

La conception utilitariste à l'école : illustration par les compétences

L'introduction par la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005) du socle commun se concrétise maintenant par la mise en place de l'attestation de maîtrise du Socle Commun de Connaissances et de Compétences (BO N°45 du 3 décembre 2009) nouvellement appelé Livret Personnel de Compétences (BO du 8 juillet 2010). Cette attestation sera obligatoire pour l'obtention du brevet 2011. A cette fin, la tenue d'un document attestant la maîtrise du socle est obligatoire dès la classe de 4^{ème} depuis la rentrée 2009.

L'introduction de l'approche par compétences dans l'enseignement est un mouvement d'ensemble commun à de nombreux systèmes éducatifs au sein de l'Union Européenne. L'apparente neutralité du terme laisse penser qu'elle se caractérise seulement par un glissement des contenus à transférer (savoirs, savoirs faire) vers une capacité d'action à atteindre (définition possible du terme compétence). Le socle français est d'abord défini par un périmètre limitatif excluant certaines disciplines jugées non utiles et hiérarchisant les contenus entre un prétendu socle des indispensables et les savoirs supplémentaires dont la détention serait optionnelle. Nous devons donc nous interroger : qu'est-ce qui constitue le moteur de cette réforme et quelles sont les conséquences prévisibles sur nos pratiques ? De l'éclairage politique et économique à la question des enjeux pour notre métier et nos élèves, passage en revue...

Des compétences au service de qui ?

L'instabilité structurelle de l'environnement économique est générée par la contradiction croissante entre l'accumulation de capital et de production et la difficulté à trouver des débouchés solvables (illustrée par les différentes crises du système capitaliste, notamment la dernière crise financière en 2008). A cela viennent s'ajouter deux évolutions majeures du marché du travail détaillées ci-après. A la lumière de celles-ci, nous pouvons percevoir pourquoi les entreprises ont eu la volonté de transformer leur future main d'œuvre.

L'imprévisibilité croissante des marchés semble avoir eu raison du Taylorisme : à la distribution précise de fonctions détachées les unes des autres succède une organisation du travail où chaque travailleur doit accomplir des tâches variées. De plus, les technologies de l'information ont rendu obsolètes toutes divisions du travail dans les domaines liés à l'administration notamment où l'apparition d'un ordinateur sur chaque bureau équipé d'un traitement de texte, d'un tableur et d'un accès à internet rend caduque les anciennes fonctions

de dactylographe, de manipulateur de télécopie, etc... La rentabilité permanente d'une fonction spécifique n'étant plus assurée, il devient logique que chaque employé puisse assumer seul toutes ces différentes tâches.

Parallèlement, la polarisation du marché du travail entre les emplois demandant un haut niveau de qualification et ceux ne nécessitant pas ou peu de qualifications s'accroît. Ainsi, le nombre de postes dans ce type d'emplois continue d'augmenter dans les 27 pays de l'UE : passé de 8.9% en 1996 à 10.9% en 2006, il est prévu 11.8 % en 2015. En France en particulier, le volume de ces emplois est passé de 4.4 millions à 5.1 millions dans le milieu des années 1990. En somme, la tendance lourde actuelle est celle d'un accroissement d'emplois pas ou peu qualifiés, mais « multitâches ».

Dès lors, puisque « *les programmes scolaires ne doivent pas être conçus comme si tous (les élèves) devaient aller loin, car ils n'embrasseront pas tous une carrière dans le dynamique secteur de la nouvelle économie* » (OCDE, 2001), il faut recentrer la formation de la maternelle à l'université sur les exigences premières du marché du travail : la flexibilité, la mobilité et l'adaptabilité des travailleurs. Déjà au milieu des années 90, les entreprises des secteurs marchands et non marchands constataient que les élèves sortant de l'école « *sont incapables d'accomplir les tâches complexes qui leur sont données même si toutes les connaissances requises leur ont été enseignées* ». Ce constat, allié aux objectifs de compétitivité et de rentabilité amena les entreprises à créer leur propre système de formation dont le rôle premier fut d'analyser précisément les tâches à réaliser pour identifier l'ensemble des compétences demandées. Ainsi naquit le concept de référentiel de compétences. Coûteux pour l'entreprise, celle-ci eût évidemment intérêt à externaliser ses services de formation en agissant sur l'Ecole, la poussant ainsi à transformer ses programmes en termes de compétences. C'est ainsi que les pressions du patronat européen sur les autorités de l'UE l'amènèrent à débloquer d'importants crédits autour du projet UNICAP (unités capitalisables). Il déboucha sur le constat que le référentiel exigeait des compétences s'exerçant sur des situations très diverses telles que : *interpréter correctement un problème, lire un mode opératoire, aller chercher dans un ouvrage de référence les informations utiles pour un certain usage, réagir de façon critique à une situation...* Et que trouve-t-on dans l'attestation livrée aujourd'hui (BO op.cit) ? *Etre autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles...*

L'OCDE, la Banque Mondiale mais aussi l'UNESCO, le PNUD ont développé également des listes de compétences de base « *pour entrer dans l'économie de la connaissance* ». En 2006, le parlement européen faisait siennes ces recommandations pour réduire les objectifs de l'enseignement obligatoire à ce qui devrait constituer le bagage commun des personnes qui occuperont des emplois situés aux deux extrémités du marché du travail. Ce plus petit

dénominateur commun, ce sont les compétences de base, ou « *compétences-clés* » qui comportent systématiquement les éléments suivants :

- Capacité de communication dans la langue maternelle ;
- Capacité de communication dans une ou plusieurs langues étrangères ;
- Culture scientifique, mathématiques ou technologiques ;
- Utilisation d'un ordinateur ;
- Flexibilité et adaptabilité ;
- Esprit d'entreprise.

Un rapport de l'inspection générale sur ce sujet intitulé « les livrets de connaissances et de compétences, nouveaux outils pour l'évaluation des acquis » fournit un extrait des recommandations du parlement européen datant du 18 décembre 2006 : « *Elles (les compétences clés) sont particulièrement nécessaire à l'épanouissement et au développement personnel des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi. Les compétences-clés sont essentielles dans une société fondée sur la connaissance et garantissent davantage de souplesse de la main d'œuvre. La flexibilité de celle-ci permet de s'adapter plus rapidement à l'évolution constante du monde caractérisé par une plus grande interconnexion. Elles constituent un facteur essentiel d'innovation, de productivité et de compétitivité, et contribuent à la motivation et à la satisfaction des travailleurs, ainsi qu'à la qualité du travail.* »

Cependant, notre système éducatif n'a pas attendu la loi Fillon pour faire référence aux compétences. Dès 1991, les programmes de lycée furent conçus en tant que connaissances et compétences exigibles, les connaissances renvoyant aux contenus et notions propres à chaque discipline et les compétences détaillant les tâches que les élèves doivent être capables d'accomplir. La loi Fillon imposant ce nouvel outil d'évaluation attestant que le socle est acquis en fin de scolarité obligatoire introduit une notion de compétence inspirée des préconisations du parlement européen, dévoilant une conception utilitariste de l'Ecole bien éloignée des savoirs communs que celle-ci doit transmettre.

De l'enseignement par compétences à leur évaluation, quelles conséquences sur nos pratiques ?
--

La notion de compétence est floue tant le terme peut être polysémique. Selon Bernard Rey, une compétence peut se définir comme la possibilité qu'a un individu d'accomplir un certain type de tâche. Ce qui caractérise une compétence, c'est donc l'objet de ce qu'il y a à

réaliser. Dans ce cas, il convient de distinguer deux grandes familles de compétences. Tout d'abord, considérons les compétences dites générales (savoir formuler une hypothèse, traiter l'information). Elles sont très difficiles à faire acquérir car le type d'objet sur lequel elles doivent intervenir est complètement ouvert (« traiter l'information » dans des ouvrages historiques ou des atlas, est-on sûr que le même individu saura « traiter l'information » quand il aura l'œil sur un microscope ?). Ensuite, on distingue les compétences dites spécifiques qui sont de l'ordre des connaissances et des procédures à maîtriser. L'évaluation de ces compétences peut être faite selon deux modalités préconisées par la lettre de cadrage du rectorat à ce sujet : *« on veillera d'abord à pratiquer une évaluation dans une situation similaire à la situation d'apprentissage et dans un deuxième temps dans une situation de transfert (qui nécessite une mobilisation de connaissances ou de procédures) (...) la maîtrise d'une compétence suppose une réussite répétée dans un certain nombre d'évaluation d'une complexité progressive ».*

Les sept grandes compétences du socle sont déclinées en domaines et items. Rien n'est dit sur le nombre d'items à maîtriser pour valider un domaine ni combien de domaines sont nécessaires pour l'obtention d'une compétence. Une telle procédure n'apporte pas plus de rigueur ni d'harmonisation que le système actuel de notes. Ni la lettre de cadrage du rectorat, ni la circulaire ministérielle (N°2010-087 du 18/06/2010) précisant les modalités de validation n'apportent à ce sujet aucune précision. Au vu des possibilités d'interprétations, comment peut-on assurer que d'un professeur à l'autre, d'une matière à l'autre, d'un établissement à l'autre, on mesure les mêmes connaissances et compétences ? Les critères retenus risquent d'aboutir à une validation « maison » et de faire perdre toute valeur à cette attestation, ce qui reviendra à valider un socle qui n'a plus rien de "commun"!

Ce qui est certain, en revanche, c'est que les enseignants vont être conduits à tenter de se mettre formellement en règle avec ces instructions et risquent de passer des heures de travail à couler leurs préparations de cours dans le moule des directives, à multiplier grilles d'évaluation, grilles de suivi et documents d'évaluation disciplinaire servant de *« supports à la concertation pour renseigner l'attestation... »*, précise le rectorat. On disposera d'une grande quantité d'informations par élève, dont la pertinence n'est pas établie, et qu'il ne sera pas simple de résumer en termes de compétences acquises ou non. Que faire lorsque les avis de collègues de disciplines différentes divergent au sujet d'une compétence commune à plusieurs disciplines ? Que penser d'un dispositif qui aboutirait à attribuer des compétences à des élèves, contradictoires avec les évaluations par discipline ? Mesure-t-on le risque immensément grand de l'accroissement de notre charge de travail et de l'enfermement de notre activité professionnelle dans une activité routinière et bureaucratique, l'évaluation étant reléguée à une tâche administrative dont la finalité est de mettre une croix dans une case ? Comment travailler

en équipe alors que les conditions matérielles ne le permettent pas ? Tout ceci est-il de nature à faire progresser nos élèves ?

Enfin, il reste une critique fondamentale à énoncer : l'évaluation de compétences prescriptives (les compétences 6 et 7 du socle commun « compétences sociales et civiques » et « autonomie et initiative »). Selon Bernard Rey, *« l'école n'est pas là pour inculquer des attitudes normatives, elle est là pour enseigner des savoirs et ne se préoccupe d'éducation qu'à travers les savoirs »*.

En guise de conclusion... L'enseignement ou l'approche par compétences, leur évaluation : un nouvel eldorado pédagogique ?

L'institution ne cesse d'élaborer des recettes capables de résoudre tous les problèmes rencontrés à l'École. Citons un ministre, De Robien, à propos de la mise en place des Réseaux Ambition Réussite (RAR) : *« J'ai voulu l'autonomie des réseaux ambition réussite comme un moyen de libérer les énergies, de stimuler les projets innovants, l'invention pédagogique »*... C'était en 2006 et voilà déjà que les CLAIR (Collège lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite, circulaire parue au BO n°29 du 22 juillet 2010) apparaissent ! On sait de quels succès sont porteurs ces « projets » : une utilisation par les chefs d'établissement pour assurer la vitrine de leur établissement dans le contexte concurrentiel – et avec le relais complaisant d'une partie de la presse – de la suppression de la carte scolaire, l'introduction d'attaques gravissimes du statut des enseignants. Notons aussi que les établissements CLAIR doivent recentrer leurs pratiques sur l'acquisition du socle commun.

Pourquoi cette parenthèse ? D'abord parce que l'approche par compétences procède de la même mascarade : la solution aux difficultés scolaires est enfin trouvée ! Podium des classements internationaux, voilà la France ! Elle revêt cependant une dimension conjoncturelle supplémentaire : coller aux besoins de l'économie de la connaissance c'est à dire aux évolutions de la production et du marché du travail connue sous le nom de stratégie de Lisbonne : Le conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 a fixé un objectif stratégique visant à faire de l'Union européenne *« l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »*.

L'occurrence du terme compétence dans la littérature pédagogique et institutionnelle explose à partir des années 1990, à l'ère de la globalisation. Selon Marcel Crahay (chercheur belge) *« la logique de la compétence est au départ un costume taillé sur mesure pour le monde de*

l'entreprise. Dès lors qu'on s'obstine à en revêtir l'école, celle-ci est engoncée dans un habit trop étiqué eu égard à sa dimension nécessairement humaniste ».

A un socle refermé sur lui-même et relevant d'une conception utilitariste de l'école et des savoirs scolaires, le SNES oppose une culture commune exigeante permettant l'élévation du niveau de formation du futur citoyen.

Document produit par le SNES Dijon

Sources

Nico Hirtt : l'approche par compétence, une mystification pédagogique

Rapport de l'Inspection Générale de juin 2007

Des écrits de chercheurs : Bernard Rey, Sophie Morlaix, Michel Crahay

Notes du secteur contenu du SNES

