» (p. 82). De ce point de vue, l'étude des compétences de l'apprenant met l'accent sur les procédures et non sur l'état des capacités. Elle porte sur une appréciation dynamique et en situation de démarches d'évaluation formative, par exemple sur une implication active de l'apprenant ou sur une évaluation par portfolio.

Comne et *Brun*, en didacticiens des mathématiques, étudient la notion de compétence comme un phénomène de transposition didactique. Leur analyse porte sur les programmes et manuels scolaires suisses romands. Ils voient l'introduction du terme de compétence comme un changement de conception de l'enseignement des mathématiques. En 1972, l'éducation du raisonnement était visée, alors qu'en 1997, l'utilité sociale et culturelle devient objectif prioritaire. Le résultat de l'activité – les compétences – se substitue à l'élaboration des

connaissances dans l'activité (connaissances-en-acte). La notion de compétence sert de pivot autour duquel s'opère un basculement de l'univers culturel des savoirs mathématiques.

Pour *Johsua*, la notion de compétence se greffe sur la difficulté des systèmes éducatifs de répondre sur le plan technique et pratique aux exigences nouvelles des systèmes éducatifs. Une distance irréductible existe entre la description d'un savoir formalisé à propos d'un domaine de pratiques et la nature des techniques mises en œuvre. Une interrogation sur la nature des mécanismes socio-cognitifs impliqués dans l'action «en situation» est de la plus haute importance pour qui cherche comment les faire acquérir d'une manière systématique. Le questionnement sur les liens entre apprentissages formels et ceux qui se produisent en situation est donc tout à fait recevable. Cette question serait le fruit d'un changement d'attentes des systèmes éducatifs qui passerait d'une logique de restitution de règles apprises et appliquées vers une logique de compréhension. Selon *Johsua*, une aptitude de problématisation et de fonder toute stratégie de résolution de problèmes dans l'ordre des raisons s'acquiert à l'école. Cette compétence générale ne se formerait qu'au travers d'étude de domaines spécifiques de haute technicité et menée selon des modalités qui ne sont pas encore réellement comprises aujourd'hui. La contribution se termine par une question laissée ouverte: comment garantir le passage pour tous les élèves à la logique de la compréhension, alors même que les institutions se dégagent de leur responsabilité?

Bain met en évidence le décalage existant entre les définitions de la notion de compétence, les dimensions à évaluer et les tests utilisés dans les enquêtes. Dans le cadre d'une observation participante, l'auteur étudie les pratiques d'évaluation émergentes d'enseignants de biologie et de physique. Cette investigation est centrée sur l'acquisition d'une démarche scientifique et se saisit de la problématique complexe des compétences d'actions des élèves. La démarche de *Bain* part des démarches d'évaluation selon une logique pragmatique «dis-moi comment tu évalues des compétences et je te dirai comment tu les définis effectivement» (p. 130). Selon lui, pour évaluation des compétences, il faudrait renoncer à déléguer à un instrument la tâche de juger et de régulation au profit d'une compétence d'évaluation des enseignants qui serait condition d'une adéquation entre objectifs des plans d'études et compétences exercées par et pendant les apprentissages.

Dans la troisième partie, quatre contributions émanent de l'éducation des adultes et traitent des compétences dans la formation professionnelle. Une modélisation de la situation de formation professionnelle qui s'appuie sur le modèle didactique est proposée par *Baudouin*. La notion de compétence définit le chantier théorique ouvert par le redimensionnement de l'analyse de l'activité, de la logique des savoirs enrichie de la logique des actions. La question de l'activité et de ses contenus se pose, alors que l'activité est oubliée dans la modélisation des trois pôles didactiques, savoir, apprenant, enseignant-formateur. Le point de vue de la didactique professionnelle amène à considérer le rapport entre l'appropriation visée et les activités habituelles de l'adulte. Ce rapport est pensé en terme d'écart.

Il est à examiner dans ses liens entre le moment de la situation didactique, ce qui la précède et ce qui l'entoure, c'est-à-dire à promouvoir l'activité comme lieu de recherche.

Durrive étudie une action de formation en milieu carcéral. Il explore l'énigme de la compétence dans un mouvement entre deux registres: celui des concepts, des savoirs, des normes (du prescrit) et celui de la vie, de l'histoire, de l'expérience en cours. Par une collecte de l'information «froide», des déterminants de la situation de travail, et une collecte de l'information «chaude», de la part de l'expérience vécue au travail, l'action collective et l'enchaînement des événements, il s'agit de «faire parler le travail».

Ollagnier s'interroge sur les pièges de la compétence en formation d'adultes. Devenue incontournable, la *compétence* prend une fonction d'évaluation sous forme d'états des lieux et de visibilité des acquis. En ce sens, elle joue un rôle de repositionnement face au travail et de réorientation. Quatre études de cas dont trois concernent l'insertion des femmes et des chômeurs sont analysées. Elles mettent à la fois en évidence l'atout que représente la notion compétence en terme de reconnaissance des acquis, au niveau des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, et les risques qui pèsent sur la fonction émancipatrice de formation en reconnaissant la performance ou le résultat.

Ropé, par une description des pratiques de validation des acquis, mène une investigation complémentaire à celle de Stroobants. Ropé montre que le système de validation des résultats de l'expérience ébranle le rôle de certification de l'école et les qualifications reconnues en rendant possible de nouveaux classements et déclassements. En France, la validation des acquis professionnels reste aux mains du Ministère de l'éducation nationale. La procédure est ardue et sélective. Même si elle reconnaît les savoir-faire dans l'action, elle implique une maîtrise de l'écriture et une capacité de prise de distance qui limitent de fait les candidats. Elle s'inscrit dans une logique de promotion par la formation tout au long de la vie sous la responsabilité de la personne et dans une logique d'entreprise.

L'ensemble des contributions émanant d'ancrages disciplinaires pluriels met en évidence les multiples facettes que recouvre l'émergence de la notion de compétence. Le numéro de *Raisons éducatives* représente un apport extrêmement riche mettant en évidence le flou de la notion comme un facteur de son succès. Une dominante est toutefois insuffisamment mise en lumière à mes yeux dans l'introduction, à savoir la centration sur la personne ou l'individu qui traverse la plupart des contributions. Cette dominante ne manque pas d'interroger par la minimisation des processus de médiation que cela présuppose.

Thérèse Thévenaz-Christen, FPSE, Université de Genève