

Article

« La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France »

Françoise Ropé et Lucie Tanguy

Revue des sciences de l'éducation, vol. 21, n° 4, 1995, p. 731-754.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031836ar>

DOI: 10.7202/031836ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

La codification de la formation et du travail en termes de compétences¹ en France

Françoise Ropé
Maître de conférence

Université d'Amiens/CNRS – Paris V

Lucie Tanguy
Professeure et chercheuse associée

Université Paris X

Résumé – Une double série de transformations peut être observée au cours de ces dernières années en France: dans la sphère éducative, une tendance à passer d'un système d'enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un système d'apprentissage centré sur l'élève; dans la sphère du travail, une tendance à préférer une organisation valorisante centrée sur les compétences des individus salariés à une organisation productive où la qualification est traditionnellement attachée au poste. Ces transformations en cours dans deux sphères, pourtant autonomes, présentent une certaine similitude au niveau des techniques et des pratiques mises en œuvre à cet effet qui relèvent, ici comme là, de la même vision intellectualiste de l'action humaine fondée sur des intentions rationnelles. Le processus de rationalisation instrumentale ainsi accompli se double simultanément d'un mouvement poussé d'individualisation.

Introduction

En France, la formation professionnelle est intégrée dans l'appareil scolaire et y occupe un statut mineur. Soumise à un incessant débat entre les différentes catégories d'acteurs concernés, voire à une polémique, elle a pourtant été l'objet de profondes transformations durant ce dernier quart de siècle. Parmi ces changements, l'élaboration d'un modèle pédagogique en termes de compétences nous semble devoir être souligné parce qu'il a inspiré un ensemble de réformes touchant à la définition des contenus d'enseignement, à leur transmission et à leur évaluation, et ceci, depuis l'enseignement primaire jusqu'aux classes terminales de l'enseignement secondaire.

La centralité accordée aux contenus d'enseignement dans les années quatre-vingt s'effectue sur la base d'une congruence de facteurs parmi lesquels nous désignerons l'importance accordée aux connaissances par tous les milieux sociaux, l'affirmation de l'idée selon laquelle la transmission des connaissances n'est plus le monopole de l'école, l'institutionnalisation de la formation continue qui a généré un milieu dont

les points de vue s'écartent sensiblement de ceux partagés par le milieu scolaire. Le monde des entreprises et, notamment, leurs dirigeants, impliqués dans le développement de la formation professionnelle consécutive à la *Loi de 1971* se trouvent désormais en position de se constituer un point de vue dans un domaine jusque-là laissé au monde enseignant (entendu au sens large, incluant les inspecteurs et les cadres administratifs). On assiste ainsi à un double mouvement: de désacralisation du savoir au sens où celui-ci tend à être considéré comme un bien dont la définition est nécessairement objet de points de vue divergents d'une part et valorisation sociale accrue de celui-ci d'autre part.

Dans le même temps, les préoccupations de l'emploi ont été placées, de manières diverses et plus ou moins visibles, au cœur du système éducatif. C'est ainsi que l'école s'est progressivement rapprochée du monde des entreprises au moyen de coopérations de toutes sortes, mais aussi par des infléchissements dans la manière de penser les contenus d'enseignement, d'organiser les modes de transmission des savoirs et de les évaluer.

Nous allons tenter, ici, de décrire la configuration des changements intervenus à différentes échelles (administration et politique d'État, mouvements pédagogiques, pratiques et normes) en matière de programmation des contenus d'enseignement et argumenter l'hypothèse selon laquelle l'enseignement professionnel² a été le creuset d'expérimentation d'idées, de théories, de méthodes qui ont présidé à la formulation d'un modèle pédagogique des objectifs et des compétences. Nous montrerons ensuite que le mouvement des réformes en cours dans l'enseignement général, loin de se dérouler d'une manière uniforme, révèle des discordances de points de vue et des infléchissements dans la mise en place de ce modèle pédagogique, selon les disciplines notamment. Au-delà de ces contradictions semble toutefois s'observer un glissement de conception qui va d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et dans des tâches spécifiques. Puis, nous nous appliquerons à mettre en perspectives, avec ces changements qui affectent la sphère éducative, des mouvements similaires qui se réalisent dans les entreprises (au moins dans les grandes) en matière d'affectation au travail, de promotion et de rémunération, eux aussi placés sous l'étiquette de compétences.

Ce faisant, l'analyse proposée ici s'emploiera à caractériser les techniques et les catégorisations mises en œuvre dans l'institution scolaire pour définir les savoirs à transmettre d'une part et celles utilisées dans les entreprises d'autre part pour faire apparaître les similitudes qu'elles présentent. En procédant de la sorte, nous chercherons à faire apparaître les homologies entre la configuration de changements observés dans ces différents lieux, les postulats sous-jacents à ces mouvements de rationalisation revendiquée par les divers protagonistes qui sont à leur origine, ainsi que les significations des transformations ainsi impulsées.

Cette analyse appliquée à l'usage fait de la notion de compétences, notion au demeurant fort polysémique, et aux pratiques qui lui sont associées dans des lieux aussi éloignés que l'institution scolaire et les entreprises, suit une démarche déjà mise en œuvre par Naville dans des ouvrages qui ont fait date tels *Théorie de l'orientation professionnelle* (1945) et *Essai sur la qualification* (1956). Les réflexions qui y sont développées nourrissent la nôtre, parfois restée en creux dans cet article, sur de nouveaux modes de distribution différentielle des capacités des individus dans une période marquée par une extension accélérée du nombre de diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur et une élévation non moins importante du taux de chômage. Cette façon de faire obéit également à cette nécessité, sans cesse rappelée par Bourdieu, dans laquelle se trouvent les chercheurs en sciences sociales de penser les outils avec lesquels ils pensent: «sous peine de reprendre à leur compte sans le savoir des actes de constitution dont elles ignorent la logique et la nécessité, il leur faut prendre pour objet les opérations sociales de nomination et les rites d'institution à travers lesquelles elles s'accomplissent [...] il leur faut examiner la part qui revient aux mots dans la construction des choses sociales» (Bourdieu, 1982, p. 99).

L'enseignement professionnel, lieu d'expérimentation d'une pédagogie des compétences

Disons, en premier lieu, que nous utilisons, à l'exemple de Bernstein (1971), le terme de pédagogie pour désigner une activité sociale englobant la sélection des savoirs à transmettre par l'école, leur organisation, leur distribution dans une institution différenciée et hiérarchisée, leur transmission par des agents spécialisés et leur évaluation par des méthodes appropriées.

Une genèse des notions et méthodes présidant à la formulation d'un modèle pédagogique des objectifs et des compétences ne saurait ignorer que ces notions et les pratiques qui les accompagnent apparaissent beaucoup plus tôt aux États-Unis, au Québec, en Belgique et qu'elles sont plus développées dans ces pays qu'en France. Nous limiterons notre propos à l'examen des événements survenus plus récemment sachant que ces processus émergent, dans ce pays, au début des années soixante-dix et se développent dans les organismes de formation continue et dans les lycées professionnels corrélativement à l'institutionnalisation des relations entre l'école et l'entreprise.

L'argumentation qui suit repose, pour l'essentiel, sur l'examen d'un certain nombre de documents officiels émanant d'instances administratives de l'État (notamment, de différents services du ministère de l'Éducation nationale [MEN]), du dépouillement d'archives et d'enquêtes effectuées par celles-ci, d'entretiens auprès d'inspecteurs de l'enseignement technique et général d'une part et sur l'analyse d'un accord social dans l'industrie de la sidérurgie faisant figure de référence et les dispositifs réglementaires d'autre part. La nature et le statut de ces différents types de matériaux seront explicités au fur et à mesure de l'exposé.

La méthode des référentiels

L'enseignement professionnel et technique n'a pas seulement fourni la matrice d'idées maintenant plus ou moins partagées, mais il a forgé un certain nombre de méthodes, de catégorisations, de nomenclatures qui président, sous des formes variées, à l'énoncé des contenus d'enseignement, à leur programmation et à leur évaluation si ce n'est à leur transmission. Parmi ceux-ci, nous citerons les référentiels dont la méthode a inspiré, comme nous le verrons plus loin, une approche des programmes en termes d'objectifs de référence dans l'enseignement général. Cette méthode qui s'appuie sur des définitions précises, qui utilise une terminologie fixée et des principes de classement systématisés est présentée et revendiquée par ses adeptes comme scientifique, au sens positiviste du terme, parce qu'elle privilégie la description des savoirs ou des actions, la définition des relations qui existent entre eux et la mesure de leurs effets. De fait, tous les référentiels existants, référentiels d'emplois ou référentiels de diplômes, sont construits selon une même démarche qui fait l'objet d'une réglementation, sorte de discours sur la méthode qui codifie ce qui relevait antérieurement d'un empirisme circonstanciel (Tanguy, 1991). C'est ainsi que tous les référentiels d'emploi, récemment rebaptisés référentiels des activités professionnelles, sont élaborés à partir des mêmes rubriques: l'appellation du diplôme; le champ d'activités qui comporte trois sous-rubriques: définition, contexte professionnel, délimitation et pondération des activités; la description des activités à partir d'un ensemble d'indicateurs comprenant les fonctions, les tâches et les conditions d'exercice elles-mêmes spécifiées au moyen d'autres indicateurs. Ce souci de désigner, de nommer, de décrire, de rechercher l'exhaustivité, en bref d'échapper au non-dit, est d'autant plus exacerbé que ces référentiels sont censés être les outils de communication privilégiés entre catégories de partenaires différents, les agents de l'institution scolaire et les représentants des milieux professionnels notamment qui interviennent dans la conception et l'élaboration du diplôme. Paradoxalement, cette quête d'objectivation, d'explicitation, de contrôle, d'unification se heurte à la plasticité et à la polysémie des termes utilisés, tant et si bien que l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale est amenée à fixer le champ sémantique des notions utilisées dans un lexique afin de constituer un langage commun (Ministère de l'Éducation nationale, 1991).

Les référentiels de diplômes

Les référentiels de diplôme élaborés à partir des précédents sont censés définir «les compétences attendues pour exercer une activité dans le secteur professionnel concerné et les conditions dans lesquelles elles doivent être évaluées [...] Il est le support principal de l'évaluation des acquis en vue de la délivrance du diplôme, en formation initiale comme en formation continue» (Ministère de l'Éducation nationale, 1991, p. 10). Ainsi présenté, le référentiel du diplôme apparaît comme un outil permettant de mettre en étroite correspondance l'offre de formation et la distribution des activités professionnelles. Cette recherche d'efficacité, dans l'adéquation à l'emploi, mobilise

un ensemble de procédures, de codifications reposant sur une logique déductive dont la compréhension exige de fixer le champ sémantique des notions utilisées dans ce dispositif technique. Tout référentiel de diplôme commence donc par énoncer la compétence globale visée (en termes d'être capable); puis les capacités générales impliquées dans cette compétence globale (qui s'expriment généralement par ces quatre verbes d'action ou des synonymes: s'informer, organiser, réaliser, communiquer); puis les capacités et compétences terminales et enfin les savoirs et savoir-faire qui leur sont associés. Outre cet ensemble d'actes procéduraux, les référentiels de diplômes se présentent de prime abord sous la forme de tableaux qui mettent en relations: d'une part les fonctions et activités principales décrites au référentiel de l'emploi avec les capacités et compétences terminales; d'autre part, les compétences terminales avec les savoirs et savoir-faire technologiques associés (voir en annexe «Mise en relation des tâches et des capacités» et «Mise en relation des capacités avec les savoirs et savoir-faire technologiques»). Cette codification des diplômes d'enseignement technique et professionnel, opérée à partir de descripteurs, repose en dernière instance sur une liste de savoir-faire. Ces savoir-faire, unité de base de cet ordonnancement technique, sont eux-mêmes définis par une suite de relations d'emboîtement: «des savoir-faire sont établis à partir de la liste des tâches et fonctions élaborées dans le référentiel d'activités professionnelles. Le savoir-faire peut être appréhendé à partir de l'expression "être capable de"». Concrètement, il est décrit par un verbe d'action et par les objets auxquels l'action s'applique» (Ministère de l'Éducation nationale, 1991, p. 10). C'est dire que cette méthode présuppose l'existence d'un domaine de référence qui se laisse représenter comme un ensemble fini d'éléments pouvant être décrits. Elle présuppose également que des relations d'implication peuvent être établies entre réaliser une tâche, disposer de la compétence idoine et savoir réaliser cette tâche, autant de relations qui restent éminemment problématiques, comme l'a montré Stroobants (1993).

Cette mise en forme technique des attentes et des résultats de la formation trouve sa justification dans le rôle attribué au référentiel de diplôme, un contrat entre les élèves, les formateurs et les employeurs. La prévalence donnée à la méthodologie est vue comme un gage de scientificité, d'efficacité et aussi d'équité. Pourtant, le dispositif ainsi construit ne constitue, de l'avis même de ceux qui ont activement contribué à sa construction, qu'un cadre pour l'enseignant et ne saurait être assimilé à un programme. Il appartient à l'enseignant de transformer ces listes de tableaux en un tout intégré, à lui d'opérer la synthèse qu'est, par nature, tout enseignement, synthèse des savoirs relevant de corpus différents, synthèse d'exigences différentes, voire parfois opposées (celles de l'école et de l'entreprise par exemple), synthèse considérée devoir se réaliser dans les actes de transmission et d'acquisition des connaissances et ceci, au moyen du projet, forme d'activité pédagogique qui présuppose un sujet actif. Il resterait donc à observer et à analyser la manière dont les enseignants et les élèves s'approprient ces instruments pour rendre compte de la manière dont ce modèle pédagogique façonne la réalité quotidienne dans les ateliers et dans les salles de classe. Paradoxalement, les mouvements préconisés se sont transformés en leur contraire: la formalisation en vue d'une transparence a généré abstraction

et opacité; la recherche de souplesse, d'adaptabilité a occasionné rigidité et répliation (Darré, 1994). La méthode des référentiels n'est donc pas exempte d'interrogations et de critiques parmi les enseignants eux-mêmes, mais c'est surtout sa tentative de mise en œuvre dans l'enseignement général qui rencontre des difficultés.

Compétences et savoirs: tensions dans l'enseignement général

Toutes les observations montrent que la redéfinition des contenus d'enseignement opérée en France dans les années quatre-vingt à l'initiative du pouvoir politique et de l'administration centrale manifeste la volonté du nouveau gouvernement socialiste d'impulser des changements d'envergure dans le système éducatif, non plus à partir de réformes structurelles – mode d'intervention privilégié dans les deux décennies précédentes – mais à partir d'une réflexion sur les contenus qui devrait permettre de définir l'enseignement d'avenir engagé dans la modernisation, «terme qui fait l'objet d'une véritable occupation sémantique par les gouvernements de gauche depuis 1984» (Brauns, 1990; Rouban, 1990).

Il nous faut reconstituer les événements marquants de cette politique qui a rassemblé – et leur a donné sens – tout un ensemble de pratiques, d'orientations diverses, accomplies depuis plusieurs années par des novateurs tant dans le domaine de la pédagogie que de la didactique et qui n'étaient pas parvenues à s'imposer (Tanguy *In* Ropé et Tanguy, 1994, chap. 1).

La centralité accordée aux contenus d'enseignement s'effectue, nous l'avons dit, sur la base d'un certain nombre de changements importants, parmi lesquels se situe l'ouverture de l'école sur l'environnement économique. Fortement impulsé par l'État, ce mouvement a engendré un changement radical d'attitudes chez les enseignants, les familles, les élèves qui en sont venus à envisager l'idée que l'alternance école-entreprise peut constituer un principe actif de toute éducation. Il a également contribué à mettre les représentants des entreprises en position de partenaires virtuels de l'institution scolaire.

En même temps que les autorités politiques appelaient les représentants des différents milieux (professionnels, politiques locaux, familles), mais d'une manière privilégiée les représentants des milieux professionnels, à définir l'orientation d'une réforme des contenus d'enseignement, elles recherchaient l'autorité des experts, en l'occurrence, celle des producteurs du savoir. Ainsi, en 1984, le Président de la République française, François Mitterrand, demandait au Collège de France de définir les «principes d'un enseignement de l'avenir» (Collège de France, 1985) et, en 1988, le ministre de l'Éducation nationale en exercice, Lionel Jospin, convoquait les représentants les plus prestigieux des savoirs académiques, Bourdieu et Gros, tous deux professeurs au Collège de France, pour définir «les grandes orientations de la transformation progressive des contenus de l'enseignement qui est indispensable, même si elle doit

prendre du temps pour suivre, et même devancer, autant que possible l'évolution de la science et de la société» (Bourdieu et Gros, 1989, p. 3). Le travail de ces spécialistes donne effectivement lieu, en mars 1989, à l'énoncé de «principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement» (*Ibid.*). Autant de faits qui témoignent bien de l'importance accordée à cette action et d'une recherche de légitimation en la plaçant sous l'autorité de «ceux-là mêmes qui créent le savoir et qui, par leurs travaux, ont permis notre changement de vision du monde ou de la société»³.

Sur la base de ce rapport, le ministère de l'Éducation nationale organise une vaste consultation nationale auprès des partenaires et des acteurs du système éducatif en 1989. Le bilan publié par les services de ce ministère donne une indication de l'ampleur de la mobilisation impulsée: 850 000 questionnaires envoyés à des individus ou à des collectifs, agents de l'institution scolaire ou partenaires de celle-ci; 28 colloques organisés dans les différentes académies ont réuni environ 13 000 personnes et donné lieu à autant de synthèses, synthèses au niveau des académies et synthèses des commissions thématiques qui ont elles-mêmes fait l'objet d'une journée de comptes rendus réunissant, autour du ministre, les présidents et les rapporteurs des colloques⁴.

Parallèlement à cette mobilisation autour d'un projet de refonte des contenus d'enseignement, le ministère de l'Éducation nationale procède à une redéfinition des procédures de prise de décision en créant des instances spécifiques qui vont modifier sensiblement les rapports de pouvoir dans lesquels s'effectuait jusqu'alors la définition des contenus d'enseignement. La création du Conseil national des programmes, qui réunit des représentants de différentes catégories d'agents de l'institution scolaire (enseignants des universités, des lycées, des écoles, inspecteurs, chefs d'établissements) et quelques représentants de milieux extérieurs à celle-ci (celui du monde des entreprises, des collectivités territoriales et de la vie associative), donne une assise institutionnelle à ces changements de pouvoir qui visent à déposséder le corps de l'Inspection générale à qui cette fonction revenait antérieurement.

Organisme de conseil et de consultation, le Conseil national des programmes ne participe pas à la prise de décision. Il lui revient seulement d'élaborer les cadres dans lesquels s'opère toute refonte ou révision des contenus d'enseignement qui s'impose dans un ordre d'enseignement, dans un cycle ou dans une discipline⁵. Ses premiers travaux ont été accomplis sur commande du ministre de l'Éducation nationale, dans un temps court (Conseil national des programmes, 1990, 1991*a*, 1991*b*).

À côté du Conseil national des programmes, les groupes techniques disciplinaires (GTD) constitués, comme leur nom l'indique, de spécialistes de chaque discipline (des différents ordres et cycles d'enseignement) sous la direction d'un universitaire, sont chargés d'examiner et de proposer les refontes ou révisions à apporter dans telle ou telle discipline au regard des orientations préconisées par le Conseil national des programmes. Ils restent pourtant placés sous la tutelle des directions pédagogiques du ministère qui, toujours majoritairement peuplées par les grands

corps de la haute administration (Lochack, 1986) défendent des valeurs et des références qui restent très éloignées de celles partagées par les universitaires qui dirigent ou influencent le Conseil national des programmes et les groupes techniques disciplinaires de manière différente. C'est dire que le réseau de pouvoir ainsi institué en matière de définition des contenus d'enseignement, en cette fin de la décennie quatre-vingt, laisse au pouvoir politique et administratif une capacité d'intervention dans le domaine pédagogique.

Au terme de trois années de réflexion, un texte officiel intitulé *la Charte des programmes* (*Journal officiel*, 1992) est publié. Il énonce les principes directeurs selon lesquels les contenus d'enseignement, de l'école primaire aux lycées, doivent être redéfinis. Ils s'énoncent au moyen d'un certain nombre de notions clefs qui donnent tout leur sens au projet: celles de compétences, d'objectifs, d'évaluation, de contrat qui constituent une configuration significative. De cette configuration, nous isolerons la notion de compétences qui est constamment sollicitée pour préciser l'acception donnée aux autres. Elle apparaît de prime abord dans les principes définissant les programmes:

Le programme ne doit pas être un empilement de connaissances incompatibles par son ampleur avec les facultés des élèves. Il doit, à chaque niveau, faire la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition de savoirs et savoir-faire correspondants, en prenant en compte les capacités d'assimilation des élèves et en s'assurant de la faisabilité de ce qui est proposé (*Charte des programmes*, p. 2).

Le programme définit explicitement les compétences terminales exigibles en fin d'années, de cycle ou de formation et y associe les modalités d'évaluation correspondantes (*Charte des programmes*, p. 4).

Un ensemble d'idées se trouve ainsi érigé en principes directeurs d'une redéfinition des contenus d'enseignement tels que l'interdisciplinarité toujours opposée à l'insularité des savoirs disciplinaires, l'importance accordée à ce qu'on pourrait appeler une technologie intellectuelle par la transmission méthodique de techniques comme la lecture de tableaux, de nombres et de graphiques, la reformulation de la notion de programme qui devient un guide ayant pour fonction première d'expliquer à tout moment les objectifs visés. L'accord réalisé sur ces idées témoigne, à nos yeux, d'une certaine entente autour de l'idée de démocratisation, comprise comme la réussite de chaque individu, associée à celle d'efficacité mesurée par les performances des apprenants et du système éducatif lui-même. Sans discuter ici le statut des notions ainsi érigées, nous dirons qu'elles sont détachées de toute référence théorique, mais non de toute recherche de légitimation scientifique (la présence de représentants de sciences de l'éducation autour du Conseil national des programmes suffit à le montrer) et qu'elles se présentent essentiellement comme l'expression d'idées pédagogiques relativement partagées à ce moment. Pourtant, cet accord sémantique n'est pas exempt de malentendus, voire de contradictions et de résistances cachées.

De fait, la notion d'objectifs a fait l'objet d'un accord général et spontané parce qu'elle est en usage dans l'école depuis une vingtaine d'années et que, au-delà des critiques suscitées par les pédagogies par objectifs, l'idée de la nécessité d'expliquer, d'objectiver et de justifier les contenus d'enseignement à transmettre s'est imposée à tous les enseignants. Par contre, la notion de compétences, d'usage plus récent ne bénéficiant donc pas de la même évidence, disputant sa place à celle plus ancienne de capacités, a fait l'objet d'un accord par défaut, c'est-à-dire un ralliement par la négative sur le caractère révolu des programmes définis en termes de savoirs disciplinaires et par ajouts successifs, sans véritable cohérence. Le ralliement à la notion de compétences s'est d'autant plus facilement effectué dans le milieu scolaire que celle-ci apparaissait déjà naturalisée par la diffusion qu'elle connaît dans d'autres milieux et que sa plasticité permettait à chacun de faire prévaloir un souci partagé de changement sur des différences de conception pédagogique.

En pratique, cette conception de la notion de compétences donne lieu à des usages variés selon qu'ils proviennent de telle ou telle instance (Conseil national des programmes, groupes techniques disciplinaires, directions du ministère de l'Éducation nationale) et selon les objets auxquels elles sont appliquées (documents officiels du ministère de l'Éducation nationale destinés à une large diffusion, liste des objectifs de référence à destination des enseignants, grilles d'évaluation des élèves en cycle primaire ou à l'entrée en seconde, etc.). Il n'en reste pas moins qu'elles pénètrent l'institution scolaire pour orienter les pratiques au terme d'un certain nombre d'opérations de compréhension et de traduction diverses que les différents agents de cette institution en font. L'une d'entre elles mérite une attention particulière, car elle permet d'identifier certains aspects des changements en cours et de faire apparaître leur sens: l'évaluation.

Un souci de rationaliser la gestion des institutions et des flux

L'évaluation est, on le sait, un phénomène qui caractérise la majorité des pays industrialisés et qui est l'objet d'interventions diverses et de tentatives de mise en forme de la part d'organisations internationales telles que l'OCDE dans le cadre d'un programme du Centre pour la recherche de l'innovation dans l'enseignement. À titre d'illustration, on citera le rapport intitulé *La réforme des programmes scolaires, l'évaluation en question* (OCDE, 1993) qui s'applique aux politiques impulsées en matière d'évaluation et, plus précisément, aux méthodes d'évaluation préconisées dans différents pays qui, toutes, se focalisent sur cette idée que l'évaluation («*assessment*») est un moment décisif de la réforme des programmes parce qu'elle devient constitutive du processus d'apprentissage.

Dans la majorité de ces pays, elle s'intègre dans le déroulement de l'acte d'enseignement et prend la forme d'un contrôle continu. Dans les faits, une tension se manifeste, plus ou moins forte selon les pays, entre, d'une part, la nécessité d'une

évaluation de type formel, effectuée à l'échelle nationale, affirmée et mise en œuvre par les politiques sur un mode standardisé par des procédures permettant de mesurer l'efficacité du système d'enseignement (en terme de coûts et de rendement) et, d'autre part, la conception d'une évaluation des processus d'apprentissage, outil d'enseignement qui soit plus qualitatif, elle, défendue et revendiquée par les enseignants novateurs. Si l'évaluation constitue de toute évidence, une manière pour le personnel politique d'infléchir indirectement mais efficacement les pratiques éducatives, elle participe aussi, ici comme dans d'autres secteurs des politiques publiques, d'un double souci gestionnaire et démocratique qui est largement imbriqué.

Le rapport d'activité du Conseil scientifique de l'évaluation témoigne de ce souci gestionnaire en mentionnant qu'à terme «l'objectif est bien d'évaluer l'enseignement lui-même, y compris dans le supérieur (il faudra évaluer ce que savent les étudiants)» (Conseil scientifique de l'évaluation, 1991, p. 111-113), et que le Ministère vise ainsi:

- à une meilleure connaissance du fonctionnement du système éducatif (par des observations portant sur les élèves, les enseignants, les établissements);
- à une évaluation des politiques éducatives, sous l'angle de leurs effets sur les élèves;
- à rendre compte au pays et aux différents partenaires (élaboration d'indicateurs annuels concernant soit les établissements, soit l'ensemble du système scolaire);
- à procurer aux acteurs des outils et des références pour les aider à s'autoévaluer» (*Ibid.*).

Selon les interprétations avancées par certains politologues, le développement des pratiques d'évaluation répondrait au besoin socialement ressenti d'une meilleure efficacité des institutions (Duran et Monnier, 1992). Cette interprétation est partagée par le Président du Conseil scientifique de l'évaluation pour qui l'évaluation exerce sur l'administration «une pression analogue à celle que le marché fait peser sur les entreprises [...]; il s'agit d'une incitation à être plus efficace, mais aussi de connaître la valeur et l'utilité pour les citoyens de ce qui est produit» (Conseil scientifique de l'évaluation, 1991, p. 18). De ce point de vue, les procédures mises en œuvre dans l'évaluation scolaire, les tentatives d'objectivation sur lesquelles elles reposent, la publication des résultats auxquels elle conduit peuvent être interprétées comme autant de formes techniques, apparemment neutres et validées, d'une recherche de consentement sur des objectifs énoncés.

Une tentative d'infléchissement des normes d'enseignement

Mais le souci de gestion des institutions n'est pas le seul principe organisateur des évaluations mises en place. Celles-ci visent simultanément à redéfinir l'acte d'enseignement. De fait, le processus d'orientation des programmes en termes

d'objectifs et de compétences s'effectue parallèlement au développement de ce nouveau type de pratiques d'évaluation dans le système éducatif, menées à l'initiative des organes centraux de l'État avec la participation d'inspecteurs (inspecteurs généraux et inspecteurs pédagogiques régionaux) et d'enseignants qui semblent partager cette qualité commune d'être engagés dans des expérimentations pédagogiques formellement organisées ou non. Depuis 1989, le ministère de l'Éducation nationale organise en effet de grandes évaluations nationales en lecture, en écriture et en mathématiques concernant les 1 720 000 élèves entrant en troisième année du primaire (8 ans) et en première année du secondaire (11 ans), évaluations étendues depuis 1993 à tous les élèves entrant en cinquième année du secondaire (15 ans), actions qualifiées de prioritaires et devant conduire à une action mieux maîtrisée.

En voie d'institutionnalisation, ces pratiques d'évaluation, quelles que soient leurs formes, accomplies sous l'égide de l'administration étatique ou par les enseignants, s'accompagnent toutes de la mise en place de dispositifs techniques, de procédures de catégorisations, de nomenclatures et de classements construits sur un même modèle à partir d'un découpage entre le domaine des savoirs et des savoir-faire. Toutes participent de cette même préoccupation de procéder à partir de critères objectivés et de mesurer la capacité à faire une opération ou une tâche déterminée dans une situation donnée. La relation ainsi établie entre connaissances et compétences observables dans une situation particulière⁶ est source de tensions qui embarrassent aussi bien les concepteurs de grilles d'évaluation que les enseignants qui les utilisent après les avoir modifiées ou non. Loin de pouvoir réduire ces pratiques à leurs seuls caractères techniques, chacun voit bien qu'elles génèrent d'autres catégories de classification, d'autres conceptions de la norme; de fait, elles prétendent rompre avec des pratiques de jugement où les dimensions sociales et personnelles étaient inhérentes à la catégorie de bon élève, pratiques éminemment sélectives parce qu'elles sont liées au capital culturel. Mais que juge-t-on avec les méthodes instituées sous le nom de référentiels ou d'objectifs de références? Que saisit-on et qu'occulte-t-on lorsqu'on dit mesurer des compétences à l'aide d'outils standards neutres?

Des acceptions et des modalités diverses selon les disciplines

Dans l'enseignement général où les résistances à ces mouvements sont parfois vives, on s'oppose, on interprète et on retraduit ces principes directeurs pour les infléchir, voire pour les dénaturer. Les clivages, observés dans l'usage, que les concepteurs de programmes en physique et en chimie font des notions de compétences, de capacités, d'objectifs illustrent la difficulté de faire entrer toutes les disciplines dans une même logique lorsqu'elle est perçue comme antinomique à l'épistémologie de la discipline elle-même. Les physiciens attachés à la mise en place de concepts propres à interpréter le monde et l'univers se sont, de fait, éloignés de cette mise en forme par objectifs et compétences, alors que les chimistes ancrés dans une logique d'action (la transformation même de la matière nécessitant des connaissances technologiques importantes), plus proches du monde industriel sont résolument

entrés dans cette nouvelle approche. D'une manière plus générale, le terme objectif de référence a été substitué au terme référentiel dans l'enseignement général, afin de ne pas laisser planer de doute: il ne s'agit pas de mettre en place des référentiels de diplômes. En effet, la majorité des enseignants, voire plus largement de ce qu'on appelle l'opinion publique, manifeste une défiance à l'égard des méthodes d'évaluation qui pourraient se substituer au mode de contrôle légitime qu'est l'examen national d'autant que la légitimité de l'examen national est un fait constitutif de l'histoire de la construction de l'appareil scolaire en France et l'expression pédagogique du principe d'égalité qui est à son fondement (Caillot, 1994).

Dans l'enseignement du français, les tensions entre fonction instrumentale et fonction culturelle des savoirs sont particulièrement vives et les modèles pédagogiques proposés fortement débattus. Il ressort, de l'analyse menée à propos de cette discipline, qu'en français, la notion de compétences a été introduite par le biais de quatre courants de pensée qui ne donnent à cette notion ni le même sens, ni la même utilité. À la pédagogie par objectifs préconisée par les pédagogues se juxtapose la volonté d'introduire de nouveaux savoirs sur la langue chez les linguistes et celle d'introduire des modèles de schématisation de l'activité cognitive chez les psycholinguistes cognitivistes. La filiation gestionnaire et administrative va entrer en congruence avec ces trois filiations par souci d'évaluer les diverses politiques d'éducation et de diffuser chez les enseignants une culture de l'évaluation afin de les mobiliser sur l'impact et sur l'efficacité de leur action.

De fait, une étude attentive des capacités et des compétences exigées montre que, derrière la spécificité des compétences requises en seconde⁷ d'enseignement général et en seconde d'enseignement professionnel, se profile une hiérarchisation des exigences intellectuelles et des savoir-faire: ainsi, c'est en termes de lisibilité, de cohérence et de pertinence que se libellent les compétences nécessaires à la réalisation d'un message écrit dans l'enseignement général, alors que c'est en termes fonctionnels – à l'infinitif choisir, traiter, exécuter – que se décrivent les compétences nécessaires à la production d'un message écrit en seconde de brevet d'enseignement professionnel.

Le flou et la plasticité des notions utilisées se révèlent ainsi paradoxaux dans les usages qui en sont faits: comprendre et produire un message sont des objectifs en lycée général et technique alors que ce sont des capacités en lycée professionnel.

L'enseignement du français demeure cependant arrimé aux connaissances plus qu'aux compétences. Nous avons pu observer que des réquisits anciens côtoyaient quelques réquisits nouveaux fondés sur une actualisation des savoirs théoriques dans le domaine des sciences du langage et des textes ou des sciences de la communication. Présentés sous forme de tableaux décomposant capacités en compétences et en objectifs, ceux-ci reprennent en pratique, quasi *in extenso*, les programmes et les instructions officielles et même leurs ambiguïtés qui témoignent de compromis entre les tenants de telle ou telle théorie grammaticale.

Pour clore, nous dirons que l'évaluation devient un instrument de politique éducative susceptible d'infléchir les modèles cognitifs et culturels qui dominent dans l'école. Ainsi, parce qu'elle apparaît comme une condition nécessaire à une évaluation rigoureuse, la pédagogie des objectifs visant à former des compétences apparaît plus légitime qu'une pédagogie des savoirs associée à l'idée de culture distinctive et de codes implicites (Bernstein, 1974), parce qu'il traite tous les individus de la même façon, dans la mesure où leurs qualités propres sont estimées au moyen des mêmes règles, le modèle pédagogique des compétences et les technologies par lesquelles il se met en œuvre, apparaît comme une quête de plus grande justice sociale à l'école et un instrument permettant aux partenaires du système éducatif de participer à son œuvre (Ropé *In* Ropé et Tanguy, 1994, chap. 2).

Cependant, ce modèle ne se laisse pas réduire aux pratiques d'évaluation. Fondé sur la prévalence accordée à la méthode, aux instruments, à la mesure, soit plus généralement, sur une technologie intellectuelle qui présente formellement les caractères de la science, il se nourrit en fait d'un ensemble d'idées, de croyances, de valeurs qui ne sont pas reconnues comme telles parce qu'elles sont trop entachées de relativisme et d'arbitraire pour une institution qui se représente ancrée dans la rationalité et dans l'universel. De fait, nous l'avons dit, les notions et les théories mobilisées dans les différentes formulations publiques de ce modèle ignorent les débats dont elles sont l'objet au sein des disciplines qui les construisent.

Qualification et compétences au travail

Les discours sur les compétences prolifèrent également dans le monde des entreprises comme dans les autres sphères de la société. L'appel à cette notion s'effectue corrélativement à la mise en place de politiques d'emploi orientées par la recherche de flexibilité et de politiques de changement d'organisation du travail ou de gestion du personnel, politiques qui s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte marqué par une contraction massive des emplois, par des changements accélérés des technologies de production et de traitement de l'information, par une concurrence accrue sur les marchés mais aussi par un déclin des organisations professionnelles et politiques des salariés, des syndicats notamment dont la représentation est estimée en France à 10 % (et à 5 % dans le secteur privé).

Organisation du travail et formation

À l'encontre de beaucoup d'autres qui intègrent cette notion dans leurs analyses, au lieu et place de qualification, nous proposons de la problématiser et d'en aborder l'analyse à partir de l'angle de vue adopté précédemment (Tanguy *In* Ropé et Tanguy, 1994, chap. 7). Pour ce faire, nous partons d'une analyse de cas, un accord signé en 1990 entre le Groupement des entreprises sidérurgiques et minières

(GESIM) d'une part et les organisations syndicales de salariés d'autre part (à l'exception de la CGT, syndicat le plus représentatif). Cet accord, appelé *Accord Cap 2000* (Usinor-Sacilor, 1990), fait figure de référence dans le monde des entreprises. Il se présente, en effet, à la fois comme une doctrine et un programme qui systématisent et mettent en cohérence des changements qui ont cours ici ou là mais séparément. Nombre d'éléments de cet accord, dont la centration sur les compétences et la formation, peuvent en effet être observés, notamment dans maintes grandes entreprises industrielles, de service ou dans les banques, mais les pratiques mises en œuvre s'inscrivent rarement dans une politique cohérente et encore moins dans une politique négociée entre les dirigeants et les salariés.

Au cœur de cet accord se trouvent affirmés deux principes directeurs:

- une formation qualifiante

L'entreprise offre à tous les salariés concernés par le présent Accord les moyens d'acquérir, avec une chance égale, les connaissances nécessaires au déroulement de leur carrière professionnelle.

- une organisation valorisante

L'entreprise prend en compte les connaissances et l'expérience professionnelle des salariés, permettant ainsi à chacun d'exercer ses compétences et d'en acquérir de nouvelles.

L'entreprise, pour développer ses performances et pour offrir des perspectives de déroulement de carrière à son personnel, aura:

- d'une part, à prendre en compte les compétences acquises par les salariés;
- d'autre part, à tirer toutes les conséquences de l'interaction permanente entre la formation et l'organisation (*Accord Cap 2000*, p. 5).

Plus généralement, cet accord se caractérise par la substitution «d'une logique de progression professionnelle par remplacement des postes disponibles au sein d'organigrammes préétablis» (*Accord Cap 2000*, p. 9). Il change donc les conditions de détermination de la classification et de la carrière des individus. Celle-ci, en principe, n'est plus subordonnée à l'existence de postes disponibles, mais elle trouve son principe premier dans les compétences reconnues des salariés. Tant et si bien que certains ont pu dire que la mise en œuvre d'une logique de compétences signifie que, tendanciellement, c'est l'individu qui fait son poste (Donnadieu, et Denimal, 1993). Cependant, l'équation compétences qualification/classification n'est pas aussi assurée parce qu'une certaine indétermination demeure attachée à la notion de compétences. Celle-ci se décompose en effet en compétences requises, en compétences acquises et en compétences acquises validées, soit en autant de spécifications qui interdisent l'amalgame.

De fait, les compétences sont ainsi définies: il s'agit d'un savoir-faire opérationnel validé:

- savoir-faire = connaissances et expérience d'un salarié
- opérationnel = applicables dans une organisation adaptée
- validé = confirmées par le niveau de formation et ensuite par la maîtrise des fonctions successivement exercées (*Accord Cap 2000*, p. 10).

Mais l'engagement de l'entreprise à renverser l'ordonnancement postes/capacités suppose en contrepartie celui du salarié qui doit posséder des compétences élargies susceptibles de s'adapter aux évolutions technologiques et être capable de les mettre en œuvre; autant de conditions qui sont obtenues au moyen des actions de formation qui sont offertes par l'entreprise. La formation se trouve ainsi placée au cœur de l'entreprise, définie comme une activité nécessaire, spécifique et pourtant intégrée aux dispositifs de production. De fait, les centres de formation s'installent dans les départements pour rapprocher leur activité du travail productif, voire à la limite les confondre; ce faisant, la formation qui, au terme de la *Loi de 1971* sur la formation professionnelle continue, était un droit des salariés devient une sorte d'obligation, dans cette charte des droits et devoirs des entreprises et des salariés de la sidérurgie qu'est l'*Accord Cap 2000*. En pratique, c'est la formation, entendue au sens large qui va du stage à l'apprentissage dans le travail, qui est censée permettre l'ajustement entre la distribution des attributs des individus (projets, connaissances, expériences) et celle des faits d'organisation du travail. La centralité accordée à la formation en ce début des années quatre-vingt-dix marquées par une forte suppression d'emplois peut être lue comme la réalisation achevée d'une idée cultivée depuis près de quarante ans.

Définition des compétences par leurs mesures

La mise en œuvre des principes directeurs contenus dans cet accord suppose de rendre visibles ces compétences, soit un ensemble de phénomènes qui n'étaient jusqu'alors pas considérés pour eux-mêmes. Cette reconnaissance va prendre forme au moyen d'un ensemble d'actions sociales, parmi lesquelles la construction d'outils destinés à objectiver et à mesurer une série de données nécessaires pour appliquer la logique «compétences». À cet effet, trois procédures essentielles sont élaborées: l'évaluation des compétences requises par les emplois, l'évaluation des compétences acquises par les salariés et l'entretien professionnel qui permettra de mettre en correspondance les deux distributions précédentes. L'identification des compétences requises par les emplois est opérée à partir d'une démarche appelée «méthode d'investigation des activités» qui est mise en œuvre par les ingénieurs en ressources humaines des différents départements. Elle se réalise au moyen de référentiels construits dans la même logique que ceux utilisés dans l'enseignement technique et professionnel, à partir des mêmes catégories de savoirs, savoir-faire et savoir-être dont la possession se mesure toujours en termes d'«être capable»; chaque unité de savoir et savoir-faire

se distribue ici sur une échelle à cinq degrés sans que l'on soit en mesure de préciser le principe de gradation ainsi mis en œuvre, à moins de dire qu'il procède de l'universelle distinction faite entre simple et complexe. Mais dans ce cas, comment hiérarchiser sur une même échelle ces trois opérations supposées décrire une maîtrise du traitement de l'information par les conducteurs des installations de production aciérie: maîtriser le langage technique du secteur, synthétiser les informations reçues avec objectivité et structurer ces informations sous la forme d'une argumentation, qui sont respectivement classées en degré 2, degré 3 et degré 5? La décomposition des savoir-être en comportements ordonnés et indicés est encore plus embarrassante; la créativité, par exemple (une des dimensions isolées dans le référentiel des activités), se laisse-t-elle mesurer en termes de capacités qui puissent être ordonnées sur une échelle? Ces référentiels d'activités et de compétences constituent la base d'une organisation de la formation en modules. L'identification des activités ainsi faite est un moment dans la définition des emplois types, eux-mêmes situés dans les filières professionnelles.

À ce stade de la description des principaux changements introduits par *Accord Cap 2000*, nous insisterons sur la place attribuée à la formation, à l'évaluation des qualités professionnelles des salariés et à leur validation. Les compétences sont considérées comme des propriétés instables qui doivent toujours être soumises à objectivation et validation dans et hors de l'exercice du travail. C'est dire qu'une gestion fondée sur les compétences contient l'idée qu'un salarié doit se soumettre à une validation permanente et faire constamment la preuve de son adéquation au poste, de son droit à une promotion, ou à une mobilité professionnelle. Une telle gestion entend concilier le temps long des durées d'activités des salariés avec le temps court des conjonctures du marché, des changements technologiques, puisque tout acte de classement est susceptible d'être révisé. Ainsi, l'extension des pratiques d'évaluation et de validation, accomplies par des spécialistes détenteurs de techniques relativement indépendantes de l'activité évaluée, s'effectue par référence à l'institution scolaire et s'en sépare simultanément, d'une manière radicale: le diplôme est, en effet, un titre définitif, même si sa valeur peut varier sur le marché alors que la validation des acquis professionnels est toujours incertaine et temporaire.

On voit ainsi la force des taxinomies qui président à la représentation d'une réalité qui cherche à faire la réalité; ce travail de représentation et de mise en catégories est d'autant plus recevable qu'il a les signes de la cohérence d'un système technique. Mais ces procédures, ces classements, ces catégorisations constituent avant tout un équipement grâce auquel l'entreprise dispose d'une masse de données mesurées qui sont présumées lui permettre d'obtenir une photographie extrêmement détaillée de son fonctionnement, de gérer son personnel et d'intervenir sur l'organisation du travail: on ne saurait en effet oublier que ces techniques sociales se développent d'une manière concomitante et avec l'appui de l'informatique. Aussi, à l'instar de Goody (1977), qui considère que l'écriture alphabétique a permis d'accroître le champ de l'activité critique, de favoriser la rationalité et la pensée logique, d'accu-

muler les connaissances abstraites parce que l'écriture modifiait la nature de la communication en l'étendant au-delà du simple contact personnel et transformait les conditions de stockage de l'information, on peut se demander si l'informatique et les technologies intellectuelles qui l'accompagnent ne contiennent pas virtuellement les mêmes possibilités de modifier les cadres de pensées, d'étendre la rationalité du calcul à des conduites qui lui échappaient jusqu'alors.

Cette formalisation ainsi opérée manifeste une volonté de chasser l'arbitraire, une recherche exacerbée d'explicitation, l'une et l'autre observables dans l'école et dans les entreprises. Ici et là, des acteurs, qui occupent des positions sociales et des fonctions différentes, font valoir que ces techniques et les pratiques qu'elles inspirent sont autant d'éléments qui fondent un ordre social plus juste où chaque salarié peut accomplir une carrière professionnelle selon ses compétences et non selon son diplôme dans l'entreprise, et où chaque élève peut construire un cursus adapté à ses besoins dans l'école.

Mais cette chasse à l'arbitraire accompli, à des fins de meilleure gestion et d'équité sociale, provoque un certain nombre d'effets contradictoires liés à la mise en abstraction des procédures de classement et de mesures utilisées (Darré, 1994). De fait, le caractère standardisé des référentiels d'activités et de formation repousse nécessairement la spécificité de la tâche à accomplir et l'objectif recherché, définir et former les compétences nécessaires pour résoudre des problèmes dans une situation donnée. Qu'en est-il également de cette préoccupation d'individualisation (individualisation des évaluations, individualisation des formations, etc.) puisqu'il s'agit toujours d'individus détachés de tout attribut personnel (tels que l'âge, le sexe, la situation familiale) et soi-disant dotés des mêmes dispositions rationnelles à utiliser les mesures instituées?

On peut donc se demander si la logique des compétences qui entend instituer de nouvelles formes de différenciations salariales, fondées sur les compétences des individus et non sur les exigences des postes, ne tend pas simultanément à faire accepter ces différenciations comme la résultante de propriétés et d'actions individuelles. Nous laisserons ces questions ouvertes, notre propos étant ici de faire apparaître les analogies de formes, si ce n'est de contenus, entre des mouvements de redéfinition des savoirs à transmettre et à évaluer dans l'institution scolaire et de nouvel ordonnancement des capacités des salariés et des postes de travail dans les entreprises. Autant de transformations qui sont accomplies au nom d'une nécessité invoquée par les dirigeants économiques et politiques dans des discours éminemment performatifs qui énoncent et annoncent un ordre social et économique à faire et à venir. Mais la formalisation des procédures élaborées pour objectiver cet ordre de réalité contraste singulièrement avec les caractéristiques de celle-ci: la systématisation des techniques utilisées s'oppose en effet à l'incertitude attachée aux phénomènes désignés sous le nom de compétences.

Conclusion

Au terme de cette réflexion il nous paraît devoir à nouveau souligner les similitudes de changements liés à l'usage qu'il est fait du terme «compétences» dans la sphère éducative et dans la sphère du travail. D'un côté, on souhaite passer d'un système d'enseignement centré sur les savoirs au sein de filières scolaires à un système d'apprentissage centré sur l'élève, acteur de son parcours scolaire au moment où, de l'autre, on passe d'une organisation productive au sein de laquelle pouvait ou non se mener une carrière, à une organisation valorisante créatrice de compétences pour l'individu salarié au cours de son parcours professionnel; dans l'un et l'autre cas, on observe une recherche poussée d'individualisation. En miroir, une configuration de notions se dessine en termes de 1) contrat d'apprentissage et contrat de partenariat; 2) pédagogie par objectifs et management par objectifs; 3) évaluation des savoirs dans une situation donnée et évaluation des savoirs opérationnels, l'ensemble se modélisant au sein de l'institution scolaire dans les objectifs de référence et les référentiels et dans les référentiels d'activités au sein des entreprises. Évaluation/ autoévaluation et équité, recherche de consentement fondée sur l'objectivation et incorporation de règles formalisées, tels sont les fondements invoqués pour justifier les transformations en cours dans deux sphères qui demeurent autonomes, mais dont la similitude de préoccupations ne peut que frapper l'observateur.

Certes, et nous le soulignons, ces homologues sont le résultat de processus et de chaînes de relations très différents: elles doivent à ce titre faire l'objet d'études empiriques susceptibles de faire ressortir les spécificités respectives. Mais il nous paraît primordial de ne pas perdre de vue le parallélisme des transformations sociales, car l'une des tâches des sciences sociales consiste à mettre en évidence «l'orientation commune à toutes les transformations des relations humaines, non seulement dans une sphère particulière mais dans toutes les sphères» (p. 74), bien que nous ne disposions pas toujours des outils conceptuels nécessaires pour le faire (Elias, 1986). Il nous paraît non moins important de rappeler que l'affirmation et la codification d'un ordre de phénomènes nommés «compétences», loin d'être propres à la France, se sont imposées dans d'autres pays européens et bien plus tôt dans l'Amérique du Nord. Donc ces phénomènes pourraient constituer l'objet d'analyses comparatives fécondes.

Ces changements participent, selon nous, d'une extension de la rationalité (entendue au sens général que lui donne Weber), du calcul économique, de la raison scientifique et technique ainsi que de la prévision et de la planification au sens large. Cette rationalisation, en œuvre dans les sociétés modernes, trouve sa légitimation dans la science et la technique (Habermas, 1973). C'est bien l'idée de rationalisation qui est revendiquée par les différents protagonistes de ces changements et qui vont des autorités politiques aux constructeurs de référentiels en passant par les scientifiques convoqués pour donner la légitimité aux mouvements impulsés. Au-delà de cette unanimité de façade les conceptions divergent entre le discours sur la méthode des référentiels et le rapport du Collège de France (1985), par exemple, qui d'emblée souligne les limites d'une rationalisation qui se voudrait universelle.

Les techniques et pratiques mises en œuvre dans ces différents lieux sociaux témoignent d'une même représentation d'individus rationnels dotés de consciences calculatrices. Ici comme là, prévaut en effet la même vision intellectualiste de l'action humaine fondée sur des intentions rationnelles. Processus de rationalisation qui contiennent des risques de perte de sens, comme le souligne Bruner, l'un des pères de la psychologie cognitive qui se démarque des orientations récentes de celle-ci. Rappelant comment la psychologie s'est fragmentée et technicisée, il souligne que l'accent s'est déplacé «de la signification à l'information et de la construction de la signification au traitement de l'information» (Bruner, 1990, p. 20) C'est pourquoi il nous propose de nous interroger sur notre capacité à bâtir un univers social car «dans la plupart des actions humaines, les "réalités" ne sont rien d'autres que le produit de longs processus de construction et de négociation profondément insérés dans la culture [...]» (*Idem*, p. 39). En procédant ainsi, «on se rend compte que le problème de la performance intellectuelle nous renvoie à d'autres questions qui touchent à l'utilisation que nous voulons faire de cette définition dans des circonstances politiques, sociales, économiques et scientifiques données» (*Idem*, p. 41).

NOTES

1. Les faits et les analyses rapportés dans cet article proviennent d'un ouvrage coordonné par Françoise Ropé et Lucie Tanguy (1994).
2. En France, la formation professionnelle, conduisant aux emplois d'ouvriers et d'employés, est majoritairement réalisée dans les lycées professionnels qui recrutent des élèves qui ont achevé des études de premier cycle de l'enseignement secondaire, soit quatre années après la fin des études primaires.
3. Déclaration de Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, devant l'Assemblée nationale lors de la présentation du budget 1989.
4. Selon ce bilan, 556 000 questionnaires auraient été adressés à tous les établissements scolaires par le ministère; 36 000 auraient été adressés à toutes les mairies; 30 000, aux partenaires sociaux du système éducatif. Environ 155 000 à 186 000 personnes se seraient exprimées, parmi lesquelles 60 à 70 % d'enseignants, 10 à 20 % de parents, 3 à 6 % d'élèves et 2 % d'entreprises.
5. Le Conseil national des programmes, composé de personnalités choisies en fonction de leurs compétences, est l'instance qui formule des recommandations pour l'élaboration des programmes, la conception générale des enseignements et l'adaptation à l'évolution des connaissances.
6. Sur les présupposés contenus dans une telle relation, voir Merchières et Pharo (1992).
7. Le système d'enseignement français est composé d'un enseignement primaire qui dure cinq ans et d'un enseignement secondaire partagé en deux cycles. Le premier cycle est de quatre ans et le deuxième, de trois ans. La seconde correspond au début du deuxième cycle secondaire ou à la dixième année d'études en France. Si l'on fait l'équivalent québécois, la seconde correspond à la dernière année du secondaire général.

Abstract – In the last few years there have been two major series of transformations in France: in the area of education, a tendency to move from a system centred on teaching knowledge relating to the disciplines, to a system centred on student learning; in the area of work, a

tendency to prefer an organization whose strength is centred on individual competencies to an organization in which qualifications are associated with the job. Although the transformations in these two spheres seem autonomous, they present certain similarities in their technical aspects and practices that reveal a similar intellectual vision based on rational intentions. The process of rationalization can be also interpreted as a movement toward individualization.

Resumen – Una doble serie de transformaciones puede ser observada en el curso de los últimos años en Francia: en la esfera educativa, una tendencia a pasar de un sistema de enseñanza centrado en los saberes disciplinarios, a un sistema de aprendizaje centrado en el alumno; en la esfera del trabajo, una tendencia a preferir una organización centrada en la competencia de los asalariados, por sobre una organización productiva en la cual la calificación está tradicionalmente vinculada al puesto. Estas transformaciones en curso en dos esferas, que son sin embargo autónomas, presentan similitudes a nivel de las técnicas y prácticas que provienen en ambos casos de la misma visión intelectual de la acción humana fundada en intenciones racionales. El proceso de racionalización instrumental así logrado se completa simultáneamente con un movimiento de individualización.

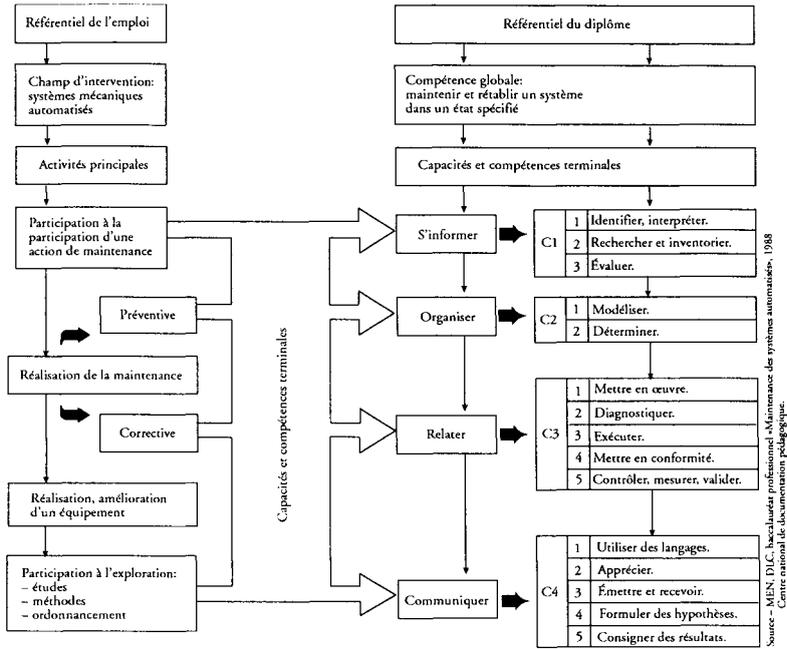
Zusammenfassung – In Frankreich kann seit einigen Jahren eine zweifache Wechselfolge beobachtet werden: in der Sphäre der Bildung, eine Tendenz von einem auf fachliche Kenntnisse ausgerichteten Unterricht hin zu Lehrplänen, bei denen der Schüler im Mittelpunkt steht; in der Sphäre der Arbeit, eine Tendenz in Richtung der Befürwortung einer valorisierenden Organisation, bei der die Kompetenzen der Arbeitnehmer am wichtigsten sind, gegenüber einer traditionellen Produktionsorganisation, in der die erforderlichen Fähigkeiten an den Arbeitsplatz gebunden ist. Diese Transformationen in den beiden Sphären sind zwar unabhängig von einander, weisen aber doch gewisse Ähnlichkeiten auf im Hinblick auf die gezielt eingesetzten Techniken und Praktiken, die alle derselben intellektualistischen Anschauung des auf rationaler Zweckgebundenheit fußenden menschlichen Handelns abgeleitet werden können. Der so in Gang gesetzte Prozeß der instrumentalen Rationalisierung wird gleichzeitig von einer starken Individualisierungsbewegung begleitet.

RÉFÉRENCES

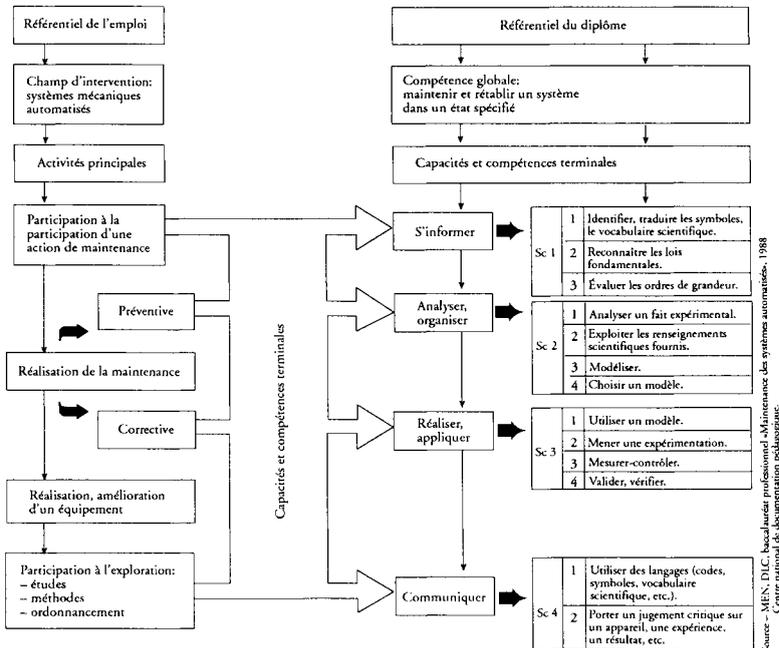
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control* (Volume 1). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1974). *Class and pedagogies: Visible and invisible*. In J. Karabel et A.H. Hasley (dir.), *Power and ideology in education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. et Gros, F. (1989). *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- Brauns, P. (1990). Modernisation, l'occupation d'un mot-clef par le PS. *Mots*.
- Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit – De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Éditions Eschel.
- Caillot, M. (1994). Des objectifs aux compétences dans l'enseignement scientifique. In F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences* (p. 95-117). Paris: L'Harmattan.
- Collège de France (1985). *Principes pour l'enseignement d'avenir*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.

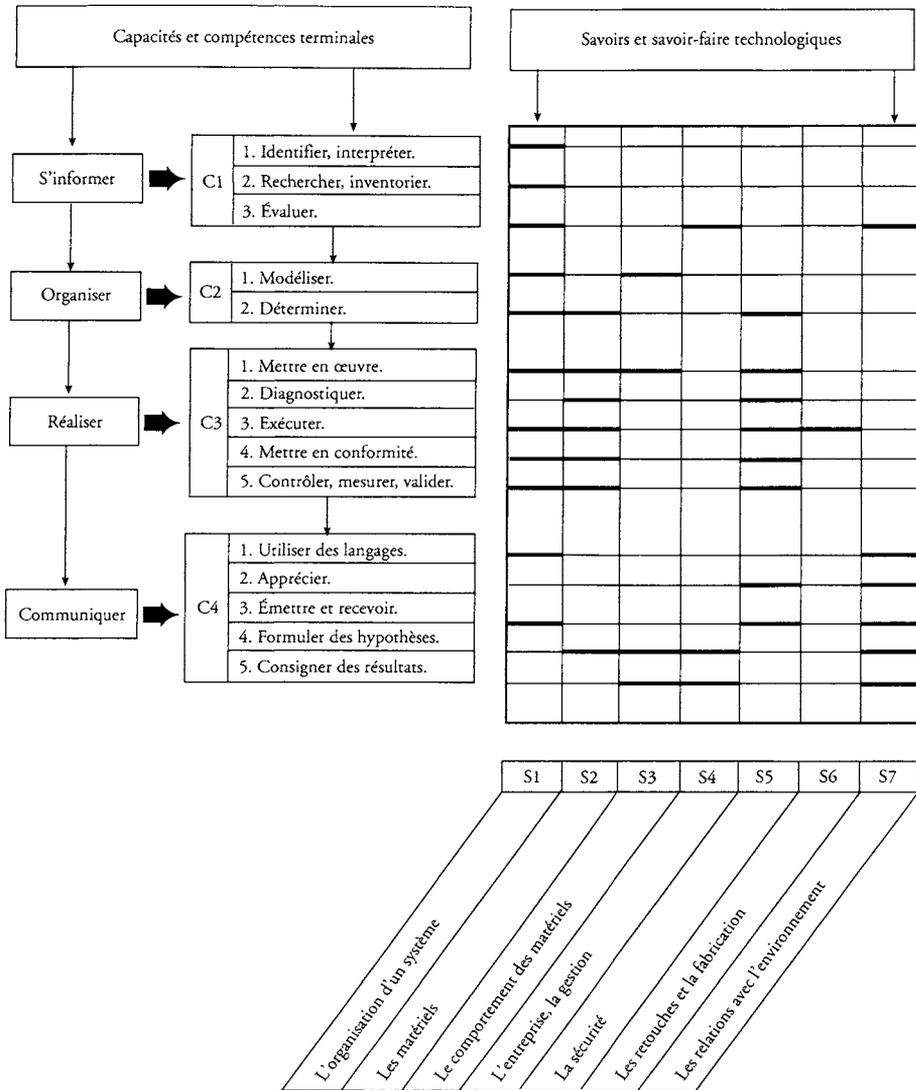
- Conseil national des programmes (1990). *Propositions du CNP sur l'évolution des lycées*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- Conseil national des programmes (1991a). *Propositions sur les lycées professionnels et les voies technologiques industrielles*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- Conseil national des programmes (1991b). *Propositions du CNP pour l'évolution des collèges*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- Conseil scientifique de l'évaluation (1991). *L'évaluation, de l'expertise à la responsabilité*. Rapport annuel sur l'évolution des pratiques d'évaluation des politiques publiques. Paris: La Documentation française.
- Charte des programmes* (1992). *Journal officiel du 6 février 1992*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- Darré, J.-P. (1994). Les voies de construction d'un référentiel: le cas des conseillers techniques agricoles. In F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences* (p. 147-174). Paris: L'Harmattan.
- Donnadieu, G. et Denimal, Ph. (1993). *Classification qualification, de l'évaluation des emplois à la gestion des compétences*. Paris: Éditions Liaisons.
- Duran, P. et Monnier, E. (1992). Le développement de l'évaluation en France, nécessités techniques et exigences politiques. *Revue française des sciences politiques*, 42(2), 235-263.
- Elias, N. (1986). *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris: Éditions de l'Aube (1^{re} éd., 1970).
- Goody, J. (1977). *La raison graphique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Habermas, J. (1973). *La science et la technique comme idéologie*. Paris: Éditions Denoël.
- Lochack, D. (1986). La haute administration française à l'épreuve de l'alternance. Les directeurs de l'administration centrale à l'épreuve. In CURAPP (dir.), *La haute administration et la politique* (p. 49-79). Paris: Presses universitaires de France.
- Merchiers, J. et Pharo, P. (1992). Éléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert. *Sociologie du travail*, 1, 47-63.
- Ministère de l'Éducation nationale (1991). *Documents méthodologiques, le référentiel des activités professionnelles*. Paris: Direction des lycées et collèges, Ministère de l'Éducation nationale.
- Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris: Gallimard.
- Naville, P. (1956). *Essai sur la qualification*. Paris: Rivière.
- OCDE (1993). *La réforme des programmes scolaires, l'évaluation en question*. Paris: OCDE.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Rouban, J.L. (1990). La modernisation de l'État et la fin de la spécificité française. *Revue française des sciences politiques*, 40(4), 521-545.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail, une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Tanguy, L. (1991). *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France*. Paris: La Documentation française.
- Usinor-Sacilor (1990). *Accord Cap 2000. Accord sur la conduite de l'activité professionnelle dans les entreprises sidérurgiques*. Paris: La Défense.

Annexe 1 – Mise en relation des tâches et des capacités



Annexe 2 – Mise en relation des capacités avec les savoirs et les savoir-faire technologiques





Source : MEN, D.I.C., baccalauréat professionnel «Maintenance des systèmes automatisés», 1988
 Centre national de documentation pédagogique.