



LES COMPETENCES : quelques précisions

Par A. Masmoudi
Agrégé d'EPS
CPGE Meknes

Essayer de comprendre le sens du concept « compétence » est devenu presque illusoire tellement les écrits et les définitions ont fusionné de partout. L'ergonomie, la psychologie du travail, la didactique, les sciences de l'éducation, les différents domaines de formation, l'entreprise, les ressources et les sciences humaines, chacun de ces secteurs, qui ne sont cités qu'à titre d'exemple, utilise le concept « compétence » en fonction de sa spécificité et de ses attentes. Il est donc tout à fait normal de rendre le terme polysémique et mystérieux. Le terme compétence est à la mode, il est au « *hit parade* » (M.Romainville 1996)¹⁵ des termes pédagogiques officiels. Quelles sont ses origines ? A quels sens renvoie-t-il quand il est utilisé dans une entreprise, un chantier ou une administration ? Son adoption par l'école, a-t-elle respectée les caractéristiques de sa définition initiale ? D'où puise-t-il sa pertinence pour le monde scolaire ?.....



I- QUELQUES CHAMPS D'UTILISATION :

Commençons par quelques définitions :

- a- Etymologie du terme : competens de compère, terme paru au douzième (XII) siècle dans la langue latine, sa source est indo-européenne, pet ou pot qui veut dire « pouvoir ».
- b- En sociologie, la « compétence » renvoie à l'analyse de la légitimité du pouvoir. On entend souvent un responsable dire que telle action ne relève pas de ses compétences. C'est-à-dire qu'elle est à l'extérieur du cercle du pouvoir que lui confère son "poste" ou sa fonction.
- c- En sciences de l'éducation, la « compétence » est la caractéristique d'un individu témoignant de la capacité à accomplir certaines tâches.
- d- En linguistique, Chomsky oppose la « compétence » à la « performance », c'est-à-dire ce dont on est capable de réaliser (compétence) à ce qui est visible, ce qui est réellement réalisé (performance).

Puis quelques auteurs appartenant à des champs différents :

- 1- Guillevic, psychologue du travail, pour qui « *La compétence des opérateurs sera considérée comme l'ensemble des ressources disponibles pour faire face à une situation nouvelle dans le travail. Ces ressources sont constituées par des connaissances stockées en mémoire et par des moyens d'activation et de coordination de ces connaissances. La notion de "compétence" est donc prise dans son sens (...) opposée à la notion de "performance" qui est la traduction totale ou partielle de la compétence dans une tâche donnée* » (Guillevic, 1991)⁵
- 2- De Montmollin¹², représentant la vision des ergonomes. Pour ces spécialistes du travail l'utilisation du concept « compétence » permet de "*caractériser ce qui explique les activités de l'opérateur. (...) les compétences, pour l'ergonome, ce sont les savoirs mis en œuvre par l'opérateur dans les diverses situations de travail (...). Chaque opérateur en dispose d'autant que de situations qu'il rencontre dans son travail (...). Dans chaque cas il met en œuvre des savoirs spécifiques, et donc à chaque fois transforme simultanément sa compétence pour la situation. L'analyse retrouve ici des savoirs théoriques (connaissances déclaratives et procédurales, en général verbalisables), et des savoirs d'action (savoirs faire, à la limite des routines en général difficilement verbalisables). Il faut y ajouter des métas connaissances, indispensables pour agir réellement. On entend par ce terme des connaissances de l'opérateur sur ses propres connaissances* » (1996).

- 3- Yves Schwartz¹⁶. Pour ce sociologue, la compétence surgit au moment où « *la qualification comme élément partiellement régulateur, comme point de référence dans le champ des relations et antagonismes sociaux paraît entrer en crise* » avec une perte de repères dans la définition des postes de travail, leur classification et la rémunération qui leur correspond. Le « modèle de la compétence » représenterait alors une réponse aux transformations des systèmes de travail dans lequel sont prises en compte les relations entre le travail et les savoirs détenus par l'individu (Gilbert de Terssac, 1996)¹⁸.
- 4- Pour les sciences cognitives, les débats sur la notion de compétence ne sont pas récents. Il n'est qu'à évoquer la pédagogie par objectifs avec la construction des référentiels. Il en va de même en didactique. Les didacticiens dans les différentes disciplines ont réfléchi à cette notion pour pouvoir expliciter les compétences, les classer et construire un outillage posé en termes d' « être capable de » pour leur opérationnalisation dans l'enseignement. Plus récemment, la didactique professionnelle y a été confrontée pour pouvoir identifier les compétences mobilisées dans les situations de travail (Pastré, 1999)¹².
- 5- Philippe Perrenoud (1997)¹³ pour qui, de la même façon, il n'y a pas de définition claire et partagée de la compétence parce qu'elle se prête à différents usages, propose sa définition de la compétence dans le champ éducatif : c'est « *une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* », les connaissances étant définies par l'auteur comme « *des représentations de la réalité (...) construites et engrangées au gré de notre expérience et de notre formation* ». Dans la mise en œuvre d'une compétence, le sujet effectue des opérations mentales complexes (des mises en relation, des interprétations, des interpolations et des inférences). « *La construction des compétences est donc inséparable de la formation de schèmes de mobilisation des connaissances à bon escient, en temps réel, au service d'une action efficace* » affirme l'auteur.
- 6- Dans le domaine de l'enseignement de l'EPS, Delignières et Garsault (1993)² sont considérés parmi les premiers auteurs qui ont investi le concept « compétence » en le définissant comme étant « *un ensemble structuré et cohérent de ressources, qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité* ». Soulignant la nécessaire prise en considération du champ d'application du concept « compétence » avant de le définir, ces deux auteurs dénoncent sa perversion par les acteurs scolaires en l'assimilant à des savoir-faire élémentaires visés par les enseignants à la fin d'une tâche ou même d'une leçon. Pour eux, la compétence constitue le résultat d'un processus d'acquisition relativement

long et le cycle représente l'unité d'enseignement minimale pour de telles acquisitions. Distinguant la compétence d'une connaissance, D. Deligneres et Garsault pensent que les compétences sont des acquisitions complexes qui doivent finaliser un cycle d'enseignement en intégrant les connaissances qui y ont été acquises. « *C'est au niveau des compétences que se réalisent les articulations entre les objectifs de connaissances et les objectifs de socialisation* » écrivent ces deux auteurs dans la revue EPS n° 280 (pp 43-47, 1999).

Citer ces quelques approches n'a ni l'ambition de faire le tour de l'ambiguïté sémantique que dégage le terme « compétence » chaque fois qu'il est évoqué ni la prétention d'investir la totalité des champs scientifiques et non scientifiques qui essaient d'objectiver et de rendre tangible sont utilisation.

II- LA « COMPÉTENCE » DANS L'ENTREPRISE:

Soulignons que le terme « compétence », dans sa dimension actuelle, est une invention du monde du travail. Guy Leboterf est l'un des théoriciens les plus connus et les plus reconnus dans le domaine du management des entreprises par ses nombreux écrits et ses nombreuses conceptualisations quant à l'adoption et à l'utilisation du concept « compétence » au sein de ce milieu désormais régi par la loi du plus rentable et du plus productif. Pour cet auteur, la compétence est avant tout un savoir agir, un vouloir agir, un pouvoir agir et surtout un savoir combiner.

a- un savoir-agir, un vouloir agir et un pouvoir agir :

Depuis les années 80, un glissement sémantique s'est opéré du concept de « qualification » à celui de « compétence ». La mondialisation, la compétitivité à outrance et le rétrécissement du marché de l'emploi ont précarisé celui-ci, rendant l'obtention d'un diplôme et l'acquisition de certaines qualifications insuffisantes pour décrocher un emploi. Il faut en plus de ça être « compétent », plus compétent que les autres. D'ailleurs, Marcelle Stroobants (1998)¹⁷ confirme à ce sujet que c'est « *par opposition à la transmission scolaire classique des connaissances et par opposition à l'ancienne "logique" de la qualification que l'originalité des compétences va s'affirmer. Et, c'est par référence à la modernisation des entreprises que la nécessité d'innover sera justifiée* ». Depuis que le concept est devenu l'un des critères de l'embauche, sa définition s'est donc imposée pour ses acteurs adoptifs, notamment ceux qui s'intéressent au travail et aux travailleurs. C'est dans cette mouvance que se situe Guy Le

Boterf (1997)⁹ en proposant la trilogie du « savoir-agir, vouloir-agir, pouvoir-agir » qui renvoie à la combinaison de ressources pertinentes par l'individu (savoir-agir), à la prise en compte de sa motivation et son implication (vouloir-agir) ainsi qu'à l'existence d'un contexte permettant la mise en œuvre des compétences (pouvoir-agir).

Le taylorisme définissait le sujet compétent comme celui qui exécutait avec minutie les consignes et les tâches prescrites. La révolution de cette conception a redéfini la compétence et le sujet compétent. L'implication du facteur humain étant devenue capitale, il est désormais incontournable pour qui se veut un opérateur (ouvrier, directeur, patron, chef...) compétent d'aller au-delà de ce qui est prescrit et d'agir face aux difficultés et aux aléas des situations de travail. L'action doit toutefois être pertinente et mesurée. Il ne suffit pas de vouloir et pouvoir agir, mais également de choisir, de sélectionner et de combiner.

b- c'est aussi et surtout un savoir combiner :

La compétence est par nature instable. C'est un état momentané parce qu'on est compétent le temps de la résolution d'un problème, et encore, si celui-ci est effectivement résolu. Si le même problème se représente et que, pour une raison ou une autre, le même sujet n'arrive pas à le résoudre, il est à ce moment là incompétent. On peut donc posséder les ingrédients d'une compétence, les outils pour être compétent mais jamais la compétence elle-même. Celle-ci est continuellement reconstruite. Guy le Boterf (février 2002)¹⁰ confirme nos propos quand il définit la "compétence" comme un "savoir-combiner". Combiner quoi ? On parle de "ressources". Terme qui a l'avantage de pouvoir regrouper sous sa définition différents vocables : connaissances, savoirs, aptitudes, capacités, savoir-faire, savoir-etre... Pour être compétent il faut constituer, à chaque fois qu'un problème est posé, avec ces ressources, la meilleure formule possible, celle qui permettra de trouver la bonne et la moins coûteuse (en temps et en énergie = efficacité) des solutions. Il ne suffit donc pas de sélectionner mais de combiner, d'organiser et de solliciter avec proportionnalité. Prenant l'exemple d'un conducteur de véhicule. Accélérer, freiner, passer des vitesses, tourner le volant, connaître le code de la route et l'appliquer sont des connaissances et savoirs qui, au meilleurs de leurs niveaux de maîtrise individuels, ne peuvent garantir la compétence de la conduite. Il faudra, face à un problème donné, un obstacle par exemple, dégager une configuration (combinaison) qui ne contient pas forcément tous ces savoirs, mais uniquement ceux qui permettront d'éviter une collision. Décélérer, freiner, passer le point mort, tourner le volant à gauche ou à droite, toutes ces actions faites au bon moment (quand ?), à des proportions exactes (combien ?) et

bien classés l'une après l'autre ou l'une avec l'autre (qui ?) peut refléter la compétence d'un conducteur qui arrivent à éviter l'obstacle. Ces mêmes ressources sont toujours utilisées par des conducteurs une fois le danger perçu mais ce n'est pas toujours que l'accident est évité. Le mauvais dosage, le mauvais timing et/ou la mauvaise organisation (hiérarchisation) des actions pénalisent le conducteur et le rend incompetent. De manière générale on est incompetent soit parce qu'on ne dispose pas des ressources nécessaires, soit parce qu'on n'arrive pas à bien les exploiter.

c- les dimensions de la compétence d'après Guy Leboterf

Deux dimensions la compétence à travers deux dimensions : la dimension méta et la dimension collective.

- 1- la dimension collective de la compétence:** en parlant de compétence, on a souvent à l'esprit l'individu. On renvoie toujours nos référentiels de jugement et d'objectivation à l'enseignant compétent, le médecin compétent ou le maçon compétent. Et pourtant le terme « compétence » met en relief une approche pragmatique et utilitariste, c'est-à-dire qu'il ne peut être étudié sans tenir compte des paramètres réels des situations vécues. Or celles-ci sont souvent

complexes et font intervenir plusieurs personnes en même temps. Guy le Boterf (2002 op-cit) parle à ce sujet de la dimension collective d'une compétence. Par là l'auteur affirme que la mobilisation des ressources par un



individu doit prendre en considération les ressources qui lui sont externes, c'est-à-dire celles des autres et du contexte. " *Agir avec compétence suppose donc un savoir interagir avec autrui*" conclue l'auteur.

- 2- La dimension « méta » de la compétence :** ou la dimension de réflexivité d'après Le Boterf (2002, op-cit). Il s'agit de la nécessité de comprendre les

justificatifs de la réussite. Etre capable de réussir n'est pas suffisant. C'est la limite d'ailleurs des formulations "être capable de..." qui incluent généralement toutes les manières d'être efficace et de réussir, même le hasard, l'essai et erreur, le bidouillage et le tâtonnement. Ces itinéraires qui renvoient dans l'enseignement à certaines approches pédagogiques ne sont jamais synonyme de compétence (il faudra donc les bannir). Etre compétent est non seulement être capable d'agir et de réussir mais également pouvoir analyser et expliquer sa façon de faire (Le Boterf 2002, op-cit). Sans cette compréhension du pourquoi et du comment du comportement compétent, la garantie que cela se reproduira dans d'autres contextes sera faible.

d- les caractéristiques d'une compétence :

1- une compétence est complexe : elle intègre des ressources différentes en nature et en proportion d'implication pour aboutir à une manifestation de comportements efficaces (performance).

2- une compétence est relative : elle est fortement liée au degré de complexité du contexte où elle se manifeste. Un objectif est fait pour être atteint, une compétence, exprimée dans un contexte donnée à un moment donné, ne peut être la garantie d'une acquisition définitive ou d'une utilisation à volonté chaque fois que le sujet le souhaiterait. On peut même lire sur certains écrits que la compétence « se développe au long de la vie ».

3- une compétence est potentielle : contrairement à la performance qui s'inscrit dans le passé ou dans le présent, la compétence est plutôt tournée vers l'avenir. Son caractère de transférabilité impose l'évaluation des probabilités de sa mobilisation dans des contextes différents, réels notamment.

4- la compétence s'exerce en situation : la compétence ne se conjugue pas avec l'auxiliaire « avoir », elle ne peut donc constituer un attribut decontextualisable et absolu d'une personne. On ne peut juger de la compétence de quelqu'un que dans une situation donnée. Développer une compétence exige des apprentissages dans des situations de plus en plus diversifiées et de plus en plus complexes.

5- une compétence est insécable et complète : les niveaux de compétences n'existent pas, l'expression « tel est moyennement ou faiblement compétent » est incorrecte. Une compétence n'en est une que si elle permet de résoudre efficacement un problème, si celui-ci n'est résolu qu'en partie on parlera de ressources insuffisantes, mal exploitées ou d'une dimension de la compétence requise qui a besoin d'autres dimensions pour être complète et efficace.

6- une compétence est transférable : si les tâches proposées à l'apprenant ne suscite que la répétition de ce qui a déjà accompli, on ne fait que consolider et renforcer les acquis (ce qui est parfois important en apprentissage) mais on ne peut pas parler de développement de compétences parce que la certification de celles-ci réside plutôt dans le transfert et non dans la reproductibilité.

7- une compétence est consciente : elle correspond à des besoins clairement identifiés, elle est mobilisée par des intentions et des buts bien définis. Dans le domaine de l'enseignement on parle à ce sujet de la « PEDAGOGIE DU SENS ». Cette caractéristique renvoie également à la métacognition, au « connais toi toi-même » de Socrate, à l'auto-évaluation et à tout ce qui peut rendre l'élève conscient de ses apprentissages.

Xavier Roegiers¹⁹, dans sa comparaison de la « compétence » avec la « capacité » attribue à la première des caractéristiques relativement identiques à celles que nous venons d'évoquer. Il s'agit de : (1) la mobilisation des ressources ; (2) caractère finalisé ; (3) lien à une famille de situations ; (4) caractère disciplinaire et (5) l'évaluabilité.

III- LES TERMES CLES DE LA « COMPETENCE » :

Après la revue de ces quelques conceptions nous pouvons remarquer des divergences, certes, mais nous pouvons également dégager quelques foyers vers lesquels convergent la plupart des auteurs. Les divergences sont probablement justifiées par la dispersion des champs qui ont approché le concept « compétence » alors que les convergences trouvent, à notre sens, leur explication dans le fait que la source de ce concept est la même pour tous : l'Entreprise ou plus globalement le monde du travail et le marché de l'emploi qui se sont érigés avec

l'évolution des exigences économiques en ultime certificateur des produits en matière des ressources humaines. C'est ce marché de l'emploi qui a imposé les profils dont il a besoin et qui revendique des ressources humaines compétentes en prenant le soin de définir ce qu'il entend par le qualificatif « compétent ». Le système éducatif et plus précisément l'école est l'une des institutions qui s'est résolue, malgré les différentes résistances, à réformer ses programmes et ses approches pédagogiques pour garantir à son produit le profil exigé par ce monde impitoyable et déterminé à ne recruter que ce qui sert ses intérêts.

Ainsi et malgré les différents détours terminologiques et les nombreuses interprétations et réinterprétations philosophiques, certains termes clés finissent par s'imposer et certains sens, forts de leur cohérence et de leur compatibilité avec l'amont, finissent par éclipser ceux qui représentent l'essentiel d'une résistance à toute réforme somme toute justifiée.

Les termes que nous avons retrouvés dans un nombre assez considérable de définitions du terme « compétence » sont les suivants : PROBLEME, RESSOURCE, SITUATION, EFFICACITE/EFFICIENCE, MOBILISER/COMBINER. On peut donc adopter et adapter une définition toute faite appartenant à un auteur donné comme on peut user judicieusement et pertinemment de ces termes pour en reformuler d'autres. C'est d'ailleurs ainsi que Jean Luc Ubaldi (2005)⁸ a écrit qu' « *on peut concevoir que toute action finalisée, contextualisée (en cernant des contraintes précises), efficace (qui produit des effets), observable, voire évaluable, acquise par apprentissage et reproductible dans des cotextes proches, constitue une compétence* ».

a- Le problème :

Le Dictionnaire actuel de l'éducation (Réginald Legendre, 2000) définit le problème ainsi : « *Situation préoccupante à laquelle est confronté un individu ou un groupe, et dont la modification présente un niveau certain de difficulté. Nécessité de réduire ou d'éliminer la différence entre ce qui est et ce qui est requis* ». Un problème peut être considéré comme simple si l'ensemble des éléments nécessaires à sa résolution est connu ou accessibles. Même s'il s'agit d'une situation nouvelle, le problème peut être résolu par une procédure systématique ou l'application de règles déjà connues. La solution est unique, non équivoque et vérifiable.

En contraste, dans un problème complexe, les informations peuvent être incomplètes, imprécises et contradictoires. Un problème complexe oblige à prendre en compte plusieurs aspects ou schèmes de référence à la fois (social, économique, psychologique, éthique, culturel, scientifique, politique, etc.) et différentes représentations du problème peuvent être définies selon les présupposés, informations et opinions considérés. Aucune procédure ou technique analytique spécifique ne permet d'arriver à une solution unique et non équivoque. Ainsi, plusieurs solutions sont possibles et des critères sont à déterminer afin de juger la pertinence et la valeur d'une solution à la lumière de notre connaissance actuelle de la question.

Bien entendu, un problème n'est pas complexe en soi, il est reconnu comme tel par la personne qui y est confrontée. De même, bien qu'il soit complexe, un problème peut varier en ce qui a trait au niveau de difficulté qu'il peut représenter pour un individu.

Ce qui est certain c'est qu'il ne peut y avoir apprentissage en l'absence d'une confrontation de l'apprenant à un problème réel. Mais pas n'importe quel problème. Celui-ci doit être réaliste et réalisable par l'apprenant. Linda Allal (1979)¹ parle à ce sujet de « *décalage optimal* », Vygotsky (1985)¹¹ de « *zone proximale de développement* » et J.P Famose (1991)⁷ de « *difficulté optimale* ». Trop facile le problème posé à l'apprenant provoquera son désintérêt, trop difficile, il le découragera et favorisera des comportements d'esquive ou d'abandon. Dans les deux cas l'apprentissage sera hypothéqué et le développement des compétences de l'apprenant inhibé.

Le glossaire de DISCAS⁴ parle d'un « *écart entre une situation donnée et une situation désirée* ». La réduction de cet écart exige un apprentissage et donc le développement de compétences nouvelles, parce qu'au sens pédagogique un problème que l'on sait comment résoudre n'en est plus un, ce qui est mobilisé pour le résoudre ne peut donc pas être considéré comme compétence. Ceci nous renvoie inéluctablement vers un autre débat relativement ancien et non moins important : celui qui divise les « *materiocentrés* » et les « *pedocentrés* ». Du point de vue de l'approche par compétence, la tâche ne recèle un problème que si sa solution n'est pas disponible chez le sujet. Autrement dit, un problème facilement et immédiatement résolu n'en est pas un. On est bel et bien dans une logique centrée sur le sujet. Les approches didactiques qui consistent à modéliser la matière en la catégorisant sous forme de continuum de niveaux de difficultés s'avèrent donc peu pertinentes. Ce qui rejoint

d'ailleurs les différentes définitions données à ce qu'on appelle en enseignement « la situation-problème ».

b- la situation-problème : (voir aussi la communication de M. Rachid Abardane)

Dans l'apprentissage par problèmes, une situation-problème est vue comme l'amorce, le déclencheur d'un processus de recherche et de questionnement. La situation-problème ne présente pas toutes les informations, ni toutes les interrogations possibles, mais constitue seulement le point de départ. Ce qui constitue un « problème » dans la situation devra être défini par les apprenants. Ici, il s'agit donc de construction du problème, tel qu'il peut être perçu par diverses personnes, puisqu'il n'est pas donné au départ dans la situation-problème. Le problème ne peut être résolu par l'application systématique de règles déterminées ou d'une démarche déjà acquise. Les apprenants devront donc élaborer leur propre stratégie ou procédure afin de résoudre le problème.

Selon P. Meirieu¹⁴, « *Un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle* ». Les tirets qui suivent résument ce que pense cet auteur de l'apprentissage par problème :

- Le sujet est orienté par la tâche, le formateur par l'obstacle
- Le franchissement de l'obstacle doit représenter un palier dans le développement cognitif du sujet
- L'obstacle est franchi si les matériaux fournis et les consignes données suscitent l'opération mentale requise
- Pour effectuer une même opération mentale, chacun doit pouvoir utiliser une stratégie différente
- La conception et la mise en œuvre de la situation-problème doivent être régulées par un ensemble de dispositifs d'évaluation

L'auteur parle d'une « PEDAGOGIE DU PROBLÈME » en opposition à une « PEDAGOGIE DE LA RÉPONSE ».

c- Les ressources :

D'après J.P Famose (1986)⁶ les ressources sont « *les connaissances, capacités, aptitudes, mécanismes, instruments... que possède le sujet et qu'il peut modifier et utiliser à son profit pour accomplir la tâche* ». Quant aux auteurs du glossaire de DISCAS, Jacques Henry et Jocelyne Cormier, l'utilisation du terme « ressource » est conditionnée par la perception du sujet. Ils le définissent ainsi comme « *tout ce qui est perçu par une personne comme pouvant contribuer à la gestion efficace d'une situation* ». Et aux deux auteurs d'appuyer leur affirmation en avançant que « *ce qui est, par nature ou par consensus social, utile au traitement d'une situation, n'est pas pour autant une ressource. Cela ne le devient que lorsque la personne le perçoit comme tel. Ainsi, un savoir (externe) ne devient une connaissance (interne) que lorsque la personne le détient et est consciente de le détenir* ». Une ressource n'en est une que si :

- elle est nécessaire au traitement efficace et efficient de la situation;
- elle est perçue par l'apprenant comme pertinente au traitement efficace et efficient de la situation;
- elle est soit disponible, soit trouvable, soit constructible par l'apprenant

On distinguera avec les auteurs de DISCAS des « ressources internes » et des « ressources externes ». Les premières sont de nature cognitive (connaissances, habiletés, stratégies) ou affective (attitudes, émotions) alors que les secondes sont d'ordre intellectuel (savoirs, procédures, méthodes), social (personnes ou organismes), documentaire ou matériel (outils, appareils, objets). La ressource interne se démarque de la ressource externe en ce qu'elle est soit en construction, soit en mobilisation. Elle est en construction lorsqu'un apprenant est en cours de chercher sa maîtrise. Elle est en mobilisation lorsque, maîtrisée, elle est utilisée pour résoudre les problèmes rencontrés en accomplissant une tâche.

Guy Leboterf (2002 op-cit) parle d' « équipement en ressources incorporées » et en énumère une dizaine de registres : **connaissances générales ; connaissances de l'environnement, connaissances procédurales, savoir faire opérationnels, connaissances et savoir faire expérimentiels, savoir faire relationnels, savoir faire cognitifs, aptitudes et qualités, ressources physiologiques et ressources émotionnelles.**

d- la combinatoire de ressources :

Pour faire face aux exigences d'une tâche, pour réaliser une activité ou pour résoudre un problème, toute personne doit savoir non seulement sélectionner les éléments pertinents dans un répertoire de ressources, mais aussi les organiser. Il doit construire une combinatoire particulière et inédite composée de multiples ingrédients qui ont été triés à bon escient (voir plus haut le paragraphe « c'est aussi et surtout un savoir combiner »).

CONCLUSION : *une confusion à lever (voire à discuter).*

La compétence ne se conjugue pas avec l'auxiliaire "avoir". Ce n'est pas une matière ou un contenu que l'on peut s'approprier ou posséder. L'expression "j'ai une compétence" est incorrecte. On peut avoir des ressources, des savoirs, des connaissances, des aptitudes qu'il faudra utiliser correctement si l'on veut être compétent face à une ou à des situations porteuses de problèmes à résoudre. La compétence, nous l'avons déjà dit, est un état. Donc le terme doit toujours être précédé par l'auxiliaire "être" : je suis compétent ou je ne le suis pas. Une personne qui a des ressources mais qui n'arrive pas à les activer en situation réelle pour être efficace (résoudre les problèmes rencontrés) est une personne « savante » mais pas « compétente ».

Les acteurs pédagogiques et surtout ceux qui oeuvrent dans les domaines de l'enseignement et de la formation comprendront certainement l'impact de cet éclaircissement sur leurs manières d'appréhender le concept "compétence". Les programmes élaborés dans différentes disciplines avec des contenus d'enseignement en terme de « compétence » sont à rectifier. Les compétences doivent traduire des états visés à la fin de certaines phases de la scolarité. C'est une sorte de profil. A terme de la scolarité fondamentale (9ème année) par exemple. Ce qui est proposé à l'apprenant en terme de contenu sont les outils qu'il doit apprendre également à mobiliser pour devenir capable d'agir avec compétence. C'est un répertoire de ressources de différentes natures mais ce n'est sûrement pas des compétences.

Note bibliographique

- 1- **Allal Linda (1979)** - *Stratégies d'évaluation formative: Conceptions psychopédagogiques et modalités d'application* - In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Ed.), - *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* - Bern: Lang (1988- 5e édition).
- 2- **Didier Delignières et Christine Garsault (1993)** Revue E.P.S. (1993), 242, pp 9-13.
- 3- **Didier Delignières et Christine Garsault (1999)** EPS n° 280 pp 43-47
- 4- **DISCAS**, bureau de consultation pédagogique québécois constitué de ***Jacques Henry*** et ***Jocelyne Cormier***
- 5- **Guillevic, Ch (1991)** - *Psychologie du travail* - Paris, Nathan, p. 145.
- 6- **J.P Famose (1986)**, Dossier EPS 1
- 7- **J.P Famose (1991)** – *l'apprentissage moteur, rôle des représentations* - Ed Revue EPS, Paris, pp 23-57
- 8- **Jean-Luc Ubaldi (2005)** - *les compétences*- Ed Revue EPS, Collection « pour l'action », Paris
- 9- **Le Boterf G., (1997)**, - *De la compétence à la navigation professionnelle* - Paris, Les Editions d'organisation.
- 10- **Le Boterf, Guy (2002)** - *Ingénierie et évaluation des compétences* - Edition d'organisation – 2002
- 11- **Lev Vygotsky (1985)**, texte paru dans Scheuwly, B. Bronckart, J.P - *Vygotsky aujourd'hui* – Neufchâtel, Dalachaux et Niestlé, pp 108 à 110
- 12- **Montmollin, M. (de) (1996)**. *Savoir travailler : le point X de l'ergonomie*. Dans J. M. (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.189-199). Paris : Presses Universitaires de France.

- 13- P. Pastré (juil.-sept. 1999)** - Travail et compétences : un point de vue de didacticien - *Formation emploi*, n° 67, pp. 109-125.
- 14- Perrenoud P., (1997)**, - *Construire des compétences dès l'école* - Paris, ESF Editeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 1998.
- 15- Philippe Meirieu**, - *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation problème*- CAHIERS PEDAGOGIQUES N. 262
- 16- Romainville, M. (1996)** - *L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation*- Enjeux, 37/38, 132-142
- 17- Schwartz Y., (1995)**, - De la "qualification" à la "compétence" - *Education Permanente*, 123 pp.125-135.
- 18- Stroobants M., (1998)**, - La production flexible des aptitudes - *Education Permanente*, 135, pp.11-21.
- 19- Terssac (de) G., (1996)**, - Savoirs, compétences et travail - (p.223) in : Barbier J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et avoirs d'action*, Paris, Paris, Presses Universitaires de France.
- 20- Xavier Roegiers** *Compétences et situations d'intégration*
<http://www.ipm.ucl.ac.be/cahiersIPM/CompOeuvre/comsitint.pdf>