

Compétence scolaire : des obstacles théoriques à son évaluation

Franck Vialle

Université de Pau et des Pays de l'Adour

franck.vialle@univ-pau.fr

Résumé

Le terme de « compétence » est employé, dans le sens commun, pour définir les capacités, mises en œuvre par un individu, face à une tâche à réaliser. La polysémie de la notion de compétence, couplée à l'inflation de son emploi opacifient la compréhension de la relation de l'homme avec son milieu. Issue du monde économique et de l'entreprise, cette notion tend à se propager à l'ensemble du social et vient désormais frapper à la porte de l'école française. Or, si l'école est experte dans la transmission et l'évaluation des savoirs, est-elle en mesure de réinventer ces pratiques afin d'accueillir la spécificité de l'approche par compétence ? Sans modèles pédagogiques innovants, la tentation est grande d'utiliser le même outillage pour évaluer connaissances et compétences. Après avoir tenté de définir la notion de compétence, cet article vise à débattre de certains obstacles théoriques auxquels nous nous confrontons dans le projet d'évaluation des compétences.

Mots clés : Compétence ; transmission ; évaluation.

Le langage courant s'est emparé de la notion de compétence et, sans être un grand observateur, il est facile à chacun de s'apercevoir que ce terme est employé pour tous les usages. Voulant tout dire et tout décrire, il s'habille d'une définition « caméléon », s'adapte à toutes les situations et obtient de la sorte un large consensus dans le corps social. Rappelons tout d'abord, que la notion de compétence provient du Droit. Ainsi, la compétence juridique d'un tribunal atteste de sa validité à traiter d'une affaire. C'est par extension que cette notion s'applique désormais aux acteurs et aux personnes. Dès lors, une personne compétente est considérée comme étant « capable de bien juger d'une chose en raison de sa connaissance approfondie de la matière ». Ensuite, le domaine économique s'approprie cette notion et c'est à partir des années soixante-dix, selon Dugué (1999), que la compétence s'affirme durablement dans le milieu de l'entreprise. Elle se substitue, comme mode de régulation du marché du travail, à celle de qualification, devenue semble-t-il moins appropriée au regard de l'évolution du système de production et à la tertiarisation des emplois.

La notion de compétence depuis une dizaine d'année s'installe à l'école à côté de la notion de connaissance. Dès lors, il est demandé au système éducatif et en particulier aux enseignants d'évaluer les élèves dans la maîtrise d'un certain nombre de compétences. Si la démarche pédagogique semble des plus innovantes, elle n'est cependant pas accompagnée de nouveaux modèles pour penser cette évaluation. Or, est-il possible d'évaluer la compétence comme les savoirs formels académiques ? Un certain nombre d'obstacles théoriques se dresse devant cette possibilité et invite à l'invention de nouveaux systèmes d'évaluation.

Dans une première partie nous approchons la notion de compétence afin d'en cerner quelques caractéristiques principales. Nous tentons de la définir et nous discernons son inscription dans l'enseignement, tant professionnel que général. Dans une seconde partie, nous envisageons des obstacles théoriques majeurs dans le projet d'évaluation de la compétence. Nous abordons les concepts de non-sommativité, d'autoréférence, de biocognition et enfin de séries qualitatives.

I. La construction de la notion de compétence et son application à l'école

1.1 Essai de définition : entre sujet et contexte

1.1.1 Un « mot-valise »

Le système de la compétence tend donc à s'imposer comme méthode de régulation du marché du travail. Etre qualifié est une chose, être compétent en est une autre. Si la qualification suppose des savoirs techniques, théoriques acquis par l'école au sujet d'un métier, alors la compétence tente de dire en un seul mot tout à la fois ces savoirs de la qualification et les savoirs issus de l'expérience professionnelle. Bien plus encore, au-delà de ces deux savoirs, la compétence essaie aussi de dire quelque chose de l'ordre du comportement social et psychique de l'individu, dans sa relation au travail. Si bien que la compétence peut être considérée selon Sulzer (1999, p.54) comme « à la fois une forme d'efficacité, et le potentiel qui en constitue le principe ». L'opacité de la notion conduit à une multitude de définitions. Oiry (2003, p.51) explique ce flou d'une part par la diversité des « disciplines dans lesquelles ce concept a été utilisé (psychologie, ergonomie, linguistique, sciences de l'éducation, droit, économie, etc.) » et d'autre part, par la multiplication des qualificatifs pour la désigner. Ainsi, selon cet auteur, « on distinguait les compétences requises des compétences acquises, les compétences individuelles, collectives, stratégiques, les compétences génériques, transversales, relationnelles, techniques, etc. »¹. Avec une cinquantaine de définitions recensées, Gilbert et Parlier (1992) n'hésitent pas à qualifier ce concept de « mot-valise ». Entre toutes ces définitions, il est cependant généralement question de l'aptitude d'un individu à réaliser une tâche dans un contexte donnée, dans des conditions particulières et en fonction d'une finalité précise. Il s'agit d'un savoir d'action dans l'ici et maintenant, où l'individu va mobiliser tout à la fois ses connaissances, son expérience et ses qualités comportementales et psychiques. La compétence nécessite donc la présence d'un sujet.

¹ *Ibid.*, p.61.

1.1.2 La prégnance du sujet

La compétence concerne l'individu. Pour Oiry (2003, p.55) elle « est strictement individuelle ». D'ailleurs Mainier (2010, p.31), s'appuyant sur les travaux de Lichtenberger (1998), montre d'une part, que si un emploi peut-être désigné comme qualifié, il ne peut l'être de compétent. Dire d'un emploi qu'il est compétent n'a aucun sens ; c'est toujours la personne qui l'exerce qui peut être définie ainsi. D'autre part, cet auteur associe la compétence à une personnalisation des manières de travailler. En ce sens, la compétence se différencie de la qualification où deux salariés également qualifiés semblent interchangeable. La compétence est indissociable de son auteur. D'ailleurs le sens commun ne s'y trompe pas en montrant le caractère extrêmement intime de la compétence. En effet, dans le langage courant, traiter quelqu'un d'incompétent c'est toujours le disqualifier en tant que personne. Pour mieux appréhender ce caractère intégratif, nous pouvons par analogie, comparer la compétence à la « force de travail ». Pour Marmoz (2010, p.95), sur le marché du travail, l'employé vend sa force de travail et non pas le travail lui-même. Si l'on considère que la force de travail est une marchandise, il faut alors comprendre qu'« il s'agit d'une marchandise intégrée à son vendeur ». Elle lui est inséparable et bien plus, cette force de travail est « une marchandise génératrice de valeurs ». Comme la force de travail, la compétence est consubstantielle à l'individu et potentiellement riche en devenir. Il n'y a donc pas de compétence sans sujet pour la porter. Mais l'actualisation créative de la compétence va aussi dépendre du milieu dans lequel elle peut s'exprimer.

1.1.3 Le poids du contexte

Le contexte atteste et valide la compétence

Comme nous venons de le voir, la compétence concerne l'individu en propre. Mais il nous faut aussi comprendre qu'elle ne saurait s'actualiser que dans un contexte particulier. Ainsi, le milieu du sujet intervient à plusieurs niveaux à propos de la compétence. Pour Oiry (2003, p.53) citant White (1959) la compétence est la « capacité d'un organisme à interagir de manière efficace avec son environnement ». C'est dire encore « que la compétence n'existe réellement que lorsque les actions qui sont produites sont appropriées aux situations où elles sont mises en œuvre »². A ce premier niveau, c'est le contexte qui valide ou non, l'efficacité de la compétence mise en œuvre. Toute compétence est à la fois finalisée et contextualisée. Cette contextualisation est inséparable de sa mise en œuvre et atteste de son efficacité. C'est dire que si l'action mise en œuvre par le sujet est inadéquate à la situation contextuelle, alors nous ne pouvons pas parler de compétence à son endroit. Il reste cependant à juger de ce qui est adéquat, de ce qui ne l'est pas.

Le contexte comme norme sociale de la compétence

² *Ibid.*, p.56.

A un deuxième niveau le milieu du sujet intervient à nouveau. En effet, nous ne sommes pas compétents tout seul. Tout du moins, il ne suffit pas de se dire compétent pour l'être. Cette affirmation trouve sa validation à la condition que l'action opérée soit conforme à la norme de l'organisation, où la compétence est mise en œuvre. Mainier (2010, p.44) l'exprime en ces termes : « Aussi pour qu'un salarié soit reconnu comme compétent dans son entreprise, lui est-il indispensable d'adhérer à la norme en vigueur sous peine de ne plus être considéré comme utile, efficace et performant ». L'attestation de compétence est un construit social. Les critères de validation dépendent d'un groupe de personnes qui fixent la norme sociale en vigueur dans l'entreprise, l'organisation ou l'institution en question dans un lieu et à un moment donné. Deux conséquences se dégagent de cette normalisation du milieu. D'une part, à la différence de la qualification, la compétence n'est pas acquise une fois pour toutes : elle est en quelque sorte, toujours à remettre en chantier, face à la nouveauté des situations rencontrées. D'autre part, son caractère référentiel et normatif met à mal la notion de compétence transversale, associée généralement à la notion de « savoir-être ».

Le contexte bouscule la notion de « savoir-être »

Pour Dugué (1999, p.11) « les compétences renvoient à un mélange de savoirs et de comportements qui donnent une place prépondérante aux "savoirs-être" et à l'investissement psychologique ». Même si l'auteur prend la précaution d'une mise entre parenthèses du terme de « savoirs-être », il est impossible de comprendre ce que veut dire cette expression et ce n'est pas l'inflation de l'emploi de cette formule, dans les registres de la formation et de l'accompagnement à l'insertion, qui lui donnent plus de sens. Bien plus, l'emploi de ce terme pour parler de la compétence, relève d'une véritable contradiction. Comme l'affirme Sultzer (1999, p.53) : « si la compétence est entendue comme capacité à réaliser une action donnée dans une situation donnée, en fonction de paramètres et d'un but (compétence contextualisée), alors le savoir-être par définition décontextualisé puisque imputable à un individu indépendamment de la situation (par exemple du genre d'interlocuteur) semble difficilement recevable en tant qu'élément de la compétence, et encore moins comme une compétence "en soi" ». Les compétences transversales ramassées généralement sous le vocable de « savoir-être » portent largement le flan à la critique tant « il est difficile de manier simultanément une conception contextualisée et une définition décontextualisée de la compétence »³.

Le contexte comme terrain d'apprentissage de la compétence

A un autre niveau, le contexte se fait encore sentir lorsque l'on considère qu'une compétence cela s'apprend. Pour Zarifian (1999, p.74) « la compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises... ». Pour être compétent, les connaissances seules ne suffisent pas. Ces-dernières sont traduites dans l'action et, par un effet-retour, cette traduction adaptée à la situation, les transforme. Nous n'apprenons pas seul, de nous-à-nous. L'appropriation des savoirs pratiques exige une mise à l'épreuve, une expérience dans le monde. Oiry parle d'apprentissage vicariant des compétences. Pour cet auteur (2003, p.83), prenant appui sur les travaux de Bandura (1986) et de Iribarne (1992), « l'apprentissage s'y produit en deux temps. Tout d'abord l'individu observe et imite ses

³ *Op.Cit.*, Oiry, 2003, p.76.

collègues de travail. Ensuite, il améliore ses propres comportements en se livrant à une auto-observation ».

Le contexte à la rencontre du sujet

Sans un milieu d'expression ou un contexte, nous pouvons convenir que la compétence ne saurait ni se construire, ni s'actualiser. Or, la section précédente nous a montré qu'il ne pouvait y avoir non plus, de compétences sans sujet. Ces deux positions peuvent paraître opposées à première vue, cependant, elles ne sont contradictoires que si l'on considère la compétence de façon exclusive : ou appartenant en propre au milieu, ou appartenant en propre au sujet. Si nous envisageons maintenant la compétence comme n'étant subordonnée ni à l'un, ni à l'autre, alors la contradiction est levée. Bien plus, il est désormais possible de penser avec Zarifian (1999) la compétence comme le temps et le lieu de l'articulation des logiques de l'individu et de l'organisation. Le sujet et le contexte se rencontrent et cette relation actualise la compétence. Dans cette fonction d'interface, la compétence peut être alors qualifiée de savoir d'action.

1.1.4 Une intelligence pratique actualisée par un savoir d'action

Nous pouvons convenir à l'issue des développements précédents, que la compétence renvoie à un savoir d'action, dans l'ici et maintenant où l'individu va mobiliser tout à la fois ses connaissances, ses expériences passées, sa compréhension de la situation et ses qualités comportementales et psychiques. Pour Oiry (2003, p.56) « la compétence est l'élément sous-jacent à toute action qui permet d'expliquer comment les connaissances peuvent se transformer en des actions appropriées ». Mainier (2010) quant à lui, reprenant les travaux d'Anderson (1983), distingue les connaissances déclaratives des connaissances procédurales. Les savoirs déclaratifs vont concerner les informations, les faits, les théories, les événements alors que les savoirs procéduraux s'attacheront aux savoirs-faire, capacités motrices ou capacités intellectuelles. Les savoirs déclaratifs font appel au langage pour s'exprimer et à la mémoire pour être appris. Un événement peut être mémorisé en quelques secondes. A l'inverse, les savoirs procéduraux quant à eux, s'acquièrent par des exécutions répétées et progressives. Anderson montre qu'il y a une corrélation inverse entre le niveau de conscience et la maîtrise d'un savoir procédural, qu'il nomme, une fois acquis : habileté. Les débuts d'un apprentissage de savoirs procéduraux, comme la conduite par exemple, exige une très grande attention, mélange de concentration et de conscience. Au fur-et-à-mesure que l'apprentissage s'opère, le niveau de conscience diminue. Une fois maîtrisée la conduite devient une action automatisée : elle s'apparente davantage à une fonction réflexe, qu'à une série d'actions raisonnées.

Le paradoxe de l'expert

Dès lors cette habileté s'apparente à un savoir incommunicable car, l'expertise dans un savoir-faire s'accompagne par l'impossibilité d'expliquer aux autres comment on procède. Plus on maîtrise une action, plus on est expert dans sa réalisation et moins nous sommes en capacité de savoir ce que nous faisons. Nous pouvons montrer à plusieurs reprises notre

habileté mais nous butons sur son explication. Bien plus, si nous nous risquons à l'analyse de cet acte expert, nous nous exposons à la déconstruction de cette habileté, voire à l'impossibilité de réaliser une tâche que nous avons effectuée des dizaines de fois. Imaginons-nous un instant au volant de notre voiture à trois cent mètres d'un virage et à une vitesse élevée. Si nous commençons à réfléchir et à décomposer tout ce qu'il nous faut faire pour négocier l'obstacle, il est fort probable que nous nous mettions en danger. L'automatisme fonctionne parce qu'il est en partie inconscient. La compétence a à voir avec ces habiletés mais elle n'est cependant pas réductible à celles-ci. Comme intelligence pratique, elle mobilise dans la gestion de la situation, connaissances et expériences passées. Même si elle ne peut pas se raconter après coup, au sens où aucune narration ne saurait être son compte-rendu fidèle, elle demande pourtant pour s'effectuer, l'enchevêtrement préalable de savoirs déclaratifs et de savoirs procéduraux.

La compétence est évanescence, elle ne peut être attestée que par l'action qui la porte et son effectuation signe aussitôt sa disparition. C'est peut-être cette caractéristique qui la rend si difficile à cerner. Issue du monde professionnel, c'est à celui-ci que nous retournons pour tenter de la définir. Mainier (2010, p.81) reprend cette définition proposée par le MEDEF aux Journées internationales de la formation à Deauville, en 1999 : « La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer ». Mais la compétence aujourd'hui ne concerne pas seulement les entreprises, elle est aussi présente dans l'enseignement.

1.2 La compétence à l'école

La régulation du marché du travail passe aussi par la continuité du processus de transmission des savoirs. Ce dernier rôle est dévolu à l'école au sens large. L'approche par les compétences est présente dans l'enseignement professionnel depuis de nombreuses années et fait son apparition depuis 2006 dans l'enseignement général.

1.2.1 Compétence et enseignement professionnel

Comme l'indique André Geay (1998) pour l'enseignement professionnel, nous sommes passés du « tout entreprise » au « tout école » à partir de 1945⁴, pour arriver depuis la loi sur la formation professionnelle de 1971, à la possibilité d'une forme mixte d'enseignement partagé. En effet, l'entreprise des trente glorieuses, ne se sentant pas vocation à la formation,

⁴ La loi Astier de 1919, proposant pour l'apprentissage des cours professionnels organisés par les communes, les entreprises ou les associations, couplés à des cours à l'école, avait été un échec. Comme l'affirme Geay (1998, p.24) : « en 1939, il y avait moins de 200.000 apprentis inscrits dans les cours professionnels, alors qu'ils auraient dû être près de 1.500.000 ». C'est ce revers, commente l'auteur, qui a conduit l'Etat en 1945, à scolariser massivement la formation professionnelle.

délègue à l'Etat l'enseignement professionnel. Mais, elle s'aperçoit bien vite, que le savoir professionnel des jeunes diplômés « coupé des pratiques de référence (...) se réduit à son sens scolaire »⁵. Ainsi, il devient évident que si la qualification peut s'obtenir à l'école, les compétences, elles, ne peuvent se construire qu'en situation professionnelle. Ce constat est le ferment de l'essor exponentiel des formations dites en alternance⁶. Dès lors, l'élève, l'apprenti, l'étudiant ou le stagiaire de formation continue partage son temps de formation professionnelle entre stages en entreprise et cours à l'école. Nous ne nous arrêterons pas sur les différentes formes d'alternances pédagogiques, nous l'avons développé ailleurs⁷, mais nous noterons que la difficulté récurrente des formations alternées, réside dans l'évaluation des séquences professionnelles. S'il est généralement demandé aux maîtres de stage une appréciation de la séquence en entreprise, c'est cependant aux enseignants que revient la responsabilité de l'évaluation des compétences professionnelles. Nous pouvons tenter de résumer la difficulté qu'ils rencontrent, en affirmant que les savoirs d'action, c'est-à-dire les compétences, ne peuvent pas s'évaluer comme les savoirs formels, c'est-à-dire les connaissances. Or les enseignants, encouragés en ce sens par les référentiels de formation, se servent généralement des mêmes outils de mesure scolaires, pour évaluer l'un et l'autre. La démarche est louable car elle est empreinte d'une volonté d'objectivation mais, les savoirs d'action résistent à toute rationalisation. Les difficultés rencontrées par l'enseignement professionnel pour évaluer la compétence se retrouvent amplifiées dans l'enseignement général.

1.2.2 Compétence et enseignement général

En France, l'approche par les compétences apparaît en 2006 dans l'enseignement général, par l'introduction du socle commun des connaissances et des compétences de la maternelle au collège. Mais il ne s'agit pas là de compétences professionnelles à proprement parler ; il s'agit de compétences scolaires. Cependant, professionnelles ou scolaires, la problématique de la codification, de la transmission et de l'évaluation de celles-ci, reste identique. L'introduction au collège en 2010 du socle commun des connaissances et des compétences, dans le prolongement de l'école élémentaire, semble relever d'une véritable refondation du système éducatif français. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 précise les intentions du législateur, pour celui-ci : « *la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* ». L'article 2 indique encore que « *la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* ». Il est précisé aussi que « *le socle commun ne se substitue pas aux programmes de l'école*

⁵ *Ibid*, p.26.

⁶ En marge du système scolaire et dans le secteur agricole, les Maisons Familiales et Rurales, depuis 1937, avaient développé des formations en alternance.

⁷ Cf, Vialle 2005.

primaire et du collège. (...) Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du côté des élèves et en construisant des ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ».

Le socle commun est composé de sept compétences, dont cinq recouvrent les anciens programmes. Chaque compétence se décline en plusieurs domaines ou capacités. Pour chaque domaine sont identifiés des critères. Pour attester de la maîtrise d'une compétence, on apprécie chaque critère, sans pour autant exiger de l'élève la maîtrise de tous les domaines. Enfin, pour attester l'atteinte du socle commun de connaissances et de compétences, les sept compétences doivent être validées sans possibilité de compensation entre elles. Les compétences acquises et validées sont vérifiées à trois moments de la scolarité obligatoire : en fin de CE1, en fin de CM2, et en fin de 3^{ème}. Une attestation de maîtrise des connaissances et des compétences du socle commun est délivrée en fin de cycle lors d'une réunion de toute l'équipe éducative sous la responsabilité du chef d'établissement. Pour appuyer cette décision, il est suggéré que l'élève tienne un livret personnel où les enseignants et les familles pourront suivre l'acquisition progressive des compétences.

Or, si l'approche par compétences à l'école est une innovation des plus intéressantes, elle se heurte à une difficulté majeure concernant son évaluation. Il ne semble pas possible d'évaluer les savoirs scolaires, ou connaissances, comme les compétences. En ce sens des outils nouveaux d'évaluation restent à inventer. Dans cette attente, les enseignants vont généralement utiliser les mêmes outils que ceux employés pour évaluer les savoirs formels académiques. D'aspiration analytique, l'évaluation se construit alors par l'addition de critères et plus ceux-ci sont déclinés et précis, et plus l'évaluation semble juste et objective. Si ce souci d'objectivation semble louable, il n'est pas sans conséquence sur l'approche par compétence qui demande un nouveau modèle pour la penser. Sans apporter de solution à cette difficulté nous souhaitons simplement exposer dans la partie suivante, les obstacles théoriques auxquels nous nous heurtons dans le projet d'évaluer la compétence.

2. *Obstacles théoriques à la mesure de la compétence*

Sans prétendre à une quelconque revue exhaustive des obstacles théoriques que nous pouvons rencontrer lorsque nous envisageons d'évaluer la compétence, nous voulons évoquer quelques éléments qui nous semblent déterminants dans cette difficulté. Nous nous arrêtons sur le caractère non-sommatif et l'incomplétude des systèmes complexes, l'inséparabilité de l'être et de l'expérience et la nature qualitative de la compétence.

2.1. *La compétence comme système non-sommatif*

La mesure, comme pratique d'évaluation, d'inspiration analytique dans ses méthodes, s'adresse à des objets simples et s'avère très réductrice, dans son emploi, face à des objets dits complexes. En effet, le passage du simple au complexe ne relève pas d'une simple addition de plus de complication. Un des indices de la complexité s'inscrit dans le caractère non-sommatif de certains systèmes. Un système sommatif est un système d'une part qui peut être

décomposé en ses parties les plus simples, et d'autre part qui peut-être recomposé à l'identique de sa forme initiale. Il est l'égal addition des parties qui le composent. Bon nombre de systèmes artificiels, construits par l'homme, répondent à cette caractéristique. A l'inverse, les systèmes non-sommatifs ne sont généralement pas décomposables sans mutilation, et surtout leur composition n'est pas l'égal addition des parties qui les composent. Cette propriété concerne plus particulièrement les systèmes vivants : biologiques, psychologiques, sociaux et écologiques. La compétence à l'instar de l'expérience est un système complexe de processus non-sommatifs. C'est dire d'une part, qu'elle n'est pas forcément décomposable et d'autre part, qu'elle n'est pas le total d'une simple sommation d'un certain nombre de critères. Son tout, que nous devons plutôt qualifier d'entier, ne correspond pas à la somme de ses parties. Tantôt cette sommation donne davantage que ce tout, tantôt moins. Un exemple très simple peut illustrer ce caractère non-sommatif des systèmes complexes : la rencontre d'individus dans la constitution d'un groupe. Un groupe, comme une classe d'élèves par exemple, n'est pas la simple addition des individus qui le composent. Nous savons tous, de par notre expérience sociale, qu'un effet de groupe interfère et modifie le résultat de cette simple addition. Dans l'exemple scolaire, chaque élève individuellement peut être « charmant », mais le groupe-classe peut être insupportable ou encore, chaque élève peut être « insupportable » et leur association générer une dynamique de groupe des plus constructives. Il y a dans la relation entre les individus, de par leurs interactions sociales, émergence d'un tiers inclus : soit quelque chose de plus ou de moins, tout à la fois indéfinissable, non localisable mais agissant pour soi et les autres. L'action de ce tiers n'est pas neutre.

De façon analogue, l'expérience de tout un chacun n'est pas une simple juxtaposition d'événements et d'actions que l'on peut sommer ; il y a, dans celle-ci, un tiers émergent. Ce tiers inclus dans l'expérience est tout aussi présent dans la compétence, considérée comme nous l'avons vu comme savoir d'action. Cette présence est peut-être le signe d'une indéfectible singularité, témoignage de la présence de l'être dans toute chose. C'est dire encore qu'un référentiel de compétences, aussi précis et détaillé qu'il soit, ne peut couvrir la complexité de ce qu'il prétend décrire. Par son caractère de non-sommativité, la compétence ne saurait être évaluée par un instrument analytique de mesure qui procéderait par addition de critères. D'ailleurs Mainier (2010, p.37) montre derrière Lichtenberger que « l'entreprise reconnaît les acquis comme totalité et non comme une somme de compétences additives partielles... ». Il propose alors, pour qui envisage l'évaluation de celles-ci, l'emploi du singulier pour parler de la compétence et non du pluriel. De même plus loin, cet auteur nous livre son interrogation sur les pratiques sommatives. Pour lui (*Ibid.*) « ...on ne voit pas très bien où se situent les critères objectifs et scientifiques qui permettent de dire que l'évaluation de la compétence est correctement réalisée ».

Il semble donc que la compétence ne peut pas être évaluable de cette façon par l'autre, de l'extérieur. Toute tentative de passer outre cette impossibilité aurait pour effet immédiat de réduire cette complexité, c'est-à-dire de « tuer » symboliquement le vivant chez l'autre. Si la compétence ne semble pas appréhendable de l'extérieur, peut-être alors, l'est-elle de l'intérieur ?

2.2. *La compétence comme incomplétude*

S'il semble impossible d'évaluer objectivement de l'extérieur la compétence de quelqu'un il suffit alors peut-être, pour compléter cette évaluation, de demander à celui-ci, de s'évaluer lui-même de « l'intérieur ». Or l'idée d'auto-évaluation, ressortie régulièrement comme une solution à tous les problèmes d'évaluation, se heurte à une difficulté insurmontable : le problème de l'auto-référentialité. Cette difficulté, dans un autre domaine, a été théorisée par Gödel (1989) et son théorème d'incomplétude au sujet de l'arithmétique. Ainsi, selon Lerbet (1993, p.25) : « *les outils présupposés d'une démonstration (axiomes) ne peuvent contenir la totalité de ce qui les fonde* ». Cela signifie que toute axiomatique, à son niveau logique, porte en elle une proposition indécidable et qu'il faut monter en abstraction, changer de niveau logique, pour en comprendre toute la teneur. Pour notre propos, il s'agit de dire, qu'au regard de notre propre expérience ou compétence, il y a toujours une part d'auto-référentialité que nous ne pouvons pas élucider à notre propre niveau. Une métaphore simple nous fera comprendre l'insaisissabilité de l'autoréférence. Ainsi par exemple nous pouvons nous imaginer être assis au sommet d'une montagne et avoir un angle de vue de trois-cent-soixante degrés en pivotant sur nous-même. Si ces conditions d'observation semblent optimales, il y a cependant, au moins une chose que nous ne pourrions jamais voir : c'est nous-même en train de regarder. L'œil est aveugle de lui-même et, si par un artifice quelconque, nous pouvions nous voir en train de regarder alors, nous ne pourrions pas nous voir en train de nous voir regarder et ainsi de suite. L'incomplétude semble conduire en une mise en abîme. Pour revenir à la compétence, cette autoréférence insaisissable semble être encore probablement l'une des raisons pour lesquelles les maîtres d'apprentissage, comme nous l'avons vu pour les savoirs procéduraux, lorsqu'ils essaient d'expliquer à des apprentis ce qu'ils font, n'arrivent jamais complètement à le décrire et doivent à nouveau le faire et le refaire pour le montrer. Ces répétitions multiples n'apportent pas davantage de lucidité car, comme l'affirme Liiceanu (1997), ce qui nous est le plus intime est aussi ce qui nous est le plus étranger. Dès lors, nous pouvons facilement convenir que si cette part d'autoréférentialité échappe à chacun d'entre nous, alors elle n'est pas davantage accessible à l'autre. Celui-ci peut être témoin d'un événement mais ne peut pas accéder aux processus qui l'ont mis à jour chez l'autre. La compétence ne peut toute se dire et ne saurait donc pas s'évaluer dans sa totalité de « l'intérieur ».

2.3. La compétence comme connaissance pratique incorporée

Si la compétence ne peut pas être appréhendée dans son entièreté, ni de l'extérieur par « l'autre », ni de l'intérieur par le sujet lui-même, alors nous supposons qu'elle participe de l'être. Ainsi, il semble que nous ne pouvons ni la transmettre, ni l'évaluer au sens de la mesurer. La compétence semble correspondre à un « savoir » incarné et l'on ne saurait la détacher, l'extérioriser voire l'objectiver de l'être. Comme nous l'avons vu précédemment, la prégnance du sujet fait que la compétence lui est intégrée. Varela (1996) a développé une théorie selon laquelle nous étions des êtres « bio-cognitifs » au sens où, connaître et exister sont, pour un système vivant, indissociables. Il en va de même pour nous de la compétence que nous considérons comme une connaissance expérientielle, inséparable de l'être. Par un abus de langage, il est fréquemment question dans le milieu éducatif, de parler de la transmission de connaissances. Or, les travaux de Jacques Legroux (2008) permettent de

distinguer, informations, savoirs et connaissances. Pour cet auteur (2008, p.107), s'appuyant sur les apports de Dewey « l'acquis du maître, le contenu d'un livre, et d'une manière générale les données emmagasinées comme un capital passé par autrui, sous quelque forme que ce soit, ne représentent que de l'information pour l'élève. Tant que l'information n'est pas transformée par l'expérience personnelle, elle reste ce qu'elle est : de l'information. Quand elle est utilisée par l'expérience personnelle, alors vient la connaissance, celle-ci étant le résultat de l'expérience personnelle. L'information est donc extérieure au sujet tandis que la connaissance lui est intégrée. Pour chacun, l'information est le résultat de l'expérience des autres. Autrement dit, ce qui est connaissance pour Pierre, n'est pour Jean que de l'information ». La transformation de l'information en connaissance, par l'interface du savoir, exige une activité d'assimilation de l'être. La compétence, pour nous, relève de la même nature que la connaissance, elle est propre à chacun et incommunicable sans transformation. Dès lors, comme on ne saurait transmettre des connaissances, on ne saurait transmettre des compétences sans se transmettre soi-même. De même, évaluer des compétences ou des connaissances équivaut à réduire la personne à son produit et à évaluer celle-là en pensant évaluer celui-ci. Si l'identité et l'expérience sont inséparables alors comment évaluer l'une sans porter un jugement de valeur sur l'autre ?

2.4. *La compétence comme série qualitative*

Gilles Deleuze dans ses travaux, distingue les séries quantitatives des séries qualitatives. Pour cet auteur (1968, p.7) « la généralité présente deux grands ordres, l'ordre qualitatif des ressemblances et l'ordre quantitatif des équivalences ». Les séries qualitatives sont de l'ordre du discontinu quand les séries quantitatives sont de l'ordre du continu. Il est impossible d'évaluer les premières avec les outils de mesure des secondes. La ressemblance n'est pas l'équivalence. Pour illustrer cette impossibilité théorique, nous pouvons prendre un exemple géométrique. Si nous considérons une série quantitative et continue qui est celle de la mesure de la surface et une série qualitative et discontinue qui est celle de la variété des formes géométrique, alors nous voyons bien que nous ne pouvons mesurer l'une et l'autre avec les mêmes outils. En effet pour Guénon (1972, p.39) : « le géomètre le plus pénétré des conceptions moderne oserait-il soutenir que, par exemple, un triangle et un carré dont les surfaces sont égales ne sont qu'une seule et même chose ? Il dira simplement que ces deux figures sont "équivalentes", en sous-entendant évidemment "sous le rapport de la grandeur" ; mais il sera bien forcé de reconnaître que, sous un autre rapport, qui est celui de la forme, il y a quelque chose qui les différencie, et si l'équivalence de la grandeur n'entraîne pas la similitude de la forme, c'est que cette dernière ne se laisse pas réduire à la quantité ». C'est dire encore que si la surface d'un triangle peut varier en étant plus ou moins étendue, son caractère triangulaire lui, ne varie pas. Un triangle ne saurait être plus ou moins triangulaire : il l'est ou il ne l'est pas et, s'il ne l'est pas, alors ce n'est plus un triangle. Sa qualité c'est d'être triangulaire. Par contre, la quantité reste un outil différenciant du genre. Une fois le caractère triangulaire posé, le triangle étudié peut être plus ou moins grand qu'un autre. Il en va ainsi des contradictoires : ou ils sont, ou ils ne sont pas et, lorsqu'ils sont, une variation quantitative peut opérer. La lumière et l'obscurité, le bruit et le silence, la vie et la mort relèvent des séries qualitatives, il n'y a pas de gradient dans le silence, l'obscurité et la mort. Comme l'affirme Tardes (1999) nous ne pouvons pas être plus mort trois jours après notre

mort qu'au moment de celle-ci. De même, la moindre lueur et le moindre bruit condamnent l'obscurité et le silence. Pour autant, sur le côté positif du versus, la discrimination quantitative peut opérer : la vie peut être plus ou moins intense, la lumière plus ou moins brillante et le bruit plus ou moins sonore.

Nous supposons que la compétence, tout comme l'expérience d'ailleurs, relève des séries qualitatives et qu'il n'y a pas de gradients pour la différencier dans un premier temps. Nous sommes compétents ou nous ne le sommes pas. Nous avons de l'expérience ou nous n'en avons pas. Une fois la compétence ou l'expérience avérée, il semble alors possible de déplacer un curseur pour en mesurer l'étendue, à condition de définir un référentiel d'évaluation. Dès lors, le principal obstacle théorique pour évaluer la compétence ne réside pas dans la mesure de son étendue mais plutôt, dans la première étape, lorsqu'il s'agit de juger quelqu'un de compétent ou d'incompétent. Comme nous l'avons vu, la multi variabilité de la compétence fait qu'on ne peut l'évaluer uniquement sous le critère de la performance ou de l'action réussie.

Conclusion

Nous avons tout d'abord tenté de définir la compétence. Nous nous sommes aperçu de l'opacité de cette notion et de l'inflation de son emploi. Entre toutes les définitions proposées, nous pouvons retenir de façon commune, qu'il n'y a pas de compétence sans sujet car, la compétence affiche une personnalisation des manières de travailler. Il n'y a pas non plus de compétence sans contexte. Celui-ci tout à la fois atteste, valide et norme la compétence. Il apparaît alors, que la compétence relève d'une intelligence pratique actualisée par un savoir d'action. Or ce savoir que l'on peut qualifier de procédural est incommunicable dans son entièreté. Nous nous sommes intéressé ensuite à l'inscription de la compétence à l'école. Si cette notion est présente depuis bien longtemps dans l'enseignement professionnel, elle ne fait cependant son apparition, dans l'enseignement général, que depuis quelques années. D'un type d'enseignement à un autre, la difficulté récurrente dans l'approche par compétence, demeure celle de son évaluation. Le modèle généralement employé reste celui utilisé pour la mesure des connaissances. Cet usage se heurte à un certain nombre d'obstacles théoriques.

Il nous semble que la difficulté principale réside dans le fait d'une part, que la compétence ne saurait se transmettre et d'autre part, que celle-ci n'est pas évaluable avec l'appareillage propre à la mesure. Elle ne peut être ni transférable, ni mesurable, car elle n'est pas séparable de l'être, et relève de la logique des systèmes non-sommatifs. Ces-derniers se caractérisent par l'émergence d'un tiers inclus, inaccessible et pourtant agissant pour soi. Il semble encore que la compétence soit difficile à appréhender dans le sens où elle est entachée d'une part d'autoréférentialité insaisissable à la fois par le sujet et celui qui l'observe. Enfin, la compétence s'apparente aux séries qualitatives discontinues qui sont ou ne sont pas.

Nous ne pouvons pas affirmer que les compétences ne sont pas évaluables ; mais nous pouvons dire qu'il est inutile d'espérer les mesurer avec les outils analytiques de sommation de critères, dont nous disposons aujourd'hui pour évaluer les savoirs formels académiques. Les compétences demandent une approche évaluative d'un autre ordre, soit un nouveau modèle à inventer. Dès lors, si nous exprimons d'une part un vif intérêt pour l'approche par compétence dans l'enseignement professionnel et scolaire, au sens où, cette introduction a pour corollaire à la fois le développement de l'alternance et la meilleure prise en compte de

l'expérience de l'élève, nous formulons d'autre part des réserves quant aux discours qui visent à prétendre mesurer et transmettre celle-ci.

Comme le suggéraient Ardoino et Berger (2001), l'introduction de l'approche compétence à l'école ravive la nécessité de passer « d'une évaluation en miettes à une évaluation en actes ».

Références bibliographiques

ANDERSON, J. (1983). *The architecture of cognition*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum.

ARDOINO, J., BERGER, G. (2001). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Vigneux : Matrice EDS.

BANDURA, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action, a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

DELEUZE, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris : PUF.

DELEUZE, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Editions de Minuit.

DUGUE, E. (1999). *La logique de la compétence : le retour du passé*. Education permanente, n°140, p. 7-18.

GEAY, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'harmattan.

GILBERT, P., PARLIER, M. (1992). *La compétence : du « mot-valise » au concept opératoire*. Actualité de la formation permanente, n°116, 14-18.

GUENON, R. (1972). *Le règne de la quantité et les signes des temps*. Paris : Gallimard.

IRIBARNE, (d') A. (1992). *La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif*. Paris: Presses du CNRS.

LEGROUX, J. (2008). *De l'information à la connaissance*. Paris : L'Harmattan.

LERBET, G. (1993). *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan.

LICHTENBERGER, Y. (1998). *Compétences professionnelles et dialogue social*. Actes des journées internationales de la formation. Paris : Ed. CNPF, T9.

LIICEANU, G. (1997). *De la limite. Petit traité à l'usage des orgueilleux*. Paris : Editions Michalon.

MAINIER, E. (2010). « La compétence à l'épreuve de la réification » in Marmoz, L., Attias-Delattre, V. *Ressources humaines, force de travail et capital humain*. Paris : L'Harmattan.

MARMOZ, L, ATTIAS-DELATTRE, V, (2010). *Ressources humaines, force de travail et capital humain. Des notions aux pratiques*. Paris : L'Harmattan.

NAGEL, E. NEWMAN, J.R. GÖDEL, K. GIRARD, J.Y. (1989). *Le théorème de Gödel*. Paris: Le Seuil.

OIRY, E. (2003). *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité ?* Paris : L'Harmattan.

SULZER, E. (1999). *Objectiver les compétences d'interaction. Critique sociale du savoir-être*. Education permanente, n°140, p. 51-59.

TARDES, G. (1999). *L'opposition universelle. Essai d'une théorie des contraires*. Paris : Ed. Synthelabo.

VARELA, F.J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La Découverte.

VIALLE, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. Paris : L'Harmattan

WHITE, R.W. (1959). *Motivation Reconsidered : the Concept of Competence*. Psychological Review, vol.66, n°5, 297-333.

ZARIFIAN, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris : Ed. Liaisons sociales.

Summary

The term "competence" commonly refers to the skills implemented by an individual to accomplish a task. The polysemous aspect of the notion of competence, coupled with its inflated use, has obscured our ability to comprehend the relationship between man and his environment. This notion which comes from the economic and business world, has spread to social affairs and is now knocking on the door of French academia. But even though the school is qualified for transferring and evaluating knowledge, is it capable of reinventing these practices in order to embrace the distinctive competence-based approach? In the absence of innovating educational models, the temptation of using the same tools for evaluating both knowledge and competence runs high. After having

attempted to define the concept of competence, this article aims at discussing some theoretical obstacles we face in competence assessment.

Keywords : Competence ; transferring ; evaluating.