

Guy Le Boterf (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions* (2<sup>ème</sup> éd.). Paris: EYROLLES - Éditions d'Organisation.

1. – Guy Le Boterf con *Repenser la compétence* si conferma nella sua fama di studioso eponimo di competenze e di approcci per competenze nella gestione e nello sviluppo delle risorse umane. Sedici anni dopo *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* torna qui a riflettere e ad esaminare più a fondo il paradigma della competenza. Quel libro apparso nel 1994<sup>1</sup> illuminò, quasi fosse una supernova, la galassia degli studi sulle competenze: sia quelli di matrice anglosassone, sia quelli di matrice franco-canadese del Quebec; indicando nel contempo nuove piste di ricerca e fornendo, soprattutto, la base teorica di riferimento per la messa a punto di nuovi modelli operativi per l'analisi, la gestione previsionale, la valutazione e la certificazione delle competenze professionali; nonché, per la formazione continua dei lavoratori nell'ottica, appunto, delle competenze. Nel corso dei diciotto anni intercorsi tra l'uscita di *De la compétence* e l'uscita di *Repenser la compétence*, Le Boterf ha proseguito nei suoi studi approfondendo alcuni dei filoni da lui stesso individuati in termini generali nel libro del 1994. Tra i contributi di questo periodo ricordiamo, *De la compétence à la navigation professionnelle* (1997); *Ingénierie et évaluation de compétences* (1998); *Construire les compétences individuelles et collectives* (2000)<sup>2</sup>.

Abbiamo parlato di studioso eponimo, intendendo associare questo appellativo ad uno tra gli studiosi più rappresentativi di un filone particolare degli studi sulle competenze; quel filone che potremmo definire – prendendoci qualche libertà e scusandoci di qualche forzatura di troppo – d'impianto fenomenologico-interpretativo che pone l'accento sulla competenza intesa come la capacità di un individuo di «orchestrare» e di «mobilitare» sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni,

---

<sup>1</sup> Il libro ebbe tre edizioni in un anno ed una «menzione speciale» al Gran Premio francese del libro del Management e della Strategia, edizione 1994.

<sup>2</sup> *De la compétence à la navigation professionnelle* ha avuto 4 edizioni in 4 anni. Gli altri due, 5 edizioni in 5 anni.

valori e interessi, ecc.) sia le *risorse esterne* (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni, mercato del lavoro, ecc.) dando luogo, così, ad una *prestazione efficace* ed a un *agire socialmente riconosciuto*. Dove balzano in primo piano la capacità di agire (saper agire, voler agire, ecc.) e la capacità del soggetto di attribuire significato alle proprie azioni, al mondo ed a *se stesso nel mondo* (oltre a Le Boterf – senza ignorare gli apporti originali e distintivi di ciascuno, né la loro appartenenza ad ambiti scientifici e disciplinari diversi – potremmo ricondurre a questo filone Argyris & Shon, 1974; Aubret *et al.*, 1993; D'Iribarne, 1989, Gilbert & Parlier, 1992; Momtmollin, 1984; Sandberg, 2000 e 1994; Zarifian, 2001 ed altri). Questo approccio si distingue da quello a cui fanno capo quegli studi – riconducibili anche questi ad ambiti disciplinari diversi – che pongono maggiormente l'accento su una concezione della competenza intesa come una caratteristica *intrinseca* della persona, parte integrante e duratura della sua personalità, che esiste indipendentemente dalla sua manifestazione esterna; come uno stato interno che può essere colto, questo sì, attraverso la presenza di una o più prestazioni ad esso *causalmente* collegate<sup>3</sup> (principalmente, muovono da premesse come questa, gli studi di matrice anglosassone e nord-americana statunitense, in particolare Mc Clelland, 1973; Boyatzis, 1984 e 1982; Spencer & Spencer, 1993; Goleman, 1995, ecc.).

A monte di quest'ultima concezione della competenza vive un postulato secondo cui la persona e il mondo sono entità distinte; la realtà esiste indipendentemente dal soggetto che la percepisce; la competenza è data da due entità separate, il soggetto e il contesto; ovvero, il lavoratore e il lavoro. Da qui ne discende che nell'analisi, nella gestione e nello sviluppo delle competenze i criteri di *performance*, i modelli di misurazione, gli indicatori di competenza, i *task profile* professionali concentrano interamente l'attenzione sia del ricercatore che del professionista che opera sul piano della prassi.

Viceversa, l'approccio che abbiamo definito fenomenologico-interpretativo, mutuando da Sandberg (2000 e 1994) la definizione, si regge su un postulato che rivendica al soggetto una posizione centrale, un ruolo insostituibile nella costruzione della propria storia personale nei vari contesti sociali in cui è inserito. Si tratta di una soggettività che si costruisce attraverso il confronto con l'alterità; accogliendo, cioè, la dimensione intersoggettiva senza chiudersi nella singolarità. Gli oggetti, i fatti, la realtà trovano il loro significato non come in-sé ma per il senso che assumono per la nostra coscienza; o, meglio, per il soggetto che gliela attribuisce, come ci ricorda Merleau-Ponty (1945).

Se si assume quest'ultimo postulato, ne deriva un cambiamento di punto di vista sul modo di considerare e di trattare la competenza. La quale, vista

---

<sup>3</sup> Per una rassegna critica, rigorosa e approfondita, degli studi sulle competenze si rimanda a Pellerey (2002).

da quest'angolo visuale non è la somma di due entità separate, la persona e il lavoro; né la proiezione della prima sulla seconda; né il viceversa. Si tratta, questo sì, di un costruito complesso, di un insieme di risorse e di attributi interni ed esterni alla persona. Cambia, però, il segno di questi stessi attributi. I quali non sono più *context-free*, sganciati dal contesto, bensì situazionali, contestualizzati e mediati dall'esperienza degli individui. Inoltre, in quanto situata, la competenza si dispiega in condizioni di coscienza pratica facendo leva su una solida base di conoscenze tacite, oltre che esplicite. Di conseguenza i modi di fare esperienza, ed il modo come l'esperienza si struttura, sono più importanti degli attributi stessi del lavoro e della competenza presi in sé. Infine, per lo sviluppo delle competenze la capacità di auto-apprendere e di apprendere dall'esperienza si rivelano determinanti. Così come lo è la capacità di produrre pensiero riflessivo e trasformativo (Mezirow, 1991).

Si tratta di un insieme denso di spunti, di suggestioni e di temi di fondo che circolano come linfa vitale nei tessuti della ricerca condotta da Le Boterf da oltre quindici anni a questa parte e che confluiscono in *Repenser la compétence* e da cui riemergono più chiari e più approfonditi, mettendo a fuoco un paradigma della competenza che ci aiuta a fissare alcuni punti fermi ed a fare giustizia di quei non pochi luoghi comuni o falsi concetti che si sono consolidati nel corso degli ultimi quarant'anni. Da quando, cioè, questi studi e, soprattutto le relative pratiche, sono venuti affermandosi.

2. – *Repenser la compétence* si presenta come un volume agile, dal taglio apparentemente divulgativo. Ed in effetti si presta anche ad usi applicativi. Ma ciò che più lo contraddistingue è la densità teorica che caratterizza le 15 «tesi»<sup>4</sup> che l'autore indica per superare i falsi concetti che a suo avviso sono all'origine del divario – da lui individuato e denunciato – tra l'enfasi o la retorica sulle competenze e la realtà delle loro applicazioni. Del resto, che la sua intenzione sia proprio quella di far chiarezza a livello terminologico e concettuale emerge sia dal verbo *repenser*<sup>5</sup> nel titolo, sia dai due aforismi in epigrafe al libro. Il primo è di Nietzsche: «Apprendiamo troppo, non pensiamo abbastanza». Il secondo è di Ortega y Gasset: «Le persone provano più rimorso a schiacciare delle formiche che a confondere concetti». Insieme formano una dichiarazione programmatica del taglio che Le Boterf ha voluto dare a questo libro.

---

<sup>4</sup> Il sostantivo francese *proposition*, alla lettera in italiano *proposta*, preferiamo tradurlo con *tesi*. Perché quelle contenute nel libro, più che proposte, sono vere e proprie tesi enunciate ed argomentate in funzione di una chiarificazione concettuale e terminologica da operare a monte delle ricadute pratiche.

<sup>5</sup> *esaminare più a fondo*: ci pare questa la versione che rende meglio il senso del verbo francese *repenser*; nonché il senso del libro stesso.

Le 15 tesi di cui si compone il libro si sviluppano in altrettanti brevi capitoli. Lo spazio di una recensione non ci consente di discuterle tutte. Né sarebbe utile farlo, volendo risalire al senso generale dell'opera e alla comune matrice paradigmatica sottesa alle tesi stesse. A partire da una critica serrata della definizione di competenza maggiormente in uso (la competenza intesa riassuntivamente come un insieme di sapere, saper fare e saper essere), Le Boterf mira a ridefinire la natura stessa della competenza. È vero, sostiene il nostro, questa definizione è semplice, chiara ed apparentemente esaustiva. Però conduce verso «ragionamenti trappola» (*raisonnements piégés*). Una persona può possedere un ottimo patrimonio di risorse e non essere in grado di agire con competenza: «[...] ciò che distingue le persone sul lavoro non sono le loro conoscenze, ma la loro capacità di utilizzarle in modo pertinente nelle diverse situazioni e il loro saper agire efficacemente e stabilmente nel tempo» (p. 17). Né ha senso aumentare all'infinito il numero degli addendi: «[...] ridotta in briciole, frazionata in unità microscopiche, la competenza perde il suo senso, diventa difficilmente gestibile, [...] non consente di afferrare il processo di attivazione di queste risorse. L'anatomia non ha mai dato conto dei processi del vivente» (*ibidem*). La logica della sommatoria è assai simile alla logica del lego, dove l'assemblaggio dei pezzi produce una costruzione nella quale ciascun elemento mantiene la propria forma, qualunque sia l'architettura nella quale si inserisce: che si tratti di un camion o che si tratti di un ponte, ciascun pezzo resta identico a se stesso. Al contrario, in una combinazione che fa sistema, ciascun elemento è modificato dagli altri. Il saper fare di chi sa condurre un gruppo di studio deve adattarsi a seconda che si combini con dei saperi in chimica piuttosto che in pedagogia. Lo stesso ordine di considerazioni vale per il saper essere. Se, infatti, lo si riduce ad una lista di qualità (capacità d'ascolto, centratura sull'obiettivo, spirito d'iniziativa, curiosità intellettuale, ecc.) si è indotti inevitabilmente a valutare la personalità ed a selezionare le persone, appunto, sulla base dei tratti della loro personalità con risultati scarsi o nulli sul piano dell'accertamento e dell'apprezzamento delle competenze. Perché se è vero che certi tipi di personalità si confanno meglio a certe professioni, è altrettanto vero che diversi tipi di personalità si confanno ad una stessa professione. Così com'è vero che i comportamenti delle persone cambiano (o possono cambiare) a seconda delle diverse situazioni: una persona può avere capacità d'ascolto in famiglia e non sul lavoro, e viceversa. Un'altra, sarà dotata di spirito d'iniziativa nel gestire una squadra di calcio e non averne affatto in un progetto commerciale. Tutto ciò, perché le competenze non sono «in sé», né sono qualità più o meno innate (qui si misura il punto di massima distanza tra Le Boterf e coloro che concepiscono la competenza come una caratteristica intrinseca della persona: vd. Spencer & Spencer, 1993 e altri). Detto per inciso, questa presa di distan-

za «lebertefiana» da qualsivoglia concezione «innatistica» della competenza è densa di implicazioni importanti sotto il profilo della formazione<sup>6</sup>. Ciò che è innato molto difficilmente può essere modificato dalla formazione, se non molto parzialmente (ma sui riflessi di questa impostazione sulla formazione torneremo più avanti). Per questo, sostiene il nostro autore, è preferibile un ragionamento in termini di «modalità d'azione» e di «azione pertinente e competente in una situazione data». Sapendo che così facendo non solo si cambia angolo visuale, ma si «introduce una rottura radicale nel modo di ragionare sulla competenza. Non si tratta più di adoperarsi ad impilare risorse, bensì di distinguere che cosa significa per un soggetto 'essere competente' e 'avere competenze' [le virgolette sono dell'autore]. In buona sostanza, si tratta dunque di ragionare in termini di processo piuttosto che di possesso di risorse; di 'portatore' [virgolette nostre] di competenze e non in termini di competenze astratte; in termini combinatori e non più sommatori; in termini di comportamenti in situazione e non più di qualità o di tratti della personalità» (p. 21). Per questo occorre chiarire che possedere delle competenze significa avere delle risorse da mobilitare (conoscenze, saperi, saper fare, schemi e metodi di ragionamento, attitudini fisiche e comportamentali) ed essere competenti significa essere capaci di agire con successo ed in modo pertinente in una situazione concreta; di agire mobilitando e combinando il patrimonio di risorse a disposizione dell'individuo.

Un ragionamento, questo di Le Boterf, che attribuisce alla competenza una natura eminentemente prassica; ascrivibile al dominio dell'azione piuttosto che a quello dell'essere. Il che non vuol dire che in questo modo egli voglia spostare l'accento su un agire che si autoalimenta attraverso la dialettica stimolo-risposta o su di un attivismo intriso di smania di successo e di affermazione di sé fino a sconfinare talvolta in forme di «titanismo» cieco (il neologismo è nostro). Al contrario egli parla di un agire che si alimenta di pensiero riflessivo. Ossia: di capacità di *problem-solving* e di *problem-setting* (saper formulare e ri-formulare un problema); di capacità di attribuire significato all'esperienza; di saper rielaborare concettualmente l'esperienza e di saper trasmettere ad altri la lezione che ne ha tratto; di condivisione e di capitalizzazione delle pratiche lavorative<sup>7</sup>; di conoscenza degli schemi men-

---

<sup>6</sup> Non dimentichiamo che nel corso dei primi venticinque anni della sua carriera di studioso e di consulente di prestigiosi organismi internazionali, quali l'UNESCO, Le Boterf si è occupato di formazione degli adulti e che tuttora alterna i suoi studi e le sua attività nell'ambito delle competenze con quelli sulla formazione continua, occupandosi in particolare di formazione continua individualizzata. Al momento insegna presso l'Università di Sherbrooke, che è una prestigiosa università canadese dedicata alla formazione continua.

<sup>7</sup> Attraverso le parole di Aldous Huxley, Le Boterf ci ricorda che «l'esperienza non è quel che capita ad una persona, ma ciò che la persona ne fa di quel che gli accade».

tali che il soggetto utilizza per rielaborare la propria esperienza; di capacità di costruirsi un'identità professionale (attraverso il modo come una persona «abita» la propria professione e le dà senso); di conoscenza e padronanza delle risorse emotive e dei modi migliori di gestirle; di senso di autoefficacia, ecc. In sostanza nel definire la natura prassica della competenza, il nostro autore getta le basi, sia pure in estrema sintesi, di una grammatica, di una sintassi e di una semantica dell'agire competente da cui si evince quanto sia insufficiente e mutilato ogni ragionamento sulle competenze a due dimensioni, imperniato, cioè, sui soli concetti di pratica e di risorsa. Quando invece si tratta di tre dimensioni: la pratica, le risorse e la riflessività.

3. – In che senso e da quale lato una teoria della competenza così concepita interroga la formazione e l'istruzione? A queste domande *Repenser la compétence* non dà risposte dirette, mentre Le Boter le dà in diversi altri suoi lavori anche recenti tra cui *Construire les compétences individuelles et collectives* (2010), *Formation des adultes et individualisation* (2005), *Transmettre en éducation, formation et organisation* (2003), *Former pour performer* (2000). Qui invece dà risposte indirette ed implicite. Non per questo meno importanti.

La tripolarità dei concetti di pratica, di risorse da mobilitare e di riflessività che troviamo alla base del concetto di competenza porta in primo piano: (a) la soggettività dell'individuo che apprende e la sua centralità in tutti i contesti d'istruzione, di formazione ed esperienziali e, correlativamente, i concetti di autonomia ed auto direzione nell'apprendimento degli adulti di cui parla diffusamente Alberici (2008, 2002 e 2000); (b) la dimensione costitutiva e fondante del *lifelong learning* come dato (le persone di fatto apprendono sempre durante il corso della vita, se non altro dall'esperienza) e soprattutto come strategia e come metamodello per l'organizzazione dei sistemi formativi e d'istruzione; (c) la dimensione dell'individualizzazione della formazione continua, la quale non può prescindere dalla singolarità dell'esperienza dell'individuo e dal suo modo di vivere il lavoro e di «abitare» la professione; esercitandola, oggi, in contesti lavorativi e di vita sempre più flessibili e «liquidi», direbbe Bauman.

Non di minor rilievo sono le implicazioni per la scuola chiamata ad erogare una formazione che metta in grado gli studenti e le studentesse, di continuare ad acquisire le conoscenze necessarie per i mutamenti professionali che saranno loro richiesti più volte nel corso della vita; chiamata ad accorciare l'enorme divario tra cultura da essa trasmessa e quei «saperi altri» che sono alla base della vita quotidiana e professionale nella società post-moderna; chiamata a sviluppare soprattutto quelle abilità cognitive generali senza le quali non si dà quel pensiero riflessivo che rappresenta la terza polarità del concetto di competenza discusso in *Repenser la compétence*.