

La notion de compétence : une approche épistémologique
The concept of competency: an epistemological approach
La noción de competencia: un enfoque epistemológico

Sabine Kahn et Bernard Rey

Volume 44, numéro 2, automne 2016

Le développement de compétences en éducation et en formation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1039019ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1039019ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Kahn, S. & Rey, B. (2016). La notion de compétence : une approche épistémologique. *Éducation et francophonie*, 44(2), 4–18.
<https://doi.org/10.7202/1039019ar>

Résumé de l'article

La notion de compétence souffre d'une incertitude épistémologique : bien qu'on ait socialement besoin de penser que certains individus sont compétents dans un domaine, rien ne garantit absolument qu'un individu ayant accompli une tâche saura accomplir une tâche du même type, mais comportant des aspects différents. L'examen de quelques modèles explicatifs de la compétence rencontrés dans la littérature fait apparaître la difficulté à en rendre compte à partir du seul rapport entre une situation et le fonctionnement psychique de l'individu. Nous conduisons ces analyses en prenant essentiellement des exemples dans le monde scolaire. Pour expliquer que certains individus sont compétents dans un domaine et que d'autres ne le sont pas, il apparaît nécessaire de prendre en compte l'interprétation de la situation par le sujet en fonction d'une visée intentionnelle. Cela nous conduit à proposer, pour expliquer la compétence, un cadre paradigmatique qui prend pour objet la relation ternaire entre sujet, situations et normes.

La notion de compétence : une approche épistémologique

Sabine KAHN

Université Libre de Bruxelles, Belgique

Bernard REY

Université Libre de Bruxelles, Belgique

RÉSUMÉ

La notion de compétence souffre d'une incertitude épistémologique : bien qu'on ait socialement besoin de penser que certains individus sont compétents dans un domaine, rien ne garantit absolument qu'un individu ayant accompli une tâche saura accomplir une tâche du même type, mais comportant des aspects différents. L'examen de quelques modèles explicatifs de la compétence rencontrés dans la littérature fait apparaître la difficulté à en rendre compte à partir du seul rapport entre une situation et le fonctionnement psychique de l'individu. Nous conduirons ces analyses en prenant essentiellement des exemples dans le monde scolaire. Pour expliquer que certains individus sont compétents dans un domaine et que d'autres ne le sont pas, il apparaît nécessaire de prendre en compte l'interprétation de la situation par le sujet en fonction d'une visée intentionnelle. Cela nous conduit à proposer, pour expliquer la compétence, un cadre paradigmatique qui prend pour objet la relation ternaire entre sujet, situations et normes.

ABSTRACT

The concept of competency: an epistemological approach

Sabine KAHN, Free University of Brussels, Belgium

Bernard REY, Free University of Brussels, Belgium

The concept of competency suffers from epistemological uncertainty: although socially we need to believe that certain individuals are competent in a field, there is no guarantee that an individual who has accomplished a task will be able to perform the same kind of task if it includes different aspects. The examination of some explanatory models of competency encountered in the literature reveal the problem of seeing this based solely on the relationship between a situation and the psychic functioning of the individual. We will conduct these analyses taking examples essentially from the school world. To explain that some individuals are competent in one area and that others are not, it seems necessary to consider the subject's interpretation of the situation in terms of an intentional objective. In order to explain competence, we propose a paradigmatic framework of the ternary relationship between subject, situations and norms.

RESUMEN

La noción de competencia: un enfoque epistemológico

Sabine KAHN, Universidad Libre de Bruselas, Bélgica

Bernard REY, Universidad Libre de Bruselas, Bélgica

La noción de competencia adolece de una incertidumbre epistemológica: aunque es socialmente necesario pensar que ciertos individuos son competentes en un campo, nada garantiza de manera absoluta que un individuo que haya realizado una tarea sabrá realizar la misma tarea pero comportando diferentes aspectos. El examen de algunos modelos explicativos de la competencia encontrados en la literatura sobre el tema muestra la dificultad de encontrar una explicación tomando en cuenta solamente la relación entre una situación y el funcionamiento psíquico del individuo. Realizaremos dicho análisis esencialmente a partir de ejemplos del universo escolar. Para explicar que ciertos individuos son competentes en un campo y que otros no los son, es necesario tomar en cuenta la interpretación de la situación que el sujeto realiza en función de un objetivo intencional. Eso nos lleva a proponer, para explicar la competencia, un cuadro paradigmático que tiene por objeto la relación entre sujeto, situaciones y normas.

INTRODUCTION

L'épistémologie peut être définie de manière diverse. Nous la prendrons ici dans le sens de l'étude critique des savoirs scientifiques: il s'agit d'examiner leur capacité à fournir du réel un modèle représentatif et explicatif acceptable pour la raison et qui, éventuellement, soit fonctionnel pour l'action (par exemple un modèle qui permette d'énoncer des prédictions fiables); il s'agit également d'en décrire le paradigme au sens de Kuhn (1983): objets étudiés ou construits, types de problèmes posés, présupposés sous-jacents. Qu'en est-il, dans ces perspectives, de la notion de compétence?

Partons des formulations de compétences telles qu'on peut les rencontrer dans des référentiels scolaires ou professionnels: savoir construire un texte argumentatif, savoir changer les garnitures de frein d'une automobile, être capable de reconnaître qu'une situation relève d'un traitement mathématique, savoir établir un diagnostic sur un malade, savoir conduire une réunion, savoir utiliser ses connaissances historiques pour éclairer l'actualité, etc. Dans ces formulations, la compétence est chaque fois définie par ce qu'elle rend possible, c'est-à-dire par la performance sur laquelle elle est censée déboucher. Mais ces formulations ne disent rien de la compétence elle-même, c'est-à-dire des démarches nécessaires pour obtenir le résultat désigné, ni de l'organisation mentale de l'individu qui est capable de le produire, ni a fortiori des conditions qui permettraient l'apprentissage de la compétence.

C'est là le signe de ce que la compétence est toujours une réalité inférée: constatant une performance, on suppose qu'il y a, chez son auteur, un quelque chose qui l'a rendue possible, qu'on nomme «compétence». Mais le constat de la performance ne garantit nullement que le sujet sera capable d'accomplir dans l'avenir une tâche du même type, car la première réalisation peut tenir à une convergence de circonstances favorables extérieures à l'individu, voire tenir au hasard. Comme le montrent Soderstrom et Bjork (2015), la performance ponctuelle n'est pas la garantie qu'un apprentissage transférable a eu lieu. La répétition de la performance sur des tâches du même type n'apporte pas de certitude plus grande. D'ailleurs, comme le font remarquer De Ketele et Gerard (2005), seul un nombre très élevé d'accomplissements réussis de la part du sujet permettrait statistiquement d'assurer qu'il en sera toujours ainsi dans l'avenir. Et encore ne s'agirait-il là que d'une certitude statistique et non issue du repérage d'une nécessité rationnellement établie.

Ainsi la valeur épistémologique de la notion de compétence apparaît, sur la base de son usage dans les référentiels, indécise: correspond-elle à une réalité? Il se pourrait bien qu'elle ne corresponde qu'à une croyance, inspirée par les exigences de la vie sociale: pour rendre acceptable la division sociale du travail dans des sociétés de type organique (Durkheim, 1893), nous avons besoin de supposer que des individus qui ont réalisé un petit nombre de tâches d'un type donné (par exemple par la réussite à des évaluations) possèdent la compétence correspondante et qu'on peut leur faire confiance dans l'avenir pour assurer les tâches de ce type.

Dans la manière dont elle est formulée dans les référentiels, la notion de compétence se présente donc comme une caractéristique du sujet, assurant la répétabilité d'un type de performances. Mais cette caractéristique n'est qu'inférée et rien ne garantit que la réalisation ponctuelle d'une performance soit imputable au sujet et aucun modèle explicatif ne permet de valider des prédictions quant aux performances ultérieures.

Pour sortir de cette faiblesse épistémologique, il faudrait pouvoir éclaircir ce qui, au sein du sujet, rend compte du fait qu'il réussit un type de tâches. En nous appuyant sur différentes constructions théoriques rencontrées dans la littérature, nous nous proposons de voir s'il est possible de construire un modèle explicatif d'une telle disposition propre au sujet. Nous prendrons nos exemples de préférence parmi les compétences scolaires, car une institution dont la mission est de permettre aux sujets de construire des compétences est un terrain privilégié pour découvrir en quoi celles-ci consistent.

PROCÉDURES ET COMPÉTENCES

Toutefois lorsqu'on parcourt les référentiels scolaires de différents pays, on rencontre certains énoncés de tâches qui semblent répondre au problème que nous venons de poser en ce qu'elles semblent apporter l'assurance de la répétabilité: l'accomplissement correct de l'une d'entre elles par un individu offre la garantie que celui-ci saura effectuer toute tâche du même type. Ainsi en va-t-il de tâches telles que «savoir accorder en genre et en nombre l'adjectif avec le nom auquel il se rapporte», «savoir effectuer une multiplication (ou toute autre opération arithmétique)», «savoir calculer les solutions d'une équation du second degré», «savoir, en anglais, mettre une phrase affirmative à la forme interrogative», etc. Ce qui offre cette garantie, c'est le fait que ces opérations, même si elles portent sur des objets qui diffèrent d'une fois à l'autre (par exemple, les nombres à multiplier changent à chaque fois), sont régies par des règles qui, elles, restent identiques à elles-mêmes pour un type de tâches. Autrement dit, chacune de ces catégories de tâches renvoie à un algorithme.

Mais les dispositions de ce type peuvent-elles être considérées comme des compétences? Dans l'usage le plus courant du mot, on considère comme «compétent» non pas quelqu'un qui est seulement capable d'accomplir des opérations standardisées quand on lui en donne l'ordre, mais quelqu'un qui est capable de choisir lui-même et à bon escient les opérations à accomplir dans une situation non routinière appartenant à son domaine. On ne considérera généralement pas comme compétent un élève qui est capable d'effectuer des opérations arithmétiques quand on le lui demande, mais qui, face à un problème de mathématiques, s'avère incapable de déterminer quels calculs sont nécessaires à la solution.

Or cette conception ordinaire de la compétence semble également faire consensus dans la littérature scientifique (voir, par exemple, Le Boterf, 1994, 1997; Rey, 1996; Perrenoud, 1997; Roegiers, 2000, 2003; De Ketele, 2000; Lasnier, 2000; Legendre, 2001; Beckers, 2002; Jonnaert, 2002; Dolz et Ollagnier 2002; Scallon, 2004; Carette, 2009; Coulet, 2011; Marcoux, Fagnant, Loye et Ndinga, 2014 ; etc.) Même lorsque les chercheurs ont des divergences sur la manière de définir la compétence, ils se retrouvent sur l'idée que celle-ci s'appuie sur des ressources que doit posséder l'individu (ressources parfois définies comme étant des connaissances, des savoir-faire et des attitudes), mais qu'elle exige en outre la capacité de mobiliser parmi elles de quoi faire face à des situations singulières.

La plupart des énoncés de compétences que l'on rencontre dans les référentiels scolaires sont de ce type. Ainsi en va-t-il des énoncés suivants : « Savoir orienter son écrit en fonction de la situation de communication », « Savoir formuler sur ses lectures une opinion écrite ou orale », « Savoir utiliser ses connaissances mathématiques pour résoudre des problèmes », « Saisir quand une situation de la vie courante se prête à un traitement mathématique », etc. Pour l'exercice de compétences ainsi définies, les opérations automatisées, parfois appelées « savoir-faire », mais que nous préférons dénommer « procédures » pour éviter la polysémie du premier terme, font partie des ressources. Mais aucune de ces compétences ne se réduit à la maîtrise de ces ressources, car chacune exige en outre une mobilisation sélective des ressources qui conviennent. Une enquête menée sur un large échantillon et sur des tâches de français et de mathématiques et des tâches interdisciplinaires à la fin du primaire (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003), fait apparaître qu'une majorité d'élèves n'arrivent pas à venir à bout d'une tâche nouvelle et complexe alors qu'ils maîtrisent les connaissances et les procédures nécessaires à sa réalisation.

Pour ces authentiques compétences, le problème de la répétabilité reste entier : qu'est-ce qui garantit qu'un individu qui sait « orienter son écrit en fonction de la situation de communication » dans une situation le refera dans une autre, alors que les situations de communication écrite sont toutes différentes et qu'on ne voit guère quel algorithme pourrait recouvrir cette infinité de singularités? Ainsi un modèle explicatif de la compétence par l'existence d'algorithmes dans l'organisation mentale du sujet ne paraît pas adéquat.

Bien entendu, sur un plan strictement théorique, le débat sur ce point reste ouvert, car l'ambition des sciences cognitives est bien de ramener l'ensemble des activités mentales humaines à la mise en œuvre d'algorithmes de « traitement de l'information »; et les recherches en intelligence artificielle permettent certainement d'avancer dans ce sens. Mais d'un point de vue fonctionnel, on est encore loin d'avoir porté au jour les algorithmes à l'œuvre dans les tâches scolaires telles que celles que nous venons d'évoquer et de pouvoir les enseigner aux élèves. Au demeurant, Chomsky (1968, 1969), critiquant l'explication behavioriste de la compétence linguistique, est conduit à douter que cette compétence (primordiale chez l'être humain et peut-être

au fondement de beaucoup d'autres) ne soit réductible ni à un contrôle par des stimuli externes ni à des mécanismes de traitement de l'information.

Au total, pour le moment, l'acquisition d'algorithmes ne permet pas d'accréditer l'idée de compétence, c'est-à-dire d'une répétabilité de la performance dans des situations ou des tâches toujours singulières.

L'IDÉE DE TRANSFERT

Les recherches conduites en psychologie cognitive sur le transfert dans la résolution de problèmes sembleraient, à première vue, apporter des explications possibles au fait qu'un individu qui a accompli une tâche d'un certain type puisse réussir une autre tâche du même type.

L'idée sur laquelle reposent ces travaux est que la démarche qui permet de répondre à une tâche ou une situation, une fois acquise par le sujet, pourra être appliquée à toutes les situations de même structure, même si celles-ci diffèrent par de nombreux caractères. C'est justement cette possibilité qu'on nomme *transfert*. Elle implique du même coup que la démarche mentale à l'œuvre dans l'exercice de la compétence puisse se rendre indépendante des contenus, objets ou contextes sur lesquels elle s'exerce.

Or les nombreuses expérimentations faites sur ce point (pour une synthèse, voir Day et Goldstone, 2012) montrent que le transfert ne se produit pas systématiquement. Autrement dit, le fait qu'un sujet mette en œuvre avec succès une démarche dans une situation donnée ne garantit pas qu'il saura l'utiliser dans une autre situation qui pourtant la requiert tout autant. Soit le problème suivant: «Si Catherine va au marché, alors elle utilise sa voiture. Hier, elle a utilisé sa voiture. Peut-on en conclure qu'elle est allée au marché?» Beaucoup de sujets répondront par la négative, appliquant ainsi correctement la règle de l'implication logique et notamment sa non-réversibilité: si aller au marché implique l'usage de la voiture, inversement l'usage de la voiture n'implique pas d'aller au marché (Catherine a pu utiliser sa voiture pour aller ailleurs). Néanmoins, un certain nombre de ces individus pourront ne pas appliquer cette règle de l'implication logique devant la question suivante: «Si Pierre fait la cuisine, alors il utilise un four à micro-ondes. Aujourd'hui, il a utilisé son four à micro-ondes. Peut-on en conclure qu'il a fait la cuisine?» Ils répondront par l'affirmative, estimant que l'usage du four à micro-ondes étant essentiellement culinaire, son utilisation par Pierre à un moment donné est un indice suffisant du fait qu'il a cuisiné.

Pour rendre compte du fait que le transfert puisse ne pas opérer, les psychologues qui ont travaillé sur cette question invoquent le poids du contexte: les singularités de la situation peuvent cacher au sujet sa structure et l'empêcher de saisir qu'elle est

l'occasion d'utiliser la démarche efficace (Day et Goldstone, 2012). Cette explication repose sur la distinction entre les caractéristiques structurelles de la tâche et ses caractéristiques de surface. Les premières sont celles qui sont communes aux tâches entre lesquelles peut s'opérer le transfert (dans l'exemple ci-dessus, c'est la relation d'implication logique entre deux propositions). Les traits de surface, en revanche, sont propres à chaque tâche (dans notre exemple, c'est l'usage de la voiture et le fait d'aller au marché dans le premier énoncé et c'est l'usage du four à micro-ondes et le fait de cuisiner dans le second). Les traits de surface constituent un «habillage» qui peut voiler aux yeux du sujet les caractéristiques structurelles. Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, c'est la destination quasi exclusivement culinaire du four à micro-ondes qui peut empêcher certains sujets de voir que le problème posé relève des règles de l'implication logique.

Mais cette explication, qui pourrait à première vue paraître éclairante, vient buter sur une difficulté: qu'est-ce qui fonde en dernier ressort la distinction entre traits structurels et traits de surface (Goldstone et Day, 2012)? Dans notre exemple, sur la base de quel critère peut-on affirmer que la forme d'implication logique qu'ont les énoncés («si...», alors...») est plus «structurelle» que les inférences pratiques qu'on peut tirer du fait qu'un four à micro-ondes est destiné à chauffer des aliments? Tant qu'on n'a pas une réponse justifiée à ces questions, on ne peut expliciter la règle que posséderaient les sujets compétents et qui garantirait la répétabilité de la performance correcte dans toutes les situations ayant cette structure. On voit en outre que cette prééminence structurelle accordée aux règles de la logique formelle serait inopérante pour un grand nombre de compétences scolaires. Ainsi, la compétence de compréhension en lecture met en œuvre des règles manifestement différentes de celles de la logique formelle: pour comprendre un texte, il faut souvent procéder à des inférences qui ne sont pas logiques, mais qui relèvent du sens pratique et de la connaissance du monde.

L'INTERPRÉTATION DES SITUATIONS ET DES TÂCHES

C'est encore l'idée d'une structure commune à un ensemble de situations qui est au fondement d'une orientation pédagogique apparue à la fin des années 1980 (Noirfalise, 1991) autour de la notion de «famille de situations ou de tâches»¹. L'idée est que les tâches auxquelles une compétence donnée permet de faire face doivent avoir des caractéristiques qui les apparentent les unes aux autres, autrement dit une

1. Y a-t-il une différence entre situation et tâche? Tout être humain est toujours dans une situation. Être confronté à une tâche, c'est être dans une situation, mais une situation particulière: devoir mener une activité en réponse à une consigne généralement formulée sous une forme langagière. Du fait de cette formulation explicite, on pourrait penser que l'exécutant ne risque pas d'avoir de la tâche une interprétation très différente de celle prévue par le concepteur de la tâche. En fait, les psychologues du travail ont montré de longue date (Leplat, 1997) que l'activité de l'exécutant est très différente de ce que prévoit la tâche. On verra plus bas qu'il en va de même pour l'élève en classe.

structure commune. Toutefois, à la différence de ce qu'implique l'idée de transfert, cette structure commune ne correspond pas nécessairement à des règles logiques censées appartenir « par nature » à l'esprit humain. Elles renvoient plutôt à des règles non naturelles, relevant des disciplines scolaires et des objets qui y sont étudiés.

Par exemple, toutes les tâches dans lesquelles est requise la compétence « savoir écrire un texte argumentatif » ont des éléments en commun : le fait de porter sur un texte, production langagière particulière, et le fait d'appeler la mise en œuvre des règles spécifiques au type argumentatif. Ainsi est-il apparu utile que l'enseignant fasse connaître systématiquement aux élèves les caractères spécifiques propres aux grandes catégories de tâches scolaires et qu'en sens inverse, pour chaque nouvelle connaissance introduite, l'enseignant indique dans quel type de tâches celle-ci pourrait être mobilisée. Par exemple, on pourrait préconiser qu'un professeur de mathématiques, lorsqu'il introduit le théorème de Pythagore, fasse découvrir aux élèves que celui-ci peut être utilement mobilisé dans la famille de situations où l'on connaît la longueur de deux côtés d'un triangle rectangle et où l'on veut connaître la longueur du troisième. Ainsi, la notion de compétence ne correspondrait plus à une caractéristique incertaine de certains individus, mais reposerait sur l'apprentissage de règles correspondant à la structure commune de tâches scolaires, règles relevant des différentes disciplines enseignées à l'école.

Ce modèle explicatif de la compétence, malgré son intérêt, trouve à son tour sa limite lorsqu'on constate que certains élèves peuvent connaître une famille de tâches ou de situations et néanmoins être incapables de repérer qu'une tâche donnée fait partie de cette famille. Par exemple, il peut arriver que des élèves aient bien compris la famille de situations dans laquelle on peut utiliser le théorème de Pythagore et que, néanmoins, ils ne repèrent pas que le calcul du côté d'un carré à partir de la mesure de sa diagonale relève de cette « famille », et cela parce que le terme « triangle rectangle » ne figure pas explicitement dans l'énoncé.

Or, ces difficultés révèlent qu'on ne peut construire un modèle viable de la compétence sans prendre en compte un moment décisif de l'exercice de la compétence : le moment de « l'interprétation » de la situation ou de la tâche. Toute situation apparaît avec une multiplicité de caractéristiques. Il en va de même des tâches scolaires, même si, se présentant sous une forme langagière, elles semblent en comporter moins. *Interpréter* la situation ou l'énoncé de la tâche, c'est distinguer dans cette multiplicité de caractères ou d'éléments ceux qui sont « pertinents », c'est-à-dire qui dévoilent la structure de la situation et vont permettre de construire une solution, de ceux qui au contraire sont secondaires.

Cette opération est toujours nécessaire, même lorsque la tâche semble se présenter d'une manière très simple. Par exemple, dans le problème suivant, qui peut être posé en deuxième année du primaire (après l'étude de la soustraction), « Victor possède 7 €. Il veut s'acheter un jouet qui coûte 12 €. Combien doit-il demander à ses parents? »,

les élèves ne peuvent apercevoir une solution qu'en interprétant la tâche, c'est-à-dire en distinguant des éléments secondaires (le fait qu'il soit question d'un enfant, le fait qu'il s'agisse d'un achat et d'un jouet, le fait que l'enfant ait à adresser une demande à des adultes) du seul élément, scolairement pertinent à prendre en compte, à savoir la distance numérique entre 7 et 12.

LA PLURALITÉ DES INTERPRÉTATIONS

Or, la reconnaissance de ce moment essentiel du fonctionnement de la compétence qu'est l'interprétation de la situation a des conséquences épistémologiques importantes. Celles-ci apparaissent très visiblement lorsqu'on considère des cas d'élèves qui interprètent une tâche scolaire d'une manière qui n'est pas conforme à l'interprétation attendue, sans pour autant être absurde.

Ainsi, sur l'exemple précédent, nous avons observé (Rey, 2014, p. 52-54) une élève qui a donné la réponse suivante: «Victor va demander à sa maman». Un tel énoncé apparaît à première vue comme ne répondant pas à la question (certains enseignants la verraient comme «hors sujet»). Or, le dialogue ultérieur avec cette élève a révélé qu'à ses yeux le problème était d'abord relationnel (choisir celui des deux parents qui serait le plus favorable à l'achat) et qu'ensuite, dans un scénario ordinaire de vie familiale pour un enfant de 7 ans, c'est l'adulte concerné qui dirait de combien il faudrait compléter la somme possédée pour permettre l'achat. On a donc là une interprétation de la situation qui n'est pas celle que l'école attend, mais qui ne peut pas être considérée comme inadéquate dans la vie pratique.

De même, nous avons fait traiter par des élèves de 5^e et de 6^e année du primaire un problème où il s'agissait de calculer le prix de la peinture pour repeindre une salle dont on donnait les dimensions (largeur, longueur, hauteur) ainsi que celles des fenêtres et des portes (Rey *et al.*, 2003, p. 98). Un document authentique, emprunté au catalogue d'un marchand, indiquait le pouvoir couvrant et le prix de différentes peintures. Bien entendu, la majorité des élèves se sont engagés, avec plus ou moins de succès, dans le calcul des aires à peindre, puis dans la détermination de la quantité de peinture et du prix. Mais certains, en nombre non négligeable, ont donné, sous des formulations diverses, des réponses qui consistaient à dire que le mieux serait d'aller acheter un premier pot de peinture et qu'ensuite on pourrait retourner au magasin pour se procurer le complément si nécessaire. Là encore, solution non acceptable scolairement, mais non absurde.

De nombreux autres cas où la réponse apportée par des élèves à des tâches n'est pas conforme à l'attente enseignante, mais pourrait se justifier dans le monde extrascolaire, peuvent être repérés (Bonnéry, 2007; Rey, 2011a), même s'ils ne sont pas toujours aussi visibles que dans ces exemples ni clairement perçus par les enseignants. Ces cas suggèrent un nouveau modèle explicatif de la compétence.

Dans les exemples précédents, des élèves donnent une réponse qui ne correspond pas aux normes scolaires, mais qui n'est pas dépourvue de légitimité. Elle ne peut donc pas être considérée comme une erreur, effet d'une carence ou d'un dysfonctionnement; elle tient plutôt à une interprétation particulière, inspirée par un point de vue différent de celui qui est attendu. Ainsi, sur le problème «Victor», il n'est pas exclu que l'élève observée ait compris qu'on peut obtenir le résultat en effectuant la soustraction. Mais le point de vue qu'elle a sur la situation la lui fait interpréter comme un problème de stratégie relationnelle entre les enfants de son âge et les parents. De même, sur le problème du prix de la peinture, rien n'indique que les élèves qui proposent d'aller acheter une première quantité de peinture ignorent tous comment calculer le prix global à partir des surfaces, mais ils interprètent la tâche sur le mode de ce qui serait le plus commode à faire dans la situation vécue pratiquement.

Ainsi, plusieurs interprétations d'une même situation ou tâche sont possibles et celles qui s'écartent de l'interprétation scolaire peuvent être tenues plus comme l'effet d'une préférence ou d'un type de «préoccupation» (Chenu, 2015), voire d'un choix, que comme le résultat d'une ignorance, d'une erreur ou d'un déficit. En disant cela, nous ne reprenons pas exactement l'idée désormais bien connue selon laquelle il y aurait une «logique de l'erreur» qui s'expliquerait par le fait que l'élève peut avoir, de la tâche qui lui est assignée, une représentation différente de celle de l'enseignant. À nos yeux, il ne s'agit pas d'un problème de représentation, mais de choix d'un point de vue et d'intentionnalité. Ce type de considérations, comme nous le verrons, marque un changement de paradigme dans la manière de concevoir la compétence.

L'INTERPRÉTATION SCOLAIRE DES SITUATIONS

Peut-on préciser le type d'interprétation des tâches et situations attendu à l'école? Ce «regard instruit» est difficile à déterminer parce que les enseignants, mais aussi les chercheurs en éducation, ont intériorisé ce regard au point qu'ils le jugent «naturel» et qu'ils ne sont pas conscients de sa spécificité. Cependant, l'examen de certaines erreurs d'élèves (celles qui portent précisément sur l'interprétation de la tâche) permet d'en découvrir «en creux» certaines caractéristiques (Rey, 2014; Van Lint, 2015). En voici quelques-unes :

- Pour réussir une tâche scolaire selon les normes de l'école, il importe d'interpréter cette tâche au moyen des savoirs scolaires. Par exemple, si l'on demande, en cours de géographie, d'analyser la photo d'un paysage, on attend des élèves qu'ils expliquent ce paysage en invoquant des causes relevant de la géographie humaine ou physique et non pas qu'ils disent en quoi il réveille des souvenirs personnels. On s'attend donc, d'une manière générale, à ce que l'élève tente d'accomplir la tâche sans faire état de son expérience personnelle, de ses croyances, de sa conviction, de ses émotions ni de considérations pragmatiques.

- À l'école, on attend des élèves qu'ils prennent en charge intellectuellement la tâche dans sa complexité et non pas qu'ils se contentent de repérer dans l'énoncé une donnée à laquelle ils peuvent accrocher une procédure ou une connaissance qu'ils possèdent. Ainsi, dans le problème du calcul du prix de la peinture, certains élèves (là encore en nombre non négligeable), voyant qu'on leur donnait la longueur, la largeur et la hauteur de la salle, ont calculé le volume. Les élèves qui sont coutumiers de ce type de dérive ont généralement une forme de « rapport au savoir » bien identifiée par les chercheurs du groupe ESCOL (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Bonnéry, 2007; Bernardin, 2013). Ils voient l'école non comme un lieu de perfectionnement d'eux-mêmes, mais comme un lieu où il faut d'abord obéir et se mettre en règle avec l'institution; d'où leur effort constant pour trouver, dans les énoncés des tâches, tout ce qui peut ressembler à un commandement d'exécuter une procédure à laquelle ils ont été entraînés. L'école, au contraire, s'attend à ce qu'ils passent de l'exécution de commandements à l'effort pour comprendre des situations.
- Enfin, l'école attend des élèves que leur production langagière (notamment lorsqu'elle est écrite) ait du sens indépendamment des situations particulières qu'ils vivent. Dans la vie courante, les paroles échangées se réfèrent très souvent à la situation que vivent les locuteurs. À l'école, le savoir peut parfois être construit à partir de situations de classe (des mises en activité des élèves), mais il doit aussi progressivement être rendu autonome par rapport à la situation vécue (être décontextualisé) pour constituer un texte dans lequel les phrases tirent leur sens de leur relation mutuelle, plutôt que par référence à des situations vécues. De même, lorsque les élèves ont à écrire un texte (qu'il s'agisse d'une narration, d'un texte documentaire ou d'une argumentation, d'une réponse à un problème mathématique ou scientifique), on attend d'eux qu'ils produisent des textes « autosuffisants », c'est-à-dire qui puissent se comprendre sans référence à des situations particulières.

Cette description, malgré son caractère succinct, fait apparaître que l'interprétation scolairement attendue des situations n'a rien de « naturel ». Elle ne peut être expliquée par le seul fonctionnement de l'esprit humain, mais constitue un ensemble de *normes*, c'est-à-dire d'exigences culturellement ancrées.

Le fait que les compétences scolaires impliquent une saisie des situations en fonction de normes rend incertaine la référence à la notion de schème élaborée par Piaget. À première vue, cette notion pourrait sembler offrir une bonne explication de la compétence (voir Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), car elle se définit comme une organisation invariante de l'activité pour un type de situations, organisation qui peut se modifier lorsqu'une situation ou une tâche résiste à l'action du sujet. Lorsque le schème ne permet pas d'accomplir une tâche, le sujet est conduit à modifier celui-ci selon le mécanisme de l'« accommodation ». Or, dans les exemples que nous avons donnés ci-dessus, ce mécanisme ne fonctionne pas (pour une discussion approfondie,

voir Rey, 2014) : les élèves qui, face au problème du prix de la peinture, proposent d'en acheter d'abord un peu afin de voir ce que cela donne ont le sentiment d'avoir accompli la tâche et n'ont aucune raison de modifier leur schème d'action. Pourtant, ils ne possèdent pas la compétence telle qu'elle est attendue par l'école, car celle-ci ne consiste pas en n'importe quel accomplissement de la tâche, mais en un accomplissement selon certaines normes. Ainsi, la compétence semble devoir être pensée non pas à partir de l'interaction entre un individu et une situation (ou tâche), mais à partir de la relation entre un sujet, une situation et des normes.

LE PARADIGME DE LA COMPÉTENCE : BILAN CONCLUSIF

Au départ de la présente interrogation épistémologique, nous avons suggéré que, pour donner consistance à la notion de compétence, il fallait porter au jour ce qui, au cœur du fonctionnement mental du sujet, assure la répétabilité de la performance. Nous avons vu que ni les travaux sur le transfert ni ceux sur les familles de situations n'y parviennent complètement. En émettant l'idée que la compétence dépend de l'*interprétation* des situations, il semble que nous n'apportions pas non plus cette garantie. Mais c'est que nous nous situons dans un paradigme dans lequel cette question de la garantie de répétabilité se pose d'une manière nouvelle : il ne s'agit pas de repérer une causalité psychique qui l'assurerait, mais les conditions d'adhésion du sujet à des normes. Les explications traditionnelles de la compétence prennent pour objet le rapport de l'individu à la situation. Les difficultés auxquelles elles se heurtent nous conduisent à proposer un cadre paradigmatique qui prend pour objet la relation entre un sujet, une situation et des normes.

On peut reconnaître dans ce paradigme deux principes fondateurs :

Le premier est que le sujet *interprète* la situation à laquelle il est confronté et que diverses interprétations sont possibles. Il n'existe pas d'objectivité absolue d'une situation (Rey, 2011b). En cela, cette conception rejoint l'un des principes fondamentaux de la réflexion épistémologique moderne (voir, par exemple Bachelard, 1936; Popper, 1973; Chalmers, 1987) qui insiste sur le fait que la réalité est toujours construite. En dépit de l'illusion que nous avons d'accéder directement aux choses dans nos pratiques quotidiennes, la réalité y est reconstruite à travers les traditions, les croyances, les émotions, les préoccupations utilitaires ou encore le caractère tronqué de la perception individuelle. Il en va de même dans la démarche scientifique, où les faits ne sont pas « donnés », mais construits au moyen d'outils méthodologiques et à travers les catégories conceptuelles élaborées dans les modèles explicatifs. De même, dans le cadre du paradigme de la compétence, le sujet, par les éléments de la situation qu'il retient et ceux qu'ils négligent et par la manière dont il découpe sur le continuum spatio-temporel ce qu'il repère à un instant donné comme étant « la situation », construit un objet en fonction de son intention ou de sa préoccupation. Selon que cette intentionnalité rejoint ou non les normes socialement établies dans un secteur d'activité, il sera jugé compétent ou incompétent.

Mais du coup, et c'est le deuxième principe, il faut concevoir le sujet d'une manière particulière. Pour rendre compte du fait qu'un élève peut interpréter la situation d'une manière scolairement conforme ou non, il faut caractériser le sujet non comme un être réagissant à des situations selon des mécanismes préétablis, mais comme porteur d'une intentionnalité (on peut dire aussi d'un projet ou d'une préoccupation) qui consiste à poser des fins et qui lui permet de choisir de se conformer à telles normes ou bien à telles autres. Ainsi, le sujet jugé non compétent dans un domaine n'est pas un individu à qui il manquerait quelque chose ou qui serait affecté d'un dysfonctionnement ou d'une pathologie, mais quelqu'un qui, en fonction d'une intention qui lui est propre, a sur les choses un autre regard que celui qui est attendu.

Cette dernière considération a des enjeux du côté de la «remédiation» (Kahn, 2010). Rendre un élève compétent ne peut se faire sans reconnaître qu'il est habité d'une visée sur le monde, même si celle-ci n'est pas celle qu'on attend. Dès lors, aider un élève en difficulté ne consiste pas à réparer une mécanique qui ne fonctionnerait pas correctement, mais à faire partager à un partenaire humain un regard sur le monde qu'on a des raisons de privilégier. Plutôt que de s'acharner à trouver en lui des caractères spécifiques qui expliqueraient son incompétence, il s'agit de porter attention aux spécificités des savoirs scolaires et de voir en quoi ils appellent une interprétation des situations qui s'écarte de la visée spontanée.

Références bibliographiques

- BACHELARD, G. (1936). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- BERNARDIN, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- BONNÉRY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- CARETTE, V. (2009). L'approche par compétences. *XYZep*, 34, 2-5.
- CHALMERS, A. (1987). *Qu'est-ce que la science?* Paris : La Découverte.
- CHARLOT, B., BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y. (1992). *Écoles et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.

- CHENU, F. (2015). *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve expérimentale des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. Berne : Peter Lang.
- CHOMSKY, N. (1968). *Le langage et la pensée*. Paris : Payot.
- CHOMSKY, N. (1969). *La linguistique cartésienne*. Paris : Le Seuil.
- COULET, J.-C. (2011). La notion de compétence: un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.
- DAY, S. B. et GOLDSTONE, R. L. (2012). The import of knowledge export: Connecting findings and theories of transfer of learning. *Educational Psychologist*, 47(3), 153-176. doi:10.1080/00461520.2012.696438
- DE KETELE, J.-M. (2000). En guise de synthèse: convergences autour des compétences. Dans C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences?* (p. 187-191). Bruxelles: De Boeck Université.
- DE KETELE, J.-M. et GERARD, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- DURKHEIM, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris : PUF.
- GOLDSTONE, R. L. et DAY, S. B. (2012). Introduction to «New conceptualizations of transfer of learning». *Educational Psychologist*, 47(3), 149-152. doi: 10.1080/00461520.2012.695710
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- KAHN, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.
- KUHN, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- LEGENDRE, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30.

- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité*. Paris : Presses universitaires de France.
- MARCOUX, G., FAGNANT, A., LOYE, N. et NDINGA, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- NOIRFALISE, R. (1991). Connaissances ou capacités. *Repères*, 5, 5-22.
- PASTRÉ, P., MAYEN, P. et VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- POPPER, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- REY, B. (2011a). Le savoir entre activité et texte : quelles conséquences pour les élèves et les pratiques d'enseignement à l'école primaire? Dans Ph. Maubant (dir.), *La place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (p. 193-212). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- REY, B. (2011b). Situation et texte dans la pratique de classe. *Recherches en éducation*, 12, 35-49.
- REY, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation: enjeux et problèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. et KAHN, S. (2003). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.
- SODERSTROM, R. et BJORK, R. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176-199.
- VAN LINT, S. (2015). *Jeu et compétences scolaires: comment enseigner les compétences à l'école?* Bruxelles: De Boeck.