École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Paris

SORBONNE UNIVERSITÉ

Année universitaire 2017 - 2018

Master MEEF

Mention Encadrement Educatif

2ème année

Les compétences au sein de l'école

Présenté par : COLIN Brice

Encadré par : RAULT-GREGORIO Cyrille

Mots Clefs : compétence, pédagogie, approche, éducatif, privatisation.

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74

« Le socle commun de connaissances et de compétences est, en France, la première des grandes aventures pédagogiques du XXI^{e} siècle. [1] »

Alain Bouvier

- Membre du Haut Conseil de l'éducation

« L'éducation nationale est capable de changer le contenu de ses diplômes et de ses formations pour répondre rapidement aux besoins de l'économie et des entreprises. [2] »

Vincent Peillon -

Ministre de l'éducation nationale -

Le Monde du 03/10/2012.

« Le socle plane à un niveau d'abstraction tel qu'il est difficile d'être en désaccord. [3] »

Phillipe Perrenoud -

Postface du livre « Travail par compétences et socle commun »

1. Zakhartchouk, Jean-Michel, Repère pour agir, Série « Dispositifs », Travail par compétences et socle commun, 2008, Condé-sur-Noireau, CRDP Académie d'Amiens, juin 2011, 222 pages, page 12.

2. Le Monde, Article *Vincent Peillon : écoles et entreprises doivent préparer à l'emploi*, 03/10/2012, 01h52.

3. Zakhartchouk, Jean-Michel, Repère pour agir, Série « Dispositifs », Travail par compétences et socle commun, 2008, Condé-sur-Noireau, CRDP Académie d'Amiens, juin 2011, 222 pages, Postface page 210.

Table des matières

1 Introduction **5**

2 La compétence **7**

2.1 Définitions 7

2.1.1 Un concept flou 7

2.1.2 Etymologie 7

2.1.3 Domaines de l'éducation et de la pédagogie . . 7

2.1.4 Définitions usuelles issues de la langue française 9

2.1.5 Selon le ministère de l'Education nationale . . 10

2.1.6 Situation-problème 11

2.1.7 Conclusion 12

2.2 Analyse 12

2.2.1 Les savoirs ? 13

2.2.2 Le rapport enseignant / apprenant 13

2.2.3 Evaluation 14

2.2.4 Exigence et bénéfices 14

2.2.5 Modèle d'action 14

3 Une évolution historique de l'école **16**

3.1 L'apparition de l'école Ferry 16

3.2 L'industrialisation 18

3.3 Les trente glorieuses 18

3.3.1 Massification sans démocratisation 19

3.4 Crises économiques 19

3.4.1 Causes internationales 19

3.4.2 Conséquences pour l'enseignement 20

3.5 Adapter l'enseignement à une économie en crise 23

3.6 Nécessités pédagogique et sociale 25

3.6.1 Lutte contre le chômage 25

3.6.2 L'abandon des connaissances 29

3.6.3 Les compétences 30

3.6.4 La formation tout au long de la vie 31

3.6.5 Le *savoir-être* 31

3.6.6 Interdisciplinarité et transversalité 34

3.6.7 « L'école inversée » 34

3.7 Mise en place politique 35

3.7.1 Présentation de la "loi Fillon" 35

3.7.2 Remarques 36

3.7.3 Le rapport Thélot 38
3.8 Conclusion 42

4 Les compétences sur le terrain 46
4.1 Analyse des programmes 46
4.1.1 Le sens 47
4.1.2 Les savoir-être 51
4.1.3 Evolution des programmes 53
4.2 L'idée des « compétences collectives » 54
4.2.1 Introduction 54
4.2.2 Présentation 55
4.2.3 Définition 56
4.2.4 Au sein de l'enseignement : réflexions 56
4.3 Les compétences en éducation musicale 59
4.3.1 Rappels sur la « compétence » 59
4.3.2 Mécanique de l'enseignement musical 59
4.3.3 Conclusion 60

5 Remerciement 61

1 Introduction

Parmi les différents aspects du métier d'enseignant dont la maîtrise s'impose à chaque nouvelle génération de futurs titulaires, bien des constantes sont immuables. Entre autres choses, une certaine maîtrise de la discipline à transmettre, une aptitude physique au métier [4], une connaissance pédagogico-didactique minimale, une adéquation entre plusieurs valeurs telles que la citoyenneté et la moralité, et, sans doute, la capacité plus ou moins innée de diriger une classe. Bien entendu, si ces quelques grandes thématiques non exhaustives demeurent immuables de par leur existence, elles ne l'ont en revanche jamais été de par leurs significations ou bien leurs contenus. La *maîtrise de la discipline* ne signifie plus aujourd'hui ce qu'elle signifiait il y a encore dix ans, les profils d'enseignants recherchés ne sont plus les mêmes, et il suffit de s'intéresser à l'évolution du CAPES, concours permettant en partie l'accès au métier, pour que cela devienne évident : que ce soit par la maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication ou bien par l'abandon des savoirs et connaissances au profit des *capacités à mettre en action* telles que, dans le domaine de l'éducation musicale, le fait de pouvoir faire chanter, de pouvoir diriger, ou de pouvoir proposer pléthore d'activités innovantes et inventives sur la simple écoute d'une œuvre, les changements des attendus pour les enseignants sont tout à fait réels. Les programmes scolaires le confirment par ailleurs, et puisque ceux-ci évoluent, la figure de l'enseignant doit elle aussi évoluer de sorte qu'aucune fracture ne puisse subsister entre les deux.

L'enjeu est d'ailleurs de taille et ne doit en aucun cas être considéré comme négligeable ou anecdotique. En effet, quels que soient ces changements, ils ne peuvent être dus au hasard d'une bourrasque qui soufflerait sur la girouette grinçante d'un vieil édifice afin de lui impulser un certain profil, une certaine direction. Ces réformes pédagogiques, linéaires et cohérentes les unes avec les autres [5], ont pour but de moderniser l'enseignement, c'est-à-dire de le maintenir en lien avec la société contemporaine au sein de laquelle il s'inscrit, et ce sont bien des enjeux sociétaux de premier ordre qui se trouvent derrière. Rappelons à titre d'exemple l'article 9 de la « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » d'avril 2005 qui définissait que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. » Quel souhait ou attente un enseignant pourrait-il bien formuler si ce n'est celui-ci : aider chaque élève à *construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* ? C'est

4. Peu après avoir validé le concours, lors de la constitution du dossier de fonctionnaire, il est demandé de fournir entre autres pièces un justificatif médical d'aptitude au métier.

5. Si quelques incohérences de reformes peuvent encore apparaître ponctuellement, elles demeurent tout à fait en lien dans leur ensemble si l'on embrasse une plus grande temporalité. Il s'agit ici d'une analyse de l'histoire au sens ou l'entendait le poète français Paul Valery : « [L'histoire], ce grand courant sous-jacent souvent silencieux et dont le sens ne se révèle que si l'on embrasse de larges périodes du temps. »
« En France, c'est en 1998 que le MEDEF reprend à son compte cette conception de la notion de compétence qui constituera l'alpha et l'oméga des réformes que nous connaissons depuis une vingtaine d'années dans notre système éducatif. » selon CGT Educ'Action VAR (83) - Janvier 2018 - Spécial « Compétences » - 8 pages - p.2.

bien, derrière la mise en place progressive d'une nouvelle pédagogie, l'approche par compétence dans ce cas, d'un enjeu éminemment social dont il est question.

L'aspirant néo-titulaire ne peut alors s'empêcher de s'interroger sur sa pratique et sa pédagogie lorsque de si grandes responsabilités pèsent sur lui. De lui et de ses collègues dépendent beaucoup, et en premier lieu l'avenir des nouvelles générations. Or, au sein de cette évolution historique du système éducatif français où l'école a pu tenir des rôles et fonctions particulièrement différents selon les époques, pour la première fois depuis son existence moderne (que nous daterons dans ce mémoire des deux grandes lois Ferry de juin 1881 et mars 1882), les enseignants n'ont plus pour première occupation de transmettre des connaissances à leurs élèves, mais bien des compétences, telles que nous les indiquent les programmes scolaires formulés depuis 2008 non plus en termes de corpus intégrés de connaissances, mais bien de liste de compétences dites « opérationnelles ». L'objet de ce mémoire sera donc de s'interroger sur les compétences et leur mise en place pratique au sein de l'enseignement, notamment en Education musicale [6], et ce par trois biais différents avec tout d'abord la définition du concept de *compétences*, puis l'étude historique du contexte ayant mené à leur émergence, et enfin l'interrogation concrète de la mise en pratique de cette pédagogie telle qu'elle peut se concevoir sur le terrain.

6. Dans ce mémoire, le sigle « Education musicale et Chant Choral » sera remplacé par l'abréviation « Education musicale. »

2 La compétence

2.1 Définitions

2.1.1 Un concept flou

« Ce mot que l'on retrouve aujourd'hui sur toutes les lèvres reste difficile à définir de façon satisfaisante. Tantôt il désigne un point d'arrivée marqué par un niveau de haute performance, tantôt un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation. Les auteurs, même les plus convaincus de la pertinence de la nécessité de transformer tous les programmes d'études en socles de compétences, sont loin de s'entendre sur la définition de ce concept-clé. Ruano-Borbalan (1998) en parle à juste titre comme d'un « concept flou » dans lequel vont se retrouver des éléments disparates, voire contradictoires. La définition de la notion de compétences (au pluriel) varie donc sensiblement selon les auteurs [7] » n'hésitait pas à affirmer Gérald Boutin, professeur de sciences de l'éducation à l'université du Québec à Montréal. En effet, pendant plusieurs années le concept de « compétence » a été difficile à cerner et à définir, et ce pour une raison simple : ainsi qu'expliqué dans la seconde partie de ce mémoire, l'arrivé de la notion de compétence dans les politiques éducatives est nouvelle et très récente. En conséquence de quoi, depuis le début des années 2000, et principalement depuis 2005 en France, l'école traverse une phase d'adaptation à l'enseignement par compétence dont la déclinaison française est « l'approche par compétence, souvent désignée par le sigle APC. [8] »

2.1.2 Etymologie

Commençons simplement avec l'étymologie du mot compétence. « Etymologiquement, compétence vient du latin *competens* qui signifie « qui va avec ». La compétence est donc fondamentalement ancrée dans l'action et suppose un processus dynamique d'interaction. [9] »

2.1.3 Domaines de l'éducation et de la pédagogie

Si la multiplicité des définitions existantes dès les années 2000 n'a pas permis de dresser une définition référente de ce concept, il demeure qu'un consensus s'est rapidement opéré parmi les auteurs concernant, à défaut d'une définition complète et entière, plusieurs points ou caractères centraux de la notion, ainsi que le rappellent P. Parmentier et L. Paquay : « Même s'il existe de nombreuses compréhensions de la notion de compétence, les chercheurs ont maintenant cerné clairement les attributs clés qui composent le concept. [10] » Voici quelques définitions du concept de « compétence » issues de sources diverses mais toutes liées

7. Boutin, Gerald, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions 2004/1 (n° 81)*, page 25-41, pages 25 et 26.

8. Op. cit. page 25.

9. Françoise Dupuich, « L'émergence des compétences collectives, vers une gestion durable », *Gestion 2000 2011/2 (Volume 28)*, pages 107-125, page 109.

10. P. Parmentier et L. Paquay, Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (grifed) - Université catholique de Louvain, *En quoi les situations d'enseignement / apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ?*, février 2002, 18 pages, page 3.

plus ou moins directement aux champs de l'éducation ou de la formation :
• En 1989, Phillipe Meirieu déclarait : « Savoir identifié, mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé. [11] »
• Selon Guy le Boterf en 1994, « la compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser. [12] »
• Selon P. Perrenoud en 1999, « une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées. [13] »
• D'après l'auteur canadien Jacques Tardif « une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. [14] »
• D'après Marc Romainville, « une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir faire, savoir être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. [15] »
• « En référence à divers travaux récent (Le Boterf, Perrenoud, Rey, Roegiers, Wittorsky, etc), une compétence peut être ainsi définie comme :
1) « un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives... (ou des « combinaisons », « orchestrations » de savoirs, savoir-faire, aptitudes, schèmes d'action, routines, ...)
2) mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique)
3) pour faire face à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet). » (Paquay, 2001). [16] »
• Soit, énoncé de façon plus concise, la compétence est définie au sein de l'APC comme « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières. [17] »
• « Au sens le plus ordinaire du mot, une compétence est la capacité à accomplir un certain type de tâches. Ainsi le mot s'applique indifféremment à des activités générales (comme celle, pour le médecin, de « savoir guérir les malades ») ou au contraire il renvoie à des actions de détail (« savoir effectuer une palpation du foie d'un patient »). [18] »
• « Dans le domaine de l'éducation, plusieurs auteurs ramènent les compétences de l'élève à « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire

11. Site de l'académie de Grenoble, http ://www.ac-grenoble.fr, article *Compétence Vocabulaire*, http ://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf_competences_vocabulaire.pdf, 3 pages, page 1.
12. Op. cit.
13. Op. cit.
14. Op. cit.
15. Op. cit.
16. P. Parmentier et L. Paquay, Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (grifed) - Université catholique de Louvain, *En quoi les situations d'enseignement / apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ?*, février 2002, 18 pages, page 3.
17. CGT Educ'Action VAR (83) - Janvier 2018 - Spécial « Compétences » - 8 pages - p.2.
18. Zakhartchouk, Jean-Michel, Repère pour agir, Série « Dispositifs », Travail par compétences et socle commun, 2008, Condé-sur-Noireau, CRDP Académie d'Amiens, juin 2011, 222 pages, page 24.

face à des situations singulières. [19] »

Il est intéressant de remarquer que la totalité des définitions présentées ici définissent la compétence comme la capacité de faire face à une situation vue comme problématique et face à laquelle le sujet mobilise tout ou partie de ce qu'il est, soit dans certains cas, uniquement son savoir et ses connaissances, soit dans d'autres cas, l'ensemble des aspects principaux de sa personne, savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir et savoir-devenir, afin de répondre à cette situation-problème en la résolvant. On remarque également que toutes les définitions ne mettent pas en avant l'idée de l'adaptation du sujet face à la situation-problème : si la définition de Marc Romainville en rend clairement compte, les autres passent dessus et n'abordent pas cette question où se contentent de la locution "faire face". Cependant, cet aspect de l'adaptation du sujet ne peut pas ne pas être intrinsèque à la définition de la compétence dès lors qu'il existe une situation dite "problématique" (problème, situation-problème). En effet, le CNRTL rappelle clairement que le premier sens donné au mot "problème" dans le langage courant est celui d'une « question d'ordre théorique ou pratique qui implique des difficultés à résoudre ou dont la solution reste incertaine. [20] » Il y a donc "problème" dès lors que la solution reste incertaine ou que la résolution implique des difficultés. Ceci étant bien compris, un problème déjà rencontré par un sujet et résolu par lui ne peut plus à l'avenir être considéré comme un problème si la situation se représente de façon identique puisque la solution est connue et que la manière de l'appliquer n'a pas différé : exemple, les outils mis à disposition de l'élève (calculette, livre, règle, compas, diapason, etc.) n'ont pas changé. Là ou il y a « problème », il y a nécessairement « adaptation » de la part de celui qui est chargé de résoudre.

Pour la suite, prenons en tant que définition référente la proposition que donnent P. Parmentier et L. Paquay :

« ...une compétence peut être ainsi définie comme :
1) « un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives... (ou des « combinaisons », « orchestrations » de savoirs, savoir-faire, aptitudes, schèmes d'action, routines, ...)
2) mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique)
3) pour faire face à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet). »

L'intérêt de cette définition tient tout d'abord au fait qu'elle englobe ou exprime au mieux la pluralité des autres propositions données, ensuite à sa précision, notamment dans les termes employés, et enfin au découpage en trois "temps" ou "axes", inédits, qu'elle propose.

2.1.4 Définitions usuelles issues de la langue française

Afin de parfaire la compréhension du concept, voyons maintenant les définitions d'une source n'ayant, à priori, aucun lien spécifique ou particulier avec

19. Boutin, Gerald, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions 2004/1 (n° 81)*, page 25-41, page 27.

20. Centre Nationale de la Ressource Textuelle et Linguistique, http ://www.cnrtl.fr/, lexicographie, article « problème ».

l'enseignement ou l'éducation.
• Le Centre Nationale de la Ressource Textuelle et Linguistique donne un total de trois définitions du concept de « compétence », chacune étant à considérer dans un contexte ou selon une utilisation spécifique :

1) Dans le domaine du "droit", la compétence est l'« aptitude d'une autorité publique à effectuer certains actes. [21] » (exemple : Compétence du maire.)

2) Signification plus générale, *par extension* de la première : « Capacité que possède une personne de porter un jugement de valeur dans un domaine dont elle a une connaissance approfondie. [22] »

3) Au sein de la linguistique et plus précisément de la "grammaire générative", il s'agit d'un « système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites. [23] »

Remarquons tout d'abord qu'aucune de ces trois définitions - les trois seules existantes selon le CNRTL - ne s'applique au champ de l'éducation. Cela nous montre bien à quel point cette formulation spécifique du concept de « compétence » est récente. Toutefois, les trois définitions reconnaissent toujours qu'il s'agit d'une capacité ou aptitude, bien que la proposition 1 traite de capacités avant tout octroyées et non développées personnellement et que la proposition 2 porte bien sur une capacité développée par un individu mais n'entraînant pas d'acte, seulement un « jugement », c'est-à-dire la formulation d'un « avis motivé donné par quelqu'un ayant compétence officielle. [24] » Enfin, la troisième définition met quant à elle clairement la notion d'adaptation en avant, l'adaptation de l'individu face aux possibilités infinies de phrases, ce qui lui permet tout de même de les comprendre.

Les similarités retrouvées ici sont présentes au sein de notre définition référente. La notion d'« aptitude » est donnée dès le premier temps et celle d'adaptation inscrite dans la notion de « situation-problème » précisée au troisième temps.

2.1.5 Selon le ministère de l'Education nationale

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche déclare dans les documents d'accompagnement en émanant que « d'une façon générale, la compétence se définit par le potentiel d'action d'une personne. Elle s'exerce sur des situations ou « objets » plus ou moins complexes, mobilise des ressources appropriées et se développe en s'adossant à des situations repérées et connues. Sa mise en œuvre suppose toujours de mobiliser des connaissances, mais aussi des capacités (savoir-faire) et des attitudes (savoir-être). Une compétence cible est donc identifiée par le professeur lors de l'élaboration d'une séquence à partir d'un diagnostic des besoins des élèves et en fonction des attendus de fin de cycle. En prélude aux mises en situation, elle leur est présentée et expliquée afin qu'ils en comprennent la nécessité et l'exigence. Son usage et la maîtrise qui

21. Centre Nationale de la Ressource Textuelle et Linguistique, http ://www.cnrtl.fr/, lexicographie, article « compétence ».
22. Op. cit.
23. Op. cit.
24. Centre Nationale de la Ressource Textuelle et Linguistique, http ://www.cnrtl.fr/, lexicographie, article « jugement ».

l'accompagne sont ensuite systématiquement observés pendant les activités qui s'y prêtent et cette observation devient le support d'une évaluation précise des acquisitions effectuées. [25] »

L'acception de la « compétence » que le ministère de l'Education nationale fournit à ses enseignants est en tout point similaire à celles des nombreux auteurs et chercheurs liés aux champs de l'éducation et de la formation que nous avons précédemment cités. En comparant avec notre définition référente, nous retrouvons bien la même structure en trois temps. Effectivement, la « mise en œuvre » d'une compétence suppose...
1) ...« des connaissances, mais aussi des capacités (savoir-faire) et des attitudes (savoir-être) » en tant que ces trois données constituent « des ressources appropriées »...
2) ...que le sujet « mobilise » en vue de...
3) ...réaliser une « action » puisqu'il s'agit avant tout de l'expression d'un « potentiel d'action », s'exerçant « sur des situations ou « objets » plus ou moins complexes » et se développant « en s'adossant à des situations repérées et connues. »

Cette définition du ministère diffère de notre référence en cela que la notion de problème n'est pas présente en tant que telle, ou tout du moins pas de la même façon. Elle est ici remplacée par l'idée « de situations ou « objets » plus ou moins complexes. » Cela tient sans doute au fait que cette définition donnée par les documents d'accompagnement d'éduscol qui, si elle se veut relativement générale (« d'une façon générale, la compétence se définit... ») présente tout de même cette notion dans le cadre de la discipline « éducation musicale » et peut-être n'est-il pas impertinent de penser que le mot même de « problème » n'est pas le terme le mieux approprié à la discipline, moins approprié en tout cas que ne l'est la locution « situations ou « objets » plus ou moins complexes. »

2.1.6 Situation-problème

« Situation-problème », « problème », « situation complexe », « famille de situations », « catégorie de situations », « situations singulière » ou encore « situations ou « objets » plus ou moins complexes », les auteurs ne s'entendent pas sur une formulation claire de ce qu'ils entendent par ces locutions. A ce titre, P. Parmentier et L. Paquay ont cherché à préciser cet aspect de la compétence dans leur présentation du concept au sein de l'éducation : « A cet égard, il est important de bien s'entendre sur le concept de situation-problème, comme point de départ d'une activité d'apprentissage. Comme le fait remarquer B. Rey (2001), il faut distinguer ce qui est une situation de départ nouvelle et motivante pour l'apprenant de ce qui constitue « une situation que l'apprenant ne peut résoudre au moyen de l'état actuel de ses connaissances et qui est destinée à ce qu'il remette justement en question ses pré-conceptions. [26] »

Il importe donc de remarquer que dans un enseignement par compétence, une situation de départ, une situation-problème ou quelque soit le terme employé,

25. Ministère de l'Education Nationale, site internet http ://eduscol.education.fr, Documents d'accompagnements, *Une approche de l'éducation musicale par compétences*, 4 pages, page 2.

26. P. Parmentier et L. Paquay, Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (grifed) - Université catholique de Louvain, *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ?*, février 2002, 18 pages, page 5.

doit être pensée et présentée avec pour but principal la résolution de la situation puisque celle-ci va amener l'enfant, l'élève ou l'étudiant à « remettre en question ses pré-conceptions », soit à s'interroger sur lui-même, sur ce qu'il croit ou ce qu'il sait, et donc à se remettre en cause en vue d'affiner ses « pré-conceptions » et ainsi de résoudre la situation.

2.1.7 Conclusion

La définition du concept de « compétence » telle qu'elle doit être comprise dans ce nouveau champ disciplinaire qui s'offre à elle et qui est l'éducation semble être maintenant arrêtée. Quelques modifications ou ajouts auront peut-être encore lieu dans l'avenir, mais les grandes lignes de cette notion sont tracées sans qu'aucun doute ne subsiste à leur sujet. Considérant qu'« il n'est pas nécessaire d'espérer pour entreprendre » ainsi que le répétait Joseph Pagnol à son fils Marcel Pagnol au début du siècle dernier, entreprenons à notre tour de proposer une définition à l'aune de ce que nous venons de voir. Cette définition n'est proposée ici qu'à titre de tentative et n'a donc aucune prévalence sur celles qui ont été citées dans ce mémoire, et particulièrement vis-à-vis de celle émanant des documents d'accompagnement.

Une compétence dans un champ disciplinaire donné est une capacité qu'un individu va avoir dans ce même champ disciplinaire à résoudre une situation déclarée comme étant problématique en s'y adaptant le mieux possible, puisqu'elle est nécessairement inédite, c'est-à-dire d'utiliser tout ou partie de ses ressources intérieures (basiquement « savoir », « savoir-être » et « savoir-faire ») et tout ou partie des moyens extérieurs à sa personne dont il dispose afin d'y faire face dans le seul et unique objectif de la résoudre.

La compétence dans son expression générale est donc cette capacité qu'un individu va avoir de résoudre une situation déclarée comme étant problématique en s'y adaptant le mieux possible.

Etre compétent, d'un point de vue global ou au sein d'une discipline, c'est être capable de résoudre efficacement une pluralité de situations contingentes vues comme problématiques, qu'elles soient générales ou issues d'un champ disciplinaire donné, en s'y adaptant et souvent même en les anticipant puisque les actes de compétence sont réalisés dans le cadre de projet.

2.2 Analyse

« L'école vise aujourd'hui le développement de compétences. Celle évolution, qui remet en question les modes habituels de transmission, d'acquisition et de restitution des savoirs, implique non seulement des changements dans la sélection et l'articulation des objectifs et des contenus d'apprentissage, mais se répercute également sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre les situations d'enseignement / apprentissage ainsi que sur les modalités d'évaluation des acquis. [27] »

27. P. Parmentier et L. Paquay, Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (grifed) - Université catholique de Louvain, *En quoi les situations*

Une évolution si importante dans les pratiques pédagogiques et didactiques doit faire l'objet d'une étude : quels sont ces changements ?

2.2.1 Les savoirs ?

Jean-Michel Zakhartchouk le fait bien remarquer dans son ouvrage « Travail par compétence et socle commun », la place des connaissances change radicalement avec une telle évolution pédagogique : « Nous reviendrons d'ailleurs sur l'appellation « socle de connaissances et de compétences », qui nous semble discutable alors même que les connaissances sont avant tout des outils à mobiliser pour mettre en œuvre des compétences, c'est-à-dire qu'elles ne prennent du sens que mobilisées dans la mise en œuvre de compétences. [28] » Effectivement, le passage d'une orientation pédagogique focalisée sur les savoirs et connaissances vers les compétences n'est pas sans conséquence : tout ce qui est de l'ordre des connaissances ou du savoir devient « outil » et est donc instrumentalisé en vue de répondre à un autre objectif désormais prédominant, à savoir réaliser, faire et résoudre.

2.2.2 Le rapport enseignant / apprenant

Dans l'APC, le rapport entre l'enseignant et l'élève est entièrement modifié. Cela vient avant tout du fait que la figure même de l'enseignant change radicalement. Etant donné que le rapport aux connaissances et savoirs n'est plus qu'instrumental, la manière dont l'élève se situe vis-à-vis de ces savoirs et connaissances n'est plus du tout la même. « L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son facilitateur [29]. Il faut dire que le rôle du maître est sensiblement modifié si on le compare à celui qu'il est appelé à jouer dans le contexte de l'école dite traditionnelle. L'enseignant facilitant évitera d'enseigner, il incitera les apprenants à construire leurs connaissances qui, elles, ne devront pas être trop exigeantes pour l'élève, d'où l'allègement des curriculums. Il laissera une bonne partie de ses tâches au groupe-classe qui sera invité à procéder à son organisation. [...] À vrai dire, dans une telle perspective, l'enseignant doit éviter le plus possible la transmission de connaissances et même dissimuler à l'apprenant qu'il est soumis à une évaluation. [30] » Ainsi que nous le verrons dans la seconde partie de ce mémoire, une pédagogie récente, nommée « l'école inversée », cristallise ce changement de rapport entre les enseignants et les élèves.

---

d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ?, février 2002, 18 pages, page 3.

28. Zakhartchouk, Jean-Michel, Repère pour agir, Série « Dispositifs », Travail par compétences et socle commun, 2008, Condé-sur-Noireau, CRDP Académie d'Amiens, juin 2011, 222 pages, page 17.

29. « Cette appellation empruntée à Rogers (1952) désigne l'enseignant : voir Liberté pour apprendre, Paris, Dunod, 1972. »

30. Boutin, Gerald, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions 2004/1 (n° 81)*, page 25-41, pages 29 et 30.

2.2.3 Evaluation

Un autre axe important qu'il convient de remarquer comme ayant subit une profonde mutation est le rapport à l'évaluation. « Il est de plus en plus question de bilans de compétences dans le monde des affaires sociales comme dans celui de l'éducation. Ces bilans prennent la forme d'une liste de compétences attendues ; il s'agit, pour le formateur, de vérifier dans quelle mesure tel ou tel sujet est en mesure de démontrer sa maîtrise des compétences visées par le programme auquel il est inscrit. Ces bilans ont essaimé du monde de l'industrie à celui des systèmes scolaires : ils sont utilisés pour évaluer les compétences tant des étudiants que des enseignants (du moins ceux de l'école primaire et du secondaire) et servent de plus en plus à l'évaluation des personnels scolaires ou professionnels. Cette façon de procéder s'inscrit dans le droit fil du courant de l'obligation de résultats ou de reddition des comptes propres au monde de l'industrie et du commerce. » [31] » Nous verrons en troisième et dernière partie de ce mémoire que le rapport à l'évaluation peut, dans certains cas, poser de réels problèmes pratiques aussi bien que théoriques.

2.2.4 Exigence et bénéfices

« Pour beaucoup d'enseignants, cette évolution rend l'acte d'enseigner plus exigeant encore, d'autant que les bénéfices attendus sont souvent peu visibles à court terme. Formulés en termes de compétences, les objectifs sont plus complexes à atteindre et requièrent, dès lors, plus de temps et d'énergie, tant pour l'enseignant et pour l'apprenant. Les contenus-matières, eux-mêmes, ne sont plus considérés comme une fin en soi, mais comme une ressource que l'apprenant doit s'approprier pour développer des compétences. Le rôle de l'enseignant n'est d'ailleurs plus de transmettre ces contenus-matières comme tels, mais de concevoir et de gérer des séquences d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont confrontés à des situations nouvelles et motivantes qui les amènent à interagir pour chercher et traiter l'information nécessaire, pour y faire face adéquatement et/ou leur donner sens. [32] » Surcharge de travail pour les enseignants et les apprenants et bénéfices peu visibles à court terme : ce changement de pédagogie impacte bien l'ensemble des pratiques et les classes dans leur entièreté. Les bénéfices seraient donc visibles à long termes avec un coût « de temps et d'énergie » réellement majoré. Peut-être cette expression des promesses attendues grâce à cette pédagogie est-elle ici mal défendue ? Une chose est certaine, il eût été particulièrement troublant de ne pas lire qu'un accroissement de la charge de travail ne puisse se traduire par au minimum quelques bénéfices pour les « apprenants ».

2.2.5 Modèle d'action

Ainsi que le montre P. Parmentier et L. Pacquay par ce modèle d'élaboration de séquence qu'il propose, la pédagogie par compétence modifie également la

31. Boutin, Gerald, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions 2004/1 (n° 81)*, pages 25-41, page 32.

32. P. Parmentier et L. Paquay, Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (grifed) - Université catholique de Louvain, *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ?*, février 2002, 18 pages, page 3.

manière dont les enseignants doivent construire leurs séquences. Il importe que la mise en place et la mise en pratique des compétences visées soient le fruit d'un processus précis dirigé par l'enseignant avec comme objectif de mettre les élèves dans la meilleure dynamique vis-à-vis de ces compétences. « Ce modèle fait apparaître que, dans une séquence d'enseignement / apprentissage, dix types d'activités de l'apprenant sont susceptibles de contribuer au développement de compétences :
(1) faire face à des situations-problèmes (situations nouvelles et motivantes) ;
(2) Exploiter des ressources (mises à la disposition de l'apprenant ou rendues accessibles) ;
(3) agir et...
(4) interagir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire, etc.) ;
(5) réfléchir et...
(6) (co-)évaluer (à propos des processus mis en œuvre et des produits obtenus) ;
(7) structurer et
(8) intégrer (pour fixer les nouveaux acquis dans le long terme et les articuler aux acquis antérieurs) ;
(9) construire du sens et...
(10) préparer le transfert...
pour répondre aux finalités de l'apprentissage par compétences, à savoir : comprendre le monde et mobiliser les compétences acquises dans de nouvelles situations. [33] »

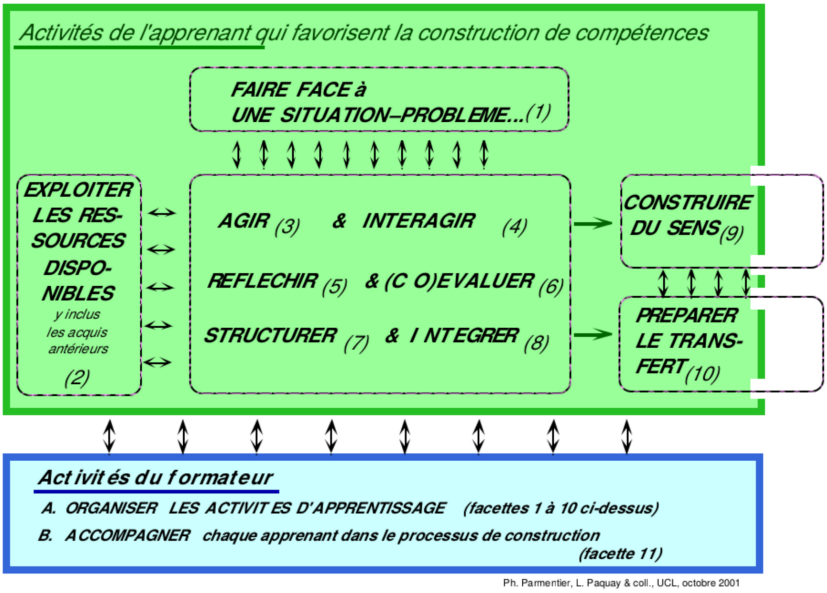


FIGURE 1 – Organisation des activités d'une situation-problème en pédagogie par compétences.

Source : P. Parmentier et L. Paquay, Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (grifed) - Université catholique de Louvain, *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ?*, février 2002, 18 pages, page 6.

33. P. Parmentier et L. Paquay, Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (grifed) - Université catholique de Louvain, *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ?*, février 2002, 18 pages, page 5.

3 Une évolution historique de l'école

L'introduction de la pédagogie par compétences, dite en France « approche par compétences » (APC), pour être correctement comprise, doit aussi faire l'objet d'une étude historique afin de mettre en exergue le contexte ayant favorisé son émergence et par là même les raisons la justifiant. « Rarement une idéologie aura suscité autant de réactions dans les secteurs publics, civiques aussi bien qu'éducatifs. Il est vrai que ses protagonistes sont présents sur tous les fronts et reçoivent un large appui des pouvoirs publics dans de nombreux cas. *Les raisons qui sous-tendent un tel engouement ne peuvent pas nous laisser indifférents si l'on veut comprendre les tenants et les aboutissants d'un telle force de frappe. L'importance de retracer l'origine de l'APC et de mettre en perspective son impact sur les entreprises de formation et d'éducation apparaît évidente.* [...] Curieusement, les pouvoirs politiques adhèrent à l'APC comme modèle éducatif unique sans prendre en considération l'impact d'une telle orientation sur les pratiques actuelles. Comment alors ignorer le fait qu'en Europe aussi bien qu'en Amérique du Nord les programmes de formation se fondent sur des socles de compétences attendues en ostracisant le plus souvent toute autre approche ? [34] »

Pour cette partie, outre l'utilisation d'ouvrages traitant de façon plus ou moins diverses de l'histoire contemporaine et de l'article mené par l'universitaire québécois Gerald Boutin, c'est l'analyse et le travail de fond mené depuis plus de vingt ans par le professeur et essayiste belgo-luxembourgeois Nico Hirtt qui a été retenu comme base. Nico Hirtt, auteur de nombreux articles, ouvrages et conférence sur l'école contemporaine est notamment un des membres fondateurs de l'« Appel Pour une Ecole Démocratique » (APED). Il est aussi une personnalité dont le travail est reconnu et respecté puisqu'il s'est retrouvé à intervenir dans le cadre de plusieurs rencontres internationales, notamment au Forum Mondial de l'Education à Porto Alegre (Brésil), aux Forums Sociaux européens de Florence, Paris, Londres et Athènes et lors de nombreux autres colloques et rencontres internationales (Montreal, Dublin, Pékin, Madrid, Bogota...)

3.1 L'apparition de l'école Ferry

Au lendemain de la commune de Paris, après que celle-ci a été violemment réprimée par Adolphe Thiers lors de la « Semaine sanglante » du 21 au 28 mai 1871, l'Etat traverse quelques années de régime flou : ce n'est pas encore la troisième république et ce n'est plus le second empire. Adolphe Thiers, figurant au premier plan politique de cette période, ne dispose pas en tant que telle du titre de *Président de la république* mais de celui de *Détenteur de l'exécutif*. Et en effet, l'avenir est incertain. Le 8 février 1871, l'élection au suffrage universel (masculin) des députés aboutit à un parlement très majoritairement royaliste où se bousculent légitimistes et orléanistes tandis que quelques républicains n'hésitent pas à se faire entendre. Jean Macé, instituteur venu s'installer à Paris avec la perte de l'Alsace-Lorraine, lance une pétition réclamant un enseignement primaire d'Etat gratuit et obligatoire ; Léon Gambetta, figure de la résistance de Sedan, déclare à la tribune de l'assemblée : « Je désire de toute la puissance de mon âme, non seulement

34. Boutin, Gerald, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions 2004/1 (n° 81)*, page 25-41.

qu'on sépare les églises de l'Etat, mais qu'on sépare les écoles de l'Eglise. »

Le 23 mai 1873, le détenteur de l'exécutif Adolphe Thiers est interpellé à l'assemblée et rapidement limogé. Il laisse sa place au maréchal Patrice de Mac-Mahon, un royaliste dont le rôle est d'opérer la transition vers une nouvelle monarchie dont on ne sait encore qui d'un bourbon ou d'un orléaniste prendra place en son sommet. Mais quelles qu'en fussent les raisons, l'union ne put s'opérer entre ces deux courants monarchistes et le 30 janvier 1875 l'amendement Wallon fut voté. Cet amendement modifia le régime organique, il mit en place une assemblée nationale bicamérale, soit composée de deux chambres, en adjoignant à un parlement régi par le suffrage universel masculin un sénat régi par le suffrage censitaire.

Le paradoxe de trouver à la tête d'une république un président monarchiste mit quelques années à se résoudre. Malgré plusieurs tentatives pour déstabiliser la république tel que le coup dit du « 16 mai » 1877, date ou le président Mac-Mahon annonça la dissolution de la chambre des députés (le parlement) dans l'espoir de reconquérir une majorité royaliste disparue depuis 1876, c'est le 30 janvier 1879, suite au changement de majorité du sénat pourtant plus conservateur que le parlement, que le président Mac-Mahon déposa sa démission. Le nouveau Président Jules Grévy fut élu et l'année 1879 devint celle de la *république des républicains*, celle où un président républicain prit place à la tête d'une assemblée nationale républicaine.

Avec ce nouveau gouvernement, ce fut Jules Ferry qui obtint le portefeuille du ministère de l'instruction publique. Les lois fondant le système éducatif français et son école moderne apparurent alors rapidement. Citons parmi celles-ci la loi Paul Bert du 9 août 1879 laissant trois ans à chaque département pour se munir d'une école d'instituteur ; la loi Camille Sée de décembre 1880 instaurant un enseignement secondaire de jeunes filles ; bien entendu, les deux grandes lois Ferry, la première de juin 1881 instaurant la gratuité de l'école primaire d'Etat, la seconde, de mars 1882, son caractère obligatoire de six à treize ans et son enseignement laïc ; la loi René Goblet d'octobre 1886 ayant pour but d'écarter des écoles publiques tout personnel religieux ; etc. Quels qu'aient pu être les arguments et raisons ayant permis la promulgation de telles lois, si celles-ci font partie de notre histoire et de notre mythe d'Etat, peut-être est-il néanmoins bon de se rappeler ces quelques citations pour éclairer au moins une part des enjeux en présence à cette époque : « Il faut donner des compagnes républicaines aux hommes républicains » déclara Camille Sée à propos de sa loi sur l'enseignement secondaire de jeunes filles ; « Les écoles congréganistes, par la gratuité [des écoles publiques], perdront beaucoup de leur prestige » annonça Paul Bert, rapporteur de la première grande loi Ferry ; et « Nous attribuons à l'Etat le seul rôle qu'il puisse avoir en matière d'enseignement et d'éducation. Il s'en occupe pour maintenir une certaine morale d'Etat, certaines doctrines d'Etat qui importent à sa conservation [35] » déclara Jules Ferry à propos de sa politique éducative.

Il est aisément compréhensible que l'heure était à la socialisation des enfants du peuple, à l'alphabétisation nécessaire de ces derniers [36], à lutte contre le cléri-

35. Hirtt, Nico, *Les Nouveaux maître de l'école*, Bruxelle, Edition ADEN, janvier 2000, 164 pages, page 27.

36. En 1872, un recensement de la population montrait que sur 36 millions de français, 43,4% étaient analphabètes.

calisme, ou bien à l'affirmation d'un pouvoir récent face à un peuple indiscipliné et très capable de se révolter.

3.2 L'industrialisation

Avec la révolution industrielle anglaise de 1750 marquée par l'invention et l'utilisation à des fins productives de la *machine à vapeur*, le monde européen s'ouvrit sur un nouvel essor de son industrie. En quelques décennies, les ateliers devinrent des fabriques puis des artels de production [37], et ceci grâce à l'industrialisation naissante basée sur cette nouvelle source d'énergie. La technologie industrielle n'ayant progressé que très lentement à ses débuts, il fallut tout d'abord disposer d'une main d'œuvre nombreuse dont le niveau de qualification importait peu. Les tâches à opérer demeuraient trop facilement compréhensibles pour qu'un enseignement secondaire technique puisse se développer.

Mais le XX^e siècle changea la donne. Les formidables progrès et innovations dans le domaine des technologies industrielles, la croissance des administrations publiques et l'essor des emplois commerciaux amenèrent une demande de main d'œuvre plus hautement qualifiée. Ainsi que le rappelle Nico Hirtt, « si, pour la majorité des travailleurs, une socialisation de base suffisait toujours, certains devaient cependant acquérir une plus haute qualification professionnelle. [38] » Des sections d'enseignements modernes dites techniques ou professionnelles s'ouvrirent donc au sein du système éducatif français pour répondre à cette demande. « On commençait à assigner à l'enseignement une fonction économique » et ceci amena l'école à un rôle supplémentaire. L'accès aux études secondaires techniques ou professionnelles ayant été rendu possible pour les élèves qui disposaient des meilleurs résultats dans le primaire, l'école devint par la force des choses une « machine à sélectionner [39] » promouvant un discours méritocratique. Vestiges glorieux de cette époque, les écoles normales supérieures françaises, aujourd'hui catégorisées comme *grandes écoles*, ont cependant été créées en tant qu'écoles ouvrières d'enseignement technique et datent pour leur première forme de ce tournant entre le XIX^e et le XX^e siècle. Cette demande d'employés toujours plus qualifiés aux côtés de travailleurs sans qualification continua à se développer pendant toute la première moitié du XX^e siècle et notamment par la multiplicité des corps de métier : techniciens et ingénieurs, qui pouvaient déjà exister sous d'autres formes ne cessèrent de se développer. L'épopée du fordisme montra bien cette évolution puisque avec elle apparut une nouvelle catégorie d'employés, entre patrons et ouvriers, entre cols blancs et cols bleus, les managers, entre autres choses chargés de veiller à la hausse de la productivité.

3.3 Les trente glorieuses

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, l'Europe entra dans une nouvelle période de son histoire, celle des « trente glorieuses », caractérisée par une crois-

37. Comme marque de cette évolution, lorsqu'en 1869 le roman « L'Education Sentimentale » paraît, Gustave Flaubert est amené à décrire une usine ouvrière en la nommant « artel de production. »

38. Hirtt, Nico, *Les Nouveaux maître de l'école*, Bruxelle, Edition ADEN, janvier 2000, 164 pages, page 28.

39. Op. cit. page 28.

sance économique importante et durable. La mise en place d'innovations technologiques lourdes et supposée pérennes - électrification des chemins de fer, infrastructures portuaires et aéroportuaires, autoroutes, nucléaire, téléphonie, pétrochimie, électroménager, etc. - amena encore l'école et le système éducatif français à se conformer à un nouvel environnement économique. L'époque réclamait une forte croissance de la main d'œuvre salariée et une hausse générale du niveau d'instruction et de qualification des travailleurs et des consommateurs. « Il fallait que d'avantage de jeunes poursuivent des études secondaires et supérieures. Il fallait une meilleure adéquation entre les différentes filières et les besoins du marché du travail [40] » explique Nico Hirtt. Les attentes d'évolution du système scolaire étaient alors moins qualitatives que quantitatives.

L'Etat fut alors le conducteur d'une vaste politique d'investissement dans l'enseignement ayant pour objectif une massification scolaire. Massification par l'augmentation des effectifs fréquentant les établissements scolaires du secondaire : en France, moins de la moitié des jeunes de 14 ans étaient scolarisés en 1946 tandis que 50 ans plus tard, en 1996, plus d'un jeune sur deux étaient en poursuite d'études à l'âge de 20 ans ; massification en partie de l'enseignement supérieur par la mise en place de filières d'enseignement technique et professionnelles, de cette période date l'apparition des *brevets de technicien supérieur (BTS)* (1962) et des *instituts universitaires de technologies (IUT)* (1966). « Dans la foulée, les dépenses d'enseignement augmentèrent considérablement, passant de quelque 3% à plus de 5% du PNB, parfois même 7%. [41] » De même, ainsi que le rappelle l'économiste Bernard Friot dans sa conférence gesticulée « A quoi je dis oui [42] », durant deux décennies des trente glorieuses, le territoire français a vu se construire en son sein un collège par jour.

3.3.1 Massification sans démocratisation

De nombreux auteurs insistent sur ce point : massifier n'est pas démocratiser. En effet, « si le niveau d'accès à l'enseignement s'est effectivement élevé pour les enfants de toutes catégories sociales, les inégalités relatives n'ont pas décru pour autant [43] » déclare l'auteur belge Nico Hirtt juste avant de justifier cette idée : « Ainsi, l'Institut National de Statistiques (INSEE) a démontré qu'en France la mobilité sociale n'avait guère changé : la probabilité pour un enfant de cadre d'obtenir un diplôme supérieur à celui d'un enfant d'ouvrier est toujours d'à peu près huit chances sur dix, aujourd'hui comme il y a plus de trente ans. [44] »

3.4 Crises économiques

3.4.1 Causes internationales

En 1973, les pays membre de l'OPEP (Organisation des Pays Exportateurs de Pétrole) investis dans le conflit de la guerre du Kippour décidèrent d'annoncer un embargo sur les exportations de pétrole contre les états soutenant Israël : le prix du pétrole brut subit une hausse de 70% et la production pétrolière diminua

40. Op. cit. page 29.
41. Op. cit. page 40.
42. Bernard Friot, Conférence gesticulée *A quoi je dis oui*, https ://www.youtube.com/
43. Hirtt, Nico, op. cit. page 40.
44. Op. cit.

mensuellement de 5% (voir figure 2).

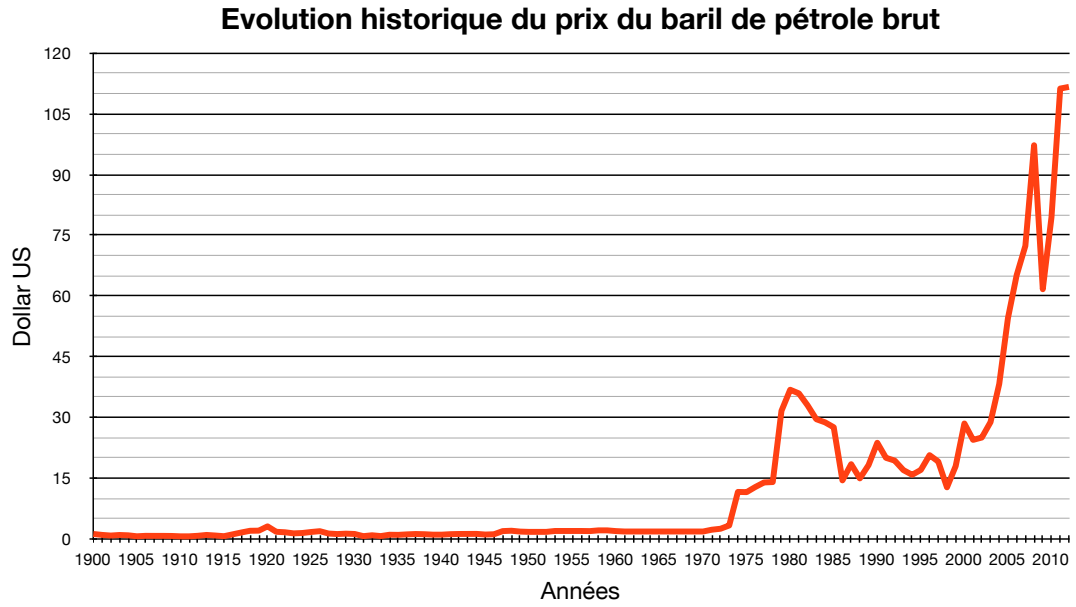


FIGURE 2 – Evolution historique du prix du baril de pétrole brut
Source : BP Statistical Review Of World Energy 2013

3.4.2 Conséquences pour l'enseignement

Le monde connut ainsi sa première crise économique depuis celle des années trente. A l'échelle européenne, outre la hausse rapide et importante des taux de chômage et d'inflation (voir figure 3), cette crise marqua « un coup d'arrêt brutal dans le mouvement de croissance des investissements dans l'enseignement » (voir figure 4 et 5), les gouvernements agissant d'abord par des mesures d'austérité.

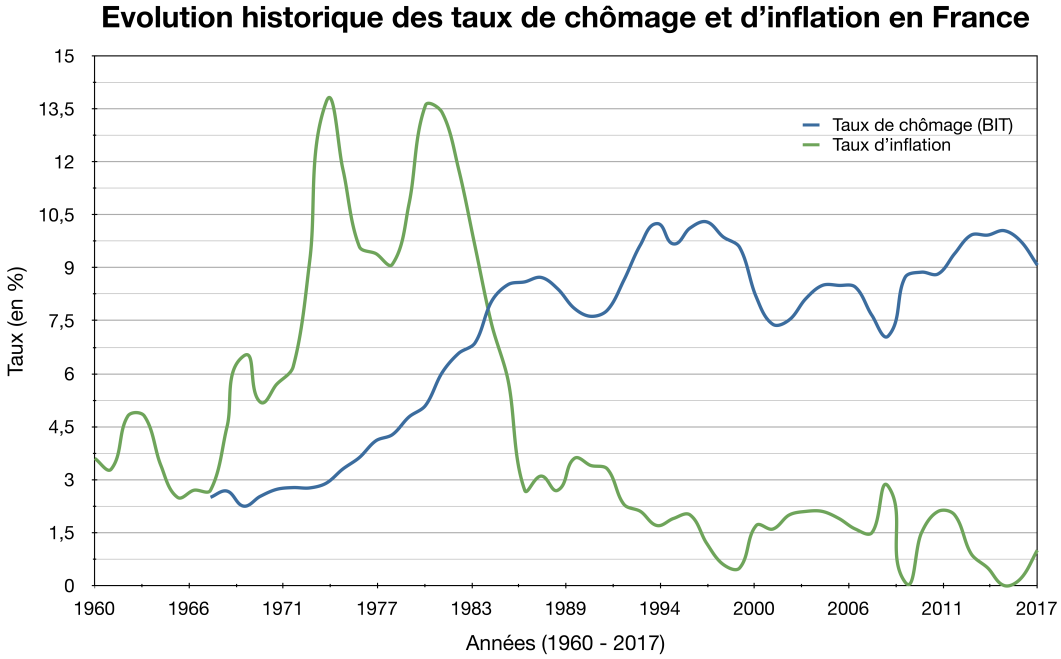


FIGURE 3 – Evolution historique des taux d'inflation et de chômage en France
Source : OCDE et INSEE

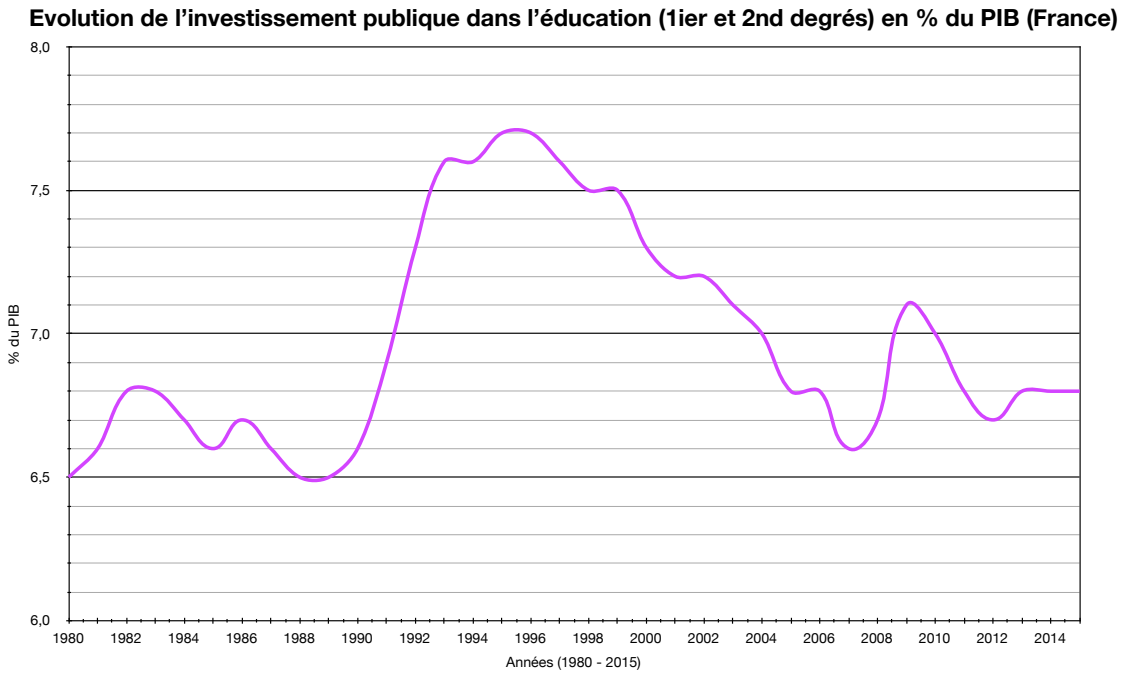


FIGURE 4 – Evolution de l'investissement publique dans l'éducation (1ier et 2nd degrés) en % du PIB (France)

Source : Site du ministère de l'éducation nationale, http ://www.education.gouv.fr/, section *Le système éducatif*, sous-section *Le pilotage du système éducatif*, titre *Séries chronologiques de données statistiques sur le système éducatif.*

Evolution publique de l'investissement publique dans l'éducation (série longue)

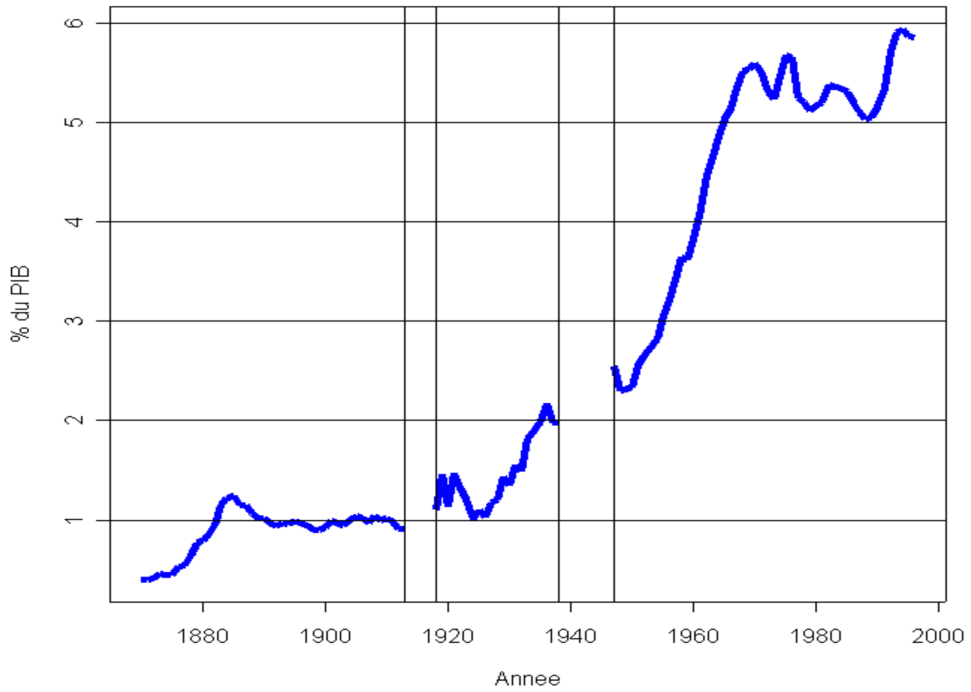


FIGURE 5 – Evolution publique de l'investissement publique dans l'éducation (série longue - France)

Source : DEA « Analyse et Politique Economiques », DELTA, Paris, EHESS, Ecole normale supérieure, ENSAE, Ecole Polytechnique et HEC - 2002-2003 - Stéphane Zuber - *L'inégalité de la dépense publique d'éducation en France : 1900 - 2000* - 99 pages - page 56.

Ce « coup d'arrêt brutal dans le mouvement de croissance des investissements dans l'enseignement » se traduisit très concrètement par le dé-financement de l'éducation. Le mouvement d'accroissement de la dépense publique en faveur de l'éducation - mouvement historique puisqu'il remonte au milieu des années 1920 et fut très accentué avec la période des trente glorieuses (figure 5) - devint instable avec les années 1970 en raisons des deux crises de 1973 et 1979 que la décennie contint et finit par définitivement s'arrêter avec la suivante. Cette croissance historique prit donc fin pour globalement stagner à un taux moyen depuis 1980 autour de 7% du PIB (figure 4). De fait, entendons "dé-financement" au sens relatif : puisque le PIB français n'a globalement fait que croître (figure 6), la part moyenne de 7% attribuée chaque année depuis 1980 à l'éducation correspond tout de même à une hausse numéraire des fonds. Mais il demeure que cette hausse est extrêmement inférieure à celle que l'enseignement aurait dû se voir attribuer chaque année depuis si le mouvement de croissance historique s'était poursuivi. Par ailleurs, il est également pertinent de rappeler que les effectifs globaux d'élèves ou d'étudiants, s'ils ne subissent pas de variations importantes d'une année sur l'autre, ont considérablement augmenté depuis les années 1980.

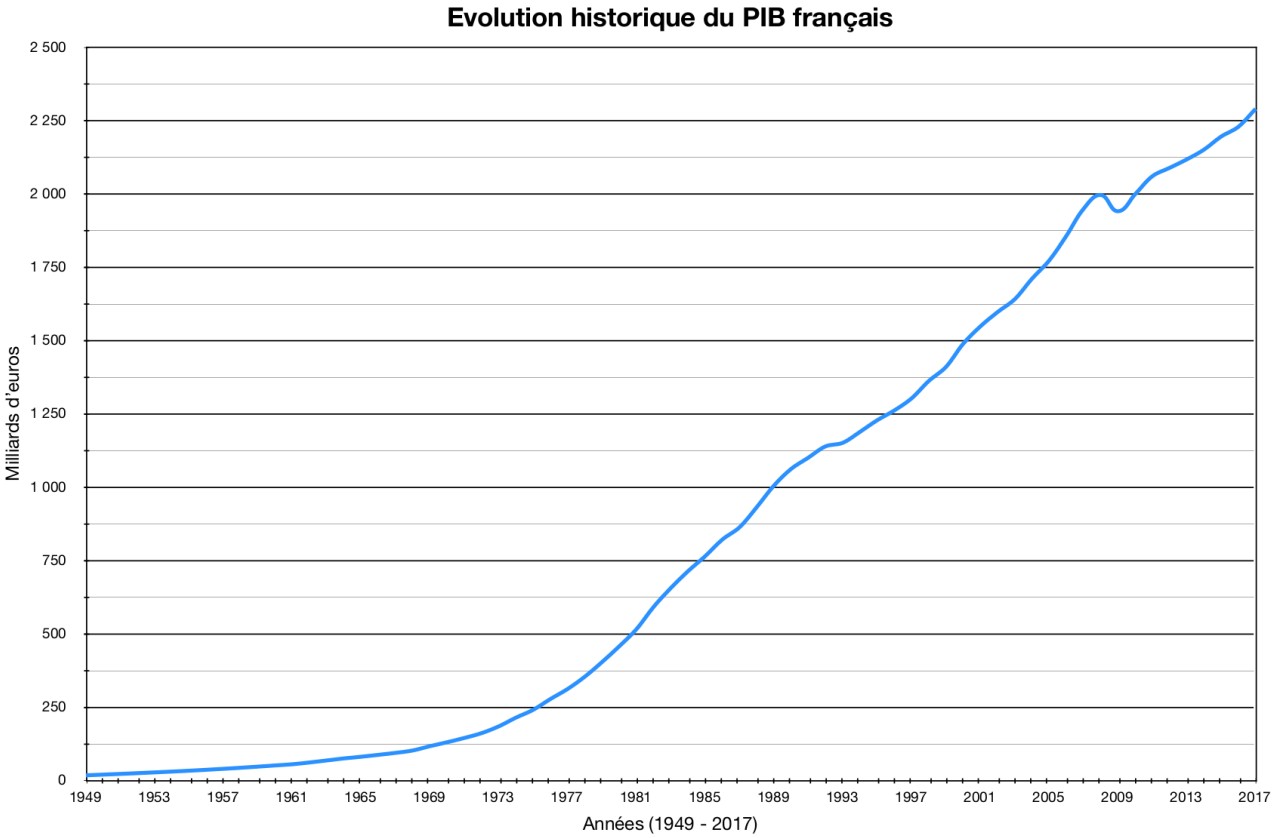


FIGURE 6 – Evolution historique du PIB français
Source : Données disponibles sur le site de l'INSEE.

C'est, ainsi que l'explique Nico Hirtt, qu'« il fallut attendre le milieu des années 1980 pour que les économistes admettent enfin que nous traversions la période de bouleversement et d'instabilités la plus profonde (taux de chômage et de faillites dépassant largement ceux des années 1930), la plus étendue (puisqu'elle est planétaire) et la plus durable (déjà plus de trente ans maintenant) que le

capitalisme ait connue.[45] » Ce n'est que par cette prise de conscience que la volonté de continuer le mouvement de massification de l'enseignement prit fin.

En exemple de cette volonté affirmée de dé-financement des secteurs publics telle que l'éducation nationale, Christian Morrisson[46] écrivait dès l'année 1996 dans le cahier n°13 de l'OCDE : « Pour réduire le déficit budgétaire, une réduction très importante des investissements publics ou une diminution des dépenses de fonctionnement ne comportent pas de risque politique. Si l'on diminue les dépenses de fonctionnement, il faut veiller à ne pas diminuer la quantité de service, quitte à ce que la qualité baisse. On peut réduire, par exemple, les crédits de fonctionnement aux écoles ou aux universités, mais il serait dangereux de restreindre le nombre d'élèves ou d'étudiants. Les familles réagiront violemment à un refus d'inscription de leurs enfants, mais non à une baisse graduelle de la qualité de l'enseignement et l'école peut progressivement et ponctuellement obtenir une contribution des familles, ou supprimer telle activité. Cela se fait au coup par coup, dans une école mais non dans l'établissement voisin, de telle sorte que l'on évite un mécontentement général de la population.[47] »

3.5 Adapter l'enseignement à une économie en crise

« Toute réforme scolaire obéit à des visées politiques qu'on aurait tort de ne pas prendre en considération. À cet égard, plusieurs critiques dénoncent le fait que les écoles dépendent davantage de l'économie que de l'État : il s'agit alors de développer les compétences attendues par une société de rendement et de performance.[48] »

Dès lors, explique Nico Hirtt, dans un contexte de crise économique et d'importantes mutations technologiques, la vie industrielle devint désormais le lieu de luttes concurrentielles plus acerbes, d'une « incroyable instabilité » et d'un « rythme de changements effréné. » Christophe Lautray, Directeur Général (DG) et gérant de l'entreprise Fenwick-Linde, composante du groupe mondialisé KION (propriété de KKR et Goldman Sachs) illustrait bien cette réalité par les propos qu'il tenait en 2009 lors d'une interview pour le documentaire aux multiples récompenses « La Mise à mort du travail » : « On est obligé, en permanence, de s'améliorer. Il n'y a effectivement absolument pas de limite. Il n'y a pas de limite dans le temps non plus, c'est-à-dire qu'on ne peut pas être sûr. L'incertitude, aujourd'hui, fait partie d'une donnée de management, on est sur des environnements extrêmement volatiles, on sait que la situation peut évoluer pratiquement

45. Hirtt, Nico, *Les Nouveaux maître de l'école*, Bruxelle, Edition ADEN, janvier 2000, 164 pages, page 41.

46. Christian Morrisson est Professeur émérite à l'Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne. Ancien chef de Division à l'OCDE (1984-1994) et ancien consultant auprès de la Banque mondiale, de l'Ocde, du Bureau international du travail, de la Commission européenne (Bruxelles). Il est Senior Fellowà la Ferdi. Il est l'auteur de 25 ouvrages, de 60 articles dans les revues scientifiques internationales et d'une quarantaine d'articles dans la presse concernant en particulier la fiscalité et les dépenses publiques, la répartition des revenus, la croissance, les politiques de stabilisation, les réformes structurelles et le développement des micro-entreprises.

47. Morrisson, Christian, Centre de développement de l'OCDE, Cahier de politique économique n°13, La Faisabilité politique de l'ajustement, OCDE 1996, 42 pages, page 30.

48. Boutin, Gerald, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions 2004/1 (n° 81)*, page 25-41.

d'un mois sur l'autre. [49] » En 1989, le lobby patronal la Table Ronde des industriels Européens (ERT) publia son premier rapport sur l'éducation et y déclara : « Le développement technique et industriel des entreprises européennes exige clairement une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes. [...] l'éducation et la formation sont considérées comme des investissements stratégiques vitaux pour la réussite future des entreprises. [50] » De nombreux rapports de l'ERT des années 1990 prirent à la suite comme objet de définir plus clairement les recommandations patronales quant à « la manière d'adapter globalement les systèmes d'éducation et de formation permanente aux défis économiques et sociaux. [51] » L'Organisme de Coopération et de Développement Economique (OCDE), la commission européenne et plusieurs gouvernements reprirent à leur tour ces « recommandations » dans leurs publications.

Il fut désormais suggéré aux écoles et à l'ensemble des systèmes scolaires, d'une part, de ne plus enseigner des savoirs et des connaissances mais des compétences de base limitées qui permettraient aux futurs salariés de s'adapter facilement aux changements de postes et d'environnements de travail, et d'autre part, d'inculquer à ces mêmes jeunes les « savoir-être [52] » et « comportements qui feront d'eux des travailleurs disciplinés et des citoyens respectueux des institutions en place [53] » : ainsi que le recommanda le conseil européen réuni à Amsterdam en 1997, l'objectif est « d'accorder la priorité au développement des compétences professionnelles et sociales pour une meilleure adaptation des travailleurs aux évolutions du marché de travail. » Il importe que les salariés soient « adaptables », « autonomes » et « souples sur le plan des relations sociales » afin que chacun puisse s'assurer la meilleure « employabilité », selon les conclusions de la présidence du conseil : « Le Conseil européen attache une importance capitale à la création, dans les Etats membres, des conditions qui permettront de promouvoir l'existence d'une main-d'œuvre qualifiée et susceptible de s'adapter ainsi que de marchés du travail aptes à réagir rapidement à l'évolution de l'économie. Cela nécessite une intervention active des Etats membres sur le marché du travail en vue d'aider les travailleurs à développer leur employabilité. Une telle action est importante si l'Union européenne veut maintenir sa compétitivité dans le monde et lutter efficacement contre le fléau du chômage. [54] »

« Instabilité et imprévisibilité des évolutions économiques, dualisation des qualifications requises sur le marché du travail, crise récurrente des finances publiques : tels sont les trois facteurs qui déterminent, à partir de la charnière des années 1980-1990, une révision fondamentale des politiques éducatives. [55] » Cette période marque alors l'aboutissement d'un changement dans le rôle de l'école comme l'explique Nico Hirtt : « On assiste dès lors à un glissement du langage, où l'école n'est

49. Interview de Christophe Lautray, documentaire *La Mise à mort du travail - Épisode 3 : la dépossession*, réalisateur Jean-Robert Vialley, 2009, 63 minutes, 26 :40.

50. Hirtt, Nico, *Les Nouveaux maître de l'école*, Bruxelle, Edition ADEN, janvier 2000, 164 pages, page 41.

51. Op. cit. p.42

52. Op. cit. p.42

53. Op. cit. p.42

54. Conseil européen d'Amsterdam, *Conclusions de la présidence*, Bruxelles, 16 et 17 juin 1997, http ://www.senat.fr/europe/amsterdam_1997.pdf, 31 pages, p.6.

55. Hirtt, Nico, *Les Nouveaux maître de l'école*, Bruxelle, Edition ADEN, janvier 2000, 164 pages, page 32.

plus, même en paroles, une institution publique, mais un fournisseur de « capital humain » aux entreprises. « La démarche de qualité », disent les penseurs de la commission européenne, « suppose une meilleure prise en compte du destinataire du service, qui doit être replacé au centre des préoccupations. » [56] »

Parallèlement à la mise au point de ces politiques et leur lancement progressif dans les pays européens, l'instabilité économique touchait de plein fouet la société : « Au cours des dernières années [la décennie 1990], les emplois précaires n'ont cessé d'augmenter. Pour la seule période de 1994-1995, le nombre de contrats à durée déterminée a presque doublé. [57] »

Si l'enseignement doit alors s'adapter à son nouvel environnement économique, les structures dans lequel il s'exerce le doivent aussi. En 1998, un rapport de l'OCDE déclare que « la mondialisation - économique, politique et culturelle - rend obsolète l'institution implantée localement et ancrée dans une culture déterminée que l'on appelle "l'école" et en même temps qu'elle, "l'enseignant". [58] » Selon la formule de Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie entre 1997 et 2000, « le centralisme, c'est dépassé. [59] » Tout comme les élèves, les enseignants et les établissements scolaires doivent eux-aussi se diriger vers plus d'autonomie et de flexibilité afin de pouvoir répondre au mieux aux attentes du marché du travail.

3.6 Nécessités pédagogique et sociale

De quel contenu l'enseignement doit-il alors être fait pour permettre la meilleure adéquation possible avec les attentes patronales des futurs salariés ? « Quels sont les connaissances, les savoir-faire et les savoir-être que réclame le destinataire du service [60] ? »

3.6.1 Lutte contre le chômage

L'adaptation de l'école aux besoins du marché de l'emploi, et donc aux besoins des entreprises, c'est une question pédagogique non sans finalité : il s'agit avant tout de lutter contre le « fléau du chômage. » La commission européenne n'hésite pas à l'affirmer dans un rapport : « C'est en s'adaptant aux caractères de l'entreprise de l'an 2000 que les systèmes d'éducation et de formation pourront contribuer à la compétitivité européenne et au maintien de l'emploi. [61] » Selon l'OCDE, « la principale stratégie préventive consiste à veiller à ce que les jeunes aient acquis, à l'issue de leur scolarité, les compétences, les connaissances et les comportements qui font qu'un travailleur est productif et employable. » Quelles que soientt les institutions, toutes sont d'accord pour déclarer, selon les termes de l'ERT, que « les causes du fort tôt de chômage en Europe, ou tout du moins son accroissement, [...] sont à rechercher dans l'inadéquation et l'archaïsme de ses systèmes de formation. [62] »

56. Op. cit. p.50.
57. Op. cit. p.51.
58. Op. cit. p.44.
59. Op. cit. p.43.
60. Op. cit. p.57.
61. Op. cit. p.50.
62. Op. cit. p.54.

« Réunis en mars 2000 à Lisbonne dans le cadre du Conseil européen, les chefs d'État et de Gouvernement ont souhaité que l'éducation et la formation contribuent à faire de l'Union européenne « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale.* »[63] » L'inadéquation entre les systèmes d'éducation, au premier rang desquels se trouve l'éducation nationale, et les réalités économiques des entreprises explique alors le fort taux de chômage qui depuis maintenant 1989 ne semble pas pouvoir être réduit. D'où l'urgente nécessité de reformer l'école afin de lui permettre de répondre aux besoins de la société et de voir l'avenir des jeunes générations garanti par sa diminution. C'est aussi d'une plus grande « cohésion sociale » dont il est question. « Les finalités de l'École sont diverses et difficiles à hiérarchiser ; il est néanmoins incontestable que l'intégration professionnelle de chacun constitue l'une d'entre elles. Le chômage, l'inadéquation entre l'offre et la demande d'emploi, les difficultés de l'insertion professionnelle des jeunes conduisent les familles et le monde du travail à développer des attentes fortes vis-à-vis de l'École en matière de préparation à la vie professionnelle : on lui demande de mettre en place des voies de formation adaptées au marché du travail et d'éviter d'orienter les élèves vers des filières ou des études dépourvues de débouchés.[64] »

L'école doit donc s'adapter et cela commence par la redéfinition de son rôle et de ses missions. « L'ambition d'une École juste et efficace doit être la réussite de tous, ce qui signifie, non pas la même réussite pour chacun, mais l'exigence complémentaire de la maîtrise d'un socle commun et de la pluralité des excellences.[65] » Il faut « faire réussir chaque jeune en fonction de ses capacités, de ses choix et de son mérite.[66] » Concrètement, cela signifie qu'il faut désormais « prendre en compte les réalités économiques et technologiques présentes et à venir.[67] » Cette volonté est parfaitement affirmée. Cependant, la commission européenne comme le "rappot Thélot" avertissent d'un élément à prendre en compte, c'est que « la quête d'une adéquation entre la formation et l'emploi se heurte, et se heurtera toujours davantage dans l'avenir, d'une part aux difficultés de prévoir les besoins futurs d'une économie dont le dynamisme repose essentiellement sur l'innovation technologique et organisationnelle, d'autre part à la déconnexion croissante, empiriquement constatée, entre la formation initiale suivie et l'emploi occupé.[68] » Comme le rappelle Nico Hirtt, dans une société ou l'économie et l'industrie sont le lieu de concurrences acerbes et de mutations technologiques importantes et très régulières, l'« incroyable instabilité » de ce tout empêche les prévisions même à court terme portant sur les besoins du marché de l'emploi. « Dans une économie où la création et la destruction d'emplois et de métiers s'accélèrent, les individus sont de plus en plus souvent conduits à changer d'emploi au cours de leur vie.[69] »

63. Claude Thélot, « Pour la réussite de tous les élèves », 2004, 159 pages, page 21-22.
64. Op. cit. p.22.
65. Op. cit. p.20.
66. Op. cit. p.20.
67. Op. cit. p.21.
68. Op. cit. p.22-23.
69. Op. cit. p.23.

MacJobs et McJobs

Dans une société mue par une telle instabilité et un manque de perspectives à long terme, quels changements de fonctionnement et de pédagogie vont alors être imposés à l'école ? S'il est, d'un point de vue global, illusoire de rechercher des prévisions ou perspectives d'avenir concernant des emplois précis ou des domaines d'emplois précis, de réelles tendances apparaissent néanmoins ailleurs. L'organisme statistique de l'Union européenne, *Eurostat*, constate depuis plusieurs années une forte croissance sur le marché du travail de deux catégories d'emplois : les emplois à très hauts niveaux d'instruction et de qualification et les emplois non manuels à très faibles niveaux d'instruction et de qualification. Le graphique ci-dessous (voir Figure 7) montre bien cette tendance : entre 2000 et 2009, la seule catégorie d'emplois libellés « qualifiés » à avoir connu une forte croissance est celle des « hautement qualifiés », toute les autres ont soit fait l'objet d'une stagnation (« Non-manuels qualifiés »), soit d'une réelle décroissance (« Manuels qualifiés »). L'autre domaine d'emplois à avoir connu une forte croissance, notamment très similaire à celle de emplois hautement qualifiés est celle des emplois non-qualifiés, libellés « élémentaires ».

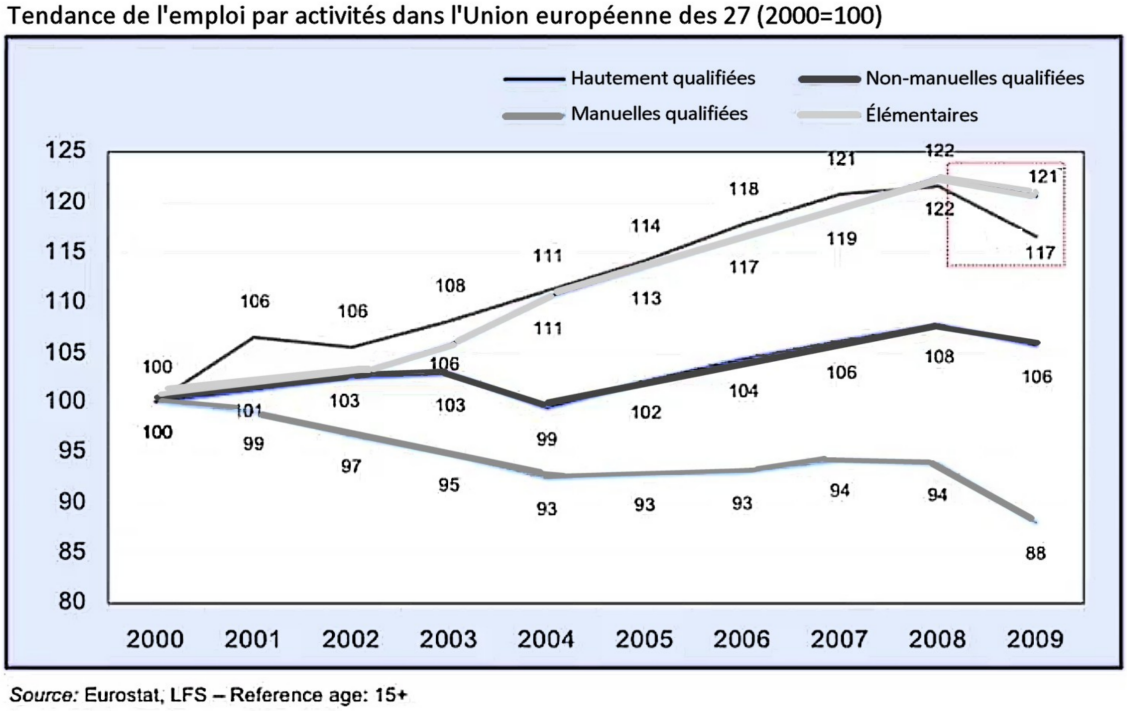


FIGURE 7 – Evolution de l'emploi entre 2000 et 2009 au sein de l'Union européenne
Source : CGT Educ'Action VAR (83) - Janvier 2018 - Spécial « Compétences » - 8 pages - p.3.

« Près de 60% des emplois créés en France durant les années 1960 étaient des postes à faible niveau de qualification. Une étude prospective du ministère américain de l'Emploi, portant sur la période 1998-2008, montre que cette tendance se renforcera dans les années à venir. Certes, les postes d'ingénieurs et les métiers liés aux TIC connaîtront la plus forte croissance *en pourcentage*. Mais pas *en volume*. Ainsi, sur les 30 professions pour lesquelles cette étude prévoit la plus importante croissance nominale (c'est-à-dire en nombre absolu d'emplois), on en compte 16 du type « *short term on the job training* » (formation de courte durée, « sur le tas »).

On y trouve, en vrac, des postes de vendeurs, de gardes, d'assistants sanitaires, d'agents d'entretien, d'hôtesses d'accueil, de conducteurs de camion ou encore de « remplisseurs de distributeurs de boisson et d'aliments » (250 000 nouveaux emplois sont prévus dans ce seul secteur). Sur un total escompté de 20 millions de nouveaux emplois aux États-Unis d'ici 2008, 7,6 millions seront de ce type-là, contre 4,2 millions de « *bachelors* » (formation supérieure de courte durée [70]). En d'autres mots, les extrêmes progressent, le milieu se creuse [71] », écrivait déjà Nico Hirtt en janvier 2000. « Quand on parle aujourd'hui d'emplois non qualifiés, on parle d'emplois qui font appel à une kyrielle de compétences de très bas niveaux mais extrêmement variables. Ce sont des emplois où on est amené à occuper des taches extrêmement variables au cours d'une même journée de travail ou au cours du temps que l'on passe dans l'entreprise. Ce sont des emplois flexibles, où l'on exige de la flexibilité, de l'adaptabilité, de la capacité de s'adapter à des tâches changeantes régulièrement. [72] »

Les prévisions et perspectives pour les années à venir demeurent identiques : « Le CEDEFOP [Centre Européen pour le DEveloppement de la FOrmation Professionnelle] prévoit toujours pour les années à venir une augmentation de l'emploi hautement qualifié [et] prévoit également « une croissance significative du nombre d'emplois pour les travailleurs des secteurs de services [...], ainsi que dans d'autres occupations élémentaires, ne nécessitant que peu ou pas de qualifications formelles. [73] »

« Cette évolution est joliment décrite par certains chercheurs américains comme une polarisation en "MacJobs" et "McJobs", [...]. Le premier "Mac" fait allusion au macintosh d'Apple, c'est-à-dire aux emplois à hauts niveaux technologiques [et donc de formations] et le second "Mc" aux emplois "Mcdonald's". [74] » L'article wikipédia intitulé « McJob » annonce dès la première ligne qu'il s'agit d'un « mot d'anglais argotique pour désigner un emploi peu qualifié, mal payé, sans prestige et sans avenir. Le terme vient du nom de la chaîne de restauration rapide McDonald's, mais il s'applique à tous les emplois peu qualifiés qui ne requièrent presque pas de formation et où les activités de l'employé sont strictement régulées. La plupart des McJobs se trouvent dans le domaine des services, en particulier la restauration rapide et la vente au détail. [75] » La Confédération Générale des Travailleurs (CGT) n'envisage pas ces emplois différemment lorsqu'elle déclare : « Les emplois « McJobs » ne font l'objet que de peu de négociation collective et de garanties de salaire et sont soumis à des conditions de travail et de protection sociale au rabais. Ils ne font appel qu'à certaines compétences, nombreuses certes, mais d'un assez faible niveau : communication élémentaire dans sa langue maternelle, ainsi qu'en langues étrangères, calcul mental simple, un minimum de culture technologique, numérique et scientifique, des qualités relationnelles, le sens de l'initiative, l'esprit d'entreprise et, surtout, de la flexibilité pour pouvoir s'adapter rapidement. Du

70. Formations d'environ deux mois.

71. Hirtt, Nico, *Les Nouveaux maître de l'école*, Bruxelle, Edition ADEN, janvier 2000, 164 pages, page 31.

72. Hirtt, Nico, Conférence *Nico Hirtt : l'éducation nationale face aux directives européennes*, https ://www.youtube.com/watch ?v=rPPHWqBui8o, 114 minutes, 1 :20 :50.

73. CGT Educ'Action VAR (83) - Janvier 2018 - Spécial « Compétences » - 8 pages - p.3.

74. Hirtt, Nico, Conférence *Nico Hirtt : l'éducation nationale face aux directives européennes*, https ://www.youtube.com/watch ?v=rPPHWqBui8o, 114 minutes, 1 :25 :42.

75. Wikipédia, l'encyclopédie libre, article *McJob*, https ://fr.wikipedia.org/wiki/McJob.

fait de la difficulté croissante qu'éprouve le patronat à prévoir ses futurs besoins, cette liste de compétences le rassure, comme la garantie de la capacité des travailleurs à s'adapter rapidement. Et telle est donc, dans les grandes lignes, la liste des « compétences de base », établie par la Commission européenne pour servir d'axe central à la réforme des systèmes éducatifs [...] [76] »

Nous analyserons plus loin les conséquences et évolutions concrètes atteignant un système éducatif enjoint de s'adapter à un marché du travail se polarisant selon un véritable principe de paupérisation des niveaux d'instruction et de qualifications attendus.

3.6.2 L'abandon des connaissances

« L'influence de l'APC dans le domaine de l'éducation et de la formation est considérable. À l'heure actuelle, les programmes d'études sont rédigés la plupart du temps en termes de compétences attendues dans presque tous les pays occidentaux. À vrai dire, ces programmes mettent l'accent sur la démonstration du savoir plutôt que sur le savoir lui-même. Cette façon de procéder interpelle un nombre grandissant de critiques qui craignent à juste titre de voir les connaissances céder le pas aux compétences, en d'autres termes, de devoir constater l'accélération de l'avènement d'une société axée uniquement ou presque sur la performance [77]. »

Edith Cresson, femme d'Etat française notamment *Commissaire européenne à la Recherche, aux Sciences et Technologies* de 1997 à 1999 donne déjà un premier élément de réponse : « Le savoir est devenu, dans nos sociétés et nos économies en évolution rapide, un produit périssable. Ce que nous apprenons aujourd'hui sera dépassé voire superflu demain. Il faut renouveler et mettre à jour nos connaissances en permanence, afin de suivre - ou même d'accélérer - le rythme du changement, au lieu d'être submergé par lui. [78] » En effet, l'accélération croissante du progrès scientifique et technique, la hausse des luttes concurrentielles, de la compétitivité et de la précarisation des emplois, font que, dans le domaine professionnel, « les connaissances et qualifications dispensées par l'école deviennent très vite obsolètes » explique Nico Hirtt. Qu'il s'agisse de la Commission européenne, de l'OCDE, des lobby patronaux, ou des acteurs politiques nationaux, tous adoptent la même ligne de conduite. La cellule Eurydice de la commission européenne déclare même de façon extrêmement limpide : « Les connaissances évoluent à un rythme tel que les écoles sont contraintes de se borner à doter les élèves des bases qui leur permettront de développer par eux-mêmes leurs connaissances dans les domaines qui les intéressent - il est en effet impossible de "tout" leur enseigner dans un monde où la somme de connaissances et d'information augmente de manière exponentielle. [79] » De même, Claude Allègre annonce que : « Avec cette explosion des connaissances, la méthode qui consiste à accroître les programmes, à augmenter les années d'étude sans cesse, ne fonctionne plus. Le millefeuille de l'érudition est saturé, il s'effondre, se répand, sous son propre poids. [80] »

76. CGT Educ'Action VAR (83) - Janvier 2018 - Spécial « Compétences » - 8 pages - p.3.
77. Boutin, Gerald, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions 2004/1 (n° 81)*, page 25-41.
78. Hirtt, Nico, *Les Nouveaux maître de l'école*, Bruxelle, Edition ADEN, janvier 2000, 164 pages, page 51.
79. Op. cit. p.59-60
80. Op. cit. p.60

Début 2018, la CGT déclare dans son dossier « Spécial “Compétences” » : « La dislocation des disciplines, la progressive mise au ban de l'Éducation Nationale du corps des IPR (Inspecteurs Pédagogiques Régionaux) et l'imprégnation grandissante de la référence au « Data » numérique vont dans le même sens : les « Connaissances » ne forment plus des systèmes à explorer, à décortiquer et à acquérir pour saisir le monde, elles sont des outils qu'il faut savoir aller chercher selon les besoins de la cause patronale. [81] »

3.6.3 Les compétences

« Pour quelles raisons ces compétences, somme toute assez classiques, se retrouvent-elles maintenant sur le devant de la scène de l'emploi ? C'est en grande partie parce que les employeurs ont, les premiers, reconnu en elles des facteurs clés de dynamisme et de flexibilité. Une force de travail dotée de ces compétences est à même de s'adapter continuellement à la demande et à des moyens de production en constante évolution. [82] » « Tous les secteurs des systèmes éducatifs sont touchés : préscolaire, secondaire, collégial et universitaire : aucun d'eux n'échappe à l'APC. Il va de soi que la formation des enseignants, du fait qu'elle est reliée aux réformes de l'éducation en cours, est touchée de plein fouet, comme le font remarquer du reste plusieurs auteurs (Tedesco, 1996 ; Elliott et coll., 1999) [83]. »

La mise en place d'un enseignement, et, même au-delà, d'un système éducatif par compétence est bien issue d'une démarche de globalisation. « [Les systèmes scolaires sont] enjoignent, d'une part, de mettre en place des dispositifs de formation axés sur des résultats attendus, mesurables et quantifiables et, de l'autre, de respecter le rythme d'apprentissage des élèves selon les prescriptions du constructivisme et du socio-constructivisme. [84] » Quels que soient les arguments mis en avant - lutte contre le chômage, allègement de programmes saturés, etc. - « c'est bien le droit à l'instruction, le droit aux savoirs, que l'on restreint [85] » au profit d'une pédagogie axée sur des compétences : les travailleurs « devront évoluer et s'adapter de plus en plus pour acquérir de nouvelles compétences [...] Cette stratégie d'amélioration des compétences est pour l'Union la seule manière de relever les défis posés par l'adaptation au nouvel environnement » écrit la commission européenne. « L'accent doit être mis sur une solide éducation générale de base ainsi que sur un faisceau de compétences favorisant l'innovation. » Dans son *Livre blanc sur la croissance, la compétitivité et l'emploi*, la commission précise même que « ces compétences incluent, en particulier, la capacité fondamentale d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences, d'apprendre à apprendre tous au long de la vie. Les carrières des personnes se développeront sur base de l'extension progressive de leurs compétences. [86] » L'avis de l'OCDE sur la volonté de mise en place d'une pédagogie par compétence est de même tout

81. CGT Educ'Action VAR (83) - Janvier 2018 - Spécial « Compétences » - 8 pages - p.6.

82. Pont / Werquin, Beatriz / Patrik, L'observateur de l'OCDE, *Nouvelles compétences : vraiment ?*, http ://observateurocde.org

83. Boutin, Gerald, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions 2004/1 (n° 81)*, page 25-41.

84. Boutin, Gerald, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions 2004/1 (n° 81)*, page 25-41.

85. Hirtt, Nico, *Les Nouveaux maître de l'école*, Bruxelle, Edition ADEN, janvier 2000, 164 pages, page 60.

86. Op. cit. p.61

à fait explicite : « Il est plus important de viser [des] objectifs de formation de caractère général que d'apprendre des matières bien précises. Dans le monde du travail, il existe tout un éventail de compétences de base - qualités relationnelles, aptitudes linguistiques, créativité, capacité de travailler en équipe et de résoudre les problèmes, bonnes connaissances des technologies nouvelles - qu'il devient aujourd'hui essentiel de posséder pour obtenir un emploi et s'adapter rapidement à l'évolution des exigences de la vie professionnelle. [87] »

3.6.4 La formation tout au long de la vie

« Au sein des sociétés de la connaissance, le rôle principal revient aux individus eux-mêmes. Le facteur déterminant est cette capacité qu'a l'être humain de créer et d'exploiter des connaissances de manière efficace et intelligente, dans un environnement en perpétuelle évolution. Pour tirer le meilleur parti de cette aptitude, les individus doivent avoir la volonté et les moyens de prendre en mains leur destin ou, autrement dit, de devenir des citoyens actifs. Il n'est pas de meilleur tremplin pour relever le défi du changement que l'éducation et la formation tout au long de la vie. [88] » Avec l'apparition des compétences dans le domaine des systèmes éducatifs est conjointement apparue l'idée de « la formation tout au long de la vie ». Le contexte économique et politique étant ce qu'il est, la mise en place d'une pédagogie par compétence à l'école ne pourrait être l'unique viatique cher aux futurs travailleurs pour perpétuellement s'adapter au marché du travail : en effet, « le progrès scientifique et technologique et la transformation des processus de production due à la recherche d'une plus grande compétitivité, conduisent, pour l'individu, à une obsolescence rapide des savoirs et savoir-faire acquis lors de la formation initiale et requièrent un développement de la formation professionnelle permanente. [89] » Cette « formation professionnelle permanente », c'est « la formation tout au long de la vie. » « L'apprentissage tout au long de la vie repose sur l'idée que la préparation à la vie active ne peut plus être envisagée comme définitive et que les travailleurs doivent suivre une formation continue pendant leur vie professionnelle pour pouvoir rester productifs et employables. [90] » Le 29 avril 1998, le ministre de l'éducation nationale Claude Allègre déclarait lors du discours de clôture du colloque « Lycée » à Lyon : « Nous devons nous rappeler que désormais on n'apprendra plus tout à l'école, qu'il faudra y revenir, que la formation continue ou continuée devra être une partie intégrante de l'enseignement. [91] »

3.6.5 Le *savoir-être*

« La famille, pendant ces mêmes années de détérioration sociale, connaissait une évolution dont on est encore loin d'avoir mesuré les effets (Sulllerot, 1997). Elle est devenue une institution beaucoup plus mouvante et fragile, ajoutant une précarité supplémentaire à celle de l'emploi et au sentiment d'insécurité. Cette

87. Op. cit. p.61

88. Document de travail des services de la commission, *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles, le 30.10.2000 SEC(2000) 1832, 41 pages, p.8.

89. Hirtt, Nico, *Les Nouveaux maître de l'école*, Bruxelle, Edition ADEN, janvier 2000, 164 pages, page 80.

90. Op. cit. page 81.

91. Op. cit. page 82.

évolution est sans doute en partie indépendante de celle du capitalisme, bien que la recherche d'une flexibilité maximale dans les entreprises soit en harmonie avec une dévalorisation de la famille en tant que facteur de rigidité temporelle et géographique, en sorte que, comme nous le verrons par la suite, des schèmes idéologiques similaires sont mobilisés pour justifier l'adaptabilité dans les relations de travail et la mobilité dans la vie affective. Il reste que les changements intervenus dans la sphère économique et dans la sphère privée sont suffisamment en phase pour que le monde du familial apparaisse de moins en moins capable de fonctionner comme un filet de protection, notamment pour assurer aux enfants des positions équivalentes à celle des parents, sans pour autant que l'école, sur laquelle avait été massivement transféré, à partir des années 60, le travail de reproduction, soit en mesure de satisfaire les espérances dont elle avait fait l'objet. [92] » Ainsi que le soulignent Luc Boltanski et Eve Chiapello dès le prologue de leur ouvrage « Le nouvel esprit du capitalisme », les entreprises dans notre société capitaliste en crise sont à la « recherche d'une flexibilité maximale », ce qui n'est pas sans conséquence [93]. C'est également ce que fait remarquer Nico Hirtt dans son ouvrage « Les nouveaux maîtres de l'école » : « Le travailleur ne doit pas seulement être *capable* de s'intégrer à un environnement hyper-flexible, toujours changeant sur le plan technique et instable sur le plan social. Il doit aussi être disposé à s'y intégrer, prêt à accepter cette lourde contrainte. [94] » Le concept même de compétence tel qu'il nous est présenté dans son acception moderne est alors à cet égard très utile. L'existence d'une troisième catégorie en dehors du « savoir » et du « savoir-faire », le « savoir-être » vient répondre à cette nécessité d'adaptabilité et de flexibilité. « Outre des compétences professionnelles, il faut donc inculquer également certains types de « compétences sociales », c'est-à-dire de comportements, d'attitudes. [95] » En effet, « dans un monde en évolution rapide, notamment sous l'effet des changements technologiques et de la société de l'information, la frontière entre éducation et formation devient de moins en moins étanche [96] » déclare même le conseil européen. La ministre de l'enseignement autrichienne, Elisabeth Gehrer, précise lors d'un discours en 1998 : « Pour l'école, cela signifie qu'en plus de bonnes connaissances professionnelles, les jeunes gens doivent également acquérir des compétences de méthode, des compétences sociales et des compétences assurant l'autonomie. Au rang de ces compétences-là, également appelés "soft-skills", on compte : le travail d'équipe, le dialogue, la gestion des conflits, la communication, la flexibilité, la pensée créative, le sens social, la disponibilité à la formation continuée et la motivation d'apprendre. [97] » En 2008, le programme d'éducation musicale issu du BO spécial n°06 du 28 août 2008 expliquait à propos de la « contribution originale et indispensable à l'acquisition du socle commun » que la « fréquence des situations collectives, l'éducation d'une écoute critique, la réalisation régu-

92. Boltanski / Chiapello, Luc / Eve, *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Edition Gallimard, 1999, 971 pages, page 23.

93. L'« enquête sur les situations familliales » (ESF) réalisée en 1985 et publié en 1994 a montré qu'en France « la probabilité de vivre dans une famille recomposée a doublé en seulement quelques années. » Op. cit. pages 745-746.

94. Hirtt, Nico, *Les Nouveaux maître de l'école*, Bruxelle, Edition ADEN, janvier 2000, 164 pages, page 62.

95. Op. cit. page 62.

96. Op. cit. page 63.

97. Op. cit. page 63.

lière de projets artistiques développent les **compétences sociales et civiques**[98] tout en renforçant les **capacités d'initiative et d'autonomie.**[99] » Le conseil européen n'hésite d'ailleurs pas à définir la citoyenneté dite « active » en ces termes : « l'apprentissage de la citoyenneté active inclut l'accès aux capacités et aux compétences dont les jeunes auront besoin pour participer efficacement à l'économie dans un contexte de modernisation technologique, de mondialisation de l'économie, et, très concrètement, de marchés européens du travail transnationaux.[100] » La définition de ce qu'inclut l'apprentissage de la citoyenneté est on ne peut plus explicite, il s'agit bien *in fine* d'une citoyenneté nous menant à « participer efficacement à l'économie. » Selon l'OCDE, « les impératifs économiques, qui découlent des besoins de la société du savoir et du marché du travail, concordent avec la nécessité pour la collectivité de renforcer la cohésion sociale. La démarche de l'apprentissage à vie offre une solution crédible pour faire face à ces phénomènes économiques et sociaux.[101] » L'école se voit *de facto* attribuer le rôle d'apprentissage à la « citoyenneté active » afin de « renforcer la cohésion sociale. » Sans doute pourrait-on s'interroger sur le sens que peut bien revêtir l'expression « cohésion sociale » et sur les moyens mis en œuvre pour la « renforcer. » La commission européenne conclut que « ces compétences ne sont pas seulement souhaitables pour quelques-uns, elles sont en passe de le devenir pour tous.[102] » Nico Hirtt, quant à lui, conclut d'une toute autre manière : « On peut craindre qu'avec les réformes en cours les « bons citoyens » ne deviennent surtout des citoyens soumis. Le véritable esprit critique, celui qui permet de s'affranchir des dogmes de la pensée dominante, ne se nourrit pas de valeurs mais de savoirs. C'est par l'étude des sciences que l'on acquiert le mode de pensée qui libère des préjugés. C'est par la connaissance de notre environnement géographique, technologique et socio-économique que l'on peut saisir les potentialités qui s'offrent à l'homme et prendre toute la mesure du gâchis économique actuel. C'est par l'histoire que l'on apprend comment se font et se défont les sociétés, que l'on perçoit la force et les conditions de l'action politique et sociale. C'est par la littérature, la philosophie et les arts que l'on apprend à préciser, à exprimer et à défendre sa pensée. Au contraire, l'absence de rigueur, les savoirs mal structurés, les compétences pratiques sans assise théorique, l'adaptabilité sans réflexion, ne conduisent l'homme qu'à renoncer à comprendre, à accepter tout sans s'interroger sur rien. Tel est bien le « citoyen responsable » que l'école est chargée de procurer à la société marchande du XXI^{e} siècle.[103] » La CGT revient elle aussi sur cet aspect des compétences en dénonçant le fait que désormais l'élève est « évalué·e sur, non plus ce qu'il ou elle sait, mais ce qu'il ou elle est. Avec, au-delà du fait social, des implications psychologiques personnelles, qui pourraient être énormes si ces évaluations étaient, conformément à la loi, explicitées aux élèves et à leurs

98. En gras dans le texte source.
99. Bulletin officiel spécial du n°06 du 28 août 2008, Section *Programmes de l'enseignement d'éducation musicale*, sous-section *Une contribution originale et indispensable à l'acquisition du socle commun*, 20 pages selon numérotation, page 2.
100. Hirtt, Nico, *Les Nouveaux maître de l'école*, Bruxelle, Edition ADEN, janvier 2000, 164 pages, page 64.
101. Op. cit. page 64.
102. Op. cit. page 64.
103. Op. cit. page 65.

parents. [104] »

3.6.6 Interdisciplinarité et transversalité

« Le glissement de la transmission de savoirs vers l'acquisition de compétences favorisant l'adaptabilité explique sans doute la tendance, perceptible dans de nombreux pays européens, à alléger les contenus ou à assouplir les contraintes des programmes. Les matières enseignées sont désormais jugées moins importantes que les démarches d'apprentissage, fussent-elles vides de sens. La même évolution explique d'ailleurs la volonté générale de permettre aux professeurs d'enseigner un éventail de disciplines plus large, même en dehors de leur spécialisation [105] » déclare Nico Hirtt. De la viendrait l'apparition des « compétences transversales. [106] » Les programmes ayant relégué les savoirs ou connaissances au rang de matériau servant à la réalisation d'une action, la transversalité devient bien plus aisément possible, l'un des objectifs étant par ailleurs de « réaliser des économies d'échelle en augmentant la mobilité du corps professoral. [107] » Les « compétences sociales » expriment bien cet état de transversalité disciplinaire puisqu'elles ne sont pas enseignées dans une unique matière mais, comme l'explique l'OCDE, « au travers des différents programmes scolaires. [108] »

3.6.7 « L'école inversée »

Présentation générale

De nombreuses sources peuvent exister pour rendre compte et expliquer le principe de la classe inversée ("classe" ou "école" inversée), de son fonctionnement, de ses avantages et de son impact auprès des élèves. Cette thématique fait d'ailleurs partie des formations pouvant être dispensées aux professeurs. Le site internet classeinversée.com [109] lui est même dédié et se présente comme ayant « pour but d'expliquer le concept de classe inversée à tous les professeurs qui souhaitent avoir un réel impact auprès de leurs élèves et qui veulent connaître les meilleures méthodes pour développer une ambiance de classe motivante et décontractée. [110] » D'ailleurs, « ce concept connaît un succès grandissant : de plus en plus de professeurs à travers le monde modifient leur façon de "faire la classe" pour passer à un modèle plus pratique et plus humain. [111] »

Principe de fonctionnement

« Le fonctionnement est le suivant : les élèves reçoivent des cours sous forme de ressources en ligne (en général des vidéos) qu'ils vont pouvoir regarder chez eux à la place des devoirs, et ce qui était auparavant fait à la maison est désormais fait en classe, d'où l'idée de classe "inversée". [112] » En effet, le principe de « l'école

104. CGT Educ'Action VAR (83) - Janvier 2018 - Spécial « Compétences » - 8 pages - p.6.
105. Hirtt, Nico, *Les Nouveaux maître de l'école*, Bruxelle, Edition ADEN, janvier 2000, 164 pages, page 62.
106. Op. cit. page 62
107. Op. cit. page 62.
108. Op. cit. page 65.
109. Site internet : http ://www.classeinversee.com/presentation/
110. Op. cit.
111. Op. cit.
112. Op. cit.

inversée » est bien de laisser les élèves apprendre les leçons en dehors de l'école plutôt que de le faire en classe par la construction du savoir avec l'enseignant, et de ne plus utiliser le temps de cours à l'école que comme le moyen d'apprendre à mobiliser les leçons, c'est-à-dire les connaissances et savoirs, en vue de réaliser des exercices et de pratiquer des compétences. « Les cours mis à disposition des élèves peuvent provenir de sources diverses, y compris du professeur lui-même s'il souhaite créer son propre contenu (si c'est votre cas, vous trouverez des outils et des conseils dans les autres parties de ce site). On observe même des élèves proposer leurs propres vidéos. En clair, tout ce qui fonctionne bien peut être utilisé. [113] »

Avantages et critiques
Si le site internet consacré annonce que « ce modèle est [...] libérateur pour le professeur, qui n'est plus obligé de répéter encore et encore les mêmes leçons à des classes endormies ou agitées, et qui a enfin du temps pour discuter directement en tête-à-tête ou en petits groupes avec ses élèves [114] » Nico Hirtt explique quant à lui dans une de ses conférences à propos de cette pédagogie : « L'exemple type de cette approche par compétences est ce que l'on appelle « l'école inversée. » C'est la caricature de l'approche par compétence puisque la question de la construction des savoirs n'est plus posée et est expulsée de l'école. On dit aux élèves : "les savoirs, vous allez les construire à la maison, vous allez chercher à la maison, et notre rôle à l'école sera de s'entraîner à les utiliser." [115] » Ainsi qu'il l'explique en développant ce propos, la construction des savoirs, processus long et important nécessitant de continuels allers et retours entre théorie et pratique, est l'une des pertes essentielles amenées par l'approche par compétences : le temps de construction du savoir est précisément ce qui permet de donner du sens aux savoirs et ce qui va nourrir l'esprit de l'élève.

3.7 Mise en place politique

Quittons maintenant l'échelle de la politique internationale et de ses diverses institutions telles que l'OCDE ou la Commission Européenne pour nous focaliser sur le cas de la France et ceci à travers un exemple précis, celui de la « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » datée du 23 avril 2005 et communément désignée sous le terme de "loi Fillon".

3.7.1 Présentation de la "loi Fillon"

La "loi Fillon" réforme le code de l'éducation en modifiant un certain nombre de ses articles, soit par ajout, soit par reformulation, soit par suppression de texte ou encore par abrogation d'articles entiers. Les quatre-vingt neuf articles de cette loi visent entre autres choses à :

- « faire partager aux élèves les valeurs de la république [116] »,
- instaurer « un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de

113. Op. cit.
114. Op. cit.
115. Nico Hirtt, Conférence *Nico Hirtt : les compétences au détriment des savoirs*, https ://www.youtube.com/watch ?v=GkFwczKT5Hc, 74 minutes, 1 :06 :43.
116. Loi n°2005-380, article 2.

compétences » dont la maîtrise est indispensable [117],
• assurer la présence et l'influence au sein de "l'école" « des représentants des collectivités territoriales [...] et des milieux économiques et professionnels [118] »,
• remplacer le « Haut Conseil de l'évaluation de l'école » par le « Haut Conseil de l'éducation [119] »,
• augmenter l'inclusion scolaire des « élèves non francophones nouvellement arrivés en France [120] » et des « élèves intellectuellement précoces »,
• garantir le droit aux mineurs non émancipés de « poursuivre leur scolarité au-delà de seize ans [121] » même sans l'accord des parents,
• « assurer l'instruction des enfants qui ne peuvent être scolarisés. [122] »

Le projet de loi a pour origine le « grand débat national sur l'avenir de l'école » de 2003 voulu par le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche d'alors, Luc Ferry, et s'est notamment basé sur le rapport intitulé « Pour la réussite de tous les élèves », dit communément "rapport Thélot", du nom du haut-fonctionnaire français Claude Thélot alors président de la « Commission du débat national sur l'avenir de l'École. » Après quelques brèves remarques sur le texte de loi adopté par l'Assemblée nationale et le Sénat à la date du 23 avril 2005, c'est sur l'analyse de ce « rapport Thélot » que se penchera ce mémoire.

3.7.2 Remarques

Les valeurs de la république Articles 2, 18 et 26 de la loi n°2005-380.
Il semble que la "loi Fillon" ait été la première à faire concrètement entrer les « valeurs de la république » au sein de l'enseignement puisque, étonnamment ou non, le premier article du code de l'éducation définissant, parmi « les principes généraux de l'éducation », le « droit à l'éducation », ne faisait auparavant aucune mention de ces valeurs et du rôle de l'enseignement à leur égard. Pas plus d'ailleurs que la définition du rôle de « l'enseignement d'éducation civique », devenu depuis « éducation morale et civique », au sein de la section « L'organisation générale des enseignements. » L'article 26 de la loi modifie le code de l'éducation de telle sorte que l'enseignement du premier degré « offre un enseignement d'éducation civique qui comporte obligatoirement l'apprentissage de l'hymne national et de son histoire. [123] » Quoi qu'il en soit, pour notre école contemporaine, cette nécessité de « faire partager aux élèves les valeurs de la république » n'est devenue fondamentalement importante qu'à partir de 2005, première année où elle semble entrer concrètement dans le code de l'éducation. Ce n'est bien évidemment pas et en aucun cas l'objet de ce mémoire, mais il pourrait être intéressant d'interroger les changements sociaux et / ou politiques ayant mené à cette nécessité alors même que, comme le rappelle l'universitaire parisien Laurent Bonelli : « La France n'a été épargnée que dans de très rares épisodes de son histoire des vagues de violences politiques. Les années 60, les années 70, les années 80, les années 90, sont des vagues de violences politiques. Les années 2000 ont été épargnées [malgré] les at-

117. Loi n°2005-380, article 9.
118. Loi n°2005-380, article 19.
119. Loi n°2005-380, article 14.
120. Loi n°2005-380, article 27.
121. Loi n°2005-380, article 10.
122. Loi n°2005-380, article 11.
123. Code de l'éducation en vigueur à la date du 1 mai 2005, article L. 321-3.

tentats de Madrid et de Londres, et ça recommence [en France] à partir des années 2010. [124] » Il semble donc qu'en cinquante ans, il ait fallu précisément attendre la seule décennie épargnée par la violence politique pour que le gouvernement fasse entrer les « valeurs de la république » au sein de l'enseignement.

Le socle commun de connaissances et de compétences Article 9 de la loi n°2005-380.
La "loi Fillon" est aussi la première loi à instaurer la présence dans l'enseignement d'un socle commun de connaissances et de compétences dans une forme très proche de celle que les enseignants connaissent aujourd'hui. Dans sa forme primitive donnée par le texte de loi, ce socle comporte déjà cinq domaines. Il est annoncé que le « Haut Conseil de l'éducation » aura pour rôle de préciser par décret les connaissances et compétences inclues dans ce socle. Il semble enfin que la volonté de mise en place de ce socle commun de connaissances et de compétences ait été dès le début si grande que l'article 9 va même jusqu'à préciser ou rappeler en conclusion que « parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire. [125] »

Collectivités territoriales et acteurs économiques Articles 3, 19, 23, 30 et 44 de la loi n°2005-380.
Dès l'article n°3, la "loi Fillon" redéfinit la notion de « communauté éducative. » Le code de l'éducation immédiatement antérieur à la promulgation de cette loi précisait : « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves. [126] » L'article 3 de la loi fournit une nouvelle rédaction de cet article du code de l'éducation de telle sorte que, pour la définition de ce qu'est la « communauté éducative », il soit maintenant précisé qu'« elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation [127] », ce qui n'était pas le cas avant. L'article 23 de la loi a quant à lui pour objet de préciser que « l'orientation et les formations proposées aux élèves » devront tenir compte, comme par le passé, de leurs « aspirations » et « aptitudes » mais également avec ce nouvel amendement du code de l'éducation « des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire. [128] » Pour l'enseignement supérieur, l'article 44 de la loi prend des dispositions analogues visant à préciser qu'au sein des conseils élus pour gérer une école ou un institut dépendant d'une université, parmi les « 30 à 50% de personnalités extérieures » membres du conseil, il doit obligatoirement y avoir « un ou plusieurs représentants des acteurs économiques. [129] »

124. Audition programmatique n°3 du parti « La France insoumise », http ://www.youtube.com, Laurent Bonelli, *Audition Programmatique #3 - sécurité - Laurent Bonelli (université Paris 10)*, 95 minutes, 00 :24 :50 à 00 :25 :10
125. Loi n°2005-380, article 9.
126. https ://www.legifrance.gouv.fr, code du travail à la date du 1 avril 2005, article L.111-3.
127. Loi n°2005-380, article 3.
128. Loi n°2005-380, article 23.
129. Loi n°2005-380, article 44.

80% d'une classe d'âge au bac ? Article 88 de la loi n°2005-380.
L'avant dernier article de la "loi Fillon", à savoir le n°88, a pour objet l'abrogation des articles 3 et 29 de la loi n°89-486. L'article 3 de cette loi est précisément celui qui disait : « La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 p. 100 au niveau du baccalauréat.

Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'Etat prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera. [130] »

Faut-il en conclure que la nation n'a plus les mêmes objectifs concernant l'éducation des jeunes comme par exemple de conduire au minimum 80% d'une classe d'âge au baccalauréat ? Une chose est certaine, l'article n°3 a été abrogé le 23 avril 2005.

3.7.3 Le rapport Thélot

Le "rapport Thélot [131]" a été remis au premier ministre français, Jean-Pierre Raffarin, le 12 octobre 2004. Il est à l'origine de la loi Fillon et est présenté comme la synthèse du grand débat national public sur l'avenir de l'école voulu par Luc Ferry, le prédécesseur de François Fillon au ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Ce rapport est construit et muni d'une introduction, d'une synthèse, de deux grandes parties chacune composée de plusieurs chapitres, d'une conclusion et de quatre annexes. La première de ces deux grandes parties est intitulée « Que signifie « faire réussir tous les élèves » ? » et la seconde « Faire vraiment réussir tous les élèves. »

La démarche du rapport
La démarche dans laquelle s'inscrit le "rapport Thélot" est annoncé dès les propos liminaires de la première partie « Que signifie « faire réussir tous les élèves » ? ». Les français ont, « semble-t-il [132] », spontanément choisi de ne pas discuter du rôle et des missions de l'école. En effet, parmi « les vingt-deux sujets qui ont été soumis au débat [133] » et qui « se répartissaient en trois grands domaines : *Définir les missions de l'Ecole, Faire réussir les élèves [et] Améliorer le fonctionnement de l'Ecole* [...] les Français qui se sont exprimés ont, semble-t-il, considéré dans leur majorité les sujets relatifs aux missions de l'École comme trop généraux et ceux portant sur le fonctionnement du système comme trop techniques. En choisissant de débattre sur le *Comment* plutôt que sur le *En vue de quoi*, nos compatriotes sont allés directement au cœur du problème de notre École. Ce n'est pas tant, en effet, sur les missions et les valeurs de l'École que porte l'incertitude actuelle, que sur les moyens de les accomplir ou de les incarner efficacement. [134] » « Les Français conçoivent en effet peu de doutes quant aux missions de l'École. [...] Les

130. Loi n°89-486, article 3.
131. Polytechnicien, administrateur de l'INSEE, Claude Thélot a été nommé en 1990 à la tête de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'éducation nationale.
132. Claude Thélot, « Pour la réussite de tous les élèves », 2004, 159 pages, p.32.
133. Op. cit. page 32.
134. Op. cit. page 32.

participants au débat n'ont donc pas tant souhaité une transformation radicale de l'École qu'une amélioration qui rende possible la réussite de tous les élèves. [135] » Malheureusement, Claude Thélot ne justifie aucunement ces dernières assertions à savoir qu'il n'est pas nécessaire de discuter du rôles ou des missions de l'école, mais donc de considérer *de facto* celle-ci comme bonnes, et de ne se focaliser que sur le domaine *Faire réussir les élèves*, et « notamment sur la question : *Comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ?* [136] » C'est, « semble-t-il », en ce sens que se seraient exprimés les français ayant participé aux nombreuses réunions mises en place par la commission. Ces assertions, rappelées à plusieurs reprises au cours du rapport, demeurent hautement contestables au regard de l'histoire politique de la fin des années 1990 et du début des années 2000.

Lorsque par les articles 2, 18 et 26 la loi n°2005-380 insère dans l'enseignement la nécessité de « faire partager aux élèves les valeurs de la république », qui ne sauraient être différentes de celle de l'école, le rapport Thélot est limpide, cette question n'a pas fait partie du débat public et s'est donc retrouvée promulguée sans qu'aucune discussion avec les acteurs publics n'ait eu lieu.

Enfin, il peut par ailleurs être important de remarquer que la « Commission du débat national sur l'avenir de l'École » a été composée, en dehors de nombreuses et diverses figures (proviseur de lycée, historien, académicien, ministre, responsable de l'enseignement catholique, etc.), de plusieurs parlementaires dits "associés". Étonnamment ou non, quelles qu'en soient les raisons, l'annexe II du rapport Thélot précise bien que parmi ces « parlementaires associés », les trois seuls représentants du Parti Communiste Français (PCF) « ont démissionné par suite de désaccords avec tout ou partie du rapport [137]. » La représentation politique de la commission ne s'est donc *in fine* pas faite selon le principe de mixité politique puisque les partis politiques de droite Union pour un Mouvement Populaire, UMP (4 membres), et Union pour la Démocratie Française, UDF (1 membre), ce sont retrouvés en forte majorité face à l'unique parti dit d'opposition, Parti Socialiste, PS (1 membre).

Socle commun de connaissance, de compétence et de comportement

La première partie de ce rapport s'intitulant « Que signifie « faire réussir tous les élèves » ? » et attendant de fait une réponse, Claude Thélot, en tant que président de la « Commission du débat national sur l'avenir de l'École » précise rapidement les termes de cette question. Que faut-il entendre par « réussite de tout les élèves ? » : **« La notion de réussite pour tous ne doit pas prêter à malentendu. Elle ne veut certainement pas dire que l'École doit se proposer de faire que tous les élèves atteignent les qualifications scolaires les plus élevées. Ce serait à la fois une illusion pour les individus et une absurdité sociale puisque les qualifications scolaires ne seraient plus associées, même vaguement, à la structure des emplois.** [138] » Puis, à la suite de ces premières phrases, Claude Thélot continue : « Il importe donc de préciser ce qu'on entend par réussite. La réussite d'une École tient d'abord à ce qu'elle arme

135. Op. cit. page 19.
136. Op. cit. page 32.
137. Op. cit. page 147.
138. Op. cit. page 32.

tous les élèves et les futurs citoyens de **connaissances** [139]**,** de **compétences** et de **règles de comportement** jugées aujourd'hui indispensables à une vie sociale et personnelle réussie. C'est pour cela que le rapport propose que soit définie une culture commune, mais aussi, plus précisément en son sein, un **« socle commun des indispensables »** destiné à être maîtrisé par tous indépendamment des parcours et des dispositions des élèves. [140] » C'est donc bien immédiatement après avoir précisé que l'école n'avait pas pour but de permettre à tous les élèves d'« atteindre les qualifications scolaires les plus élevées » que Claude Thélot annonce la nécessité de définir « une culture commune » et de mettre en place, « plus précisément, un **socle commun des indispensables** destiné à être maîtrisé par tous indépendamment des parcours et des dispositions des élèves. [141] » L'universitaire bordelais Alain Planche déclare à propos de ce rapport, « cette expression de ce qu'il appelle [...] « socle commun des indispensable » revient comme une rengaine tout au long du rapport. [142] » Selon Claude Thélot, « une École de la réussite est une École utile aux élèves, même aux plus faibles d'entre eux, qui, tous devront nécessairement entrer dans la vie professionnelle. [143] » C'est ainsi que « l'École doit s'adresser à des individualités et leur offrir le plus possible de diversité et de souplesse, une fois acquise la culture commune. Une École de masse ne doit pas être, au risque d'être aussi une École de l'exclusion, une École de l'uniformité. L'École doit, tout en s'assurant de la maîtrise du socle, permettre des parcours comme des apprentissages divers et favoriser la pluralité des excellences. [144] »

Claude Thélot nous l'écrit en 2004 dans son rapport, l'école doit répondre à la « structure des emplois », c'est-à-dire aux besoins du marché du travail, besoins dictés et définis par les entreprises. Elle doit le faire car telle est la nécessité sociale de notre temps. Pour cela, il faut définir une « culture commune » et mettre en place « un socle commun des indispensables » ayant pour but d'armer « tous les élèves et les futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportement jugées aujourd'hui indispensables à une vie sociale et personnelle réussie. » Si l'école a eu un jour pour but d'anoblir par la connaissance en offrant la possibilité à tous les élèves de s'instruire le plus possible sur le plus de sujets ou domaines possibles afin de former des générations de citoyens critiques et actifs, ce n'est plus le cas aujourd'hui, puisque, son rôle étant de se conformer aux besoins des entreprises, pousser chaque élève à acquérir de hautes qualifications et donc à réaliser de hautes études serait « une absurdité sociale. » A elle alors de « favoriser la pluralité des excellences » et d'offrir à tous les élèves, « même aux plus faibles d'entre eux », les outils indispensables que tous doivent maîtriser « indépendamment [de leurs] parcours et [de leurs] dispositions » puisque « tous devront nécessairement entrer dans la vie professionnelle », c'est-à-dire entrer au service d'une entreprise : « il faut que l'École, après l'acquisition du socle commun, garantisse une vraie diversité des voies de réussite, en préparant au mieux les élèves à la vie professionnelle ou aux études supérieures. [145] » Ce n'est que par

139. En gras dans le texte d'origine.
140. Op. cit. page 33.
141. Op. cit. page 33.
142. Planche, Alain, L'imposture scolaire - La destruction organisée de notre système éducatif par la doctrine des (in)compétences, Presse universitaires de Bordeaux, 253 pages, page 126.
143. Claude Thélot, « Pour la réussite de tous les élèves », 2004, page 33.
144. Op. cit. page 33.
145. Op. cit. page 34.

la mise en place d'« une politique de différenciation maîtrisée, c'est-à-dire de réduction volontariste des inégalités [146] », « la réussite scolaire » étant par ailleurs « définie en terme d'égalité des chances [147] » que l'école « peut, ce faisant, assumer sereinement la promotion d'une élite scolaire afin de doter la Nation de cadres et de talents – aux plans culturel, scientifique, économique et politique – dans les décennies à venir. [148] » Claude Thélot explique donc dans son rapport que l'on peut à la fois assurer la réduction des inégalités d'une manière « volontariste » et, sans qu'il y ait pour autant contradiction, « assumer sereinement la promotion d'une élite scolaire. » Le Centre National de la Ressource Textuelle et Linguistique (CNRTL) est très prolixe à propos des multiples acceptions que peut recouvrir le terme « élite. » La première définition fournie, celle définissant le mot de la façon la plus générale est celle-ci : « Ce qu'il y a de meilleur dans un ensemble composé d'êtres ou de choses ; produit d'une élection qui, d'un ensemble d'êtres ou de choses, ne retient que les meilleurs sujets. [149] » Même la définition la plus globale ne passe pas outre le fait qu'il s'agisse d'un « ensemble d'être » retenus par rapport aux autres (ceux qui n'ont pas été retenus) parce qu'ils ont été considérés comme « meilleurs. » Quant à savoir qui sont ces « meilleurs » ou de quelle façon ils sont sélectionnés, là n'est pas la question, Claude Thélot ne traite pas de ce sujet dans son rapport. La seconde définition de la notion d'« élite » donnée par le CNRTL est plus précise puisqu'elle est uniquement valable lorsque le sujet est un unique ou un ensemble d'être humain et que le mot « élite » est employé au singulier, ce qui est le cas pour la phrase citée. Le CNRTL nous dit alors : « Minorité d'individus auxquels s'attache, dans une société donnée, à un moment donné, un prestige dû à des qualités naturelles (race, sang) ou à des qualités acquises (culture, mérites). [150] » On retrouve encore la notion d'une sélection, d'une « minorité d'individus » au sein d'une société. Par ailleurs, Claude Thélot précise bien que « la promotion de cette élite scolaire » et donc de cette « minorité d'individus » à pour but « de doter la Nation de cadres et de talents – aux plans culturel, scientifique, économique et politique – dans les décennies à venir. » Une société politiquement dirigée par une « minorité d'individus », voici l'exacte définition du concept d'oligarchie selon le CNRTL : « Système politique dans lequel le pouvoir appartient à un petit nombre d'individus ou de familles, à une classe sociale restreinte et privilégiée. [151] »

Les valeurs de la république

La définition de la place que doivent prendre au sein de l'enseignement « les valeurs de la république » n'est pas un sujet particulièrement développé par le rapport. Cependant, il y est quand même précisé que « le projet éducatif de l'École n'est plus, comme hier, porté par un volontarisme politique arrimé à une conception ambitieuse de la Nation et du Progrès. Le discours classique sur les « valeurs » de l'École semble avoir aujourd'hui atteint ses limites. Non pas que les valeurs républicaines soient dépassées ou superflues – bien au contraire – mais elles ne

146. Op. cit. page 33.
147. Op. cit. page 33.
148. Op. cit. page 33.
149. http ://www.cnrtl.fr/definition/élite
150. http ://www.cnrtl.fr/definition/élite
151. http ://www.cnrtl.fr/definition/oligarchie

constituent plus la clef d'une nouvelle dynamique des ambitions éducatives de l'École. Car, loin d'être en phase avec la culture de l'époque, l'École semble se trouver avec elle en décalage croissant. [152] »

3.8 Conclusion

Cette évolution contemporaine du système éducatif est bien historique. Embrasser l'histoire de l'école républicaine dans sa globalité permet de dégager plusieurs temps forts qui ont correspondu, pour l'école, à des rôles différents et affirmés, véritables reflets de la société qui la faisaient exister. Le manichéisme ne pouvant être une composante d'un mémoire, il ne s'agit ici en aucun cas de qualifier cette dernière évolution en terme de "bien" ou de "mal" mais simplement de s'interroger activement à son sujet, en somme de réaliser le devoir le plus élémentaire de tout citoyen qui se veut membre d'une république démocratique. De fait, « est démocratique une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire traversée par des contradictions d'intérêts, et qui se fixe comme modalité d'associer à parts égales chaque citoyen dans l'expression de ces contradictions, l'analyse de ces contradictions, la mise en délibération de ces contradictions en vue d'arriver à un arbitrage » déclarait le philosophe chrétien Paul Ricœur. Parmi les quatre temps constitutifs d'une société démocratique, les deux premiers, élémentaires puisque sans eux la possibilité des troisième et quatrième temps n'existent pas, sont bien l'expression et l'analyse. L'expression et l'analyse, voici l'ambition à laquelle se borne se mémoire concernant cette récente évolution du système scolaire français et même plus globalement des systèmes scolaires mondiaux.

Après recherches, lectures et analyses effectuées dans le temps imparti pour ce mémoire, il semble bien, preuves, volontés et démonstrations politiques à l'appui, que les reformes du système éducatif, avec ce qu'elles apportent (pédagogies par compétences et par méthodologie de projet, dé-financement, autonomisation, décentralisation, etc.) ont pour origine, non pas, par exemple, la découverte d'une nouvelle pédagogie aux résultats prometteurs, ou quoi que se soit d'analogue, mais la très simple nécessité de redéfinir les missions de l'école : à une nouvelle époque correspond une nouvelle société, et donc une nouvelle école. Ces nouvelles missions attribuées à l'école sont principalement de trois ordres :

• Tout d'abord, ainsi que nous l'avons vu, la mise en service de notre système éducatif, et donc principalement de nos écoles, collèges et universités publiques, conformément aux exigences des entreprises dans un objectif final de productivité, flexibilité et de compétitivité accrue des travailleurs, tout en sachant parallèlement que les promesses et attendus sur le plan des résultats liés à la réduction du taux de chômage et au renforcement de la cohésion sociale demeurent hautement contestables.

• En deuxième point que nous n'avons pas abordé dans ce mémoire [153] puisqu'il ne correspond pas au sujet, l'utilisation du système éducatif en vue de soutenir divers marchés, comme par exemple au début des années 2000, celui de l'ordinateur et plus globalement ceux des nouvelles technologies de l'information et de la communication, par l'entrée des entreprises à tous les niveaux du système éducatif

152. Claude Thélot, « Pour la réussite de tous les élèves », 2004, page 36.

153. Tout comme pour le premier point, les points deux et trois font partie intégrante du travail de Nico Hirtt, à la fois traité dans ses ouvrages mais également dans ses conférences.

ou encore par l'orientation pédagogique portant sur ces marchés.
• En dernier point, la privatisation généralisée de l'ensemble des services publics, et donc du système éducatif français, en vue de rendre tous ces secteurs marchands dans une finalité de rentabilité, ainsi que s'y sont engagés l'ensemble des pays de la communauté européenne et de nombreux autres à travers le monde en signant, le 15 avril 1994 à Marrakech, les 22 500 pages des « Accords de Marrakech » - créant entre autre chose l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) - et dont l'annexe 1B, l'« Accord Général sur le Commerce de Service » dit « AGCS » engage les gouvernements signataires à augmenter le niveau de libéralisation du marché des services, avec obligation de résultats par tranche de cinq ans, et ce jusqu'à ce que l'ensemble des marchés soient entièrement libéralisés sans qu'aucune mesure ne viennent fausser cette libéralisation, c'est-à-dire sans qu'aucun distributeur de service ne puisse se prévaloir d'avantages consentis par l'Etat et que donc soit privatisés les institutions rendant un service de façon publique. [154] En 1999, l'OCDE publiait un rapport dans lequel on pouvait lire : « Les perspectives de profit, pour les investisseurs institutionnels, sur le marché éducatif sont de l'ordre de 1 à 7 lorsqu'elles ne sont que de 1 à 2 s'agissant du marché de la construction automobile [155] » et M. Lepage, ancien responsable au sein de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture (FFMJC) de se questionner : « Sommes-nous assez naïfs pour imaginer un seul instant que les "investisseurs institutionnels" (ceux qui doivent disposer de milliards à "investir" sur les marchés financiers pour satisfaire leurs actionnaires : assurance, banque, fonds de pension...) vont négliger une perspective de profit de l'ordre de 1 à 7 ? [156] »

Dans la redéfinition des missions de l'école, tout indique que les compétences tiennent une place de premier ordre quant à son fonctionnement le plus concret. La collusion globale avec les exigences entrepreneuriales ne laisse pas de place au doute quant aux origines réelles de cette pédagogie, à ses objectifs multiples, et donc aux valeurs qu'elle véhicule et implique. La polémique demeure cependant active : M. Emmanuel Macron déclarait dans sa lettre aux enseignants à la rentrée 2017 que « L'école de la République, vous le savez mieux que personne, c'est d'abord la promesse faite à chacun que son avenir est entre ses propres mains [157] » tandis que la branche Educ'Action de la CGT n'hésitait pas à rappeler que « cette vision de l'éducation est en opposition frontale avec les recherches en sciences sociales des cinquante dernières années qui ont largement montré depuis La reproduction (P. Bourdieu et J.-C. Passeron, Minuits, 1970) que la volonté personnelle n'était pas le principal facteur de « réussite scolaire » ou « d'ascension sociale » et que celles-ci sont dépendantes de structures sociales qui dépassent largement les individus. [158] »

Comment alors considérer cette évolution ? Est-elle pertinente ou au contraire

154. A propos de ce dernier point, lire *AGCS : Accord Général sur le Commerce des Services* de Raoul Marc Jennar et Laurence Kalafatides.
155. Lepage, Franck, *Vive la N.E.P. ! - Nouvelle éducation populaire – Franck Lepage*, Londeleau, septembre 2001, www.nepasplier.fr, 2 pages, page 1. / Citation également faite dans sa "conférence gesticulée" : *Inculture(s) 2 - Une autre histoire de l'éducation.*
156. Op. cit. page 1.
157. Lettre de M. le président de la république aux professeurs, site http ://www.monvr.pf/lettre-de-m-president-de-republique-aux-professeurs/, le 6 septembre 2017.
158. CGT Educ'Action VAR (83) - Janvier 2018 - Spécial « Compétences » - 8 pages - p.4.

impertinente ? « Lors des luttes contre les réformes Allègre, au printemps 1999, des enseignants français m'ont écrit pour me faire part de leur crainte de voir « disparaître l'école républicaine » et de la voir « remplacée par un système d'enseignement soumis aux diktats du monde économique ». Qu'ils se rassurent : depuis que le capitalisme existe, l'enseignement lui a toujours été inféodé. L'école républicaine, l'école de Jules Ferry, n'échappe pas à la règle. Pas plus que la *Comprehensive school* britannique, la *Folkeskole* danoise ou « l'enseignement rénové » belge. Notre société n'a jamais eu pour objectif d'assurer à tous les jeunes un accès égal aux savoirs ; elle n'a jamais envisagé d'élever constamment et consciemment le niveau d'instruction de toute la population. Les rapports de production exigent une séparation claire entre exécutants et décideurs, entre prolétaires et propriétaires. L'école doit impérativement refléter cette dualité fondamentale, sous peine d'entrer en contradiction avec les bases mêmes de cette société [159] » déclare Nico Hirtt dans son ouvrage. De fait, à bien considérer les choses, les forces qui sous-tendent cette dernière évolution de l'école ne sont pas nouvelles. Elles étaient déjà à l'œuvre le 28 mars 1833 lors de la promulgation de la loi Guizot, le 15 juin 1850 avec celle du comte de Falloux, les 16 juin 1881 et 28 mars 1882 avec les deux lois Ferry, tout comme elles le sont aujourd'hui à notre époque concernant l'ensemble des reformes du système éducatif. Bien entendu, la présence de ces forces comme source d'action principale dans la construction de l'école ne signifie en aucun cas qu'elles aient été les seules présentes. Ainsi pourrait-on sans doute affirmer que, dans une certaine mesure, seule la subjectivité de l'être mis en présence de ce constat permettrait d'apporter une réponse à cette question de la pertinence, puisque le choix du rôle et des missions de l'école ne peut être rien d'autre qu'un choix politique, marque d'une orientation politique. A chaque citoyen donc de s'interroger s'il ne l'a déjà fait et d'apporter selon les mécanismes intellectuels qui lui sembleront les plus probants, la réponse qui lui paraîtra la plus juste.

Pour finir, citons ici les propos du sociologue Philippe Perrenoud issus de la postface de l'ouvrage « Travail par compétences et socle commun » dont le propos est de guider les enseignants dans leur mise en place d'une pédagogie par compétences. Voici en quels termes cette pédagogie se trouve défendue, ou en tout cas "à peu près justifiée" : « La définition du socle commun manifeste-t-elle un véritable souci d'éducation du plus grand nombre ? Sa genèse précipitée, avant les élections présidentielles, autorise à douter. L'investissement dans la formation de tous est loin de faire consensus. A la formule des syndicats d'enseignants « L'ignorance coûte cher ? Essayez l'ignorance ! » s'opposent des logiques et des arbitrages budgétaires à court terme. Tous les conservateurs ne se désolent pas que vingt pour cent des jeunes ne sachent pas lire couramment : ils y voient encore une sorte de protection de leurs privilèges. Cette myopie est combattue par une partie des classes dirigeantes. Tel est le dilemme croissant des partis conservateurs dans une société de la connaissance : ils peuvent toujours craindre qu'une instruction étendue du plus grand nombre alimente la critique de l'ordre des choses et infléchisse les rapports de force ; mais dans la concurrence mondiale, l'ignorance est un handicap majeur. Une société postindustrielle ne peut plus se contenter de former des élites et d'enseigner aux autres le strict minimum assurant leur insertion docile. Les entreprises, et en général les organisations, non sans ambivalence, ont besoin

159. Hirtt, Nico, *Les Nouveaux maître de l'école*, Bruxelle, Edition ADEN, janvier 2000, 164 pages, page 36.

de travailleurs qui sachent lire, rédiger, réfléchir, s'adapter, coopérer, contribuer à la recherche de qualité ou à l'innovation. Aujourd'hui, assurer la maîtrise d'un socle commun de connaissances et de compétences n'est plus une utopie généreuse, c'est un bon calcul, une nécessité économique et même politique. Il n'est donc pas absurde de penser que le socle commun n'est pas entièrement de la poudre aux yeux, que la volonté de définir et d'atteindre le seuil permettant une participation « raisonnable » à une société complexe n'est pas une idée utopique. La définition d'un socle n'est d'ailleurs pas le gage d'une plus grande égalité des chances ou des acquis, puisque les inégalités se déplaceront au-delà de ce minimum. [160] »

160. Zakhartchouk, Jean-Michel, Repère pour agir, Série « Dispositifs », Travail par compétences et socle commun, 2008, Condé-sur-Noireau, CRDP Académie d'Amiens, juin 2011, 222 pages, Postface pages 209 et 210.

4 Les compétences sur le terrain

L'objet de cette troisième et dernière partie est d'interroger la pédagogie par compétences selon deux biais, à savoir la façon de mettre concrètement en pratique ces compétences d'une part, et d'autre part d'interroger le sens et les effets que ces mêmes compétences peuvent engendrer. Comment la mise en place d'une pédagogie par compétences peut-elle se faire sur le terrain le plus concret, c'est-à-dire devant les élèves ? Et quels effets ou changements cette nouvelle pédagogie induit-elle pour les élèves et face à eux ? L'auteur espère modestement proposer aux lecteurs éventuels des pistes de réflexion quand à diverses problématiques pouvant se poser avec plus ou moins de force concernant les compétences sur le terrain.

4.1 Analyse des programmes

Depuis le bulletin officiel du 26 novembre 2015, les programmes de cycle 2, 3 et 4, sont formulés, non plus en corpus de savoirs et connaissances comme ce put être le cas, mais désormais en liste de compétences agrémentées pour certaines d'exemples présentant des situations pratiques à mettre en œuvre au sein des classes. Les enseignants ont ainsi des listes de compétences dont ils doivent assurer la pratique par leurs élèves afin que ceux-ci s'y entraînent pour enfin pouvoir les évaluer sur ces compétences, c'est-à-dire les évaluer sur leurs capacités d'action à travers les pratiques mises en places au sein de la discipline.

Analysons tout d'abord quelques exemples de compétences mises en places lors du cycle 4, c'est-à-dire au collège en classe de cinquième, quatrième et troisième et prises au sein de différentes disciplines.

En Français
• Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes.
• S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire.
• Exprimer ses sensations, ses sentiments, formuler un avis personnel à propos d'une œuvre ou d'une situation en visant à faire partager son point de vue.
• Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre.
• Pratiquer l'écriture d'invention.
• Analyse du sens des mots.

En Langues vivantes
• Développer des stratégies de lecteur par le biais de lectures régulières.
• Mobiliser à bon escient ses connaissances lexicales, culturelles, grammaticales pour produire un texte oral sur des sujets variés.
• Mobiliser ses connaissances culturelles pour décrire des personnages réels ou imaginaires, raconter.
• Réagir spontanément à des sollicitations verbales, en mobilisant des énoncés adéquats au contexte, dans une succession d'échanges qui alimentent le message ou le contredisent.
• Développer des stratégies pour surmonter un manque lexical lors d'une prise de parole, s'autocorriger et reformuler pour se faire comprendre.

En Education Physique et Sportive
• Acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficience.
• Verbaliser les émotions et sensations ressenties.
• Acquérir les bases d'une attitude réflexive et critique vis-à-vis du spectacle sportif
• S'échauffer avant un effort.
• Mobiliser, en les optimisant, ses ressources pour réaliser la meilleure performance possible à une échéance donnée.

En Histoire
• Comprendre le sens général d'un document.
• S'initier aux techniques d'argumentation.
• Mettre en relation des faits d'une époque ou d'une période donnée.
• Vérifier l'origine/la source des informations et leur pertinence.

En Education musicale
• Analyser des œuvres musicales en utilisant un vocabulaire précis.
• Interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques effectués.
• Porter un regard critique sur sa production individuelle.
• Réinvestir ses expériences personnelles de la création musicale pour écouter, comprendre et commenter celles des autres.
• Définir les caractéristiques musicales d'un projet puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées.

Quels constats pouvons-nous faire de ce recueil non exhaustif de compétences ?

4.1.1 Le sens

Les compétences « spécifiques »
Parmi ces compétences que nous avons choisi, il ressort qu'un grand nombre d'entre elles demeurent aisément compréhensibles. « Pratiquer l'écriture d'invention », « S'échauffer avant un effort », « Vérifier l'origine/la source des informations et leur pertinence » et « Analyser des œuvres musicales en utilisant un vocabulaire précis » sont au nombre de ces compétences dont les énoncés ne peuvent être sujet à doute, caution ou interprétation. Là où l'objet de la compétence n'est pas sujet à doute l'enseignant peut, sans achoppements prévisibles, mettre en place et faire pratiquer la compétence. L'ensemble de la chaîne "enseignement et démonstration / pratique et entraînement / évaluation" se voit préservée de difficultés d'ordre théorique. Prenons trois exemples différents parmi les quatre compétences citées plus haut :

1) « S'échauffer avant un effort »

Le professeur d'éducation physique et sportive doit s'assurer que l'ensemble de ses élèves s'échauffent correctement avant toute activité physique ou sportive.
• Phase « enseignement et démonstration » : L'enseignant commence par s'échauffer avec ses élèves. Il leur montre ainsi les exercices adéquats, la bonne succession de ces exercices, la façon dont ces exercices doivent être réalisés (bonne gestuelle, dynamique adaptée, etc.) et la bonne attitude à tenir vis-à-vis de ces exercices.
• Phase « pratique et entraînement » : L'enseignant pratique ces échauffements

pendant plusieurs séances en veillant à corriger les quelques défauts contingents qu'il pourrait observer chez ses élèves.
• Phase « évaluation » : Au bout de plusieurs séances d'échauffements répétés, le professeur peut laisser l'échauffement préalablement travaillé se faire en autonomie sous la direction ponctuelle d'un élève apte tout en observant un à un tous ses élèves et ainsi les évaluer selon ses modalités.

2) « Vérifier l'origine/la source des informations et leur pertinence »

• Phase « enseignement et démonstration » : L'enseignant d'histoire/géographie peut durant les cours qu'il dispense être amené à utiliser divers documents pour envisager un seul et même temps de l'histoire, tel que, par exemple, le « mouvement de 89 » (1789 - 1792) et la « révolution française » (1792 - 1794). Il présente ces documents à ses élèves, ceux-ci peuvent les lire, chacun silencieusement ou avec un élève désigné pour les lire à haute voix, et leur montre bien les endroits où les sources des documents sont inscrites. Avec ces élèves, il pose la question de la pertinence des documents utilisés et les classe selon les bonnes modalités.
• Phase « pratique et entraînement » : Durant les cours suivants, l'enseignant peut à une ou plusieurs reprises selon son choix, présenter ponctuellement d'autres documents et laisser les élèves s'exercer et s'interroger sur leur pertinence. Des outils peuvent être mis à leur disposition (internet, document tiers présentant des indication à mobiliser, etc.) afin qu'ils puissent réussir à les classer par pertinence. Pour filer notre exemple de la révolution française, l'enseignant peut utiliser trois documents, un premier de l'historien Jules Michelet (1798 - 1874) issu de son histoire de la révolution française, un second de l'historien Henri Guillemin (1903 - 1992) issue de son ouvrage de 1987 « Robespierre : Politique et mystique » et un troisième document tiré des nombreuses critiques qui ont été réalisées à partir du XX^{e} siècle sur le travail d'historien de J. Michelet. L'élève devrait alors prendre connaissance des deux premiers documents, et constatant leur opposition, utiliser le troisième document pour trancher. Il ressortirait alors entre autres choses les dates des deux études : celle de Michelet ayant été réalisé au milieu du XIX^{e} siècle, les moyens disponibles à cette époque pour une aussi vaste étude permettraient de comprendre pour partie les nombreuses critiques et controverses qui naquirent postérieurement à son égard.
• Phase « évaluation » : A l'image même de cet exercice d'entraînement, le professeur pourrait profiter d'une évaluation sommative, d'une interrogation ou d'un autre temps adéquat selon la construction de ses cours pour évaluer les élèves sur leurs capacités à vérifier, puis interroger et enfin classer les sources des documents par ordre de pertinence.

3) « Analyser des œuvres musicales en utilisant un vocabulaire précis. »

Lors des temps d'écoute et d'analyse d'œuvre, l'enseignant peut, selon l'objectif ou la compétence visée, chercher à guider la perception auditive de ses élèves, notamment par la pratique des « écoutes actives », afin de faire ressortir un vocabulaire précis portant sur un aspect musical précis.
• Phase « enseignement et démonstration » : Lors de sa séquence, quelle qu'en soit la problématique, l'enseignant prévoit plusieurs écoutes d'une même œuvre et d'œuvres complémentaires. Guidant l'analyse de ses élèves par des écoutes actives et un questionnement adapté, il leur fait prendre conscience d'un aspect musical

précis dans la perspective de le nommer. Soit tout ou partie de ses élèves sont capables de nommer cet aspect musical par le mot de vocabulaire adapté, soit l'enseignant leur apprend ce terme.
• Phase « pratique et entraînement » : Une fois le terme appris et mis en lien avec un aspect musical précis, l'enseignant peut utiliser des œuvres complémentaires disposant du même aspect musical mais dans un contexte global différent pour entraîner ses élèves à le repérer et enfin le nommer. Ceci peut, par exemple, être fait avec la notion d'« ostinato » par la multitude d'œuvres correspondantes (2^{nd} mouvement de la VII symphonie de L. V. Beethoven, pièce « Psyché Rock » issu de la « suite de danses » du compositeur français Pierre Henry, etc.) ou bien encore avec le thème du *Dies Irae* présent dans de nombreuses pièces à travers les âges (Grand Motet pour la chapelle royale, « Dies Irae », du compositeur Jean-Baptiste Lully, la pièce « Totentanz » du compositeur Franz Liszt en 1849, la chanson de 1891 « Trois Jours de Vendange » de R. Hahn et A. Daudet, etc.). Cet entraînement peut être directement intégré à la séquence avec un lien entre œuvre de référence et œuvres complémentaires, ou bien y être intégré à la marge dans le cadre d'un exercice présentant des œuvres non complémentaires. Cela dépend entièrement de la construction de la séquence et de sa problématique.
• Phase « évaluation » : A l'image même de cet exercice d'entraînement, le professeur pourrait profiter d'une évaluation sommative, d'une interrogation orale ou d'un autre temps adéquat selon la construction de ses cours pour évaluer les élèves sur leurs capacités à percevoir et en tout cas nommer un aspect musical précis par le terme de vocabulaire adapté.

Bien entendu ces trois exemples ne constituent en aucun cas la recette d'une pratique considérée comme étant la meilleure. Ils ont pour vocation de montrer que quelle que soit la discipline concernée, il est des compétences dont les intitulés ne portent pas au doute et demeurent tout à fait compréhensibles.

Les compétences « générales »
La catégorisation des compétences laisse entrevoir, après les compétences qualifiées de « spécifiques », c'est-à-dire dont le sens ne prête pas à confusion, une seconde catégorie, celle des compétences dîtes « générales ». Il s'agit de compétences dont les énoncés, trop peu précis ou trop généraux, posent problèmes. « Ces compétences « générales » peuvent, à première vue, paraître très intéressantes, d'abord parce qu'elles semblent pouvoir donner lieu à des rapprochements transdisciplinaires féconds, ensuite parce qu'elles permettent d'envisager que des habitudes intellectuelles acquises au sein des disciplines scolaires puissent ensuite servir, sur des objets différents, dans la vie extrascolaire. Malheureusement, aussi bien l'expérience des enseignants que les travaux de psychologie cognitive font apparaître qu'un élève qui sait accomplir une opération sur un objet et dans un contexte donné, n'est pas toujours capable d'accomplir le même type d'opération sur des objets différents. Un individu peut être capable d'observations pertinentes sur des réactions chimiques et ne pas repérer ce qu'il y a d'important dans un document historique. À vrai dire, rien ne permet d'affirmer avec certitude que, dans l'acte « d'observer », ce soient toujours les mêmes opérations mentales qui sont à l'œuvre, quel que soit le type d'objet à observer. De même, « exploiter l'information » dans un problème de physique ne relève pas nécessairement des mêmes opérations mentales que « exploiter l'information » des sites internet pour

construire un exposé en géographie. [161] »

Ainsi que le souligne Jean-Michel Zakhartchouk, les recherches en psychologie cognitive tout comme l'expérience du terrain des enseignants font apparaître « qu'un élève qui sait accomplir une opération sur un objet et dans un contexte donné, n'est pas toujours capable d'accomplir le même type d'opération sur des objets différents. » Considérant dans ce cas qu'une même opération, capacité ou aptitude, c'est-à-dire compétence, saurait être réalisée et donc acquise par un élève dans un contexte donné mais absolument pas nécessairement dans un autre, quelle signification peuvent alors bien revêtir certains intitulés tels que « Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes » en Français, « Acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficience » en Education Physique et Sportive, ou encore « Mettre en relation des faits d'une époque ou d'une période donnée » en Histoire ? Comment l'une de ces trois compétences pourrait-elle être considérée comme définitivement acquise à l'issue de la cinquième, de la quatrième, de la troisième, du cycle 4, du lycée ou même de la vie puisque sa réalisation est dépendante de l'objet sur lequel elle se porte et du contexte dans lequel il s'inscrit ? Bien sûr, ce ne peut être le cas. Prenons comme base d'analyse, en exemple, la première des compétences citées ici (« Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes ») et étudions plusieurs de ces caractéristiques.

• Formulation "vague" : Ainsi que le remarquent certains détracteurs, le manque de référentiels au sein des programmes de l'éducation nationale se fait réellement sentir : « Quels sont les référents communs sur l'ensemble du territoire de l'Éducation nationale qui permettent de juger ce qui est « globalement » correct ou « suffisamment » riche, de préciser « les attendus », de décider à partir de quand un texte est « intéressant » ? [162] » De même pourrait-on demander de façon générale : Qu'est-ce qu'un discours « complexe » ? Le discours d'André Malraux prononcé lors de la cérémonie de panthéonisation de Jean Moulin est-il, pour tel ou tel niveau, un discours complexe ? « *Voilà donc plus de vingt ans que Jean Moulin partit, par un temps de décembre sans doute semblable à celui-ci, pour être parachuté sur la terre de Provence, et devenir le chef d'un peuple de la nuit. Sans cette cérémonie, combien d'enfants de France sauraient son nom ? Il ne le retrouva lui-même que pour être tué ; et depuis, sont nés seize millions d'enfants. . .* » La définition de l'art selon Tolstoï est-elle complexe ? « *Évoquer en soi-même un sentiment déjà éprouvé et, l'ayant évoqué, le communiquer à autrui, par le moyen de mouvements, de lignes, de couleurs, de sons, d'images verbales : tel est l'objet propre de l'art. L'art est une forme de l'activité humaine consistant, pour un homme, à transmettre à autrui ses sentiments, consciemment et volontairement, par le moyen de certains signes extérieurs.* [163] » Ou bien la prose de Victor Hugo serait-elle dans son ensemble plus simple ? « *Cette sincérité de l'immondice nous plaît, et repose l'âme. Quand on a passé son temps à subir sur la terre le spectacle des grands airs que prennent la raison d'état, le serment, la sagesse politique, la justice humaine, les probités professionnelles, les austérités de situation, les robes incorruptibles, cela soulage d'entrer dans un égout et de voir la fange qui en*

161. Zakhartchouk, Jean-Michel, Repère pour agir, Série « Dispositifs », Travail par compétences et socle commun, 2008, Condé-sur-Noireau, CRDP Académie d'Amiens, juin 2011, 222 pages, page 25.

162. CGT Educ'Action VAR (83) - Janvier 2018 - Spécial « Compétences » - 8 pages - p.6.

163. Léon Tolstoï - Qu'est-ce Que l'Art - Le rôle propre de l'art - p.57.

convient. [164] » Ce manque réel de précision amène nécessairement l'adaptation des enseignants à leur public et à leur collège. Certains acteurs dénoncent le « caractère le plus souvent flou et sans contenu ou au contraire totalement abscons [165] » de certaines compétences. Les pratiques pédagogiques ne peuvent alors que s'en voir nettement différenciées entre enseignants, collèges, quartiers ou villes avec comme risque final l'accentuation des inégalités scolaires. On dénonce alors en cela même « un déséquilibre du système éducatif français », soit une hausse des ces inégalités : « Cette individualisation accrue des trajectoires d'apprentissage est un darwinisme social assumé, censé être rendu acceptable s'il est mâtiné de « charité », dans la grande tradition libérale. [166] » Cette imprécision dans la formulation des intitulés de certaines compétences alors qualifiées de « générales » semble donc problématique.

• L'absence de sens : Par ailleurs, quels effets peuvent bien engendrer les évaluations de compétences dont la pratique, du fait même du flou de leurs formulations, ne s'aligne pas sur un référentiel national, et dont l'acquisition ne peut revêtir aucun sens réel à moins d'être focalisée sur un "objet" véritablement « spécifique » ? Il peut là aussi sembler prévisible que les classes populaires, étant globalement les moins armées face aux divers apprentissages de l'école, est à pâtir de cette réalité. Quoi qu'il en soit, Jean-Michel Zakhartchouk conclue à son tour que « du fait de ces difficultés, la tentative pour conduire les élèves à construire de telles compétences « générales » ne peut être que très incertaine. [167] »

4.1.2 Les savoir-être

Parmi les compétences que nous avons citées, un dernier genre apparaît. Il s'agit de ces « compétences sociales » basées sur le savoir-être et dont l'action, contrairement aux autres, ne se portent pas sur l'objet d'une "réalisation extérieure" mais sur l'attitude ou le comportement des individus en présence. Au sein des nombreuses oppositions que la pédagogie par compétence peut soulever, ce nouvel aspect des savoir-être est sans aucun doute l'un des points soulevant les critiques les plus virulentes. Les deux exemples suivants pris au sein de la liste non-exhaustive précédemment établie semblent faire partie de ces compétences sociales :

• S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire. (Français)

• Réagir spontanément à des sollicitations verbales, en mobilisant des énoncés adéquats au contexte, dans une succession d'échanges qui alimentent le message ou le contredisent. (Langues vivantes)

1) « S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire »

Cette compétence, que l'on pourrait catégorisée comme « spécifique » si ce n'était tout d'abord l'absence de référent relatif à l'expression « de façon maîtrisée » et ensuite le caractère trop général d'un énoncé ne précisant ni sujet ni objet, porte sur l'attitude tenue par un élève lors d'une présentation orale devant un auditoire,

164. Victor Hugo - Les Misérables - V, 2, 2, p.1690.

165. CGT Educ'Action VAR (83) - Janvier 2018 - Spécial « Compétences » - 8 pages - p.6.

166. Op. cit. p.5.

167. Zakhartchouk, Jean-Michel, Repère pour agir, Série « Dispositifs », Travail par compétences et socle commun, 2008, Condé-sur-Noireau, CRDP Académie d'Amiens, juin 2011, 222 pages, page 25.

communément un jury ou une classe. Ainsi, cette compétence serait sans doute considérée comme acquise pour les élèves dont l'expression ne présenterait aucun défaut trop important (élocution, articulation, cohérence du discours, formulation des phrases, niveau de langage, vocabulaire, ponctuation orale, propreté de l'ensemble, etc.). Mais quels seraient alors les élèves pour lesquels cette compétence pourrait être considérée comme non-acquise lors d'une évaluation donnée ? Les profils d'élèves semblent extrêmement nombreux et variables : un élève faisant de la résistance et refusant l'exercice, un élève dont le comportement est nonchalant, un élève particulièrement émotif ou sensible, sujet au stress ou à l'angoisse, un élève qui aurait pu s'exprimer tout à fait convenablement sur un autre sujet, face à un autre auditoire, dans un autre contexte, ou tout simplement ailleurs, un élève qui n'aurait pas pu apprendre à formuler ses phrases correctement, etc. Pour ces cas où un enseignant pourrait aisément considérer la compétence comme non-acquise, cette sanction aurait-elle un sens ? Il semble manifeste que non. Si cette sanction peut avoir un sens, même vague, pour le cas d'un élève dont le seul obstacle aurait été un apprentissage lacunaire du "parler", la question se pose réellement pour les autres cas : A-t-on humainement le droit de sanctionner l'émotivité ? L'émotivité ne fait-elle pas partie intégrante des divers comportements de l'humain ? En référence à quelle valeur ou vertu humaine pourrait-on la sanctionner ? Le cas d'un élève en résistance porterait également à une impossibilité de pratiquer une évaluation ou un contrôle. Plus loin que cela, il semble même possible de considérer cette compétence comme non-acquise pour un élève dont l'expression dans un autre contexte serait très correcte. Bien que l'on puisse concevoir la nécessité contingente d'une telle compétence, le problème du sens demeure.

2) « Réagir spontanément à des sollicitations verbales, en mobilisant des énoncés adéquats au contexte, dans une succession d'échanges qui alimentent le message ou le contredisent. »

Il s'agit dans ce cas de la spontanéité : « réagir spontanément ». On peut, ici aussi, comprendre l'intérêt contingent d'une telle compétence, mais de même que pour la première compétence prise en exemple, que se passerait-il dans le cas d'un élève dont le niveau serait bon ou très satisfaisant en langue vivante mais qui n'aurait pas la spontanéité inscrite dans sa personnalité comme cela pourrait être le cas avec une personnalité réfléchie, retenue ou encore basée sur la circonspection. Cet élève se retrouverait-il avec une compétence non-acquise alors même que ses capacités langagières ne feraient aucun doute ? A l'évidence oui, si l'on s'en réfère à l'énoncé. De quoi cette compétence serait-elle alors représentative ? Sur quelle objet porterait son évaluation ? L'objet évalué serait alors la personnalité de l'individu. Dès lors, il semble assez difficile d'entrer en opposition avec les détracteurs lorsque ceux-ci annoncent : « L'élève est donc désormais évalué·e sur, non plus ce qu'il ou elle sait, mais ce qu'il ou elle est. Avec, au-delà du fait social, des implications psychologiques personnelles, qui pourraient être énormes si ces évaluations étaient, conformément à la loi, explicitées aux élèves et à leurs parents. Tout cela bien archivé dans le Big Data du « Livret de Compétences », bientôt fusionné avec le « Livret Individuel de Formation » ou « Compte Personnel d'Activité », dans lequel on retrouvera sans doute aussi l'évaluation des qualités sociales - et pourquoi pas morales - des salarié·es. [168] »

168. CGT Educ'Action VAR (83) - Janvier 2018 - Spécial « Compétences » - 8 pages - p.6.

4.1.3 Evolution des programmes

Le 28 août 2008, un Bulletin officiel spécial de l'Education Nationale paraissait : le n°06. Il instaurait à partir de l'année scolaire 2009 - 2010 de nouveaux programmes pour l'ensemble des disciplines du second degré et abrogeait de fait les précédents, datés des années 1995 et 1997. Pour la première fois, les programmes étaient formulés en termes de compétences. Ces programmes (2008) amenèrent avec eux plusieurs notions importantes :
• L'application du socle commun,
• La formulation de « champs de compétences »,
• La formulation de « Connaissances, capacités et attitudes ».
Depuis, un nouveau Bulletin officiel spécial, le n°11 du 26 novembre 2015, a paru pour redéfinir les programmes et compétences à l'orée de l'année scolaire 2016 - 2017. Quels furent les changements amenés par ces nouvelles compétences du BO spécial n°11 de 2015 ? Afin de guider notre analyse, prenons pour exemple le cas de l'éducation musicale.

Cas de l'Education musicale
Remarquons tout d'abord que l'ancien programme d'éducation musicale définissait « deux champs de compétences », à savoir « percevoir » et « produire » ; plusieurs listes de ce que l'on qualifierait de compétences dans la nomenclature des programmes en vigueur mais ici qualifiées soit d'« enjeux et objectifs », soit de « compétences culturelles » ou bien encore de « connaissances, capacités et attitudes » sans que l'on puisse trancher entre les trois locutions ; et des « référentiels de compétences » précisant les domaines de la voix et du geste, du timbre et de l'espace, du successif et du simultané, etc. Ces compétences listées par le programme de 2008 et dont voici ci-après un échantillon non exhaustif sont toutes introduites par la locution « Il apprend... » :
• Il apprend à se rendre disponible à la perception des sons et de la musique (silence, concentration).
• Il apprend à tirer parti de la subjectivité de sa perception plutôt que d'en rester dépendant.
• Il apprend que sentiment et émotion sont les révélateurs d'une réalité complexe et permettent de comprendre les significations portées par la musique.
• Il apprend que l'émotion est un sentiment relatif, propre à chaque individu, qu'elle ne présume pas de l'objectivité des faits et doit donc être acceptée pour ce qu'elle est chez lui et chez les autres.
• Il apprend à formuler l'état de sa perception subjective ou objective avec un vocabulaire approprié et pour partie spécifique.
• Il apprend à décrire, identifier et caractériser les éléments constitutifs du phénomène musical.
Cette locution « Il apprend » peut prêter à confusion : si elle n'est pas hors-sujet, la définition de la compétence telle que nous l'avons vue en partie I de ce mémoire amènerait plutôt des débuts de formulations comme "Réaliser", "Chanter", "Ecouter", "Focaliser", etc., soit des verbes d'action introduisant la nécessité de "faire". Et de fait, c'est ce que le nouveau programme du 26 novembre 2015 à entre autres choses changé. Les deux programmes (2008 et 2015) présentent une même compétence mais d'après des énoncés différents :
• Il apprend à formuler l'état de sa perception subjective ou objective avec un

vocabulaire approprié et pour partie spécifique. (BO 2008)
• Analyser des œuvres musicales en utilisant un vocabulaire précis. (BO 2015)
Il ne fait aucun doute que l'énoncé de la compétence selon le BO de 2015 est, d'une part, beaucoup plus directif, d'autre part, concrètement relié à la notion de compétence. Le verbe « analyser » renvoie bien à la notion d'action, à la nécessité d'une réalisation, à l'idée de faire, avec le savoir comme instrument permettant l'action ou la réalisation. En revanche, la nécessité d'apprendre mise en avant par le BO de 2008 renvoie elle, certes à une action, l'apprentissage, mais à une action intérieure à l'être et non à une action se manifestant nécessairement d'une façon extérieure : si « apprendre » peut être un acte cognitif, ça ne peut en revanche être une réalisation ou une résolution à soit seul.

Ce trouble des programmes de 2008 semble pouvoir s'expliquer simplement par l'imposante rupture établie entre les programmes de la fin des années 1990 formulés en "connaissances" et cette nouvelle dynamique pédagogique des "compétences" dont la nouvelle pensée n'a pu se faire sans une réelle transition. Ainsi, dans son ensemble, le programme en vigueur (2015) semble bien plus précis que son prédécesseur et notamment par cette volonté de conforter la notion de « compétence. »

4.2 L'idée des « compétences collectives »

4.2.1 Introduction

La pédagogie par compétences telle qu'elle est mise en place aujourd'hui semble soulever conjointement solutions et problèmes. Bien que les critiques même les plus réfléchies soient parfois acerbes, il n'en demeure pas moins que plusieurs acteurs s'entendent dans la volonté active de mise en place de cette pédagogie. S'il est vrai que son origine ne saurait être durablement mystérieuse et qu'elle peut en cela parfois soulever une gène chez ces derniers, ils n'hésitent pas pour autant à rappeler leurs points de vue. Ainsi, Jean-Michel Zakhartchouk écrivait dans son ouvrage « Travail par compétence et socle commun » au contraire de ce que l'étude en seconde partie de ce mémoire, basée sur de nombreux ouvrages, articles et conférences, autant de travaux d'écrivains, d'historiens et de sociologues, a mis en évidence : « L'approche par compétences, on l'aura compris ne modifie pas radicalement la mission de l'école. » Et d'enchaîner immédiatement à la suite : « Ce sont bien toujours les disciplines scolaires qu'il s'agit de faire acquérir. Il n'y a pas d'exclusion mutuelle entre les savoirs et les compétences. Au contraire l'approche par compétences permet de rétablir les savoirs dans ce qu'ils ont d'essentiel [169] : ils ne sont pas des empilements d'informations, mais des pratiques intellectuelles : faire des mathématiques, c'est, aussi bien pour les chercheurs de cette discipline que pour les élèves du secondaire, se poser des problèmes et tenter de les résoudre. Il en va ainsi de tous les savoirs scolaires et, à ce titre, tout savoir est constitué d'un ensemble de compétences. Comme on l'a vu, les compétences, au sens fort du terme, exigent de l'élève de réfléchir devant des tâches ou des situations pour lesquelles il possède des outils, mais auxquelles il n'a pas été spécifiquement entraîné. Autrement dit, la notion même de compétence attend de l'élève qu'il réfléchisse

169. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces propos de Jean-Michel Zakhartchouk à la fin de cette troisième grande partie, ce qui nous permettra d'en éclairer, au moins pour une part, la signification.

par lui-même. Il n'y a pas là de nouveauté radicale dans les ambitions qu'a l'école pour les jeunes qu'elle forme. Mais l'intérêt de la notion de compétence est d'attirer l'attention sur cette exigence et les difficultés qu'elle peut entraîner chez beaucoup d'élèves. Elle invite notamment les enseignants à réfléchir à ce moment important du processus de mobilisation qu'est l'interprétation de la tâche ou de la situation. Par là, elle peut les inciter à mieux identifier et à mieux expliciter auprès de leurs élèves, la manière très particulière dont on approche la réalité dans chaque discipline scolaire. [170] » A la marge de cette situation d'opposition, de nombreux acteurs se situent également sur une dynamique de propositions pédagogiques et envisagent d'autres formes de pratique. Les « compétences collectives » font partie de ces pédagogies parfois envisagées.

4.2.2 Présentation

« Les acteurs économiques et le monde académique sont aujourd'hui sensibilisés à la problématique de l'émergence et du développement de la compétence collective dans les organisations. Dans une société qualifiée par beaucoup d'auteurs managériaux de « société individualiste » poussée par la maximisation des profits et des spéculations financières (ex : affaire Madoff) les salariés et les organisations ont à redéfinir la notion de compétences. L'amélioration des compétences devient un élément fondamental de la performance globale de l'entreprise. La disparition dans les firmes high tech de la division traditionnelle du travail fait apparaître de nouvelles organisations du travail axées sur la performance. Dépassant la notion de compétence individuelle, trop restrictive à notre sens, car pensée uniquement en termes d'addition de compétences individuelles (adjonction de compétences individuelles : 1+1 égal à 2, modèle taylorien-fordien), il est à redéfinir le concept de compétence collective. [171] » Selon Françoise Dupuich dans son article de 2011, c'est aussi bien « les acteurs économiques » que « le monde académique » (et donc de l'éducation) qui seraient touchés par l'idée de « compétences collectives. » De fait, d'après certaines sources, cette idée de « compétences collectives » ne serait pas particulièrement plus récente que celle très présente aujourd'hui de « compétences individuelles » : en octobre 1991, la revue Cahiers pédagogiques y consacrait déjà un article de J. Beillerot intitulé « Les compétences collectives et la question des savoirs [172] » au sein de son volume numéro 297 (Paris, page 40 et 41). Quoi qu'il en soit, ce concept serait très lié à celui de « compétences individuelles » et concernerait les mêmes institutions. Cependant, comme pour la compétence individuelle, Françoise Dupuich prévient que le concept de compétences collectives « reste à ce jour une « notion non stabilisée. » [173] »

170. Zakhartchouk, Jean-Michel, Repère pour agir, Série « Dispositifs », Travail par compétences et socle commun, 2008, Condé-sur-Noireau, CRDP Académie d'Amiens, juin 2011, 222 pages, page 29.

171. Françoise Dupuich, « L'émergence des compétences collectives, vers une gestion durable », Gestion 2000 2011/2 (Volume 28), pages 107-125, page 107.

172. Sites internets : http ://arianesud.com/content/pdf/2832
http ://francois.muller.free.fr/diversifier/COMPCOLLECTIVE.htm
http ://espe.univ-toulouse.fr/accueil-/formation/formation-de-formateurs/ff-2015/le-travail-en-equipe-pluridisciplinaire-et-pluri-categorielle-381158.kjsp (article cité dans les sources.)

173. Françoise Dupuich, « L'émergence des compétences collectives, vers une gestion durable », Gestion 2000 2011/2 (Volume 28), pages 107-125, page 109.

4.2.3 Définition

A l'image même du travail effectué en première partie à propos de la définition de la compétence (sous-entendu "individuelle"), concept en voie de "stabilisation finale", plusieurs définitions du concept associé de « compétences collectives » coexistent selon deux approches : « l'approche dite « harmonieuse » (Bataille, 2001) et l'approche dite de « l'interaction » (Guilhon & Trepo, 2000). [174] »
• D'après l'approche harmonieuse, « la compétence collective est considérée comme une résultante, « elle émerge à partir de la coopération et de la synergie existantes entre les compétences individuelles » (Le Boterf, 2000) [175] ».
• L'approche de l'interaction, quant à elle, « stipule que la compétence collective est caractérisée par différentes interactions des individus (voire interactions conflictuelles), elle est contextualisée par définition. La compétence collective pour ces auteurs n'est pas spontanée, ni instantanée. Elle prend naissance dans les échanges permanents entre les membres d'une équipe de travail. [176] »
Il s'agirait donc avant tout, dans un cas comme dans l'autre, d'une compétence de groupe fondée, au moins pour une large part, sur la somme des compétences individuelles et de leurs interactions.

4.2.4 Au sein de l'enseignement : réflexions

Cette forme de pédagogie pourrait-elle avoir sa place au sein de l'éducation nationale et du second degré ? Ce concept de « compétences collectives » semble bien n'être qu'une extension du simple concept de « compétence. » On pourrait donc rapidement conclure qu'à l'égal des compétences individuelles, la formulation des programmes pourrait également tenir compte de compétences dites « collectives. » Les enseignants, à côté de leurs diverses pratiques pédagogiques habituelles basées sur les premières compétences n'auraient simplement qu'à assurer les mises en place et mises en pratique de ces compétences collectives par les élèves pour enfin les évaluer collectivement et non plus individuellement, c'est-à-dire en attribuant au groupe dans son ensemble un critère tel que, par exemple, "non-acquis", "en cours d'acquisition" ou "acquis".

Quant aux apports de cette pédagogie par « compétences collectives », l'origine et la raison d'être étant identiques en tout point à celle des « compétences individuelles », il est fortement probable qu'une part des solutions et problèmes posées par la première pédagogie se retrouverait à la base de la seconde. Des résultats appréciables s'en suivraient peut-être : des pratiques tout à fait similaires existent depuis déjà de très nombreuses années au sein du management des entreprises (primes d'équipes, etc.). Mais d'autres problèmes surviendraient aussi nécessairement. Pour tenter modestement d'éclairer au moins l'un des problèmes que cette pédagogie poserait, nous allons prendre comme base le travail du philosophe Bernard Defrance.

Présentation
Bernard Defrance est un philosophe français et ancien professeur de psychopédagogie et de philosophie de l'éducation en École normale d'instituteurs et de

174. Op. cit. page 110.
175. Op. cit. page 110.
176. Op. cit. page 110.

philosophie en lycée. Une part essentielle de son travail dont les publications principales s'échelonnent entre 1988 et 2000, fut de montrer que le système éducatif français est un lieu d'une grande violence dans le rapport qu'entretiennent les enfants et élèves à l'institution, que son fonctionnement dans ce même rapport n'est pas démocratique [177] et qu'une école non démocratique ne peut être une école de la démocratie et à la démocratie. Citons à ce propos deux extraits :

« Nous avons encore quelques difficultés à nous rendre à l'évidence du siècle qui s'achève : les crimes contre l'humanité sont commis par des gens instruits et cultivés. Erreur commune : la violence et la guerre seraient des survivances en nous de la nature sauvage, que la raison, la culture et l'éducation pourraient finir par domestiquer ou éradiquer. Or, seul de tous les mammifères, l'homme tue l'homme. Les animaux ne sont pas violents et ne se posent pas la question - originaire - de la « connaissance du bien et du mal » : la perte par l'homo sapiens de l'inhibition biologique qui empêche le meurtre entre individus de la même espèce est peut-être le prix payé pour la liberté. Et donc la violence, nous le savons, au moins depuis le Goulag, Auschwitz et Hiroshima, est produite par la culture, le savoir et les techniques. Les formes les plus extrêmes de la négation d'autrui, individus ou masses, peuvent être très rationnellement organisées et le bourreau peut n'être qu'un fonctionnaire anonyme qui ne tire aucune jouissance sadique de sa position. Si les développements scientifiques, techniques, culturels, non seulement peuvent accroître considérablement l'efficacité extensive et la profondeur destructrice de la violence mais peuvent aussi la produire, de ses formes les plus élémentaires au plus sophistiquées, alors c'est l'école dans son cœur même qui se trouve atteinte, voire détruite dans sa finalité : les savoirs accroîtraient les moyens de la violence et leur mode institutionnel de transmission la produirait. [178] »

« La question éducative est donc d'instituer la loi et, inséparablement, de former le jugement critique du futur citoyen : si les rapports entre les personnes dans l'ensemble des institutions, organisations et sociétés particulières sont réglés par le droit, alors l'école, elle aussi, ne saurait se soustraire à cette exigence. Et donc les règles ordinaires de son fonctionnement ne sauraient échapper à la discussion critique se fondant sur les exigences de légitimité posées par les principes du droit : où nous allons voir que bien des comportements jusqu'ici communément adoptés dans nos institutions éducatives, y compris dans leur « légalité » actuelle, sont précisément encore en contradiction avec les principes élémentaires du droit. [179] »

La question du droit

Dans son ouvrage « Le droit dans l'école [180] » Bernard Defrance montre que les douze principes élémentaires qui fondent une société de droits sont la plupart du temps violés à l'école. Prenons immédiatement un exemple très concret : « *Nul ne peut-être à la fois juge et partie.* [181] » Face à l'exigence portée par ce principe,

177. Bien entendu, dans son étude Bernard Defrance rappelle que « les enfants et les adolescents, sont déjà sujet de droit, ils ne sont cependant pas encore, jusqu'à leurs pleine majorité, citoyens. » DEFRANCE, Bernard, Le droit dans l'école, Ed. Labor (castells), coll. Quartier libre, impr. 09/2000, Tournai (Belgique), 96 pages, page 22.

178. DEFRANCE, Bernard, Le droit dans l'école, Ed. Labor (castells), coll. Quartier libre, impr. 09/2000, Tournai (Belgique), 96 pages, page 9.

179. Op. cit, pages 21 - 22.

180. Op. cit

181. Op. cit, page 39

Bernard Defrance rend compte de sa violation par le simple fait que le professeur assure à la fois pour ses élèves les fonctions d'enseignant et de juge. Celui qui enseigne et instruit l'enfant ou l'élève est également celui qui sanctionne par des notes ou des appréciations de compétences les résultats de son propre enseignement sur ses élèves : « il est impossible, selon ce principe majeur du droit, que ce soit le maître qui décide du sort scolaire, professionnel et humain de ses propres élèves. [182] » Cela amène une « position dangereuse » dont il rend compte des conséquences sur les élèves : « pour entrer dans le processus de l'instruction, deux conditions sont nécessaires. La première demande à l'élève une disponibilité affective suffisante : il faut pouvoir se "purger", au moins provisoirement, des éventuels problèmes personnels ou sociaux qui rendraient impossibles l'investissement et la concentration nécessaire au travail. Et la seconde condition, qui nous intéresse directement ici, est la prise de conscience de ses ignorances, de ses incompréhensions ou de la fausseté de ses représentations mentales, avec la possibilité de les exprimer en toute sécurité. Mais si l'élève ne peut pas exprimer ses manques, ses doutes, ses pseudo-certitudes ou ses préjugés, sans courir le risque de voir cette expression (ces aveux !) se retourner contre lui dans des jugements portés sur bulletins, livrets, appréciations rendues publiques en classe et dans les conseils de classe et qui ont donc une influence dans les décisions d'orientation et sur les jurys d'examen l'élève ne les exprime tout simplement pas, courant ainsi le risque d'accumuler des retards dans les acquisitions, de cumuler les incompréhensions, ne pouvant que difficilement résister à la tentation des court-circuits dans le copiage frauduleux des résultats, y compris violent dans le racket aux devoirs ! [...] Et, du coup, comment le professeur peut-il réellement évaluer le niveau de compréhension de ses élèves, puisqu'ils cachent par prudence leurs difficultés ? »

Cas de la « compétence collective »

Par définition même, le principe de fonctionnement de cette pédagogie aboutit *in fine* à l'évaluation collective de la ou les compétences collectives travaillées. Dans leurs pratiques d'enseignements, les professeurs sont enjoints de sanctionner les prestations de leurs élèves, certaines en tout cas, quelles qu'elles soient (chantées, écrites, orales, etc.) par des notes (excellentes, bonnes, moyennes ou mauvaises) ou des "appréciations de compétences" (non-acquis, en cours d'acquisition, acquis). Sans ces sanctions, l'une des missions des conseils de classes consistant à éclairer l'élève et à discuter avec lui de ses choix d'orientation serait impossible dans le système actuel. Dès lors, l'évaluation collective d'une compétence travaillée qui se traduirait pour les élèves par une sanction, c'est-à-dire l'arrêt d'un jugement consigné quel qu'il soit (communément note ou appréciation) aboutirait à une violation du troisième principe élémentaire fondant une société de droits dans la liste dressée par Bernard Defrance : « *Nul ne peut être mis en cause pour un acte dont il n'est pas l'auteur ou le complice* » Suivant ce principe, un élève ne peut en aucun cas subir une sanction ou mise en cause pour un acte dont il n'est ni l'auteur ni le complice. En exemple, si, lors de l'évaluation d'une compétence collective, un premier élève réalise très bien sa part de l'action mais qu'un second se trompe, fait une erreur, ou n'est tout simplement pas aussi bon que son camarade, le premier élève ne peut voir sa sanction être impactée par la prestation du second élève tout comme cet élève ne peut voir sa sanction être améliorée par la meilleure prestation

182. Op. cit, page 40

de son camarade. Par ailleurs, l'idée d'attribuer à l'issue d'une évaluation collective une note collective de telle sorte que seul le groupe soit évalué et que les individus qui le composent ne puissent pas l'être, c'est-à-dire que l'entité la plus petite soit la classe et non plus l'élève et que la seule progression recherchée soit celle du groupe indépendamment des élèves qui le composent, ne résoudrait pas cette situation puisque le retour à l'échelle de l'individu finirait fatalement par revenir, ne serait-ce que pour les choix d'orientation des individus par exemple.

4.3 Les compétences en éducation musicale

Pour finir cette troisième et dernière grande section, intéressons-nous au rapport que la notion de compétence peut entretenir avec l'éducation musicale tout d'abord, et avec les autres matières dans leurs globalité ensuite.

4.3.1 Rappels sur la « compétence »

Comment avons-nous défini le concept de compétence à l'issu de notre étude au sein de la première partie de ce rapport ? Nous avions constaté que la définition fournie par les auteurs P. Parmentier et L. Paquay semblait à la fois englober et résumer les nombreuses autres définitions que nous avions envisagé tout en demeurant précise par la formulation en trois temps et le vocabulaire utilisé. Reprenons-ici cette définition pour servir la suite de notre questionnement :

« ...une compétence peut être ainsi définie comme :
1) « un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives... (ou des « combinaisons », « orchestrations » de savoirs, savoir-faire, aptitudes, schèmes d'action, routines, ...)
2) mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique)
3) pour faire face à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet). »

4.3.2 Mécanique de l'enseignement musical

Comment un cours de musique fonctionne-t-il de façon générale ? Quelle place le savoir tient-il dans l'enseignement musical global, que celui-ci se fasse en conservatoire avec des objectifs très précis de maîtrise à la fois musicale et technique d'un instrument ou d'une technique musicale, ou bien au collège avec une volonté d'ouverture aux diverses sensibilités artistiques, à l'appropriation d'une culture musicale, à l'éveil par la pratique musicale, etc. ?

A bien y réfléchir, si au sein de la pédagogie par compétence, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être sont des outils mobilisés dans le cadre d'une réalisation, il semble bien que l'enseignement musical partage depuis toujours ce constat. Avec quel objectif très général la musique est-elle enseignée ? Elle est enseignée pour être jouée, pratiquée, sans nécessairement qu'il y ait la recherche d'une performance dans cet enseignement. La musique elle-même n'existe que par sa réalisation qui est rendue possible par le ou les instrumentistes. Et que font les instrumentistes, quels qu'ils soient, professionnels ou amateurs, jeunes ou âgés, etc., si ce n'est mobiliser tout ou partie de leurs ressources pour jouer cette musique et donc la pratiquer ? La mécanique même de la compétence semble bien être exactement

celle de la pratique musicale :
1) Les ressources de l'instrumentiste, entre autres choses savoir, savoir-faire, savoir-être (technique instrumentale, expressivité, connaissance intellectuelle de l'œuvre, connaissance émotionnelle de l'œuvre, sensibilité et connaissances stylistiques, capacités rythmiques, mélodiques, etc.)...
2) ...sont mobilisées par lui-même en vue de...
3) ...jouer une pièce, une œuvre, une musique, c'est-à-dire produire cette musique, réaliser ou exécuter le morceau, l'œuvre, la pièce.

Bien entendu, le raisonnement serait exactement le même avec une personne (enfant, élève, adulte) qui suivrait un enseignement musical sans pour autant désirer pratiquer un instrument. Dans ce cas, il mobiliserait ses ressources non pas dans le but intermédiaire de jouer de la musique, mais pour se familiariser avec elle, pour affiner son écoute, pour ouvrir son horizon musical et finalement prendre plus de plaisir au contact de cette musique.

Pour bien comprendre cela, raisonnons pas l'absurde. Quelle pourrait-être l'utilité d'une connaissance musicale qui ne saurait être incarnée ni par l'écoute, ni par la pratique, ni par la possibilité de comprendre un musicien en le regardant, c'est-à-dire d'une connaissance musicale qui ne resterait qu'une abstraction intellectuelle pure puisqu'elle n'aurait rien de concret à quoi se raccrocher ? Cela reviendrait à expliquer la musique à un sourd aveugle de naissance. Louable intention en vérité, mais dont l'utilité, existante sans nul doute, n'apparaît en tout cas pas évidente au premier coup d'œil... En revanche, la connaissance du français ou de la philosophie, notamment par le contenu des textes associés basées sur les savoirs nécessaires à leur compréhension, pour ne prendre qu'un exemple, trouverait une utilité beaucoup évidente chez cet être : la réflexion sur le monde, l'introspection, etc.

4.3.3 Conclusion

A l'image de l'éducation musicale, d'autres disciplines doivent sans nul doute fonctionner selon ce même principe. Mais est-ce le cas pour toutes ? Jean-Michel Zakhartchouk semble le penser et l'exprime d'ailleurs relativement clairement avec les propos que nous avons précédemment cités et pour lesquels nous avions annoncé la référence postérieure. Il annonce que « ce sont [...] toujours les disciplines scolaires qu'il s'agit de faire acquérir. Il n'y a pas d'exclusion mutuelle entre les savoirs et les compétences. Au contraire l'approche par compétences permet de rétablir les savoirs dans ce qu'ils ont d'essentiel [...]. [183] » Si pour cet auteur ce principe de fonctionnement se transpose sur l'ensemble des disciplines du collège, le rédacteur de ce mémoire tient à faire preuve de plus de circonspection en laissant cette question ouverte, faisant par ailleurs valoir en cela qu'il ne dispose pas de l'expérience nécessaire pour y répondre.

183. Zakhartchouk, Jean-Michel, Repère pour agir, Série « Dispositifs », Travail par compétences et socle commun, 2008, Condé-sur-Noireau, CRDP Académie d'Amiens, juin 2011, 222 pages, page 29.

5 Remerciement

L'auteur de ce rapport tient à remercier l'ensemble des formateurs de l'ESPE pour l'accompagnement fourni au cours des deux années de la formation et, de façon plus spécifique pour ce mémoire, M. Rault-Gregorio pour ses relectures, ses conseils, ses réponses et son ouverture d'esprit sur le travail envisagé ici. Merci.

Table des figures

1 Organisation des activités d'une situation-problème en pédagogie par compétences. 15
2 Evolution historique du prix du baril de pétrole brut 20
3 Evolution historique des taux d'inflation et de chômage en France . . . 20
4 Evolution de l'investissement publique dans l'éducation (1ier et 2nd degrés) en % du PIB (France) 21
5 Evolution publique de l'investissement publique dans l'éducation (série longue - France) 21
6 Evolution historique du PIB français 22
7 Evolution de l'emploi entre 2000 et 2009 au sein de l'Union européenne 27