

Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer...

Philippe Meirieu

Professeur des universités en sciences de l'éducation

Une grande majorité des étudiants et étudiantes qui se destinent au professorat d'Éducation physique et sportive ont un intérêt personnel marqué pour un ou plusieurs sports. Rien de plus normal, évidemment, et un atout considérable pour eux. Il est bon que le métier s'inscrive dans le prolongement d'une passion. C'est vrai pour l'EPS comme pour la géographie, pour les mathématiques comme pour les arts plastiques ou l'espagnol : le désir de transmettre se nourrit d'un rapport intime aux savoirs que l'on enseigne et avec lesquels on entretient une relation de proximité particulière, jamais totalement élucidée et qui plonge au plus profond et au plus complexe de notre histoire singulière.

Mais, en EPS - peut-être plus encore que pour les autres disciplines, en raison de la prégnance très forte des pratiques sociales du sport dans l'imaginaire individuel et collectif – la réussite personnelle du candidat dans les activités qu'il entend enseigner peut devenir un *obstacle* majeur pour accéder à ce qui fait la véritable identité professionnelle du professeur. Un professeur d'EPS, en effet, n'est pas d'abord un entraîneur sportif. Certes, le professeur d'EPS peut rester, par ailleurs, un passionné de basket ou de marathon ; il peut concourir lui-même dans diverses épreuves ou devenir responsable d'un club qui participera à un championnat avec le désir légitime d'obtenir une bonne place au classement. Certes, le professeur d'EPS peut repérer, dans ses classes, des élèves qu'il poussera à un entraînement intensif dans des sports particuliers avec la conviction qu'ils peuvent ainsi parvenir à de belles réussites. Certes, dans le cadre de l'Association sportive, il sera amené à accompagner des élèves volontaires qui cherchent à donner le meilleur d'eux-mêmes et à accéder à l'excellence en GRS ou en hand-ball ; il les entraînera avec le souci qu'ils produisent la meilleure *performance* possible... Tout cela fait partie de ses fonctions, mais, pourtant, rien de cela ne constitue *la spécificité de sa mission*.

Car un professeur d'EPS n'est pas un entraîneur sportif. La finalité de son métier n'est pas de produire quelques champions, mais de permettre à chaque élève d'accéder à *la maîtrise de ses activités motrices*. Ainsi, par exemple, est-il possible pour lui de former un enfant en surcharge pondérale au saut en hauteur. Sans lui faire honte en le mettant devant la faiblesse de ses performances au regard de ses camarades, mais en lui montrant que, comme eux, il peut contrôler sa dépense d'énergie, identifier les points d'appui à sa

disposition, maîtriser le rapport entre son effort et son résultat. Bien évidemment, le résultat – la performance – reste, de toutes façons, important. Mais pas à n'importe quel prix. On ne peut le considérer indépendamment des conditions de sa réalisation. *Ce qui est essentiel, en réalité, c'est ce dont témoigne le résultat au regard de ces conditions.* C'est « quelque chose » qui n'est pas immédiatement observable, « quelque chose » qu'on peut nommer – en première approximation – *une compétence*.

La compétence assignée à résidence

Le terme de *compétence* a longtemps été réservé au domaine judiciaire : il désignait, tout à la fois, l'espace dans lequel une personne pouvait exercer son autorité et le fait qu'elle disposait des moyens – en termes de formation mais aussi de pouvoir institutionnel – pour l'exercice de cette autorité. Ainsi pouvait-on dire que tel délit relevait de la compétence de tel tribunal ou que, par extension, telle décision relevait de la compétence de telle fonction (l'architecte ou le contremaître dans le cas de la construction d'un édifice, le chef d'établissement ou l'inspecteur dans le cas d'un arbitrage sur une question pédagogique). Par glissements successifs, cette notion de compétence en est venue à désigner la « capacité d'une personne à agir d'une façon pertinente dans une situation donnée pour atteindre des objectifs spécifiques ». Ainsi peut-on parler de la compétence d'un jardinier à structurer un ensemble paysager ou de celle d'un élève à contracter un texte argumentatif. On remarque que, dans tous les usages du terme compétence, nous retrouvons toujours trois dimensions. Il s'agit : 1) de *mettre en œuvre effectivement* une habileté (et non pas seulement de se dire capable de faire quelque chose) ; 2) de mettre en œuvre cette habileté *à l'intérieur d'une famille de situations identifiées* (une compétence renvoie toujours à un espace particulier, à des données concrètes spécifiques et ne peut s'exercer de manière « abstraite », indépendamment des contraintes de la situation) ; 3) de mettre en œuvre cette habileté *en réalisant les tâches qui permettent de résoudre efficacement un problème* (une compétence doit être opérationnelle et, quand elle est mise en œuvre, doit transformer les données sur lesquelles elle s'est exercée).

La compétence empêtrée dans le comportementisme et le management

Mais cette première approche, purement formelle, ne rend pas compte de manière satisfaisante de l'usage effectif de ce terme. Elle ne permet donc pas de comprendre les débats qui l'entourent. En réalité, le terme de compétence est utilisé aujourd'hui en référence à trois champs : le champ de « la pédagogie par objectifs » (désigné plus souvent, aujourd'hui, par l'expression : « pédagogie de la maîtrise »), le champ de l'évaluation des formations professionnelles et le champ de la gestion des ressources humaines dans l'entreprise.

Apparue aux États-Unis dans les années 1960 avec B.S. Bloom¹, la pédagogie par objectifs se veut une sorte d'hygiène éducative contre l'inflation d'un discours général et généreux sur « le développement » ou « l'épanouissement » de l'enfant. Elle propose de s'en tenir, dans toute activité d'éducation ou de formation, à des objectifs observables et immédiatement évaluables. Plutôt que d'affirmer abstraitement qu'on veut former l'élève à la précision dans l'écriture ou développer sa sensibilité artistique, on se donnera comme objectifs : « être capable de substituer à un groupe nominal donné un pronom personnel adapté » ou « identifier, dans un ensemble de trente peintures et sculptures, les dix qui relèvent du cubisme ». On prétend ainsi « ne plus se payer de mots » et contrôler effectivement l'efficacité des apprentissages. On s'oblige à dire exactement ce qu'on veut et l'on se donne les moyens de lutter contre la pédagogie de l'implicite qui bénéficie toujours aux élèves « initiés »... Mais cette « pédagogie par objectifs », dès son apparition en France, et par ceux-là mêmes qui ont contribué à sa diffusion², a fait l'objet de plusieurs mises en garde : si elle a le mérite de favoriser une évaluation binaire (réussi / non réussi), elle a aussi tendance à désintégrer les apprentissages globaux et à atomiser ceux-ci en une multitude de petits actes, indépendamment légitimes, mais dont la recomposition peut être difficile et dont le sens peut échapper à l'élève. Si elle a le mérite d'éviter le *feeling* qui privilégie toujours les élèves avec qui l'on entretient une complicité affective ou culturelle, elle risque de dériver vers une forme de dressage : en décomposant les apprentissages en micro-compétences successives qu'on enchaîne mécaniquement, on bascule dans le béhaviorisme.

Le béhaviorisme est une théorie psychologique fondée par J.B. Watson en 1913 qui postule la continuité entre la vie animale et la vie humaine. Elle réduit l'ensemble de la vie psychique à l'interaction de l'homme et de son milieu. Elle rejette toute référence à ce que l'on nomme « la conscience » et analyse tous les comportements humains en termes de rapports entre un stimulus et une réponse. Le béhaviorisme s'inscrit ainsi dans la même perspective que l'enseignement programmé proposé par J. B. Skinner (qui considère que tous les enseignements pourront, un jour, être effectué par des « machines à enseigner ») et, d'une certaine manière, réduit l'homme à un « chien de Pavlov » qui réagit mécaniquement à des stimulations.

B.S. Bloom assume parfaitement le caractère béhavioriste de « la pédagogie par objectifs » : il pense que sa méthode permettra de parvenir à « une totale égalité des résultats d'apprentissage » et que la rationalisation de l'éducation scolaire et de la formation des adultes permettra de produire

¹ BLOOM (B. S.), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, trois tomes, Éducation nouvelle, Montréal, 1969.

² En particulier DANIEL HAMELINE, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, ESF éditeur, Paris, 1979 et 1995 pour la postface très importante : « L'éducateur et l'action sensée ».

exactement les individus dont la société a besoin... Certes, la plupart de ceux qui, à un moment ou à un autre, ont pu s'inspirer de « la pédagogie par objectifs » et mettre en avant, en son nom, la notion de compétence, ont rompu avec ces dérives. Il se sont appuyés, en particulier, sur les travaux de L. D'Hainaut³ et R.M. Gagné⁴ pour montrer comment la notion de compétence pouvait être déconnectée du béhaviorisme et renvoyer à des activités mentales complexes – en termes de résolution de problème - que peut s'approprier le sujet qui apprend... Il reste, néanmoins, que la notion de compétence est, pour certains, encore entachée de ses origines béhavioristes.⁵

Cette « origine honteuse » se trouve, de plus, renforcée par l'introduction systématique du terme de compétence dans l'Éducation nationale, depuis le début des années 1980, dans le cadre des référentiels des diplômes de l'enseignement professionnel⁶. Les contenus de ces diplômes ont la particularité d'être définis par un travail conjoint des associations professionnelles et de l'État : certes, c'est l'État qui, *in fine*, garantit le diplôme, mais sa valeur est liée à la demande des employeurs qui s'exprime très fortement dans les « Commissions professionnelles consultatives ». Si l'on veut que les élèves titulaires de ces diplômes aient de bonnes chances de trouver un emploi, il faut évidemment que les référentiels de compétences soient adaptés aux entreprises. Si l'on veut inscrire la formation professionnelle dans une dynamique de formation continue, il faut que le diplôme puisse s'acquérir sous forme d'unités capitalisables dans le cadre d'un contrôle continu et qu'il s'inscrive parfaitement dans un possible contrat de travail. Ainsi, affirme Daniel Tacaille : « *La formulation des diplômes sous la forme de référentiel de compétences laisse entendre que la revendication d'un poste n'est pas autorisée par une accumulation de connaissances, mais par le fait d'avoir appris et prouvé sa capacité d'apprendre sur le territoire de l'entreprise.* »⁷

Certes, il serait particulièrement injuste d'accuser tous les enseignants de lycées professionnels qui s'efforcent d'enseigner « par compétences » de chercher à tout prix à assujettir l'École à l'entreprise. Là encore, beaucoup ont pris leur distance avec une conception productiviste de la notion de compétence ; beaucoup s'efforcent de former à des compétences professionnelles en développant en même temps l'autonomie et l'esprit critique de leurs élèves ; beaucoup font de la notion de compétence un moyen de placer

³ D'HAINAUT (L.), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Labor et Nathan, Bruxelles et Paris, 1977.

⁴ GAGNE (R.M.), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, H.R.W., Montréal, 1976.

⁵ Pour une analyse plus précise de ce point, voir MEIRIEU (PH.), *Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe ? I*, Chronique sociale, Lyon, 6^{ème} édition, 1996, pages 139 à 187.

⁶ Ces diplômes sont nombreux (plus de 500) et concernent 450 000 diplômés par an).

⁷ TACAILE (D.), « Compétence », in VERGNIoux (A.), *Penser l'éducation*, ESF éditeur, Paris, 2005, pages 17 à 28.

l'apprenant dans une position plus active face aux savoirs... Il reste que la suspicion demeure, renforcée par l'usage considérable qui est fait de cette notion dans la gestion des ressources humaines des entreprises qui parfois – il faut bien le dire - l'utilisent pour habiller d'un discours moderniste et « scientifique » des politiques de régression sociale, voire de licenciements.

C'est sans doute la raison pour laquelle on trouve aujourd'hui de violentes attaques contre la notion de compétence chez de nombreux philosophes. Ainsi, écrit Jean-Pierre Le Goff, *« au-delà du discours pseudo-savant et de la confusion du discours sur les compétences, se développe, en effet, une approche bien particulière du travail humain. Celui-ci est appréhendé en termes de mécanismes et de comportements élémentaires que l'on décompose à l'extrême et instrumentalise en vue d'objectifs à atteindre. Découpée et « mise à plat » en termes de compétences parcellisées, codifiées dans de multiples catégories et schémas, l'activité professionnelle est réduite à une machinerie fonctionnelle qu'on prétend maîtriser et perfectionner en vue d'en améliorer les performances. »*⁸ Appliquée à l'enseignement, cette conception « réduit le rôle des enseignants à celui de prestataires de services » et transforme « l'instruction en conditionnement ».

La compétence arrachée à la fatalité

Il faut donc se méfier du concept de compétence... Utilisé sans précaution ni lucidité, il peut comporter de véritables dangers. Mais il ne faut pas, pour autant, sous-estimer tout ce que ce concept porte de positivité. Et d'abord, en tout premier lieu, il constitue un précieux levier pour lutter concrètement contre toutes les formes de fatalité.

C'est que toute l'histoire de la pédagogie peut être lue comme un travail sans cesse remis en chantier pour faire reculer la fatalité au nom de l'éducabilité des personnes. Toutes les avancées décisives que nous avons connues, en particulier depuis Les Lumières au XVIIIe siècle, ont eu lieu quand des hommes et des femmes ont tenté de démontrer que des enfants et des adultes jugés jusque là inéducables étaient, en réalité, capables d'apprentissages et de progrès. Rousseau, le premier a parlé de « perfectibilité » ; à la même époque, des philosophes comme Helvétius et Condillac ont tenté de démontrer que l'homme n'était pas tout entier enfermé dans sa « nature » ou soumis à « l'inné ». Et il revient à Itard d'avoir le premier, tenté, avec intelligence, obstination et inventivité, de valider cette hypothèse.

⁸ LE GOFF (J.-P.), *La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, La Découverte, Paris, 1999, page 33 (l'auteur de la présente contribution est passablement étrillé dans ce livre, J.-P. LE GOFF n'ayant visiblement pas consulté tous ses écrits et le considérant comme un adepte inconditionnel d'une conception ultra-libérale de la compétence).

Jean Gaspard Itard, connu par l'interprétation qu'en a donnée François Truffaut dans son film *L'enfant sauvage*, est né en 1774. Médecin, attentif aux thèses des philosophes « empiristes » qui valorisent l'importance de l'environnement et de l'éducation sur le développement de l'enfant, il va se trouver confronté, en 1800, à un « enfant sauvage ». Ce dernier a été découvert nu, se nourrissant de racines, dans les bois de l'Aveyron. Il est amené à Paris où les experts consultés concluent à sa débilité congénitale. D'ailleurs, pensent-ils, ses parents, s'étant aperçus de cette dernière, l'ont abandonné pour cette raison. Ce n'est pas l'avis d'Itard qui voit dans la présence de celui qu'il va nommer Victor une occasion inespérée de montrer que « l'homme n'est que ce qu'on le fait être ». Ainsi Itard va-t-il consacrer de nombreuses années de son existence à « éduquer Victor ». Il invente, pour cela, une multitude d'outils pédagogiques, dont beaucoup se retrouvent aujourd'hui dans les familles et les écoles maternelles (comme la célèbre « boîte aux lettres » percée de trous en formes de carré, de rectangle, d'étoile, de lune, etc.). Il ne parviendra pourtant pas à faire accéder Victor au langage articulé et les chercheurs s'interrogent encore aujourd'hui pour savoir si Victor était réellement « un arriéré de naissance », si Itard ne s'y est pas pris correctement ou si certains apprentissages fondamentaux ne peuvent plus être effectués après un certain âge. Mais peu importe, au fond : l'obstination d'Itard lui a permis d'ouvrir la voie à tout ce que l'on nomme « l'éducation spécialisée » ; elle a aussi permis la découverte d'une multitude de dispositifs pédagogiques qui ont bénéficié et bénéficient encore à l'éducation de tous.⁹

Bien évidemment, Itard ne parlait pas encore de « compétence » au sens où nous en parlons aujourd'hui. Mais il initie un mouvement essentiel : un sujet peut apprendre si l'on met à sa disposition les outils adaptés, si on l'inscrit dans une situation qui fait sens pour lui, si on l'aide à identifier et à réutiliser ce qu'il acquiert. L'enfant n'est plus enfermé dans une nature qui déterminerait à l'avance tout ce qu'il va devenir ; son développement n'est pas dicté par l'existence de « dons » ou d'« aptitudes » qu'il suffirait de regarder s'éveiller ou de stimuler. Ce que nous nommons aujourd'hui « compétence » se présente ici déjà comme une forme d'arrachement à la fatalité et au donné : on pose, en extériorité, un « objectif » à la personne et l'on s'efforce de « créer du lien » entre ce qu'il est et ce qu'on voudrait qu'il apprenne à faire. Toute la pédagogie réside dans la création de ce lien ; elle rompt avec une conception horticole qui ferait de l'adulte le simple « épanouissement » de potentialités entièrement contenues dans « la graine » de l'enfance.

Certes, il existe chez Itard une sorte de tentation démiurgique : l'éducateur se prétend tout puissant et, pour employer notre langage contemporain,

⁹ Sur Itard et, plus généralement, sur l'éducation des « enfants sauvages », voir MALSON (L.), 10/18, PARIS, 1964.

s' imagine qu'il peut faire accéder tous les enfants à toutes les compétences... du moment qu'il utilise les moyens adéquats ! C'est effectivement là un grave danger qui mène à la confusion de l'éducation et de la fabrication, à la négation de la liberté d'apprendre, au déni de l'intentionnalité et du sujet chez l'élève. Plus encore : au nom de la nécessaire acquisition de compétences, on pourrait se donner le droit d'utiliser des méthodes contestables, ne pas hésiter à employer le châtiment corporel, le dopage... voire aller jusqu'à mettre l'enfant sous électrodes ! Mais, dès lors qu'on respecte le principe de liberté et qu'on place le sujet dans une situation où c'est à lui de se projeter dans le futur pour apprendre, la postulation de l'éducabilité apparaît comme particulièrement heuristique¹⁰ : elle stimule l'inventivité pédagogique et didactique¹¹. En effet, chercher à faire acquérir une compétence à un sujet, c'est organiser, pour lui, une situation d'apprentissage. C'est donc : 1) identifier une tâche mobilisatrice qui va « mettre le sujet en route » ; 2) repérer l'obstacle dont le franchissement permettra d'effectuer un progrès décisif ; 3) prévoir l'ensemble des ressources et des contraintes qui permettront au sujet de surmonter lui-même l'obstacle ; 4) accompagner l'activité de l'apprenant en mettant en place des procédures de réflexion sur son activité (ce qu'on nomme la métacognition) ; 5) avoir en ligne de mire, tout au long de la démarche, l'objectif en termes de compétence réinvestissable par le sujet, à sa propre initiative, dans des situations du même type.¹²

Reconnaissons donc qu'avant même son apparition formalisée, la notion de compétence - entendue comme « objectif d'apprentissage » à atteindre dans le cadre d'une situation pédagogique organisée - constitue un progrès essentiel pour la réflexion éducative : elle permet d'échapper à toutes les formes de fatalisme et d'enfermement qui bloquent la démocratisation de l'accès aux savoirs. Évidemment, tout cela « met la barre très haut » : affirmer que tout sujet peut acquérir toutes les compétences possibles et imaginer des moyens pour y parvenir qui soient compatibles avec le respect de sa liberté, n'est pas une mince affaire. C'est probablement plus une « utopie de référence » qu'un objectif à court terme. Plutôt un « principe régulateur » qu'un « principe constitutif », selon la distinction élaborée par Kant¹³ : un peu comme « la beauté » pour l'artiste... Personne ne peut prétendre l'avoir complètement atteinte, car, alors,

¹⁰ Heuristique : qui favorise la recherche et la découverte.

¹¹ Sur la question de l'éducabilité et de ses dangers, voir MEIRIEU (PH.), *Le choix d'éduquer*, ESF éditeur, Paris, 1991.

¹² Sur la notion de « situation d'apprentissage » et les questions connexes, voir MEIRIEU (PH.), *Apprendre, oui... mais comment*, ESF éditeur, Paris, 1987.

¹³ KANT distingue les « principes constitutifs », qui sont objets de certitude, des « principes régulateurs », qui soutiennent l'effort de la pensée, lui interdisent de se satisfaire de solutions provisoires, l'empêchent d'espérer un possible achèvement de son projet, sans la démobiliser pour autant (*Critique de la raison pure*, Presses universitaires de France, Paris, 1968).

on ne la chercherait plus. Or, tout le monde continue à la chercher et c'est cette recherche, précisément, qui est à l'œuvre dans toute l'histoire de l'art !

La compétence distinguée de la tâche

À mille lieues des référents behavioristes auxquels on la ramène parfois, la notion de compétence - alliée à celle d'objectif - constitue un précieux antidote au primat de la tâche qui menace systématiquement la pédagogie scolaire. C'est que l'impérialisme de la tâche est permanent et il faut s'en dégager avec autant de force et de détermination que l'on s'arrache à la fatalité et à la « psychologie des dons ». La tâche, c'est ce sur quoi un sujet se mobilise, ce qu'il voit, qu'il garde en mémoire ou dans ses archives. La tâche, c'est le devoir de français, l'exercice de mathématiques – avec son « résultat », vrai ou faux -, le dessin, l'expérience, le match, l'enchaînement de gymnastique, la falaise à grimper, etc. La tâche, c'est ce que l'enfant veut « faire ». Il veut le faire, parce qu'il l'a déjà vu, qu'il en a une représentation mentale, qu'il sait ce qu'on attend de lui... La tâche, c'est aussi ce qui va fournir, en cas de succès, la satisfaction narcissique et, en cas d'échec, engendrer la déception et contribuer à la dégradation de l'image de soi.

Pourtant, la tâche est fugace, infiniment fugace. Peu d'élèves gardent toute leur vie la totalité de leurs cahiers et devoirs. Très peu gardent le souvenir de toutes les tâches qu'ils ont dû réaliser à l'école. Heureusement, d'ailleurs : il y en a trop et ce n'est pas important ! À vingt ans, on ne se souvient pas de tous les exercices que l'on a effectués pour apprendre à lire, on n'a pas conservé la totalité de ses cahiers de cours préparatoire... Mais l'on sait lire ! Ce qui a été construit, à l'occasion de cette multitude de tâches oubliées, a bien été conservé : c'est devenu une compétence que la personne s'est complètement appropriée, qu'elle met en œuvre librement, à sa propre initiative. C'est là l'essentiel... et c'est ce qui fait que l'apprentissage a réussi.

Voilà précisément ce qui distingue un système de formation d'un système de production. Dans l'usine, l'atelier ou le bureau d'études, on produit des biens matériels ou culturels. L'École, elle, ne « produit » rien. Elle forme. Elle permet à des individus de construire des compétences et, en même temps et indissociablement, d'acquérir le goût de savoir, le sens de l'analyse et l'esprit critique. Toutes choses qui, précisément, ne sont pas mises en circulation, à la sortie de la classe, dans le système de production. Toutes choses qui relèvent, en réalité, d'habiletés mentales invisibles : invisibles parce que l'observation directe ne permet pas d'en constater l'existence à coup sûr ; invisibles parce que certaines peuvent ne se révéler que longtemps après, et de manière totalement imprévisible.

Ainsi, dans l'École, contrairement à ce qui se passe dans le circuit économique, le « produit » n'est qu'un prétexte. Exercices, devoirs, dossiers,

exposés, mouvements et exhibitions de toutes sortes : tout cela n'a, en soi, aucun véritable intérêt. Ils ne sont utilisés que dans la mesure où ils permettent de témoigner de compétences qui leur survivront très largement.

On a du mal à s'y faire, tant ce renversement, spécifique à l'École, bouleverse toutes les représentations de la vie courante : un artiste, un contremaître, un agriculteur ou un imprimeur doivent investir toute leur énergie dans « la tâche ». C'est sur elle qu'ils seront jugés. Un élève ne peut être jugé à ses productions... Ou, alors, on ne comprend pas pourquoi ses enseignants lui interdisent de « copier » ou s'inquiètent quand il parvient à réaliser la tâche par hasard, sur un coup de chance qui ne se reproduira jamais. On ne voit pas pourquoi on devrait s'intéresser tout autant – et, en réalité, bien plus – à la manière dont l'élève arrive au bout de la piscine ou en haut de la falaise qu'au fait de l'y retrouver le plus rapidement possible... De plus, dans le circuit productif, quelqu'un qui rencontre une difficulté doit avoir la sagesse de renoncer et de s'adresser à plus compétent que lui. Dans l'institution scolaire, la chose est interdite. Ou tolérée à condition, et à condition seulement, que la personne plus compétente aide celle qui est en difficulté à trouver elle-même la solution ou, au moins, à progresser dans sa compréhension des phénomènes, dans sa capacité à surmonter les obstacles. Dans le circuit productif, même si les individus continuent, tout au long de leur carrière, à se perfectionner, leurs compétences préexistent plus ou moins à leur action. À l'École, c'est l'action d'apprendre qui permet d'acquérir les compétences.

Et, dès lors que l'objectif est constitué par des compétences, les performances réalisées par les élèves ne peuvent être considérées que comme des *indicateurs*, inévitablement approximatifs. Les linguistes soulignent qu'une « compétence linguistique » ne garantit jamais la « performance linguistique »... et vice-versa : un sujet peut savoir parler et ne pas réussir à le faire dans des conditions déterminées ; à l'inverse, un sujet peut produire une performance par hasard et sans être capable de la reproduire.

Ainsi comprend-on le statut paradoxal de tout exercice et de toute évaluation scolaires : ils exigent la réalisation d'une performance pour pouvoir en inférer l'existence d'une compétence. Ils focalisent l'attention de celui qui doit apprendre sur une tâche, alors que ce qui est visé c'est une habileté stabilisée que ce dernier ne peut pas, précisément, se représenter avant de l'avoir acquise. Ils donnent à faire ce qui, en réalité, n'a pas vraiment d'importance... sans pouvoir nommer ce qui est vraiment important.

Il y a « situation d'apprentissage », avons-nous dit, quand un élève rencontre et surmonte un obstacle - difficile mais accessible – dans la réalisation d'une tâche. Il faut donc, pour qu'il se mette en route, qu'il cherche à réaliser une tâche. Il ne peut, d'ailleurs, s'engager dans un travail que soutenu par la représentation mentale de la tâche à réaliser : on ne peut commencer que si l'on dispose d'une idée, même approximative, de ce à quoi l'on doit parvenir. Mais il

faut, aussi, qu'au moment où l'élève rencontre l'obstacle, il transfère son énergie cognitive vers le franchissement de cet obstacle. Le sujet ne doit plus placer sa satisfaction dans la réalisation de la tâche mais dans le progrès que le franchissement de l'obstacle lui permettra de faire. Or, ce décrochage n'a rien d'évident. Il est même, à bien des égards, contre-nature ou, plus exactement, contre toutes les habitudes acquises à l'extérieur de l'École. Le rôle du maître est donc ici essentiel : il doit, en quelque sorte, empêcher que l'élève puisse « réussir » sans « comprendre ». Cela est d'abord affaire de dispositif. Mais tout dispositif est stérile si le maître n'accompagne pas l'élève dans un changement essentiel de posture : accepter de placer son plaisir narcissique dans le « comprendre » plutôt que dans le « réussir ». Déplacement fondamental qu'un enfant ne peut effectuer que s'il rencontre un adulte qui témoigne des satisfactions possibles dont ce déplacement est porteur. Et cela, on le voit, n'est pas seulement affaire de dispositif.

On n'insistera donc jamais assez sur la distinction principielle, constitutive de l'institution scolaire, entre la tâche et la compétence : un enseignant ne peut faire classe sans énoncer clairement les consignes concernant les tâches à accomplir. Mais il ne peut « faire l'École » sans désigner et évaluer les compétences que les élèves doivent maîtriser. La distinction entre « tâche » et « compétence », la désintrication permanente entre ces deux réalités est, à ce titre, un objet de travail essentiel, tout à la fois, de la formation des enseignants et de la pratique quotidienne de la classe avec les élèves.¹⁴

La compétence, un outil pour penser le transfert

Si l'École n'apprenait qu'à réussir en classe, elle constituerait, de toute évidence, un investissement considérable pour un intérêt extrêmement minime. À l'École, en effet, on doit apprendre des choses qui pourront être réutilisées à l'extérieur, dans un autre contexte. C'est pourquoi il y est encore plus important de « savoir qu'on sait » que de « savoir ». Car, celui qui sait sans savoir qu'il sait doit attendre qu'on lui demande de restituer ce qu'il a appris pour l'utiliser. Celui qui « sait qu'il sait », en revanche, n'est plus dépendant de l'interrogation du maître: il peut prendre l'initiative de mettre ses compétences en action...

Mais encore faut-il qu'il s'en serve à bon escient, que la compétence qu'il a construite soit utilisée dans une famille de situations pour laquelle elle est pertinente et efficace. Une compétence est une clé qui ne fonctionne pas indifféremment avec toutes les serrures. Ainsi en est-il, par exemple, pour la compétence que peut avoir un conducteur d'une automobile à prendre de l'information dans son environnement visuel et sonore afin d'ajuster sa vitesse

¹⁴ Sur cette question, voir l'approche psychologique de PIAGET (J.), *Réussir et comprendre*, presses universitaires de France, Paris, 1974. Voir aussi, pour une approche plus pédagogique, MEIRIEU (PH.), *Faire l'École, faire la classe*, ESF éditeur, Paris, 2004.

et de maîtriser sa direction. Cette compétence, pourrait-on penser, est la même que celle du conducteur d'un bateau, du cycliste, voire du skieur... Ce dernier, en effet, doit bien prendre des informations en temps réel sur l'état de la neige et de la pente et les répercuter en décisions immédiates dans le mouvement de son corps pour gérer au mieux sa descente. Mais, à y regarder de près, il ne peut s'agir là d'une sorte de « compétence générale » - ce qu'on a pu nommer parfois une « capacité » - qui se formulerait de manière transversale, indépendamment des contenus qu'elle met en œuvre : « prendre des informations dans son environnement pour ajuster sa trajectoire ». Les informations à saisir quand on conduit ou quand on skie ne relèvent pas du même corpus de connaissances et, s'il y a une proximité formelle entre les procédures, c'est en raison d'un rapprochement *a posteriori*. Impossible, comme l'a montré Vygotsky, d'apprendre cette « capacité » *in abstracto*, indépendamment de tout contenu, de toute situation précise... et de « l'habiller » ensuite avec différents contenus.¹⁵

Lev Vygotsky (1896 – 1934) est un psychologue contemporain de Jean Piaget qui s'opposa à ce dernier en affirmant « *qu'un examen approfondi montre que la spécialisation des capacités est beaucoup plus grande qu'il ne semble à première vue. Si l'on choisit, par exemple, parmi cent individus, dix qui sont particulièrement aptes à évaluer une longueur, ils ne témoigneront pas d'une activité analogue pour évaluer correctement le poids d'un objet.* » Et Vygotsky donne d'autres exemples concernant la mémorisation ou l'attention : un individu ne mémorise pas de la même manière une carte de géographie et du vocabulaire anglais... Reste néanmoins une difficulté importante : comment expliquer, en effet, le développement psychologique global d'un individu ? Comment expliquer qu'une formation de haut niveau dans une discipline favorise les acquisitions dans d'autres disciplines ? Comment comprendre que des compétences puissent « déborder » de leur champ d'acquisition ? Simplement en repérant que l'acquisition de cette compétence peut se faire de manière très contextualisée – le sujet apprend quelque chose et sait l'utiliser dans un contexte précis qui est exactement celui de son apprentissage – ou bien dans une dynamique de décontextualisation / recontextualisation : il comprend pourquoi et comment « ça marche » et peut s'interroger sur les conditions qui permettraient que « ça marche ailleurs ». Dans ce dernier cas de figure, sa compétence reste spécifique, mais il connaît exactement les caractéristiques de la famille de situations où il peut l'utiliser et, donc, peut trouver des situations d'utilisation imprévues... C'est ainsi qu'un élève qui maîtrise de manière experte le théorème de Pythagore saura l'utiliser, quand il coulera une dalle, pour vérifier qu'elle est plate !

¹⁵ Sur cette question, voir l'ouvrage de REY (B.), *Les compétences transversales en question*, ESF éditeur, Paris, 1997.

La notion de compétence, bien utilisée, permet donc de penser le difficile problème du transfert de connaissances. Construire une compétence, c'est devenir capable de résoudre précisément un problème donné dans une situation donnée. Parce qu'on a analysé la situation, on peut réagir de manière pertinente à cette situation. Et parce qu'on a été capable de cette analyse, on devient capable d'utiliser aussi cette compétence dans d'autres situations où elle s'avèrera aussi pertinente. La compétence reste toujours locale, mais elle peut être utilisée à bon escient dans d'autres lieux. C'est son niveau d'expertise qui en garantit la transférabilité. Plus je suis expert dans une compétence spécifique – c'est-à-dire plus je comprends ce que je fais en construisant cette compétence – plus je deviens compétent... Et, donc, plus je deviens capable de construire de nouvelles compétences. C'est cet « effet boule de neige » qui donne le sentiment que des acquisitions dans un domaine peuvent se répercuter dans un autre...¹⁶

Enseigner en termes de compétences...

Nous avons bien conscience d'avoir côtoyé ici de nombreuses questions sur lesquelles la recherche n'a pas encore vraiment stabilisé des résultats satisfaisants. « Compétence », « capacité », « tâche », « objectif », « transfert », etc. : sur beaucoup de ces notions et sur leur usage, la discussion reste ouverte... Pourtant, nous avons montré que, malgré les interrogations légitimes qu'on peut nourrir, malgré l'usage sans doute abusif dont elle est l'objet, malgré les contestations qu'elle suscite, la notion de compétence reste particulièrement féconde. Car, penser l'enseignement en termes de compétences, c'est, d'abord, refuser la fatalité selon laquelle il y aurait des élèves doués et d'autres non. C'est, ensuite, se donner les moyens de construire de véritables situations d'apprentissage centrées sur des objectifs qui contribuent au développement du sujet et pas seulement sur des tâches, nécessaires mais insuffisantes pour donner sens au travail de l'École. C'est, enfin, pouvoir oeuvrer pour une véritable autonomie des personnes, à travers leur formation scolaire, en favorisant le transfert des connaissances. S'il est clair que la notion de « compétence » doit encore être approfondie et discutée, sa fécondité est telle, dans la réflexion et l'action pédagogiques, qu'il serait vraiment dommage de s'en passer.¹⁷

¹⁶ Sur la question du transfert, voir MEIRIEU (PH.), DEVELAY (M.), DURAND (C.), MARIANI (Y.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et continue*, CNDP-CRDP, Lyon, 1996.

¹⁷ Un des ouvrages qui témoignent le mieux de cette fécondité est PERRENOUD (PH.), *construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, Paris, 2004.