



DOSSIER

L'injonction aux compétences...

FORMER

Vous avez dit infondé ?

Par Muriel Coret et Pierre Sémidor

Un compte-rendu des « Journées de la "refondation" de l'école »

Page 3

FOCUS

De quoi le cours magistral est-il le nom ?

Par Christophe Pébarthe

Une réflexion sur le sens du cours magistral.

Pages 14

Histoire de mots... penser exactement et lutter efficacement

Par Vincent Charbonnier

Pages 15

Le mot « autonomie » est devenu un élément de communication ministérielle au même titre que « bienveillance », « compétence » et autres « numérique ».

L'amour du mensonge



→ Vincent Charbonnier
co-responsable
du collectif FDE

Le gouverne-*ment*, à nous d'abord et à lui ensuite. Il se confit dans une posture du « tout va mieux », du bilan « globalement positif » qu'en d'autres temps, pas si éloignés, il aurait moqué comme un déni de réalité. Le gouverne-*ment* en effet et tout porte à croire qu'il affectionne le mensonge comme la matraque. L'un étant l'avère de l'autre.

Pour ce qui est de la formation des enseignants (FDE), elle a moins été refondée que *refondue* finalement. Car les faits sont têtus et en colère. Les effets d'annonce — qui peinent désormais à faire illusion —, comme la communication du ministère n'y pourront rien changer : le manque de moyens et d'ambition pour une FDE réellement professionnelle et universitaire mais aussi le manque de préparation et de concertation. Cela se voit. Cela se ressent !

L'urgence est de remettre à plat cette « refondation » de la FDE. L'urgence, c'est donc *un tiers temps maximum de service pour les stagiaires*. L'urgence ce sont des *allocations d'études* et des *pré-recrutements pour les étudiants*. L'urgence c'est un *budget autonome, fléché et correspondant aux besoins des ESPÉ* et aussi, car l'un ne peut aller sans l'autre, *un pilotage réellement démocratique*. Quant à l'augmentation des effectifs dans les ESPÉ — mais, comme un fait exprès, sans les moyens nécessaires pour les accueillir —, elle n'est pas la preuve que les étudiants plébiscitent la réforme ni le signe que le ministère résout la crise du recrutement — qu'il fait en réalité porter sur les épaules des étudiants en développant le M1 en alternance. Amputant de moitié les enseignements reçus à l'ESPÉ, déjà insuffisants pour appréhender toute la complexité du métier, ce dispositif déporte la formation vers une adaptation précipitée aux gestes professionnels. C'est pourtant ce modèle, qui nie le principe même d'une intégration des savoirs dans la pratique et d'une entrée progressive dans le métier, que le ministère veut développer.

Dans ce contexte, les élu.es FSU des ESPÉ réunis le 24 mars au siège du SNESUP ont clairement dénoncé la dégradation continue de la qualité de la formation, l'absence totale de démocratie dans les

instances des ESPÉ, dans lesquelles aucune avancée n'est possible et qui entraînent, pour les enseignants et les CPE, démobilitation et désespérance, et pour les usagers, des difficultés à faire face aux exigences.

Ils ont lancé un appel aux États Généraux de la FDE à l'automne 2016, pour qu'un véritable état des lieux des problèmes et dysfonctionnements soit établi par les acteurs eux-mêmes dans chaque ESPÉ (cahier de doléances), qu'un repérage des mises en œuvre les « mieux disantes » soit effectué au niveau national : moyens donnés pour les visites, heures de suivi, place de la recherche, modalités de stage, pratiques de formation, que les conditions d'élaboration d'un cahier des charges national pour une véritable formation soient réunies au sein des ESPÉ.

Outre les injonctions au tout va mieux dans les ESPÉ, outre les injonctions à une école bienveillante, l'injonction est aussi à la généralisation de l'approche par compétences. Discours institutionnels, prescriptions, recommandations, cadrages des maquettes, programmes, l'approche par compétence s'infiltré partout et se fait impérieuse, pour ne pas dire impérialiste. Hors des compétences, point de salut ? Face à ce qui se présente comme une nouvelle religion séculière, la question est bien de savoir de quoi il en retourne exactement et non pas d'y croire parce que ce serait absurde de penser le contraire ! Après le numérique, la compétence est la nouvelle pierre philosophale censé transmuier *le plomb des savoirs en or de la professionnalité*. Comme les autres composantes de l'université, les ESPÉ sont confrontées, notamment par le biais de la mise en forme des maquettes, à l'injonction de déterminer les compétences visées par leur diplôme, ou encore d'évaluer par compétences. Dans le contexte actuel, ne soyons pas dupes de ce que véhiculent ces injonctions, résistons-y et contournons-les autant que faire se peut. Autorisons-nous, à faire mentir ces vers de Baudelaire, dans *L'Amour du mensonge* : « Mais ne suffit-il pas que tu sois l'apparence / Pour réjouir un cœur qui fuit la vérité ? »

Après
le
numérique,
la
compé-
tence
est la
nouvelle
pierre
philoso-
phale



Vous avez dit infondé ?

→ par Muriel Coret et Pierre Sémidor, collectif FDE du SNESUP-FSU

Début mai 2016, le ministère a fait organiser par une entreprise privée de communication des « Journées de la "refondation" de l'école », au Palais Brongniart – la Bourse de Paris, tout un symbole. Dubitatifs sur la réalité de cette « refondation » qui est surtout bâtie sur des effets d'annonces, nous sommes venus à ces assises pour entendre comment le gouvernement effectue le bilan des premières années et en particulier quels moyens il se donne pour le faire.

DES IMAGES, DES SONS, DES LUMIÈRES

Le format était résolument spectaculaire. Écrans triples, journalistes pour animer les tables rondes, clips vidéos du président et des ministres, musiques pour rythmer les transitions, programme très dense pour des intervenants triés sur le volet alors que les questions d'une salle très pleine étaient réduites à la portion congrue. L'assistance était en général venue pour écouter, applaudir et certains pour effectuer une intervention bien préparée espérant qu'elle serait reprise par les médias, lesquels ne s'y sont pas trompés qui ont noté l'objectif de « service après-vente » de la réforme de ces Journées.

À ces journées *assises*, la FSU était présente : à l'intérieur mais confite au silence et à l'extérieur où elle a tenu un stand qui a bénéficié d'un certain succès pour dire que non, décidément, non, tout ne va pas mieux !

Dans une ambiance qui se voulait ultra-post-moderne et dynamique, les propos ont oscillé entre une analyse des dysfonctionnements du système avec laquelle on peut souvent être d'accord et le martèlement, selon différents formats, d'un message unique : *il fallait tout changer et ça va déjà mieux*. Si les gens ne le voient pas, il faut le leur ré-expliquer. On peut être sidéré par l'aspect très révolutionnaire du propos, faire table rase des anciennes méthodes, des vieilles approches qui sont globalement condamnées sans aucun bilan sérieux. Et par le fait, la logique libérale de ces réformes constitue un changement de paradigme puisqu'il s'agit de faire de l'école une entreprise compétitive chargée d'intégrer tous les élèves pour les rendre opérationnels et compétitifs.

DES MINISTRES À LA PELLE

Les trois ministres se sont succédés en ouverture. C'est l'occasion d'un bel exercice de langue de bois, avec référence auto-satisfaite à « tout le travail accompli » : priorité au primaire, école inclusive, réforme des rythmes, redéfinition des cycles, socle, programmes – où l'on voit que V. Peillon est réellement persuadé qu'il a vraiment rétabli la formation des enseignants et qu'il a refondé l'école. Il n'oublie

Des intervenants triés sur le volet alors que les questions d'une salle très pleine étaient réduites à la portion congrue

pas non plus la pommade de rigueur sur les difficultés surmontées, les allusions fines à ceux qui « détruisent l'école » (la droite ?), à ceux qui « ont peur » (les enseignants ?), à ceux qui « doivent accepter le changement » (la FSU ?).

Quant à B. Hamon, plus lucide peut-être, il parle de « malheur national », évoquant la crise, une école ségrégative et reproductrice, sa marchandisation, la vision utilitariste et l'employabilité... pour finalement opposer deux visions « pessimiste » *contra* « optimiste » et créative...

Mais sans conteste, la « palme » revient à N. Vallaud-Belkacem qui conclut par un florilège de cita- ▶▶



SOMMAIRE

FOCUS

VOUS AVEZ DIT INFONDÉ ?

MURIEL CORET ET PIERRE SÉMIDOR

Page 3

DOSSIER

L'INJONCTION AUX COMPÉTENCES...

DOSSIER COORDONNÉ PAR VINCENT CHARBONNIER, MARIE-FRANCE LE MAREC ET PIERRE SÉMIDOR

Page 5

FOCUS

DE QUOI LE COURS MAGISTRAL EST-IL LE NOM ?

CHRISTOPHE PÉBARTHE

Page 14

HISTOIRE DE MOTS... PENSER EXACTEMENT ET LUTTER EFFICACEMENT

VINCENT CHARBONNIER ET MARIE-FRANCE LE MAREC

Page 15

États généraux des Espé à l'automne 2016

Prenez contact avec le collectif FDE pour l'organisation au niveau local.

le snesup

fdm est un supplément au SNESUP, bulletin mensuel du SNESUP-FSU 78, rue du Faubourg-Saint-Denis, 75010 Paris Tél. : 01 44 79 96 10 Internet : www.snesup.fr

Directeur de publication : Hervé Christofol

Rédacteur en chef : Vincent Charbonnier

Rédaction : Collectif FDE restreint

Secrétariat de rédaction : Catherine Maupu

CPPAP : 0121 5 07698

ISSN : 245 9663

Conception et réalisation : C.A.G. Paris

Impression : S.I.P.E., ZI des Radars, 10 ter, rue Jean-Jacques-Rousseau, 91350 Grigny

Photo de couverture : © DR

tions, mêlant Jean Zay, De Gaulle, Paul Valéry, les attentats, Kundera, la peste de Florence... Tout cela pour benoîtement conclure qu'il faut « démocratiser l'excellence ».

Quant aux ministres invités, portugais et suédois, ils ont martelé les termes d'*equality* et de *responsability*.

ET MÊME LE PRÉSIDENT

F. Hollande a lui aussi participé au concours des mots-clés : refondation, scolarisation précoce, rythmes, réforme du collège, éducation prioritaire... Pour dire aussi qu'« il y aura toujours des problèmes, même si on a des solutions » (*sic* !) et affirmer qu'il faut lier l'école à l'économie.

DES PORTEURS OFFICIELS DE LA PAROLE GOUVERNEMENTALE

L'école, nous dit-on, doit « transmettre et porter les valeurs de la République ». Ce genre de grande déclaration est en total décalage avec ce que nous, qui travaillons en ÉSPÉ, vivons au quotidien : violence institutionnelle et gouvernance antidémocratique...

Les valeurs affichées sont exigées des enseignants mais apparemment cantonnées à l'École. Elles devraient pourtant être incarnées par ce gouvernement, promues dans la société et dans ses instances démocratiques. Pour la laïcité, le discours est flou. D'abord parce qu'il s'agit d'une question plus complexe qu'on ne le dit et ensuite parce qu'il y en a plusieurs conceptions, plus ou moins ouvertes ou fermées. Les élèves doivent pouvoir dire ce qu'ils pensent (la déclaration des Droits de l'enfant leur garantissant par ailleurs ce droit, y compris en matière religieuse). Mais on ne dit pas comment les enseignants peuvent gérer et leur faire construire cette parole dans de vraies classes et dans une société où les discours qui ne respectent pas les valeurs républicaines sont largement diffusés.

Les élèves, nous dit-on, sont « au cœur de la refondation ». L'école est sommée de modifier ses pratiques, d'accompagner mieux et surtout dans les zones prioritaires, d'évaluer moins brutalement, de co-éduquer avec les parents. Ses enseignants sont tous merveilleux mais doivent cependant tout revoir et les meilleurs à ce jeu auront des primes. Car il ne s'agit plus dans un gouvernement libéral de rémunérer autre chose que le mérite individuel.

En tout cas, nous dit-on, les moyens sont là. Pourtant, les enquêtes menées par la FSU montrent un déficit d'enseignants chronique car les recrutements, en nombre inférieur aux annonces, restent insuffisants car en grande partie absorbés par la hausse des effectifs (élèves et étudiants). Les dysfonctionnements, nous affirme-t-on, ont été repérés mais tout va mieux et surtout va aller vite très bien *parce qu'il le faut* ! Les inégalités sont résiduelles et la culture est enfin offerte à tous grâce aux nouveaux rythmes scolaires. Que les activités périscolaires proposées relèvent de mises en œuvre très inégales ne semble pas effleurer les exposants — oui, des exposants comme au marché ou dans une brocante ! — puisque



les choix relèvent de l'autonomie. On oscille donc entre déni des réalités observées et méthode Coué : tout est en train de s'arranger puisque le gouvernement agit pour que cela s'arrange.

DES « PERSONNES AUTORISÉES » BIEN CHOISIES ET BEAUCOUP DE FAUSSES NOUVEAUTÉS

Les intervenants mettent en avant des expertises très diversifiées allant du titre universitaire au fait d'avoir élevé cinq garçons. Les discours sont convergents : l'école n'allait pas bien, elle ne parvenait plus à jouer son rôle de démocratisation. On peut ici se demander si en dehors des processus réels de massification de l'enseignement que la FSU a toujours encouragés, ce rôle de promotion de tous a jamais été atteint... sauf par des exceptions.

Les invités sont donc ravis de voir le mouvement impulsé par la loi de refondation : ce qui compte, c'est d'être positif. Peu importe le vin pourvu qu'on ait l'ivresse !

En refusant de faire le bilan de l'existant, en ignorant les savoirs et les savoir-faire des personnels dont les représentants n'étaient pas appelés à s'exprimer, ces « Journées », assises, ont présenté comme nouvelles des approches de l'apprentissage qui étaient diffusées dans les IUFM... À entendre

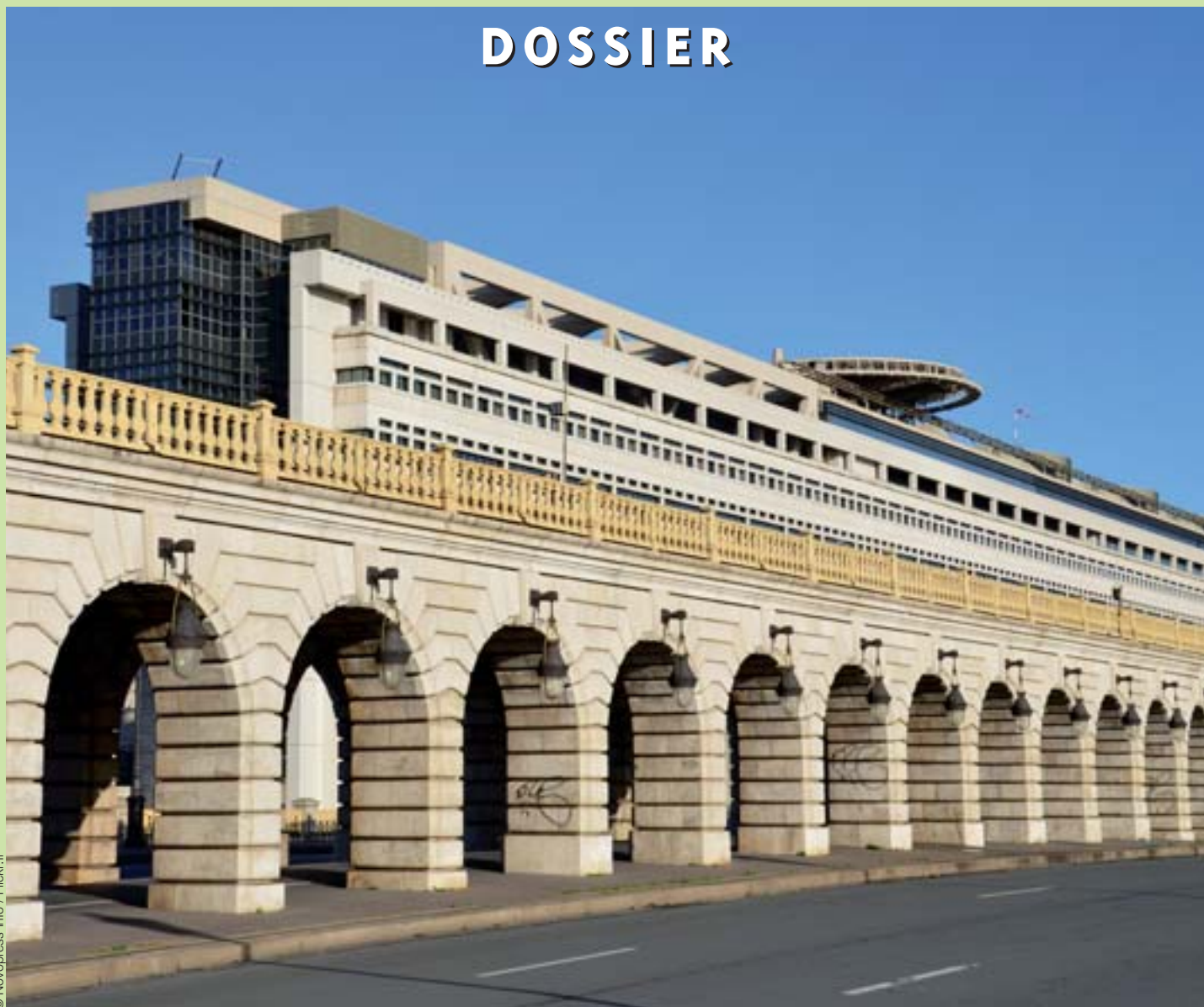
les intervenants, ce gouvernement semble avoir inventé l'enseignement socio-constructiviste et l'évaluation formative ! Par contre, ces « Journées » martèlent des mots qui ne renvoient à aucune définition précise et qui, en ignorant le rôle des enseignements disciplinaires scolaires, servent à transformer l'école en pourvoyeuse de salariés compétitifs et participatifs au sein de laquelle il faut avant tout se sentir bien.

UN VIDE RENVERSANT

On pourrait reprocher à ce compte-rendu d'être un peu creux. Mais que faire quand, pendant deux jours, on assiste à de telles thérapies d'auto-satisfaction et d'auto-congratulation ? Il est toujours difficile de rendre compte du vide. Ces assises n'ont en rien fait le bilan des impasses et des échecs de la refondation. Les problèmes sont en effet considérés comme les indices du mouvement et donc de la réussite de la réforme. Selon D. Filâtre tout ratage est une chance et c'est une chance d'être là pour le vivre. Les mots symboles qui renvoient aux valeurs humaines mais aussi à celle de l'entreprise — égalité et bienveillance mais aussi responsabilité et compétence — camouflent mal l'impréparation de la réforme et le refus d'en faire un premier bilan honnête. ●

Entre déni des réalités observées et méthode Coué

DOSSIER



© Novopress-info / Flickr.fr

L'injonction aux compétences...

Discours institutionnels, prescriptions, recommandations, cadrages des maquettes, programmes... l'injonction à *l'approche par compétences* se fait impérieuse, constante, incontournable.

Mais de quoi est-il question ? Les compétences sont-elles le moyen de doter tous les élèves d'un socle minimal à défaut de les conduire à la réussite de leurs études ? Sont-elles une solution pour former « à moindre coût » dans les universités ? S'agit-il de changer de paradigme et de faire de l'instruction non pas la source d'une émancipation mais de l'employabilité ?

Dossier
coordonné par
Vincent
Charbonnier,
Marie-France
Le Marec et
Pierre Sémidor

Quelle place les savoirs, les disciplines, les didactiques peuvent-ils occuper dans une telle approche ?

Ce dossier se veut une première investigation sur les évolutions que le ministère impose au système éducatif et universitaire et sur les problèmes qui se posent.

Des pistes de réponses sont évoquées mais les apports de la recherche sur les disciplines, leur épistémologie, les didactiques, l'apprentissage seront une nécessité pour apporter des réponses étayées et sortir d'un flou institutionnel.

Des compétences sans les savoirs ?

→ par Jean-Pierre Terrail

Une « compétence » permet de mobiliser des « connaissances-ressources » pour affronter différentes situations. Elle permet à la fois de dominer très rapidement les situations courantes, et de s'adapter relativement vite à des situations inédites. Plus complexe et ouvert qu'un savoir faire, c'est plutôt un « savoir y faire », qui permet de faire face à une famille de situations (Ph. Perrenoud).

Les experts ès compétences identifient parfois implicitement le rapport des compétences aux savoirs à une relation entre geste et idée (la dichotomie du corps et de l'âme n'est pas loin). La critique dès lors est facile : plutôt que de saturer nos jeunes avec un empilement de connaissances factuelles qu'ils auront tôt fait d'oublier, mieux vaudrait les aider à se former des « savoir y faire » utiles à l'existence. Mais les compétences seraient-elles si indépendantes des savoirs qu'elles pourraient se substituer à leur apprentissage ?

TENTONS UNE RÉPONSE

Il importe à cet égard de rappeler que les savoirs ne sont pas de simples informations, des listes d'énoncés porteurs de vérités établies. Les savoirs sont produits dans le cadre de disciplines, dont l'appropriation suppose la compréhension du point de vue sous lequel elles interrogent leurs objets, de leurs modes de raisonnement, de la portée et des limites de leurs résultats. On peut discuter, si elle sépare

Les compétences seraient-elles si indépendantes des savoirs qu'elles pourraient se substituer à leur apprentissage ?

l'apprendre du comprendre, de la façon dont sont transmis tels ou tels savoirs disciplinaires à l'école. Cela n'autorise en rien à opposer savoirs et compétences : car un savoir de mieux en mieux intégré, de mieux en mieux « compris » et conceptualisé, est un savoir de plus en plus facilement transposable, de plus en plus aisément investi dans l'activité. Et *vice-versa*⁽¹⁾. La formation des compétences passe toujours par l'appropriation des savoirs.

Les connaissances théoriques se transforment de plus en plus facilement, au long des cursus spécialisés, en compétences professionnelles et existentielles. Dans le secondaire, les enseignements disciplinaires ont vocation à s'assigner un double objectif : permettre l'appropriation des connaissances de base nécessaires à une éventuelle spécialisation dans le supérieur ; et assurer à chacun une compétence minimale qui permette, une fois adulte, de suivre au moins dans le principe l'évolution des connaissances, sans que se creuse une distance qui interdise de participer aux débats de société que cette évolution suscite.

À quoi tient dans ces conditions la volonté de fixer des objectifs de compétences dès le collège, alors que les connaissances de base ne sont pas encore acquises ? J'y vois pour ma part trois raisons convergentes :
• la mise en œuvre des politiques de « socle commun », qui s'adressent aux élèves auxquels l'école a échoué à assurer une entrée normale dans la culture écrite, qui considèrent cet échec comme inéluctable, et visent à transmettre aux intéressés, au nom de la

« formation des compétences », un vernis d'employabilité et le sens du « respect social » ;

• la propension générale, toujours plus affirmée à tous les degrés du système éducatif, à réduire la scolarisation à une préparation à l'emploi. Cette propension vire facilement à l'utilitarisme à courte vue, jusqu'à prétendre substituer la formation des compétences à l'appropriation des savoirs, se condamnant alors à d'inextricables contradictions⁽²⁾ ;

• le ralliement à ces objectifs de nombreux pédagogues, qui voient dans la formation des compétences, qui ne saurait faire l'objet d'un enseignement de type magistral, le moyen de réhabiliter et réactualiser des principes éducatifs (démarche de type constructiviste, pédagogie de projets, concrète et ludique) promus lors de la grande rénovation pédagogique des années 1960/80, et qui n'auraient dès lors plus besoin d'exhiber les preuves de leur efficacité⁽³⁾.

(1) Il est frappant à cet égard que les résultats aux épreuves de PISA, qui teste des « compétences », soient strictement homologues aux degrés de la maîtrise des savoirs aux deux pôles de cette maîtrise : sa déficience handicapant gravement la formation des compétences, son bon développement suffit à l'assurer (voir Jean-Pierre Terrail, PISA : commentaires et enseignements d'une comparaison internationale, <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article41>).

(2) Voir Jean-Pierre Terrail, La culture commune et la question des compétences. À propos de deux ouvrages de Perrenoud, <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article145>.

(3) Voir à ce sujet Jean-Pierre Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, La Dispute, Paris, 2016.



IUT : des compétences professionnelles aux compétences à « se vendre » auprès des employeurs

→ par Françoise Salardaine, enseignante de Lettres, IUT de Poitiers

Les IUT sont mis en place par la loi Fouchet de 1966, pour répondre aux besoins du patronat : une formation de techniciens supérieurs (échelon nécessaire entre l'ouvrier et l'ingénieur) en lien étroit avec la culture d'entreprise (stages sur le terrain obligatoire pour l'obtention du diplôme et très coefficientés) et par la présence des professionnels dans les instances et dans les formations de l'institut. Le temps de formation est consacré principalement aux disciplines « cœur de métier » mais prévoit aussi des modules « expression, culture et communication » propices à l'ouverture sur des problématiques sociétales, culturelles, artistiques, indispensable à la formation de l'esprit critique.

Les étudiants suivant ce parcours ont vocation à s'insérer immédiatement dans la vie professionnelle, les contenus de formation répondant aux besoins immédiats des secteurs concernés (génie électrique, mécanique, finances/comptabilité, etc.). Cependant, à partir des années 1990, lorsque les débouchés professionnels ont été plus étroits, les IUT ont mis en place des stratégies d'aide à la recherche d'emploi : aide à l'orientation en milieu professionnel s'appuyant sur les documents de l'Association pour l'emploi des cadres (APEC) et en recourant aux consultants de cabinets privés pour « coacher » les étudiants, ce qui a un coût... Par ailleurs, vient s'inscrire le *Projet professionnel de l'étudiant* dans le Programme pédagogique national des IUT comme module de formation et d'évaluation obligatoire. Si les outils sont laissés au choix des enseignants, l'essentiel vise le développement de compétences pour « savoir se vendre » : CV, lettre de motivation, préparation aux entretiens. Dès lors, la culture générale, et les heures dédiées à celle-ci, sont noyées dans la « culture d'entreprise » et les étudiants, pressés d'avoir des recettes pour trouver un stage ou un emploi, laissent de côté la formation humaniste.

DES OUTILS POUR APPRENDRE À « SE VENDRE »

Afin de répondre à une exigence de formation et d'économie, nombre d'enseignants utilisent le « *Portefeuilles d'expériences et de compétences* », document gratuit, conçu par un collectif d'universités pour toutes les formations universitaires, sans distinction de niveau et de diplôme. Son objectif est d'amener l'étudiant à lister et évaluer chacune de ses compétences, en remplissant en ligne une simple grille qui mentionne les savoirs/savoir faire/savoir être pour chaque discipline sur l'ensemble de son cursus et à indiquer son niveau de maîtrise.

Cette autoévaluation est soumise ensuite à l'évaluation par l'enseignant, un non-sens cependant

Olympiade des métiers



© Alain Bachellier / Flickr.fr

La culture générale est noyée dans la « culture d'entreprise »

obligatoire pour la validation du module. Si la démarche réflexive de l'étudiant sur ses acquis peut paraître intéressante, ce qui en résulte manque de personnalisation : les cursus linéaires et tubulaires des étudiants conduisant au même listage de connaissances et savoir faire... L'étudiant ne peut dégager les lignes de force de son profil et cet exercice fait au contraire apparaître l'effet du formatage. Tout est finalement biaisé : les attentes des professionnels étant connues, l'étudiant s'emploie à y

Le sentiment d'apprendre aux étudiants à « se soumettre » aux attentes de l'employeur est très présente

répondre : mieux vaut avancer comme compétences, la curiosité intellectuelle, le sens de l'écoute et la capacité d'adaptation et ne pas négliger les centres d'intérêt (pratique de sport collectif et individuel). Stratégie inefficace puisque l'employeur a su développer d'autres méthodes et outils pour étudier et sélectionner des candidatures !

L'IUT a-t-il vocation à former des techniciens supérieurs dotés d'une culture professionnelle et générale solide, et évaluée comme telle, ou des professionnels formatés et estampillés « bons pour l'emploi » ? En tant qu'enseignants, les collègues ne sont pas toujours à l'aise avec l'idée de « cautionner » ce formatage, l'impression d'apprendre aux étudiants à « se soumettre » aux attentes de l'employeur est très présente...

Un billet d'humeur d'un collègue en IUT qui met les choses en perspective.

Et si on inversait (aussi) la hiérarchie des normes dans l'enseignement supérieur ?

http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2016/05/et-si-on-inversait-aussi-hierarchie-normes-enseignement-superieur.html

Les universités à l'heure du « *tout compétences* » : l'exemple de Nantes

→ par Marie-France Le Marec, collectif FDE et Mary David, collectif FDE, Université de Nantes

Le ministère et les présidences d'université multiplient les opérations de communication injonctive via des séries de conférences dans les universités telle celle de Patricia Arnault, experte de Bologne, nommée par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2011-2013), qui vient exposer la nécessité de se soumettre aux politiques définies au niveau européen et les modalités à suivre. Les équipes présidentielles relaient ensuite fidèlement les directives données dans différents documents de cadrage pour obtenir plus sûrement les accréditations futures. L'université de Nantes n'est qu'un exemple en la matière.

« **L'**Université de Nantes a décidé de décrire ses formations en termes de compétences. Cela implique non seulement la déclinaison de ces compétences par UE mais également d'être en mesure de les évaluer. Parallèlement, des référentiels de compétences seront à élaborer et à fournir avec chaque dossier de formation : la fiche RNCP et le Référentiel d'activités et de compétences (RAC). » Extrait du Document de cadrage pour la conception de l'offre de formation 2017-2021, de mars 2016.

Pourquoi cette injonction ? Quels fondements politiques, théoriques, pédagogiques à un tel changement de paradigme ?

« Le processus de Bologne, le cadre national des formations, nos missions d'insertion professionnelle de nos diplômés, le développement de la formation tout au long de la vie sont autant d'éléments devant nous amener à définir notre offre de formation dans le cadre d'une approche par compétences » expose le cadre de travail nantais. Notons que le processus de Bologne n'est pas interrogé, mais fonctionne comme une loi supérieure portée par une gouver-

nance descendante, s'imposant à toutes les formations au mépris d'une démocratie universitaire attribuant aux acteurs impliqués et leurs instances les choix pédagogiques et stratégiques pour leur composante. Pourtant nombre de chercheurs ont montré comment ces choix en matière de système éducatif sont des choix politiques (OCDE, États de l'UE), qui visent à subordonner l'École et l'Université aux besoins du monde économique capitaliste : fournir des individus « employables » et flexibles au moindre coût. « *Tout le monde ne fera pas partie de la nouvelle économie* », relève l'OCDE⁽¹⁾.

En revanche, en raison de la faiblesse des budgets alloués par le ministère, le souci de réduire les dépenses de formation, dont certaines seraient inutiles car ne visant

pas une employabilité certaine et rapide, est clairement posé à maintes reprises. Le maître mot du document – jamais explicité précisément – est celui de la « *soutenable* » : offre de formation *soutenable*, modèle économique *soutenable*, stratégie visant la *soutenable*, etc. « *L'accréditation est la capacité de l'établissement à assumer les formations ; cette capacité, si elle passe d'abord par des équipes pédagogiques structurées, nécessite également un modèle économique soutenable [...]* Le financement de la masse salariale par l'État ne couvre toujours pas la dépense réelle correspondante ». Des préconisations (des injonctions en fait) sont listées pour atteindre cet objectif : réduire les heures maquette avec des maxima fixés pour les licences et masters (200 heures étudiants en M2), imposée d'enseignement distantiel dans toutes les UE (au moins 10 %), révision à la hausse des seuils d'ouverture des formations, développement de leur caractère hybride (temps présentiel et travail en autonomie des étudiants comptabilisés dans les maquettes), les ECTS traduisant le volume d'heures travaillées par (ou attendu ou estimé pour) les étudiants quelle qu'en soit la modalité (cours, travail ou projet en autonomie, stage...), modularisation, mutualisation, co-habilitation... À ces nouvelles mesures austéritaires, s'ajoute un changement de paradigme plus inquiétant encore. L'approche par compétences impo-

Tout le monde ne fera pas partie de la nouvelle économie

Bientôt le jumelage Bologne-Nantes ?



© Kevin Quadra / Flickr.fr

sées pour la définition de chaque UE de chaque diplôme permet de transformer radicalement dans l'avenir le droit d'accès à une formation supérieure pour tous et toutes en une offre de « certifications » limitées, dans les ambitions, à l'utilité professionnelle recherchée. Le certificat liste les compétences acquises, celles attendues par les futurs employeurs : « Nous devons proposer une offre modulaire permettant d'accueillir aussi bien des étudiants en formation initiale qu'un public souhaitant, non pas valider une formation complète, mais acquérir des compétences qui pourront être reconnues par la délivrance de certificats ». Ainsi, il y aura les diplômes universitaires sélectifs et les grandes écoles pour les élites et les certificats de compétences proposés grâce à « la modularisation » pour celles et ceux qui n'ont pas vocation à... « Processus de Bologne, insertion professionnelle et formation tout au long de la vie » fondent bien l'approche par les compétences. Notons qu'avec la FTLV, le financement des certificats pourra de surcroît revenir aux entreprises — pour la formation continue — ou aux formés — pour la formation initiale —, soulageant d'autant le budget de l'ESR.

Pour autant, le changement de paradigme n'est pas aisé à plus d'un titre, ce qui explique le poids des prescriptions en la matière. La communication vise d'abord à culpabiliser les enseignants du supérieur, rendus coupables de l'échec de trop nombreux étudiants en raison de leurs insuffisances pédagogiques. Ceux-ci se cantonneraient à des exposés magistraux qui n'intéresseraient plus personne et des évaluations conçues comme restitution de connaissances en décalage avec les besoins pour s'insérer dans la vie professionnelle (apprendre à résoudre des problèmes). Les formes universitaires ne sont pas interrogées en relation avec leurs finalités (développement de la culture, formation disciplinaire étayée, émancipation par les savoirs, développement de l'esprit critique...), ni dans les contraintes

Processus de Bologne, insertion professionnelle et formation tout au long de la vie » fondent bien l'approche par les compétences

Les formes universitaires ne sont pas interrogées en relation avec leurs finalités ni dans les conditions matérielles



matérielles dans lesquelles elles s'exercent (effectifs, salles, budgets...). Si on peut souhaiter le développement de nouvelles pratiques de formation (études de cas, problématisation des savoirs, stages, travail par projet, usage du numérique, etc.) pour faciliter les apprentissages, développer autonomie et créativité..., on ne peut sérieusement penser qu'une « pédagogie active » puisse résider « dans la mise en distanciel de tous les cours magistraux »⁽²⁾. Mais il semble bien que la question de l'insuffisance pédagogique des enseignants du supérieur, qu'il faut donc aider à se former à de nouvelles pratiques, passe en contrebande un objectif moins glorieux : mettre tout le monde à l'heure des compétences (minimales).

Le développement des compétences n'est pas en soi à rejeter, bien au contraire. Dans les « filières professionnalisantes » (enseignement, santé, droit, gestion...), des démarches pédagogiques diversifiées et contextualisées (études de cas ou de situations professionnelles, stages, analyse de l'activité ou de pratique, etc.) sont déjà présentes. Lorsqu'il s'agit de « professionnalisation » des formations, l'approche par compétences fait sens. Un référentiel des situations professionnelles et des compétences à mettre en œuvre peut aider à définir les actions de formation les plus pertinentes pour une famille de situations mais un tel référentiel repose sur une analyse de l'activité réelle des experts pour identifier les compétences critiques en jeu dans l'agir

Les modèles de référence produits par le ministère laissent perplexes

professionnel et construire les situations de formation en conséquence. Ce type d'analyse nécessite un cadre théorique pour identifier les éléments constitutifs des compétences (cf. travaux des spécialistes de la didactique professionnelle dans différents champs professionnels)³. Mais demander à tout enseignant de traduire l'enseignement dont il a la charge en référentiel de compétences relève d'autre chose : faire assumer des objectifs méthodologiques, transversaux, généraux en lieu et place des objectifs d'apprentissage de savoirs ambitieux, et appeler « Référentiel de compétences » une simple liste d'objectifs visés au terme de l'apprentissage ou de la formation.

Cela semble, en effet, être la commande : « L'offre de formation doit ainsi permettre d'identifier les compétences pouvant être acquises au sein des unités d'enseignement (UE) ou des blocs d'UE. Celles-ci feront l'objet d'un référentiel qui sera discuté au sein des conseils de perfectionnement. Ce référentiel se déclinera par UE ou blocs d'UE afin de permettre un développement de la modularisation des formations »⁽⁴⁾. Les modèles de référence produits par le ministère laissent perplexes⁽⁵⁾ ! La définition retenue pour les référentiels de compétences des mentions de licence publiés par le ministère : « Une compétence est l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches », se décline ensuite en trois catégories : des « compétences disciplinaires » (par exemple : mobiliser les concepts adéquat, et surtout des savoir-faire méthodologiques propres à la discipline), puis sept « compétences préprofessionnelles » communes à toutes les licences et fin six « compétences transversales et linguistiques » là aussi communes à toutes les mentions (voir en encadré l'exemple de la licence d'Histoire). L'objectif nouveau serait-il d'apprendre seulement à « savoir y faire » selon l'expression de Ph. Perrenoud, à un niveau élé-

mentaire pour les uns, plus complexe pour d'autres, et à dispenser les premiers d'une réelle formation universitaire (scientifique, ouverte, critique, non utilitariste) au bénéfice d'une centration sur des compétences listées, ciblées, vendables et tellement générales dans leur formulation en particulier pour les compétences préprofessionnelles et transversales ? On imagine facilement qu'une formation universitaire construit ces compétences *de facto* pour l'essentiel à travers l'apprentissage d'une discipline, même si l'objectiver peut être utile, mais en revanche l'approche par compétences et les référentiels « modèles » ne disent rien sur le niveau attendu de maîtrise disciplinaire, condition nécessaire d'un futur agir professionnel qualifié.

Quelles peuvent être nos revendications dans ce cadre ?

- Non à une approche par compétences « alibi », réductrice des ambitions quant aux savoirs disciplinaires universitaires.
- Oui à une approche par compétences pour les formations professionnelles avec des référentiels de situations construits scientifiquement.
- Droit à une formation universitaire de qualité pour tous et toutes.

L'approche par compétences ne peut être un alibi !



© Luc Legay / Flickr.fr

- Formation universitaire garante d'une émancipation par les savoirs.
- Liberté pédagogique des enseignants.
- Respect de la démocratie universitaire.
- Détermination des contenus de formation par les équipes et instances universitaires.
- Allocation de budget correspondant aux besoins du service public de l'ESR. [...]

(2) Université de Nantes, *Document de cadrage pour la conception de l'offre de formation 2017-2021*, mars 2016, p. 3 : « Les pôles et composantes sont également encouragés à proposer des expérimentations dans le déploiement de pédagogies actives [sic !] (mise en distanciel de tous les cours magistraux, différenciation dans le suivi des étudiants ».

(3) P. Pastré, *La didactique professionnelle*, Paris, PUF, 2011.

(4) Extrait document de cadrage de l'université de Nantes.

(5) Voir sur le site du MENESR : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid61532/les-referentiels-de-competences-en-licence.html> et le document du référentiel : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formations_et_diplomes/00/1/Referentiels_de_competences_licence_formatMESR_2014_12_29_ssblancs_380001.pdf (consultés le 20 mai 2016).

(1) Sur ce point, on lira utilement l'article de Jean-Pierre Terrail, « Que faire avec le "socle" et les "compétences" ? » (2013) ; <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article164> (Consulté le 20 mai 2016) et Nico Hirtt, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, septembre 2009, n° 39 accessible sur <http://www.skolo.org/spip.php?article1099> (consulté le 20 mai 2016).

MENTION HISTOIRE

Compétences disciplinaires

- ▶ Repérer une progression chronologique et une problématique historique ; replacer les événements et les processus historiques relevant de la longue durée dans une perspective comparatiste.
- ▶ Rassembler, mettre en forme et analyser l'information historique au sein de documents de diverses natures (écrits, inventaires d'archives, iconographie, architecture, statistiques...).
- ▶ Mobiliser une intelligence critique pour évaluer la diversité de l'approche historique et situer la réflexion au sein des débats historiographiques contemporains.
- ▶ Mobiliser des concepts scientifiques concernant les problématiques des différentes branches de la recherche historique : économique, sociale, culturelle, genre, histoire des sciences et des techniques, historiographique, etc.
- ▶ Utiliser les outils spécifiques de l'étude des

sources d'information complexes (bibliothèques, ressources numériques, répertoires bibliographiques) ainsi que les techniques d'enquête dans le domaine.

Compétences préprofessionnelles

- ▶ Situer son rôle et sa mission au sein d'une organisation pour s'adapter et prendre des initiatives.
- ▶ Identifier le processus de production, de diffusion et de valorisation des savoirs.
- ▶ Respecter les principes d'éthique, de déontologie et de responsabilité environnementale.
- ▶ Travailler en équipe autant qu'en autonomie et responsabilité au service d'un projet.
- ▶ Identifier et situer les champs professionnels potentiellement en relation avec les acquis de la mention ainsi que les parcours possibles pour y accéder.
- ▶ Caractériser et valoriser son identité, ses compétences et son projet professionnel en fonction d'un contexte.

- ▶ Se mettre en recul d'une situation, s'auto évaluer et se remettre en question pour apprendre.

Compétences transversales et linguistiques

- ▶ Utiliser les outils numériques de référence et les règles de sécurité informatique pour acquérir, traiter, produire et diffuser de l'information ainsi que pour collaborer en interne et en externe.
- ▶ Identifier et sélectionner diverses ressources spécialisées pour documenter un sujet.
- ▶ Analyser et synthétiser des données en vue de leur exploitation.
- ▶ Développer une argumentation avec esprit critique.
- ▶ Se servir aisément des différents registres d'expression écrite et orale de la langue française.
- ▶ Se servir aisément de la compréhension et de l'expression écrites et orales dans au moins une langue vivante étrangère.

Penser les compétences à l'aide de la notion de praxéologie pour articuler savoir-faire et savoir

→ par Michèle Artaud, Collectif FDE, Université d'Aix-Marseille (ESPE)

Le problème principal posé par les compétences est que l'on emploie une notion assez mal définie, ne fournissant pas un outil pertinent pour penser l'ensemble d'une formation ou de ses objectifs, même si cela constitue parfois un outil commode pour en parler, et en outre fortement connoté. On peut contourner ces difficultés en la modélisant avec la notion de praxéologie qui articule savoir-faire et savoir.

La pesante injonction relative à la mise en exergue, dans les maquettes des diplômes, de compétences que l'on peut attribuer à un étudiant ayant tel diplôme, ou encore celle relative à l'évaluation par compétences qui va souvent de pair, conduit les équipes pédagogiques à se confronter à la notion de compétence. Cette notion, comme d'autres l'ont écrit, est porteuse de certaines « valeurs » qui sont antinomiques d'un aspect de l'éducation que l'université a vocation à dispenser, une « instruction publique comme moyen de perfectionner l'espèce humaine, en mettant tous les hommes nés avec du génie à portée de le développer » pour paraphraser Condorcet.

PEUT-ON JOUER LE JEU DES COMPÉTENCES... AUTREMENT

Compte tenu des contraintes pesant sur les composantes des universités, il paraît difficile de ne pas « jouer le jeu » des compétences, mais possible de modifier les règles de façon à ce que ce jeu tourne à l'avantage de la formation dispensée, en donnant une lisibilité ou une visibilité à ce qu'on peut attendre d'un étudiant ayant suivi avec succès tel cursus – ce qui peut également donner aux étudiants une vision des raisons d'être et des finalités de leur formation. Cependant, la notion de compétences se prête mal à ce rôle qu'on pourrait vouloir lui faire jouer. En effet, même en prenant la définition qui a été choisie dans l'enseignement secondaire dans le programme de 2008, « combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie », dans la partie capacités, se trouvent la plupart du temps ce que l'on peut nommer des savoir-faire et, dans la partie connaissances, des savoirs mais l'articulation entre les deux est absente. En outre, les capacités sont le plus souvent mal découpées et peu adaptées à la réalité. On observe notamment deux points d'achoppement : elles sont taillées « trop large » ; on a ainsi par exemple dans l'enseignement secondaire six compétences attribuées aux mathématiques, cher-



© DR

Les compétences sont taillées trop larges et peu opérationnelles

cher, modéliser, communiquer, calculer, représenter, raisonner, que l'on pourrait attribuer à bien d'autres disciplines ; elles sont peu opérationnelles, avec des formulations du type « utiliser tel ingrédient de savoir ».

La notion de praxéologie⁽¹⁾, introduite en didactique depuis le milieu des années 1990, modélise l'activité humaine en articulant savoir-faire et savoir : elle permet de mettre en avant, d'un côté, les savoirs comme produisant des pratiques ; d'un autre côté, des pratiques en montrant les savoirs qui permettent de les justifier, de les produire et de les rendre intelligibles. On peut ainsi penser une

On peut penser une compétence comme désignant, de façon métonymique, une praxéologie

compétence comme désignant, de façon métonymique, une praxéologie⁽²⁾ et formuler en termes de praxéologies les finalités et les raisons d'être des formations et des diplômes. Pour terminer, donnons un exemple, en forçant un peu le trait. Au lieu de mettre parmi les compétences visées par une licence de mathématiques, « une bonne utilisation des outils mathématiques de l'analyse », on pourra expliciter des éléments de cette bonne utilisation comme « modéliser un phénomène discret avec une suite numérique et étudier son évolution », « modéliser un phénomène continu par une équation différentielle et résoudre cette équation pour étudier ce phénomène », « mettre en œuvre un raisonnement par l'absurde » ou encore « Déterminer si une fonction est intégrable et calculer son intégrale, propre ou impropre ».

(1) Yves Chevallard (2010). *Cours de didactique fondamentale pour les M1 de sciences de l'éducation*, Université d'Aix-Marseille http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2010-2011_Module_1_LD_.pdf (consulté le 2 juin 2016).

(2) M. Artaud (2013), Fonctionnaliser la notion de compétence en la pensant avec le concept de praxéologie. En ligne https://www.researchgate.net/publication/303805776-Fonctionnaliser_la_notion_de_compétence_en_la_pensant_avec_le_concept_de_praxéologie-Etudes_de_cas_dans_l'enseignement_secondaire_des_mathématiques_et_la_formation_des_professeurs (Consulté le 5 juin 2016).



La bienveillance est-elle compétente ?

→ par Pierre Sémidor, ESPÉ d'Aquitaine, collectif FDE

Lors des « Journées de la "Refondation" », il était frappant d'observer l'insistance ministérielle à distiller le soupçon à l'égard des enseignements disciplinaires. Deux termes en sont les fers de lance : la compétence, massivement utilisée dans les textes de programmes depuis bientôt dix ans et celui de bienveillance plus récemment apparu, et tout aussi massivement utilisé dans les discours des instances dirigeantes de l'Éducation nationale.

Ce qui relie les usages de ces deux termes c'est d'abord leur emploi pour renverser les découpages disciplinaires progressivement construits par l'enseignement. Ce renversement s'appuie sur un constat partagé : l'école française peine à réduire les inégalités. Mais en l'absence de définition scientifique, ces termes fonctionnent comme des outils qui, dévalorisant les exigences de l'enseignement des savoirs, tendent à l'évacuer. On peut ainsi mettre en relation quelques usages récemment rencontrés de la bienveillance avec ceux de la compétence dans les programmes d'enseignement.

HEUREUX LES BIENVEILLANTS, L'ÉCOLE EST LEUR ROYAUME

On appelle aujourd'hui les enseignants, en particulier ceux du collège – qui peine à devenir « pour tous » –, à être bienveillants. Le problème que l'on cherche ainsi à résoudre est que beaucoup d'élèves sont en désamour voire en rupture avec l'institution scolaire. L'hypothèse est donc qu'un climat de classe apaisé et respectueux leur permettrait de venir plus volontiers dans les institutions scolaires : la recette magique serait donc la bienveillance.

Le terme a été martelé lors des ces « Journées de la "Refondation" » par plusieurs intervenants. L'école, les enseignants doivent être bienveillants pour restaurer l'estime de soi chez les élèves (Plénière *Les élèves au cœur de la refondation*). On l'entend à nouveau dans le « grand débat » (*Une conception nouvelle du parcours scolaire des élèves*) parce qu'il faut se méfier des évaluations sommatives. Le terme serait en accord avec les théories de l'apprentissage... mais on ne saura pas lesquelles. Il renvoie de fait à une valeur humaine que l'on aimerait voir en action chez de nombreux dirigeants.

Nous retrouvons ce terme dans un diaporama de présentation de bilan proposé en Conseil académique de l'Éducation nationale à Bordeaux en vue de la préparation du plan 2016-2020 : « *Promouvoir la bienveillance en engageant les instances visant à la responsabilisation et à l'engagement des élèves (CVL, CVC, CESC...) et les équipes des écoles et des établissements dans une réflexion sur la façon de la rendre explicite et de l'inscrire dans les pratiques pédagogiques et évaluatives et la conduite des projets.* » Une élue syndicale rappelle qu'il avait été demandé avec insistance lors des réunions préparatoires de sup-

primer cette phrase qui peut être considérée comme injurieuse pour les enseignants. Le rectorat l'a pourtant maintenue, attestant qu'il doit être un élément de langage du ministère. L'école refondée doit être bienveillante.

Le terme n'est cependant jamais défini et n'est alors d'aucune efficacité pour penser des pratiques car il se prête à toutes les interprétations. Le recteur et le chargé de mission pour le bilan sont ainsi interrogés par une élue à propos de la phrase : « Instaurer une communication institutionnelle compréhensible par tous (parents) et expliciter les pratiques et les contenus, notamment dans les domaines de l'orientation et des apprentissages. » L'intervenante demande si les enseignants doivent « s'abaisser à parler comme les élèves » ? Face au mutisme de ses interlocuteurs, elle finit par indiquer que la phrase ne veut rien dire. Pourtant, des ressources existent pour penser la communication avec les élèves et les parents mais le représentant du rectorat qui, de manière floue, prône la bienveillance dans la relation éducative semble les ignorer. Qu'une des règles de bases de la communication soit de ne pas faire « perdre la face » à son interlocu-

teur n'est pas une nouveauté. Rien ne dit cependant si le MEN se réfère à des travaux d'analyse interactionnelle ou s'il s'en remet à la sagesse des familles. Si les formes d'interactions verbales en classe ont bien évidemment un rôle dans la facilitation des apprentissages, la qualité de la communication ne suffit pas à « permettre aux élèves d'apprendre ». D'autres conditions d'ordre didactique et pédagogique doivent intervenir. Des recherches (PROG, par exemple), insistent sur la valorisation des interventions des élèves mais signalent aussi la nécessité d'interpréter les propos erronés et de montrer aux élèves que leurs propos, leurs actions sont mal orienté-e-s. Sans ce projet pour l'enseignement, la bienveillance mal définie fonctionne pour certains élèves comme un piège qui les empêche d'accéder aux apprentissages. Des intervenants dont nous ne partageons pas les valeurs ont alors le champ libre pour dénoncer le « pédagogisme ». La réflexion didactique est incontournable pour tisser respect des élèves et exigences d'enseignement. C'est sur ce point que l'on observe une analogie avec l'usage du terme de compétence. Le problème que le ministère cherche à résoudre est là

Le problème que l'on cherche à résoudre est le désamour voire la rupture avec l'institution des élèves

La recette magique serait donc la bienveillance



© Daniel70mi Falcicola / Flickr.fr

encore peu discutable : la mise en relation des enseignements disciplinaires est généralement laissée à la charge des élèves (ou étudiants) qui parfois n'en voient pas l'intérêt et n'arrivent pas à en faire usage : on constate alors qu'ils ont acquis des savoirs « morts ».

LOUÉS SOIENT LES COMPÉTENTS, ILS FONT DE L'ÉCOLE UN EMPIRE

Dans un article paru il y a dix ans, dans la *Revue française de pédagogie*⁽¹⁾, M. Crahay pointait déjà le fait que « l'école est désormais le siège d'une nouvelle doxa » en l'espèce de « la pédagogie par compétences » (p. 97) qui possède un caractère fédérateur « en proposant au monde pédagogique un concept unissant la cognition et l'action. » Pourtant « cette notion traduit clairement une perspective utilitariste » puisque « la cognition est subordonnée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre. » (p. 98) La force de la compétence résiderait dans le fait qu'elle insiste sur la dimension de mobilisation et d'activité de l'élève-sujet qui transforme ses connaissances pour l'action plutôt qu'il ne les « déplace ». La compétence relève moins alors, de la construction des connaissances que d'une opération interne dont la nature resterait mystérieuse. De plus, la compétence étant capacité à traiter l'inédit, dès qu'un élève-sujet a démontré sa compétence, elle « se dissout » puisque « s'il répète la solution qu'il vient d'inventer, il ne fait plus preuve de compétence. » (cf. p. 108, n. 11) À l'encontre de ce behaviorisme qui ne veut pas s'avouer, M. Crahay insiste sur l'enseignement des disciplines pour lesquelles l'enjeu est bien de dépasser l'acquisition de savoirs morts. Ceci suppose de rendre l'élève capable de mobiliser des ressources cognitives pour résoudre des problèmes en coordonnant trois pistes de travail : la diversification des contextes d'apprentissage ou des problèmes, la conceptualisation et l'intégration de tout concept nouveau dans un « champ conceptuel » (G. Vergnaud) et la stimulation de la réflexion métacognitive. Autrement



© DR

Pourtant « cette notion traduit clairement une perspective utilitariste »

dit, il est nécessaire, pour assurer la mobilisation des connaissances des élèves dans des contextes diversifiés, d'articuler trois moments didactiques : 1. « une phase de construction des apprentissages en contexte » ; 2. « une phase de décontextualisation ou de transfert (ou encore de diversification contextuelle) » ; 3. « une phase de retour réflexif ou métacognitif sur ces apprentissages. » (p. 107) Les termes de compétence (mais aussi capacité, habileté, savoir faire complexe...), semblent pouvoir permettre de poser la question de l'intégration des savoirs et des procédures. Mais la visée d'opérationnalisation qui fonde l'usage de listes de compétence dans les programmes peut en fait conduire à une réduction des ambitions de l'école en occultant l'action motrice des savoirs scolaires dans le développement de l'élève, du sujet, du citoyen. Pour des enseignements disciplinaires contextualisés la lecture est depuis longtemps considérée comme une habileté plurielle complexe qui relève du croisement de savoirs et de procédures. La lecture d'un roman renvoie par exemple à une « habileté complexe » qui permet de comprendre, d'interpréter et de porter un jugement de goût. Or dans les programmes 2002, les compétences en littérature étaient énoncées sans savoirs associés. Seule une liste d'ouvrages servait à guider les enseignants pour choisir un certain nombre de titres alors que les lecteurs ont besoin pour comprendre de convoquer des savoirs sur les personnages, la chronologie, le fonctionnement des pronoms dans un texte, etc. Sans structuration de ces apprentissages disciplinaires, les élèves risquent de se trouver confrontés systématiquement pour chaque nou-

Crahay insiste sur l'enseignement des disciplines pour lesquelles l'enjeu est bien de dépasser l'acquisition de savoirs morts

La compétence comme la bienveillance sont trop mal définies pour que l'on puisse penser que les usagers du terme partagent le même sens

velle œuvre à une tâche inédite qui pose aux plus fragiles d'entre eux le problème de la multiplicité et de l'insuffisante stabilisation des savoirs et procédures, du fait que l'école serait sommée d'oublier l'enseignement des savoirs non immédiatement opérationnalisables et de valoriser uniquement l'engagement dans la tâche complexe. Les situations où les élèves peuvent saisir le sens des apprentissages doivent au contraire être articulées à des activités de structuration plus décontextualisées sans quoi les savoirs et procédures constitutifs de la compétence restent très implicites ce qui conduit vers un enseignement élitiste dans des classes où certains se comprennent à demi-mot.

L'enseignement par compétence qui se veut ouverture sur le monde peut en outre entraîner une fermeture des tâches complexes sur le scolaire. Les tâches complexes proposées à l'école, comme le débat littéraire par exemple, peuvent en effet ne pas correspondre à des activités ou des pratiques sociales. Il s'agit d'une pratique construite par la didactique de la littérature pour l'enseignement.

L'école devient réellement ouverture sur le monde quand elle valorise la mise en sens des apprentissages mais aussi l'ouverture vers les savoirs qui nourrissent le développement du sujet-élève. La compétence comme la bienveillance sont trop mal définies pour que l'on puisse penser que les usagers du terme partagent le même sens. Ces mots ont permis un premier repérage des problèmes de l'école mais leur usage comme fondement pour l'organisation de l'enseignement manifeste l'incompréhension des enjeux des didactiques disciplinaires. Celles-ci interrogent la manière dont les enseignants peuvent permettre à chaque élève d'apprendre et de se développer par l'appropriation d'éléments de la culture commune.

(1) M. Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, 2005, n° 154, p. 97-110 ; <https://rfp.revues.org/143> (consulté le 1^{er} juin 2016).

De quoi le cours magistral est-il le nom ?

→ par Christophe Pébarthe, maître de conférences en histoire grecque

« Les cours magistraux sont temps perdu », affirmait Alain en 1932 dans ses *Propos sur l'éducation*. Exagération ? L'impression se renforce avec la phrase suivante : « les notes prises ne servent jamais ».

Le propos serait alors suranné d'autant que, depuis cette date, les travaux dirigés ont été ajoutés aux cours magistraux dans l'enseignement universitaire. Pourtant, pour qui veut bien regarder un amphithéâtre, lieu privilégié de la parole magistrale, l'affirmation liminaire d'Alain résonne étrangement. Comment comprendre la permanence de ce dispositif d'enseignement, un individu, seul ou seule, sur une estrade, face à des étudiant-es, mal assis-es, posant leurs feuilles sur des tables ou tablettes dont le format est souvent inférieur à celui du A4 standard, un lieu qui, en hiver, ne dispose pas toujours d'un chauffage efficace ? Bien sûr, certains aménagements matériels, l'équipement informatique de beaucoup d'étudiant-es, les images projetées, pourraient laisser croire en une amélioration, même si la fréquente recopie studieuse du contenu d'un écran devrait inquiéter... La pérennité de cet acte pédagogique à l'Université a néanmoins de quoi surprendre, *a minima*, d'autant que celui-ci se révèle souvent problématique.

SAVOIR OU RAPPORT AU SAVOIR ?

Les heurs et malheurs de la formation à distance, c'est-à-dire la production d'une version écrite d'un cours, agissent en effet comme un révélateur. L'amphithéâtre se vide puisque les étudiant-es disposent du cours. Les quelques commentaires ajoutés pendant la *performance* ne suffisent pas à rendre la présence nécessaire et il n'est pas sûr que la dénonciation de l'absentéisme suffise à expliquer ce vote « avec les pieds ». Plus fondamentalement, aujourd'hui, les supports numériques devraient rendre caduques ces lectures à haute voix, accompagnées ou non d'écriture sur un tableau. Si le cours magistral ne transmet pas de manière spécifique un savoir, que transmet-il ? Là encore, le propos d'Alain fait mouche. L'auditeur ou l'auditrice « aura seulement le souvenir d'avoir entendu un discours de quelqu'un qui savait ». Ce n'est donc pas tant un savoir qui est transmis qu'un rapport au savoir, un rapport fondé sur la domination de celui ou celle qui sait sur celles et ceux qui ne savent pas. Le cours magistral n'est pas temps perdu, s'il est reconduit à sa finalité : apprendre qui domine. Il légitime la parole professorale qui devient ainsi, par le simple effet du dispositif pédagogique, un savoir légitime, celui qu'il faut connaître pour réussir, c'est-à-dire singer le sachant, ce qui revient en toute logique à accepter la position de dominé-e. La leçon d'agrégation consti-

tue le paradigme de ce rapport au savoir. Des juristes la décrivent comme révélant « une certaine manière d'être et de se comporter, bref une posture qui est déjà celle du collègue⁽¹⁾ ».

LA RECHERCHE OU LE RETOUR AU SAVOIR

N'est-il pas alors nécessaire d'envisager une posture *autre*, à même de contrer l'effet du dispositif magistral ? De manière paradoxale, c'est depuis le Collège de France, lieu s'il en est qui permet aux professeur-es de faire la *leçon*, que Pierre Bourdieu en a esquissé les contours. Le 28 avril 1982, premier cours après sa leçon inaugurale, soulignant la difficulté à enseigner la recherche parce que le plus souvent « on présente les résultats d'une recherche plutôt qu'on ne communique des manières de chercher », il oppose à l'effet leçon – « exercice [...] totalement imparable ; celui qui le prononce est à l'abri de tous les coups » –, la recherche en train

de se faire qui requiert longueurs et piétinements, qui expose les points faibles⁽²⁾.

L'articulation de l'enseignement à la recherche invite ainsi à produire un discours qui rend les armes avant même de les prendre, ou plutôt qui les partage puisque la critique se pratique activement plus qu'elle ne s'apprend passivement. Du reste, un discours critique, portant au jour les dominations qui structurent nos sociétés, ne perd-il pas toute sa force émancipatrice lorsqu'il est drapé dans les habits ordinaires de la domination ? Dès lors, une Université dont la finalité serait l'émancipation de la personne humaine aura à abandonner la parole magistrale et à promouvoir des pratiques pédagogiques dont la coopération doit être la valeur première. ●

On présente les résultats d'une recherche plutôt qu'on ne communique des manières de chercher

Ce n'est donc pas tant un savoir qui est transmis qu'un rapport au savoir

(1) P. Jestaz et C. Jamin, *La Doctrine*, Paris, Dalloz, 2004, p. 195.

(2) P. Bourdieu, *Sociologie générale, vol. 1. Cours au Collège de France 1981-1983*, Paris, Le Seuil 2015, p. 13-14.



© Centre for Alternative Technology / Flickr.fr

Histoire de mots... penser exactement et lutter efficacement

→ par Vincent Charbonnier, collectif FDE du SNESUP, université Lyon 2/ENS de Lyon et Marie-France Le Marec, collectif FDE du SNESUP

Le vocabulaire appartient à tous ses locuteurs. Il est par conséquent difficile d’instaurer un usage normatif de la langue qui soit démocratique. On le voit avec la flopée des termes utilisés par la communication ministérielle qui tient lieu de politique depuis quelques années. Les termes « compétence », « bienveillance », « numérique », etc. » sont comme de la pâte à modeler : on leur fait dire ce que l’on veut. Et celui d’autonomie n’y échappe pas.

Quel beau mot, qu’autonomie : se donner à soi-même sa propre règle. Si on ne devait retenir qu’une finalité de l’éducation, l’autonomie serait assurément le meilleur terme ! Et à la réflexion, c’est peut-être le premier terme qui a été dérobé par la novlangue ministérielle.

Quand la loi Savary de 1984 dispose que les établissements universitaires sont autonomes, elle entend – à tout le moins elle le semble – une autonomie réelle, financière et scientifique, mais une autonomie relative dans le cadre du service public de l’éducation. Une autonomie relative c’est-à-dire *en relation* avec le service public et non pas, comme aujourd’hui, une autonomie *contre* ce dernier, une autonomie *contrainte*. Cette autonomie, *contrainte* donc, par les seuls cordons de la Bourse, qui assujettit tout (et donc n’importe quoi) à la « soutenabilité » financière de ses activités, à quoi est désormais tenu le service public, en est sûrement la plus exacte négation.

AUTONOMIE (DE LA) CONTRAINTE

Cette autonomie *contrainte* qui se transforme en autonomie de la *contrainte*, en néo-féodalité, est dorénavant distillée à grande échelle dans l’ensemble de la société. Et elle infuse largement, pour parler de notre présent immédiat, la « quasi » loi de réforme, ou plutôt de dissolution du code du travail⁽¹⁾. Cette loi « servage », tente d’opérer un saut qualitatif en généralisant ce principe de l’« autonomie » (de la) *contrainte*, à l’ensemble des salariés et, par voie de conséquence, aux agents publics. Car le statut de la Fonction publique est lié en quelque manière à la codification du travail, même s’il n’en dépend pas directement. Cette autonomisation de l’exploitation, sa pulvérisation dans toutes les sphères de la société, est en effet la prémisse d’une remise en cause implacable du statut de la Fonction publique en général. Elle va de pair avec le développement d’un discours de plus en plus oppressant enjoignant à chacun.e d’être l’entrepreneur de sa vie.

Combattre la loi El Khomri, comme toute précarisation et toute attaque au sein de l’université et dans le système éducatif est une nécessité. On



© Alain Bachellier / Flickr.fr

mesure bien ce qui est en jeu à l’aune de l’obstination de nos gouvernants et de la brutalité policière qu’il commande à l’encontre de celles et ceux qui se révoltent contre ces évolutions néfastes : jeunes et salariés dans les manifestations, mais aussi celles et ceux qui défendent pacifiquement leur avenir. Ainsi ces collégien.ne.s, parents d’élèves et enseignant.e.s brutalement dispersés par les forces de l’ordre sur la demande expresse de l’Inspecteur d’académie devant leur collègue à Saint Malo. Une dispersion pleine de « bienveillance » au vu des blessés qu’elle a provoquée dont, en particulier, des enfants ! Cette conception féodale de l’autonomie doit être interrogée car elle est délétère, au sens propre de ce qui détruit et dissout. Dissolution des solidarités, des collectifs de travail et de l’esprit d’équipe fraternel.

Racornissement des horizons de pensée et d’action et appauvrissement intellectuel, fermeture sur des répertoires d’action et de pensée ossifiés, etc. En son fond, cette autonomie (de la) *contrainte* est l’agent de l’austérité dans la pensée et dans l’action. Aussi, nous faut-il s’emparer à nouveau de la question de l’autonomie, de celle que l’on veut dans le sens de l’épanouissement et de l’émancipation. Réfléchir à ce dont l’autonomie pourrait être l’autre nom, que cette liberté sauvage des marchands. Réfléchir et agir pour ne pas se retrouver contraint, finalement, de devoir paraphraser P. Éluard : « Liberté, j’écris ton ombre » ?! ●

Une autonomie assujettie à la soutenabilité financière

1. N’en déplaise à ses promoteurs, bien silencieux – peut-être la fortitude du fait accompli –, ne vaudrait-il pas mieux parler de loi « servage » qui rend chacun taillable et corvéable à merci ?

MÊME POUR SARAH,
ENSEIGNANTE,
LES RISQUES DU QUOTIDIEN
NE MANQUENT
JAMAIS À L'APPEL.

ASSURANCE PROFESSIONNELLE
**POUR LES RISQUES LIÉS
À VOTRE ACTIVITÉ**

OFFRE RÉSERVÉE AUX MÉTIERS
DE L'ENSEIGNEMENT :

-10% SUR LES CONTRATS
D'ASSURANCE AUTO*

**GMF 1^{ER} ASSUREUR
DES AGENTS DU SERVICE PUBLIC**



ASSURÉMENT HUMAIN

Appelez le 0 970 809 809 (numéro non surtaxé)
Connectez-vous sur www.gmf.fr ou depuis votre mobile sur m.gmf.fr

*Offre réservée aux personnels des métiers de l'enseignement, la 1^{re} année à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2016.
LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie
par le Code des assurances - 775 691 140 R.C.S Nanterre - APE 6512Z - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret et sa filiale GMF ASSURANCES.
Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.