

IL CONCETTO DI COMPETENZA SECONDO BERNARD REY¹

Nelle pagine che seguono Rey fornisce una definizione del termine "competenza".

Per chi è estraneo alle scienze dell'educazione, cosa evoca la parola "competenza"?

E' un'eccellenza che si riconosce negli altri e che può essere oggetto di invidia o di ammirazione. In effetti, nell'uso comune, la competenza di cui si parla è quella dell'altro; la mia, non la definisco mai come tale: a meno che io non assuma una posizione esterna rispetto a me stesso, non mi definisco generalmente come un lettore competente, né come un guidatore d'auto competente. Se invece osservo un altro, la mia posizione di esterioresità mi permette di individuare in lui questa o quest'altra competenza. Ma, così facendo, affermo più di quanto abbia osservato: opero sugli atti percepiti una sintesi totalizzante che li supera; suppongo in lui un potere che li genera e una regola che li dirige e li rende efficaci e adeguati alla situazione.

Così, se osservo un buon pattinatore su ghiaccio, basterà qualche istante perché io possa dire che "sa pattinare", ovvero che è competente. Opero così sugli atti percepiti una sintesi totalizzante: stabilisco che la successione dei suoi movimenti non è una serie aleatoria, ma che è tenuta insieme da un principio che li ordina, che faccio risiedere nel soggetto e che è la sua competenza. Supponendo questo potere nel pattinatore, assumo l'idea che i suoi movimenti futuri siano prevedibili, non certo nei loro dettagli, ma nella loro adeguatezza ed efficacia. Quindi è nell'esterioresità che si definisce la competenza e, al tempo stesso, essa è la postulazione di un potere interno.

Ma, di più, questa prevedibilità dei movimenti del pattinatore dà loro una apparenza di continuità: nessuna rottura, nessun imprevisto; tutto sembra semplice nei due sensi del termine, cioè facile e non composto; è il regno della spontaneità, del naturale, dell'immediatezza. Non c'è scarto tra ciò che il pattinatore fa e ciò che dovrebbe fare: la competenza è l'insieme organizzato ed esaustivo di ciò che va da sé e che sembra privo di mistero.

Ma se, totalmente ignorante di questa pratica, azzardo a farne la prova, la competenza si rivela brutalmente tutt'altra cosa: ciò che mi sembrava così facile un istante prima, non è ora fattibile.

Questa qualità intima del soggetto, tuttavia, ha sufficiente oggettività per dar luogo a un riconoscimento sociale. La persona competente è quella, come fa notare Anne-Marie Drouin "che è pubblicamente riconosciuta avere questo potere o questa attitudine". A questo titolo, la competenza deve essere oggetto di una visibilità pubblica; ma, nello stesso tempo, il rispetto ufficiale che le si tributa rinforza il carattere misterioso e personale.

Così, nella sua accezione meno erudita, la parola "competenza" evoca sia il visibile che il nascosto, l'esteriore e l'interiore, ciò che in un'azione è più standardizzato e, al contrario, ciò che sembra più legato a una persona e, quindi, più singolare e indicibile.

Molti studiosi hanno teorizzato e cercato di definire il concetto di competenza e di inserirlo in un quadro di riferimento teorico.

Chomsky ha studiato in modo approfondito il processo di acquisizione della lingua madre da parte dei bambini e definisce la competenza linguistica come

“un sistema fisso di principi generativi” che permette a ognuno di produrre un'infinità di frasi provviste di senso nella propria lingua e, viceversa, di riconoscere spontaneamente una frase sentita come appartenente alla stessa lingua, anche se si è incapaci di dire perché. Una tale capacità è evidentemente inaccessibile all'osservazione esterna, e lo è altrettanto all'introspezione: il soggetto è incapace di spiegare come si fa a emettere delle frasi suscettibili di essere comprese, come anche di

¹ Ripreso da B. Rey, "La nozione di competenza", in *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

dire in base a cosa egli riconosce che una frase sentita ha significato nella sua lingua. Questa *competenza* si oppone alla "prestazione" che è "*l'uso del linguaggio così come lo si osserva*".

All'opposto, si trova una definizione di competenza come serie di atti osservabili, cioè di comportamenti specifici. Questa teorizzazione è la più diffusa e comporta, come si vedrà, varianti e sfumature. La si riscontra in due campi: la formazione professionale e la letteratura che tratta di obiettivi pedagogici.

La competenza, quindi, da una parte viene considerata come una potenzialità che non si può osservare, in quanto è personale e interiore, dall'altra, invece, come comportamenti osservabili e prestazioni.

Nel contesto scolastico, il concetto di competenza assume, a seconda delle situazioni educative, entrambe le accezioni. Rey riporta i seguenti esempi.

Alcune competenze evocate nel testo ministeriale sui cicli rientrano manifestamente nella definizione chomskiana: è evidentemente il caso della maggior parte delle "competenze nel campo della lingua", ma anche di alcune "competenze trasversali", rispetto alle quali appare nettamente il carattere "generativo" e, con esso, l'impossibilità di ridurre le competenze a un dato comportamento specifico; ne sono un esempio gli enunciati seguenti: "egli immagina e crea delle storie, delle situazioni, dei giochi..."; "egli è sensibile a dei valori estetici"; "può enunciare delle regole".

Nello stesso testo, però, accanto a queste competenze, altre sono specificate in procedure osservabili che non rinviano a nessuna misteriosa interiorità.

Così, "conoscere il significato di ogni cifra che compone un numero intero" (nelle competenze disciplinari della matematica), o ancora: "situare su tabelle cronologiche, a livelli differenti, i grandi periodi della storia nazionale menzionata nei programmi, ecc." (nelle competenze di storia). La stessa cosa capita, tra le competenze trasversali, per la maggior parte delle "competenze metodologiche"; per esempio: "rispettare le disposizioni formali per un testo", o ancora: "imparare a memoria brevi testi".

La coesistenza dei due significati impone di esaminare una ad una le due concezioni e la logica che ciascuna comporta.

Quando si fa riferimento alle competenze nell'ambito della formazione professionale, di norma, si descrivono i compiti richiesti in un "determinato lavoro" e si delineano comportamenti specifici e osservabili.

Nell'ambito della pedagogia il concetto di competenza sembra ricondurre al concetto di obiettivo, in quanto viene richiesto agli insegnanti di chiarire che cosa ci si attende da ogni azione pedagogica. Precisare un obiettivo significa individuare che cosa l'alunno sarà in grado di fare al termine di un corso o di una serie di corsi.

Da qui, la volontà che gli allievi sappiano fare si sostituisce alla volontà che essi sappiano. Si passa da una logica del sapere ad una del saper fare. Si vede allora come l'esigenza di precisione e di efficacia da un lato, e la volontà di non accontentarsi delle parole quanto agli effetti dell'insegnamento - dall'altro, conducono all'interesse per la *competenza* acquisita.

Questa deve essere definita in termini di comportamenti, poiché occorre che sia identificabile, fatto che ci porta al primo principio di definizione degli obiettivi pedagogici, così formulato da Daniel Hameline: "affinché un'intenzione pedagogica tenda a diventare operativa, il suo contenuto deve essere enunciato nel modo il meno equivoco possibile". L'univocità così ricercata è illustrata da alcuni esempi: "essere capaci di mettere i nomi comuni in ordine alfabetico" è meno equivoco di "essere capaci di dar prova d'iniziativa" sicché l'univocità sembra imporre la specificità: una

competenza che si può esemplificare attraverso molte azioni possibili è un obiettivo equivoco; è univoca, al contrario, la competenza che può avere come esempio una sola azione. Questa azione deve essere un comportamento, poiché solo un comportamento si offre alla descrizione in modo non ambiguo.

Affinché l'azione pedagogica diventi operativa e concreta deve individuare le attività che l'alunno deve svolgere mediante comportamenti osservabili. A questo proposito Mager scrive:

"L'enunciato di un obiettivo descrive il comportamento che si desidera ottenere dall'allievo. Quando quest'ultimo può dimostrare che dà prova del comportamento desiderato, sapete che siete riusciti a conseguire il vostro obiettivo".

Questa concezione della competenza come comportamento, che ne costituisce in qualche modo il livello zero, ne rivela diverse implicazioni. La prima, la più evidente, è che essa è "fortemente associata alle nozioni di prestazione e d'efficacia", come notano subito Françoise Ropé e Lucie Tanguy, nella loro introduzione a una serie di studi che portano alla luce con acume il significato sociale e organizzativo dell'uso della parola "competenza".

A questo scrupolo di efficacia, è connessa la volontà di poter paragonare e armonizzare i risultati delle azioni d'insegnamento.

Le stesse autrici scrivono:

“non si può negare che una pedagogia fondata sugli obiettivi e le competenze sembra particolarmente adatta alle nuove esigenze sociali di valutazione, pratica ovunque reclamata nel decennio 1980-1990, e che esige la messa in atto di procedure di standardizzazione e di tecniche fondate sulla misura”.

Questa preoccupazione per la standardizzazione e l'armonizzazione ha condotto alla costruzione di "referenziali" e di "basi" di competenze. Queste ultime, che tentano di fissare le competenze indispensabili a un certo punto del corso, sono particolarmente importanti quando, come in Belgio, si vuole cercare di mantenere il controllo sulle differenze, nel livello di bisogni, tra i diversi istituti scolastici.

Quando si parla di competenze e di comportamenti osservabili è opportuno fare riferimento al comportamentismo, anche se alcuni teorici della "pedagogia per obiettivi" non concordano su tale relazione.

Tuttavia, esiste una certa affinità tra il comportamentismo e la pedagogia per obiettivi, in quanto da entrambe il comportamento è considerato come l'unico aspetto da prendere in considerazione.

"Comportamento" è il nome che si dà ai movimenti dell'individuo, dal momento in cui essi sono separati dalle finalità alle quali conducono. Isolati da questa catena, nella quale sono organizzati in una procedura che conduce a uno scopo, essi vengono ricollocati in un'altra catena che è quella delle correlazioni tra stimolo e risposta. Prendendo come oggetto il comportamento, il comportamentismo bandisce la dimensione mentale e la finalità e si propone in questo modo di garantire l'oggettività.

La ricerca di oggettività non segue motivazioni scientifiche quanto piuttosto la necessità di giungere ad una giustizia nella valutazione. A questo proposito Bloom chiarisce che

l'identificazione degli obiettivi risponde alla necessità di "parlare" un linguaggio comune tra docenti e di chiarire il significato dei singoli obiettivi.

Precisare il comportamento osservabile atteso sembra in questi casi un'esigenza deontologica. Generalmente, per valutare l'acquisizione di una competenza, l'insegnante propone agli allievi un compito la cui esecuzione è un comportamento osservabile. Se il comportamento ha luogo, egli inferisce che la competenza è acquisita. Ma si sa che tutti i fraintendimenti possibili possono inquinare questa inferenza. Tutti gli esperti dell'insegnamento sanno quante volte, davanti a ciò che un allievo dice, scrive o fa, restano incerte le reali intenzioni intellettuali. L'allievo del corso intermedio risolve correttamente un problema. Cosa dedurre? che ha capito? che ha avuto fortuna? che ha potuto copiare? E questo allievo della sesta che scrive: "i regali che noi abbiamo comprati..." che cosa ha voluto fare coniugando il verbo "comprare" al plurale? Il comportamento è segno in questo caso di una competenza reale a proposito dell'accordo con il complemento oggetto, o meglio accordo con il soggetto, o ancora una grafia aleatoria? Si può attribuire a un atto osservato un'intenzione che non c'è.

Questo scarto tra la competenza e il comportamento che solo si presta all'osservazione è estremamente dannoso. Esso apre la porta a tutte le speculazioni su quello che ha pensato o su cosa ha voluto fare l'allievo e a tutte le valutazioni soggettive. Secondo il livello di complicità (che si può pensare socialmente determinata) esistente tra il professore e l'allievo, la prestazione di un allievo sarà giudicata indice di una competenza e quella di un altro non lo sarà.

Una sola risposta sembra possibile di fronte a queste difficoltà: poiché non si è mai sicuri che un comportamento visibile dell'allievo sia l'indicatore adeguato di una competenza, è opportuno ridurre al massimo lo scarto tra i due termini e ricondurre la competenza a non essere altro che un comportamento. Definendola, come sembra indicare l'uso corrente, come una facoltà di mettere in atto dei mezzi in vista di uno scopo, non si evita il problema di sapere se gli atti visibili sono stati realmente messi in gioco in vista dello scopo desiderato. Questo problema non ha una soluzione certa. Dicendo al contrario che la competenza è il compimento di quel comportamento in quella situazione, l'incertezza scompare. Il comportamento è concepito non come un atto finalizzato, ma come la risposta a una situazione. La definizione di competenza come comportamento, ovvero come atto di cui si mettono tra parentesi le finalità, sembra in questo senso salutare.

Certamente gli insegnanti fissano le finalità educative, ma spesso le definizioni che di tali finalità vengono date non sono operative. Pensiamo ad esempio al concetto di "autonomia": che cosa si intende per "autonomia"? Si intende che l'alunno sia ad esempio in grado di attraversare la strada da solo? Che sappia portare avanti progetti personali? Questa finalità educativa è molto ampia ed è quindi necessario declinarla in obiettivi e comportamenti specifici.

Si dirà per esempio: al termine di tale apprendimento della sezione intermedia della materna, il bambino sarà capace di allacciarsi le scarpe. In questo obiettivo comportamentale, il fine si esaurisce nel comportamento indicato. Non è possibile valutare il comportamento come un mezzo in vista di un fine che sia altro, per esempio in vista della "autonomia" del bambino, poiché, allora, bisognerebbe domandarsi se allacciarsi le scarpe da solo è veramente una prova di autonomia. E se situo il comportamento di allacciarsi le scarpe come una tappa o un mezzo di conquista dell'autonomia, rischio surrettiziamente, ad insaputa dell'allievo e di me stesso, di introdurre nella valutazione alcune condizioni implicite: per esempio, che l'atto di allacciarsi le scarpe sia compiuto quando conviene e che dunque il bambino sia capace di comprenderne l'opportunità, o ancora che sia fatto più o meno rapidamente e fermamente in base alle circostanze.

Si tocca qui uno dei nodi cruciali della definizione comportamentale della competenza: riducendo la competenza a comportamento ed eliminando, per quanto possibile, il suo carattere finalizzato, si tende a eliminare l'implicito.

Ora, tutto ciò ha un effetto decisivo sulla relazione con gli allievi: poter dire loro, esattamente ed esaustivamente, ciò che ci si aspetta da loro, ciò che si prevede che sapranno fare al termine di tale azione pedagogica, senza retropensieri, senza conservare per sé un'intenzione non detta, significa ridurre l'asimmetria fondamentale tra il maestro e l'allievo, e cioè quell'ineguaglianza costitutiva dell'atto d'insegnamento che fa sì che l'uno sappia dove conduce l'altro, mentre quest'ultimo lo ignora.

Una difficoltà riscontrata nella pedagogia per obiettivi è la riduzione degli apprendimenti a obiettivi comportamentali. Spesso questa riduzione ha comportato una eccessiva frammentazione del sapere e delle conoscenze.

Di fatto, era la nozione stessa di comportamento ad essere ambigua. Se lo specifico di un comportamento è l'essere osservabile, allora è giusto attendersi che esso dia luogo a una percezione, e cioè a una sintesi dei dati sensoriali operata dall'osservatore. Questa sintesi può essere compiuta in diversi modi: fra le dimensioni infinite del visibile, si ritaglia e si calibra ciò che si sceglie di riconoscere come un fatto comportamentale. Lo si può fare secondo differenti criteri. Il comportamentismo, nella sua pretesa di scientificità, si è fermato su criteri fisiologici: si riconosce come comportamento ogni reazione muscolare o ghiandolare dell'organismo esaminato. Ma in realtà, uno dei problemi fondamentali della psicologia è sapere se tali criteri sono soddisfacenti, perché a definire il comportamento come una risposta muscolare si rischia di fraintenderne il senso. A questo proposito Maurice Reuchlin scrive:

“si potrebbero descrivere minuziosamente, elemento per elemento, le reazioni motorie di un bambino che lega una pentola alla coda di un cane senza che questa descrizione sia comprensibile dal lettore, il quale ignorerebbe la finalità (e dunque l'organizzazione) di questa sequenza di contrazioni muscolari”.

Se ad essere osservato è un comportamento umano, per riconoscerlo appunto come umano, sembra che lo si debba definire come dotato di senso. Se la questione si pone per lo psicologo, essa è a maggior ragione decisiva per il pedagogista che lavora su una relazione educativa: è il significato dei movimenti osservati che li rende comportamento. Riconoscere un comportamento, non è soltanto enumerare le modificazioni corporali dell'altro, ma soprattutto assegnare loro il valore di coordinate organizzate all'interno di un'azione. Si vede allora che la nozione di comportamento deve reintegrare una forma di finalità e che la nozione di competenza si trova ad essere modificata.

Così, definire il fatto di "sapersi allacciare le scarpe" come una competenza è fare di questo comportamento non una *serie* di movimenti, ma un' *organizzazione* di movimenti, dei quali si riconosce la funzione e l'unità. Questa unità è propria di un'attività socialmente definita che trova spazio in una cultura inserita all'interno di una comunità umana. Non la si deve vedere specificamente sotto un taglio scientifico (per esempio fisiologico, fisico o chimico), ma considerare piuttosto come un'unità del senso comune, che rimanda alla dimensione pratica della vita quotidiana, legata essa stessa ad un certo stato storico delle pratiche umane.

La "pedagogia per obiettivi" prende le distanze da un'interazione insegnante-allievo basata su elementi impliciti e non verificabili. Tuttavia, il comportamento degli alunni, per essere compreso, deve essere inserito in un contesto e, quindi, definito in funzione del compito da svolgere. Viviane De Landsheere afferma che:

“Il termine competenza designa la capacità di assolvere un compito dato in modo soddisfacente”. Se si passa dal campo pedagogico a quello della formazione professionale, la revisione della nozione di comportamento si impone con chiarezza ancora maggiore. Se in questo ambito si cerca l'unità di comportamento pertinente sul fronte dei movimenti successivi di un individuo al lavoro, si troverà a malapena un principio di suddivisione non discutibile. In effetti si rischia allora, come dice Malglaive, di perdersi in "un'infinità di atti, sia motori che mentali, divenuti privi di significato". In compenso, nell'attività lavorativa in cui l'operatore umano intervenga all'interno di un dispositivo tecnico che trasforma un oggetto, si possono suddividere alcune tappe molto meno contestabili; sono quelle che corrispondono agli stadi successivi della trasformazione dell'oggetto o alle fasi successive della procedura che richiede il dispositivo:

“spesso è più comodo ordinare la descrizione del comportamento umano in base alla procedura che organizza il funzionamento del dispositivo tecnico, che non definire gli atti degli operatori incaricati di assicurare questo funzionamento”.

Il comportamento non è soltanto un insieme di movimenti che si possono osservare, ma è “un'azione sul mondo” che ha una sua utilità tecnica o sociale. Quindi, la competenza può essere definita come un insieme di comportamenti orientati ad un'azione utile.

La funzione pratica diviene ormai decisiva. Lo si nota chiaramente quando Patrick Gilbert e Michel Parlier tentano di fare della competenza un concetto operativo nel campo della formazione permanente: "le competenze formano insiemi strutturati i cui elementi si combinano, si dispongono, si ordinano secondo gerarchie, al fine di rispondere alle esigenze delle attività che devono essere realizzate". La messa in ordine in riferimento ad un fine è qui chiaramente enunciata. Ciò che appare anche in questa concezione, è che la competenza non ha omogeneità psicologica: può sicuramente comprendere conoscenze, saper-fare, ragionamenti, schemi motori e sensoriali, ecc., ma ciò che ne fa l'unità è la sua utilità, in altre parole l'attività tecnico-sociale nella quale essa sfocia. Essa è eterogenea nei suoi elementi costitutivi e omogenea nella sua finalità, come si evince in modo chiaro dalle due definizioni fornite da Parisot al CEPEC:

"[le competenze] designano prodotti di apprendimento complessi, i quali sono come le risultanti di numerosi apprendimenti anteriori" (eterogeneità degli elementi costitutivi);
"esse permettono di dominare un certo tipo di situazione o una classe di situazioni" (sono dunque delimitate dal compito o dalla situazione a cui si applicano).

La competenza inoltre non è più comportamentale in se stessa, ma soltanto per l'azione funzionale alla quale dà luogo. Se la competenza è osservabile dall'attività specifica che la definisce e la nomina, non è più proibito pensare che essa comporta nel soggetto, in modo cosciente o automatico, operazioni mentali che permettono di organizzare e di gerarchizzare i movimenti in funzione dello scopo da raggiungere. E' ciò che fa Pierre Gillet: "una competenza si definisce come un sistema di conoscenze, concettuali e procedurali, organizzate in schemi operativi e che permettono, rispetto a una famiglia di situazioni, l'identificazione di un compito-problema e la sua risoluzione attraverso un'azione efficace". Questo apre la strada alla concezione di un soggetto fornito di una dotazione cognitiva complessa, il quale non si limita alla sedimentazione di reazioni condizionate. Ma ciò che introduce questa nuova figura di competenza come azione funzionale non è soltanto un soggetto epistemico o "cognitivo", ma è anche un soggetto in quanto persona. Se non esiste competenza senza scopo, se essa è la facoltà di organizzare i movimenti elementari in vista di un'azione socialmente identificabile, allora essa mette in gioco l'intenzione di colui che la detiene. L'esercizio di una competenza, anche modesto, è un progetto.

Non si tratta soltanto di attuare comportamenti provocati da uno stimolo. Sicuramente la persona è sensibile e reagisce agli stimoli dell'ambiente, ma ha un ruolo attivo in quanto seleziona gli stimoli in relazione all'azione che deve svolgere.

Al termine di questo esame della competenza come comportamento, possiamo sottolinearne la doppia polarità:

1. da un lato l'esigenza pedagogica di esplicitare le competenze da acquisire conduce a definirle in termini strettamente oggettivistici e ad allinearsi di fatto con la concezione comportamentista del comportamento.
2. ma poiché la competenza è necessariamente relativa ad un'attività che ha senso umano (sia essa scolastica o professionale), bisogna considerarla anche, per quanto ciò sembri paradossale, come un comportamento *funzionale*. Siamo di fronte a ciò che chiameremo ormai la "competenza funzione".

La competenza come potenza generativa o come "scienza di ciò che si sa"

Parlare di competenza di un essere umano, vuol dire supporre non soltanto una finalità o, come già detto, una funzionalità, ma anche un lavoro volontario e regolato di concatenazione dei movimenti. Se abbiamo già sottolineato il carattere volontario, non ci resta che esaminare questa idea di regola. Tutto avviene come se ci fosse nella competenza sia "un repertorio di gesti disponibili", sia un insieme di regole che reggono la selezione e il coordinamento di questi gesti. Malglaive parla di "sintassi del saper-fare". Il parallelo con le regole di ordinamento delle parole nell'espressione del linguaggio è evidente. Esso giustifica che si evochi la competenza linguistica di cui parla Chomsky come possibile modello di ogni competenza.

Colui che parla o che ascolta, per comprendere ciò che viene detto, deve avere interiorizzato un sistema di regole quali ad esempio la forma fonetica della frase e il contenuto semantico. Quando questi aspetti vengono appresi diremmo che la persona è competente dal punto di vista linguistico.

“Il locutore di una lingua sa molte cose che non ha appreso; non si può rendere conto del suo comportamento linguistico normale in termini di controllo di stimoli, di condizionamento, di generalizzazione e analogia, di sistemazioni, di strutture di abitudini, o di disposizione a rispondere...”.

Se si accettasse la teoria comportamentista dell'apprendimento del linguaggio, ne deriverebbe che un individuo conoscerebbe soltanto un numero limitato di frasi da ripetere, in quanto fanno parte delle sue conoscenze ed esperienze pregresse. Poiché ogni individuo, in realtà, è in grado di creare frasi che non ha mai sentito prima, significa che le regole di trasformazione non hanno per oggetto parole, ma unità strutturali (ad esempio, sintagmi) che si possono ritrovare in diverse situazioni. Perché ciò avvenga occorre che vi sia una consapevolezza, da parte della persona che comunica, delle strutture linguistiche e che possieda, quindi, una competenza.

Ogni essere umano può riferirsi a ciò che non è presente, parlare di situazioni immaginarie, esprimersi in modo imprevedibile; la parola umana non sembra poter essere correlata sistematicamente a elementi oggettivi della situazione nella quale è proferita. La parola umana non è condizionata da stimoli.

La competenza linguistica, quindi, non è un insieme di comportamenti, ma è costituita da regole che le persone applicano nella comunicazione. A questo punto è interessante ricordare che Chomsky

interpreta le sue ricerche linguistiche come una rinascita dei tentativi abbozzati a partire dal XVII secolo e di cui Descartes sarebbe l'iniziatore. L'idea che, nell'opera di quest'ultimo gli pare decisiva, è quella dell' "aspetto creatore dell'uso del linguaggio" cioè più precisamente, come abbiamo appena visto, ciò di cui la nozione di competenza tenta di dare spiegazione. A partire dalla lettura della quinta parte del *Discorso sul metodo* e della *Lettera al marchese di Newcastle*, Chomsky definisce questo aspetto creatore mediante tre osservazioni:

1. "gran parte di ciò che diciamo usando normalmente il linguaggio è interamente nuovo e non è la ripetizione di ciò che abbiamo sentito prima"
2. "[l'uso normale del linguaggio è] libero da ogni controllo mediante stimoli rilevabili, siano essi esterni o interni"
3. la terza proprietà dell'uso normale del linguaggio è [...] la sua coerenza e la sua adeguatezza alla situazione, cosa completamente diversa dal controllo attraverso stimoli esterni".

Con la terza osservazione, Chomsky afferma che le parole umane si adattano alla singolarità di ogni situazione e questo si contrappone a quanto affermato dai comportamentisti che riconducono la competenza ad una corrispondenza biunivoca tra enunciati e situazioni.

Si noterà che, se le parole sono una prova del fatto che noi pensiamo, è perché esse sono fatte "a proposito dei soggetti che si presentano", vale a dire che esse si adattano alla specificità di un numero illimitato di situazioni, laddove una macchina saprebbe offrire una risposta adeguata solo per le situazioni particolari per cui è stata costruita o come diremmo oggi, programmata, "mentre la ragione è uno strumento universale che può servire in ogni tipo di situazione, questi organi [vale a dire quelli della macchina] hanno bisogno di particolari disposizioni per ogni azione particolare. Descartes specifica anche che ciò confina la macchina ad un numero limitato di risposte adeguate: " ...da ciò deriva che è moralmente impossibile che ve ne siano di diverse in una macchina, al fine di farla agire in tutte le situazioni della vita nello stesso modo in cui la nostra ragione ci fa agire".

La competenza a cui fa riferimento Chomsky si differenzia dalla competenza intesa come risposta automatica ad uno stimolo, quindi valida solo per una determinata situazione. In realtà una caratteristica della competenza è la trasversalità.

Molti autori che tentano di riflettere sugli obiettivi pedagogici sono dunque mentalisti.

A questo riguardo, Gagné intende parlare dell'apprendimento, quando si riferisce alla teoria del trattamento dell'informazione.

La nozione di capacità che egli introduce è sicuramente molto diversa da quella di competenza di Chomsky, e segnatamente nel fatto che essa è il risultato di un apprendimento e dunque non è innata. Tuttavia, tra le cinque categorie di capacità che egli identifica, l'abilità intellettuale, le strategie cognitive e le attitudini sono nettamente mentali. D'altra parte, in quanto risultati di apprendimento che comportano una fase di generalizzazione, contengono una possibilità di trasferimento. A questo titolo, esse hanno il carattere non specifico che si trova nella competenza chomskiana.

Allo stesso modo, D'Hainaut definisce un obiettivo nel campo cognitivo come ciò che deve "rendere l'allievo in grado di compiere un atto intellettuale. Si è dunque distanti dal comportamentismo. Questo atto intellettuale consiste nell'applicare a un oggetto una "operazione cognitiva". Sicuramente, per soddisfare l'esigenza di visibilità, questa è "definita in funzione di elementi osservabili" che sono l'oggetto sui quali essa verte e il prodotto che determina. Ma questi elementi esistono solo per permettere di inferire l'operazione cognitiva. Considerazioni di questo tipo sono ancora molto estranee alla idea chomskiana di competenza innata; ma esse hanno già rotto

radicalmente con l'imperativo di limitarsi all' osservabile, così come lo si trova per esempio in Mager.

Inoltre, D'Hainaut si preoccupa della "misura in cui la competenza acquisita è integrata nella personalità dell'allievo". Sicché egli è indotto a prendere in considerazione la "capacità di trasferimento della competenza acquisita". Egli distingue tre livelli di trasferimento di cui l'ultimo, il "trasferimento integrale", "consiste nell'eseguire spontaneamente l'attività appresa in tutte le circostanze in cui essa è adeguata". Questa disposizione all' attività adeguata, che può far parte della competenza, rimanda a quella "scienza di ciò che si sa", della quale abbiamo tentato di dire che si trova all'orizzonte della concezione chomskiana.