

La compétence revisitée dans une perspective située¹

Domenico Masciotra* masciotra.domenico@gmail.com

Philippe Jonnaert*

Claude Daviau**

* CIRADE-UQAM: Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation, Université du Québec à Montréal.

**CSDM : Commission scolaire de Montréal

Résumé

La compétence est définie comme un pouvoir adaptatif développé par la *personne en situation* durant toute son existence. Les liens entre compétence et situation ne sont pas suffisamment explicités dans la littérature. La notion de compétence est donc revisitée dans le cadre de diverses perspectives situées : action située, cognition située, cognition distribuée, intelligence distribuée, intelligence collective et énaction. Chacune de ces perspectives permet de reconnaître des caractéristiques de la compétence : elle peut être individuelle ou collective; elle est aussi distribuée, en ce sens qu'elle n'est pas exclusivement cognitive mais relève aussi des éléments de la situation; elle est enfin énactée.

Dans nos travaux d'appui méthodologique pour le développement curriculaire selon une logique de compétences, la compétence prend une dimension particulière. Elle y est définie comme un pouvoir adaptatif développé par la personne durant toute son existence. Cette adaptation se construit autant dans les situations de formation que dans les situations *réelles* de la vie quotidienne ou de travail de la personne. Cet article montre que ce pouvoir adaptatif se précise à travers la compréhension que nous pouvons avoir de la dialectique qui se tisse entre une personne et la situation dans laquelle elle fonctionne.

Le concept de compétence est analysé ici à la lumière d'une littérature spécifique qui se caractérise par l'utilisation de plusieurs concepts et de diverses expressions souvent confondus les uns avec les autres : action située (Suchman, 1987), cognition située (Lave, 1988), cognition distribuée (Perkins, 1995), intelligence distribuée (Pea, 1993), intelligence collective (Lévy, 1997) et énaction (Varela, 1989). Chacune de ces expressions ou chacun de ces concepts, réfère cependant à des courants particuliers de la réflexion actuelle sur la cognition. Le point commun à l'ensemble de ces approches est l'étude de la personne comme 'être en situation' (Masciotra, sous presse). En reprenant des idées à chacune de ces approches et en articulant de façon cohérente ces emprunts entre eux, nous nous sommes permis de revisiter le concept de compétence. Nous proposons en ces lignes, plusieurs caractéristiques de la compétence qui, selon nous, est entre autres, située, distribuée et énactive. Elle est aussi individuelle ou collective (Leplat, 2001; Lévy, 1994). Pour terminer ce texte nous discutons la problématique de ce qui relève de la personne et/ou de la situation.

La compétence située

Une compétence s'exerce, se développe et s'évalue en situation, plus particulièrement dans un ensemble de situations relevant d'une même classe ou appartenant à des classes de situations présentant des caractéristiques proches. Compétence et situation s'imbriquent ainsi

¹ Ce document a été écrit en 2004 dans le cadre des travaux curriculaires du CIRADE.

dans une relation dialectique : une compétence fonctionne nécessairement en situation, elle est située tout comme les ressources internes qu'elle engage et les ressources externes qu'elle utilise.

Cette idée s'inscrit dans la perspective de l'action située (Suchman, 1987) : toute action est conçue dans son ancrage dans une situation, en dehors de laquelle elle n'aurait pas la même signification. Suchman (1987) conteste la pertinence d'une planification rationnelle décontextualisée ou d'un plan d'action élaboré a priori hors situation, devant être exécuté tel quel par la suite. L'enseignant, par exemple, se donne un plan de cours particulier. La mise en action de ce plan, nécessitera cependant de multiples ajustements en fonction du déroulement réel du cours, de la « personnalité » du groupe d'élèves, de l'ambiance qui prévaut, des circonstances atténuantes, de la dynamique des interactions, bref de la situation, de ses caractéristiques et de son contexte. De ce point de vue donc, une compétence enseignante, par exemple, se comprend avant tout en situation d'enseignement, là où elle s'exerce, s'expérimente, se raffine, se perfectionne, s'adapte et se reconstruit sans cesse. La compétence enseignante est un *becoming-in-the-classroom*, un devenir-enseignant-en-classe (Roth, Masciotra, Boyd, 1999). Dans une telle orientation, une méthodologie pour l'étude de la compétence a pour objet "the activity of persons-acting in setting" (Lave, 1988).

Les approches de la cognition, de l'apprentissage et de la compétence situés, s'appuient sur les principes de l'action située. Le terme *situé* signifie ici que l'activité humaine prend son sens à l'intérieur d'une situation et du contexte dans lequel elle se déroule. Ainsi, la connaissance n'existe pas à l'état pur dans la tête des personnes, elle est plutôt interne à la situation, un peu comme le 'savoir jongler' qui est interne à la situation de jonglerie. En d'autres mots, 'être' c'est toujours 'être en situation', voire 'être au monde' comme le souligne la phénoménologie, (Masciotra, sous presse). Les connaissances sont internes à l'être-au-monde en sa globalité et pas seulement à l'être. Une

personne 'qui s'y connaît en quelque chose dans un monde est compétente dans ce monde. Elle ne l'est cependant pas nécessairement dans autre un monde. Par exemple, l'enseignant francophone de 'géographie physique', est compétent dans les situations d'enseignement de cette géographie en langue française. Il n'est, par contre, pas compétent pour enseigner la géographie humaine, voire la géographie physique dans une autre langue (en roumain, en russe, etc.). De même, l'humoriste français très apprécié en France ne le sera pas forcément au Québec, les gags devenant décontextualisés.

Avec Baeriswyl et Thévenaz (2001) nous admettons les caractéristiques suivantes de l'approche située pour recadrer le concept de compétence :

- *Une focalisation sur les situations.* « Le mot *situé* signale une focalisation sur les situations de médiation » (Baeriswyl et Thévenaz, 2001, p. 398).
- *Une centration sur l'activité.* « L'objet de la focalisation est saisi et transformé par l'activité de la personne. Les objets matériels du monde, les outils, les techniques et les savoirs sont des produits d'activités humaines antérieures, disponibles ou latentes dans la situation de médiation » (Baeriswyl et Thévenaz, 2001, p. 398).
- *Un marquage social.* Ces objets sont marqués par les situations sociales dans lesquelles les activités humaines les ont créés.
- *Une délimitation par les personnes.* « L'analyse des situations ne reste que partielle et statique si elle en reste au monde donné. La réalité comme *donné* se distingue du réel, produit de l'activité des personnes en situation. L'apprenant et l'éducateur – pris dans un sens large – transforment ce donné en fonction des motivations, des interprétations de la situation. Dans chaque situation, on rencontre un milieu d'action donné chaque fois

délimité singulièrement par les initiatives des personnes impliquées » (Baeriswyl et Thévenaz, 2001, p. 398).

La compétence distribuée

La cognition située, dans la mesure où elle est interne à l'être-en-situation dans sa globalité, devient aussi une 'cognition distribuée' : elle fait partie de tout l'être-en-situation et pas seulement de l'être. La psychologie étudie l'être, ce que Perkins (1995) appelle la personne-solo et néglige le 'en-situation'. S'inspirant des travaux de Pea (1993) sur l'intelligence distribuée, Perkins (1995) propose, au contraire, l'alternative de la 'personne-plus'. Le « plus » réfère aux éléments de l'environnement immédiat dans lequel se trouve la personne. Cet environnement comprend des ressources physiques, sociales et spatio-temporelles. Bien qu'externes à l'individu, ces ressources font pourtant partie de sa cognition. Par exemple, les éléments physiques à disposition sur notre bureau (papier, crayon, livres, ordinateur, fichiers) ne sont pas que des sources d'information qui alimentent nos connaissances, elles font partie de notre cognition qui se trouve ainsi être distribuée.

Mais où se conserve alors la connaissance apprise? « La trace laissée par la pensée —ce qui est appris— se retrouve non seulement dans l'esprit même de celui qui apprend, mais également dans l'organisation de l'environnement, et constitue tout autant un apprentissage de bon aloi » (Perkins, 1995, p. 58). Par exemple, où se situe la savoir nager? Est-il seulement dans le 'nageur-solo' ou est-il également dans le nageur-plus, celui qui est dans l'eau? Perkins dirait sans doute que le « savoir nager » nécessite une piscine, un lac, une rivière ou une mer. Dans une perspective d'intelligence distribuée, les propriétés de l'eau font partie de ce savoir-faire. Un 'individu-solo' apprendrait à nager, indépendamment des propriétés de l'eau comme jadis lorsqu'on enseignait à nager en dehors de l'eau. Par exemple, on suspendait dans

un harnais l'apprenti-nageur au-dessus de l'eau², et on ne le descendait dans l'eau que lorsqu'il avait accompli correctement le geste technique approprié.

Si l'environnement participe de la cognition, il en va pareillement de l'intelligence (Pea, 1993) : celle-ci n'appartient pas qu'à l'individu, elle réside aussi dans les outils qu'elle utilise. Un marteau a été pensé avec intelligence pour planter des clous et porte en lui les marques de cette intelligence. Un ordinateur opère pour nous et ses opérations participent, par exemple, de nos stratégies de traitement de texte. Tout un savoir et toute une intelligence ont été programmés pour la correction grammaticale ou la suggestion de synonymes, pour ne nommer que ces deux fonctions, et contribuent à notre façon de rédiger un texte. Cette participation de l'environnement et de ses composantes à l'intelligence d'une personne est très évidente lorsque d'autres personnes font partie de la situation dans laquelle opère cette intelligence. Par exemple, certains pas de danse ne peuvent être réalisés qu'avec le concours d'un partenaire. Ou encore, une idée ingénieuse émerge souvent des interactions entre des personnes vivant une situation particulière, et parfois même sans qu'aucune d'elles ne l'ait explicitement anticipée. Même en situation d'adversité, en karaté par exemple, la conduite intelligente nécessite la participation de l'autre et la haute stratégie exige paradoxalement que les deux combattants avancés fassent unité, l'opposition d'un débutant étant insuffisante pour que se construise un rapport stratégique.

Tout comme la cognition et l'intelligence distribuées, la compétence est distribuée autant dans son processus de construction que dans celui de

² Un des trois co-auteurs de cet article a connu, enfant, cette étrange situation. Il se voyait, ainsi que tous les élèves de sa classe à l'école primaire, suspendu dans un harnais au-dessus de l'eau d'une piscine, devant effectuer en cadence des mouvements de brasse, montrés par un maître-nageur se tenant au bord de la piscine.

son fonctionnement ultérieur. On ne s'improvise pas enseignant compétent. Tout comme le nageur, l'enseignant doit « se mouiller » dans des situations de classe pour devenir compétent. Est-ce à dire que la compétence ne se construit pas dans les situations de formation, celle des cours universitaires, par exemple? Cette question est complexe et dépasse certes notre propos. Tout comme le nageur expert qui fait des exercices de musculation, de relaxation, qui consulte des livres sur la nage, qui reçoit des conseils de son entraîneur, bref qui se développe aussi en dehors de l'eau, les apprentissages réalisés en situation de formation universitaire sont certainement nécessaires et pertinents. Mais il est utile de distinguer les moyens des fins. Ce que le futur enseignant construit en situation de formation peut en général être considéré comme un ensemble de moyens nécessaires au fonctionnement compétent de l'enseignant en situation de classe. En général, ces moyens sont des ressources que le candidat enseignant utilisera dans certaines situations pour développer des compétences. Mais c'est bien la compétence en action, c'est-à-dire le fonctionnement intelligent et adaptatif en situation de classe qui est la finalité. Si le candidat enseignant accumule une série de ressources en formation initiale, à travers les enseignements divers qu'il reçoit, ces ressources ne sont que des moyens au service du développement des compétences qu'il développera tout au long de sa carrière d'enseignant. La compétence ne peut se passer de l'expérience des groupes d'élèves. Bref, être un enseignant compétent c'est, entre autres, avoir l'intelligence des situations de classe, celle de l'enseignant-plus. Cette intelligence se développe essentiellement en situation d'enseignement, en prenant appui sur une série de ressources externes à la personne et constitutives des situations.

La compétence collective

Une compétence distribuée d'une personne peut devenir intelligence collective dès lors que cette personne est intégrée à un groupe concerné par un ensemble d'actions finalisées dans une même situation. Mais la distribution d'une compétence entre différentes personnes pour qu'elle

devienne collective, n'est pas automatique. Une compétence collective n'est pas la somme des compétences individuelles et le groupe peut parfois même nuire, voire être un obstacle, au développement d'une compétence collective. Le faible degré de compétence ou d'intelligence d'un groupe peut influencer négativement sur celui des individus qui le composent. Lévy (1994) compare les compétences chaotiques des individus d'une foule à la synergie spontanée des compétences des joueurs des deux équipes qui offrent le spectacle.

Au niveau de la foule, les choses se passent ainsi :

« Les supporters de la même équipe crient presque tous en même temps les mêmes choses au même moment. Les actes des individus se distinguent mal, ne parviennent pas à s'entrelacer pour faire histoire ou mémoire, ils n'enclenchent aucune bifurcation irréversible. L'individu est noyé dans la masse des supporters, dans le bruit de fond de la foule. » (Lévy, 1994).

Une foule présente un faible niveau d'intelligence collective. Il en va tout autrement sur le terrain, lieu d'affrontement de deux intelligences collectives, elles-mêmes relevant de l'accord stratégique des compétences individuelles. Sur le terrain, contrairement à ce qui se passe dans la foule,

« Chaque joueur accomplit des actions nettement distinctes de celles des autres. Néanmoins, toutes les actions visent la coordination, tentent de se répondre, veulent faire du sens les unes par rapport aux autres. Les actes des joueurs (...) orientent chacun différemment le cours d'une partie indécidée. Chacun doit être attentif non seulement à ce que font ses adversaires mais également à ce qui se trame dans son camp, pour que les mouvements accomplis par ceux de son équipe n'aient pas été tentés en vain. Le jeu se 'construit'. » (Lévy, 1994)

Un groupe d'élèves peut ressembler parfois à une foule et autrefois à une équipe sportive, bien que la compétence collective de cette dernière soit toujours une synergie à construire et reconstruire à chaque match et même à chaque séquence d'un match. La compétence collective des

élèves repose, en partie, sur la compétence de l'enseignant en gestion éducative de la classe. Bien sûr la gestion éducative est aussi en même temps une *autogestion* du groupe : dans une activité de classe donnée, des responsabilités sont partagées, certaines tâches sont réparties, le rôle de chacun est précisé et ainsi de suite. La compétence est en quelque sorte distribuée, mais il y a un chef d'orchestre, l'enseignant. Or cette distribution, on ne peut en faire l'expérience qu'en situation de groupe et sa nécessaire orchestration ne peut s'apprendre qu'en classe.

L'évidence de la compétence collective est plus manifeste dans certains grands groupes comme un orchestre symphonique. Violoniste, pianiste, clarinettiste... tous ont une haute compétence, tous en savent beaucoup en musique. Mais, si « chacun sait quelque chose », « tous ne savent pas tout » comme le souligne Lévy (1995, p.25). La symphonie jaillit du jeu de la compétence collective qui harmonise les jeux distribués des sujets individuels, dans la mise en synergie des compétences distribuées. Ici, comme en classe, on ne peut se passer d'un chef d'orchestre. La compétence ou « l'intelligence collective n'est donc pas la fusion des intelligences individuelles dans une sorte de magna communautaire mais, au contraire, la mise en valeur et la relance mutuelle des singularités » (Lévis, 1995, p.25). La personne compétente garde toute sa valeur et même la rehausse dans l'harmonie de la compétence collective : les cerveaux individuels sont dynamiques en coopérant dans l'unité d'un « cerveau commun ». Les compétences ne sont, toutefois, pas toujours distribuées harmonieusement et parfois, elles fusionnent comme dans les foules. « Une société 'intelligente partout' sera toujours plus efficace et vigoureuse qu'une société intelligemment dirigée, et cela à l'échelle aussi bien d'une nation que d'une entreprise » (Lévy, 1995, p. 25).

Une compétence est donc située, distribuée et, à l'intérieur des groupes, peut être collective. Elle est aussi énoncée.

La compétence énoncée

La compétence relève de la personne-en-situation, certes! Mais ceci dit, il faut bien que la personne se produise dans la situation et que, tout en s'y produisant, elle se la donne. Se produire en situation, y être et en être tout cela se fait grâce à ses possibilités d'action. Être compétent c'est faire quelque chose dans un champ d'action. On est compétent en action. Le jongleur est compétent parce qu'il se produit comme jongleur tout en produisant la jonglerie à laquelle participent les balles et tout autre objet. Les actions du jongleur et la circulation des balles sont constitutives de la personne-en-situation, ils forment un même système complexe, un couplage structural que Varela (1989) traduit par le terme « énonction ». Dans le couplage structural, l'esprit et le monde sont inséparables : ils ne s'opposent pas, ils se composent mutuellement.

Dans cette perspective, toute connaissance est une connaissance-en-action et en-situation. En d'autres mots, la connaissance est énonctive. La jonglerie est énonctée. La compétence en jonglerie est aussi énonctive : elle donne réalité à la jonglerie. En fait, la compétence est à la fois énonctée et énonctive. Elle est énonctée : elle repose en effet sur sa mise en action par la personne. Elle est aussi énonctive puisqu'elle est le moyen de se donner la situation. Elle n'a donc pas seulement pour fonction de l'interpréter comme si elle était extérieure à la 'personne-en-situation', elle fonctionne comme le jongleur qui agit la situation de jonglerie. Le pouvoir énonctif de l'être-en-situation est un pouvoir situant, une compétence qui énonct la situation.

L'idée que la personne est *en situation*, plutôt que *dans une situation*, repose sur le couplage structurel sujet-objet : du point de vue de la connaissance, personne et situation ne s'excluent donc pas, la personne est situante par sa *présence* (ses ressources internes : son intentionnalité, ses connaissances, ses dispositions) et située par les ressources externes (personnes, objets, contexte). Tout comme l'action, la cognition et l'intelligence, une compétence fonctionne en situation, elle est donc à la

fois situante et située. C'est dans la dynamique de ce couplage structurel et dialectique du situant et du situé que se vérifie sa finalité, son adaptabilité et sa viabilité : par exemple, l'enseignant manifeste tout particulièrement sa compétence par sa *présence* en situation de classe et c'est là qu'il faut l'étudier. La compétence n'a donc de sens que dans l'action et en situation. Comme on dit dans le monde du hockey, « *c'est sur la glace que cela se joue!* »

La personne est le centre de la compétence

Le guitariste ne peut exercer sa compétence sans guitare, le pianiste sans son piano. L'instrument n'est pas qu'un émetteur de son, il est l'instrument de la compétence en acte du musicien. Le musicien produit la musique avec le concours de la guitare, celle-ci participe de la musique. Guitare ou piano et musicien forment un seul complexe en action et de ce couplage structural résulte une mélodie qui se répand dans l'espace-temps de la situation. L'énaction traduit ce jeu en-concert du musicien et de l'instrument. Dans la haute compétence, l'instrument et le musicien ne font plus qu'un.

L'unité n'est pas fusion (comme dans la foule), mais une harmonie (comme dans l'équipe sportive) dans laquelle les apports sont distribués mais à l'intérieur d'un même tout et jamais séparés. Dans cette distribution, les rôles d'acteur (personne qui joue) et d'instrument (moyen) sont distincts. Le moteur est l'activité incarnée dans le corps de l'acteur, celui du musicien en chair et en os. C'est l'activité incarnée, autrement dit l'activité humaine qui est le centre énactif du jeu musical. Le musicien accorde la guitare et la guitare accordée se prête à son jeu. La guitare n'a pas de corps, elle n'est pas action, elle est agie comme moyen de la compétence. Par contre, la personne en-action est le centre de la compétence.

La guitare a sa structure : en la fabriquant, le facteur de guitare a minutieusement choisi le bois, assemblé les cordes selon leurs propriétés

définies, dessiné l'âme pour faire vibrer les meilleurs sons et ainsi de suite. Lorsque le guitariste débutant s'approprie sa première guitare, il se trouve apparemment à recevoir une structure toute prête au jeu musical. Pourtant ! Il manque une autre structure, celle de la personne, de son doigté et de sa dextérité corporelle, cognitive, conative, intelligente. Bref, il manque toute une compétence que la personne a à développer. La structure de l'action et la structure de l'instrument ne co-existent que dans le couplage harmonieux de la personne-en-situation.

Un instrument n'est pas d'emblée un moyen pour faire de la musique. Un instrument se définit comme un moyen pour faire quelque chose. Certes ! Mais ce moyen n'est pas gratuit, il ne fonctionne que par l'intermédiaire d'un autre moyen : l'action. De plus, cette action doit être compétente pour constituer elle-même un moyen. Conséquemment, pas de compétence, pas de moyen et pas d'instrument non plus. Un instrument n'est tel que pour celui qui sait en user.

Les ressources externes (crayon, livre, ordinateur ou guitare) ne sont donc pas gratuites et elles ne participent comme éléments de la cognition distribuée que dans la mesure où la personne sait en user avec compétence. Les fonctions réalisées par l'ordinateur ne prennent sens que lorsque la compétence humaine les comprend, dans le sens de *comprendre*, prendre avec soi. La compétence de la personne en situation repose sur tout ce qu'elle peut prendre avec soi. C'est la personne compétente qui situe les choses, qui distribue la cognition en s'en remettant plus ou moins, selon les cas, par exemple, aux opérations de la calculatrice, au marteau qui fait pénétrer le clou, au crayon qui laisse des traces mnémoniques sur le papier et qui libère la mémoire, etc. La personne est donc le centre de la compétence située et distribuée. La compétence collective fait exception toutefois : toutes les personnes impliquées sont des centres, bien que le chef d'orchestre puisse s'avérer un centre dominant.

Sur la base de l'ensemble de ces éléments, nous retenons essentiellement qu'une compétence est située. En fonction des caractéristiques sociales de la situation elle peut être individuelle ou collective. Mais sans situation, il n'est pas possible d'évoquer quelque compétence que ce soit. Une compétence est aussi distribuée, en ce sens qu'elle n'est pas exclusivement cognitive mais relève aussi d'un ensemble d'éléments de la situation. La compétence est enfin énoncée. Une telle perspective change nécessairement le rapport de l'enseignant à ses propres enseignements, puisque l'entrée privilégiée est celle des situations et non plus celle des uniques contenus disciplinaires (Jonnaert, 2003).

Références

- Baersiswyl, F. et Thévanaz, T. (2001). État des lieux et perspective de la cognition et de l'apprentissage situés. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. In , Baersiswyl, Franz (éd.) ; Thévanaz, Thérèse (éd.). - *Eclairages sur la "cognition située" et modélisations des contextes d'apprentissage*. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, No 3, p. 395-528.
- Jonnaert, Ph. (2003). Perspectives curriculaires contemporaines et changements de rapports aux savoirs, in S., Maury et M., Caillot (dir.). *Rapport au savoir et didactique*, (pages 105 à 121). Paris : Éditions Fabert.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Leplat, J. (2001). Les compétences collectives, in, J., Leplat et M., de Montmollin, (dir.), *Les compétences en ergonomie*, (pages 161 à 169). Toulouse : Octarès.
- Lévy, P. (1997). L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace. Paris : La Découverte.
- Lévy, P. (1995). Pour l'intelligence collective. *Le Monde diplomatique*, octobre 1995 p. 25.
- Lévy, P. (1994). L'intelligence collective et ses objets. Article publié en français sur le site autrichien [Public Netbase](http://www.t0.or.at/levy/plevy.htm). <http://www.t0.or.at/levy/plevy.htm>
- Masciotra, D. (soumis). Situation-problème, relationalité et spielraum. REF2003

Pea, R.D. (1993). Practices of distributed intelligence and design for education. In G. Salomon (dir.), *Distributed cognition* (47-87). NY: Cambridge University Press.

Roth, W.-M., Masciotra, D., & Boyd, N. (1999). Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through coteaching. *Teaching and Teacher Education*, 17, 771-784.

Suchman, L. A. (1987). Plans and situated actions: the problem of human-machine communication. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.

Varela, F. J. (1989). *Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives*. Paris : Seuil.