



Gérard Vergnaud

Recherches en psychologie didactique

Ce document est issu du
site officiel de Gérard Vergnaud

www.gerard-vergnaud.org

Ce document a été numérisé afin de rester le plus fidèle possible à l'original qui a servi à cette numérisation. Certaines erreurs de texte ou de reproduction sont possibles.

Vous pouvez nous signaler les erreurs ou vos remarques via le site internet.

Pourquoi tant de bruit sur la compétence ?

In Nouveaux Regards, Revue du Syndicat National du Second Degré
à la demande de Louis Weber

SNES-FSU (E.d)
2004, N°24, pp.20-24

Lien internet permanent pour l'article :
https://www.gerard-vergnaud.org/GVergnaud_2004_Pourquoi-Bruit-Competence_SNES-NouveauxRegards-24

Ce texte est soumis à droit d'auteur et de reproduction.

NOUVEAUX REGARDS

N° 24 Hiver 2004

Avenir de l'école

(2) les contenus de l'enseignement

N. Geneix, D. Paget, G. Jean, R. Pasini, J.-C. Duchamp, G. Vergnaud, F. Lebaron, L. Weber

> L'Unesco et la mondialisation de l'éducation :

R. Cussó, M. Radi, R. Tassi, F. K. Seddoh, R. Walter, R. Alonso



Joël Paubel, artiste et enseignant

Effets de serre,
serre horticole et miroirs,
2 x 2 x 2m, Jouy-en-Josas, 1998

photo : Didier Serre

POURQUOI TANT DE BRUIT SUR LA COMPÉTENCE?

La notion de compétence a parfois été l'objet d'un détournement de sens, dans une mesure où on a voulu la substituer à celle de qualification. Cependant, elle permet d'interroger utilement l'acte éducatif et de mettre en évidence les multiples conditions de sa réussite.

A la mémoire de Renan Samurçay

L'idée de compétence est vieille comme le monde. On n'a pas attendu la fin du vingtième siècle pour considérer que certaines personnes sont plus compétentes que d'autres dans le même métier de base (ou avec la même formation), ou pour considérer qu'avec l'expérience, on accroît en général sa compétence. Ce qui est nouveau, c'est de braquer le projecteur sur le développement des compétences des enfants dans l'éducation ou sur les compétences dans le travail pour en faire un élément important de la gestion des entreprises.

C'est en fait un souci d'évaluation qui a fait la fortune de ce mot. Comme on ne peut évaluer la compétence d'une personne sans analyser son activité, la question de la compétence engendre celle de l'activité, qui elle-même conduit à poser la question des processus cognitifs organisateurs de cette activité. On navigue ainsi en permanence entre le sens banal du mot et des considérations plus théoriques et méthodologiques. Le présent article est rédigé justement avec la préoccupation de faire quelque progrès dans la clarification des liens entre ces deux pôles.

Qu'est-ce que la compétence ?

C'est la forme opératoire de la connaissance, celle qui permet d'agir et de réussir en situation.

Le mot « compétence » est à la mode pour des raisons qui ne sont pas toutes bonnes : certains idéologues brandissent le drapeau des compétences, en les opposant aux qualifications, qui sont à la base des conventions collectives et des accords d'entreprise, en vue de déstabiliser les accords entre partenaires sociaux. Cela doit rendre prudent.

Pourtant, il est très positif que soit reconnu socialement le fait que la connaissance a comme première fonction la réussite et la qualité de l'action ; et que la qualité d'une personne ne doit pas être évaluée seulement par des réponses verbales à des questions verbales, mais également en premier lieu par des savoir-faire, exprimés dans des situations de résolution de problèmes.

C'est dans le monde du travail et de l'entreprise que le concept de compétence a pris le plus d'importance aujourd'hui : les gens de métier savent reconnaître les meilleurs d'entre eux et savent aussi juger de l'incompétence.

Il se trouve aussi que le concept de compétence a pris de l'importance dans le système éducatif puisque, depuis une quinzaine d'années, les enseignements professionnels puis les enseignements généraux ont développé abondamment des référentiels de compétence.

Ce mouvement n'a pas que des avantages, et la rapidité relative avec laquelle il s'est développé est en elle-même inquiétante, car elle s'est faite au prix de grandes simplifications. Dans le monde du travail par exemple, le critère principal de la compétence est la performance, c'est-à-dire le résultat de l'activité, et non les processus qui en sont responsables.

Dans les référentiels de l'Éducation nationale, on retrouve le terme de « capacité » mis en facteur d'une variété d'activités, sans qu'aucune analyse sérieuse ne vienne donner du crédit aux distinctions faites entre ces activités, ni aux différents niveaux que les évaluateurs ont pour mission d'identifier. En dépit de ces réserves, il faut mesurer à sa valeur la prise de conscience qui se fait jour dans la société, que la première richesse d'une société, d'une entreprise, d'une équipe de professionnels, réside dans les compétences individuelles et collectives qui s'expriment dans l'activité effective des gens, et dans leurs potentialités de développement.

Cela ouvre en effet d'immenses perspectives de changement, notamment l'abandon progressif du principe taylorien d'adaptation des hommes à des postes de travail étroitement spécialisés, probablement aussi la révision à terme des principes d'évaluation du capital des entreprises. Cette prise de conscience mettra probablement des dizaines d'années pour produire des effets notables. Mais un mouvement de fond est engagé.

Idée de valeur et premières définitions

L'idée banale de compétence véhicule celle de valeur relative, de comparaison entre des personnes différentes, ou entre des moments différents du développement d'une même personne. Elle implique donc une démarche différentielle et développementale.

Les définitions qui suivent permettent de mesurer pourquoi le concept de compétence ne se suffit pas à lui-même mais appelle au contraire l'analyse de l'activité et des processus cognitifs.

Si on définit la compétence ainsi : A est plus compétent que B s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire, alors on ne tient compte que du résultat de l'activité. On pourrait également dire que A est plus compétent s'il s'y prend d'une meilleure manière. Le comparatif « meilleure » suppose des critères nouveaux : rapidité, fiabilité, économie, élégance, compatibilité avec la manière de procéder des autres, etc. Cette deuxième définition conduit à s'intéresser à la forme de l'activité elle-même et pas seulement à son résultat. Mais la définition la plus pertinente pour le

Dans le monde du travail par exemple, le critère principal de la compétence est la performance, c'est-à-dire le résultat de l'activité, et non les processus qui en sont responsables.

monde du travail est celle qui considère que A est compétent s'il est moins démuné devant une situation nouvelle pour laquelle il ne dispose pas de ressource conventionnelle.

Les compétences des enseignants

Comme médiateurs de la culture, les enseignants et les formateurs doivent évidemment avoir des compétences sur les contenus qu'ils enseignent et sur l'épistémologie de ces contenus, notamment sur les difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves. Les connaissances produites par la recherche en didactique leur sont donc utiles ; elles ne sont pas pour autant suffisantes. Un regard « plus ou moins psychologique » sur l'activité des élèves en situation leur est nécessaire ; cela leur demande d'avoir construit au cours de leur expérience, des connaissances fiables sur les réactions possibles des élèves.

Des formes d'accompagnement des enseignants au cours de leur formation se développent aujourd'hui analyse de l'activité et des pratiques, débriefing, entretiens d'explicitation, suivi attentif et analytique des débutants par leurs tuteurs. On peut parler d'ergonomie cognitive et de didactique professionnelle.

De fait, l'enseignant gère un processus hautement complexe, plus complexe encore que les plus complexes des processus classiquement étudiés en psychologie du travail et en ergonomie. La comparaison avec les processus techniques et industriels peut surprendre. Pourtant les processus psychologiques impliqués dans les apprentissages sont aussi complexes et aussi peu transparents que les phénomènes chimiques et thermiques qui se produisent à l'intérieur d'un haut-fourneau. Ils posent donc à l'enseignant des problèmes de représentation et de décisions aussi délicats que ceux qui sont posés au conducteur de haut fourneau.

Activité productive et activité constructive

Une conception développementale est utile pour l'analyse de l'expérience chez les adultes. Elle demande qu'on considère l'activité de travail selon deux dimensions, distinctes mais non indépendantes : une dimension productive, dont la fin est le traitement immédiat des situations, et une dimension constructive, dont la fin est le développement de ses compétences propres. Ainsi un professionnel qui traite une situation de travail utilise en même temps ses compétences comme ressources pour répondre aux exigences de la tâche et son activité personnelle en situation pour construire de l'expérience et des compétences. Ces deux dimensions peuvent être plus ou moins conscientes. Pour bien comprendre cette double finalité, il faut évaluer l'activité en relation avec ses conditions de réalisation : en effet, si certaines conditions favorisent la dimension constructive de l'activité, d'autres au contraire lui font obstacle. La répétition, au-delà d'un certain seuil, cesse d'être productrice d'expérience et de compétence, et devient un obstacle pour l'adaptation à des situations nouvelles.

Cela conduit à interroger les organisations du travail du point de vue des potentialités qu'elles offrent aux individus pour le développement de leurs compétences. Cela ne concerne pas seulement les ouvriers qui travaillent à la chaîne ; le travail scientifique est lui-même passablement taylorisé, celui des enseignants aussi, à un moindre degré probablement.

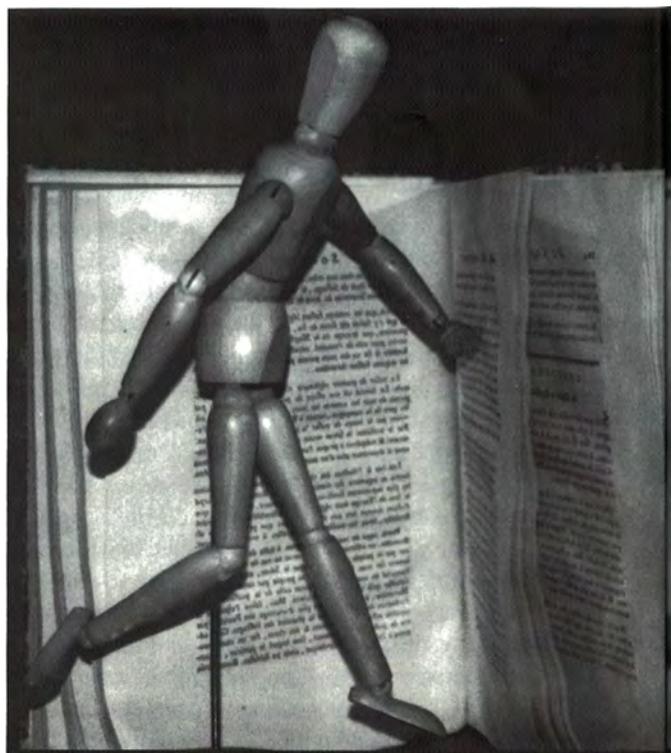
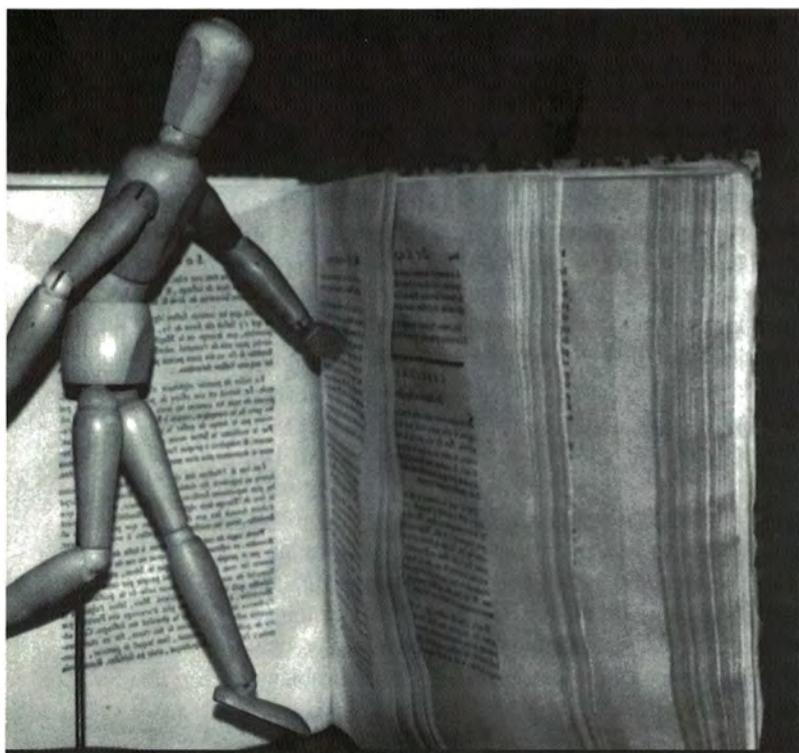
Les situations de formation visent en premier lieu la dimension constructive, mais cette construction s'appuie beaucoup sur la dimension productive, parce que c'est dans l'action et à partir de l'action que se construisent une grande partie des compétences. Pourtant l'action n'est pas tout, et les situations d'action ne suffisent pas à elles seules à créer des compétences. Le développement est le produit d'interactions entre le sujet qui apprend, les situations, et le formateur qui médiatise le rapport du sujet aux objets de connaissance mis en scène dans ces situations.

Le rôle du formateur

La médiation, pour le formateur, consiste à la fois à offrir des situations propices à l'apprentissage, à aider le sujet en situation, et à créer les conditions d'un retour conscient du sujet sur son activité productive. En lui faisant reconstruire en pensée la situation d'action et son activité, on lui permet de relier les propriétés de la situation traitée et celles de son action, et d'en améliorer ainsi la pertinence. Apprendre par l'exercice de l'activité est une des caractéristiques majeures de la formation.

Schématiquement, le formateur est confronté à trois types de problèmes

- concevoir des situations,
- gérer des situations : elles sont par excellence dynamiques. Il lui faut notamment observer et analyser l'ac-



tivité des apprenants de façon à intervenir de manière appropriée,

- organiser le retour réflexif sur l'activité (débriefing).

L'enseignant de l'enseignement général n'est pas confronté à ces trois tâches de la même manière qu'un formateur dans une entreprise parce qu'il n'a pas pour mission de former des professionnels, et que les compétences de référence qui l'intéressent sont de l'ordre des disciplines, non pas de l'ordre des métiers. Par contre le formateur d'enseignants, en IUFM par exemple, est bien dans la situation de devoir aider les stagiaires à développer des compétences professionnelles. Il est donc conduit à concevoir des situations pour les stagiaires et à aider les stagiaires à en concevoir pour les élèves, à gérer des situations dynamiques, et à organiser la réflexion des stagiaires sur leur activité.

Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance

La forme prédicative est la mieux connue et la plus facilement identifiée par les enseignants. Les textes de manuels ou les théorèmes mathématiques sont des formes prédicatives de connaissance, dans lesquelles des objets de pensée se voient attribuer des propriétés et des relations avec d'autres objets de pensée. La parole du maître est un autre exemple de forme prédicative, même si elle n'a pas que cette fonction (ce sont

Nous utilisons beaucoup plus de connaissances dans l'action que nous ne sommes capables d'en formuler ; en retour, nous pouvons formuler certaines connaissances sans être capable de les utiliser en situation.

aussi des actes de langage destinés à agir sur autrui). Il n'est pas jusqu'aux réponses des élèves qui n'illustrent à leur tour cette forme de connaissance.

Elle prend parfois des formes symboliques assez éloignées du langage naturel : le tableau des horaires dans une gare, une formule de calcul en physique sont des formes prédicatives. Elles sont explicites en ce sens qu'elles visent à dire le contenu des connaissances, et tentent de le communiquer, même lorsqu'elles ne sont pas aisément comprises et utilisées par les élèves. Ce sont aussi des instruments culturels, qui cristallisent des connaissances et des pratiques sociales.

La forme opératoire de la connaissance, celle qui permet d'agir et de réussir en situation comme nous l'avons dit plus haut, n'est pas nécessairement explicite, ni même clairement formulable. Elle reste souvent implicite, voire inconsciente, justement parce que sa fonction est de permettre d'agir, non pas de communiquer et d'expliquer.

Pour autant ce caractère implicite n'est pas une caractéristique obligatoire de la forme opératoire de la connaissance : de nombreux savoir-faire s'appuient en effet sur des connaissances explicites des objets et de leurs propriétés. Les véritables raisons de la distinction entre forme opératoire et forme prédicative sont donc à rechercher dans leur fonction respective, et dans les écarts entre les conceptualisations sous-jacentes à l'action en situation et celles sous-jacentes à leur expression verbale ou symbolique. D'une manière générale, nous utilisons beaucoup plus de connaissances dans l'action que nous ne sommes capables d'en formuler ; en retour, nous pouvons formuler certaines connaissances sans être capables de les utiliser en situation.

Exemples

Le premier grand exemple de forme opératoire de la connaissance est bien entendu celui des gestes ; de l'artisan ou du sportif, ou encore de l'élève qui apprend l'utilisation des instruments du dessin. Mais la forme opératoire de la connaissance concerne beaucoup d'autres registres de l'activité, pour lesquels existent éventuellement des connaissances explicites et socia-



Photos : DR

lement reconnues comme les mathématiques ou la linguistique, mais que les élèves ne parviennent à exprimer que par leur réussite en situation.

Prenons l'exemple d'un problème de proportionnalité comme suit : un conducteur pressé a peur de rater un rendez-vous. Il a mis 54 minutes pour parcourir 120 km sur l'autoroute. Combien de temps mettra-t-il pour parcourir les 400 km qui le séparent de sa destination ?

Imaginons qu'un élève de collège (un bon élève en l'occurrence) raisonne ainsi : 3 fois 120 km, ça fait 360 km, restent 40 km, c'est-à-dire le tiers de 120 km. Le conducteur peut donc espérer mettre 54 minutes multipliées par 3, soit 162 minutes, plus le tiers de 54 minutes, soit 18 minutes ; au total 180 minutes soit 3 heures.

Voilà un raisonnement qui est certainement accompagné d'une activité langagière intérieure, éventuellement à haute voix ou murmurée ; et cependant cette verbalisation laisse implicites les théorèmes mathématiques utilisés et les conditions dans lesquelles le raisonnement est acceptable. Pour ce qui est des conditions, il est clair que le raisonnement n'est acceptable que sous l'hypothèse que le conducteur va pouvoir rouler à la même vitesse moyenne, qu'il n'y aura pas de ralentissement, etc. Les théorèmes utilisés restent implicites pour l'élève.

Ils sont tenus pour vrais au cours du raisonnement sans être exprimés verbalement : ce sont des théorèmes-en-acte, dont l'existence nous est révélée par la conduite de l'élève en situation et sa réussite, non par leur énoncé effectif. C'est une forme de connaissance distincte de celle énoncée par le professeur de mathématiques et le chapitre du manuel consacré à la fonction linéaire.

Prenons un autre exemple : le dialogue conduit par un enseignant dans la classe. Les connaissances qui permettent d'engendrer les interventions du maître, au fur et à mesure que se déroule la leçon, concernent bien entendu le contenu de l'activité engagée par les élèves (mathématique, technique, linguistique, gestuelle, etc), mais aussi les difficultés susceptibles d'être rencontrées par eux et la pertinence de telle ou telle intervention.

Être compétent pour un enseignant, c'est donc disposer de ressources cognitives d'une grande diversité, utilisables dans l'action, permettant à chaque instant de juger de la signification des événements qui se produisent, et d'agir en conséquence. La parole du maître est une action ; les travaux conduits aujourd'hui à la lumière de la linguistique pragmatique le montrent amplement. La situation pour le maître dans sa classe n'est pas fondamentalement différente, de ce point de vue, de celle d'une équipe de travail, à ceci près que la fonction n'en est pas la même : on ne peut pas espérer comprendre les ressorts du dialogue si l'on ne prend pas en compte les caractéristiques de la situation et des problèmes à résoudre. L'analyse psychologique de

l'activité de l'enseignant fait donc appel à plusieurs registres : le contenu des disciplines ou des spécialités professionnelles en jeu, leur épistémologie, la psychologie cognitive et développementale, la psychologie des interactions sociales, la linguistique du dialogue...

Conclusion

L'avenir de la recherche sur la professionnalité et la formation des enseignants est donc en partie liée à l'identification des classes de situations auxquelles ils ont affaire, des schèmes qui organisent leur activité, et des conceptualisations qui les sous-tendent.

Il serait utile de former les enseignants à un minimum de concepts et de techniques leur permettant d'analyser (identifier, interpréter, anticiper) l'activité des élèves dans les situations d'enseignement, à repérer les régularités dans les réussites et les échecs, et à identifier leurs propres modèles d'intervention et de remédiation. Dans cette analyse de l'activité, les formateurs et les enseignants prendront conscience que certaines dimensions sont indépendantes du contenu enseigné, et que d'autres en dépendent étroitement. La formation devrait aider les enseignants à construire des activités réflexives individuelles et collectives sur leur propre pratique, sur la base de situations concrètes.

La compétence des enseignants n'est pas qu'individuelle. Elle est aussi, peut-être principalement, collective. La conjugaison de compétences saute aux yeux dans une équipe de football ou dans une équipe de travail qui demande la synergie de l'activité des différents acteurs. L'activité personnelle d'un enseignant dans sa classe est si importante qu'elle peut faire penser qu'il en est le seul acteur et le seul responsable, mais c'est là une erreur d'appréciation. La compétence individuelle de chaque enseignant s'inscrit au minimum dans la compétence collective de l'établissement.

La communauté professionnelle joue un rôle capital dans la compréhension de ce qu'est un métier et de ce que sont les ressources actuelles et potentielles du professionnel. La notion de culture d'entreprise est plus aisément comprise lorsqu'il s'agit d'entreprises industrielles ou commerciales, mais une telle culture existe dans l'éducation nationale, dans un établissement, dans une association de spécialistes. Elle s'alimente à l'histoire de l'institution, à ses actions, à ses valeurs.

Enfin, l'élaboration collective d'une réflexion et d'une action pour faire face aux événements qui peuvent se produire, est une composante essentielle de la compétence collective, puisque l'un des critères de la compétence consiste justement à être en mesure de faire face à une situation nouvelle, jamais rencontrée auparavant. ■