

## FSU éduc - Stage compétences – 21 et 22 mars 2011

Introduction : Monique DAUNE

- Intervention : Sabine KAHN (Sciences de l'éducation, Université libre de Bruxelles)

*Connaissances et/ou compétences : que peut ou doit évaluer l'école ?*

Depuis 97 en Belgique ; équipe de recherche universitaire s'empare de la question, sans grand enthousiasme. A cherché à comprendre ce qu'on entendait derrière la notion, à travers les différents socles (en France et en Belgique) avec l'objectif de construire un modèle d'évaluation.

A cherché à organiser les différentes notions (formuler une hypothèse, savoir prendre une initiative, etc... très différents.) Tentative de classification entre connaissances, compétences spécifiques et générales, etc. Que peut-on évaluer, que peut-on enseigner ?

Pour les connaissances : on sait comment les enseigner, il suffit d'apprendre par cœur. Donc, l'école n'est pas faite que pour ça, on peut trouver ces infos sur internet.

**Compétences générales** : (ex : savoir traiter une information, formuler des hypothèses...) Impossible à transmettre, ça n'existe pas. Les compétences transversales n'existent pas, on y a cru dans les années 70, mais B. Rey s'est penché sur la question, a écrit une thèse qui prouve que ça n'existe pas et fait évoluer les choses. Mais on continue à parler des compétences générales, ce qui n'est pas mieux.

**Compétences spécifiques** : on peut les classer en deux types : « mesurer une longueur » est très simple, alors que « savoir adapter son écrit » est bcp plus complexe ; d'où ce classement : procédures automatisables et compétences avec mobilisation.

Exemples de **procédures** : les tables de multiplication, par ex. L'institution scolaire sait faire : soumettre l'élève à l'entraînement, à des batteries d'exercices.

Exemples de compétences avec **mobilisation** : plus complexes : on n'est pas dans le même registre, il faut mettre en œuvre plusieurs procédures à la fois.

Comment faire acquérir les compétences avec mobilisation :

D'abord, faire entrer les élèves dans le cadrage attendu par l'école, ce qui n'est jamais le cas (sauf enfants d'enseignants !). D'où nécessité de l'interprétation des situations ; et définir celle qui est attendue par l'école : « le cadrage instruit », comme dit B. Rey.

La notion de malentendu (recherches Charlot/Beauthier/Rochex) : naît au primaire, et selon les enseignants, ce malentendu est entretenu ou au contraire levé.

Ex de levée de malentendu : une instit demande aux élèves d'écrire un texte sur un sujet difficile (homosexualité) mais avant l'écriture, précise ce qui est important dans l'exercice, à savoir : ne pas privilégier els idées, on peut dire ce qu'on pense, mais surtout travailler l'écriture, c'est-à-dire la forme des phrases, le choix des verbes, etc dans un premier temps, et ensuite, on reviendra aux idées... Sur l'allitération, demander à un élève d'écrire un texte avec le son « p » : si l'élève emploie des mots comme « péter », et « pétarader », il répond à la consigne mais le prof n'apprécie pas, car il a créé un malentendu car il n'a pas précisé le registre de langue attendu.

Quel lien entre connaissances et compétences ?

Connaissances : mémorisation d'une information ponctuelle (apprentissage par cœur)

Mais aussi et surtout construction d'un savoir (compréhension) : les connaissances sont des « morceaux » de savoir organisés entre eux et appuyés par des preuves.

▪ **Intervention** : Angélique del Rey

Approche de la notion de compétences par nécessité, en tant qu'enseignante ; notion qui s'est imposée au niveau de l'évaluation. Confrontation entre la pédagogie développée et ce à quoi on l'obligeait.

Dans un débat philosophique sur religion, par exemple, on lui reproche de ne pas développer plutôt la compétence d'un élève à prendre la parole dans le débat, par exemple...

Donc, s'intéresse au contexte : sommet de Lisbonne, compétences clés OCDE, PISA, nbreux systèmes éducatifs soumis à l'APC (ex : Québec : l'ensemble des contenus listés en compétences ; l'enseignant est amené à cesser d'enseigner pour devenir l'animateur entre l'élève et le savoir pour que l'élève acquière lui-même les compétences... ; mise en place de portefeuilles de compétences). Bcp de pays ont réformé les contenus à l'APC (Chili, Afrique francophone...) sans efficacité reconnue.

A cherché à comprendre les ressorts de ce succès de l'APC.

On peut partir des critiques : l'évaluation en place n'est pas exempte de défauts... mais il faut aussi résister. Contre la tentation de réduire l'enseignement à l'utilitarisme, de réduire les contenus à une liste, de nier l'aspect collectif de la transmission (l'APC est individualiste), caractère ultra normatif de l'acquisition (l'apprentissage n'est pas linéaire, la régression peut aussi être positive). Vision du monde et de l'homme à éduquer contraires à nos valeurs.

**Petit historique :**

En France, 2 préhistoires parallèles des compétences dans l'école : *Savoirs et compétences dans l'école et dans l'entreprise* de Lucie Tanguy : ce concept se développe à partir des années 80, central dans l'orientation. En lien avec le monde du travail. Dans l'éducation, les diplômes (CAP-BEP) définis en unités capitalisables (référentiels de compétences, collaboration entre l'école et l'entreprise). Dans l'école, en même temps, se développe la pédagogie par objectifs. (Mettre l'élève en situation-problème, et il sera évalué sur ses capacités à résoudre le problème). L'évaluation prend alors une place essentielle, devient un pilier de la pédagogie.

L'autre : courant de la pédagogie nouvelle, école Freinet... Volonté de ne pas noter dans le primaire, les enseignants vont se saisir de l'APC. S'auto-évaluer, c'est développer une visée d'émancipation (résister à l'évaluation notée qui stigmatise et met en concurrence.

Vont fleurir des livrets de compétences au primaire non standardisés.

La généralisation de l'APC commence milieu années 90 : charte des programmes de 92 (rapport Bourdieu) : les compétences pour lutter contre l'élitisme... et viser la démocratisation.

On voit apparaître des référentiels dans certaines disciplines (SVT, EPS) en plus du primaire.

Etape suivante : Thélot, socle commun... Sous la pression de l'UE (compétences clés) qui ne vise pas l'éducation, mais l'économie. Lire C. Laval à ce propos (*La grande mutation*). Dans cette politique européenne, et à travers le socle, on assiste au passage aux compétences de l'école française.

Changements : dans l'évaluation (B2I, certifications en LV, LPC standardisés au primaire et au collège) et toutes les évaluations bilans, nationales dans le système éducatif.

**Généralisation de l'APC :**

Développement des sciences de l'éduc : à partir milieu années 90, perspective de développement d'une école active. S'opposent la mise en activité de l'élève et la transmission des connaissances. C'est en ces termes que les sciences de l'éduc posent le débat. Succès de la notion de compétences. Pourquoi ?

Interaction entre école et emploi... Notion qui prend une place politique et économique prépondérante. L'école est donc impactée.

Ce qu'on met en avant : efficacité de l'APC... Or, l'APC est déconnectée du contexte. Paradoxe. Ex : l'APC est la même en Belgique et en Afrique, alors que la réalité des élèves n'a rien à voir. Ce n'est pas l'approche pédagogique qui l'emporte, mais un discours abstrait sur l'efficacité qui empêche de faire le travail d'analyse concrète qu'imposerait une réelle réforme.

Evolutions socio-économiques : progrès technologiques qui imposent de former différemment la main d'œuvre ?

On passe d'une logique de qualification à une logique de compétences... Ce qui permet davantage de transversalité, de flexibilité, de mobilité...

Au XXème siècle, crise économique, recherche de compétitivité... Les pays industrialisés décident d'investir sur le « capital humain » (porté par l'OCDE depuis longtemps, mais investi de plus en plus début XXIème). On parle de l'économie de la connaissance, on investit sur le capital humain.

L'employabilité de l'individu est fonction de la somme de ses compétences (pensé comme une « petite entreprise de soi »).

La formation tout au long de la vie prend une réelle importance, c'est la fin du monopole de l'école sur la formation. (Cf Lisbonne : éducation formelle- école-, éducation non formelle- formation continue- et éducation informelle- vie-). L'entreprise devient un pôle concurrentiel de l'école pour la formation.

Depuis loi Borloo, les entreprises ont le devoir de former les salariés. Les devoirs sont partagés, le salarié est obligé d'accepter de se former et de s'adapter... : flexibilisation des garanties liées à l'emploi. Les compétences jouent un rôle dans la destruction des cadres de garanties collectives liées à l'emploi.

Ce qui explique qu'on mette en place une APC dès l'école. Ce qui explique aussi que PISA ait autorité mondiale dans l'évaluation des compétences acquises dans les systèmes scolaires.

### **Conséquences sur le système éducatif :**

Les approches par compétences cohabitent dans l'école française : l'APC n'a rien à voir avec le LPC, par exemple. Compliqué. Est-ce que les disciplines sont égales devant l'APC ? Oui : la transmission des connaissances n'a pas pour objectif premier d'être utile pour l'élève...

Cqs : on va standardiser l'APC et écraser toute la diversité (des disciplines, des pratiques, des élèves). Va engendrer la virtualisation des pratiques... Cqs pédagogiques concrètes ? Temps perdu pour l'enseignement, travail supplémentaire pour l'enseignant ; injonctions paradoxales et mépris de l'expertise des enseignants (ex : livrets élaborés dans le primaire à présent standardisés, évaluations CM2 rompent le contrat pédagogique maître-élève puisqu'on évalue sur des notions non enseignées).

### **Conclusion :**

L'APC modifie en profondeur le sens de l'école : d'abord, tout doit servir : utilitarisme forcené.

Extension du contrôle des apprentissages qui devient de plus en plus normalisé. On passe de l'évaluation du produit à l'évaluation de l'être. La stigmatisation est plus forte avec le LPC qui rappelle le livret ouvrier.

Enfin, détournement des pédagogies actives : l'efficacité pédagogique globale ne peut pas être mesurable.

Conception de l'homme à éduquer : vision aseptisée, l'homme « sans qualité » est mis au service de l'économie...

- **Intervention DEPP** : Michel Quéré

### ***Paysage des outils d'évaluation des acquis des élèves en France***

Chronologie :

2000 : Lisbonne – PISA

2001 : PIRLS – CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues) – LOLF

2005 : rapports de l'inspection générale – Loi Fillon

2006 : socle commun

Les évaluations sont réalisées dans le respect de ces textes.

Etat des lieux : outillage d'évaluation

- des évaluations internationales (PISA-PIRLS)

PIRLS : fin CM1, sur échantillon. Tous les 5 ans. Reading literacy. Forte stabilité des résultats dans le temps.

PISA : 15 ans, tous les 3 ans. Sur échantillon. 3 disciplines. Scores proches de la moyenne des pays de l'OCDE.

- des comparaisons nationales :

CEDRE – (CM2 et 3<sup>ème</sup> : sur échantillon, réalisées tous les 6ans)  
indicateurs annuels : CE1, CM2, 3<sup>ème</sup>, JAPD

▪ **Intervention** : SNUTEFI

***Place de la notion de compétences : code du travail et luttes syndicales***

Notion de compétences : on les développe et on les gère, notion de « gestion » des compétences

Date création ANPE et CEREP : années 50, volonté de définir un dictionnaire des métiers (facilite le passage d'un emploi à l'autre).

Répertoire français des emplois : définit des « situations de travail » qui diffèrent des postes et des emplois. Ce répertoire n'a jamais été achevé, un autre chantier a vu le jour : création d'une bourse de l'emploi informatisé (années 70, début informatique) : ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois.)

Années 90 : Rupture avec les grilles de qualification (établies après guerre) au profit des grilles de compétences transférables. Ex : au Québec, portfolio de compétences : l'individu doit « vendre » ses compétences, nouvelles idéologie. Idée généreuse d'en finir avec le déterminisme de la naissance, l'individu peut construire des choses en dehors des diplômes et la société va reconnaître cette valeur : Décembre 91, une loi reconnaît les bilans de compétences. Rupture avec le monde des qualifications collectivement construit... Mais le bilan de comp est présenté comme un droit individuel du salarié. En 94, disparition de l'orientation professionnelle (suppression du conseil professionnel), au profit de la flexibilité et la polyvalence : « favoriser l'itinérance », ne pas habituer les gens à chercher leur métier mais plutôt à occuper des emplois.

Les diplômes, les grilles de qualification qui étaient construits collectivement, avec les partenaires sociaux, tout ça disparaît au profit des compétences qui sont transmises et évaluées par l'entreprise... Renversment : les compétences ne sont pas un atout pour l'individu, mais pour l'entreprise.

Outils : « bilan de compétences approfondi », préconisé par ANPE, résultats retournés à l'ANPE (ne sont pas en possession du demandeur d'emploi) et sont inscrits dans son dossier.

2003 : nouveau statut des agents ANPE vers statut moins public (autonomie, responsabilité ; moins de concours interne mais validation interne des acquis professionnel) ; même époque, travail de C. Dejours sur les dégâts de l'évaluation dans le monde du travail ; montée de l'évaluation des compétences (triplée) pour les demandeurs d'emploi. On évalue, via les organismes de formation ou les entreprises elles mêmes, des choses très différentes d'un bassin à l'autre. Evaluations des emplois de secrétariat, notamment, qui touchent bcp de femmes, avec à la clef des réorientations vers emplois de service à la personne. En parallèle, contrôle par l'état de cette évaluation.

2009 : Code du travail : bilan d'étape professionnelle fait par l'entreprise (diagnostic partagé) apparaît dans la loi.

Aujourd'hui, salariés de pôle emploi : deux statuts possibles, public et privé. Le Snutefi n'a pas signé la convention collective donnant accès au statut privé car elle n'a pas pris ne compte la classification des emplois issue de l'ANPE.

***Débat : réponses***

Evaluations au sein de l'entreprise, via l'informatique (CNIL débordée) ; épouvantable pour libertés publiques. Dossier unique par demandeur d'emploi au sein de pôle emploi, mais consultable par opérateurs privés + interconnexion possible avec autres fichiers (impôts, par ex). Fichage généralisé, fige l'existence des gens (comme au XIX<sup>ème</sup> siècle).

La formation : évaluation formative et managériale se confondent. Résultats figés dans livrets. A relier avec notion d'employabilité (évolution du concept qui est au départ un pur constat statistique (taux d'employabilité) à une valeur individuelle qui colle à un demandeur d'emploi).

2005 : contrôle social des agents pôle emploi : le projet des demandeurs d'emploi n'est pas le sien, mais émane de l'institution, avec obligation d'y pourvoir.

Quelles résistances à dégradations constatées ? L'activité syndicale doit se pencher sur l'activité professionnelle, sur le contenu du travail lui-même. Par ex, sur l'évaluation, on a réfléchi et mis en place un GT ; pour résister, c'est compliqué : on a essayé des grèves de statistiques, par ex, peu opérant. Du côté enseignant, on peut lutter car il existe encore la notion de métier à défendre ; ce n'est plus le cas à pôle emploi.

Formation : apparition récente de micro crédits pour les demandeurs d'emploi, pour qu'ils se paient une formation. C'est très violent. L'orientation professionnelle est revenue en 2008 (elle semblait avoir disparu des missions de pôle emploi), à voir ce qu'elle va devenir (si ça ne sera pas qu'une gestion des flux...)

Dernier rapport du gvt sur le travail : on ne peut pas aller plus loin dans l'individualisation, cela devient contre-productif. D'où, machine arrière : tout est tj's possible.

#### ▪ **Intervention : SNUIPP**

Les compétences sont intégrées à l'enseignement dans le premier degré ; depuis 89, organisation en cycles. Evaluations cette même année basées sur objectifs et compétences, alors que les programmes sont tj's basés sur les contenus.

Puis, les programmes sont basés sur contenus avec compétences définies : transversales, spécifiques (maîtrise de la langue) et disciplinaires. Donc, compétences transversales et polyvalence sont partie prenante du métier dans le premier degré.

2008, livret de compétences publié (dans la suite du socle de 2006), avec la difficulté suivante : faire des liens entre socle et programmes.

La compétence sert à mettre l'élève en activité ; évaluations permettent de mieux prendre en compte l'évolution de chacun ; la communication avec les parents n'est pas facile avec ces livrets-là, devrait être approfondie. Pourtant, c'est un bon moyen de parler aux parents. L'APC restera ancrée dans l'école ; B. Rey critique quelques aspects de l'APC (limites des compétences avec mobilisation) mais souligne la nécessité de travailler cette notion pour permettre la réussite de tous, et là, le travail par compétences a un rôle à jouer, car permet de dépasser les implicites qui sont discriminants.

Le GFEN voit dans la mise en place du socle commun une piste possible pour dépasser les difficultés de l'école, à condition qu'il s'accompagne d'une formation. Pour le Snu, il faut s'appuyer sur expérimentations rigoureuses et renforcer la liaison école-collège.

#### ▪ **Intervention : SNESUP**

Début années 2000, passage au LMD (contexte européen) : fin à toute espèce de cadrage national, création de diplômes disparates, propres à chaque université. En plus, individualisation du diplôme (supplément de diplôme qui développe les acquis obtenus pendant la formation) : illisibilité pour les étudiants et les employeurs.

Projet tunning : projet pour organiser l'université par compétences.

Mise en place du C2I et du CLES.

2010 : nouvelle licence pour l'emploi, retour en force de la notion de compétence : savoir faire et savoir être, demandes fortes des milieux patronaux. Compétences qui ne seront attestées qu'en milieu professionnel (référentiels élaborés par branches professionnelles).

Faire la différence entre les compétences qui permettent d'améliorer la formation et les référentiels qui viennent des milieux patronaux et qui s'imposent auprès des diplômes.

#### ▪ **Intervention : SNEP**

C'est logique que l'EPS développe la notion de compétence ; différencier la compétence d'un savoir-faire ou d'une procédure, ce n'est pas seulement un geste isolé, ni une répétition, ni un automatisme.

En EPS, on est très aux aguets sur la notion de compétence transversale : ex, on ne peut pas transférer les compétences d'un sport d'équipe à l'autre. On dénie le mythe du transfert, on ne reconnaît que des compétences spécifiques. On tient à la culture de la discipline, et à son contenu (ex : EIST : on ne passe pas de l'enseignement d'une discipline scientifique à l'autre)

96 : extension de l'institution de la notion de compétences que nous contestons (bouillie) ; depuis 2008, référence au socle et on parle d'apport de l'EPS à certaines compétences générales du socle (que nous en reconnaissons pas).

L'idée de compétence est intéressante et ne fait pas débat au SNEP, mais l'usage qu'en fait l'institution n'est pas satisfaisant.

### ***Débat :***

- L'APC présente dans second degré. Dans toutes disciplines, notamment en SVT ou LV. Connaissances et compétences sont complémentaires, il n'y a pas idée que les unes prennent le pas sur les autres. Mais aujourd'hui, rôle différent des compétences à celui de 92. Socle commun nous pose pbl : attitudes soumises à évaluations, socle qui écrase des pans entiers de culture, nie les disciplines, ... C'est à l'intérieur de chaque discipline qu'on doit travailler les compétences. Sur compétences générales, B. Rey explique qu'elles n'existent pas, qu'on ne peut pas savoir résoudre un problème dans l'absolu (en maths, et en histoire, et en SVT, et en Physique, etc...) : le transfert est impossible. Escroquerie intellectuelle qui laisse penser qu'on peut enseigner et évaluer aujourd'hui des compétences.
- En BTS : APC répandue, mais compétences jamais évaluées ; les connaissances sont évaluées en ce qu'elles ont mobilisé des compétences pour être acquises. Péresse envisage un découpage modulaire des formations BTS, sur le modèle « plan licence ».
- Dans les écoles RAR, approche par compétences sert aussi à préparer les écoles du socle.
- Au sujet des programmes. Les compétences ne s'intègrent pas de la même manière selon les disciplines. Pour certaines, le socle est un retour aux fondamentaux, et les programmes s'inscrivent en plus. Dans d'autres, accent fort mis sur normes dans la partie socle.