



HAL
open science

Ne diabolisons pas les "compétences"

Denis Meuret

► **To cite this version:**

Denis Meuret. Ne diabolisons pas les "compétences". *Après-demain : journal mensuel de documentation politique*, 2012, 21 NF, pp.8-10. halshs-00663846

HAL Id: halshs-00663846

<https://shs.hal.science/halshs-00663846>

Submitted on 9 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Denis MEURET

NE DIABOLISONS PAS LES « COMPÉTENCES »

Les deux formulations les plus ambitieuses et cohérentes des buts de l'éducation et de la forme de l'École dans une société individualiste ont été proposées, il y a plus d'un siècle, par le philosophe John Dewey aux États-Unis et par Émile Durkheim en France¹. Pour tous deux, la fonction civique de l'École est primordiale, mais ils n'en ont pas la même conception.

« DESSILLEMENT » OU « EMPOWERMENT » ?

Pour aller vite, on peut dire que, pour Durkheim, l'École doit produire les citoyens de la République, des individus capables de respecter librement les règles communes et qui, par la raison, sauront discerner le bien commun, dépasser leurs intérêts particuliers, s'écarter des fausses croyances et des traditions dépassées. L'École dessille. Pour Dewey, l'École doit favoriser la démocratie, sachant que ce que vise la démocratie et qui en même temps la soutient, est « *l'élargissement des intérêts partagés et la libération d'une plus grande diversité des capacités personnelles*² ». L'École renforce la capacité d'agir librement (*empowerment*). On peut illustrer cet écart par celui qui sépare leur conception de la discipline scolaire. Côté Durkheim, l'observation des règles du groupe. Côté Dewey, la persévérance dans la tâche.

Aujourd'hui, le débat sur les buts de l'éducation, ou, plus étroitement, sur les buts de l'École, prend la forme d'un débat sur la notion de « compétence », et, à travers lui, sur les relations entre l'école et l'économie. Ce qui l'a déclenché est, d'une part, le « *socle commun de connaissances et de compétences* » que, selon la loi de 2005, l'École doit à chaque élève, et d'autre part, l'attention que, depuis sa quatrième édition seulement, les responsables du système scolaire français prêtent à l'évaluation **PISA** (*Programme international de suivi des acquis des élèves*), laquelle évalue aussi des compétences. Le lien entre ce débat et les deux formulations de Dewey et Durkheim est que, pour Dewey, la persévérance des élèves procède de l'intérêt qu'ils trouvent à leur tâche et que cet intérêt procède du lien de cette tâche avec leur expérience. Or, on peut penser que, formulés en termes de compétence (maîtriser la langue française, par exemple, une de sept compétences du socle commun), les objectifs de l'école sont davantage susceptibles de susciter l'intérêt des élèves

que s'ils le sont en termes purement scolaires (savoir ses conjugaisons), parce que les élèves pourront davantage comprendre leur utilité. En revanche, la notion de compétence s'insère mal dans le récit de Durkheim, au nom duquel on peut y voir le signe que l'École veut favoriser les intérêts particuliers plus que l'intérêt commun.

La critique actuelle de la notion de compétences se déploie dans deux registres, que nous examinerons l'un après l'autre : elle détourne de l'humanité et du bien commun (critique philosophique) ; elle asservit au capitalisme (critique politique).

LA CRITIQUE PHILOSOPHIQUE

Penser les buts de l'éducation en termes de compétences menacerait l'humanité en l'Homme et le souci du bien commun. On peut illustrer cette critique par deux exemples. D'une part, Marcel Gauchet (« *Le Monde* », 3/9/11) oppose à une époque où « *le savoir et la culture étaient posés comme les instruments permettant d'accéder à la pleine humanité* » l'époque actuelle où une société déculturee n'attend plus de l'école que les compétences nécessaires pour « *faire tourner la boutique* ». D'autre part, dans un communiqué publié contre le socle commun de compétences et de connaissances, le **SNES** y voyait une « *culture au rabais* », inférieure à celle qui caractérise les « *êtres sociaux à part entière* »³. Une compétence est, pour ses critiques, la capacité infrahumaine, mécanique, de produire la réponse attendue à un stimulus donné. Un des signes en serait que, pour en tester la présence, il suffit d'un questionnaire à choix multiple (**QCM**), quelque chose de pas très différent de ce qu'on utilise pour tester le comportement d'un rat dans un laboratoire.

Le souci du bien commun, lui, serait menacé parce qu'une compétence est, selon ses critiques, utilisable seulement dans l'ordre économique et professionnel, pour gagner sa vie, servir ou défendre ses intérêts tandis que les connaissances ou le savoir seraient, eux, capables de faire comprendre et désirer le bien commun, celui qu'indique le plein exercice de sa raison. Qui plus est, la recherche de la compétence n'oriente pas vers le bien commun mais elle en détourne puisqu'elle va dans le sens d'une société utilitariste, cherchant seulement à accroître son bien-être matériel.

La notion de compétence a fait couler beaucoup d'encre chez les spécialistes de l'Éducation. Pour notre réflexion, cependant, il nous suffit d'avancer ceci : que cette notion ne s'oppose pas, comme l'avancent ses critiques, à celle de connaissances, mais qu'elle la complète. C'est une connaissance, **plus** la capacité de l'utiliser dans les très diverses situations où on peut être amené à le faire⁴. C'est savoir calculer le périmètre du rectangle, **plus** la capacité de s'en servir pour apprécier le périmètre de figures qui **ressemblent** à des rectangles. C'est être capable de comprendre un texte, **plus** d'en discuter le message.

La meilleure façon de cerner cette notion, cependant, est de s'intéresser aux épreuves qui en mesurent la maîtrise, au premier rang desquelles se trouvent celles de **PISA**, qui, à travers la notion de *littératie*, définit les acquisitions scolaires comme des compétences. Les rapports **PISA** donnent des exemples de tâches que cette évaluation soumet aux élèves⁵.

Prenons l'exemple de la compréhension de l'écrit. Cette compréhension est celle d'écrits de toutes sortes. Certains sont littéraires (une fable d'Esope, le début d'une pièce de théâtre contemporaine, dont les personnages sont des auteurs discutant de la difficulté de commencer une pièce de théâtre et de présenter ses personnages), d'autres sont continus mais non littéraires (un article de journal qui présente les résultats d'une recherche scientifique sur le brossage des dents, un tract pour inciter à donner son sang, deux lettres, dont l'une vante et l'autre critique les graffitis muraux), d'autres sont des tableaux (dont l'un présente les arguments échangés pour et contre la nocivité des téléphones mobiles), d'autres sont des infographies (par exemple, sur l'ascension qui a établi récemment le record d'altitude en ballon).

Chaque écrit fait l'objet de trois ou quatre questions, ouvertes (53%) ou fermées - **QCM** - (47%). Ces questions portent sur trois aspects de la compréhension : **accéder à l'information** (comment, d'après la recherche rapportée dans cet article de journal, faut-il se brosser les dents ?), **intégrer** (de quoi s'agit-il dans ce texte ?) et **interpréter** (pourquoi tel personnage de l'histoire fait-il cela ?), **réfléchir et évaluer** : pourquoi a-t-on introduit tel dessin dans l'infographie ? Avec laquelle des deux positions de la controverse rapportée dans ce texte êtes-vous d'accord ? Expliquez pourquoi. « **Pourquoi ce texte appelant au don du sang précise-t-il que les instruments utilisés sont stériles ?** ». Diversité de textes, donc, de dimensions de la compréhension, et de format de réponses. Ces compétences, on le voit, n'ont rien de spécifiquement professionnel, elles ne s'acquièrent ni sans effort prolongé, ni de façon mécanique. Mais on voit bien, chaque élève peut le voir, qu'il s'agit de compétences qui lui seront utiles tout au long de sa vie. Elles lui seront en particulier utiles dans son activité citoyenne : s'informer et débattre. C'est aussi le cas des compétences du « **socle commun** », par exemple, en sciences, « **formuler une hypothèse et la tester**⁶ », ou en langue française, « **développer un propos en public de façon suivie** » (en troisième) ou « **répondre à**

une question par une phrase complète à l'oral » (au CM2).

Ces compétences ont-elles une portée humaine ? Aident-elles à penser ? Si penser consiste à bien raisonner dans son action ainsi qu'à réfléchir aux tenants et aboutissants de cette action, les compétences mesurées par **PISA**, en compréhension de l'écrit, mais aussi en maths et en sciences, aident à penser. Un élève qui fait un bon score à **PISA** est mieux armé pour penser, qu'un élève qui y fait un mauvais score. Peut-être, cependant, faut-il reconnaître que si penser, c'est méditer, alors ces compétences y sont moins utiles que d'autres, d'où il appert que, peut-être, ceux qui tiennent que la notion de compétence est contraire à la notion de pensée se font cette idée-là de la pensée. Peut être aussi faut-il reconnaître que si un citoyen est un individu que sa culture protège de ses pulsions, alors ces compétences lui sont moins utiles qu'elles ne le sont pour un citoyen de la démocratie « deweyenne », impliqué sur un pied d'égalité dans une grande diversité d'échanges sociaux.

LA CRITIQUE POLITIQUE

En visant à doter les élèves de compétences, l'École chercherait à améliorer le « capital humain », à produire pour le capitalisme des robots performants et dociles. Elle contribuerait ainsi à renforcer sa domination. Preuve en serait que les nouveaux objectifs de l'École (les compétences, les « **savoirs instrumentaux acquis au moindre coût**⁷ ») comme les nouvelles formes de sa régulation (évaluations, régulation par les résultats, « **productivisme scolaire** ») seraient dictés par les organisations internationales (**OCDE**, Banque mondiale) qui relaient les besoins du capitalisme mondialisé. Ce discours est partagé par certains enseignants : à une question sur le socle commun posée à un auditoire de professeurs du second degré de Seine-Saint-Denis, je me suis attiré cette réponse : « **le socle, c'est les entreprises qui viennent faire leur marché à la sortie du collège !** ».

Cette critique repose sur une appréhension triplement erronée des origines de cette forme d'école, des besoins du capitalisme actuel et des intérêts des travailleurs.

Les origines : en mars 1968, un colloque réunit à Amiens la fine fleur de la technocratie et de l'université française pour penser une « **École nouvelle** » que la société leur semblait alors appeler de toutes ses fibres. Ce qui y fut proposé avec une unanimité impressionnante de l'éventail politique⁸ (une scolarité plus longue, un tronc commun, des formations moins étroitement spécialisées, « **un enseignement qui fasse moins de place aux humanités classiques, à l'acquisition de connaissances livresques, et davantage (...) à l'acquisition de capacités** » - de travailler en équipe, d'expérimenter...) ressemble étonnamment à ce dont on nous assure aujourd'hui que c'est ce qui correspond aux besoins des formes les plus récentes du capitalisme

et que tout cela est imposé à l'école par les organisations internationales qui le représentent.

Les besoins du capitalisme : longtemps, le capitalisme n'a eu que faire de l'école puis, au moment de la révolution industrielle, il en a eu besoin pour tenir occupés les enfants des pauvres urbains avant leur entrée à l'usine et pour leur apprendre la docilité que requerraient ses procédés d'alors⁹. Ensuite, il a demandé à l'école, des ouvriers et des techniciens étroitement spécialisés. L'École qu'on nous vante aujourd'hui comme attachée à la culture humaniste, y a docilement répondu par la mise en place de l'enseignement technique et du tri qui l'accompagnait.

Il se trouve que les besoins du capitalisme ne sont plus ceux-là. Aujourd'hui, l'économie exige des scolarités plus longues. Il lui faut non seulement une élite scientifique et technologique, mais aussi des travailleurs de base mieux formés, capables de mettre en œuvre des innovations¹⁰. Elle a besoin de travailleurs mobiles, donc moins étroitement spécialisés. Quant aux compétences qu'elle réclame de ses travailleurs, deux économistes américains les ont dégagées empiriquement, en observant en quoi les employés des entreprises qui, en les payant au dessus du prix du marché, pouvaient davantage les choisir, se distinguaient des autres¹¹. Ce sont de bonnes compétences de base en maths et en lecture, des qualités de persévérance et d'honnêteté, la capacité de poser des problèmes et de les résoudre, celle de communiquer avec les autres, en particulier de « *décrire un problème à quelqu'un* », celle de travailler en groupe avec des personnes de milieux différents. Ces compétences générales s'ajoutent aux compétences spécialisées, elles ne les remplacent pas. Il n'en reste pas moins qu'elles décrivent, en effet, non point des « individus cultivés », mais des individus capables d'échanger, d'analyser, de prendre du recul. Ce sont aussi des capacités civiques, que l'École n'aurait pas à rougir de transmettre.

Les intérêts des travailleurs : il est faux de dire que les travailleurs dont les qualifications sont celles que demande le capitalisme lui sont davantage asservis que les autres. Ils sont, en fait, dans un rapport de forces plus favorable vis-à-vis de leur employeur. Au XIX^{ème} siècle, les patrons se plaignaient amèrement des « *Sublimes* », ces ouvriers très qualifiés qui venaient travailler quand cela leur chantait. D'un point de vue macro-économique, la faible qualification des travailleurs est sans doute plus nuisible à la richesse du pays qu'au revenu de ses capitalistes.

* * * *

Il résulte de cette analyse que le mode de scolarisation et les compétences qui sont souhaitables pour l'économie le sont plutôt aussi pour la démocratie, il n'en résulte pas qu'ils sont exactement ceux d'une école qui s'attacherait à développer au mieux les conditions d'une société démocratique. Une telle école devrait porter l'effort sur deux aspects, qui importent, eux, pour la

cohésion sociale et le caractère démocratique de la société, beaucoup plus que pour la croissance économique. Le premier est le sort des élèves les plus faibles et les plus marginaux (leur bien-être à l'école, leurs performances scolaires). Le second est, comme y invite Martha Nussbaum¹², la recherche du développement, chez les élèves, de qualités comme l'empathie, l'attention aux autres et le courage d'élever une voix dissonante, à travers sans doute un enseignement des humanités réorienté vers ces objectifs.

Avec un tel programme, la gauche pourrait, à propos de l'École, reprendre l'initiative politique. Ce ne sera certainement pas le cas si elle s'enferme dans un discours diabolisant les compétences et les besoins de l'économie.

Denis MEURET

**Professeur en sciences de l'éducation,
Université de Bourgogne/IREDU,
Institut universitaire de France**

1. Ces deux modèles sont présentés dans D. Meuret, 2007, *Gouverner l'École*, PUF.
2. *Démocratie et Éducation* (1916 ; réédition de la traduction de G. Deledalle, Armand Colin, 2011, p.169).
3. Communiqué publié sur le site du SNES en 2006, www.snes.edu/snesactu/article.php?id_article=1508
4. Cette définition rejoint celle, plus sophistiquée, que donne Crahay (« *Dangers, incertitudes et incomplétude de la notion de compétence en éducation* », *Revue Française de Pédagogie*, 2006, n°154) : « *un réseau intégré de connaissances susceptible d'être mobilisé pour accomplir des tâches* ».
5. *What students know and can do*, PISA 2009 results, vol.1 (OCDE, 2010).
6. Sur l'importance civique de la démarche scientifique, voir John Dewey *Le public et ses problèmes*, Léo Scheer/ Université de Pau, 2003.
7. Philippe Meirieu, dans son débat avec Marcel Gauchet, *Le Monde*, 3/9/11.
8. A cette époque, ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler la « *gauche de la gauche* », qui, avec le marxisme, considérait que la forme traditionnelle de l'école était une forme bourgeoise, dépassée, dont la survivance nuisait au progrès des forces productives. Elle rejoignait ainsi, sur certains points, le parti modernisateur au sein du gaullisme.
9. Anne Querrien, *L'enseignement mutuel, une pédagogie trop efficace ?*, Les empêcheurs de penser en rond, 2005.
10. Eric Hanushek et Ludger Wössmann, *Education Quality and Growth*, 2007, observent une corrélation entre le taux de croissance économique dans un pays et la qualité de son éducation, non seulement quand on définit cette dernière par le niveau des meilleurs élèves, mais aussi quand on la définit par la proportion d'élèves qui ne sont pas faibles.
11. Levy F. and Murnane R.J., *Key competencies critical to economic success*, 2001, in D.S. Rychen and L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, Göttingen, Germany: Hogrefe and Huber, p 151-173.
12. Martha Nussbaum, *Les émotions démocratiques*, Climats, 2011. Cet ouvrage convainc de l'intérêt de ces qualités pour la démocratie et de celui de préserver les formes scolaires et universitaires américaines qui les promeuvent. Il convainc moins de ce que les orientations actuelles de la politique scolaire américaine les excluent.