QU' APPELLE - T - ON COMPETENCES ?

Françoise BONNE - PIERRON
I.U.F.M de LA Réunion

LE ROLE DE LA CONSCIENCE DANS L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES.

" Si l'apprentissage se bornait à une simple réception, le résultat n'en serait guère meilleur que si nous écrivions des phrases sur l'eau; car ce n'est pas la réception, mais l' auto-activité par laquelle on se saisit de quelque chose et la faculté d'utiliser à nouveau une connaissance qui, seules, en font notre propriété. "

Hegel. Discours du 14 septembre 181O.

Les textes officiels, dans leur anonymat, véhiculent un certain nombre de représentations assurant la vulgarisation, à l'usage des enseignants, des concepts scientifiques dont elles sont issues. La faveur d'expressions comme "construction de savoir " ou "pédagogie de l'activité", les fait tomber dans le lieu commun, alors que ceux qui les utilisent en ont bien souvent oublié l'affiliation à la psychologie génétique piagétienne. Depuis 1991 et la publication du fascicule Les cycles à l'école élémentaire, ce sont les notions de compétence et de capacité qui font leur entrée dans le vocabulaire quotidien des manuels de pédagogie [1] et logiquement dans les fiches de préparation des leçons des enseignants du premier degré. Pour le second degré, depuis

1 Babin et Pierre. Programmes et Instructions pour l'école élémentaire, Paris, Hachette. Dans les arrêtés du 18/3/77, du 7/7/78 , du 18/7/8O , les notions de capacité et de compétence étaient présentes, articulées à une forte référence à la pédagogie par objectifs, mais sans être présentées dans une table exhaustive , publiée indépendamment du programme.

2 MEN. L'école maternelle. Livre de Poche , 1986 , p.63.

longtemps, les référentiels de capacité, en vigueur dans l'enseignement technique et professionnel, avaient familiarisé les enseignants à "croiser sans cesse les activités et les capacités", pour reprendre une expression d'un texte officiel2, dans l'œil de l'objectif, et ce, conformément aux normes de la pédagogie par objectifs. Plus récemment des référentiels pour la plupart des disciplines de l'enseignement secondaire général sont à la disposition des maîtres, à la fois pour l'élaboration des leçons et l'évaluation des élèves.

Conformément à l'adage que ce qui semble le mieux connu est souvent le plus mal connu, nous voudrions étudier ici l'équivoque qui subsiste, en dépit des efforts de clarification, et qui conduit l'enseignant à travers le brouillage persistant de la notion d'objectif, à méconnaître non seulement la nature de l'activité des élèves qui est sollicitée, à travers les diverses exhortations à le placer "au centre des processus d'apprentissage", mais aussi à rendre souvent superficielles ses propres interventions didactiques vis à vis des élèves.

Un exemple, parmi beaucoup d'autres, de cette équivoque. Voici deux phrases; la première tirée des I. O de l'Ecole élémentaire, rubrique Français(p. . 7):

> *"Tout doit être mis en œuvre, pour développer chez l'élève à la fois le goût de la lecture et l'ensemble des capacités qu'elle exige. "*

La seconde, tirée du référentiel d'histoire-géographie, pour la classe de Seconde (p. 11):

> *"Cet outil est un répertoire des capacités que doit acquérir l'élève au cours de l'année de Seconde. Il précise les objectifs de formation et les moyens de les évaluer. "*

Développer une capacité est-ce la même chose qu'acquérir une capacité ? N'est-ce pas un autre mot qu'on attendrait dans la deuxième phrase? On n'acquiert pas une capacité mais plutôt des compétences. Une capacité ne peut être que développée. Mais tout dépend bien sûr du concept qu'on place sous ce mot.

Un autre exemple de cette confusion. Mérieu s'exprime de la façon suivante dans un article [3] :

> *" Nous avons suggéré par nos questions que le donné*

---

2 MEN. L'école maternelle, Livre de Poche , 1986 , p.63.

3 Mérieu . In Cahiers Pédagogiques, N°spécial . Différencier la pédagogie, p.84

comportait deux types d'acquis préalables : d'une part, les savoirs, connaissances et représentations (que nous nommons "compétences"), d'autre part, les savoir-faire (que nous nommons "capacités") ? Certes, la distinction peut paraître arbitraire car ces deux réalités ne sont pas expérimentalement isolables : une compétence ne peut s'exprimer que par une capacité et une capacité ne peut jamais fonctionner sur du vide. "

Cette fois, on joue bien sur les deux termes mais en faisant de la capacité l'actualisation de la compétence, sa manifestation ("expression"), son exercice. Le mot "capacité" conformément à la racine "être capable" et à son acception particulière en pédagogie par objectifs, désigne le comportement observable, ce que l'on pourrait appeler aussi la performance .

Or, il nous semble que ce type de relation entre capacité et compétence entretient une conception dépassée de l'objectif et donc de la pédagogie qui porte ce nom, parce qu'on omet de reconstituer l'évolution au cours de la seconde moitié du siècle des relations entre la pédagogie et les champs de recherche de la psychologie; en particulier la substitution des principes de la psychologie cognitive ou mentaliste à ceux du béhaviorisme.

Le sens des analyses qui suivent est de montrer :

que l'objectif c'est la compétence. (thèse 1)

- que la compétence est la "capacité développée " (thèse 2) au cours d'un processus qui associe et tisse, dans une véritable collaboration intellectuelle, les efforts conjugués de l'élève et de l'enseignant (thèse 3), de sorte que ce développement est une construction.

que la compétence consiste en une activité mentale de l'élève, un "savoir faire intellectuel" (thèse 4) qui ne se réduit pas aux performances matérielles externes, matérialisées dans "la technologie du travail intellectuel" [4] (appelées "capacités "par certains, dont Mérieu), qui en est néanmoins l'instrument de la construction et le support. .

Pour étudier l'articulation entre savoir-faire cognitif au sens où nous l'entendons ici et les savoir-faire de la pédagogie par objectifs, nous la comparerons à la relation que la pensée entretient avec le langage.

---

4 Bourdieu et Gros. In Le Monde de l'éducation , avril 1989 , p.16

-que le travail de l'enseignant se joue pour l'essentiel, sur une autre scène: dans les coulisses de la didactique, et non seulement comme on veut souvent le circonscrire dans le discours sur la gestion des apprentissages, sous les pleins feux de la scène pédagogique.(thèse 5)

I - LE CONTENU DE L'OBJECTIF :
capacité ou compétence ?

1. 1. Une distinction qui pose problème:

Que cette distinction
fasse problème et "que la démarche des penseurs de la pédagogie par objectifs ayant tenté de clarifier cette question ne paraît guère assurée", comme le souligne avec justesse G. Malglaive [5], est particulièrement préoccupant lorsque l'on comprend que c'est là que se joue le repérage de ce qui se passe à l'intérieur même d'une séance donnée, au niveau de l'activité mentale de l'élève.

La différence entre capacité et compétence est-elle celle du général et du particulier, comme le suggère Malglaive, à la lecture des fluctuations des termes chez Hameline[6], par exemple? "Si les capacités apparaissent comme générales et polyvalentes, les compétences sont spécifiques et relatives à des comportements déterminés"(p. 126) La présence du mot "capacité" dans les titres des rubriques des référentiels s'imposerait à titre d'indication d'objectifs généraux ; les compétences correspondant aux objectifs opérationnalisés et contextualisés par tel ou tel savoir disciplinaire. Or, on sait que certains documents -c'est le cas du fascicule Les cycles à l'école élémentaire- font appel au mot "compétences" (qualifiées de transversales et de disciplinaires) pour désigner ces titres. Dans ces documents, le mot compétences n'est donc pas réservé à la maîtrise d'un contenu disciplinaire ; il ne correspond pas non plus à l'opérationnalisation de l'objectif.

Dans l'hypothèse de Malglaive, la distinction capacité-compétence correspondrait à une situation où la compétence consiste en l'effectuation d'une performance. Il est vrai que dans l'acception courante, le mot *compétence* désigne deux choses : un savoir et un savoir-être ou un savoir-faire. C'est la

---

5 Malglaive . Enseigner à des adultes. Paris, PUF, 1990, p.127
6 Hameline. Les objectifs pédagogiques en form. initiale et en form. continue. Paris, ESF, 1983.

fusion de ces deux aspects : *la compétence comme maîtrise cognitive*, donc comme processus de compréhension d'une part, et *la compétence comme maîtrise pratique* socialement reconnue, de l'autre, qui aboutit à cette équivalence entre performance et compétence. Or cette compression , admise dans l'usage ordinaire, constitue un scandale du point de vue de la psychologie cognitive. Celle-ci, depuis Chomsky, réagissant à l'anti-mentalisme du béhaviorisme dominant dans les années 6O, insistait surtout sur le fait que toute performance (c'est-à-dire comportement observable) comporte une autre face, une autre dimension cachée -quelque chose comme la face non visible de l'iceberg -qui n'en est d'ailleurs pas moins matérielle- et qu'on appelle compétence. La conséquence de cette distinction est pourtant décisive sur le plan de l'évaluation, puisque si le comportement observable est bien le support ou le point d'ancrage de l'acte d'évaluation, c'est bien la compétence comme acte mental qui en est l'objet, le terme, l'enjeu. On évalue une compétence à travers une performance.

1. 2 Des documents officiels non exempts d'ambiguïté:

Il ne s'agit pas de traquer cette difficulté dans tous les textes en vigueur, mais, à partir d'un échantillon, de mieux convaincre du flottement qui risque d'être entretenu chez les maîtres.

Nous prendrons à titre d'exemples :

- L'organisation de l'école primaire en cycles pédagogiques
- Le référentiel d'histoire-géographie pour la classe de seconde[7]
- Les fascicules : Aide à l'évaluation des élèves -un fascicule pour chaque cycle du premier degré. [8]

Cette enquête porte sur la présence et /ou l'absence d'un des termes de la dichotomie capacité-compétence.

a) Dans le second document, le mot *compétence* n'est pas utilisé sinon apparemment comme synonyme du mot capacité (p. XI). Les capacités sont dites correspondre aux "*objectifs généraux et intermédiaires* "[9], elles définissent les "*objectifs de formation* " (p. 37) . Les objectifs opérationnels annoncés et libellés dans l'énoncé des "activités ou des contrôles"(ibidem) ne

7 MEN. Direction des lycées et collèges. 1989, CRDP de Poitiers.
8 MEN. Direction des Ecoles et Direction de l'Evaluation et de la prospective.
9 Opus cité note 7 , p.13.

sont pas identifiés comme constitués de compétences à acquérir. Le mot n'apparaît pas. Il est normal d'ailleurs que leur énoncé ne puisse être fourni dans un document général. La présence du mot "capacité" est donc plus conforme au concept et plus correct que l'omniprésence du mot "compétence" dans le document "**Les cycles à l'école primaire**". Les différents tableaux en deux colonnes, qui s'appliquent à détailler les capacités, ne font pas non plus apparaître le mot compétence comme chapeau des sous rubriques, alors que dans les référentiels de l'enseignement technologique la spécification d'une capacité en différentes rubriques correspond à une rubrique intitulée compétence.

Exemple :

Capacité : " Situer et s'orienter dans l'espace"(p. 15)

1. 1. S'orienter dans l'espace
    1. 1. 1. Connaître et utiliser la rose des vents
    1. 1. 2. Connaître et utiliser les coordonnées géographiques.

En revanche, dans d'autres référentiels, en enseignement technologique par exemple, pour une capacité telle "Animer un groupe ", on proposera sous la rubrique "compétences à acquérir" une liste de spécifications de la capacité en question, comme suit :

Capacité :
Animer un groupe

Compétences à acquérir:
1) présenter l'objectif à atteindre
2) répartir le travail
3)favoriser une ambiance de travail
4)neutraliser les conflits
5)définir une stratégie

Il est évident que les activités appelées *compétences* ne mentionnent en aucun cas des processus mentaux, des représentations, des règles ou opérations de jugement de la part de l'élève. Il ne s'agit que de comportement terminaux qui ne précisent en rien "comment" s'y prendre pour les produire.

Prenons la compétence n ° 1: "présenter l'objectif à atteindre"

Il ne s'agit que de la dénomination d'une efficacité intellectuelle et sociale, mais qui ne dit rien des qualités de synthèse et / ou de discrimination de l'essentiel et de l'accidentel qu'elle suppose.

Si le référentiel d'histoire-géographie a le mérite de ne pas appeler compétences les capacités, du moins est-il regrettable qu'on ne mette pas l'accent sur le rôle de l'enseignant dans l'identification de ces compétences et sur les tâches réelles à faire effectuer à l'élève, donnant l'impression que les "fiches d'évaluation", "feuilles de route d'un module" (proposées dans ce document), sont directement applicables sans un détour par ce qu'il faut bien appeler l'intériorité des processus intellectuels des élèves.

b) Prenons maintenant les trois fascicules "*Aide à l'évaluation des élèves*" fournis en accompagnement des livrets nationaux d'évaluation, en regard de la liste de compétences à faire acquérir par cycles, depuis 1991. A la différence des documents dont nous venons de parler, le mot *compétence* est ici directement utilisé. On ne parle plus de "capacités" ; mais de "compétences à construire"[10]. Celles-ci permettent de *"centrer l'action pédagogique sur l'enfant, sur ses potentialités, ses réussites et ses difficultés"* (ibidem). Les "potentialités" seraient plutôt ces capacités, à partir desquelles on pourra en effet construire des compétences. Encore une fois, ces compétences et les processus qu'elles impliquent ne peuvent être énoncés a priori dans un tableau ou référentiel. Les listes de compétences données dans un tableau (par exemple p . 11), constituent plutôt une liste de capacités, de comportements terminaux qui ne seront effectivement produits par les élèves qu'à la condition d'accomplir un certain nombre d'opérations mentales ou compétences. Les fascicules "Aide à l'évaluation", donnant des exemples d'exercices et d'activités à proposer en français et mathématiques, il devient possible de progresser, comme on le ferait en classe, dans la représentation analytique des conditions d'effectuation de l'objectif de formation visé, c'est-à-dire des compétences à construire chez l'élève et par l'élève, à l'aide de l'enseignant. C'est dans la rubrique *"Commentaires"* notée sur la page de gauche correspondant à chacun des exercices, que l'on trouvera une incursion dans les procédures suivies par les élèves pour aboutir au résultat, à la performance attendue.

---

10 MEN. Direction des Ecoles et Direction de l'Evaluation et prospective. Aide à l'évaluation des élèves. Cycle des apprentissages fondamentaux, p.7.

Prouvons le.

Dans les rubriques *"Commentaires "*, nous trouvons dans le fascicule **Cycle des apprentissages fondamentaux.**

- une mention et une interprétation des erreurs éventuellement commises. (par exemple pages 14-16).

- une référence à des activités :

1) qui font l'objet "d 'une prise de conscience "par l'élève. (page 16)
2) qui impliquent une" intériorisation "(p. 28)
3) qui supposent des procédures de "correspondance", "comparaison",

1. 3. Sans reprendre la classification de la psychologie des facultés, les activités mentales ainsi analysées relèvent de différents niveaux de l'activité cognitive.

a) Celui de la perception par exemple. Ainsi, est évoquée la difficulté à segmenter l'unité sonore ou graphique du mot dans la chaîne du discours ; ou bien à se donner des repères spatiaux (début ou fin des phrases) dans la lecture, (p. 18) . L'analyse fournie dans le commentaire de l'exercice n°6 (page 24), donne un exemple assez clair du type de diagnostic de l'activité de segmentation perceptive à l'œuvre dans la lecture.

b) Celui de l'évocation mentale, impliquant mémorisation des données et représentation volontaire d'une image, d'un mot, d'une phrase ou d'une image d'un objet perçu, (p. 34-38)

c) Celui du raisonnement. Dans le fascicule consacré au Cycle des approfondissements (page 16, exercice n ° 4O), on cherche à solliciter la compétence de mise en relation de données contenues dans un texte de référence d'une part, et de questions de l'autre, de telle sorte que l'une des données du texte constitue l'explication d'une autre donnée, voire de l'ensemble du texte et de son enjeu.

On fait aussi appel à des procédures inductives ; formulation d'hypothèses sur le texte pour répondre à des questions qui sollicitent des procédures d'interprétation. (question 2, page 17).

Nous arrêterons là cet examen des textes. Il ne s'agit pas de procéder à un inventaire exhaustif de toutes les compétences énumérées. Une

telle entreprise manquerait d'ailleurs de pertinence car quelles que soient les hypothèses formulées par certains sur les limites des capacités innées de l'esprit humain, il est probable que l'usage que l'on est amené à en faire, aboutit à la mise en œuvre de compétences indéfinies, preuve de la créativité de ce même esprit.

Essayons maintenant d'expliquer ces variations dans l'emploi des termes.

I I L'ORIGINE DE L'AMBIGUITÉ .

2.1. Recherche d'une fixation des concepts de capacité et compétence :

La capacité c'est d 'abord une potentialité au sens où Chomsky parle de la capacité innée de l'espèce humaine pour le langage. L'être humain est capable de parler. [11] Cette affirmation ne s'oppose pas à la nécessité de l'apprentissage puisque, sans ce dernier, cette capacité demeurerait pure virtualité. Comme l'explique Chomsky, le fait d'admettre que la structure du moteur est donnée, ne dispense pas de l'intervention d'une clé de contact pour faire démarrer l'automobile [12]. Il faut donc se donner les moyens de penser une actualisation de la capacité à travers le temps, via les apprentissages. Ceux-ci font passer l'être humain

d'un "stade cognitif initial" : S o à un " état final " : S f

à partir d'une série de phases successives. L'état final, défini par sa stabilité et de telle sorte que "lorsque l'enfant a atteint cet état stable, nous pouvons dire qu'il a appris la langue. "13 A partir de ce moment, il possède la compétence linguistique et pourra théoriquement produire une infinité de messages possibles : c'est-à-dire conformes au cadre grammatical de telle langue. La capacité actualisée, la capacité réalisée, par opposition à la capacité -simple possible-, c'est elle que nous nous proposerions de désigner compétence. Le mot "compétence" correspond bien à l'indication d'une

---

11 Chomsky . Le langage et la pensée. Payot, 1970, p.101 et 131.

12 Théories du langage , théories de l'apprentissage. Le Seuil , Paris, 1979, p.256. Encore que cette image ne rende pas compte de la réalité du processus de construction au cours de l'apprentissage.

13 Chomsky . Réflexions sur le langage. Paris , Champs Flammarion, p.148.

maîtrise, d'une efficacité, résultat d'une expérience et d'un apprentissage fondés sur l'intériorisation de procédures logiques C'est toute la question du passage du possible au réel. La différence entre capacité et compétence s'éclaircit lorsqu'on fait la différence entre les trois propositions suivantes :

- " Il pourra, il pourrait, il saura le faire" (sous-entendu : lorsqu'il aura appris, acquis un certain nombre de compétences)
==>niveau de la capacité cognitive

-" Il sait le faire" tout de suite parce que ces compétences sont acquises.
==> niveau de la compétence

- " Il le fait "
==>niveau de la performance.

La source du malentendu ne réside pas seulement dans l'équivocité de l'expression "être capable" comme le remarque Malglaive, mais dans la double définition de cette capacité selon qu'on la considère comme une capacité cognitive initiale ou comme la production d'une prestation comportementale.

Dans le premier cas, "être capable " ne désigne qu'une condition de possibilité de compétences . Il ne s'agit que de la condition de possibilité d'acquérir des connaissances conformément à l'inspiration kantienne de l'épistémologie chomskienne. Toute l'épaisseur et la durée des apprentissages effectifs de l'être humain sera nécessaire pour aboutir à la maîtrise effective d'une compétence linguistique. [14]

Dans le second cas (le passage de la compétence acquise à la performance), il ne s'agit que de passer à l'actualisation, à l'exercice d'une capacité déjà possédée, maîtrisée. La distinction aristotélicienne entre puissance et acte permet de mieux démêler les deux niveaux de ce passage du possible au réel : l'un qui s'inscrit dans la durée et constitue un processus d'acquisition de compétence "*par l'interaction avec l'environnement et les processus de maturation* " [15], l'autre qui instantanément permet à l'individu de faire la preuve, dans un comportement observable, de l'acquisition antérieure de sa compétence. Comme celui qui a appris l'art de bâtir, mais ne bâtit point à tel

14 Chomsky. Réflexions sur le langage. Champs Flammarion, 1981, p.148-170 ,
15 Ibidem, p.170.

moment, s'avère capable, le cas échéant de manifester son art lorsqu'on lui commande une construction. Disons que les béhavioristes se limitent à cette définition de la capacité comme performance, avec cette différence qu'il s'agit pour eux d'une performance dépouillée de tout cet arrière-plan mental de la compétence. Ou plutôt, il s'effectue un aplatissement de la triade capacité-compétence-performance. La capacité c'est la performance, c'est-à-dire un acte qui n'est l'actualisation d'aucune potentialité antérieure et qui ne suppose pas un détour par des représentations internes

On pourrait exprimer cette différence de point de vue sur la capacité en deux schémas:

Schéma cognitiviste :

Capacité(état initial) - - - ==>capacité réalisée = compétence acquise(état initial) ——==>performance

Schéma béhavioriste :

Capacité = performance

soit la production d'une prestation, d'une maîtrise qui ne suppose aucun stade antérieur et intérieur .

Or, c'est oublier qu'une performance c'est toujours un acquis, une efficacité intellectuelle, technique, psychomotrice qui s' inscrit dans une activité mentale. On peut donc reprocher à la plupart des référentiels, notamment ceux de l'enseignement technique, de ne jamais expliciter cette part mentale de l'activité de l'élève et de réduire les énoncés des compétences à acquérir, à de purs savoir-faire comportementaux.

2. 2. Redéfinition de l'objectif dans une pédagogie cognitive:

En jouant sur les différentes couches de signification du mot "opérationnel", on pourrait dire qu'un *objectif opérationnel* correspond non seulement à la désignation d'une efficacité de la procédure pédagogique -par analogie avec la signification militaire du mot- c'est-à-dire un objectif qui énonce l'effectuation maîtrisée d'une performance de l'élève ; mais encore, à l'identification d'une opération au sens piagétien du terme. Une pédagogie

"cognitive" se soucierait donc d'abord des opérations (concrètes puis formelles) impliquées dans telle ou telle tâche scolaire. Or, c'est cette identification qui semble particulièrement difficile aux maîtres, comme le notait déjà Piaget, tant est forte la prégnance du modèle béhavioriste qui va jusqu'à pervertir le regard porté par l'enseignant sur la nature de l'activité des élèves, ainsi d'ailleurs que la nature de ses interventions sur ces activités.

> *"On a fini par comprendre qu'une école active n'est pas nécessairement une école de travaux manuels et que si, à certains niveaux, l'activité de l'enfant suppose une manipulation d'objets et même un certain nombre de tâtonnements matériels, aux autres niveaux, l'activité la plus authentique de recherche peut se déployer au plan de la réflexion plus poussée et de manipulations verbales. "*[16]

Cette activité mentale dont on sait qu'elle ne s'effectue pas nécessairement dans la lumière de la conscience de l'élève doit en revanche être parfaitement transparente à celle de l'enseignant et devrait de toute façon faire l'objet d 'une prise de conscience chez le premier, comme on le démontrera plus bas.

2. 3. La question de l'origine des capacités :

1) La problématique classique de l'a priori :

Si la compétence suppose un acquis, l'intériorisation d'une expérience, la capacité semble innée. Les recherches en éducation ont donc repris ces concepts chomskiens relatifs à l'acquisition du langage et de ses propriétés, pour les transposer à l'acquisition des processus de pensée. Si les processus mentaux ne sauraient être dissociés de leur support linguistique [17], les capacités énumérées dans les différents référentiels désignent des formes de pensée et pas seulement des activités linguistiques. Devrait-on en conclure, conformément au modèle innéiste de la grammaire générative, à l'hypothèse d'innéité des capacités mentales désignées dans les référentiels ? En d'autres termes : quelle est l' origine de ces capacités, ou de ces compétences si l'on admet qu'elles

---

16 Piaget. *Psychologie et pédagogie.* Paris , Folio-Essais, p.96

17 -" C'est dans les mots que nous pensons." Hegel..Philosophie de l'esprit: psychologie. Alcan.
- "Abstraction faite de son expression par les mots, notre pensée n'est qu'une masse amorphe et indistincte." Saussure. Cours de linguistique générale. Payot, 1987 , p.155.
- "La pensée ne s'exprime pas , mais se réalise dans le mot ."Vygotsky. Pensée et langage. Ed.Sociales, 1985, p.331.

dérivent du développement des capacités initiales ?

L'étendue heuristique du modèle chomskien ne va-t-elle pas jusqu'à postuler l'innéité des procédures cognitives ?

Il est remarquable que la question de l'origine des structures cognitives a priori ait été déjà au 18 è siècle comparée à la recherche de structures universelles et innées du langage . Kant compare la déduction des catégories à celles des règles grammaticales d'une langue:

> *" Dégager de la connaissance commune les concepts qui ne se fondent pas sur une expérience particulière et qui se trouvent néanmoins dans toute connaissance d'expérience dont il constituent en quelque sorte la simple forme de liaison, n'exigeait pas plus de réflexion ou de pénétration que de dégager, en général, d'une langue, les règles du véritable usage des mots et de réunir ainsi les éléments d'une grammaire (en fait ces deux entreprises sont très proches parentes) . "*[18]

La philosophie classique qui constitue un référent et un fondement reconnu de la linguistique chomskienne, de la psychologie piagétienne ou cognitive, utilisait une autre terminologie. La capacité au sens d'aptitude innée pour l'acquisition d'un comportement cognitif, on l'appelait à l'époque classique : pouvoir ou faculté ou puissance (Descartes). *Pouvoir = faculté = vermögen = facultas.* Ainsi, Kant parle-t-il de l'entendement comme "*un pouvoir de connaître non sensible* " consistant en un "pouvoir de juger"[19] qui est le "*principe*"[20] de toute l'activité de penser. L'objectif est en effet de découvrir un principe unificateur de l'activité conceptuelle :

> *" La philosophie . . . a l'obligation de chercher ses concepts suivant un principe parce qu'ils sortent purs et sans mélange de l'entendement comme d'une unité absolue et qu'ils doivent par conséquent être eux-mêmes enchaînés suivant un concept ou une idée. "*[21]

Ce principe consiste en un acte de liaison : la synthèse qui constitue l'essence même de l'activité de l'entendement : " *acte originaire unique et identiquement valable pour toute liaison* "[22] et qui précède même l'analyse.

---

18 Kant. Prolégomènes à toute métaphysique future. Paris, Vrin, 1968, p.99-1OO.
19 Kant. Critique de la raison pure. Paris, PUF, 6 éd, 1968, p.87- 88..
20 Ibidem p.94
21 Ibidem p.87.
22 Ibidem p.1O8

Seule la supposition d'une trame identique de l'activité cognitive rend compte du fait que l'activité conceptuelle tend au système et que les concepts ne sont pas dans l'esprit "comme de petits pois qu'on verse dans un sac " selon l'image de Vigotsky. [23]

Le jugement est donc : "*Cette opération de l'entendement qui, contenant toutes les autres, soumettait le divers de la représentation à l'unité de la pensée en général*" [24]

Ce pouvoir de juger se divise en 12 catégories ou "*concepts primitifs*" [25] a priori, desquels sont issus tous les "*concepts dérivés*". Les premiers sont "les conditions a priori de la possibilité de l'expérience "[26] ; les seconds sont progressivement construits à partir du cadre fourni par les premiers et en fonction du déroulement de l'expérience. Ils nous dotent donc de compétences. C'est pourquoi le rapport entre les capacités a priori ou catégories et les concepts dérivés ou compétences est de l'ordre d'une législation . L'entendement est un "*pouvoir des règles*"[27] ou encore de "*former des concepts*" à partir des règles fournies par les catégories.

Les concepts sont donc toujours "quelque chose de général et qui sert de règle à la connaissance des phénomènes externes. " [28]. Ils sont des méthodes, des règles . [29]

> *Ils nous dotent d'un savoir faire par rapport au donné de l'intuition sensible. Ils sont des manières de traiter l'information, dirait-on aujourd'hui. Notons que conformément à l'acception kantienne du mot pouvoir ou faculté, une "faculté" de l'esprit exprime la dimension d'activité, d'initiative de notre entendement que Kant appelle "spontanéité " et oppose à la "réceptivité" de l'autre source de la connaissance, à savoir la sensibilité. A la limite il y aurait contradiction à nommer cette dernière "faculté" au sens technique que Kant confère à ce mot [30]. Penser consiste en une activité mentale comme le rappelle la définition même du concept comme synthèse :*

---

22 Ibidem p.108
23 Vygotsky . Pensée et langage, Ed.Sociales, Paris, 1985, p.293.
24 Kant . Prolégomènes ...p.101.
25 Kant . Critique de la raison pure , p.95
26 Ibidem , p.105, 125.
27 Ibidem , p.141 .
28 Ibidem , p.119
29 Philonenko . L'œuvre de Kant. Paris, Vrin, 1969, tome 1, p.182 sq.
30 Kant . Anthropologie . Paris, Vrin , 1970. I.§ 7, p.26.

"C'est l'acte d'ajouter une à une diverses représentations et d'en comprendre la diversité dans une connaissance". [31]

On retrouvera plus tard chez Vygotsky cette utilisation du mot "savoir-faire" ou méthode pour désigner les opérations cognitives . Ainsi, à propos de l'apprentissage par l'enfant de la grammaire et de l'arithmétique :

*"L'arithmétique donne à l'enfant des **savoir-faire nouveaux.** L'enfant qui ne savait pas additionner ni diviser apprend à le faire grâce à la connaissance de l'arithmétique"*[32]

Sur le plan terminologique, on aurait donc la série suivante:

Une "***faculté*** " (l'entendement),

dotée a priori d'un certain nombre de **"capacités"** (les catégories),

à partir desquelles nous allons fabriquer d'autres concepts, au contact de l'expérience.

Ces concepts seront des compétences.

Nous voyons que le projet de ce que Fodor appelle "psychologie des facultés", de différencier des mécanismes psychologiques distincts, dès leur source, pour rendre compte de la diversité des activités mentales de l'homme, n'exclut pas un souci d'unification. Car si en effet : *"un recensement des facultés n' est pas une énumération des capacités de l'esprit ; c'est une théorie de la structure des mécanismes causaux qui sous-tendent les capacités de l'esprit.* " [33] :

- on trouvera "nécessairement plus de capacités mentales que de facultés de l'esprit " (ibidem) d'une part [34],

- mais également la volonté d'englober les diverses facultés dans une source et un principe unificateur supérieur : l'âme par exemple. Ainsi chez

---

31 Kant. Critique de la raison pure , p.92.

32 Vygotsky . Pensée et langage , p.264.

33 Fodor . La modularité de l'esprit. Ed. de Minuit, Paris, 1986, p.40.

34 Que le phrénologiste Gall soit parvenu au chiffre de 27 facultés innées dont il tenta la localisation cérébrale , est rendue possible par l'absence de distinction entre des facultés et les capacités dérivées. On peut douter d'ailleurs du caractère inné de capacités correspondant à des conduites historiquement et socialement marquées.

Descartes, les diverses facultés, sont des manifestations de la faculté générale de penser, qui constitue l'attribut essentiel de cette substance qu'est l'âme. [35]

On peut mieux comprendre, à partir de ce rappel, pourquoi l'usage du mot faculté s'est raréfié et la psychologie des facultés disqualifiée, et pourquoi on lui a substitué celui de capacité. Il s 'agissait par là de faire l'économie de toute hypothèse substantialiste sur la source, l'origine -qu'il s'agisse de l'âme ou du cerveau- de ce dont l'être humain est capable. Chomsky lui-même, qui affectionne le terme de capacité (et parle plus rarement, à propos du langage, de faculté) , a été probablement plus marqué qu'il ne pense par les critiques des behavioristes qui refusent d'étayer des capacités comportementales de l'être humain (au sens de performances, prestations), sur de quelconques "facultés ", sur un pouvoir qu'on pourrait attribuer à un sujet [36]. Dans l'hypothèse behavioriste, les capacités comportementales sont dépourvues de tout antécédent intérieur ; elles ne sont l'expression d'aucune faculté. Faire dériver une capacité d'une faculté serait comme "on dit qu'une corde est solide et on ne tarde pas à parler de sa solidité " [37] Voulant réitérer dans le domaine psychologique cette fois, la critique cartésienne des qualités occultes aristotéliciennes, Skinner dénonce l'erreur suivante : "Un état ou une qualité qu'on infère du comportement d'un liquide est ici en fait pris pour sa cause. " (ibidem) . Dans l'hypothèse cognitiviste, au contraire, les capacités sont rendues possibles par de facultés -innées ou a priori -dont elles dérivent. Mais les philosophes attachés à l'innéité ou à l'a priori ont toujours été soucieux de ne pas solidifier la pensée sous prétexte de parler de faculté. D'où l'intérêt de la liaison établie par Kant entre faculté et activité. [38]

Faute de repérer l'antagonisme de ces deux modèles pour définir les

---

35 Descartes . Principes de la philosophie , Garnier , T.3. I.§ 9 : " Par le mot de penser , j'entends tout ce qui se fait en nous de telle sorte que nous l'apercevons immédiatement par nous-mêmes; c'est pourquoi, non seulement entendre, vouloir, imaginer, mais aussi sentir, est la même chose que penser." La question du nombre des facultés est corrélée à celle de la hiérarchie existant entre elles. Seule l'intelligence est jugée essentielle à l'âme. Les autres facultés (sentir,désirer ,vouloir...) sont contingentes par rapport à la première. Le nombre des capacités liées à ces facultés dépend donc du point de vue que l'on adopte : considère-t-on celles de l'âme seule, ou bien celles qui résultent de son union avec le corps ?

36 Skinner. Pour une science du comportement. Delachaux et Niestlé, 1979, "On dit que l'esprit joue un rôle important dans la pensée. On le désigne quelquefois comme le lieu dans lequel se déroule la pensée...On a pu contourner le problème du dualisme en remplaçant "esprit" par "cerveau". Le cerveau est le lieu où la pensée prend place..Une solution plus simple consiste à assimiler l'esprit à la personne. la pensée humaine est le comportement humain...La pensée a les dimensions du comportement et non d'un processus interne imaginaire qui s'extérioriserait dans le comportement."p.124.

37 Ibidem p.165.

38 On retrouvera le même souci dans la phénoménologie husserlienne.

capacités, les pédagogues méconnaissent les présupposés à partir desquels ils fonctionnent, quant à l'acte de penser et d'apprendre .

Il n'en reste pas moins nécessaire, dans le cas où l'on prend le terme de capacité comme la conséquence de dispositifs donnés et inscrits dans l'esprit ou le cerveau, de justifier le choix de telle faculté ou tel processus cognitif comme originels.

2) Qu'est-ce qui garantit le caractère principiel de l'activité de jugement ?

Comment a été obtenue l' assignation de l'opération de jugement au statut de principe de toutes les autres opérations de l'entendement ?

1) On sait que Kant lui-même avouait ne pouvoir fournir de raison du fait que notre entendement fonctionne de cette manière là et avec ces capacités là [39].

Les travaux des logiciens fournissaient déjà une classification des jugements [40]. Cette classification, prise comme un "fait" servira d'instrument de description des structures de l'entendement sans qu'on puisse vraiment parler de "déduction" puisque si le mot est bien employé, il ne signifie jamais chez Kant : "tirer A de B". [41] L'examen du contenu de la table des catégories et de celle des jugements montre qu'il 'est déterminé par l'histoire des sciences. Ce sont effectivement les manifestations réelles de l'esprit au cours de l'histoire qui révèlent a posteriori ce dont il est capable et nous permettent de remonter de manière régressive à des conditions de possibilité initiales.

2) Qu'en est-il aujourd'hui : "*Comment la pensée humaine a-t-elle acquis la structure innée que nous sommes amenés à lui attribuer ?* " se demandait Chomsky [42].

Piaget récusait l'idée de concepts a priori comme incompatible avec le point de vue psychogénétique [43]. En revanche il admet : "*un fonctionnement de l'intelligence résultant de mécanismes nerveux héréditaires* "[44] tout en déclarant que : "*si l'a priori se réduit à une fonction ou à un fonctionnement on ne peut*

39 " De cette propriété ...nous pouvons aussi peu donner une raison que nous ne pouvons dire pourquoi
nous avons précisé ces fonctions du jugement et pas d'autres"Kant, CRP p.123..
40 Kant. Prolégomènes ...p.101.
41 Philonenko . L'œuvre de Kant p.120.
42 Chomsky . La pensée et le langage , p.137.
43 Piaget . Biologie et structure.Gallimard Idées , 1967p.375.
44 Théories du langage, théories de l'apprentissage , p.408

plus parler d'idées "innées" au sens structural. " [45]

Cette précaution étant probablement destinée à se protéger de toute solidarité avec une des théories de la connaissance qui contribuent à installer la question

"qu'est-ce que connaître?" dans le dilemme que l'épistémologie génétique cherchait justement à dépasser. Or en voulant dissocier "fonctionnement" de l'intelligence et théorie des catégories -et des idées innées-, Piaget oubliait tout simplement la leçon de Kant : à savoir que l'esprit est avant tout activité, pouvoir de liaison et que derrière l'inertie de la table de catégories, il y a l'activité de synthèse en acte. Du moins, Piaget n'a-t-il pas récusé la pertinence du projet d'isoler un tel fonctionnement unitaire de l'esprit humain, lui qui fut amené à reconnaître dans l'assimilation, "*le fait premier de la vie psychique* "[46]. Or, admettre l'existence d'un tel a priori ne contredit pas, en définitive le constructivisme, comme il en convint lui-même :

> " *Tout ce que je soutiens et les thèses de Changeux semblent m'en donner le droit, c'est qu'à partir de ce fonctionnement inné de nouvelles régulations, cette fois construites pas à pas par le sujet, sont nécessaires pour élaborer les structures préopératoires puis logiques.* "[47]

Chomsky quant à lui, arguant des positions de Kant ou de Peirce, préférait ne pas s'engager dans le point de vue évolutionniste, au nom de l'insuffisance de l'état actuel des connaissances dans ce domaine. Il lui semblait que le saut qualitatif entre un cerveau humain doué de cette capacité cognitive et celui des autres espèces vivantes, ne pouvait être expliqué par une simple question de différence de degré de complexité:

> *"L'idée selon laquelle le langage humain serait simplement un exemple plus complexe de quelque chose qu'on trouverait dans le monde animal semble n'avoir aucune solidité.* "[48]

Aujourd'hui, la recherche de capacités cognitives fondamentales est inséparable des recherches en neurophysiologie. Si une unanimité se dégage sur l'importance de la fonction de "catégorisation", certains[49] vont jusqu'à en reconnaître la présence chez les chimpanzés, sur la base d'une dissociation de la fonction de catégorisation et de celle du langage.

---

45 Piaget . Biologie et structure, p.376.
46 Piaget . La naissance de l'intelligence. Delachaux et Niestlé , 1970, p.43.
47 Théories du langage ...p.408.
48 Chomsky . La pensée et le langage , p.106.
49 Edelman . La biologie de la conscience. Paris, O.Jacob, 1992, p.142.

Edelmann émet l'hypothèse que la classification conceptuelle est autant une cartographie du monde extérieur qu'une cartographie de ses propre activités. La métaphore géographique de l'esprit, que l'on trouvait dans la Critique de la raison pure est reprise dans un sens neurologique. *"En formant des concepts, le cerveau construit des cartes de ses propres activités et non pas seulement des cartes des stimulus externes, comme c'est le cas pour la perception"*[50]. On retrouve toujours le caractère métacognitif du concept défini comme une représentation "*d'une cartographie des différents types de cartes.* "

III RETOUR AU CHAMP PÉDAGOGIQUE.

Il est évident que la distinction entre capacité et compétence, dans le champ pédagogique, n'engage pas consciemment ses utilisateurs à assumer des fondements théoriques aussi précis. Pour ne prendre comme objet d'étude que le seul fascicule **L'organisation de l'Ecole primaire en cycles,** tout se passe comme si on assistait au mélange de compétences qui semblent relever:

- d'un processus de construction : il s'agit de l'espace et du temps. L' approche piagétienne semble indiscutable.

- d'un processus d' induction: il s'agit de celles qui sont en œuvre dans les différentes disciplines scolaires, voire dans les pratiques scolaires ou sociales. Dans l'enseignement technologique, il s'agira de compétences impliquées dans des gestes professionnels liés à des pratiques sociales de référence.

> *Autrement dit, on part d'une représentation de ce dont l'on constate que l'esprit humain est capable, , à tel ou tel moment de la scolarité de l'enfant, dans tel champ disciplinaire et dans le cadre d'exercices en vigueur à notre époque, pour remonter, par régression jusqu'aux capacités qu'il doit bien posséder au départ pour effectuer de telles prestations. On pourrait utiliser pour faire comprendre l'origine des capacités l'image proposée par Wittgenstein à propose du rapport entre l'ordre contenu dans la proposition et l'action qui en découle:*

---

50 Edelman . La biologie de la conscience, p.143.

" Pouvoir faire une chose nous semble l'ombre de l'action réelle..En quelque sorte le fait s'anticipe et projette son ombre .. L'anticipation (l'ombre du fait) consiste en ce que nous pouvons penser maintenant qu'une chose va se produire ."[51]

3. 1. Quel est l'impact sur les enseignants de la confusion entretenue entre capacité-compétence -performance?

Il est triple :

1) En gommant le moment de la compétence, on admet un passage direct de la capacité à la performance (c'est-à-dire de la capacité -simple potentialité à la capacité -au sens de prestation effectivement produite), qui court-circuite la phase de construction à laquelle doit se livrer l'enfant, et occulte la nature des interventions de l'adulte dans ce processus. Dans certains cas, cela aboutit à des pratiques pédagogiques purement béhavioristes accentuées par la difficulté de l'enseignant à se décentrer pour se représenter les démarches de l'élève.

2) On sous-estime l'importance de la conscience dans l'acquisition de la compétence. Si l'ensemble des procédures cognitives ne saurait se dérouler dans le champ de la conscience (Chomsky a bien montré comment la maîtrise et l'intériorisation par le sujet parlant des règles de la grammaire "*ne veut pas dire qu'il soit conscient des règles de la grammaire, ou même qu'il puisse en devenir conscient*"[52]), il est donc légitime de dissocier compétence et conscience. Il n'empêche qu'on ne aurait jusqu'à aller rejeter l'intentionnalité comme le font les cognitivistes connexionistes ou "sub-symbolistes "qui situent l'apprentissage et le sens à un autre niveau que celui de la conscience.[53] Comme le fait bien remarquer Vergnaud :

"Toutes les règles d'action ne se situent pas au niveau de la représentation . Certaines font l'objet de simple conditionnement dans lesquels la représentation n'intervient pas. "[54]

---

50 Edelman . La biologie de la conscience, p.143.
51 Wittgenstein. Grammaire philosophique.VIII § 109,Gallimard,1980.
52 Chomsky . Aspects de la théorie syntaxique. Le Seuil , Paris, p.19.
53 Varela . Connaître les sciences cognitives . Le Seuil , Paris, 1989 p.79, 80.
54 Vergnaud . L'enfant, la mathématique et la réalité. Peter Lang , Berne p.211.

. IL n'empêche que la tâche du pédagogue est d'essayer de faire la part entre le conscient et le non -conscient, en d'autres termes, de passer du procédural au déclaratif.

> *" C'est donc une énorme erreur pédagogique que de considérer que l'enseignement, sous prétexte qu'il fait nécessairement une part assez grande à des exercices de caractère répétitif consiste seulement en l'acquisition, par simple conditionnement, d'habitudes ou de procédures toutes faites. L'enfant n'acquiert pas des habitudes, mais des règles, lesquelles peuvent et doivent s'appliquer à des problèmes nouveaux. Il les acquiert solidement s'il les comprend, c'est-à-dire, s'il perçoit les rapports qu'elles entretiennent avec la structure relationnelle des problèmes auxquels elles s'appliquent. "*[55]

3) On oublie de lier l'explicitation de la compétence à son analyse, c'est-à-dire, au démêlage des différentes activités mentales mobilisées dans un algorithme. Ainsi, c'est un acte global qu'on cite comme enjeu de l'apprentissage mais sans détailler ses composantes. Si l'on a bien suivi la série : faculté capacités compétences, plus on se rapproche du niveau de la compétence, plus il est nécessaire de dissocier les éléments différents qui expliquent sa complexité et donc sa particularité.

3. 2. Construction de concepts et conscience:

1) 1ère objection : l'inutilité de la conscience dans l'apprentissage.

Nous voudrions reprendre maintenant l'articulation entre cognition et conscience. On sait que certaines hypothèses actuelles dans les sciences cognitives admettent que le traitement de l'information s'effectue à un niveau sub-symbolique en faisant appel à des corrélations d'activités d'unités qui n'ont plus rien à voir avec un travail sur des représentations ni des unités sémantiques. Dans ce cas, la conscience et la référence au sens n'intervient plus dans le déroulement du processus cognitif concerné et aussi paradoxal que soit cette direction prise par le connexionnisme, tout se passe comme si on revenait aux positions béhavioristes. Quoi qu'il en soit, même si on admet l'existence de modules de traitement de l'information œuvrant en deçà du seuil de la conscience, le terrain d'intervention de l'enseignant demeure bien cette dernière. "Tout notre savoir est toujours lié à la conscience. "[56] Cette remarque,

---

55 Ibidem p.212.
56 Freud . Essais de psychalayse. PB Payot , Paris, p.186.

qui s'applique à l'analyste et à son patient dans leur recherche des processus affectifs qui régissent le comportement, vaut aussi pour l'enseignant et l'apprenant, sur le plan de l'intelligence du fonctionnement cognitif.

2) Réponse à l'objection : rendre conscient, pourquoi ?

Vygotsky admettait une distinction entre le processus de formation des concepts empiriques (ou "spontanés"), d'une part, et l'acquisition des concepts scientifiques de l'autre. Les concepts empiriques ou spontanés se forment dans la plupart des cas de manière inconsciente. Lorsque le traitement cognitif se réduit à la catégorisation, à la simple abstraction, la conscience n'est pas nécessairement requise dans l'effectuation de l'opération . " *L'attention qu'il implique est toujours dirigée sur l'objet qu'il représente et non sur l'acte même de la pensée qui l'appréhende.* "[57] . La dissociation entre concepts spontanés et conscience " *court comme un fil rouge tout au long des pages de Piaget* " remarque-t-il. Piaget lui-même expliquait que l'opération qui est une action ou plus exactement une transformation intériorisée n'est pas la simple "représentation d'une transformation", mais, "*elle est, en elle-même, une transformation d'objet, ce qui n'est nullement la même chose.* "[58] . L'intériorisation n'est pas nécessairement synonyme de conscience. C'est la preuve que les opérations sont relativement indépendantes du langage[59] . Donnons des exemples.

a) En ce qui concerne sa représentation de la nature, l'enfant parvient à prévoir les phénomènes bien avant de savoir les expliquer :

"*La légalité issue de l'intelligence pratique précède la causalité qui nécessite la déduction réflexive. L'explication consiste en une prise de conscience progressive des motifs qui ont guidé la prévision.* " [60] Piaget appelle intelligence pratique par rapport à l'intelligence gnostique ou réflexive, cette forme de pensée caractéristique de la période sensori-motrice mais aussi de l'enfant d'âge scolaire .

b) En ce qui concerne ses compétences en grammaire ou arithmétique, l'enfant, dit Vygotsky, "*maîtrise certains savoir-faire, mais ne sait pas qu'il les maîtrise. Ces opérations ne sont pas devenues conscientes. . .* "[61]

---

57 Vygotsky . Pensée et langage , p.243.
58 Piaget . Problèmes de psychologie génétique . Denoel-Gonthier, 1972, p.51.
59 Ibidem, p.88
60 Piaget. Psychologie et pédagogie, p219 , 220 .
61 Vygotsky. Pensée et langage, p.264 , 265.

En revanche, lorsque l'activité mentale porte sur des concepts scientifiques, elle fait appel dès le début à la conscience et à la volonté puisqu'il font l'objet d'une présentation explicite dans le cadre scolaire de la part de l'adulte. Par voie de conséquence : "les concepts scientifiques ouvrent la porte à la prise de conscience." [62]

3) Bilan: Nous constatons que le travail de l'enseignant implique une mobilisation de la conscience de l'élève, différenciée en fonction du type de concepts concerné :

a) au niveau des concepts empiriques, il s'agira de favoriser leur avènement à la conscience, après coup

b) au niveau des concepts scientifiques, mobiliser dès le début, la réflexion de l'élève sur les méthodes qu'il utilise pour les construire, donnant tout son sens à l'acte de "recognition" qui caractérisait selon Kant le niveau conceptuel.

De toute façon, dans les deux cas :

> *" L'apprentissage scolaire, pris sous l'angle psychologique, tourne sans cesse autour de l'axe des néoformations fondamentales de l'âge scolaire: la conscience et la maîtrise. "*[63]

La compréhension est la clé de l'apprentissage. Or, qu'est-ce que comprendre si ce n'est prendre conscience qu'on n'avait pas compris ? L'analyse des processus cognitifs dans l'épistémologie bachelardienne, si éclairante aujourd'hui en didactique, est inséparable d'une mobilisation de la conscience, d'un "*dédoublement psychologique* "[64] qui confronte le fait de penser et la normativité de pensée ; conscience qui procède à l'évaluation de ses propres méthodes. ("*La conscience juge son jugement. Elle apporte une valeur au dessus d'un fait.* ") C'est pourquoi, même s'il existe aussi des algorithmes inconscients, l'idée de méthode ou de règle implique par essence la réflexivité. L'évaluation ou plutôt l'auto-évaluation devenant ainsi le pivot de l'apprentissage.

> *"La méthode est l'antithèse de l'habitude et c'est l'erreur habituelle du formalisme qui voudrait rendre la méthode machinale. La conscience de méthode doit rester vigilante. "*[65]

---

62 Ibidem p.243.
63 Ibidem p.265
64 Bachelard . Le rationalisme appliqué, p.25.
65 Ibidem p.25.

4) Deuxième objection : l'âge minimum requis pour la prise de conscience:

La conception qui vient d'être développée ne risque-t-elle pas d'encourager les enseignants et ce, dès la maternelle, à sombrer à nouveau dans le péché de verbalisme si unanimement et anciennement décrié, avant même que Piaget n' offre la démonstration de sa nocivité. On pourrait qualifier de verbaliste une pédagogie fondée sur la croyance que la simple transmission par voie externe et verbale: " *de connaissance déjà structurées par le langage ou par l'intelligence* "[66] des adultes, suffit à installer une compétence.

C'est méconnaître le processus de construction du savoir !

Or cette construction est le fait de l'enfant "auditeur" actif, qui, sur la base de ce qui lui a été transmis, doit effectuer : "*une nouvelle assimilation, c'est-à-dire une restructuration.* "[67]

a) L'âge idéal de l'adolescence.

Cette restructuration ne s'effectue-t-elle pas en dehors du champ de la conscience chez les jeunes enfants? Il semble en effet -et Vygotsky est d'accord avec Piaget sur ce point- que la prise de conscience soit porteuse d'apprentissage surtout à l'adolescence. L'activité conceptuelle n'arrive à maturité et n'atteint sa vraie définition qu'à l'adolescence. Avant cette période, ceux que l'on appelle, pour faire vite, "concepts", seraient plus justement qualifiés : *"d'équivalents fonctionnels des vrais concepts"*[68]. Ce n'est qu'à l'adolescence que "*la formation des concepts s'effectue dans le processus de résolution d'un problème qui se pose d'emblée à l'adolescent.* "[69] Or, ce n'est qu'en tant "*qu'il résulte de la résolution d'un problème qu'un concept apparaît.* "

Un problème n'existe pas comme tel directement posé dans le réel vécu ou simplement représenté. Un problème résulte toujours d'une confrontation entre une idée, une théorie, un concept médiatisés par des mots et une situation extérieure. Une contradiction dans le réel ne peut apparaître qu'à la faveur d'une dialectique dans la pensée et dans les mots. C'est pourquoi, Vygotsky insiste autant sur la thématisation du discours comme capacité fondamentale de l'adolescence.

66 Piaget . Psychologie et pédagogie , p.60
67 Ibidem
68 Vygotsky . Pensée et langage p.155
69 Ibidem , p.205.

"L'élément central est l'utilisation fonctionnelle du signe, ou du mot, comme moyen permettant à l'adolescent de soumettre à son pouvoir ses propres opérations psychiques, de maîtriser le cours de ses processus psychiques et d'orienter leur activité vers la résolution du problème auquel il est confronté. "[70]

Vygotsky désigne ici l'activité intellectuelle portant directement sur des signes autrement appelée chez Piaget : intelligence formelle ou opération formelle. A partir du moment où le vecteur de la conscientisation est le langage, il n'est pas nécessaire d'attendre cette phase de l'adolescence pour entraîner l'enfant à expliciter ce qui se passe en lui. Quel pourrait être le rôle de la prise de conscience, chez le jeune enfant, dans la construction d'une compétence ? Le langage (langage intérieur, introspection verbale) est le vecteur d'une généralisation . Cette généralisation favorise le décentrement donc une distance par rapport à sa subjectivité:

" Percevoir les choses autrement c'est, en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. Comme devant un échiquier: je vois autrement, je joue autrement. En généralisant un processus propre à mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport à lui. C'est comme si ce processus était sélectionné dans l'activité générale de ma conscience. . . Ainsi la prise de conscience repose sur une généralisation des processus psychiques propres, qui conduit à leur maîtrise. " [71]

b) Qu'en est-il de ceux qui ne sont pas encore des adolescents ?

La critique de l'apprentissage par imprégnation (verbalisme), ne saurait impliquer un abandon de l'oralisation. Piaget est bien d'accord pour souligner son importance à partir du moment où elle accompagne (et non se substitue à) une activité de restructuration en train d'être accomplie par l'apprenant.

" Une transmission verbale adéquate d'informations relatives à des structures opératoires n'est assimilée qu'aux niveaux où ces structures sont élaborées sur le terrain des actions elles-mêmes ou des opérations en tant qu'actions intériorisées et si le langage favorise cette intériorisation, il ne crée ni ne transmet toutes faites ces structures par voie exclusivement linguistique. " [72]

---

70 Ibidem p.157
71 Ibidem , p.243
72 Piaget . Problèmes de psychologie génétique , p.91

C'est donc la logique de l'égocentrisme du jeune enfant selon Piaget, de l'empêcher, non point d'user du langage bien sûr, mais d'en user à des fins de généralisation, ce qui lui permettrait de voir les choses sous un autre angle et d'effectuer une prise de conscience.

Vygotsky objecte que la scolarisation produit des effets d'intervention de la volonté dans la mémorisation et l'attention. Or "*L'intervention de la volonté dans l'activité d'une fonction est toujours la contrepartie de la prise de conscience de celle-ci* . " [73] Ce qui est donc décisif dans la transformation d'un mode de pensée inconscient à un mode conscient, c'est la mise en relation avec une situation d'acquisition de concepts scientifiques, présentés de façon volontaire et consciente par l'enseignant et surtout de façon systématique. "*La prise de conscience s'effectue par l'intermédiaire d'un système*". [74]

Ce qui permet à Vygotsky de démontrer combien les situations d'apprentissage influent sur le développement.

---

73 Vygotsky. Pensée et langage, p.237
74 Ibidem , p.247

CONCLUSION :

L'insistance sur le rôle de la prise de conscience[75] dans la construction de la compétence a une double résonance:

- La première est de faire émerger le statut de règle des activités cognitives qualifiées de compétences. Il s'agit "d'outils et d 'armes" que nous devons appliquer voire construire nous-mêmes pour traiter l'information particulière. On apprend en structurant des données et explicitant ses procédures.
- La seconde concerne l'action pédagogique. Il ne faut pas craindre l'interventionnisme. Dire, comme Vygosky, que les concepts scientifiques sont les *"portes permettant à la prise de conscience de pénétrer dans le monde des concepts enfantins"*[76], c'est dire que cette prise de conscience est déclenchée de l'extérieur -par la mise en œuvre de compétences- et non par le miracle dont ne sait quel mûrissement spontané des capacités initiales. Loin donc de s'imposer à l'enfant dont elle pervertirait la nature et violerait l'autodétermination, cette intervention de l'adulte se présente plutôt comme une libération intellectuelle en même temps qu'une formation, conformément au caractère social de l'être humain.

Ces remarques pourraient contribuer à faire des compétences cognitives au sens où on les a définies, la véritable cible de l'intervention de l'enseignant. On pourrait espérer en particulier une meilleure formulation des consignes dont l'enjeu véritable est le déclenchement d'un processus mental, non visible (utilisation d'une règle; activité d'évaluation) sans la médiation duquel le travail de l'élève serait réduit à une simple prestation du type réponse à un stimulus.

Françoise BONNE - PIERRON
I. U. F. M de la Réunion.

---

75 L'absence du terme métacognition est volontaire , dans la mesure où chez ses auteurs (dont Flavell) cette procédure de connaissance de ses procédures mentales par le sujet , semble n'être pas coextensive à la conscience.

76 Ibidem