

« Comment l'approche par compétence a-t-elle changé les pratiques à l'école française ? »

Stéphane BONNÉRY

(Université Paris 8)

1. La pédagogie par compétences en France : inégalités renouvelées et amplifiées

La France a introduit progressivement la pédagogie par compétences dès la Loi d'Orientation de l'éducation de 1989, jusqu'au socle commun de connaissances et de compétences de 2006, assez tôt au regard d'autres pays de l'OCDE (Anderson-Levit, Bonnéry & Fichtner, 2016). Un bref rappel du contexte de l'introduction de ces démarches permettra d'identifier des logiques qui sont restées agissantes et qui se sont traduites à l'école élémentaire et au collège, avec des effets inégalitaires.

Nous mobiliserons alors des données recueillies dans une recherche sur les supports pédagogiques (manuels, fiches photocopées, etc.) qui guident l'activité des enseignants et des élèves, car c'est en partie par les supports distribués que le maître, dans la pédagogie par compétences, au lieu de monopoliser la parole, s'efforce de créer des situations qui définissent le cadre des possibilités de l'élève. Ces données comprennent également des observations dans les classes qui utilisent ces supports¹.

2. Le contexte d'introduction des compétences en éducation

Si elle était déjà présente dans l'industrie depuis les années 1950, l'idée de compétence a été importée en éducation d'abord dans la formation professionnelle et à partir des réseaux francophones (Québec notamment) lors des années 1970 et 1980. Cette idée a dissocié le « savoir » et les compétences, alors nommées « savoir-faire » et « savoir être » (Ropé & Tanguy 1994). La dissociation initiale met en priorité les objectifs attendus, évalués comme présents ou pas chez l'individu, presque innés, et rend secondaire la formation à réfléchir par les savoirs (Maillard, 2015). Ces logiques qui viennent de l'industrie, dissocient par le biais de la formation professionnelle : d'une part le travail des ingénieurs qui pensent avec des savoirs complexes ; d'autre part les tâches des travailleurs d'exécution dans des consignes dans des situations simples. Cette dissociation va ensuite inspirer les réformes scolaires.

Ces conceptions sont introduites dans la scolarité obligatoire en commençant par l'école primaire (maternelle et élémentaire) avec la réforme de 1989. À ce moment-là, l'école française a connu depuis trente ans des réformes scolaires qui ont unifié le primaire (auparavant séparé selon les classes sociales) puis le collège (1975) en ouvrant la possibilité à tous des poursuites d'études. Mais celle-ci est contredite par l'échec scolaire des élèves d'origine populaire : ils n'apprennent qu'une faible partie de

ce qui est enseigné, et l'école les fait redoubler (recommencer l'année) en jugeant que le passage dans la classe supérieure sans les acquisitions ne ferait qu'empirer le problème.

Les adversaires politiques de l'égalité des objectifs (partis de droite, du centre gauche, enseignants traditionnels) pensent que l'enseignement des mêmes savoirs et capacités de réflexion à tous n'est pas souhaitable, ou n'est pas possible. Ils attribuent alors l'échec ou la réussite scolaire à des « dons » innés (idée rapidement critiquée : Bourdieu & Passeron, 1964 ; Sève, 1964), ou au fait que le milieu familial « handicaperait » les élèves, comme si l'école ne pouvait enseigner qu'à des enfants pré-formés en élèves par la famille (Bouveau & Rochex, 1997). L'échec scolaire dans ces années 1980 devient un enjeu social majeur avec la crise économique durable. Cela conduit les gouvernements, et même le syndicat enseignant alors majoritaire, à renoncer à l'égalité dans l'école unique, pour orienter vers des formations de niveau inégal selon les « capacités propres » de l'élève, en fait selon ses origines sociales.

L'introduction des « compétences » dans les programmes à partir de 1989 puis 2006 résulte d'un projet explicitement scolaire, économique et politique. D'abord, l'augmentation du nombre de titulaires d'un diplôme conduit à ce que l'obtention de ce dernier ne suffise plus à faire la différence sur le marché du travail, et simultanément le diplôme devient presque indispensable pour accéder à l'emploi (Poullaouec, 2010). L'élève est rendu responsable de son propre parcours, individualisé, lequel sera sanctionné de moins en moins par un diplôme commun mais par des compétences individuelles. C'est le réel objectif : si l'on a le même diplôme, la loi française (conquêtes syndicales) oblige à un salaire égal. En individualisant la certification, cela met les salariés en concurrence... ils acceptent un salaire inférieur pour avoir l'emploi.

Ensuite, le constat du niveau inégal des élèves est détourné en cause, l'école devant s'adapter au « rythme » de développement et d'apprentissage, presque inné, aux compétences différentes entre individus qui seraient déjà à l'intérieur de l'enfant et dont il faudrait seulement encourager l'éclosion. On rompt alors avec un curriculum unifié qui vise à former, donc à créer du commun quoique les enfants aient déjà appris.

Nous allons voir que derrière le flou du mot « compétences » résident des référents théoriques contradictoires, qui ont l'utilité politique d'inégaliser l'enseignement. Ainsi, l'école vise des compétences de haut niveau pour les élèves « abstraits » et des compétences de bas niveau pour les « élèves en difficulté », qui ne pourraient apprendre que des procédures concrètes, et pas des savoirs abstraits.

Différentes réformes basées sur les mêmes alliances (Clément, 2013) systématisent ces logiques : processus de Bologne (1998), LMD (2002), socle commun (2006). Ce dernier redéfinit les objectifs d'acquisition obligatoire à tous les élèves de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, en scindant le programme entre le socle obligatoire et ce qui devient de fait facultatif.

3. Des compétences « *free context* » qui négligent les savoirs

Les pratiques derrière le terme de compétences sont hétérogènes, les référents théoriques pluriels et contradictoires, nous allons le voir. Elles sont agrégées, car, surtout en France, elles sont surtout définies par opposition à une vision de l'enseignement dressée en épouvantail. Celle-ci associe la centration sur les savoirs à des pédagogies basées sur la passivité de l'élève qui ne ferait que « retenir ». Cette vision correspondait à des réalités observables dans les classes, il est légitime de vouloir y remédier. Mais le fait d'attribuer le problème à l'enseignement du savoir interroge, et conduit à plusieurs travers actuels de la pédagogie par compétences.

D'abord, en un premier sens, la compétence c'est le raisonnement qui permet de « mobiliser » différents savoirs, réduits à des informations. L'arrière-plan psychologique est ici spontanéiste, voire innéiste, individualisant l'explication : la compétence serait ici un mécanisme de raisonnement interne à l'enfant, déjà là et stable, que ce dernier n'aurait qu'à « activer » dans la situation, selon le vocabulaire de certaines neurosciences. Cette activité cognitive s'exercerait donc « *free context* ». Il faut d'abord entendre par là « indépendamment des objets de savoirs rencontrés ».

Un exemple fréquent consiste à créer des situations dans lesquelles les élèves développeront la compétence à « savoir lire un tableau à double entrée ». L'objectif de cet enseignement méthodologique insiste sur la mise en correspondance des lignes et colonnes pour extraire des informations et comprendre leur tri dans le tableau. Mais il ne peut constituer un outil pertinent qu'à condition d'être articulé avec les enjeux de savoir disciplinaire de la leçon pour saisir en quoi ces informations prennent leur sens. De plus, les tableaux à double entrée, selon les disciplines et les leçons, ne sont pas à lire exactement de la même façon.

Ainsi, dans l'une des classes, l'apport méthodologique a lieu dans une leçon de français, montrant que la mise en correspondance des lignes et colonnes permet de classer des mots selon leur nature. Il est dit aux élèves que les intitulés des colonnes sont des classes de mots distinctes (nom, adjectif, adverbe...) qui doivent conduire le tri. Mais il ne leur est pas signifié que les lignes, dont l'intitulé est une courte phrase, n'ont pas à être comparées, ce ne sont que des « cas » différents dont les mots doivent être classés. Les colonnes séparent donc des entités à ne pas confondre, mais les lignes sont aléatoires.

Tableau en français

	noms	adjectifs	adverbes	verbes	articles
Le musicien joue très fort.	musicien	fort	très	joue	Le

Un chat noir traverse rapidement la rue.	Chat, rue	blanc	rapidement	Traverse	Un, la
--	-----------	-------	------------	----------	--------

Tandis que deux jours plus tard dans la même classe, en Sciences de la Vie et de la Terre, les colonnes d'un tableau à double entrée représentent les différents jours de l'observation de la taille du même insecte, les cases juxtaposées doivent être comparées (soustractions successives, et non distinction) pour saisir la croissance.

Tableau en SVT : Le développement de la chenille de la piéride du chou

Stade Larvaire	Durée du Stade Larvaire	Taille de la Chenille
Stade1	3 jours	7,5 mm
Stade2	3 jours	12 mm
Stade3	4 jours	17 mm
Stade4	3 jours	23 mm
Stade5	7 jours	40 mm

La procédure automatisée qui a été présentée en classe comme « aide méthodologique » et voulant répondre à l'objectif de maîtrise de la compétence « savoir lire un tableau », n'est donc pas transférable sans prise en compte des spécificités de l'objet étudié et de la manière dont la lecture des tableaux doit être adaptée entre les situations et disciplines. Elle n'est pas non plus exactement la même que « savoir lire un tableau » dans nombre de situations de la vie courante comme le souhaitent les promoteurs de la logique « utilitariste » des compétences. Il est bien sûr utile d'apprendre à lire des tableaux à double entrée, mais cela leurre les élèves quand on ne relie pas cette activité à des savoirs disciplinaires et à des types de situations entre lesquelles le transfert est loin d'être automatique.

Cette première conception fait comme si le savoir se réduisait à une information disponible, qui peut être prélevée si l'enfant dispose déjà d'une compétence activable pour l'identifier. La capacité de raisonnement serait première. Or, si effectivement il est possible que des manières de penser soient déjà là, c'est qu'elles ont été construites antérieurement grâce à l'appropriation de savoirs spécifiques qui ne sont donc pas des occasions indifférentes.

4. Des compétences « stables » ?

De plus, la conception des compétences « *free context* » vient de la logique « évaluative » : comme ces modalités pédagogiques reposent sur une vision individualisée des performances des élèves, selon des capacités internes et stables, ces performances doivent pouvoir être, toujours selon cette

conception, testées quels que soient les savoirs appris, et quels que soient les contextes culturels et nationaux des systèmes scolaires.

C'est le postulat de PISA, faisant passer des épreuves standardisées dans le monde entier. Or, une recherche qui a procédé par entretiens avec des élèves ayant passé l'épreuve de littérature PISA en 2000, invalide ce postulat de l'existence de compétences stables indépendantes des savoirs et contextes (Bautier et al, 2006). En effet, un quart seulement des jeunes français de 16 ans ont mobilisé la même compétence dans plusieurs exercices. Un autre quart des élèves ne manifeste jamais cette compétence. Mais la moitié des élèves mobilise ou pas cette compétence selon le sujet du texte, s'il est « sensible » ou pas pour eux.

Ainsi, ils sont assez performants sur un texte qui ne les touche pas et qu'ils appréhendent sous l'angle intellectuel, en fondant leur propre opinion sur les avis des protagonistes. Mais quand on leur demande s'ils sont « pour ou contre l'utilisation des engins mécaniques pour nettoyer la plage ? », comme ils sont sensibles au thème de la pollution, ils donnent leur avis sans identifier dans le texte quels locuteurs (écologiste ou touriste) énonce quel argument contre-intuitif (le nettoyage mécanique détruit la flore).

Il n'existe donc pas de compétence « stable », indépendamment des situations, des savoirs en jeu, et évacuant les enjeux sociaux et politiques propres à chaque pays ou culture. Tout PISA repose sur un postulat erroné.

5. Des compétences exigeantes requises : le renouvellement des implicites

Ainsi, une difficulté de l'enseignement par compétences, c'est qu'il masque le savoir aux yeux des élèves. Soit, comme on vient de le voir, car il sous-estime le rôle de ce dernier dans le processus de pensée, soit parce qu'il dissimule le savoir pour que la sollicitation de compétences dans la situation pédagogique conduise l'enfant à le « construire » intellectuellement.

Ce postulat socio-constructiviste s'inspire indirectement des travaux de psychologues comme Bruner. Il donne souvent lieu à des situations quasiment vues comme auto-apprenantes. À partir de rares consignes, puisque l'enseignant doit s'effacer pour laisser l'enfant apprendre seul, c'est l'organisation de la situation par le maître qui est supposée étayer l'apprentissage, au travers des supports pédagogiques qui sont fournis, et du travail en groupe.

Le problème, c'est que dans l'immense majorité des situations observées, l'étayage est d'abord trop distendu (pas assez serré, il ne guide pas suffisamment l'élève). Il laisse l'élève mobiliser les formes de raisonnements acquises dans sa socialisation familiale, ce qui provoque des malentendus socio-cognitifs pour la majorité des élèves issus de familles populaires, qui ne sont pas dans la connivence avec les savoirs et modes de raisonnements scolaires et savants. Il s'agit d'incompréhensions entre l'enseignant (les objectifs de la situation) et l'élève (la signification qu'il

donne à cette situation et à ses enjeux) : ce dernier est actif, il réalise les consignes opératoires, mais il n'identifie pas le savoir (ou très partiellement) et ne se l'approprie donc pas (Bonnéry, 2007).

Bourdieu et Passeron dénonçaient dans l'Université des années 1960 les implicites des méthodes d'enseignement pour accéder pleinement aux savoirs énoncés magistralement. Aujourd'hui, l'existence du savoir lui-même est opacifiée dans la scolarité obligatoire, quand il n'est identifiable dans la situation qu'à la condition de détenir préalablement une compétence.

Ce constat est vif car simultanément à l'introduction des compétences, la nature même des savoirs a changé. Ce sont de moins en moins des faits à mémoriser et restituer, ou plutôt, ceux-ci sont secondaires, au profit de concepts et de processus qu'il faut comprendre pour fonder et exprimer son propre avis. Mais l'élève doit construire un avis grâce aux savoirs cachés dans la situation et non pas donner celui qu'il avait avant de venir en classe.

Ainsi, au collège, l'identification de courants littéraires, toujours nécessaire, n'est plus qu'un outil pour analyser comment l'auteur suggère des significations à un lecteur idéal au travers de procédés littéraires. En CM1 ou en 5^{ème}, La succession des rois dans une dynastie n'est qu'un moyen de comprendre le processus de construction du pouvoir royal au cours des siècles afin de comprendre ce qui a conduit aux frontières actuelles du pays et d'appréhender les rapports de force, militaires et symboliques, dans tout système politique.

Le savoir est donc beaucoup plus conceptuel, car l'objectif de formation des futurs décideurs est de relier et structurer des savoirs factuels afin de comprendre le monde en évolution. Il est attendu qu'ils soient utilisés directement pour penser sur le monde actuel, quand autrefois, les élèves pouvaient se contenter de répéter le point de vue des adultes.

De plus, les supports pédagogiques ont changé de fonction quand on ne délivre plus les savoirs mais que celui-ci doit être « construit » par les élèves : les documents sont à interroger pour produire des significations. Ce constat accentué dans les supports scolaires, intègre des évolutions de la structure de l'écrit depuis quelques décennies (Olson, 1998) : les imprimés disent moins ce qu'il faut comprendre, et sollicitent des opérations de pensée (inférences, déductions, formulations de sous-entendus, etc.) à partir d'indices.

De fait, depuis les années 1990, les supports sont de plus en plus « plurisémiotiques » (mettant en jeu des systèmes de représentations multiples : cartes, graphiques, schémas, photos, textes de savoir, textes de témoignages à interroger, etc.) et ils sollicitent la maîtrise d'une « littératie étendue » (Bautier et al., 2012). L'appropriation du savoir est conditionnée par la mobilisation de ces opérations de pensée, ce décodage des écrits, et par ce que l'approche par compétences nomme « savoir analyser des documents », en sous-estimant cette évolution profonde, et la variété des opérations cognitives requises par ces systèmes sémiotiques et la nature des savoirs en jeu.

Pour les élèves issus de familles qui ont fait des études longues, cette pédagogie est accessible : on leur a déjà transmis ce réflexe à considérer le monde non pas comme un simple lieu de vie mais comme un objet à comprendre et à questionner. Et elle leur permet de s'exercer à mobiliser régulièrement ce premier type de compétences de haut niveau dont il vient d'être question (analyser un document pour inférer, déduire, etc.). Ils progressent et s'épanouissent bien davantage qu'avec une pédagogie classique. Ils déploient en réalité les capacités de raisonnement déjà construites patiemment, en lien avec des savoirs transmis par les familles. C'est ce qui n'est pas fait en classe avec un étayage trop distendu : les performances des meilleurs élèves sont alors attribuées à des capacités propres, spontanées, que n'auraient pas les enfants des classes populaires, conduisant à s'adresser différemment à eux.

6. Des compétences parcellisées : les « basiques » pour les futurs exécutants

Massivement, les enfants des classes populaires sont victimes de malentendus sociocognitifs : les modalités pédagogiques les engagent dans des tâches dont ils n'entendent dans les consignes que le sens explicite (mots à repérer, informations à prélever, constats factuels à produire...). Sans imaginer que ces résultats factuels ne sont que des étapes (par exemple, plusieurs exercices où il faut monter un circuit électrique et constater si l'ampoule s'allume ou pas). Il faut ensuite les considérer comme des informations à comparer pour la tâche finale, réelle, quand on leur demande simplement « Qu'en conclus-tu ? ». Seuls les enfants favorisés comprennent : il faut comparer les exercices précédents pour déduire que lorsque tous les éléments du circuit sont reliés, le courant passe.

On assiste alors dans les classes à une reformulation des tâches pour les élèves « faibles » conduisant à un abaissement des exigences. C'est l'objectif de la pédagogie par compétence d'encourager les uns vers des exigences élevées et d'autres sur un petit niveau bien maîtrisé. Cette deuxième application, parallèle, de l'idée d'enseignement par compétence est cette fois de bas niveau (Rey, 2014 ; Crahay, 2006), inspirée à la fois par le behaviourisme et par les neurosciences. Elle manifeste un conservatisme pédagogique, « back to basics », réduisant les objectifs à des tâches bien plus circonscrites, sous deux formes complémentaires.

Une première traduction réduit les savoirs, qui sont alors énoncés et identifiés, à être mémorisés et restitués comme autrefois, en limitant leur niveau conceptuel, en supprimant leur caractère processuel pour revenir au factuel (par exemple, quels rois ont agrandi le royaume, plutôt que les procédés ayant conduit à l'élargissement de leur pouvoir). Un deuxième aspect réside dans la manière de conduire les situations. L'étayage des situations ici n'est plus distendu, on n'attend pas que l'élève montre presque seul qu'il dispose d'une compétence (de haut niveau). Mais l'enseignant intervient souvent, par un étayage étroit, ou par le choix de supports qui guident pas à pas vers des objectifs faibles, pour inculquer des procédures automatisées. Par exemple, en français, le déterminant est presque toujours

avant le nom, par exemple « le chat », le maître focalise sur ce repère, en évitant les cas plus rares où ce cas n'est pas respecté « le gentil chat ».

Ces deux logiques, de baisse des exigences sur les savoirs et sur l'autonomie dans l'apprentissage, sont connectées à un aspect « utilitaire » (Bautier et al., 2017), dans certaines situations proches de la vie sociale où l'on peut se contenter de savoirs factuels (repérage d'horaires de train) ou de procédures mentales automatisées (rendre la monnaie sans soustraction).

C'est, avec l'exemple précédent, l'entraînement répété sur un même type de tableau simple, limitant les savoirs en jeu et donc la relation entre lignes, entre colonnes, ou entre ces deux entrées. C'est une influence de la logique évaluative, de n'enseigner dans les établissements des quartiers pauvres que ce qui est évaluable de façon standardisée, avec une formulation initiale des tâches simplifiée (recomposition du support par montages et photocopies). Soit, dans les classes au recrutement hétérogène du point de vue des origines sociales, une division du travail intellectuel, enrôlant différemment les élèves dans la situation (les faibles au début, sur les tâches opératoires simples, les meilleurs à la fin pour énoncer le savoir). L'individualisation s'adapte aux compétences des élèves, en réalité à leurs origines sociales.

7. Conclusion

Le programme officiel et les pratiques réelles donnent à voir aussi bien des compétences plus complexes qu'autrefois, et d'autres de bas niveau. La formule « compétences » n'est pas un concept scientifique mais une doxa technocratique, qui désigne donc plusieurs logiques et pas une chose unique. Ce terme flou est utile aux réformes néolibérales. Il contribue à renoncer sans l'avouer à une scolarité unique qui vise les mêmes objectifs. Il permet de préparer sans le dire une génération de citoyens inégaux, et de travailleurs préparés à occuper des postes hiérarchiques différenciés. Performants sur des situations dont l'horizon est limité pour les uns, et large pour les autres, tous n'ayant au demeurant pas une qualification commune, mais individualisée.

La pédagogie par compétence permet aussi d'expliquer que les inégalités sociales d'appropriation se sont maintenues à l'École, et les écarts se sont même accrus. En effet, les élèves qui ont les plus faibles performances aux tests d'acquisition en 2015 obtiennent un score inférieur à ceux de leurs homologues en 2006, alors que les « meilleurs » élèves actuels ont des résultats supérieurs aux « meilleurs » de l'évaluation précédente (PISA, 2015). Cela s'explique notamment par l'individualisation, qui a été le moyen de différencier socialement les opérations cognitives auxquelles on exerce les élèves, très spécialisées.

Note

1 200h d'observations ont été conduites en CM2 et 6ème sur des situations avec des supports variés, et 30h supplémentaires ont été réalisées sur l'usage, du CE2 au CM2, de 40 manuels analysés dans leur intégralité (Bonnéry, 2015).

Références bibliographiques

Anderson-Levitt K., Bonnéry S. & Fichtner S., « Les approches dites "par compétences" comme réformes pédagogiques "voyageuses" », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2016, n° 16, 7-26.

Bautier É., Bonnéry S. & Clément P., « L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, 2017, n° 16, 73-93. Bautier É. Crinon J. Rayou P. & Rochex J.-Y., « Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 », *Revue française de pédagogie*, 2006, n°157, 85-101.

Bautier É. Crinon J. Delarue-Breton C. & Marin B., « Les textes composites: des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, 2012, n° 45, 63-79.

Bonnéry S., *Comprendre l'échec scolaire*, Paris: La Dispute, 2007.

Bonnéry S.(dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. 2015, Paris: La Dispute.

Bourdieu P. & Passeron J.-C., *Les héritiers*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

Bouveau P. & Rochex J.-Y., *Les ZEP, entre école et société*, Paris: CNDP, 1997.

Clément P., *Réformer les programmes pour changer l'école? Sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*, Thèse sociologie Université de Picardie, 2013.

Crahay M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 2006, n° 154, 97-110.

Maillard F., *La fabrique des diplômés*, Paris: Le Bord de l'eau, 2015.

Olson D., *L'univers de l'écrit*, Paris: Retz, 1998.

PISA 2015, *Les défis du système éducatif français*, Paris: OCDE, 2016.

Poullaouec T., *Le diplôme, arme des faibles*, Paris: La Dispute, 2010.

Rey B., *La notion de compétence en éducation*, Bruxelles: De Boeck, 2014.

Ropé F. & Tanguy L. (dir.), *Savoirs et compétences*. Paris: L'Harmattan, 1994.

Sève L., « Les dons n'existent pas », *L'École et la Nation*, 1964, oct, 39-64.