

Les fiches de

éducation
Sud

Union
syndicale
Solidaires

L'évaluation par compétences, ou comment soumettre l'éducation au marché du travail

Mars 2011

Le processus s'accélère : on nous réunit pour établir comment remplir les « grilles de compétences », pour l'instant uniquement utilisées pour les candidat-es au lycée professionnel : ces grilles, plébiscitées par le patronat, joueraient un rôle important dans les procédures d'affectation en LP.

Mouvement de réforme pédagogique, l'APC, Approche Par Compétences, s'impose en France, après d'autres pays. Or ce mouvement est largement contesté, parfois même par ceux qui l'ont prôné au départ.

Compétences, évaluation, innovation... ces termes dont on nous rebat les oreilles sont en réalité les jalons d'un nouveau cadre idéologique – celui de la « nouvelle culture du capitalisme ». La réduction des apprentissages à des compétences à valider est un des outils utilisés pour mettre l'école au service du nouvel ordre économique global où règnent sans partage la compétition et l'idéologie de la performance.

Par ailleurs, cette évolution vers une conception économiste, qui prend le chemin d'une véritable restructuration, sert aussi la volonté du gouvernement de réduire l'investissement public au prétexte de la crise économique actuelle et des déficits pourtant créés en grande partie par ses choix politiques.

Les conséquences sociales de ce délabrement organisé sont volontairement ignorées ; et on organise une baisse de qualité de l'école publique, tout en sapant ses fondements humanistes.

🗨 « Et alors ? Les compétences sont plus claires que les notes ! »

C'est le premier argument en faveur des compétences évoqué par les collègues qui y sont favorables. Il convient tout d'abord de se demander ce qui est évalué dans les deux cas.

Lorsque l'on note un devoir, on établit un barème qui tient compte de l'acquisition des connaissances comme de celle de savoir-faire. Il arrive au fil des devoirs qu'un même savoir-faire ou une même notion soient évalués plusieurs fois, et sous plusieurs angles.

Lorsqu'on s'interroge sur les modalités d'acquisition de telle ou telle compétence, il est bien difficile de répondre aux interrogations suivantes :

- à partir de quand peut-on valider une compétence relative, par exemple, à la lecture des énoncés ? Un élève comprenant les énoncés en sixième en sera-t-il encore capable en troisième ? Aucun critère ne nous est donné pour trancher... et on peut objectivement admettre qu'il est même impossible de trancher : de quel type d'énoncé s'agit-il ?
- certaines compétences sont très subjectives : exemple l'attitude corporelle. Comment imaginer une évaluation, en-dehors de la maîtrise des règles et techniques en éducation physique et sportive, comme pour l'item « savoir nager » ? La maladresse dans le maniement du compas, par exemple, peut avoir des causes de toute nature : manque d'intérêt, de

concentration, ou de pratique, etc. Dans nombre de cas, nous ne pourrions trancher avec certitude ce qu'il conviendra de considérer. En outre l'énoncé flou d'un item ôte toute rigueur à l'évaluation : ainsi comment comprendre l'item « être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'un texte littéraire » ?

- lors d'une succession d'évaluations notées, amusez-vous à lister tout ce que vous avez évalué : tout cela pourra-t-il être décliné sur un certain nombre d'items, et quelles seront alors les modalités d'évaluation ? On retombe dans la première question.

📍 Les deux évaluations ne se recouvrent pas parce qu'elles ne visent pas la même chose ; le recentrage autour de la notion de compétence n'est rien d'autre que la réduction des apprentissages à un ensemble de techniques et de savoir-faire qui remplacent les savoirs.

Aussi imparfaite et contestable que soit l'évaluation chiffrée, les problèmes qu'elle soulève ne sont pas résolus par l'évaluation par compétences. Par la pluralité des angles d'évaluation, la première permet probablement moins d'erreurs que la seconde, et évalue de réels savoirs.

Il y a donc de quoi s'interroger sur la finalité de ce choix d'évaluation. On ne peut que conclure qu'il s'agit en premier lieu d'évaluer des critères qui ne sont pas ceux de l'évaluation des connaissances. Et dans un deuxième temps, s'interroger sur le choix des items : permet-il d'évaluer la formation dispensée, ou bien la maîtrise de certaines techniques ? Lesquelles, finalement ? Pour enfin se demander : ces critères servent-ils vraiment à l'élève pour évaluer sa formation au fur et à mesure, ou bien sanctionnent-ils un profil... dont l'intérêt sera évalué par d'autres ?

🗨 **« Les compétences sont plus justes que les notes. Une note, c'est subjectif. Si tu prends une copie et si tu la fais corriger par deux personnes différentes, les notes sont souvent différentes ! »**

C'est l'ancienne psalmodiée par les partisans de l'APC. Elle ne repose pas sur une quelconque étude. Elle sous-entend en revanche que les compétences seraient quant à elles plus objectives.

📍 Dans ce cas, posons-nous la question : avec les compétences, avons-nous des critères unifiés ? Rien n'est moins sûr ! Aucun critère n'est donné pour définir précisément ce que recouvrent plusieurs compétences en termes d'acquisition de connaissances ou même de savoir-faire. Et on demande à chaque équipe de les définir, ce qui ne permettra pas un mode d'évaluation plus juste, bien au contraire !

De plus, s'insurger devant les différences de notation entre deux professeur-es, c'est nier notre liberté pédagogique et le travail que nous fournissons pour définir les barèmes, en fonction des travaux que nous avons réalisés avec nos classes ; nous ne choisissons pas forcément d'évaluer

les mêmes choses sur un même exercice et nous n'avons pas forcément les mêmes priorités. Les items seraient-ils tous compris de la même façon, alors qu'ils sont imposés sans concertation et que l'on demande à chaque équipe pédagogique de définir ses critères ? On peut en douter !

« **Au moins avec les compétences, les élèves identifieront mieux leurs difficultés pour y remédier** »

Elle donneraient de la visibilité aux élèves sur leur progression et sur ce qu'ils/elles doivent apprendre.

Cet argument considère implicitement que les compétences ne font que préciser ce qui est attendu des élèves. En effet les enseignantes donnent déjà des pistes pour guider les élèves dans leurs apprentissages, que ce soit sous la forme de conseils donnés en classe ou par les annotations portées sur les devoirs. Une autre interprétation de cet argument est celle que donne l'IGEN (Inspection Générale de l'Éducation Nationale) avec deux raisons pour justifier ce développement des compétences à l'école¹ :

- une partie des élèves en échec " n'accrochent pas " aux connaissances décontextualisées et coupées de toute pratique. L'approche par compétences établirait des liens entre la culture scolaire et les pratiques.
- Une partie des élèves qui assimilent " correctement " les savoirs scolaires restent incapables de s'en servir dans d'autres contextes.

On ne voit pas comment l'évaluation par compétences pourrait en réalité préciser les pistes de remédiation aux difficultés. Tout d'abord, cela ne change rien aux difficultés d'apprentissage liées à des facteurs autres que pédagogiques, et il y en a. Ensuite, certains items amalgament des choses qui ont peu à voir l'une avec l'autre, ce qui ne facilite pas l'appropriation de cet outil par des élèves. On peut citer par exemple les items « utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire » ou « réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes » ou encore, pour la compétence « avoir des connaissances et des repères » l'item « relevant du temps : les différentes périodes de l'histoire de l'humanité, les grands traits de l'histoire (politique, sociale, économique, littéraire, artistique, culturelle) de la France et de l'Europe » !

Dans plusieurs cas, la lecture des items ne montre pas vraiment sur quoi en pratique une élève est censée concentrer ses efforts, comme par exemple l'item « rechercher, extraire et organiser l'information utile » ou « formuler clairement un propos simple » : si le premier est une

¹ Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis, rapport au ministre de l'Éducation nationale n°2007-048, juin 2007. Voir <http://media.education.gouv.fr/file/50/O/6500.pdf>

Fois encore un amalgame, le second est particulièrement flou.

Pour son premier argument sur ce thème, l'IGEN elle-même considère que même avec les compétences les difficultés d'apprentissage liées à l'absence de contexte pratique ne se dissiperont pas par miracle si on ne s'appuie pas sur une pédagogie différenciée ; pédagogie qui nécessite des effectifs légers, ajouterons-nous, ce qui pourrait être utilisé sans changer le mode d'évaluation... et ne sera probablement pas le cas au regard de l'évolution actuelle même en changeant le mode d'évaluation.

Pour le second, l'approche par compétences pourrait être un pas en avant selon l'IGEN parce qu'elle offre aux élèves l'occasion de traduire concrètement le savoir scolaire. Mais n'est-ce pas déjà le cas lorsque l'on diversifie les situations proposées ? Et comme on devra décider à quel moment précis du cursus tel ou tel item est validé (ou pas), cela n'entraînera-t-il pas une rigidité néfaste à la diversité des démarches d'appropriation des connaissances ou des savoir-faire que l'on peut trouver dans une même classe ? Attention les enfants, le 15 mars point final à l'exploration des applications de cette notion :

avec ce cadre, pourquoi y aurait-il plus de facilité à diversifier les approches pédagogiques ?

Et puisqu'il paraît que c'est une façon plus concrète d'apprendre, lisons encore ceci :

« Une compétence clé trouve son champ d'expression dans un vaste éventail de contextes (domaine scolaire, professionnel, public, privé etc.) ; elle est en ce sens nécessairement transversale ; une compétence clé s'exprime à travers des tâches mentales complexes, et va au-delà de la simple reproduction de connaissances enseignées ou de savoirs-faire acquis. Pour autant, bien que complexe, elle peut s'acquérir dans un cadre d'apprentissage propice ; l'usage d'une compétence requiert des individus la faculté d'agir de manière réflexive ; elle appelle donc des savoir-faire métacognitifs, et un certain esprit critique. »

Autrement dit, une compétence-clé cumule des connaissances enseignées, des savoir-faire acquis et s'exprime dans un vaste éventail de contextes, tout en requérant une démarche réflexive et un esprit critique... mais elle faciliterait le lien entre la connaissance et la pratique !

C'est en demandant à l'élève pour chaque champ enseigné d'avoir une posture « métacognitive » c'est-à-dire finalement de se regarder apprendre, qu'on faciliterait l'usage des savoirs scolaires dans d'autres contextes et qu'on ferait le lien entre théorie et pratique... grâce aux compétences : on se demande pourquoi au quotidien on ne demande pas plus souvent aux élèves de se regarder apprendre !

Nous avons affaire à une véritable mystification : on ne voit pas comment ce mode d'évaluation pourrait permettre de mieux suivre l'appropriation des démarches intellectuelles, non seulement, comme nous l'avons dit, au regard de certains intitulés, mais encore moins quand on voit la démarche intellectuelle qui semble suggérée par cette approche !

Une argumentation bien peu convaincante... mais l'essentiel est ailleurs. Le rapport cité s'appuie clairement sur le Cadre Européen de Référence des compétences clés pour l'apprentissage tout

au long de la vie. Or, parmi les compétences-clés on trouve l'esprit d'entreprise, l'attitude et la connaissance des codes de conduite et des comportements « adaptés » : cela en dit long sur l'idéologie sous-jacente... qui est bien implantée dans l'Union Européenne, comme le montre le Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie 2007-2013². Ce programme s'appuie lui-même sur la Stratégie de Lisbonne (2000)³, dont le projet de société fondée sur la connaissance cherche à **améliorer la compétitivité, intégrer les marchés financiers, coordonner les politiques macro-économiques et « moderniser » le modèle social**. Ce programme européen a d'ailleurs fait suite à des initiatives semblables au niveau de l'OCDE et de la Banque mondiale qui, elles aussi, proposèrent leurs listes de « compétences de base pour entrer dans l'économie de la connaissance ». Un programme totalement rédigé vers la voix de l'épanouissement de chacune, comme on le voit !

Cependant, ce rapport cite aussi Guy Le Boterf, spécialiste du développement de compétences dans le monde du management et de l'entreprise : « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser ». **Évaluer uniquement des compétences revient donc à réduire l'apprentissage à ses manifestations, avec bien peu de clarté, car il s'agit de faire passer au second plan la transmission de savoirs émancipateurs.**

Cette confusion et cette dérive transparaissent d'ailleurs dans le rapport de l'IGEN, pourtant peu contestataire : « reste posée la question de la rupture lexicale que représente [le] texte de la [Stratégie de Lisbonne]. En effet il s'appuie sur des notions correspondant à un véritable glissement conceptuel : ce qui était préalablement désigné comme des compétences (...) n'est plus considéré comme telles. Ces ex-compétences sont dorénavant classées parmi les capacités, ou les connaissances, voire les attitudes qui devront être acquises dans le cadre du socle. (...) L'application de ce texte nécessitera pour le moins une clarification auprès de l'ensemble des enseignants et des parents. »

Le recentrage autour de la notion de compétence n'est rien d'autre que la réduction des apprentissages à un ensemble de techniques et de savoir-faire, au détriment des connaissances. Celles qui subsistent sont vues comme des pièces détachées, c'est la pensée qui part en miettes. Le socle commun, la certification A2, le B2i ou l'accompagnement personnalisé tel qu'il se dessine sont en fait autant de déclinaisons de cette **nouvelle norme exclusive : celle des compétences, contre la connaissance**⁴. Et ce nouveau mode d'évaluation laisse bien peu

² http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/d1082_fr.htm

³ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/d10241_fr.htm

⁴ Le ministère indique que « Le socle commun de connaissances et de compétences présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire ». En place depuis 2005, il se décline en sept compétences que les élèves de collège devront maîtriser en 2011 pour valider le brevet des collèges. Le B2i est le brevet informatique internet. Comme son nom l'indique, il s'agit pour les élèves du secondaire de maîtriser les techniques de l'information et de la communication (TIC). Si les compétences sont validées par rapport à des contenus disciplinaires, les risques de dérives technicistes ou d'appauvrissement pur et simple ont été signalés à plusieurs reprises, l'accent pouvant être mis sur les « habiletés » ou les savoir-faire plus que sur leur sens. Quant à l'accompagnement personnalisé au lycée, son contenu est extrêmement flou.

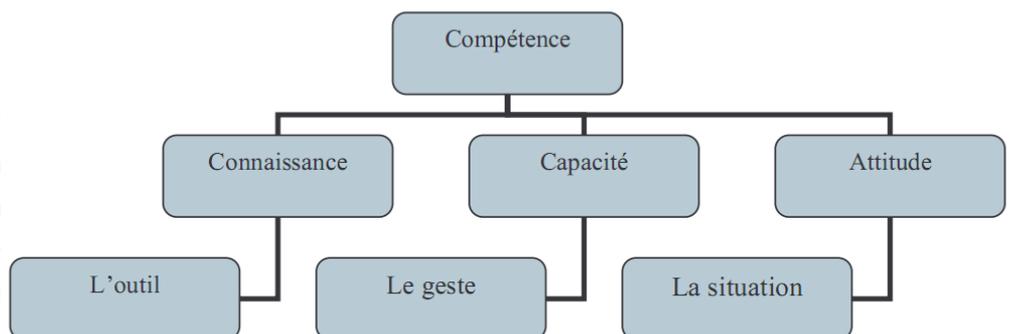


Faisabilité et temps de travail

Il faut avoir constaté plusieurs fois, dans des contextes différents, la maîtrise d'une compétence. Plusieurs professeur-es sont donc nécessaires. Comment définir avec rigueur les disciplines en jeu ? À quel instant *t* du cursus au collège décide-t-on qu'un élève a acquis une compétence, ou ne l'acquerra plus ? Et si on se décide à la valider, puisqu'elle est atteinte à un moment donné, n'oublie-t-on pas qu'un autre contexte pourrait amener à la remettre en question, ou la rendre à nouveau confuse pour l'élève ?

Les explications de l'institution sur le sujet sont d'ailleurs remarquables d'obscurité : voyons par exemple le schéma proposé dans un document de l'académie de Reims⁵. Quel beau labyrinthe !⁶

Selon ce document,
une compétence, « soit



⁵ <http://www.ac-reims.fr/dotice/>

⁶ Une professeur-e de mathématiques traités. Et on pourra aussi s'étourdir qu'une révolution, qui ne manque dictateur portugais Salazar.

elle est acquise, soit elle n'est pas acquise, soit elle est en cours d'acquisition, dans le sens où elle fait partie d'un apprentissage en cours et non dans le sens "je ne sais pas" »...

Et toujours selon la même source, un élève conservera une compétence acquise, à condition d'avoir été confronté à des situations diverses et variées la mettant en jeu, si elles sont reproduites dans le temps, alors qu'au contraire une connaissance peut être perdue. Mais pourquoi donc y aurait-il une différence sur ce point entre les deux ? Ce n'est pas en changeant le mode d'évaluation qu'on pourra diversifier davantage les approches. À moins d'appauvrir les contenus, ou d'un travail considérable.

Le rapport de l'IGEN cité précédemment évoque, dans le cas du premier degré, des questions restées sans réponse : « la définition même des compétences reste problématique. La non-différenciation entre évaluation formative et évaluation bilan ne permet ni à l'administration de disposer des indicateurs nécessaires ni aux enseignants de bénéficier des outils de régulation pédagogique attendus. (...) **Se pose évidemment la question de la faisabilité d'un tel dispositif, particulièrement de la charge de travail que cela représente pour les équipes d'enseignants** qui devront à la fois maintenir et améliorer, voire parfois créer, leurs outils pour organiser la progressivité et l'évaluation continue de leur enseignement tout en s'engageant dans de nouvelles démarches de bilan. »

La Fédération SUD éducation constate que l'invasion de la notion de "compétence", ou épidémie d'"évaluationnite aiguë", entraîne un appauvrissement pédagogique. Le risque est grand de finir par ne plus enseigner que ce que l'on peut ou ce que l'on sait évaluer. Cette approche tendra à réduire la formation de la personne à l'acquisition d'une somme de compétences dont le bilan déterminera son employabilité, avec en corollaire la disparition des grilles de qualification des conventions collectives.

L'ÉPC entraînera nécessairement un surcroît de travail important dont ni l'enseignant-e, ni les élèves ni les parents ne tireront de bénéfice. Le souci de préserver l'enseignement de connaissances poussera les enseignant-es à un travail très important pour rendre rigoureuse et cohérente l'évaluation.

Au lycée, cette approche est liée au développement de l'accompagnement personnalisé. Celui-ci ne fait plus référence à des contenus disciplinaires, et n'importe quelle enseignant-e peut s'en charger quelle que soit sa formation, même si le volontariat est soi-disant la règle - du moins dans un premier temps. **C'est donc une façon d'introduire de la flexibilité, au mépris des qualifications de chacun-e. On ouvre grand la porte à une véritable déréglementation du métier d'enseignant-e.**

☞ « C'est ce qui se fait partout, pourquoi ne pas tenter aussi l'expérience ? »

En Belgique, au Québec et au Portugal, les compétences ont été peu à peu intégrées à l'évaluation : la réforme mise en place au Québec, intitulée « nouveau pédagogique », s'est installée d'abord à l'école primaire en 2000. Elle a été formalisée dans un programme global en

2001, le *Programme de formation de l'école québécoise*. La mise en œuvre de cette réforme s'est logiquement étendue au secondaire : texte officiel en 2004, et implantation à la rentrée 2005. En Angleterre, au Québec et en Belgique, on a cherché à articuler les compétences et les domaines disciplinaires.

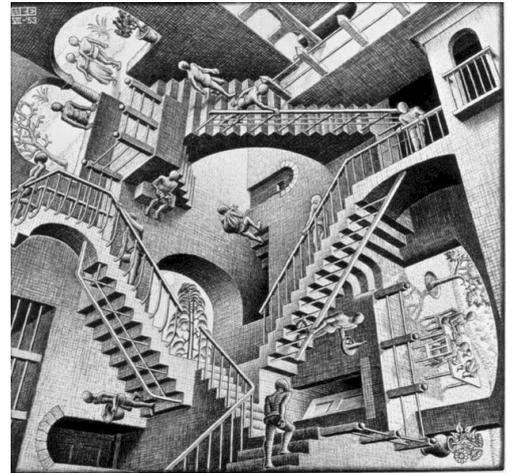
En réalité, ce choix est maintenant remis en cause. Les résistances, fondées sur la difficulté et l'inefficacité de telles évaluations, sont si fortes que le sujet est parfois devenu un problème politique. Des enseignants aussi bien que des parents reprochent à cette approche la difficulté à définir le mode de validation, sa subjectivité donc son injustice, et la surcharge de travail pour les enseignants⁷.

Un point a été fait sur ces contestations par l'AFEF, Association Française des Enseignants du Français⁸. Pour la Belgique, on trouvera de nombreuses informations sur le site de l'APED (Appel Pour une École Démocratique) qui présente un excellent dossier sur cette mystification pédagogique⁹.

En Suisse romande, emmenée par une association regroupant des enseignants genevois, ARLE (Association Refaire L'École), la contestation de la rénovation pédagogique a obtenu par une votation du 24 septembre 2006 le retour de la notation chiffrée, avec 75,7 % de suffrages exprimés. Mais les compétences n'ont pas encore cessé d'être le fondement de l'enseignement scolaire suisse.

En Belgique, comme pour le Socle Commun Français, l'enseignement par compétences est gravé dans la loi par un texte du 24 juillet 1997, entré en application en 2001. Le bilan de dix ans de mise en œuvre soulève plus de questions qu'il n'en résout. Le risque d'une conception étroite et utilitariste des compétences a été pointé dans les *Cahiers pédagogiques* de janvier 2006. Mais dès 2005, les *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège (ULg)* publiaient un numéro explosif intitulé « Les compétences : concepts et enjeux ». Plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation y livraient leur avis, parfois très critique, sur l'APC.

Ainsi le professeur Bernard Rey, de l'ULB, proposait-il une critique sévère du concept de « compétences transversales », pourtant au cœur des réformes. Dans le même numéro des *Cahiers*, Dominique LaFontaine (ULg) évoquait le « désarroi des enseignants et des praticiens de terrain qui se demanderont légitimement comment les décideurs les ont lancés si vite dans une aventure pédagogique dont les périls paraissent nombreux ».



⁷ http://www.branchez-vous.com/affaires/communiqués/détail/communiqués_56187.html

⁸ <https://sites.google.com/site/lettreafefl/a-la-une/les-compétences>

⁹ <http://www.skolo.org/spip.php?article1099>

Mais la contribution la plus forte et la plus surprenante fut assurément celle de Marcel Crahay. Celui qui avait été l'une des chevilles ouvrières des réformes en Belgique francophone à la fin des années 90, qualifie désormais l'approche par compétences de « mauvaise réponse à un vrai problème ». Sur le plan théorique, il estime aujourd'hui que le concept de compétence est une « illusion simplificatrice », qu'elle n'est « pas étayée par une théorie scientifiquement fondée » et qu'elle « fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie quand bien même ceux-ci sont en fait opposés ».

Au Québec, l'Alliance des professeurs de Montréal a contesté les modalités d'évaluation, et en 2007 la notation chiffrée a été réintroduite faute de lisibilité par les parents. Ceci vient encore d'être précisé : dans le nouveau bulletin, seules les connaissances feront l'objet d'une notation, les compétences transversales devront faire l'objet d'un commentaire « le plus clair possible ».

Les compétences à évaluer vont passer de 19 à 9. Chaque compétence étant de surcroît accompagnée de cinq indicateurs, les parents ont eu des difficultés à suivre la scolarité de leurs enfants et le dialogue a été souvent tendu avec les enseignantes en charge de restituer ces évaluations.

Enfin, comme en Suisse ou en Belgique, le débat porte au Québec sur la place des connaissances. L'accord rendu public début février entre la Commission scolaire de Montréal et l'Alliance des professeurs de Montréal vise à « remettre les connaissances, avant les compétences, au cœur de l'évaluation des élèves du Québec. » La Fédération Autonome de l'Enseignement, ou FAE, estime quant à elle que ce n'est pas suffisant, et dénonce l'absence de définition claire d'un socle commun de connaissances à transmettre aux élèves québécois, des critères d'évaluation imprécis, un manque complet de précision quant à la place des connaissances, à leur identification, à leur hiérarchisation et à leur évaluation, ainsi que l'absence de règles nationales et la mise en place d'un seuil de réussite fictive.

La contestation continue au Québec¹⁰, et l'évolution vers une plus grande place à la connaissance est pour l'instant bloquée par le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec¹¹. Des changements (surtout cosmétiques) sont mis en place en raison de la forte contestation. Au passage, notons que d'après l'enquête PISA¹², les compétences en maîtrise de la langue et lecture ont baissé au Canada entre 2000 et 2009, et que celles en sciences ont baissé dans six provinces sur dix entre 2003 et 2009, alors que l'APC y a commencé aux environs de 2000¹³ : faut-il y voir une corrélation ?

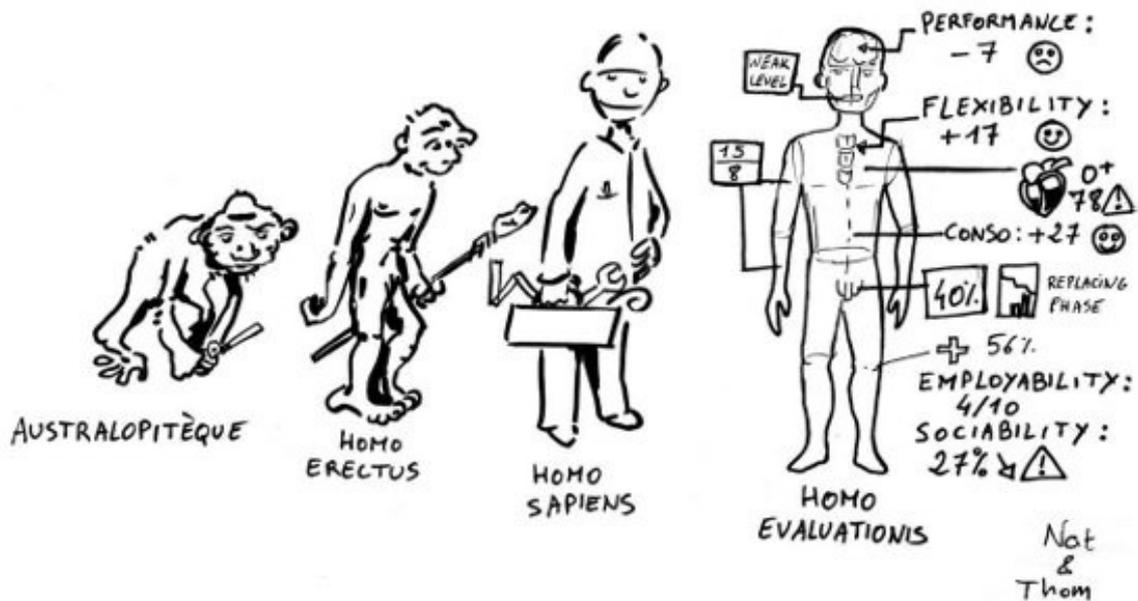
¹⁰ <http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/education/2010/09/08/01-4313795-adiu-competences-transversales.php>
<http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/education/2009/01/09/01-816026-levaluation-des-competences-eclipse-toujours-les-connaissances.php>

¹¹ http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/115_8.aspx

¹² <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-590-x/81-590-x2010001-fra.htm>

¹³ <http://www.arsnat.qc.ca/en/actualites-salle-presse/conferences-pointe-presse/ConferencePointePresse-5569.html>

Enfin, au Royaume-Uni, des enseignants ont fait grève contre ce mode d'évaluation : ils et elles s'opposent à la réduction de leur travail à une évaluation continue de compétences, qui ne leur laisse plus le temps d'enseigner ni d'évaluer réellement les progrès des élèves. Ils et elles dénoncent aussi le système d'évaluation comme un instrument de l'État pour mettre en concurrence les établissements scolaires¹⁴.



Le livret personnel de compétences : tou-tes fiché-es !

Après avoir imposé le fichage des élèves dès trois ans dans Base-Élèves, le gouvernement utilise la même méthode pour imposer à toutes les personnes scolarisées, de la maternelle au lycée, un livret Personnel de Compétences : après une soi-disant « phase expérimentale », un arrêté¹⁵ et une circulaire¹⁶ de juin 2010 l'ont instauré au collège. La mobilisation avait permis de sortir les acquis scolaires des données enregistrées sur Base-Élève ; qu'à cela ne tienne, ils reviennent par la fenêtre grâce au LPC !

La construction d'un casier scolaire

Le gouvernement est véritablement obsédé par l'idée d'évaluer le profil de chacune dès le plus jeune âge. Le Code de l'éducation prévoit depuis 2008 un livret scolaire¹⁷ pour chaque élève du

¹⁴ Des milliers d'écoles refusent les évaluations en Angleterre, sur <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/05/11052010Accueil.aspx>.

¹⁵ Arrêté du 14 juin 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid52377/mene1015788a.html>

et son annexe : http://media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_compетенces_149027.pdf

¹⁶ Circulaire n°2010-087 du 18 juin 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid52378/mene1015809c.html>

¹⁷ Circulaire n°2008-155 du 24 novembre 2008 : <http://www.education.gouv.fr/cid23049/mene0800916c.html>

premier degré, qui « permet d'attester progressivement des compétences et connaissances acquises par chaque élève au cours de sa scolarité. Le livret scolaire suit l'élève jusqu'à la fin de la scolarité primaire. » C'est la première pierre de tout l'édifice : certes, « à la fin de l'école élémentaire, le livret scolaire est remis aux parents », mais « les éléments relatifs à la maîtrise des connaissances et des compétences en CM2, les résultats aux évaluations nationales en CM2 [...] sont transmis au collège d'accueil de l'élève » !

Ce n'est qu'une variante du « livret personnel de compétences » apparue dans le code de l'éducation en 2006 pour le premier degré, car le livret de compétences « fait partie du livret scolaire »¹⁸ :

« le livret personnel de compétences est un outil de validation des compétences et de suivi personnalisé de l'élève. Il suit l'élève tout au long de sa scolarité obligatoire. (...) Utilisé dans les écoles primaires depuis 2008, il est généralisé à tous les collèges à la rentrée 2010. »

Il s'agit de la constitution d'un véritable casier scolaire, au prétexte de développer « un outil pédagogique au service du suivi personnalisé des élèves » : on y enregistre, en la datant, l'acquisition des sept catégories de compétences du Socle Commun¹⁹. Cette validation se fait en trois fois : en CE1, en CM2 - on voit bien le lien avec les « évaluations » du premier degré contre lesquelles SUD éducation se bat -, et à la fin de la scolarité obligatoire. Valider le livret sera obligatoire pour obtenir le Brevet des Collèges.

Un outil de fichage...

La circulaire de la rentrée 2010 est très claire (point 2.2.2) : « à la rentrée 2010, tous les établissements disposeront, via leurs serveurs académiques, d'une application numérique, appelée "Livret personnel de compétences", développée sous environnement SCONET. Elle permet de renseigner les compétences validées, d'éditer les attestations pour les familles et d'assurer la transmission des données vers l'application Notanet. L'application "Livret personnel de compétences" sera mise en relation avec les applications privées ainsi que les applications développées localement pour le suivi des acquisitions du socle commun. » Autrement dit, on constitue un gigantesque fichier !

Le droit des personnes à accéder, modifier ou même effacer les données d'un fichier qui les concerne ne sera pas respecté. Et quelle garantie de sécurité lors du stockage et du traitement de ces données ? Quels tiers auront accès à ses informations ? On peut douter de la conformité de ce fichier avec les articles 36 à 40 de la loi informatique et liberté²⁰.

... au service du patronat

¹⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

¹⁹ Articles D311-6 à D311-9 du Code de l'éducation :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?sectionId=829150&cidTexte=LEGITEXTOOOO06071191&dateTexte=vig>
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXTOOOO06166828&cidTexte=LEGITEXTOOOO06071191&dateTexte=vig>

²⁰ Loi n°78-17 du 6 janvier 1978 : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXTOOOO06068624&dateTexte=20100330>

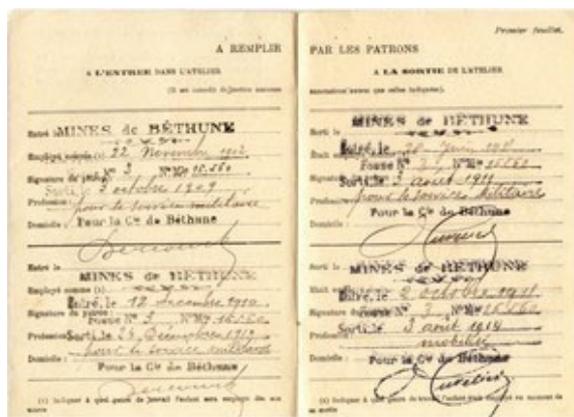
L'article 12 de la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie a introduit l'article L. 6315-2 dans le code du travail :

« Art.L. 6315-2. – Il est mis à disposition de toute personne un modèle de passeport orientation et formation qui recense :

1. Dans le cadre de la formation initiale, les diplômes et titres ainsi que les aptitudes, connaissances et compétences acquises, susceptibles d'aider à l'orientation ;
2. Dans le cadre de la formation continue : tout ou partie des informations recueillies à l'occasion d'un entretien professionnel, d'un bilan de compétences ou d'un bilan d'étape professionnel [...] »

Et l'article 11 de cette même loi précise que « lorsque l'élève entre dans la vie active, il peut, s'il le souhaite, intégrer les éléments du livret de compétences au passeport orientation et formation prévu à l'article L. 6315-2 du code du travail ».

Comment ne pas penser que très bientôt, le livret de compétences sera connecté aux services de Pôle Emploi ? Pour parfaire le dispositif souhaité par le Medef (voir l'encart), il ne restera plus qu'à faire le lien entre les deux : soit de façon systématique, en changeant légèrement la loi,



Livret de travail de F.J. Louchart, né le 1er août 1888, entré à l'âge de 14 ans dans les mines de Béthune.

soit par des pressions sur les salarié-es pour que ce soit fait. Et voilà le livret ouvrier, vieux rêve de contrôle et de flicage du patronat, ressuscité ! L'employeur/se pourra enfin tout savoir sur ceux et celles qu'il/elle souhaite embaucher et ainsi les trier.

Françoise Dumont et Jean-Claude Vitran, respectivement vice-présidente et membre du comité central de la Ligue des Droits de l'Homme, nous préviennent : « [On peut s'inquiéter] de la mise en place par l'Éducation nationale du futur "livret électronique de compétences" qui retracera, entre autres éléments, tout le parcours scolaire du jeune. On connaît déjà les problèmes posés par l'omniprésence de l'approche par compétences dans l'éducation, transformant celle-ci en fabrique de "ressources humaines" au service de l'employabilité des individus, comme le souligne Angélique del Rey dans son dernier ouvrage²². Quand on lit les instructions du Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 7 janvier 2010, concernant les contours de ce livret de compétences (certes expérimental mais pour combien de temps encore ?), on voit bien qu'il y a là les prémices d'un "super CV" numérique qui pourrait être accessible aux employeurs. Rappelons que ce livret permettra d'enregistrer les compétences

²¹ Illustration : http://72emeri.pagesperso-orange.fr/crbst_2.html

²² A. Del Rey, À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant, Éd. La Découverte, Paris, 2010.

acquises dans le cadre de l'éducation formelle, celles acquises hors du cadre scolaire, mais aussi des éléments qui « concourent à la connaissance de soi »²³.

Sources

<http://www.sudeducation.org/Mise-en-place-du-livret-personnel.html>

<http://www.ldh-toulon.net/spip.php?article4271>

<http://www.ldh-toulon.net/spip.php?article3956>



Un projet du Medef pour l'école²⁴

Claude Thélot : « les professeurs devraient être mieux formés à la réalité de l'entreprise »

Les grilles de compétences, appelées à jouer un rôle déterminant dans les procédures d'affectation en LP voire pour toute l'orientation, sont plébiscitées par le monde de l'entreprise. Ce n'est pas vraiment nouveau. Dans l'éducation nationale, ce mouvement a commencé à prendre forme il y a plus de vingt ans, d'abord pour les enseignements professionnels, puis pour les enseignements généraux. De même dans les entreprises, plusieurs initiatives baptisées « démarche compétence » sont nées vers la même période ; en 1998, le CNPF (ancien nom du Medef) avait réuni à Deauville environ 1500 personnes sur cette question²⁵.

C'est l'un des axes du rapprochement école-entreprise voulu par le Medef. Par de nombreuses publications, des conférences et des colloques, il milite pour un projet global qui ne manque ni de cohérence, ni de clarté. On ne pourra pas dire qu'il ne nous a pas prévenus.

De son programme scolaire, il ne fait pas mystère. Il l'inscrit même au centre de son projet de « refondation de la société ». Ce projet repose sur l'idée que la mondialisation obligerait les entreprises à affronter une guerre économique impitoyable dont les gagnantes s'imposeraient par une compétitivité élevée. Selon les idéologues du Medef, cela reposerait sur la capacité des entreprises à être réactives à la conjoncture, ou flexibles, dans leur jargon. Elles doivent donc pouvoir adapter très vite leur structure. Et à la logique taylorienne, ou « logique des postes », doit se substituer « un management des



²³ Extrait de « Surveillés et surveillants : des professionnels en résistance », par Mouvements n° 62 avril-juin 2010

²⁴ Encart en partie inspiré de <http://www.sudeducation.org/Ecole-et-mondialisation,1147.html>

²⁵ <http://www.e-rh.org/documents/dl.pdf>

entreprises par les compétences »²⁶ : « Aujourd'hui le marché exige un développement des compétences pour chaque salarié quel que soit le niveau hiérarchique afin d'accroître leurs capacités de polyvalence et d'autonomie. Ainsi la gestion des compétences est au cœur de nouvelles conditions de productivité ».

« La compétence est une combinaison de connaissance, savoir-faire, expérience et comportement s'exerçant dans un contexte précis (...) c'est à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer »²⁷. Ici, tous les mots ont leur importance. Si les notions de connaissances et de savoir-faire renvoient à celle de qualification, en revanche les trois suivantes (expérience, comportement, contexte) relèvent d'une logique totalement différente. En effet, si la qualification s'inscrit dans la durée, l'expérience, quant à elle, dépend du contexte. Elle peut éventuellement enrichir la qualification mais ne l'augmente pas.

Or, un métier reconnu résiste mieux, en général, aux contingences de la conjoncture. Dans le rapport de Forces avec le patronat, la qualification, qui s'appuie sur la connaissance, sert au/à la salarié-e de garantie, pour la défense de ses conditions de salaire, de travail, d'existence - notamment par le biais des conventions collectives. Ce n'est pas le cas avec un profil de compétences. Liée à une expérience particulière, celle-ci n'a de valeur que dans un contexte précis. Mais que devient-elle lorsque celui-ci se modifie ? Nous le savons, le patronat revendique la flexibilité ; et pour assurer la souplesse du système, on va exiger des salarié-es une plus grande mobilité. On mesure ici combien une compétence qui s'appuie sur l'expérience sera fragile face aux changements réguliers de contexte professionnel.

Et ne parlons pas du « comportement ». On devine sans peine le caractère relatif d'un instrument totalement soumis à l'appréciation de la hiérarchie patronale : un moyen idéal pour obtenir plus aisément la subordination de la main-d'œuvre.

Quand le Medef imagine l'École de demain

C'est donc à l'aune de la compétence que se mesure le rôle dévolu à l'école par le patronat. Le projet est très précisément défini : « les entreprises souhaitent insérer de plus en plus de jeunes avec un niveau de formation générale et technologique attestant de leur capacité d'intégration à l'entreprise et d'adaptation à ses évolutions »²⁸. L'idéologie du management voit les personnes comme du capital humain, plus ou moins performant ou compétent. Et le patronat part d'un postulat simple : le rôle social de l'école est de préparer à l'emploi. Or l'organisation du travail exige que les compétences de chacune soient identifiées et développées, donc l'école doit préparer tout le monde à cette obligation.

²⁶ Une mission nouvelle pour le service public : l'éducation tout au long de la vie, pour la qualification et pour sa validation. Déclaration d'Alain Dumont (colloque, Paris, 30/11/2001 et 01/12/2001)

²⁷ La gestion par les compétences est au cœur des nouvelles conditions de productivité. Propos d'Alain Dumont, Directeur de l'Éducation et de la Formation du MEDEF (Journées de la Performance 2000)

²⁸ Une formation pour tous les jeunes. Article d'Alain Dumont pour la revue Administration et Éducation n°4, 2002

SAVOIR ÉCRIRE, LIRE, COMPTER.



En conséquence, l'école doit pour le Medef recentrer sa mission sur la transmission des bases à partir desquelles les futures salariées évolueront au cours de leur vie professionnelle. Dans ce but, « la formation initiale pour s'adapter à ces nouvelles références (l'initiative, l'autonomie, la créativité et le développement) devrait intégrer la notion de compétence et s'ouvrir davantage sur le monde de l'entreprise. Il importe de tisser des relations plus étroites entre l'École et l'entreprise pour pouvoir partager une vision commune du monde du travail »²⁹.

En pratique, chaque jeune doit acquérir un socle de bases qui garantisse « les bases scientifiques, techniques, juridiques ou économiques [le] préparant à la famille de métiers vers laquelle il a décidé de s'orienter. Ce socle [doit] s'enrichir au fil de la scolarité dans le secondaire et le supérieur selon le niveau de sortie du système éducatif que vise le jeune »²⁰. Une base dont la composition est obligamment établie par le Medef : maîtrise de la lecture, de l'écriture, du calcul, connaissance de l'entreprise, savoir adopter un comportement adapté... Une liste qui non seulement donne la primauté à des savoir-faire plutôt qu'à des savoirs, mais dont le contenu doit aussi être évolutif, conjointement défini et actualisé par les « systèmes éducatifs » et les « partenaires sociaux ». Ce tronç commun doit en effet répondre aux besoins des entreprises. Dès lors, cette vision nouvelle des missions de l'école devrait entraîner plusieurs conséquences dont les implications sociales ne seront pas sans importance :

- la fin de la référence à un niveau scolaire

Le Medef est explicite. Il faut remettre en cause la définition de la scolarité obligatoire en terme d'âge pour lui préférer une définition en termes de compétences acquises²⁰.

- Le profil individuel : vers la fin des diplômes ?

Pourquoi s'encombrer d'un système coûteux et contraignant ? Les diplômes indiquent un niveau de connaissance, tandis que les compétences acquises à l'école et enrichies au cours de la vie professionnelle suffisent à se vendre sur le marché du travail. Plus besoin du diplôme pour définir une grille salariale, puisque l'évaluation est individualisée selon le « profil » de chaque³⁰.

- La fin de l'accès du plus grand nombre au savoir et à la culture

Le projet scolaire se limitant dans cette vision à une préparation à l'emploi, la fonction de l'école se réduit à l'acquisition d'un socle minimum. Les connaissances ne sont qu'une base minimale (lire, écrire, compter) sur laquelle se construit l'acquisition des compétences. Pourquoi s'encombrer d'un bagage intellectuel qui n'enrichira nullement le niveau des compétences requises pour se

²⁹ La compétence professionnelle, enjeu stratégique · Cahiers du Medef

³⁰ « Le salarié aura à se former continuellement au sein de l'entreprise ce qui suppose un système de validation des connaissances acquises tout au long de sa carrière professionnelle. Cela implique aussi un lien entre qualification, compétence et bien sûr rémunération. », Ernest-Antoine Seillères aux Journées de Deauville :

<http://www.e-rh.org/documents/dl.pdf>

maintenir sur le marché du travail ? Dès lors, à quoi servent les enseignements de l'histoire-géographie ou de la littérature par exemple, et le maintien d'un collège pour toutes ? En cohérence, au lycée, les programmes de SES s'éloignent de l'enseignement des outils de l'analyse pour se rapprocher de la culture d'entreprise.

- La fin d'un service public d'éducation au service de l'épanouissement de la personne

Pour conduire le jeune à la « Formation à l'emploi », on met en œuvre des partenariats avec des entreprises, afin de compléter le socle de base par l'acquisition d'une première expérience professionnelle et de rudiments technologiques. Ce partenariat est la pièce-maîtresse du dispositif du Medef pour l'école, comme le montre le développement de la semaine école-entreprise³¹.



Logo de la SEE

Pour ses organisateur/trices, qui citent aussi comme moyens de rapprochement l'autonomie des universités et la création des classes de découvertes professionnelles au collège, l'entrée à l'école de l'évaluation des compétences sera la clé d'une révolution à venir. La réforme du « Lycée des métiers » a probablement été l'un des piliers de ce projet patronal. Les lycéennes sont formés pour les entreprises locales, qui utilisent les plateaux techniques, davantage que pour développer des capacités conformes à leurs aspirations. En cohérence avec le souhait du Medef que le/la jeune soit « en possession à la fois de son diplôme et d'une qualification professionnelle reconnue, première étape d'un parcours de développement des compétences tout au long de la vie »²². La réduction violente du service public d'orientation en outil au service du marché de l'emploi procède du même projet que les partenariats.

C'est de cette façon que l'évaluation par compétences sert en premier lieu les objectifs du patronat, la soumission de l'enseignement à ses objectifs propres et le formatage de salarié-es dociles, qui lui permettra en outre de se désengager financièrement de la formation professionnelle. L'éducation comme service public pour l'épanouissement de chacune est ainsi vouée à disparaître.

L'évaluation par compétences ou la concurrence totale

On ne peut comprendre la mutation que les classes dirigeantes veulent faire subir à l'école sans prendre en considération la configuration actuelle du capitalisme. Son organisation exige l'adhésion de tous les acteur/trices à l'idéologie de la concurrence totale. Il faut favoriser la compétition plus que la coopération. Ainsi, la capacité d'adaptation rapide des salarié-es et leur soumission aux



LA PRÉCARITÉ POUR LES UNS,
LE MÉRITE POUR CERTAINS,
LA FLEXIBILITÉ
ET L'INSÉCURITÉ SOCIALE POUR TOUS !

³¹

<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/03/18/01016-20100318-education.php>

impératifs du profit sont essentielles³². Les politiques éducatives actuelles s'emploient à imposer un ensemble de valeurs directement issues du modèle de l'entreprise. Il n'est plus question d'éducation ou d'enseignement mais d'économie de la connaissance, ce qui confirme cette analyse : l'école se trouve en réalité progressivement intégrée au marché, et perd ainsi l'indépendance nécessaire pour former des personnes libres. Elle avait préservé un peu de son autonomie par rapport aux injonctions utilitaristes de la société, avec l'objectif d'atténuer la reproduction sociale ; elle devrait dorénavant se résoudre à répondre en priorité aux besoins économiques.

Pour l'IGEN³³, une des raisons essentielles de « l'irrésistible ascension de la notion de compétences dans le champ de l'éducation et de la formation » repose sur « la nécessaire adaptation des systèmes de formation aux caractéristiques du monde d'aujourd'hui et à celui de demain », et ne cache pas que ce verbiage traduit les recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne : « les compétences clés sont essentielles dans une société fondée sur la connaissance et garantissent davantage de souplesse de la main-d'œuvre. La flexibilité de celle-ci lui permet de s'adapter plus rapidement à l'évolution constante du monde caractérisée par une plus grande interconnexion. Elles constituent également un facteur essentiel d'innovation, de productivité et de compétitivité, et contribuent à la motivation et à la satisfaction des travailleurs, ainsi qu'à la qualité du travail. »

Il s'agit donc d'une rupture sans précédent avec les valeurs humanistes qui ont fondé l'école, que ce soit l'éducation à la pensée critique et sa démocratisation, ou l'idée de coopération et d'entraide à l'école - quoi que prétende la hiérarchie qui voudrait nous persuader du contraire.

Comment contourner les garanties salariales

Un chercheur de l'Université de Saint-Étienne³⁴ a analysé l'évaluation des salarié-es par les compétences : « le débat sur la compétence semble confirmer [la] propension naturelle de la gestion des ressources humaines (...) à se " contenter souvent de légitimer un corps de pratiques sous prétexte de leur apparente capacité opérationnelle, sans marquer de souci particulier pour les fondements théoriques pouvant asseoir cette légitimation. ". (...) Il convient d'analyser l'impact du modèle de la compétence sur le rapport salarial et l'émergence de nouvelles formes de régulation sociale. »

La question de la rémunération se trouve effectivement posée autrement avec cette approche, puisqu'individualisée par le « profil » du/de la salarié-e, mais « s'il est toujours possible

³² C'est dans ce contexte qu'il faut sans doute comprendre l'accent qui est mis maintenant sur le concept d'innovation. Alors que l'innovation à l'école était dans les années '70 et '80 synonyme d'expérimentation pédagogique, voire de non-conformisme, elle signifie maintenant l'adaptation de l'école à la « nouvelle culture » du capitalisme. Il s'agit de dresser les personnes à l'efficacité immédiate, à la compétitivité et à la rentabilité, dans un but économique, sans considération pour le temps nécessaire à une véritable formation intellectuelle. À ce sujet, voir *La grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe*, par Isabelle Bruno, Pierre Clément et Christian Laval, éditions Syllepse, collection « Comprendre et agir », 2010.

³³ Voir le rapport déjà cité.

³⁴ Amaury Grimand, Université Jean-Monnet : voir <http://www.ogrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Grimand.pdf>

de rétribuer à la marge une progression de compétences via l'attribution de quelques points de classification supplémentaires », peut-on pour autant « raisonnablement envisager de lier strictement rémunération et compétence, (...) la rémunération s'exprimant par un résultat sur un marché ? C'est oublier que tout salaire signale aussi un statut social, une position dans une série de comparaisons »²⁶. Ainsi, la référence à la compétence est « imperméable aux solidarités collectives », et instaure l'individualisme au sens de la solitude face à la hiérarchie, ajouterons-nous.

L'utilisation d'un terme comme « compétence » à l'école n'est pas neutre. Cela fait partie d'un dispositif idéologique visant à adapter l'école au marché, à la réduire même à un rouage de la rationalité économique. Cette approche a vocation à isoler finalement le/la salarié-e dans ces rapports avec la hiérarchie, notamment pour ce qui concerne la rémunération.

Parler dans ces conditions de liberté ou d'autonomie n'est rien d'autre qu'une escroquerie³⁵.

À moins de ne voir en nos élèves que des soutier-es du capitalisme global.



L'approche par compétences, une mystification pédagogique

Synthèse de l'article de l'APED sur l'APC³⁶

Comme le souligne Nico Hirtt, de l'association belge Appel Pour une École Démocratique, le but de l'école n'est pas de savoir préparer la blanquette de veau mais d'apprendre l'art de la cuisine, il n'est pas de lancer une fusée dans les airs mais d'apprendre les mathématiques et la physique, il n'est pas de comparer un texte de Winston Churchill et un texte de Charles de Gaulle mais d'apprendre aux élèves les faits et méthodes d'analyse historique, il n'est pas d'écrire un article de journal ou de lire un mode d'emploi mais d'apporter aux élèves les outils qui leur permettront de lire et d'écrire ce qu'ils auront besoin ou envie de lire ou d'écrire.

³⁵ Il suffit de se souvenir, pour remettre les choses à leur place, que dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants le gouvernement a inscrit dans le « référentiel des compétences professionnelles des maîtres » (tiens, encore les compétences...) un item intitulé « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». Cela souligne l'intention de surveiller les consciences, voire de baliser la pensée et de définir les opinions jugées correctes pour l'État. Des universitaires, dont plusieurs ne sauraient être qualifiés de gauchistes, protestent contre ce flicage des futures enseignantes dans un article du Monde du 3 juin 2010, Des universitaires s'élèvent contre un "contrôle de moralité" des futurs enseignants.

³⁶ L'approche par compétences, une mystification pédagogique, http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_mystification.pdf

Les compétences répondent aux besoins et aux transformations du monde économique. N'étant ni un savoir, ni un savoir-faire, ni une attitude, mais la capacité de mobiliser ces trois « ressources » en vue de la réalisation d'une tâche, elles recentrent la formation sur l'adaptabilité et la mobilité. Rapprochant les mondes de l'entreprise et de l'éducation, elles résolvent la contradiction entre un enseignement commun jusqu'à seize ans et la polarisation du monde du travail.



Avec plusieurs conséquences : l'élève « compétent » n'a pas de savoir, mais sait « se débrouiller », dans un champ limité de tâches toutefois. De nombreux savoirs, le latin par exemple, deviennent économiquement inadmissibles. Même les savoirs technologiques et les qualifications professionnelles sont considérés comme inutiles par les fanatiques de l'APC parce que trop éphémères. L'enseignement obligatoire se voit réduit au plus petit commun dénominateur ; les compétences de base suffisent en effet pour les emplois à faible qualification. Enfin, les travailleur/ses devenus flexibles et « compétent-es » risquent de voir se détériorer les formes de coopération

établies sur la base des savoirs de chacun, tout en subissant l'effondrement de leur salaire suite à l'augmentation de l'offre de ces compétences de base sur le marché du travail.

Certes de nombreux élèves poursuivront leurs études au-delà des compétences de base, mais en partie en dehors de l'école, et en partie dans les écoles de l'élite. Les compétences, en entretenant le flou sur les contenus, permettent une interprétation très variable des programmes.

Le débat sur cette approche engage un choix global sur l'école : voulons-nous un enseignement qui plie les jeunes à un système économique dont on peut penser qu'il se condamne lui-même à terme, ou un enseignement humaniste, fait de savoirs et de valeurs, qui permettra à ces jeunes de répondre aux grandes crises de demain : économique, climatique, écologique, énergétique, alimentaire, sociale ou culturelle ?

Celles et ceux qui défendent l'approche par compétences la placent dans la lignée des constructivistes. Qu'en est-il exactement ? Dans la pédagogie constructiviste, celle de Piaget et de Vygotski, sur la base d'observations scientifiques, on pose l'idée que l'enfant acquiert plus facilement et plus efficacement des concepts s'il passe par une (re)construction des savoirs et participe à la démarche hypothético-déductive. Les savoirs répondent à des questions qui font sens pour l'élève.

Une différence de taille : le constructivisme pédagogique pose le savoir comme le but de

l'apprentissage ; l'APC en fait un simple outil dans la réalisation de la tâche, qui est le but et le critère de réussite. Le rapport à l'erreur est donc totalement différent : pour les constructivistes, réaliser la tâche n'est pas important s'il y a eu découverte et maîtrise des connaissances. Au contraire, dans l'APC la maîtrise des savoirs importe peu. L'usage de la connaissance y est plus importante que la connaissance elle-même. On nous dit que la connaissance est trop complexe ; renvoyons à la complexité au nom de l'efficacité !

Les pédagogues constructivistes envisagent l'activité sur une situation problème, non comme une fin mais comme un moyen, et n'excluent pas la transmission directe d'un savoir. L'APC ne réclame que le développement de compétences ; or le concept est fumeux : comment transmettre ou enseigner une compétence ? On ne peut que s'exercer à la réalisation de tâches et appeler le résultat « compétence ». On développe ainsi du même coup un fétichisme de l'activité des élèves. Cela conduit à une « approche normative » des pratiques : toutes les activités d'enseignement sont des activités proposées à l'élève, décomposées toujours de la même manière, où l'on parle de « macro-compétences » et de « familles de tâche ». Le jargon pseudo-scientifique cache mal le vide conceptuel, et l'enseignant-e qui tenterait de respecter ces carcans pédagogiques serait condamné à un « ronronnement bureaucratique stérile ».

L'APC, facteur d'inégalité

Les APC allègent les contenus de manière significative. Il faut supprimer des notions pour « faire de la place à l'entraînement de leur mobilisation en situation complexe ». Tout repose alors sur l'enseignant-e ; or celui-ci ou celle-ci se détermine en fonction des élèves qui sont en face de lui ou d'elle. Les répartitions des élèves étant très hétérogènes, il en résulte de grandes différences dans les contenus d'enseignement, selon l'établissement scolaire. Ainsi les APC dualisent volontairement l'école, à l'image du marché du travail.

D'autre part, certaines personnes qui défendent l'APC réclament un système d'enseignement individualisé, au prétexte commode que chaque élève doit être jugé-e sur ses capacités et ses moyens. Cela suppose une individualisation des trajectoires et des objectifs d'apprentissage. L'enseignant-e devient alors un-e coach qui évalue les objets individuels que se donne l'élève, à travers de nouveaux instruments (portfolios, plans de développement...) ; il y a fort à parier que ces objets varieront selon les classes sociales !

Ainsi des élèves issus d'écoles différentes auront un bagage de connaissances également différent, et si toutes auront été entraînées à la réalisation de tâches, le niveau de complexité et de difficulté de ces tâches présentera de grandes variations. Enfin, l'APC faisant appel à un haut niveau de culture générale et de maîtrise du langage, elle favorisera d'autant plus les enfants des classes aisées.

