

## **EP.S interroge Jacques LEPLAT A propos des compétences**

*Revue EPS, 267, 9-12.*

En préalable à mes réponses, je voudrais d'abord dire que connaissant la compétence sur le sujet de beaucoup d'enseignants-chercheurs en APS, c'est avec beaucoup de modestie que je fais ces réponses, comme quelqu'un qui n'a pas d'expérience directe de recherches dans votre domaine. Mon seul mérite est peut-être d'aborder les questions avec une expérience d'un autre domaine que le vôtre, celui du travail. En tant que jeune chercheur, j'ai en effet mené des études du travail dans différents secteurs : le textile, la sidérurgie, le contrôle aérien, puis ensuite j'ai suivi, en tant que directeur de recherche, les travaux menés par d'autres sans y être impliqué directement.

Mais je n'ai pas de réponses définitives à vos questions - en existe-t-il, d'ailleurs ? La forme de questionnement incite à dire des généralités et à n'être pas très opérationnel. On voudra bien m'en excuser.

### **En quelques mots, pourriez-vous différencier recherches sur le travail et recherches fondamentales ?**

Dans la discipline qui est la mienne, la psychologie, mener des études sur le travail, c'est faire, pour beaucoup de gens, de la psychologie appliquée. Pour ma part, mon souci a été de montrer que le travail en tant qu'activité peut-être étudié dans une double perspective. On peut bien sûr, faire de l'application pour répondre à des objectifs fixés de l'extérieur, mais aussi étudier les situations en tant que telles pour acquérir des connaissances, sur les mécanismes mis en œuvre par les acteurs. De ce point de vue, une recherche sur le terrain peut-être une recherche fondamentale. Les situations dans les deux cas ne sont pas les mêmes et il convient à la fois de distinguer les connaissances acquises dans le laboratoire de celles acquises sur le terrain et les articuler. Ne pensons pas le terrain seulement comme un secteur d'application.

### **Vous êtes spécialiste de psychologie du travail et d'ergonomie. Quels points communs et quelles différences voyez-vous entre ce domaine et celui du sport et de l'éducation physique, tant au plan des pratiques que de la recherche ?**

Les activités en situation de travail et en situation sportive ont, bien entendu, des aspects communs, ne serait-ce que dans la mesure où l'activité dépend des caractéristiques de celui qui l'exerce, un homme ou une femme dans les deux cas. Une réponse précise à la question nécessiterait de s'entendre au préalable sur une définition du travail et des activités physiques et sportives. Chacun de ces domaines recèle une grande variété d'activités : travail d'ouvrier spécialisé, d'agent administratif, d'ingénieur, de cadre dirigeant, etc. : sport individuel, d'équipe, moniteur, responsable d'équipe, etc. Il n'y a donc pas de réponse simple à cette question et il serait facile de trouver des exemples illustrant de fortes analogies et d'autres, des différences notables. Il existe, en effet, des situations de sport constituant l'équivalent de situations de travail et, inversement, des situations de travail qui évoquent des situations sportives (pensons ici à l'expression « c'est un véritable sport » pour désigner une activité mise en œuvre par une tâche difficile). Finalement, ma réponse, prudente, serait qu'il faut procéder à une bonne analyse de l'activité avant d'avancer des hypothèses sur un rapprochement possible. Il faudra aussi toujours préciser sous quel angle ces rapprochements sont faits.

**Permettez-nous de revenir sur les propos que vous venez de tenir et les notions d'analogies et de différences. Pourriez-vous donner quelques exemples ?**

Le domaine des activités sensori-motrices, par exemple, bien présent dans le sport, l'est aussi dans le travail, notamment dans les travaux répétitifs et parcellaires sur lesquels ont porté de nombreuses analyses. Le problème des automatismes par exemple, se pose dans les deux cas. Les études que j'ai faites dans le domaine du travail sur l'acquisition de la vitesse dont j'ai parlé dans un livre intitulé « *La formation par l'apprentissage* » ont, je crois, beaucoup intéressé les spécialistes du sport et de l'éducation physique. Et en effet, on peut établir des analogies entre sport et activités manuelles du monde du travail. On peut aussi trouver un autre type d'analogies avec les activités collectives. Mais si l'on aborde le travail sous un autre angle, celui de l'activité salariée par exemple, le cadre n'est plus le même pour les deux domaines. Soyons donc prudents ; analogies et différences peuvent n'être qu'apparentes. Quand on établit des comparaisons, il faut toujours savoir dans quel cadre, avec quelles perspectives.

**La notion de compétence relève de nombreux domaines (ergonomie, psychologie, éducation...). Ce terme est employé de façon polysémique. Comment le définiriez-vous en relation notamment avec les notions de savoirs, connaissances, savoir-faire, habiletés, capacités, savoir-être ?**

Le terme de compétence est effectivement polysémique, étant employé dans des disciplines très diverses : vous en citez quelques-unes et on pourrait y ajouter sociologie, économie, sans avoir épuisé la liste. Mais ce terme a aussi beaucoup de voisins, sinon de synonymes : habileté (par lequel on traduit souvent le terme anglais de « skill »), capacité, savoir-faire, expertise. Ces notions apparaissent dans des contextes divers et on les voit souvent expliquées les unes par les autres. On peut certes y découvrir de petites différences de signification, mais à notre avis - sans doute pas partagé par tous ! - il n'existe pas de différence fondamentale entre tous ces termes quand on les considère sous l'angle psychologique ou pédagogique. Ainsi, ce qui sera dit des compétences pourra la plupart du temps s'appliquer aux notions voisines. Voici quelques caractéristiques des compétences :

Les compétences sont finalisées. Elles ont trait à la mise en jeu de connaissances en vue de la réalisation d'une tâche (c'est-à-dire d'un but à atteindre dans des conditions déterminées). Ce sont des connaissances opératives ou fonctionnelles, et c'est là leur caractère le plus fondamental. Le terme compétence devrait toujours être spécifié. On est compétent pour... une tâche ou une classe de tâches.

Les compétences sont apprises. On n'est pas naturellement compétent pour un type de tâches, mais on l'est devenu ou on le devient. Les compétences s'acquièrent par diverses voies : l'apprentissage, l'action, l'imitation, etc.

Les compétences sont organisées en unités cordonnées pour la réalisation d'un objectif. Les compétences élémentaires sont intégrées à des compétences d'ordre supérieur et il existe, ainsi, des hiérarchies de compétences.

Il faut noter également que la compétence est une notion abstraite et hypothétique. Elle est par nature inobservable : ce sont ses manifestations qu'on observe et à partir desquelles elle est inférée. Attention de ne pas expliquer ces manifestations par la

compétence ! Ne pas dire que X est compétent à une tâche parce qu'il sait l'exécuter et dire en même temps qu'il sait l'exécuter parce qu'il est compétent.

Il existe plusieurs manières de définir la compétence. On peut la définir par la tâche ou la classe de tâches que le sujet peut exécuter : un sujet compétent pour une tâche est celui qui sait l'exécuter dans les conditions qu'elle fixe. Mais on sait qu'il existe souvent plusieurs manières d'exécuter une même tâche, et un même résultat peut être imputé à des procédés différents. On aura peine à dire qu'à ces différentes manières correspond la même compétence. On peut donc ajouter à la première définition, très behavioriste, une définition de type cognitif du genre « la compétence est le système de connaissances permettant d'engendrer l'activité répondant aux exigences d'une tâche ou d'une catégorie de tâches ». A une même « compétence behavioriste » pourront correspondre plusieurs « compétences cognitives ». Ainsi comprise, la compétence représente l'aspect générateur de l'activité. Compétence et activité sont donc deux notions étroitement associées. Mais on n'oubliera pas qu'un même résultat ou une même performance peut être sous-tendu par des compétences différentes. La compétence a le statut de modèle et, selon le cadre théorique adopté, elle peut s'exprimer différemment.

**Dans le milieu de l'éducation physique et du sport on fait apparaître une différence entre les notions d'habileté et de compétence. Pour résumer : l'habileté étant liée à une tâche particulière, c'est la capacité à la résoudre, la compétence, elle, est liée à la capacité à résoudre une classe de tâches. Par exemple, on dira d'un dentiste qu'il est compétent s'il possède toutes les habiletés relatives à toutes les classes de tâches qu'il doit résoudre dans l'exercice de son métier. Quels commentaires ce genre de questionnement vous inspire-t-il ?**

Habileté et compétence ne sont pas, à mon avis, de nature différente mais certains les appliquent à des contenus différents. Souvent, me semble-t-il, « habileté » se rapporte à un contenu plus élémentaire, « compétence » à un contenu plus large. Je n'ai rien contre ces distinctions, mais ce que je veux dire, c'est que quel que soit le champ, l'idée qui reste derrière ces notions, est celle de finalité, d'apprentissage, d'organisation, etc. Cela vaut pour les compétences comme pour les habiletés

Derrière votre question, j'entrevois une référence aux langages institutionnels qui relèvent du domaine des conventions. Les conventions sont certes utiles mais il ne faut pas les « absolutiser ». Il ne faut pas s'arrêter sur les mots, mais sur ce qu'ils recouvrent, sur les contenus et mécanismes impliqués.

Si on regarde de manière fine ce que vous appelez habiletés, on trouve des sous-habiletés qui les composent, etc. Dans cette espèce d'organisation en forme de modules emboîtés, on peut tracer une frontière : « il y a ce qui est en haut et ce qui est en bas ». et on les appelle différemment. C'est possible, mais cela reste, je le répète, du domaine de la convention et ne relève pas d'un problème de fond.

Des termes, il y en a d'autres ! Prenons celui de capacité qui renvoie à quelque chose à la fois de plus élémentaire et de plus général. Et puis, on parle aussi de savoir, de niveau d'expertise, tous ces mots-là. si vous cherchez des définitions, sont expliqués souvent l'un par l'autre. Compétences renvoyant à habiletés, etc. Nous sommes face à un grand magma dans lequel il faut établir des distinctions, distinctions qui ne doivent pas masquer l'essentiel : c'est-à-dire les articulations entre les différentes notions et la place de chacune d'elles dans un système de plus en plus complexe.

**Vous avez abordé dans l'une de vos réponses précédentes la notion de « hiérarchie de compétences ». Pourriez-vous illustrer vos propos ?**

Cette hiérarchie peut s'entendre de plusieurs manières : on peut illustrer l'une d'elles. Dans une activité complexe comment les compétences s'organisent-elles ? Certaines sont élémentaires, puis elles sont réunies en sous-ensembles plus larges, etc.

Une méthode mise au point par des chercheurs intéressés à l'étude du contrôle du trafic aérien me semble à ce propos très illustrative. Ils avaient décomposé la tâche de contrôle en un certain nombre d'activités élémentaires. Pour apprendre cette tâche, on laissait chacun établir son propre programme, chaque unité étant associée à une autre pour constituer un bloc de base. Prenons un exemple, l'apprentissage des codes d'aérodrome. Sorti de tout contexte, c'est quelque chose d'aride. La méthode mise au point permettait d'apprendre ces codes en même temps que chacune des opérations qui les mettait en jeu. Si cette opération n'était pas encore maîtrisée, on en facilitait la maîtrise, par une aide pour reproduire une situation proche de la situation de travail.

On a là un exemple de hiérarchie d'acquisition. Cette hiérarchie varie selon les sujets puisque chacun établit son propre programme. Cette méthode qui met en interaction des composantes de tâches complexes est dite « méthode de formation par interaction constante des unités programmées ».

**Vous dites que la compétence a statut de modèle. Qu'entendez-vous par là?**

La compétence, comme il a été dit plus haut, est une notion abstraite, hypothétique : on ne peut voir que ses manifestations. La compétence, est le résultat d'une construction qui a valeur de modèle, une construction qu'on opère à partir de données observables

**En acceptant de donner ces réponses vous apportez beaucoup à nos lecteurs, qu'ils soient chercheurs.**

Je le souhaite et j'espère qu'ils pardonneront le caractère parfois un peu approximatif de mes réponses. Je voudrais insister sur un point. Quand on aborde un sujet, l'essentiel est de se doter de bonnes définitions et d'un bon cadre de référence, mais ne pas les « absolutiser ». Quand on les a trouvés, il ne faut surtout pas lire ceux des autres à partir des siens. Parce qu'alors, s'introduisent des ambiguïtés, voire des contradictions. Ne jamais se laisser piéger par les mots et la lecture qu'on en fait avec son propre prisme. Il faut d'abord bien comprendre le cadre de référence dans lequel son interlocuteur place son argumentation avant de contester celle-ci au nom du sien.

**Si, pour résoudre les problèmes posés par une tâche, il semble qu'on puisse faire appel à des compétences différentes, sur quelles compétences parmi d'autres fera-t-on porter l'enseignement ? Avec quelles garanties ?**

Je prendrai prétexte de cette question pour aborder quelques problèmes qui lui sont plus ou moins directement liés. D'abord celui de l'expression et du contenu des compétences. De quoi est faite la compétence à une tâche ? Il semble qu'on puisse y distinguer des connaissances (savoir de référence sans lesquels l'activité risque de se scléroser), des schèmes d'activité (sortes de plans d'action qui seront particularisés en fonction du contexte), des automatismes pouvant se déclencher sans réflexion ou calcul quand les conditions qui les définissent sont présentes, des cas anciens plus ou moins catégorisés (fruits de l'expérience, ils permettent des raisonnements par analogie).

L'analyse de la compétence constituée et celle de son acquisition doivent être étroitement associées car elles s'éclairent mutuellement. Il est très important d'étudier comment se constitue la compétence et la place de ses différents « ingrédients ». En particulier, il me semble qu'une place privilégiée devrait être réservée à l'étude, toujours d'actualité, des automatismes : leur nature, leur champ de validité, leur mode d'acquisition, dans quelle mesure ils conditionnent l'acquisition de compétences d'ordre supérieur. Il sera parfois utile d'examiner les dangers d'une pratique excessive et d'une sur-automatisation. Quant à déterminer la place relative à donner, dans l'enseignement, aux différentes composantes de la compétence, elle dépendra, bien entendu, des caractéristiques des sujets qui vont apprendre et de l'objet de cet apprentissage : centré sur une seule tâche et approfondi ou centré sur un champ plus étendu et alors plus superficiel. C'est à l'enseignant qu'il appartiendra de définir et de choisir la solution correspondant le mieux à ses objectifs.

### **Pourquoi dites-vous qu'une place privilégiée devrait être réservée à l'étude des automatismes ?**

Prenons un exemple : si vous avez dans votre classe des élèves qui ne possèdent pas les automatismes relatifs à l'addition comment pouvez-vous leur enseigner la division ? C'est à partir du moment où est acquis un automatisme qu'il devient possible de passer au stade supérieur. Ainsi, en matière d'activités sportives, il y a des composantes de base automatisées dont la mise en œuvre ne demande pas de réflexion et qui constituent un tremplin pour des acquisitions plus complexes. L'automatisme, mis en œuvre de manière économique, peut s'intégrer à une activité complexe : alors il se transforme, et peut éventuellement se dégrader.

La réflexion sur les automatismes est loin d'être périmée : elle aide à aborder de nombreux problèmes. Il en est ainsi de la sur-automatisation, souvent source d'accidents dans le monde du travail car les individus prélèvent alors sur l'environnement des informations trop sommaires et déclenchent leurs actions à partir d'indices sommaires. Quand une transformation imprévue de l'environnement survient, ils ne la perçoivent pas ou alors avec trop de retard et c'est l'incident ou l'accident. De plus, les gens sur-automatisés ont beaucoup de difficultés à s'adapter à des situations nouvelles qu'exigent parfois de nouveaux emplois et à acquérir de nouvelles compétences. Il y a une réflexion approfondie à mener sur tous ces sujets liés aux automatismes. En résumé, je dirai qu'il y a un automatisme uniquement tourné vers lui-même qui n'est pas facteur de progrès et un automatisme moyen et support d'une acquisition d'ordre supérieur. Dans ce dernier cas, il est un passage obligé vers une compétence plus large.

### **Lorsqu'on évoque une compétence on l'associe à une tâche précise ou à une classe de tâches (voire une famille de situations). De quels indicateurs dispose-t-on pour regrouper des tâches dans une même classe ou catégorie ? Et, autre question symétrique, comment identifier les caractéristiques d'une tâche comparée à une autre ?**

Il peut être dangereux d'associer trop étroitement une compétence à une tâche, mais on peut se demander aussi dans quelle mesure le succès à une tâche permet d'anticiper ou de faciliter le succès à une autre. Questions importantes, auxquelles il n'existe pas de réponse simple. Des éléments de solution peuvent être trouvés par l'analyse de l'activité

et la recherche de ses mécanismes, c'est-à-dire de la compétence impliquée (au sens cognitif).

La comparaison des tâches ainsi analysées suggérera des catégorisations des activités et de leurs éléments.

Disons, pour faire court, que deux tâches peuvent être très parentes par rapport à un certain mode d'exécution et très différentes par rapport à un autre, ce qui revient à bien distinguer les compétences supposées (à partir de la tâche) et les compétences réelles (à partir de l'activité). Mais on peut aborder aussi ces questions dans une autre perspective, non contradictoire avec la précédente, en utilisant les méthodologies classiques. On se demandera, par exemple : - la connaissance de A facilite-t-elle l'acquisition de B et inversement ? Si oui, on mettra A et B dans la même catégorie.

- les apprentissages de A et de B sont-ils facilités par les mêmes types de connaissances ou apprentissages préalables ? Si oui, on mettra A et B dans la même catégorie.

- les exécutions de A et de B sont-elles altérées par les mêmes contraintes, les mêmes types de stress, par les mêmes tâches interférentes ? Si oui, cette caractéristique témoigne de traits communs.

**Vos réponses à cette question nous conduisent à vous demander quelques précisions. Qu'entendez-vous par « compétence supposée » et « compétence réelle » ?**

Celui qui définit la compétence a une certaine représentation de la tâche à réaliser et des compétences qu'elle requiert. Ce sont les compétences correspondant à la tâche prescrite ou compétences supposées (sous-entendu, sous-jacentes à l'activité). Mais quand les individus réalisent effectivement la tâche, ce peut être avec d'autres compétences que celles supposées au départ. Ce sont les compétences réelles mises en jeu dans l'activité. Elles s'écartent plus ou moins de celles supposées. Ces écarts sont liés à ceux existant entre les prescriptions et l'activité effective que les analyses du travail ont bien mis en évidence et dont elles ont souligné l'importance.

Pourquoi cet écart ? Il renvoie à deux types de raisons liées à la représentation de ceux qui ont défini la tâche et le mode d'activité du sujet.

**Pour poursuivre notre dialogue, vous est-il possible de nous fournir des illustrations de vos propos concernant les groupes de tâches ? Ou, autrement dit, de quels indicateurs dispose-t-on pour regrouper les tâches dans une même classe ou même catégorie ?**

Je vous livre quelques pistes utilisables. Est-ce que la connaissance d'une certaine tâche facilite l'acquisition d'une autre tâche ? Si tel est le cas, l'envie est grande de les mettre dans la même catégorie toutes les deux puisque, connaissant bien l'une, j'arrive à bien faire l'autre. Ensuite, l'apprentissage dans ces deux tâches m'est-il facilité par le même type de connaissances, celui acquis ultérieurement dans certains types de tâches ? Etc. De ce point de vue, rien d'absolu. Les tâches ont des dimensions multiples. Les taxonomies de tâches ne correspondent pas point par point à des taxonomies d'activités car encore une fois une même tâche peut être réalisée avec des activités différentes. C'est là un des problèmes.

**Comment traduire un comportement en terme de compétences en évitant le « caractère artificiel de la traduction au miroir » ? Ou, autrement dit, comment parvient-on à passer de l'observation de l'exécution d'une tâche à l'identification des compétences mises en jeu ?**

Je suggérerai d'abord qu'au mot de comportement soit substitué ici celui d'activité. Un comportement est la partie observable d'une activité (ou une conduite). Celle-ci comporte aussi une partie non visible qui règle ce comportement et qui a des aspects cognitifs, motivationnels, affectifs. Il ne faut pas oublier non plus que la même tâche peut être réussie par des moyens divers, c'est-à-dire que la réussite peut être sous-tendue par des compétences (au sens cognitif, notamment) différentes. Il existe des styles de réussite, ce qui est une des manières de dire que les compétences à l'exécution d'une tâche ne sont pas exactement du même type. A partir de ces remarques, on peut apporter des éléments de réponse à la question initiale.

Une première voie consiste à analyser l'activité de l'exécutant et non simplement d'observer le comportement et le résultat. Quelles sont les activités élémentaires qui sont mises en jeu, comment s'articulent-elles, comment sont-elles organisées, planifiées, quels automatismes requièrent-elles, comment l'exécutant se les représente-t-il ? On pourra s'inspirer ici des méthodes d'analyse du travail développées en psychologie et en ergonomie pour tenter de répondre à ces questions. Les méthodes d'auto-confrontation seront très utiles qui font commenter, par l'exécutant lui-même, son activité enregistrée. On pourra aussi modifier les conditions externes d'exécution de la tâche pour saisir le rôle de certaines conditions.

Il sera également important d'user de méthodes comparatives en travaillant sur des groupes de sujets divers et sur des tâches différentes. Les données ainsi recueillies pourront permettre de repérer des éléments d'activité communs entre ces différentes activités : ils aideront à la détermination de composantes de la compétence globale. Ces composantes ne seront pas forcément liées à la spécificité de la tâche ni du sujet. Ainsi pourra s'élaborer progressivement le contenu des compétences sous-jacentes aux comportements observés et susceptibles d'en engendrer de semblables.

Une autre voie consiste à travailler sur des groupes d'effectif important et d'utiliser la méthodologie factorielle. Mais alors, les éléments à la base de l'analyse ne devraient pas être les seuls résultats globaux ou partiels, mais des variables rendant compte de l'activité du sujet, de sa démarche, variables issues d'une analyse préalable de cette activité.

On peut faire quelques remarques concernant la seconde partie de la question. Elle nous renvoie à toute la méthodologie d'analyse du travail dont quelques voies ont été évoquées ci-dessus. L'observation n'est qu'une méthode parmi d'autres. Les compétences ne s'identifient pas comme des choses qui existeraient déjà et dont on n'aurait qu'à lever le voile qui les cache. Les compétences, objets abstraits et hypothétiques, ont à être élaborées, construites, à partir de l'analyse de l'activité, de celle en question et d'autres, mais aussi à partir de connaissances acquises antérieurement : d'où l'importance de disposer d'un cadre de référence théorique.

**Vous faites allusion dans cette réponse à la méthodologie d'analyse factorielle. Les résultats ne sont plus alors globaux. Pourriez-vous expliciter votre démarche ?**

Lorsque vous effectuez une analyse factorielle classique, elle porte sur des performances. Or rien n'empêche de faire en sorte que ce type d'analyse porte sur les éléments du processus d'exécution c'est-à-dire sur les façons d'obtenir la performance. Cela demande plus d'observations.

**Tout le monde s'accorde pour admettre l'importance de l'expérience antérieure et en même temps pour reconnaître la difficulté « à la préciser et à la traduire opérationnellement ». Par ailleurs, les recherches montrent l'extrême spécialisation des experts dans leur domaine. Cela étant, sur quoi repose la distinction de compétence spécifique, transversale et générale ? Vous semble-t-il justifié d'enseigner des compétences transversales ou générales ?**

La compétence spécifique a trait à une tâche ou classe de tâches bien circonscrite. Il est toujours bon de compléter par « spécifique à... », même si on sait que cette compétence spécifique n'est pas unique et qu'un autre type de compétence spécifique pourrait être pertinent à la tâche. La notion de compétence générale peut être entendue de deux manières : soit une compétence relative à une classe de tâches étendue, soit comme l'ensemble des compétences d'un sujet donné, le bilan de ses compétences. Définir la compétence générale à ce dernier sens du mot est beaucoup plus difficile que définir une compétence spécifique. Cette dernière peut être référée à une tâche bien définie, tandis que pour la première, il faut trouver l'ensemble des tâches pour lesquelles le sujet est compétent. Un tel bilan a été parfois établi à partir d'une grille constituée en fonction d'un univers de tâches possibles. Si « compétences transversales » veut dire compétences qui ne sont pas directement liées à celle qui est l'objet principal de l'apprentissage, alors je pense qu'on peut donner une réponse positive de principe et souligner l'intérêt de leur acquisition, avec la réserve que la place et la nature de ce « transversal » soit bien précisé. Cette acquisition de compétences transversales devrait avoir l'avantage d'aider le sujet à prendre du recul par rapport à son apprentissage de base, d'acquérir éventuellement des compétences exploitables pour son apprentissage principal, et d'éviter les dangers d'une hyperspécialisation.

**Pour faciliter la transposition (généralisation ou transfert) de compétences acquises, certains auteurs ont souligné l'importance de la « prise de conscience » de l'identité entre des situations nouvelles et les situations pour lesquelles on possédait des compétences. Dans cette perspective, le recours à une telle prise de conscience devrait-elle être un des fondements de la pédagogie ?**

Sur cette question, je voudrais simplement signaler un courant de recherche qui s'esquisse sur le plan de la formation professionnelle qui vise à faire de la formation à l'analyse de son propre travail, un instrument de formation à ce travail. Cette auto-analyse qui peut être complétée par une co-analyse, ou analyse réciproque de son propre travail et de celui de l'autre, autre qui procède de même, constitue une voie intéressante à explorer sur le plan pédagogique. En enrichissant la connaissance et l'interprétation de ses propres résultats, en apprenant à exprimer sa propre activité et les difficultés qu'il rencontre, le sujet peut améliorer ses possibilités d'acquisition. En prenant conscience de ses propres compétences, il acquiert ce qu'on pourrait appeler des méta-compétences qui constituent un moyen de mieux gérer ses compétences et son activité. Étant capable d'apprécier ses propres compétences par rapport à tel type de tâche, il est à la fois susceptible de trouver les meilleures conditions de mise en œuvre des compétences dont il dispose ou de se donner les moyens d'acquérir celles qui lui

manquent et seront nécessaires quand les conditions de la tâche apprise seront modifiées.