

AUTOUR DES MOTS

« COMPÉTENCE » ET « COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Le mot « compétence » est loin, on le sait, de réunir l'unanimité, ni sur son sens, ni sur son intérêt. Alors qu'il est de plus en plus utilisé par les responsables des systèmes éducatifs pour désigner ce que les élèves doivent acquérir à l'école, mais aussi ce que les enseignants doivent savoir faire, il est souvent l'objet d'attaques virulentes de polémistes ou d'enseignants qui refusent qu'on formule au moyen de ce terme ce que l'école a mission de transmettre. Comment ce mot peut-il susciter de tels débats ? Quel empan sémantique est le sien pour qu'il puisse ainsi provoquer les passions ? De quels enjeux sont porteurs ses usages ? Que se passe-t-il, enfin, quand on lui accole l'adjectif « professionnel » ? Quelles peuvent être les incidences de l'apparition de « référentiels de compétences professionnelles » des enseignants ?

103

Une dénomination muette

Partons d'une première approximation, prudemment minimaliste : une compétence est la capacité à accomplir un certain type d'actions ; par exemple : savoir tenir la comptabilité d'une petite entreprise, savoir patiner sur glace, savoir écrire un texte en tenant compte du destinataire et de la situation de communication, savoir lire une carte.

Cette définition suffit à faire apparaître une première difficulté : la réalité que le mot « compétence » prétend désigner est induite. On n'observe pas directement une compétence. Lorsqu'un individu accomplit correctement une action, alors on en infère qu'il possède la compétence pour ce genre d'actions.

Mais à cette supposition qui fait remonter de la performance à ce qui, au sein du sujet, est censé la produire, s'en ajoute une autre : on postule que si l'individu a su accomplir une ou plusieurs actions du même type, alors il saura accomplir toutes les actions de ce type.

Reconnaître une compétence, c'est donc faire l'hypothèse d'une récurrence, et même d'une double récurrence: récurrence du côté des situations puisqu'on suppose qu'entre toutes celles que l'énoncé de la compétence recouvre, il y a quelque chose de commun; récurrence du côté du sujet puisqu'on suppose qu'il percevra ce qu'il y a de commun entre ces situations multiples et qu'il en tirera profit pour mettre en œuvre les mêmes démarches. Reconnaître à quelqu'un la compétence à lire des cartes, c'est supposer d'une part qu'il y a effectivement quelque chose de commun dans la lecture de toute sorte de cartes et d'autre part que l'individu concerné percevra cet élément commun et que même sur une carte différente de celles qu'il connaît, il peut mettre en action les démarches ou routines dont il a l'habitude pour cette action.

Ces postulats qu'il convient d'effectuer pour utiliser la notion de compétence la rendent fragile. À partir de combien d'actions réussies, d'une sorte donnée, est-il raisonnable d'en induire la compétence de leur auteur? Quel est le degré de similitude entre situations ou actions, qui autorise à estimer qu'elles sont « du même type » et qu'un individu jugé compétent doit être capable de les affronter avec succès? De telles difficultés affectent irrémédiablement toute tentative d'évaluer des compétences, et affaiblissent d'emblée l'idée selon laquelle les référentiels de compétences professionnelles contribueraient à rendre plus exacte et moins subjective l'évaluation des « professionnels » concernés.

Puisqu'une compétence est ce pouvoir qu'on suppose être, au sein du sujet, à l'origine d'une performance, chaque compétence n'est jamais désignée que par l'énoncé de la performance dont elle est censée rendre compte. Ainsi, à l'élève qu'on a vu plusieurs fois décomposer un nombre en facteurs premiers, on attribue la compétence « savoir décomposer un nombre en facteurs premiers ».

Autant dire que l'énoncé d'une compétence n'apprend rien; il ne fait que répéter ce qu'elle est censée expliquer; la compétence est condamnée à porter le nom de ce qu'elle produit. Elle est irrémédiablement enfermée dans la métonymie. Son silence est criant sur trois points au moins:

1. L'énoncé d'une compétence ne dit rien des démarches, méthodes, étapes, moyens qu'il conviendrait de mettre en œuvre pour accomplir l'action sur laquelle elle débouche. Ainsi, lorsqu'un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant énonce que le professeur doit « être capable de faire face aux conflits » ou « être capable de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves » (ministère de l'Éducation nationale, 2007a), rien n'est dit sur la manière de s'y prendre pour cela et, du coup, rien n'assure qu'il est possible d'atteindre les résultats dont l'énoncé exprime l'attente. Même si elle est censée appartenir à l'exécutant, la compétence est formulée dans les termes qui conviennent à ceux qui ont autorité.

2. L'énoncé de la compétence ne dit rien non plus du fonctionnement mental de l'individu compétent. Il indique une action, formulée avec les mots propres à la pratique sociale concernée. Rien n'est dit sur les mécanismes psychologiques de la compétence.

Or, ce silence n'est pas une omission ; il manifeste une ignorance. Lorsque les psychologues parlent de compétences, c'est pour désigner quelque chose qu'il faudrait expliquer : comme l'indique le titre d'un ouvrage, la compétence est une énigme (Dolz et Ollagnier, 2002).

Il semble que la tentative d'explication psychologique de la compétence vienne buter sur sa générativité. Comme nous l'avons vu, les situations auxquelles est capable de s'affronter l'individu jugé compétent sont « du même type » ; cela ne signifie pas qu'elles soient identiques ; par là, la compétence implique l'adaptation et l'engendrement de démarches toujours nouvelles. Chomsky a, de longue date (1969), souligné cette productivité dans le cas d'une compétence essentielle à l'humain, la compétence langagière. Constatant (1968), contre les explications behavioristes du langage humain, qu'il n'est pas possible de rendre compte de cette productivité à partir d'un cumul par l'enfant de constats empiriques sur ce qu'il entend proférer autour de lui, il en avait été réduit à faire l'hypothèse que la compétence linguistique est innée. Si on ne saurait invoquer cette origine pour les compétences propres aux activités que chaque culture humaine a sédimentées, il reste qu'elles gardent leur mystère.

3. *A fortiori*, la formulation ordinaire des compétences ne dit rien sur la manière de les acquérir ou de les faire acquérir. Les référentiels de compétences, quels qu'ils soient, ne sont pas des outils didactiques ni formatifs. Décréter que les élèves doivent savoir « utiliser le niveau de langue adéquat » (ministère de l'Éducation nationale, 2007b) ne fournit évidemment aucune indication sur la manière d'y arriver. Affirmer que l'enseignant doit savoir « tenir compte de la diversité des élèves » (ministère de l'Éducation nationale, 2007a) n'apprend rien sur les modalités de formation qui permettront de construire cette compétence.

Au terme de ces remarques, la compétence est particulièrement digne d'être l'objet de la présente rubrique, laquelle est dédiée à se construire « autour des mots ». La compétence est avant tout un mot, un mot dont il n'est pas sûr qu'il désigne une réalité. Il est ce dont nous recouvrons nos ignorances sur ce qui fait qu'un individu est capable d'une performance réitérable.

Compétence et consécration de l'individu

Mais un mot n'est jamais seulement un *flatus vocis*. Défendant son emplacement sémantique parmi les autres mots, il prend part à une catégorisation du monde qui

s'impose à notre manière de penser. Il contribue ainsi à construire ce que nous tenons pour évident. Tentons d'identifier ces évidences et de les interroger.

À défaut de désigner quelque chose que nous connaîtrions, il a une valeur illocutoire. Même s'il ne dit rien, il fait. Que fait-il ? Il reconnaît à certains le pouvoir d'accomplir des actions, pouvoir dont les autres sont dépourvus. Que se passe-t-il réellement pour qu'on déclare quelqu'un compétent dans un type d'actions ? On constate qu'une action, significative dans un champ donné des pratiques sociales, a été accomplie avec succès selon les normes en vigueur : les garnitures de frein d'une automobile ont été changées ; après lecture d'une œuvre narrative, un résumé en a été fait ; après une prestation auprès d'un client, une facture a été rédigée ; une intervention orale construite a été produite devant un public, etc. Parler de compétence, c'est attribuer au sujet humain qui est impliqué dans cette action, l'origine de son accomplissement. C'est dire que tel individu a la compétence de changer les garnitures de frein, que tel autre a la compétence de faire un résumé, qu'un autre sait établir des factures, etc.

La notion de compétence s'avère bien là n'être qu'un mot, mais un mot qui exprime un rapport à caractère social : il consiste à attribuer une action à l'individu qui l'a effectuée, cette attribution étant à la fois une reconnaissance et une imputation de responsabilité. Cette attribution est bien un geste social ; elle n'est pas la simple prise en compte d'un constat objectif. Comme nous l'avons indiqué plus haut, elle n'est justifiable que par des hypothèses. Si un individu a mené à bien une tâche, rien n'assure qu'il sera capable, dans l'avenir, d'accomplir une tâche du même type, ni même une tâche identique, puisqu'en toute rigueur sa première performance pouvait devoir son succès au hasard ou à des traits inaperçus de la situation. De même, attribuer la compétence à l'auteur d'une action ne signifie pas qu'on ait compris ce qui, dans le fonctionnement de cet individu, produit l'action constatée. L'imputation peut s'établir sans qu'on ait éclairci le détail des actes qui conduisent à la réussite, sans qu'on les ait rendus publics et disponibles à tout être humain qui voudrait les acquérir. La compétence est imputée alors, non pas à des modalités d'action accessibles à tout sujet, mais à des caractéristiques singulières propres à un individu, mystérieuses, cachées au plus profond de lui, comme un charisme.

Pourquoi cette centration sur l'individu et ses mystères pour y trouver les causes ou les raisons d'une action réussie ? Car enfin, si l'action s'est accomplie, c'est dû à une multiplicité d'éléments qui débordent très largement ce qui peut être rapporté à l'individu : les circonstances, la situation, ses contraintes et ses possibilités, le rapport dynamique qui s'est établi entre des factualités et une finalité, finalité qui loin d'être posée par l'individu s'inscrit dans une pratique sociale qui le dépasse, le tout dépendant d'un état historiquement situé des activités, des moyens, des buts et des normes.

Que les garnitures de frein d'une voiture soient changées, cela dépend au moins autant de l'état des moyens de transport dans notre société, des techniques utilisées pour la construction des véhicules, d'une organisation économique et commerciale, d'une forme de division du travail, des outils dont dispose l'entreprise, etc., que des singularités de l'exécutant. Qu'un résumé soit fait d'une œuvre narrative, cela tient à une forme d'organisation scolaire, au type d'exercices qui s'y pratiquent, aux normes qui les régissent, à l'existence culturellement établie d'une activité littéraire et, en son sein, de genres narratifs, etc.

L'usage de la notion de compétence est donc une opération idéologique qui consiste à rabattre sur son seul auteur la responsabilité de la réussite ou de l'échec d'une action. Mais que signifie cette imputation ? À quoi sert-elle ? Quelle est la fonction de cette opération qui consiste à aller chercher au cœur de l'individu, dans l'opacité de ses singularités, le principe d'engendrement d'actions jugées réussies selon les critères socialement admis ?

Compétences et dérégulation

Selon certains sociologues (Ropé et Tanguy, 1994), c'est au sein de l'entreprise que la notion de compétence s'est d'abord imposée, avant de passer au monde de la formation professionnelle et à celui de l'école. Elle a émergé en opposition à la notion de qualification. Une qualification est standardisée et renvoie à des règles : elle correspond à un diplôme, décerné à la suite d'épreuves qui sanctionnent une formation de durée et de contenus formellement définis, assurée par des organismes habilités ; elle permet d'accéder à un poste de travail déterminé, auquel correspond une échelle de rémunération. Ainsi, elle porte en elle le résultat de conventions et de négociations au sein d'institutions diverses (Etat, syndicats, associations patronales, institutions de formation, instances de contrôle et de résolution judiciaire des conflits). Or, depuis une trentaine d'années, de nouvelles conditions industrielles et commerciales incitent les entreprises à vouloir se libérer des contraintes que la notion de qualification impose dans la gestion du personnel (embauches, licenciements, promotions, etc.). Ce qui compte désormais, aux yeux de l'employeur, ce n'est pas tant la formation que l'expérience (Levy-Leboyer, 1996), ce n'est pas tant la qualification du salarié que les qualités personnelles qu'il peut avoir et qui lui permettront de faire face à des tâches différentes de celles pour lesquelles il a été formé et à des conditions de travail inhabituelles. Le mot « compétence » est appelé pour recouvrir ces qualités et permettre de justifier l'embauche ou la promotion, non plus selon des critères publics et préétablis, mais selon des exigences en constante mutation. La compétence, ainsi conçue, s'exprime par l'adéquation, non pas d'une opération à une tâche, mais plutôt d'une personne à une situation.

Cet usage modifie les rapports sociaux entre employeurs et employés (Stroobants, 1994, 1999). Elle dérégularise le rapport salarial en ce sens qu'elle contourne les règles négociées qui faisaient correspondre un poste de travail et un niveau de salaire à une formation définie. Elle fait correspondre l'attribution d'un poste et d'une rémunération, non plus à des règles préétablies basées sur la formation, mais à une appréciation de la valeur de l'individu.

Tel est l'enjeu de la notion de compétence, telle qu'elle apparaît dans le monde du travail au cours des années quatre-vingt. On comprend alors qu'elle ait été critiquée comme un instrument au service du néolibéralisme économique.

Compétence et monde scolaire

Des enseignants, des pamphlétaires, mais aussi quelques chercheurs en éducation (Crahay, 2006) ont cru pouvoir affirmer que, prise dans une telle filiation, la notion de compétence est définitivement frappée d'opprobre. D'où la condamnation sans recours des référentiels fixant les compétences que les élèves doivent acquérir et tout autant ceux qui indiquent les compétences professionnelles que les enseignants doivent avoir.

Mais peut-être convient-il de ne pas être aussi expéditif. Il se pourrait que dans le monde scolaire, la notion de compétence prenne d'autres sens, ce qui n'exclut nullement, bien entendu, que ceux-ci puissent à leur tour être soumis à la critique. Il est difficile en effet de supposer qu'un terme puisse passer d'un champ de pratique (celui du travail salarié) à un autre (celui de l'école) en gardant identiquement le même sens et les mêmes implications. Un mot n'est pas, en lui-même, porteur de maléfices. Il prend son sens de sa différence avec les autres. Dans le champ de l'entreprise, le mot « compétence » tire son sens de son opposition avec le mot « qualification ». Dans ce système d'opposition, le terme compétence prétend faire apparaître un aspect de la réalité (ce que l'individu sait faire, non pas par sa formation, mais par son histoire, sa personnalité et son expérience) que ne recouvrait pas le terme qualification. Le nouveau terme permet de proposer cette réalité comme pertinente pour l'attribution d'un poste de travail et d'un salaire : s'il a des conséquences pratiques (dommageables), c'est parce qu'il opère au sein des rapports de forces et de contraintes qui habitent le champ du travail salarié.

Lorsqu'on passe à un autre champ de pratiques (l'école), on rencontre d'autres contraintes et d'autres rapports de forces dans des configurations tout à fait différentes. Le passage d'un champ de pratiques à un autre implique toujours une traduction (Rey, 2003). Ainsi, en milieu scolaire, il ne s'agit pas de tirer profit du fait qu'un individu est, pour des raisons mystérieuses, compétent, mais de savoir comment et en quoi on peut le rendre compétent. L'enjeu de la notion de compétence n'est pas de subvertir la reconnaissance des formations, mais plutôt de mieux

définir les conditions et les finalités de ces formations. Elle a ainsi pour fonction de faire fixer, par l'instance étatique démocratiquement élue, ce que l'école a mission de faire acquérir. Cela est loin d'être vain dans les pays où, comme par exemple la Belgique, le système d'enseignement est balkanisé et où les programmes peuvent être décidés localement par le pouvoir organisateur (une commune, une association, etc.) qui dirige un petit groupe d'écoles et y organise l'enseignement. En ce sens, un référentiel de compétences a une fonction plutôt régulatrice que dérégulatrice, et contribue à éviter que le fonctionnement scolaire ne bascule totalement dans l'économie de marché.

En outre, il est intéressant d'examiner de près les compétences que l'on trouve dans les référentiels scolaires (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003). Car, si on y trouve quelques savoir-faire automatisables (par exemple, ceux qui correspondent aux opérations arithmétiques ou aux règles d'orthographe grammaticale), la plupart des énoncés concernent des compétences qui exigent de choisir « à bon escient » les savoir-faire de base qui conviennent à des situations à chaque fois singulières. Il en va ainsi, par exemple dans des compétences telles que « [Dans l'écriture d'un texte], adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché » ou « Savoir quand et comment utiliser les opérations élémentaires » (ministère de l'Éducation nationale, 2007b). La notion de compétence a cet intérêt de souligner une exigence propre, de longue date, aux tâches scolaires : on demande aux élèves non pas seulement de répéter des opérations stéréotypées auxquelles on les a entraînés, mais d'interpréter des situations nouvelles et, pour y répondre, de mobiliser à bon escient les ressources nécessaires.

Or, cette interprétation scolairement légitime des situations n'est pas spontanément effectuée par tous les élèves. Relevant d'une familiarité culturelle avec l'école, elle peut être socialement discriminatrice. Ce n'est pas un mince avantage que la notion de compétence oblige à porter le regard sur ces exigences cachées au cœur des tâches scolaires.

Compétences et professionnalisation des enseignants

Puisque les compétences qu'on attend des élèves impliquent la mobilisation à bon escient de ce à quoi on les a entraînés, voyons ce qu'il en est des compétences désormais attendues des enseignants. On voit apparaître en effet, dans différents pays, des référentiels de « compétences professionnelles » des enseignants. C'est le cas en France où, au sein du *Cahier des charges des IUFM* (ministère de l'Éducation nationale, 2007a), on trouve une liste de ces compétences professionnelles.

Il serait réducteur de reporter sur cet usage de la notion de compétence, les remarques que nous faisons au début du présent article sur la dérégulation qu'implique cette notion dans l'entreprise. Car, l'apparition d'un référentiel de compétences des enseignants introduit plutôt des règles là où il n'y en avait guère. Il ne semble pas, en effet, qu'il y ait eu, précédemment, de texte législatif ou réglementaire qui ait explicité, d'une manière systématique, pour l'ensemble des enseignants de tous ordres et de toutes disciplines, les différentes dimensions de cette « profession ». Sans doute cette imprécision tenait-elle au fait que l'enseignement, en tout cas pour les professeurs du secondaire, n'était pas perçu comme exigeant des compétences spécifiques : dès lors qu'une personne était suffisamment savante dans une discipline, il allait de soi qu'elle était par là même capable de l'enseigner. L'établissement d'un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant rompt avec cette situation : il institue une spécificité de la fonction et contribue peut-être à en faire une « profession ».

Mais nous avons vu également que ce qui caractérise une compétence, c'est la mobilisation à bon escient : la personne compétente est celle qui est capable de choisir et de combiner différentes ressources et cela, à bon escient, pour accomplir une tâche ou affronter une situation. Par là, l'utilisation de la notion de compétence pour décrire le métier d'enseignant pourrait signifier qu'il ne s'agit pas seulement d'une activité d'exécution dans laquelle l'acteur maîtrise un certain nombre de procédures et les exécute sur ordre. Dès lors qu'on parle de compétences à propos de l'enseignant, on implique qu'il lui appartient de décider ce qu'il convient de faire dans les différentes situations professionnelles qu'il rencontre, autrement dit de déterminer le « bon escient ». Par là encore, la notion de compétence pourrait contribuer à professionnaliser la fonction enseignante, en ce qu'elle implique que l'acteur choisisse, par lui-même, ce qu'il convient de faire à un moment donné.

Du coup, nous pouvons préciser ce qu'une compétence doit être pour pouvoir être dite « professionnelle ». Jusqu'à présent nous avons vu qu'une compétence n'est pas seulement une disposition à accomplir un certain type de tâches ; mais parce que ces tâches peuvent être constamment singulières et inédites, elle est aussi la faculté de choisir la démarche qui convient à chacune. Ce que la référence à la notion de « professionnalité » impose désormais d'ajouter, c'est qu'il appartient à la personne compétente de déterminer ce qui convient à chaque moment de sa pratique professionnelle. Dans son sens d'origine, la « compétence » est le droit qu'un tribunal a de juger dans un type d'affaire déterminée et sur un territoire donné. La compétence professionnelle est la faculté de juger de ce qui est opportun dans les situations que la profession fait rencontrer.

Mais les normes, valeurs et principes en fonction desquels le professionnel détermine ce qu'il convient de faire dans une situation nouvelle ne relèvent pas pour autant de l'arbitraire du sujet. Celui-ci doit pouvoir « professer » sa pratique, c'est-à-dire, au sens originel du terme, comme le rappelle Bourdoncle (1991), expliciter et rendre publiques les raisons de ses choix et décisions. Comme l'écrit Étienne (2008), le professionnel « *dit* les gestes adaptés aux situations et à l'état des savoirs ».

Du même coup, apparaît le lien profond qu'il y a entre une compétence professionnelle et les savoirs. Une compétence est la mobilisation de diverses opérations élémentaires pour répondre à bon escient à une situation, et cette mobilisation engage inévitablement une interprétation de la situation. Mais, pour avoir un caractère professionnel, cette interprétation à son tour n'est ni intuitive ni déductible de la seule expérience pratiques ; elle doit pouvoir être rendue publique et transmise explicitement ; elle s'appuie donc nécessairement sur un discours issu d'une problématisation de la réalité et porteur de preuves ; elle implique un processus de rationalisation. Si les compétences de l'enseignant veulent être « professionnelles », elles doivent appuyer l'interprétation des situations qu'elles opèrent, non plus sur une catégorisation du sens commun, mais sur une catégorisation savante des situations scolaires.

Est-ce ainsi que les compétences professionnelles sont conçues d'une part dans les discours qui accompagnent la formation des enseignants, d'autre part dans le référentiel de compétences professionnelles ?

Du côté des discours, les spécialistes de la formation (par exemple, Perrenoud, 1996) font remarquer qu'un enseignant n'agit pas continûment sur la base d'un plan concerté et d'une réflexion rationnelle. Une partie notable des actions de l'enseignant en classe est gouvernée par des routines, des façons de faire en partie automatisées et qui se déroulent souvent en dessous du seuil de conscience. En ce sens, l'action enseignante échappe à ce que l'enseignant pourrait décider en fonction des savoirs scientifiques qu'il aurait acquis en formation.

Perrenoud (*ibid.*), mais aussi les chercheurs qui se recommandent de la « didactique professionnelle » (cf., par exemple, Samurçay et Pastré, 1995) utilisent volontiers la notion de schème, empruntée à Piaget, pour caractériser la manière dont un individu compétent mobilise les ressources qui conviennent à une tâche ou à une situation nouvelle. Cette notion a l'avantage de rendre compte du fait qu'un même schème, grâce à sa puissance assimilatrice, peut être mis en œuvre non seulement dans les situations où il a été construit, mais aussi dans des situations relativement nouvelles. Elle permet de proposer, du même coup, un modèle d'acquisition des compétences (et donc de formation) : un schème est susceptible, par accommodation, de se modifier dans l'affrontement à des situations nouvelles. Perrenoud en tire la conclusion que l'essentiel de la formation des enseignants doit se faire dans des

situations de pratiques réelles. Il admet que la prise de conscience par un individu de ses propres schèmes peut contribuer à leur transformation, mais estime que cela ne peut se faire qu'à des conditions très restrictives. Une telle position, en tout cas, revient à exclure que la compétence puisse se construire à partir de l'acquisition de savoirs sous une forme textuelle. En réduisant la compétence professionnelle à un ensemble de schèmes d'action, elle restreint la part accordée aux catégorisations savantes dans le fonctionnement des compétences et par là risque de conduire à une conception réductrice de la professionnalité.

Qu'en est-il maintenant des compétences professionnelles de l'enseignant telles qu'on les rencontre dans le *Cahier des charges des IUFM*? On y trouve dix compétences principales dont chacune est précisée sous la forme d'un ensemble de « connaissances », « capacités à les mettre en œuvre » et « attitudes ». Sans vouloir faire ici une analyse complète de ce document, on peut en indiquer quelques caractéristiques. Puisqu'il s'agit d'une liste de compétences, on n'est pas étonné que la plupart réfère à des tâches de l'enseignant ou à des secteurs de ses activités : « concevoir et mettre en œuvre son enseignement », « organiser le travail de la classe », « évaluer les élèves », « travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école », etc. Mais il est plus surprenant de constater que trois d'entre elles (sur dix) ne désignent pas la capacité à accomplir des tâches, mais des « qualités » avec lesquelles les tâches doivent être accomplies : « agir en fonctionnaire de l'État et d'une manière éthique et responsable », « maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer », « tenir compte de la diversité des élèves ». Ce qui est désigné là, en effet, ce sont des caractéristiques qui se disposent sur des échelles de préférables et qui renvoient à des valeurs.

112

Or, lorsqu'on examine le détail des précisions qui accompagnent chacune des dix compétences, on est frappé à nouveau par l'abondance des énoncés qui indiquent, non pas des tâches, mais des normes en fonction desquelles ces tâches doivent être accomplies. Par exemple : « attitude de rigueur scientifique », « prendre en compte la dimension civique dans son enseignement », « le professeur veille à préserver l'égalité et l'équité entre élèves, à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre », « il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire », « le professeur observe une attitude critique vis-à-vis de l'information disponible », « le professeur observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale », « le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question », etc.

D'une certaine manière, la richesse de ces indications normatives, au sein de ce référentiel, pourrait être mise au crédit de la professionnalisation des enseignants : elles

paraissent prendre au sérieux le fait qu'une compétence implique toujours des appréciations sur ce qui convient et elles insistent sur les valeurs en fonction desquels l'enseignant doit juger du bon escient. Mais il faut remarquer aussi que cette détermination des normes de l'action enseignante n'émane pas ici des enseignants eux-mêmes ; elle est opérée, au sein de ce référentiel officiel, par l'autorité hiérarchique. Ce n'est pas la « profession » des enseignants qui fixe ses valeurs et ses priorités, c'est l'employeur. On a affaire tout au plus à une « semi-profession » (Bourdoncle, 1991).

Or, ce qui est remarquable également, c'est que les normes ainsi indiquées ou évoquées dans le référentiel ne sont en aucune manière appuyées sur des savoirs : les principes à observer sont décrétés, sans être ni argumentés ni soutenus par des références à des travaux scientifiques.

Bien que chacune des dix compétences soit accompagnée d'une liste de « connaissances » qui la composent, celles-ci sont pour la plupart des informations de nature institutionnelles ou organisationnelles : « Le professeur connaît ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence » ; « Le professeur connaît les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap. » ; « Le professeur connaît le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves, [...] les dispositifs d'aide à l'insertion des élèves, [...] les procédures d'orientation et les différentes voies dans lesquelles les élèves peuvent s'engager », etc. L'évocation de savoirs constitués sur lesquels l'enseignant pourrait s'appuyer pour exercer ses compétences est rare et allusive : « Le professeur connaît les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus » ; « Le professeur connaît les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ».

Bref, dans ce référentiel, les compétences présentées comme professionnelles ne le sont guère, d'une part parce qu'elles ne sont pas « professées » par les professionnels, d'autre part parce qu'en l'absence des savoirs qui les accréditeraient, rien n'est « professé ». Certains auteurs (par exemple Bourdoncle, 1993) ont signalé que le thème de la professionnalisation des enseignants pourrait être un leurre et cacher, au contraire, une prolétarianisation. La lecture du présent référentiel tendrait à confirmer leur position.

Conclusion

Le rapprochement du mot « compétence » avec l'adjectif « professionnel » permet de donner au premier toute son ampleur et par là même de préciser d'une manière restrictive ses conditions d'emploi.

- Il n'y a d'abord de compétence que d'un domaine circonscrit. Ainsi, l'impose le sens originellement juridique du mot, qui désigne le type délimité d'affaires dont une instance judiciaire ou politique a le droit de se saisir.
- Pour être compétent, l'acteur d'une pratique sociale doit maîtriser une gamme de procédures automatisées relatives à son domaine, ainsi qu'un ensemble d'informations sur ce domaine. Mais cela ne suffit pas. Étant confronté, dans sa pratique, à des situations toujours singulières et donc relativement inédites, l'acteur compétent est celui qui sait mobiliser, parmi les connaissances et les procédures qu'il possède, celles qui conviennent à la singularité de la situation.
- Il n'y a pas de règle générale qui rendrait compte, universellement, de ce qu'est le « bon escient ». Il se détermine, à chaque fois, sur la base d'une interprétation de la situation. Or, une multiplicité d'interprétations sont possibles. Impossible de définir la « bonne interprétation » autrement qu'en disant qu'elle est celle que donne la personne autorisée. À l'école, c'est le maître ; dans les pratiques sociales, ce sont les « professionnels ». À ce stade, la compétence apparaît comme n'étant rien d'autre que l'effet de la construction sociale d'une légitimité et d'une autorité.
- Mais dès lors que la compétence est « professionnelle », le professionnel doit pouvoir « professer » la détermination qu'il fait du « bon escient », c'est-à-dire la rendre explicite et publique. Ainsi, s'élaborent des discours qui exposent des « raisons », c'est-à-dire refusent l'ésotérisme, la subjectivité, l'expérience singulière, et tentent d'élaborer des affirmations que n'importe qui puisse contrôler par la raison et l'observation. Ce sont ces discours qu'on nomme « savoirs ». Bien entendu, ils ne sont pas dénués d'arbitraire, d'incertitudes et d'effets de pouvoir. Mais les interprétations de la réalité qu'ils offrent, sur lesquelles le professionnel construira, en chaque situation, son choix de ce qui convient, sont issues d'interrogation sur l'opinion immédiate et d'une problématisation du réel.

Telle est la compétence au terme de ce qu'on pourrait appeler le circuit long, long en ce sens qu'il ajoute les règles aux règles et les conditions aux conditions, pour qu'on puisse reconnaître à quelqu'un une compétence. Mais précisément parce qu'il est long, on n'évitera pas qu'il soit, en de nombreuses circonstances, volontairement ou involontairement raccourci, ce qui ne manque pas d'engendrer des effets idéologiques.

Ainsi en va-t-il lorsqu'on enlève à la compétence l'exigence que ce soit les professionnels eux-mêmes qui déterminent les principes et fondements du « bon escient ». Cela peut arriver lorsque les savoirs qui devraient fonder ces principes sont absents ou insuffisants (serait-ce le cas des enseignants?) ou bien lorsque les conditions sociales de l'exercice de la profession soumettent ses membres à une obéissance hiérarchique. L'énoncé des compétences se réduit alors à l'énoncé des exigences de l'employeur.

Mais il y a court-circuit aussi lorsqu'on renonce à prendre en compte les dispositifs sociaux de construction de la compétence et à tenter d'éclaircir ce qui les fonde. C'est ce qui se produit lorsqu'on ramène la compétence à des mécanismes psychologiques. Ainsi, on peut expliquer la mobilisation à bon escient par le fonctionnement de schèmes. Les processus d'assimilation et d'accommodation rendent compte à la fois de l'adaptation à des situations singulières et de la construction de la compétence. Mais si on tire rigoureusement les conséquences de cette explication pour la formation, le modèle qui en est proposé consiste à privilégier l'exercice direct de la pratique par les stagiaires en formation. Or, une telle formation comporte le risque que les schèmes ainsi construits soient ceux qui permettent la survie et la reconduction des pratiques traditionnelles, plutôt que l'invention de pratiques ordonnées à des savoirs et des valeurs.

Il y a court-circuit encore lorsqu'à l'école, on tient pour naturelle et seule possible l'interprétation scolaire des situations, oubliant que certains élèves peuvent spontanément en opérer d'autres. Car cela conduit à négliger l'effort pour expliciter et pour diffuser les principes qui commandent cette interprétation scolairement légitime ; par là on accorde involontairement un avantage aux élèves qui se sont familiarisés avec cette interprétation dans leur milieu d'origine et on attribue cette supériorité à leurs efforts ou à leurs qualités personnelles.

Il y a court-circuit toujours lorsqu'à l'école on réduit les compétences à n'être que des procédures stéréotypées qu'il y a lieu d'exécuter à la demande. Car on habitue ainsi les élèves à n'assumer que des fonctions d'exécutants.

Enfin, le court-circuit le plus étroit est réalisé lorsqu'on renonce, non seulement à l'éclaircissement des conditions sociales qui permettent à un acteur d'accomplir une tâche, mais même à une exploration psychologique de ce qui, en lui, rend possible cet accomplissement. On ne peut alors plus définir la compétence que comme ce qui génère la performance, selon le même procédé qui impute la capacité qu'à un médicament à faire dormir à sa « vertu dormitive ». Celui qui accomplit la tâche le fait parce qu'il a le « don » ou les « qualités personnelles » qui le permettent. Dès lors, deviennent caduques les règles qui lient l'engagement d'une personne donnée pour une tâche donnée à une formation et à des conditions socialement définies.

La notion de compétence, on le voit, peut donner lieu à des usages qu'on peut légitimement tenir pour néfastes. Mais il semble bien que cela se produise lorsqu'elle est amputée d'une partie plus ou moins importante des règles qui lui donnent sens.

Bernard REY
Université libre de Bruxelles (Belgique)

BIBLIOGRAPHIE

BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines : 1. La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-88.

BOURDONCLE R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.

CHOMSKY N. (1969). *La linguistique cartésienne* [trad. N. Delannoë et D. Sperber], Paris : Seuil.

CHOMSKY N. (1968). *Le langage et la pensée* [trad. L. J. Calvet], Paris : Payot

CRAHAY M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 97-110.

DOLZ J., OLLAGNIER E. [éd] (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck-Université.

ÉTIENNE R. (2008). « Autour des mots : Professionnalisation, formation à et par la recherche », *Recherche et Formation*, n° 59

LEVY-LEBOYER C. (1996). *La gestion des compétences*, Paris : Les Éditions d'Organisation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007a). *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres*.

Site : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007b). *Expérimentation du livret de connaissances et compétences* [document de travail].

PERRENOUD P. (1996). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience », in L. Paquay, M. Altet, C. Charlier, P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck-Université, p. 181-207.

REY B. (2003). « Diffusion des savoirs et textualité », *Recherche et Formation*, n° 40.

REY B., CARETTE V., DEFRANCE A., KAHN S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.

ROPÉ F., TANGUY L. [dirs.] (1994). *Savoirs et compétences*, Paris : L'Harmattan.

SAMURÇAY, R., PASTRÉ, P. (1995). « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Éducation permanente*, n° 123.

STROOBANTS M. (1994). « La visibilité des compétences », in F. Rope, L. Tanguy [dir.], *Savoirs et compétences*, Paris : L'Harmattan, p. 175-203.

STROOBANTS M. (1999). « La qualification ou comment s'en débarrasser », in J. Dolz, E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, p. 61-73.