

Les textes cités sont extraits des documents qui étaient disponibles sur eduscol au printemps dernier (2010). Ces notes de lecture ont été rédigées à l'attention de mes collègues du collège Jean Jaurès à Montreuil afin de préparer les discussions lors d'une AG organisée pour voter le boycott des livrets.

Benjamin Rey, TZR 93 (Rosa Luxemburg, Aubervilliers/Mozart, Le Blanc-Mesnil)

### Arrière-plan politique

La pédagogie des compétences s'inscrit explicitement dans une conception de l'éducation qui mérite d'être un peu élucidée. C'est très facile, il suffit de feuilleter les documents mis en ligne par le ministère. Exemple :

« Le socle correspond à ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ou handicapé. Grâce au socle, chacun pourra continuer à se former tout au long de la vie et s'adapter aux évolutions de la société. » (recommandations du Haut Conseil de l'éducation)

Ici il faudrait s'attarder sur les présupposés de la présentation du socle commun (adaptation, évolution, handicap : lexique biologique de la lutte pour la survie). Moi qui croyais naïvement qu'un enseignant doit s'efforcer de préparer ses élèves à être des acteurs des changements sociaux, je découvre avec étonnement et intérêt qu'en fait, il s'agirait plutôt de les préparer à subir et à s'adapter. On pourrait être tenté de comprendre que le socle de compétences, ça sert à produire des ressources humaines pour les agences d'intérim. C'est exactement ça, comme le confirme le rapport de l'Inspection Générale (je ne peux pas m'empêcher d'insérer quelques remarques, entre crochets) :

« Les missions traditionnelles de l'école restent fondamentalement au cœur du système de formation : transmettre la culture et les valeurs communes de notre république, forger une conception humaniste de notre société, permettre à chaque jeune de trouver sa place et de se sentir partie prenante du monde dans lequel il vit. **La pérennité de ces conceptions ne saurait masquer cependant les profondes et rapides mutations du contexte économique, social, politique dans lequel l'école est immergée et auquel, d'une manière ou d'une autre, elle doit préparer le futur adulte qu'elle forme** [première version, « light », de l'argument évolutionniste : la société change (!!!), il faut s'adapter à ces changements]. L'explosion des connaissances, l'évolution des moyens d'action sur le proche environnement de l'être humain, le développement grandissant des technologies de l'information et de la communication, entraînent de fait une « **mondialisation** » **des activités humaines**. La société qui se dessine est **marquée par l'incertain et le mouvant, par une complexité grandissante de l'environnement immédiat de chaque travailleur**, du fait de l'interdépendance accrue des missions et du partage d'informations. **Dans cette société en perpétuelle mutation, il convient donc de s'adapter graduellement aux nouvelles conditions** [deuxième formulation, plus explicite], de développer des capacités de réactivité aux

changements technologiques, économiques, de s'approprier les savoirs nécessaires pour résoudre les nouveaux problèmes qui se présenteront dans la vie professionnelle, citoyenne et privée, tout en faisant preuve de **maîtrise** sur ces évolutions [pour ma part, je ne comprends pas vraiment le sens de cette ambition affichée de « maîtrise » collective (?) sur « les évolutions » de « la société », alors qu'on vient de nous faire comprendre que ces « évolutions », il faut s'y adapter ; ou plutôt, ce que je comprends, c'est qu'elle est vidée de sens] et de **compréhension critique** du monde qui se construit (dans ses aspects sociétaux, économiques, politiques) [même remarque]. »

Je tiens à préciser qu'il n'y a pas besoin d'être un gauchiste paranoïaque (ce qui par ailleurs est une qualité tout à fait louable) pour dégager l'arrière-plan politique de la « pédagogie des compétences » (et du socle commun) ; il n'y a rien d'obscur à décrypter, pas de sens caché à interpréter, tout est dit, clairement, explicitement, dans les documents disponibles sur EDUSCOL. Par exemple, dans le passage suivant du Rapport de l'IG (qui cite les recommandations du Parlement Européen et du Conseil de l'UE) :

« Ainsi s'exprime le Parlement Européen et le Conseil de l'Union européenne, dans leurs recommandations adoptées le 18 décembre 2006 ; recommandations sur lesquelles s'appuie explicitement le socle commun de connaissances et de compétences : "Elles [les compétences clés] sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi. Les compétences clés sont essentielles dans une société fondée sur la connaissance et garantissent davantage de souplesse de la main d'oeuvre. La flexibilité de celle-ci lui permet de s'adapter plus rapidement à l'évolution constante du monde caractérisé 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." » (p.8) »

### **Le livret des compétences implique une « révolution copernicienne »...**

Bien sûr, présenté comme ça, ceux qui pourraient le contester passent d'emblée pour de véritables obscurantistes, ennemis acharnés de tout progrès et de toute réforme... (Dans tout le rapport de l'IG, les enseignants sont présentés comme dotés d'une redoutable force d'inertie ; c'est un procédé rhétorique qu'on connaît bien, mais qui est quand même un peu lassant). Je cite ce passage en entier, il montre bien l'importance donnée à la question du livret dans la « transformation du métier d'enseignant » (admise comme un fait, donc sans bien sûr que la légitimité en soit discutée, par notre ministre, l'autre jour à la télé - évolution subie et nécessaire adaptation, on commence à connaître la rengaine) :

« on ne peut donc envisager le recours à un livret de compétences comme un simple renouvellement

d'outils d'évaluation, mais bien comme **le signe et comme l'aboutissement d'une sorte de révolution copernicienne dans le domaine des apprentissages et de leur évaluation.** »

En quoi consiste cette « révolution copernicienne » ?

Dans les documents mis en ligne, on nous explique qu'il s'agit d'en finir avec la « pédagogie par objectifs » née des « expérimentations » menées « dans les années 70 » (ils ne vont pas jusqu'à dire « dans le sillage de mai 68 », mais on n'en est pas loin). Exemple :

« L'approche par les compétences doit viser à **lutter contre la fragmentation des apprentissages** – telle qu'elle est mise en œuvre dans les stratégies de pédagogie par objectifs – en redonnant à ceux-ci une finalité visible, **tout en conservant les objectifs de maîtrise des savoirs fondamentaux ou plus complexes dans leur mise en œuvre effective et leur mise en synergie, en s'attaquant à la difficile problématique du transfert des connaissances d'un contexte à un autre.** [Qu'est-ce que ça veut dire ? La suite donne quelques explications :] Ainsi le *Cadre Européen de Référence des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie*, publié en novembre 2004, souligne-t-il que "les compétences clés devraient être transférables, et donc applicables à diverses situations et contextes, et multifonctionnelles : en ce sens qu'elles puissent être utilisées pour atteindre plusieurs objectifs, résoudre des problèmes de genres divers et pour accomplir des tâches différentes". »

Autrement dit, ce qui nous est expliqué là, c'est qu'il faut privilégier les compétences transversales sur les contenus propres à chaque discipline (il s'agit de produire une main d'œuvre flexible, et non de donner aux individus les moyens d'une véritable émancipation). On voit bien qu'en fait, plus subtilement, au-delà de la « pédagogie par objectifs » (présentée comme une invention diabolique de post-soixante-huitards, et qui fait donc office de repoussoir), **ce que la « pédagogie des compétences » remet fondamentalement en question, c'est une conception de l'éducation centrée sur le savoir** (le « savoir » tout court – par opposition aux « savoir-faire », « savoir-être », « aptitudes », « attitudes », « capacités », etc. ; la terminologie de la pédagogie des compétences est inventive mais pas encore tout à fait au point<sup>1</sup>). La « révolution copernicienne »

1 « La notion de compétences figure déjà dans nos instructions officielles, en particulier pour l'enseignement des langues vivantes étrangères et le Brevet informatique et internet. Cette approche, qui se généralise parmi les pays développés, a été adoptée dans le projet de « cadre de référence européen » des huit « compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie », qui doit être prochainement soumis au Parlement européen et au Conseil de l'Union européenne. Chaque compétence est définie dans ce cadre comme une « combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes » ; on préférera le terme de « capacité » à celui d'« aptitude », ne serait-ce que parce qu'« aptitude » désigne d'abord une disposition naturelle. A titre d'exemple, la compétence en langue étrangère comprend des connaissances (vocabulaire, grammaire, prononciation et orthographe), la capacité à utiliser correctement ces connaissances dans des situations concrètes (suivre une conversation, écrire une lettre...), et une attitude générale faite notamment d'ouverture aux autres. » (*Recommandations* du HCE) « Reste posée la question de la rupture lexicale que représente ce texte [le socle commun]. En effet il s'appuie sur des notions correspondant à un véritable glissement conceptuel : ce qui était préalablement désigné comme des compétences (dans les documents, dans les supports à l'évaluation officiels, dans les programmes) 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. A l'inverse, le terme de compétence reste bien présent dans le texte mais,

dans le « domaine des apprentissages », c'est la subordination du système éducatif aux exigences de l'économie de marché et le renoncement aux principes qui définissent ce qu'on peut appeler une conception « républicaine » de l'éducation (postulats de l'égalité des intelligences et du caractère émancipateur du savoir), même si ça peut sonner un peu naïf, désuet et/ou grandiloquent (en fait, je pense plutôt à Platon qu'à Jules Ferry : une conception républicaine de l'éducation, c'est une conception **politique** de l'éducation, alors que la pédagogie des compétences s'inscrit plutôt dans le cadre d'une conception « apolitique », c'est-à-dire complètement idéologique. Grossièrement, on peut schématiser l'opposition entre ces deux conceptions : « adaptation/nivellement » ou « égalité/émancipation »).

Dans les textes, le savoir, ça se dit « les contenus ». Et on nous explique notamment que l'attachement excessif des enseignants à une conception de l'éducation centrée sur la transmission des contenus constitue un frein (et même un obstacle) à la « révolution copernicienne ». Exemple :

« Ainsi, les points communs qui se dégagent de cette enquête, essentiellement déclarative [menée auprès d'enseignants], traduisent des conceptions globales très traditionnelles de l'évaluation avec en particulier une centration [sic] sur les contenus au détriment des compétences. »

Plus loin, on apprend que certaines disciplines sont en retard dans le passage à la « pédagogie des compétences » (langues vivantes, maths, français, histoire-géo) :

« Des obstacles liés également à une évolution peu cohérente des programmes. Si dans le premier degré leur écriture permet depuis 1995 une entrée par les compétences, la situation est très différente dans le second degré qui reste encore organisé, dans certaines disciplines, à partir d'objectifs de contenus et de connaissances. Comment dans cette situation mettre en place une cohérence ? Comment mobiliser les enseignants sur de nouvelles démarches quand les documents de référence ne le permettent pas ? Des obstacles liés tout autant à un engagement très inégal des enseignants qui restent trop souvent prisonniers de leurs pratiques et, ne disposant ni des repères ni des outils de formation nécessaires, ne parviennent pas à échapper à la seule logique de l'activité pour ne pas dire à celle des manuels pour organiser leur enseignement. Cela vaut tant pour les séquences, pour les moments d'apprentissage, que pour l'évaluation qui reste parcellaire et ponctuelle, basée sur quelques productions ne rendant pas vraiment compte des capacités des élèves. »

### **Le miroir aux alouettes : « la différenciation pédagogique ».**

---

réduites au nombre de sept, les « compétences » du socle n'ont plus rien à voir avec les notions anciennes. L'application de ce texte nécessitera pour le moins une clarification auprès de l'ensemble des enseignants et des parents. » (*Rapport de l'IG*)

Le sens de la « révolution » des « apprentissages », c'est d'imposer une nouvelle perspective pédagogique : ce nouvel horizon des « apprentissages », c'est la « différenciation pédagogique ». On comprend que ça veut dire qu'il faut intégrer la prise en compte des différences individuelles dans nos pratiques d'enseignement et surtout d'évaluation ; on comprend aussi que c'est le contraire d'une pédagogie passéiste, qui consisterait à inculquer uniformément à tous les élèves les mêmes contenus disciplinaires. Évidemment, présentée comme ça, la différenciation pédagogique, ça a l'air très bien : la différenciation pédagogique, c'est le respect de la diversité (donc si vous êtes contre, c'est que vous êtes partisan du formatage). Non seulement, mais encore : la différenciation pédagogique, c'est la solution au cercle vicieux de l'échec scolaire (donc si vous êtes contre, c'est que vous êtes partisan de l'échec scolaire<sup>2</sup>...). Mais à condition d'aller jusqu'au bout (et il y a « urgence », précise le rapport de l'IG), et de repenser nos pratiques en termes de « temporalités différenciées »<sup>3</sup> des évaluations<sup>4</sup> des compétences. En effet :

« L'évaluation des acquis des élèves se réalise progressivement, de la sixième à la troisième, dans chaque discipline. Elle implique l'ensemble de l'équipe pédagogique (enseignants, professeur documentaliste, conseiller principal d'éducation). Les connaissances et compétences du socle commun non validées à l'issue du collège sont à nouveau évaluées dans la voie de formation choisie, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. » (page consacrée au livret sur EDUSCOL)

- 2 Du point de vue rhétorique, les textes cités recourent au procédé bien connu consistant à fabriquer un repoussoir pour faire ressortir la validité de la thèse qu'on défend ; exemple : « A l'inverse [de l'évaluation repensée en termes de différenciation pédagogique], l'évaluation met ces élèves en difficulté lorsqu'elle les enferme dans des protocoles de contrôle successifs sans leur laisser le temps de comprendre et d'apprendre, lorsqu'elle concerne uniquement des micro compétences ou des savoirs parcellaires, lorsqu'elle vise uniquement la restitution à l'identique de ces savoirs, lorsqu'elle fixe des niveaux de maîtrise sans tenir compte du temps d'apprentissage et du niveau atteint par les élèves, lorsqu'elle évalue des compétences complexes ou transversales sans que l'intégration des ressources nécessaires ait été explicitement travaillée en classe ». C'est sûr, présenté comme ça...
- 3 Sur cette « temporalité différenciée », le passage qui suit mérite d'être cité : « Dans un premier temps, se pose la question de la dynamique même de l'apprentissage et de la place que doit y prendre l'évaluation. Au-delà d'une organisation pertinente des programmes, d'une définition adéquate des compétences, la temporalité de l'évaluation est en effet déterminante. Temporalité dans l'organisation des phases de l'apprentissage : il s'agit notamment de ne pas proposer de situation d'évaluation sans s'être assuré préalablement que l'on a permis aux élèves de découvrir, d'élucider les compétences visées et de les travailler. On pourrait aussi se fixer comme obligation de ne pas contrôler une compétence sans avoir vérifié le temps que l'on a pu effectivement consacrer à son apprentissage. Temporalité des démarches individuelles des élèves : ils n'entrent pas tous de la même façon dans les apprentissages, ils ne disposent pas tous des mêmes ressources au même moment. La différenciation pédagogique ne concerne pas seulement les situations d'apprentissage, elle intègre aussi l'évaluation qui ne peut avoir lieu, dans la phase de construction des savoirs, que lorsque l'élève a commencé à témoigner de ses progrès, que lorsqu'il est devenu plus apte, plus compétent. »
- 4 Le canon de la temporalité différenciée des évaluations, c'est, on s'en doutait, le B2i : « L'approche certificative du B2i, souvent envisagée en tant qu'innovation par les enseignants, est en fait assez exemplaire d'une démarche de formation et d'évaluation par les compétences cohérente sur l'ensemble du cursus scolaire, de l'école au lycée : – formulés de manière générique, les cinq domaines de compétences sont identiques aux trois niveaux de B2i, à l'école, au collège, au lycée ; ceci induit donc une continuité rigoureuse des apprentissages et de l'évaluation entre les niveaux scolaires ; – l'élève est responsabilisé dans sa propre évaluation : c'est lui qui établit le diagnostic d'acquisition de la compétence et, lorsqu'il se sent prêt, en demande l'attestation par le professeur concerné ; – déterminées par les usages dans les activités de caractère scolaire, les connaissances, capacités et attitudes sont naturellement développées à partir des pratiques mises en œuvre et impulsées par les enseignants (mais aussi le ou la documentaliste) ; par conséquent, une progression concertée entre les disciplines s'impose. »

Autrement dit : chacun à son rythme, ils finiront bien par tous l'avoir ; on se rappelle que ceux qui n'auront pas validé leurs acquis sont promis à la « marginalité » ; or, comme le dit le Haut Conseil de l'éducation dans ses *Recommandations*, « l'École a une obligation de résultats, effectifs et vérifiables » : faire du chiffre (si 99% des élèves obtiennent leur attestation, est-ce qu'on doit considérer que c'est un « résultat effectif et véritable » ?). La « différenciation » recouvre de belles intentions (et de slogans à la mode : le respect des différences...) une stratégie globale de nivellement.

Le *Rapport* de l'IG insiste sur les obstacles (inertie ou opposition des enseignants, incompréhension des familles ; il y a des précédents en Suisse et en Belgique) qui s'opposent à la mise en œuvre globale de la pédagogie des compétences, et s'interroge même sur sa « faisabilité ». Il en souligne également un possible effet pervers<sup>5</sup>. Il ne s'agit pas d'un accès subit de lucidité des auteurs du rapport, mais d'une manœuvre rhétorique : si ça ne marche pas, ce sera de la faute des profs, qui n'auront pas su « s'adapter » à ces « évolutions ». C'est en raison de cette « inertie » redoutée du « système » qu'on procède d'abord à une « phase d'expérimentation ». **La phase d'expérimentation (jusqu'en 2012), c'est le temps consacré à nous persuader qu'on n'a pas le choix** (à nous de prouver le contraire) :

« A ce stade d'une énumération qui n'est pas exhaustive, nous voyons apparaître une autre donnée essentielle, donnée qui s'impose à toute décision de mettre en œuvre une évaluation par les compétences : l'implication de tous les acteurs de ce changement. On ne peut mettre en œuvre une telle évolution dans les pratiques d'évaluation sans avoir d'abord l'adhésion des enseignants, qui devront repenser leurs pratiques, mais aussi celle des élèves et des parents qui auront à comprendre et accepter ces changements. Cette adhésion nécessite un cheminement, une sorte de passage obligé. **Parents, élèves et enseignants doivent dans un premier temps comprendre et accepter la nécessité de changer l'organisation en place** et nous avons vu que la situation est de ce point de vue très variable. [...] On ne peut demander aux enseignants de renier purement et simplement leurs pratiques antérieures en matière d'évaluation. On ne peut pas plus dire brutalement aux élèves et aux parents que le système qu'ils connaissent et dans lequel ils ont confiance est inopérant. [...] Si l'objectif de changer les démarches, les outils, de clarifier les fonctions de l'évaluation doit être affirmé avec détermination, **la mise en œuvre doit pouvoir être**

5 « Dans le second degré la diversité des types, des démarches, de la périodicité, des supports d'évaluation d'une discipline à l'autre voire à l'intérieur d'une même discipline, rend l'urgence d'une évolution encore plus nécessaire. En effet l'évaluation-bilan y sera mise en place dans le cadre de la validation des paliers du socle de compétences. Cette évaluation ne devrait logiquement concerner, au collège, que les élèves en fin de 3ème, soit le palier correspondant à la fin de l'école obligatoire. **Si l'évaluation continue des compétences ne se développe pas au collège pour l'ensemble des disciplines, on ne disposera pas des repères suffisants en cours de formation. La tentation sera alors très forte de multiplier** les évaluations plus directement disponibles, **les évaluations bilans**, en créant des paliers supplémentaires, pourquoi pas à la fin de chaque classe. Le risque sera alors évident : ces évaluations bilans seront des **évaluations couperets avec toutes les conséquences négatives que l'on connaît** : allongement des cursus scolaires, redoublements, orientation sur des filières de relégation. Ainsi une démarche conçue pour aider plus d'élèves à réussir aura l'effet inverse. »

**inscrite dans le temps, non pas pour la reporter ou la voir se dissoudre dans l'inertie du système, mais pour lui donner les chances d'une réalisation effective. La continuité et la constance des prescriptions officielles, la ténacité et la permanence de leur accompagnement par les personnels d'encadrement et d'inspection, la prise en compte des expérimentations réalisées sur le terrain, garantiront plus efficacement cette mise en œuvre qu'une volonté affichée de changement radical et généralisé qui se heurterait aux impossibilités et aux résistances du terrain. »**

**Remarques supplémentaires :**

***1) sur la compétence 7 du livret :***

« compétence 7 : l'autonomie et l'initiative

- être capable de mobiliser ses ressources intellectuelles et physiques dans diverses situations
- Connaître son potentiel, savoir s'auto-évaluer
- Savoir nager
- Avoir une bonne maîtrise de son corps
- faire preuve d'initiative
- S'impliquer dans un projet individuel ou collectif
- Savoir travailler en équipe
- Manifester curiosité, créativité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement
- Savoir prendre des initiatives et des décisions »

J'aimerais bien savoir qui acceptera d'évaluer les « compétences » liées à la personnalité de l'élève et selon quels critères.

Ce que je trouve intéressant, c'est la justification donnée dans les *Recommandations* du HCE à l'introduction de ces compétences dans le socle commun : la violence scolaire...

« Enfin, si l'Ecole, lieu par excellence de la transmission de la connaissance et de la culture, doit donner l'envie de savoir ainsi que le plaisir d'apprendre ensemble, elle doit aussi préparer les élèves à se comporter en personnes responsables. La violence à l'école et au collège, qui commence par les incivilités, est inacceptable, qu'elle s'exerce contre d'autres élèves ou contre des adultes, notamment des professeurs. La maîtrise précoce de règles de comportement à l'École, qui est plus encore que par le passé [ah ?] un lieu essentiel de l'apprentissage de la vie en société, est donc fondamentale, autant pour l'acquisition des savoirs que pour l'insertion dans la vie active et l'exercice de la citoyenneté. »

2) *Si quelqu'un peut me donner quelques éclaircissements* sur le texte qui suit, *je serai très intéressé*. Ça parle de l'EPS :

« La prise en compte des indicateurs autres que la performance permet d'évaluer les compétences de tous les élèves. Elle permet également de motiver, premièrement **les élèves peu favorisés en termes de patrimoine génétique**, deuxièmement les élèves moins favorisés socialement ne pouvant accéder aux pratiques physiques volontaires en dehors de l'école, et enfin les élèves inaptes partiels et handicapés (qui bénéficient d'épreuves adaptées). » (p.36 du *Rapport* de l'HCE)