

# Enseignement collégial et compétences minimales\*

**Viviane De Landsheere**

Professeure  
Université de Liège

Dans maints pays, qu'ils soient hautement industrialisés ou moins avantagés, l'enseignement primaire et secondaire est, depuis quelque temps, accusé d'une grave baisse de rendement. Il envierait aux universités ou dans les entreprises des diplômés qui ne dominent même plus à suffisance les clés traditionnelles du savoir : lecture, expression écrite, arithmétique élémentaire.

Selon les contextes culturels, les tempéraments nationaux et les usages scolaires, les réactions ont pris des formes diverses ; beaucoup vont dans le même sens : un retour aux savoirs de base (« Back to basics ! ») à propos desquels un seuil de compétences minimales doit être franchi pour être promu ou obtenir un certificat de fin d'études. Establet parle à ce propos du smig culturel que l'on envisage d'instaurer en France.

Ce mouvement a pris sa forme la plus accusée aux États-Unis où un grand nombre d'États ont adopté des dispositions juridiques en ce sens et où l'on compte actuellement plusieurs actions en justice, intentées au nom d'élèves qui s'estiment injustement privés d'un diplôme important pour leur avenir.

Plusieurs questions fondamentales se posent : elles portent aussi bien sur les objectifs de l'éducation secondaire et sur l'évolution de celle-ci que sur la notion de compétences minimales, la

place à leur accorder et la possibilité d'en évaluer objectivement la maîtrise sans commettre d'injustice.

## L'enseignement accusé

### Hier...

Avant de présenter quelques-unes des critiques que l'on fait actuellement à l'école, rappelons d'abord que des reproches au moins aussi sévères ont été formulés dans le passé. Généraliser est peut-être dangereux, mais il semblerait que chaque génération estime sa formation plus « sérieuse » que celle de la suivante. « Rien de nouveau sous le soleil », écrit Gaussien (1985), « On a toujours dit que le niveau baissait, que l'école formait des incapables et qu'une réforme radicale s'imposait. »

Et certains l'ont si bien dit qu'il semble qu'il n'y ait rien à ajouter. « Les jeunes gens ne seront jamais comme la jeunesse d'autrefois » (Inscription babylonienne, plus de 3 000 ans av. J.-C.). « Notre monde a atteint un stade critique » (Un prêtre égyptien, 2 000 ans av. J.-C.). « Les jeunes d'aujourd'hui aiment le luxe, ils sont mal élevés, méprisent l'autorité, n'ont aucun respect pour leurs aînés et bavardent au lieu de travailler » (Socrate).

Et ces constatations se poursuivent au fil des siècles. Les lacunes des élèves sont relevées au XVII<sup>e</sup> siècle, Gaussien continue : « L'on vit par expérience que la plupart des enfants sortent présentement des collèges sans entendre le latin » (Antoine Arnauld, 1612-1694, *Mémoires sur le règlement des études dans les lettres humaines*). Au XVIII<sup>e</sup> siècle, d'Alembert écrit dans son *Encyclopédie* (1753) que le temps consacré à apprendre le latin, une langue morte, « serait bien mieux employé à apprendre par principes sa propre langue, qu'on ignore

toujours au sortir du collège et qu'on ignore au point de la parler très mal. »

De son côté, Hopper (1975) cité par Gagné (1982, p. 69), rappelle quelques textes qui s'échelonnent du XVII<sup>e</sup> siècle à la première moitié du XX<sup>e</sup> et qui stigmatisent l'insuffisance des connaissances linguistiques et orthographiques des étudiants terminant leurs études. Déjà en 1689, Audry constatait : « Il est ordinaire de trouver (des écoliers de rhétorique) qui n'ont aucune connaissance des règles de la langue française, et qui en écrivant pèchent contre l'orthographe dans les points les plus essentiels. » En 1730, Restaut déplore que « Les jeunes gens sortent des collèges aussi ignorants (de leur langue maternelle) que s'ils avoient esté élevez chez des étrangers. »

La revue *Enjeux* a consacré une série d'articles à une recherche similaire de textes anciens (3, 5, p. 4-6 ; 6, p. 5-6) prouvant qu'à toutes les époques la méconnaissance de la langue chez les élèves a ému des observateurs attentifs. En 1762, un mémoire d'une faculté de droit proclame qu'« Un étudiant sortant du collège après huit ans (d'études) n'est pas en état de lire un livre français en compagnie d'honnêtes gens. » De Lamennais et Dumas fils cités par l'abbé Vincent (1910) à Faguet en 1909, pour nous limiter à l'aube du XX<sup>e</sup> siècle, la même lamentation se répand sur l'incapacité des étudiants à parler et écrire correctement en français.

Se référant à l'anthologie de rapports de jurys de baccalauréat du XIX<sup>e</sup> siècle, publiée en 1983 par A. Chervel (INRP), Arditti (1984) relève les passages suivants :

« L'on ne peut imaginer le lycéen d'il y a cent vingt ans sans une parfaite connaissance de la langue française

\* Conférence de clôture du 10<sup>e</sup> colloque annuel de l'AQPC. M<sup>me</sup> De Landsheere a également présenté le pour et le contre d'un programme d'évaluation des compétences minimales. On trouvera son propos sur le sujet dans : De Landsheere, V., *Faire réussir, faire échouer*, Paris, P.U.F., 1988, p. 226-234.

et de l'orthographe. Or le diagnostic est accablant. L'ignorance du vocabulaire et de la littérature : « *Les candidats ignorent le titre des principaux ouvrages et la biographie de Montesquieu, de Bossuet, de Racine* » (doyen des lettres de Clermont, novembre 1864), l'« *inaptitude à s'exprimer d'une façon claire et cohérente dans leur langue maternelle* » (un doyen de Strasbourg en 1860), sont couramment relevées par les présidents de jury. Mais cela n'est rien comparé aux fautes d'orthographe « *semées à profusion* » (le doyen des sciences à Besançon, 1860). À travers tout le pays – et la Sorbonne n'est pas épargnée, – les appréciations des doyens de faculté attestent l'« *ignorance presque générale de l'orthographe* » (Rennes, 1862). C'est même la cause du rejet de la moitié des candidats au baccalauréat. »

De l'autre côté de l'Atlantique, le son de cloche est identique.

En 1845, a eu lieu à Boston la première enquête sur le rendement scolaire systématique utilisant des feuilles d'examen imprimées (il ne s'agissait pas encore de tests au sens contemporain de ce terme, mais de listes de questions relatives aux différentes branches d'enseignement) ; les consignes également imprimées furent utilisées pour les quelque 500 élèves fréquentant 19 écoles secondaires (« *Writing and Grammar Schools* ») qui participèrent aux épreuves. Leur âge moyen était de treize ans et demi (Travers, 1985, p. 86 et suiv.). Les conclusions de la commission d'examen ne diffèrent guère des récriminations des doyens français :

« ... il ne fait pas de doute qu'un grand nombre d'élèves de nos classes les plus avancées, filles et garçons de quatorze à quinze ans, ne peuvent pas écrire de phrases simples, ne sont pas capables d'exprimer leur pensée sur des sujets communs sans l'aide d'un dictionnaire ou d'un maître. Ils ne peuvent écrire sans fautes d'orthographe, de grammaire et de ponctuation. On rougit de honte à la lecture d'une lettre qu'ils vous écrivent. (...) Qu'en est-il alors des centaines et des milliers d'enfants de citoyens moins favorisés qui quittent l'école avant de terminer leurs études ? »

## *La chute de rendement n'affecte pas les meilleurs élèves ; au contraire, ils sont plus forts que jamais*

### ... Et aujourd'hui

Certes, on ne peut nier qu'un problème existe. Encore faudrait-il le poser correctement. Il est indéniable que le rendement moyen de l'enseignement secondaire baisse dans beaucoup de pays et que nombre d'élèves accusent des carences graves dans les disciplines fondamentales. Mais bien des nuances doivent éclairer ce diagnostic brutal.

Il faut d'abord rappeler que la chute de rendement n'affecte pas les meilleurs élèves ; au contraire, ils sont plus forts que jamais. Parmi bien d'autres, les études de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) apportent depuis plus de vingt ans des preuves indiscutables à cet égard.

On doit aussi tenir compte des changements profonds dans les populations scolaires. La tendance générale est de garder la presque totalité des jeunes dans l'enseignement secondaire jusqu'à 15-16, voire 18 ans. Il y a vingt-cinq ans à peine, seule une minorité sélectionnée jouissait de ce privilège dans presque tous les pays. Si les jeux olympiques s'ouvraient soudain à quiconque souhaite y participer, sans sélection préalable, personne ne s'étonnerait de voir baisser la moyenne des performances, même si les grands champions restaient égaux à eux-mêmes.

Les apprentissages insatisfaisants sont d'autant plus explicables dans l'enseignement secondaire que, sauf rares exceptions, les méthodes d'enseignement n'ont pas été systématiquement modifiées en fonction des changements de population.

De surcroît, le monde contemporain devient de plus en plus complexe et savant (ne dit-on pas que le capital de connaissances de l'humanité double actuellement en moins de dix ans) ; or, les modes de vie et les modalités de communication ne sont pas nécessairement favorables à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire traditionnels, par les voies traditionnelles : on se téléphone plus qu'on ne s'écrit et, quand finit

l'enseignement secondaire, certains jeunes ont consacré autant d'heures à regarder la télévision qu'à travailler pour leurs études.

Le problème éducatif à résoudre est d'autant plus complexe que l'évolution scientifique et technique qui prépare la civilisation du XXI<sup>e</sup> siècle semble promettre le pouvoir et l'emploi à ceux qui auront pu le mieux développer leurs facultés intellectuelles supérieures : capacités d'analyse, de synthèse, d'évaluation ; flexibilité, créativité.

### L'intérêt pour la compétence minimale

Quelles seront, en pareil contexte, les connaissances minimales nécessaires ? Sans une réflexion générale, semblable question trouvera difficilement une réponse valide.

Apprécier si un élève a assez progressé dans ses apprentissages pour être déclaré capable, habile à tels ou tels égards, pour accéder à des études supérieures ou pour obtenir un diplôme d'études générales ou de qualification professionnelle est depuis toujours l'une des tâches et des responsabilités courantes des enseignants et des formateurs. Ce jugement passe d'abord, de manière explicite ou implicite, par un point critique : la distinction de la limite entre la compétence et l'incompétence, la maîtrise et la non-maîtrise. En d'autres termes, l'élève a-t-il atteint la compétence minimale ?

Dès lors, comment expliquer que l'*Encyclopedia of Educational Research*, encyclopédie décennale qui, aux États-Unis, suit le mouvement de la recherche au plus près, ne compte pas un seul article sur les épreuves de compétences minimales dans son édition de 1970 (Ebel, ed.) alors que, quinze ans après, la documentation sur le sujet devient presque inépuisable ?

Dans l'éducation scolaire, on observe une tension perpétuelle entre deux buts : d'une part, le développement général, physique, intellectuel, affectif, moteur,

social de l'individu et, d'autre part, l'acquisition de connaissances, d'habiletés, de techniques : lecture, écriture, calcul, initiation aux diverses branches du savoir.

Accorder la priorité à l'un des deux buts procède en dernière analyse d'un jugement de valeur ; comme l'histoire le montre, c'est une décision qui a souvent été tranchée de façons différentes selon le niveau de la hiérarchie sociale dont relevaient les enfants à éduquer.

Le débat resurgit à propos des compétences minimales que d'aucuns veulent réduire à la maîtrise des seules connaissances et habiletés fonctionnelles nécessaires à la « survie » dans l'environnement physique et social, tandis que d'autres élargissent ce concept jusqu'à la culture générale.

Ebel (*in* Austin et Garber, 1982) considère, lui aussi, que l'insistance actuelle sur la nécessité de l'effort, d'apprentissages scolaires plus systématiques et plus productifs en savoir et en savoir-faire, procède d'un mouvement historique pendulaire où, en éducation, tantôt l'accomplissement scolaire, tantôt le développement de la personnalité et l'adaptation de l'individu à son environnement, prennent la préséance : enseignement centré sur la matière – enseignement centré sur l'enfant ; excellence – égalité ; éducation traditionnelle – éducation nouvelle...

Ebel tente d'expliquer ce phénomène de la façon suivante : « Pendant les périodes où une nation se sent menacée, l'excellence, l'accomplissement, l'adhésion aux grandes valeurs éternelles tendent à exprimer la volonté du peuple. Quand la menace est passée, la philosophie naturaliste, la « jouissance de la vie » prennent le dessus » (Austin et Garber, 1982, p. XI). Le dernier exemple de cette fluctuation se trouve dans le mouvement libéral, égalitaire qui marque la période d'abondance de l'après-deuxième guerre mondiale, culminant dans les années 60, et la réaction actuelle liée à la crise économique qui lui a succédé. L'attention accordée pour le moment aux compétences minimales semble lui être liée.

Le vif intérêt que le monde politique manifeste pour la compétence minimale procède de raisons diverses, voire presque opposées.

Ainsi, pour les uns, il s'agit de savoir si les dépenses consenties pour l'enseignement et la formation conduisent à des résultats tangibles et suffisants à court terme. Moins les effets espérés seront ambitieux, plus il sera facile et justifié de « rationaliser », c'est-à-dire de réduire les dépenses d'éducation.

Si, de surcroît, le contrôle du rendement scolaire est effectué par un pouvoir central, on assiste évidemment à un renforcement de celui-ci.

Pour d'autres, évaluer si tous les élèves maîtrisent des compétences jugées minimales procède du souci de vérifier si l'égalité des chances – aspect particulier de l'égalité des droits civiques – existe réellement dans les faits.

Dans l'hypothèse d'un constat négatif, surtout s'il affecte des populations particulières, des mesures permettant de remédier à cette situation seront revendiquées. Les dépenses éducatives peuvent ainsi être augmentées au nom de la justice sociale et d'une politique à long terme, au lieu de se voir réduites. Bien entendu, cette politique ne sera rentable que si la notion de pédagogie du succès, correspondant au projet éducatif de chacun, se substitue à celle de simple égalité des possibilités d'accès aux institutions scolaires.

On arrive ainsi à l'un des points centraux du débat qui nous occupe : jamais le souci de garantir des compétences minimales ne peut correspondre à une fin en soi ; l'acquisition des compétences minimales doit faire partie intégrante d'un projet éducatif.

#### Le danger de l'uniformisation autoritaire des compétences

Exiger de tous la possession des mêmes capacités estimées minimales reposerait sur une hypothèse implicite discutable : tous les membres de la société adhèreraient à certaines valeurs, se traduisant, par exemple, par l'importance accordée à la capacité de lire, d'utiliser l'informatique, de participer à la vie politique, etc. Or cette hypothèse de valeurs largement partagées se révèle

en réalité très fragile. Plus le changement social est rapide – et il ne l'a sans doute jamais été autant qu'aujourd'hui – plus les domaines pour lesquels les membres de la société acceptent des idéaux communs se raréfient.

Dans ces conditions, imposer à tous la possession des mêmes compétences paraît en contradiction flagrante avec la réalité sociale.

Plus particulièrement, l'une des erreurs graves, pour les individus comme pour la société, que l'on a commise dans nos systèmes scolaires a consisté à adopter ce que le *Rapport du Collège de France* sur l'enseignement de l'avenir (1985) appelle « la vision moniste de l'intelligence qui porte à hiérarchiser les formes d'accomplissement par rapport à l'une d'entre elles » ; il faudrait, au contraire, « multiplier les formes d'excellence culturelle socialement reconnues » (Principe II du *Rapport*).

La conséquence d'une telle vision est clairement dégagée dans le *Rapport du Collège de France* :

« La pluralité des formes de réussite reconnues, qui libérerait les maîtres de l'obligation de façonner et d'évaluer tous les esprits selon un seul modèle, jointe à la pluralité des pédagogies qui permettrait de valoriser et d'exiger des performances différentes (dans les limites du minimum culturel commun exigible à chaque niveau), pourrait faire de l'école non un lieu d'échec et de stigmatisation pour les plus défavorisés socialement, mais un lieu où tous pourraient et devraient trouver leur façon propre de réussir.

Pour que l'évaluation nécessaire des aptitudes prenne la forme d'un conseil d'orientation plutôt que d'un verdict d'exclusion, il faudrait multiplier les filières socialement équivalentes (par opposition aux carrières hiérarchisées d'aujourd'hui). »

Mais, quels que soient les dangers des contrôles de compétences, quelle que soit la nécessité de lutter contre les

*L'acquisition des compétences minimales doit faire partie intégrante d'un projet éducatif*

« effets de stigmatisation, de condamnation à vie », il existe néanmoins un impérieux besoin, tant pour les individus concernés que pour la société, de faire le point à temps sur les apprentissages réalisés par les élèves : « On ne peut pas repousser toujours le moment de vérité » (Principe III du *Rapport*).

On n'aide pas un jeune en lui accordant une sorte de « droit d'entrée fictif » dans un processus ou un établissement d'apprentissage, car on ne peut pas « tricher avec la logique réelle » de celui-ci. En d'autres termes, les préalables existent bien et, en deçà d'un certain seuil, les chances de réussite sont pratiquement nulles. L'immense difficulté se situe dans la découverte de ce seuil effectif.

Concrètement, l'enseignement secondaire et collégial doit relever des défis très différents selon la conception que l'on se fait des compétences minimales.

### Définition de la compétence

Au sens le plus large, la compétence peut se définir comme la connaissance assez approfondie d'une matière ou comme une habileté reconnue.

Comme le note Britell (1980, p. 23), « *La compétence diffère de l'excellence tant par son caractère que par son niveau. Le terme de compétence désigne la capacité d'accomplir une tâche donnée de façon satisfaisante. Elle n'est généralement pas comparative. On est compétent ou on ne l'est pas à propos d'une performance à produire et non par rapport aux prestations d'autrui.* »

L'excellence est à la fois un état d'accomplissement qui approche de l'absolu et un niveau de performance d'ordre supérieur qui n'est le plus souvent atteint que par une petite minorité.

Le caractère absolu de la compétence appelle l'application de mesures critiques.

Quand, en fonction des résultats d'une évaluation, un élève est estimé compétent, on attend de lui qu'il soit capable d'appliquer pratiquement l'acquis, c'est-à-dire qu'il puisse le transférer à certaines situations de vie réelle ou dans ses études ultérieures.

La **compétence éducative** peut être définie de la façon la plus générale comme « *le niveau de performance*

*nécessaire aux citoyens pour fonctionner dans la société qui est la leur* » (Britell, 1980, p. 24). La notion de compétence minimale varie ou devrait donc varier en fonction des transformations sociales.

Un autre aspect mérite aussi d'être souligné. Les compétences n'ont pas de valeur par elles-mêmes, mais bien comme prédicteurs de performances couronnées de succès dans les activités de la vie présente et future, y compris la capacité d'atteindre des résultats affectifs ou sociaux positifs. Ce succès se manifeste soit dans le fonctionnement à l'intérieur de structures de rôle existantes, soit dans la capacité de créer de nouveaux rôles pour répondre à de nouvelles conditions sociales (Spady, 1980, p. 460).

Ainsi conçue, la compétence correspond rarement à une simple application de capacités cognitives, affectives ou psychomotrices isolées. En pratique, plusieurs capacités discrètes sont combinées en des structures adaptées aux contingences de la situation.

En outre, comme l'écrit Spady (1980, p. 461), « Les connaissances, les habiletés et les concepts sont des composantes importantes du succès dans les rôles de la vie, mais ils ne l'assurent pas. Le succès dépend au moins également des attitudes, des valeurs, des attentes, de la motivation, de l'indépendance, de la coopération, de l'endurance, de l'intention des personnes. »

Ce n'est pas parce que l'on a acquis certaines habiletés à l'école qu'elles seront bien utilisées dans la vie.

### Des compétences minimales pour quoi ?

Cette question peut recevoir deux réponses principales – qui ne s'excluent d'ailleurs pas mutuellement – : ou bien on vise des apprentissages, des études ultérieures, ou bien on recherche ce que Burton (1978, p. 269) appelle « l'efficacité personnelle », autrement dit, la capacité de résoudre des problèmes de vie.

### Les compétences requises pour des apprentissages ultérieurs

Chaque fois qu'un enseignant évalue son élève, de façon plus ou moins formalisée, ne fût-ce qu'à propos d'une

leçon précédente, ce n'est pas seulement pour la valeur intrinsèque de l'apprentissage que cette leçon visait, mais c'est aussi pour s'assurer que l'élève est prêt, remplit les conditions nécessaires pour poursuivre. On trouve une formalisation de cette démarche dans la pédagogie de la maîtrise ou dans l'enseignement modulaire où, notamment à l'aide de tests critériels, la qualité de l'apprentissage d'une tâche est vérifiée avant de passer à la suivante.

Dans notre système scolaire actuel, des évaluations beaucoup plus systématiques – qu'elles consistent en un bilan sommatif des évaluations effectuées pendant l'année scolaire, en examens de passage ou les deux combinés – ont encore très souvent lieu au terme de chaque année d'études.

Enfin, l'achèvement d'un cycle d'études voit son évaluation attestée par l'attribution éventuelle d'un certificat ou d'un diplôme.

### Les compétences nécessaires à « l'efficacité personnelle »

Certaines habiletés sont indispensables à notre survie, à notre intégration efficace dans l'environnement social, à notre développement personnel. Bien acquises, elles sont nécessaires et suffisantes, alors que dans la catégorie des requisits à des apprentissages ultérieurs, elles sont nécessaires, mais non suffisantes.

L'évaluation des compétences minimales nécessaires à la résolution des problèmes que pose la vie soulève la délicate question de la validité prédictive.

Pour identifier les compétences minimales nécessaires, il faut connaître les exigences de la vie, voir quelles compétences on doit posséder pour y répondre et enfin fixer le niveau d'acquisition minimum qui permet de dire que ces compétences sont acquises.

Or, « non seulement les compétences nécessaires dans la vie adulte varient selon les personnes, mais beaucoup d'entre elles seront acquises par l'expérience de rôles adultes particuliers, plutôt que par la fréquentation d'institutions éducatives » (Levin, 1978, p. 312). Comment déterminer les compétences minimales dans ces conditions ?

## *Les compétences minimales soulèvent le problème éducatif tout entier*

On peut fixer arbitrairement des niveaux à atteindre dans le domaine cognitif et voir, par exemple, si les élèves y arrivent à la fin de l'enseignement collégial. *Mais ces standards ont-ils beaucoup de valeur prédictive des compétences adultes ?*

En fait, on peut poser cette question pratiquement à propos de tout l'enseignement et remettre en cause tout le curriculum. Les compétences minimales soulèvent donc bien le problème éducatif tout entier.

Mais n'abandonnons pas immédiatement cette redoutable question, même si elle est loin d'être neuve.

A-t-on jamais pu démontrer de façon irréfutable dans quelle mesure les programmes, les plans d'études suivis préparent efficacement l'élève à faire face aux difficultés qui l'attendent dans la vie ? Traditionnellement, ces programmes ont été qualifiés de programmes de formation générale parce que l'on fait l'hypothèse qu'embrasser le plus largement possible les principales branches du savoir et du savoir-faire arme le futur adulte, non seulement de connaissances utiles, mais aussi d'habiletés plus générales (aptitude à la résolution de problèmes, à l'analyse, à la synthèse, etc.) qui, par transfert, l'aideront à s'adapter à un maximum de situations différentes, voire imprévisibles.

À cette formation, on reproche son imprécision, son pari étant loin d'être toujours justifié par les faits.

Au lieu de relier les compétences minimales aux programmes scolaires généraux (*approche pédagogique*), on peut, à l'opposé, choisir une *approche pragmatique*, c'est-à-dire s'efforcer de découvrir des tâches précises qu'il faut être capable d'accomplir dans notre société (comprendre un mode d'emploi ; savoir lire une carte géographique, ...).

On risque cependant ainsi de réduire l'éducation à quelques tâches banales. « Sont-ce là les critères par rapport auxquels nous devons juger douze ans de scolarité intensive, si c'est du certificat d'enseignement secondaire qu'il est question ? » (Levin, 1978, p.313). Un enseignement axé sur des règles et des procédures simples ne pourrait-il pas faire acquérir de telles compétences en quelques mois ?

Enfin, toujours selon Levin, reste l'*approche scientifique*. Elle consiste à rechercher les compétences adultes plus larges et à sélectionner des standards de performance sur la base de leur valeur prédictive. Par exemple, pour la compétence à participer activement à la vie politique, on distinguera une série de comportements tels que voter, rechercher de l'information sur les problèmes politiques, participer aux campagnes électorales...

Va-t-on ainsi pouvoir prédire effectivement le comportement politique ? C'est évidemment douteux. Levin (p. 314) rappelle combien il reste difficile d'opérer une sélection professionnelle valide, même pour des fonctions relativement étroites. En se référant à Ghiselli (1966), il relève que la validité prédictive des tests vocationnels utilisés pour prédire l'efficacité professionnelle se situe généralement en dessous de 0,30. « La logique de la méthodologie scientifique est indiscutable, la possibilité de l'appliquer correctement n'existe pas. » (p. 314).

Levin a sans doute partiellement raison, au même titre que tous ceux qui reprochent à l'école toutes ses faiblesses, mais où se trouve l'alternative réaliste ?

### **La compétence minimale**

#### **Trois façons de voir les choses**

Dans une conception étroitement scolaire, on en revient à l'exigence du savoir lire, écrire, calculer.

Une autre façon de voir les choses se rattache au concept d'alphabétisation fonctionnelle, concept dont il n'existe pas encore, loin s'en faut, de définition universellement acceptée.

Dans beaucoup de programmes d'évaluation, la compétence minimale est réduite à la capacité de lire et de comprendre les messages d'utilité directe dans la vie courante (modes d'emploi, annonces, informations factuelles contenues dans un journal, consultation d'un annuaire téléphonique), la capacité d'écrire une lettre simple pour postuler un emploi ou de remplir des formulaires et de faire des calculs simples (quatre opérations

arithmétiques sur des nombres entiers, utilisation de la monnaie, ...).

Il est difficilement concevable d'ainsi réduire les ambitions de la scolarité primaire et, a fortiori, secondaire.

Si l'on définit le fait d'être alphabétisé comme la capacité à « utiliser des habiletés symboliques pour envoyer et recevoir des messages », il est erroné de penser que l'identification mécanique des mots écrits, la capacité de les prononcer et la compréhension des mots isolés correspondent à l'alphabétisation *fonctionnelle*.

Pour dépasser cette simple « mécanique », il faut que bien d'autres acquisitions, que bien d'autres composantes du curriculum permettent de donner un sens, un contexte à ce qui a été déchiffré.

C'est donc vers une conception plus large, plus « culturelle » de l'alphabétisation fonctionnelle et, plus généralement, des compétences minimales que certains auteurs s'orientent, les contrôles plus simples comme ceux que nous avons évoqués jusqu'à présent ne représentant au mieux que soit des solutions de désespoir, soit des contrôles de première étape.

Par exemple, Brown (1980, cité par Forbes, 1982, p. 53) comprend dans sa définition :

- La capacité de lire et d'écrire son nom.
- La capacité de lire des textes indispensables dans la vie (par exemple, des documents juridiques, des informations relatives à la santé et à la sécurité) et de remplir des formulaires.
- La capacité d'accomplir les tâches de lecture et d'écriture nécessaires pour pratiquer un métier.
- La capacité de lire (en les comprenant) divers écrits à des fins diverses, et de communiquer par écrit à des fins diverses et pour des destinataires divers.
- La capacité d'effectuer les opérations arithmétiques fondamentales et de

trouver les sources d'information, par exemple, dans les bibliothèques.

□ La capacité d'utiliser et de défendre ses droits de citoyen.

□ La maîtrise des processus fondamentaux de la lecture, de l'écriture, de la résolution de problèmes, du calcul, de l'expression orale, de l'écoute ; la maîtrise d'un noyau de connaissances en sciences et en lettres ; la maîtrise des techniques fondamentales de l'étude permettant de poursuivre un projet personnel dans la société existante.

Cette conception déjà bien plus riche des compétences minimales est dépassée par une conception beaucoup plus noble encore, qui relève de la troisième catégorie que nous distinguons.

L'alphabétisation fonctionnelle se définit alors par la capacité d'utiliser le langage dans toutes ses formes pour augmenter la connaissance, clarifier la pensée, enrichir l'imagination et guider le jugement.

Et cet emploi cultivé du langage doit aussi être celui des connaissances et des autres habiletés acquises.

On en arrive ainsi à poser que les compétences minimales doivent coïncider avec le minimum d'éducation complète – intellectuelle, affective, physique, sociale – que l'enseignement doit aider tous ceux qui le fréquentent à acquérir.

Au niveau individuel, l'une des missions de l'éducation est d'aider chacun à faire la découverte progressive de ce qu'il désire, de ce à quoi il peut prétendre, de ce qui lui est dû (cf. Boudon et Bourri- caud, 1982, p. 35).

Dans cette perspective, une conscientisation minimale fait partie des compétences que l'éducation a pour mission d'aider à acquérir, ce qui nous éloigne bien des simples habiletés de base traditionnelles.

Une telle éducation doit nécessairement être ouverte, car le droit à la satisfaction des besoins sociaux implique le droit d'individualiser la façon de les satisfaire. Il y a, en effet, bien des manières de répondre au besoin de reconnaissance, d'expression personnelle, de changement... De plus, les réactions individuelles sont loin d'être parfaitement rationnelles : tel préférera limiter, de façon

outrancière, la satisfaction d'un besoin comme celui de la nourriture, pour mieux satisfaire sa soif de savoir ou de valorisation par des objets de luxe.

« Les besoins sociaux ne sont ni objectifs, ni artificiels » (ils ont une certaine réalité). En fait, ils correspondent à des habitudes progressivement construites et légitimées par référence à des idéaux (...). Si, dans les sociétés occidentales, la liberté et l'égalité constituent des critères qui distinguent les relations sociales « bonnes » de celles qui ne le sont pas, on considérera comme un besoin (...) la réalisation de situations répondant à ces critères » (Boudon et Bourri- caud, 1982, p. 37).

Il est certain que si l'on épouse cette façon de voir, les objectifs de l'éducation fondamentale prennent des dimensions cognitives et affectives très larges, qui dépassent de loin la capacité de lire, d'écrire et de calculer correctement, dont l'importance, cependant, reste indéniable.

### Les besoins, les objectifs et les compétences minimales

Les besoins des individus et de la société dictent à l'école les objectifs à poursuivre ; certains de ceux-ci, considérés comme prioritaires et fondamentaux, correspondent aux compétences minimales requises ou souhaitées.

Les enseignants et, plus généralement, les responsables de l'éducation ne se mettent pas aisément d'accord sur les objectifs, même quand il ne s'agit que d'une seule branche. Les parents peuvent voir les choses encore autrement et les élèves bien plus encore...

Que faire quand élèves et enseignants divergent gravement sur les objectifs à poursuivre ? Comment concilier le respect des besoins ressentis par les élèves à un moment donné et la nécessité de les préparer à faire face à des problèmes qui ne se poseront à eux que bien plus tard et dont ils ne perçoivent encore ni l'importance, ni l'intérêt ?

La réponse ne peut se trouver que dans un dialogue de grande qualité entre les membres de la communauté éducative permettant d'élaborer un projet original ou d'adhérer à un projet existant. Un tel dialogue n'est pas fréquent...

De plus, Coste *et al.* (1984, p. 16) relèvent avec raison qu'il n'y a pas toujours

un rapport étroit entre les demandes et la définition des objectifs.

« Ces derniers peuvent être définis pour aider à la cristallisation de besoins latents, voire à la création de besoins nouveaux ou en prévision d'une demande non encore manifeste, mais probable. Il se peut surtout que les objectifs éducatifs débordent – ou négligent la demande initiale des apprenants. Ainsi, dans un système d'éducation donné, l'apprentissage d'une langue étrangère peut ne pas avoir d'objectif propre, mais ne prendre sens que par rapport aux finalités d'ensemble du projet éducatif. Le contact avec la langue étrangère doit, par exemple, permettre à l'apprenant de développer des attitudes d'ouverture à l'égard de cultures autres que la sienne ou bien encore, de mieux prendre conscience, contrastivement, du fonctionnement de sa langue maternelle. Il se peut aussi, comme c'est le cas pour les besoins, que les objectifs explicites en dissimulent d'autres que l'on ne précise pas, mais qui sont parfois décisifs : comme de former une conscience nationale ou de renforcer l'idéologie dominante ou de favoriser indirectement une certaine sélection sociale. »

Bref, une parfaite linéarité entre les besoins ressentis à un moment donné, les objectifs et les compétences minimales est illusoire, tant pour des raisons éducatives que socio-politiques.

### Conclusion

Le problème des compétences minimales est assurément l'un des plus lancinants qui soient dans tout système d'éducation ou de formation. Par quelque bout qu'on s'y attaque, les difficultés théoriques et pratiques surgissent sans tarder.

La difficulté théorique réside notamment dans l'intrication des composantes philosophique et scientifique, qui s'entremêlent souvent, à l'insu même des praticiens, des décideurs et des chercheurs. La difficulté pratique naît de la contradiction entre le souhait d'ignorer, d'évacuer la question, et son inéluctabilité. Les formes décisionnelles varient, mais arrive toujours le moment de distinguer la compétence de l'incompétence, de certifier un savoir ou un savoir-faire.

Nier l'existence du problème correspond à une dérobade, une échappatoire. Vouloir le résoudre par quelques règlements

*Arrive toujours le moment  
de distinguer la compétence de l'incompétence,  
de certifier un savoir ou un savoir-faire*

étroits, par quelques évaluations simplistes à partir desquelles on tire des conclusions parfois lourdes de conséquences pour l'avenir des individus équivaut à une sorte de violation des droits de l'homme.

Qu'on le souhaite ou non, l'évaluation de la compétence minimale continuera sous une forme ou sous une autre. Même si l'on décide de ne plus faire redoubler dans l'enseignement élémentaire, voire dans le secondaire, il faudra néanmoins dire à partir de quel seuil un élève a besoin d'une aide particulière, ou a éventuellement raison de modifier l'orientation de ses études, si on lui en laisse le loisir.

Dans l'hypothèse d'un État qui, persévérant dans le refus de sélection déjà pratiqué dans le primaire et le secondaire, autoriserait un accès totalement libre aux études supérieures, il faudrait bien qu'alors intervienne au moins la certification d'une compétence minimale, pour ceux qui vont tenir en main le sort des autres. Sinon, n'importe qui se proclamerait médecin ou ingénieur, tout simplement pour avoir séjourné plus ou moins longtemps dans un établissement spécialisé qui ne lui aurait demandé aucun compte.

Ceci reste de la fiction. Les procédures d'évaluation sont plus ou moins arbitraires, incontrôlées, mais elle existent ; ou bien elles jouent un rôle positif, constructif, ou bien elles sont destructrices.

Le problème auquel le monde de l'éducation est confronté est avant tout celui d'une société, d'une culture en crise. Plus que jamais sans doute, il est nécessaire d'établir si l'école accomplit correctement sa mission et de voir comment elle pourrait mieux le faire.

À mesure que l'on approfondit la question, l'utilité d'une évaluation *indicative et non décisive* des compétences minimales se confirme. Tant pour l'élève que pour ses éducateurs, faire périodiquement le point, aussi rigoureusement que possible, sur l'état d'avancement des apprentissages est important.

À cette fin, maîtres et élèves devraient pouvoir disposer d'instruments d'évaluation centrés sur les objectifs, aussi bien construits que possible et d'un degré de finesse variable. Ces instruments seraient préparés, soit par les enseignants eux-mêmes – éventuellement aidés par des spécialistes –, soit par des services techniques.

Quelles que soient les réticences, les faiblesses, les imperfections, les failles théoriques dénoncées, il n'est resté pas moins que, chaque jour, des compétences minimales sont évaluées dans les écoles ; chaque année, la progression dans les études est autorisée, encouragée, ou interdite, déconseillée ; chaque année encore, des certificats de compétences sont délivrés ou non, des diplômes sont décernés ou refusés.

La décision cruciale est prise par des éducateurs qui, dans leur très grande majorité, jugent en leur âme et conscience. Toutefois, ils ne tranchent pas en se référant à un même code, en fonction des mêmes critères, ce dont on peut se réjouir, en raison même des caractéristiques particulières de chaque apprenant et de son environnement. Mais cette volonté d'assurer l'équité par l'inégalité des traitements et des critères porte aussi en elle la menace d'injustice envers les individus et de nuisance envers la société.

C'est pourquoi le diagnostic qui aboutit à la conclusion de réussite ou d'échec en matière de compétences minimales doit absolument être émis après une réflexion aussi mûre et aussi fondée que possible. ▣

#### RÉFÉRENCES

- ARDITTI, C., « Les nouveaux cancrs », *Le Monde*, 23 octobre 1984, p. 13.
- AUSTIN, G.R. et H. GARBER, eds, *The Rise and Fall of National Test Scores*, New York, Academic Press, 1982.
- BOUDON, R. et P. BOURRICAUD, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, P.U.F., 1982.

BRITELL, J. K., « Competence and Excellence : The Search for an Egalitarian Standard, The Demand for a Universal Guarantee », in R. M. Jaeger et C.T. Tittle, eds, 1980, p. 23-39.

BURTON, N. W., « Societal Standards », *Journal of Educational Measurement*, 1978, 15, 4, 263-271.

COSTE, D. et al., *Un niveau seuil. Projet langues vivantes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Matier, 1976.

FORBES, R. H., « Functional Literacy and Writing : Some Cautions about Interpretation », in R.G. Austin et H. Garder, eds, 1982, p. 51-82.

GAGNÉ, G., « Enseignement et qualité de la langue au Québec », *Le Français moderne*, 1982.

GAUSSEN, F., « Rien de nouveau sous le soleil », *Le Monde, dossiers et documents*, numéro spécial, n° 126, octobre 1985, p. 16.

GHISELLI, E., *The Validity of Occupational Aptitude Tests*, New York, Wiley, 1966.

LEVIN, H. M., « Educational Performance Standards : Image or Substance » *Journal of Educational Measurement*, 1978, 15, 4, 309-319.

PROST, A., *Les lycéens et leurs études au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle*. Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1983.

SPADY, W.G., « The Concept and Implications of Competency-based Education », in R. M. Jaeger et C. K. Tittle, eds, *Minimum Competency Achievement, Testing*, Berkeley, California, 1980, p. 459-468.

TRAVERS, R., *How Research has Changed American Schools*, Kalamazoo, Mich. Mythes Press, 1982.