

Evaluer les acquis des élèves
ou
Quand le « pilotage » de l'école prend le pas sur l'éducation

Le rapport intitulé *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* a été publié en juillet 2005. Il porte la signature de 7 IGEN (Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale) et 3 IGAENR. (Inspecteurs Généraux de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche). Il est structuré en 3 parties :

- 1) « La question des acquis des élèves : quelle signification ? Quelle nécessité ? »
- 2) « L'évaluation des acquis des élèves aujourd'hui »
- 3) « Les acquis des élèves, un référentiel à partir duquel interroger l'ensemble du système éducatif »

La première partie s'ouvre sur une **définition des notions d'acquis et d'évaluation** qui est suivie d'un **historique** des modalités d'évaluation dans l'institution scolaire. Cette partie dont nous pourrions partager certaines réflexions autour de la notation, des classements, du risque d'émiettement des contenus d'enseignement inhérent à la pédagogie par objectifs et à l'évaluation critériée s'achève sur deux chapitres plus inquiétants quant aux intentions sous-jacentes :

- « Les pratiques d'évaluation : un exemple de résistance au changement », inquiétant en ce qu'il postule que le changement est en soi une valeur positive absolue et qu'inversement toute résistance est foncièrement rétrograde. On y reconnaît donc la **thématique moderniste de l'idéologie néo-libérale**.
- L'évaluation, remède magique en 2005 ? Pour modifier quelles pratiques ? sous-tendu par les **pratiques managériales également néo-libérales**, de gestion de « la ressource humaine ». La formulation du titre de ce chapitre traduit d'emblée la conception qui prévaut désormais de l'enseignant non plus comme un acteur libre d'une pratique sociale d'enseignement mais comme l'opérateur de gestes professionnels pré-calibrés et dont la petite marge de liberté (tous les textes qui suivront inscriront dans le « marbre » des textes officiels la liberté pédagogique) doit être dédiée à l'amélioration de la rentabilité du système selon les critères pré-établis hors de l'école aussi bien qu'hors de l'université dont les pratiques scolaires contribuent à vulgariser les travaux.

La seconde partie est d'abord centrée sur le « pilotage » à tous les niveaux - administration centrale, département, établissement - puis au niveau de la classe où il s'avère que le pilotage devient beaucoup plus incertain. A ce niveau on voit poindre **un triptyque problématique : programmes / liberté pédagogique / acquis des élèves**. Certains sous-titres sont évocateurs : « Les programmes enseignés : la liberté pédagogique et ses limites » ou « les programmes assimilés par les élèves : une boîte (trop) noire ». La suite de cette partie se centre sur l'espace de la classe, y compris vu par les inspections, puis sur les transmissions des résultats des évaluations aux élèves et à leur famille. Cette dernière thématique est intéressante car on la retrouve dans le rapport suivant de l'Inspection Générale (juin 2007, *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*) qui met en évidence cette dimension comme un des principaux obstacles rencontrés par les **Etats** qui ont mis en œuvre l'évaluation par compétences. Cette partie s'achève sur une conclusion intitulée « les acquis des élèves sous le masque de la moyenne » qui, au vu de ce qui précède comme de la troisième partie, peut se lire comme un moyen d'amorcer le tir d'artillerie **préparatoire à la remise en cause des examens et concours nationaux** autant que comme un moyen de mettre les « pédagogues » de son côté. Ainsi ce rapport apparaît comme **un cadrage d'abord politique** pour la bataille qui s'est engagée depuis, bataille dans laquelle les « pédagogues »

(comme Philippe Meirieu, le CRAP, le GFEN¹ etc...) ont été tantôt la cible d'attaques particulièrement virulentes, tantôt les défenseurs de positions ambiguës dès lors qu'on les **amenait** sur les aspects « techniques » des dossiers. Tel a été le cas de leur défense du Cadre européen commun pour les langues (CECR), du socle commun de connaissances et de compétences, du débat sur les TICE, l'EEDD (éducation à l'environnement et au développement durable – aujourd'hui fort significativement réduit à l'Education au Développement Durable, EDD) ou sur la culture scientifique et technologique. Il en est aujourd'hui de même en ce qui concerne la réforme du lycée qui ne devrait pas tarder à être suivie de celle du baccalauréat. Pour comprendre comment les « pédagogues » – devenus péjorativement, dans le discours réactionnaire de la faction néo-libérale actuellement au pouvoir, maintenant qu'on n'a plus besoin d'eux, des « pédagogistes », ont pu être utilisés et leurs propositions dévoyées, on pourra se reporter à l'annexe 4. La comparaison entre le décalogue de Philippe Perrenoud (2006), et le Bulletin Officiel de 2007 met en évidence l'exploitation de propositions guidées par le souci de l'efficacité pédagogique, c'est-à-dire de la réussite de tous les élèves. Celles-ci sont transformées insidieusement, à coup de reformulations et de modifications des priorités, elles deviennent ainsi des instruments de formatage d'une profession enseignante perçue comme trop sourde aux sirènes du néo-libéralisme pour la transformer en phalange en vue de l'encadrement de la jeunesse.

La troisième et dernière partie est un programme d'action qui fournit la **grille pour comprendre la convergence entre les diverses « réformes »** qui ont suivi et suivent encore : programmes (programmes du primaire, du collège, bientôt du lycée), examens (année après année modification du brevet des collèges ... Et prochainement du bac ?), pratique des maîtres (BO de janvier 2007 portant cahier des charges des IUFM – annexe n°1 : le décalogue des compétences enseignantes- et « Livre bleu » : *Les professeurs de collège* © SCEREN 2007), inspection... Mention particulière de 2 sous-titres :

- « Pour doter les élèves des tableaux de bord de leurs apprentissages » qui, sous couvert de donner du sens à l'école –volonté louable et nécessaire- permettra de rendre chacun responsable de ses difficultés et de ses échecs (c'est, pour les élèves/apprenants, la fameuse « **égalité des chances** ») ;
- « Pour une évaluation des politiques à partir des acquis des élèves » où nous retrouvons **la LOLF** ; ce sont les acquis qui doivent permettre d'élaborer les fameux « critères de performance » (eux aussi parus au BO n°3 du 18 janvier 2007 – cités en annexe n°2) et dont certains comme « le nombre d'élèves étudiant l'allemand » peuvent laisser perplexe.

Première partie : « La question des acquis des élèves : quelle signification ? Quelle nécessité ? »

Le rapport propose une **définition des acquis** : « *On proposera donc d'inclure sous le terme d'acquis, [...], aussi bien les « connaissances », les « compétences », et les « comportements » que la « culture ».* Il apparaît toutefois qu'en 2005 ces notions étaient encore problématiques pour l'Inspection Générale elle-même, comme le montrent les utilisations concurrentes des termes connaissances / compétences, la question de savoir s'il existe des compétences transversales ou si celles-ci sont disciplinaires. C'est l'époque de la référence aux **compétences-clés** de l'OCDE (« *le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte*

¹ CRAP : Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique, publie la revue *Les Cahiers Pédagogiques*
GFEN : Groupe Français d'Education Nouvelle

particulier »²), redéfinies par l'U.E.³. C'est l'époque du chantier pour la mise en œuvre des « compétences nécessaires à la vie » définies par le Conseil Européen réuni à Lisbonne en mars 2000⁴.

En juillet 2005 on sent l'inspection encore embarrassée par ce cadre qu'elle n'a pas totalement assimilé : « *Aussi bien l'OCDE (PISA) que l'UNESCO ou encore l'Union Européenne (précision en note : dans le cadre des objectifs de Lisbonne) définissent les objectifs de l'enseignement à partir des compétences à atteindre, voire de « compétences-clés », certaines classiques, d'autres plus étrangères au cadre scolaire traditionnel français, comme les « compétences nécessaires à la vie » (« life skills »)* ». Ces définitions feront d'ailleurs encore l'objet de précisions dans les années ultérieures avec un nouveau rapport de l'Inspection Générale en juin 2007 : « *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'œuvre. 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. »

Par ailleurs en 2005 le rapport affirme : « *Quant au caractère scolaire des « acquis », il se réfère à leur « acquisition » première, mais aussi à leur disponibilité, permettant à l'élève de les réinvestir, même si l'on ne peut connaître que le réinvestissement de ces acquis dans le cadre scolaire.* » La dérégulation du « marché de la formation » à laquelle ils sont en train de contribuer n'a pas encore effleuré l'esprit de nos inspecteurs / apprentis sorciers qui n'ont pas conscience d'ouvrir une boîte de Pandore.

On voit qu'en matière de « pilotage », le « pilote » n'a pas beaucoup d'avance sur les « pilotés » et que parfois les commandes lui échappent.

Autres définitions :

Le document situe la notion de **comportement** en référence à des valeurs sans préciser lesquelles. Là encore, nos pilotes n'ont pas conscience d'avoir enclenché une dynamique qui transformera en coquilles vides « l'humanisme » et la « laïcité » qu'ils croient universellement partagés dans **ce que les médias nomment** le « monde éducatif » comme dans **ce que la doxa désigne comme** « nos démocraties occidentales » et leurs institutions nationales et internationales. Les rédacteurs du rapport sont embarrassés. Aujourd'hui, promu « pilotes » d'enseignants qu'ils considèrent avec commisération quand ce n'est pas mépris, s'ils constataient chez ces derniers le même type d'interprétation du mot, ils diraient que ceux-ci s'engluent dans un cadre disciplinaire. **Ainsi écrivent-ils** : « *Certains de ces comportements sont liés eux aussi aux apprentissages disciplinaires (l'adoption d'une attitude scientifique pour la lecture du réel, la prise en compte de l'environnement, l'adoption*

² citation extraite du rapport de l'IGEN *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis* (juin 2007)

³ *Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* : Il convient « d'adopter un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base [en plus des aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul] dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologie de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales. »

⁴ Pour une amorce d'historique de la notion de compétence dans le cadre de l'éducation on peut se reporter à l'annexe 5

d'une attitude philosophique), d'autres beaucoup moins (comportement civique, altruiste, etc.). »

La question de la **culture** est évacuée par une pirouette : « *On peut toutefois se demander si la « culture » est bien une « résultante » de la scolarité, alors que tant d'autres facteurs la déterminent, ou, en perspective inverse, si elle n'est pas le véritable enjeu de l'école en ce qu'elle seule s'assure d'une humanisation de l'homme ?* » A partir de là le débat est détourné sur « *Cette question de la distinction entre acquis scolaires et extrascolaires...* ». Visiblement la notion embarrasse et il serait intéressant d'étudier comment le néo-libéralisme s'en est emparé.

Cette première approche se conclut dans le rapport de 2005 qui fait l'objet de notre étude par une double invitation à reconnaître la **performance** des élèves et à « *se préoccuper du rapport avec des objectifs d'enseignement, sans pour autant sacraliser la norme absolue d'un programme* ». La référence est alors explicitement la norme du « *standard* » anglais « *objectifs affinés en tenant compte des acquis réels des élèves* » par opposition au modèle français d' « *objectifs fixés comme référence absolue* ».

Ces prémisses établis, le rapport se lance dans une **petite histoire de l'évaluation** qui vise à démontrer qu'à partir des années 70 se mettent en place de nouvelles approches : « *explicitation des critères de jugement, plus grande adaptation des instruments d'évaluation à ce qu'on veut évaluer, plus grande rigueur méthodologique. Cette nouvelle approche, de plus, peut être utilisée non seulement pour évaluer des élèves, « produits » (sic) d'une formation, mais aussi une action pédagogique, voire l'ensemble du système de « production », (resic) c'est-à-dire le système éducatif lui-même, qui peut se trouver remis en cause.* » (p. 8) Et voilà comment le choix de la métaphore traduit l'idéologie et le modèle économique de référence.

L'historique de l'évaluation dans le système éducatif distingue schématiquement 3 périodes :

- L'ère des notes et des classements
- L'époque de la mise en cause du système traditionnel de notation, inaugurée par la popularisation des travaux sur la docimologie et de la taxonomie de Bloom⁵. Le rapport suggère le lien entre ces travaux financés par exemple en 1931 aux Etats-Unis par la *Carnegie Corporation*, la pédagogie par objectifs, inspirée du management par objectifs lié au développement du taylorisme et de l'OST (organisation scientifique du travail) et la pensée libérale et néo-libérale.
- Le temps de l'évaluation : « *La première promotion officielle du mot apparaît dans la revue officielle du ministère L'éducation du 13 juin 1974, sous la signature de Lucien Géminard et Victor Marbeau, respectivement inspecteur général, représentant permanent au Conseil de l'Europe et inspecteur d'académie, chargé de mission aux affaires internationales du ministère.* » Ce sera l'ère des évaluations nationales : la première est celle « *organisée au cycle préparatoire en 1979* » pour, selon sa présentation générale, « *apprécier, aussi objectivement que possible, en vue de l'améliorer, l'efficacité de l'enseignement et de l'action éducative de l'école* ». Les évaluations dites

⁵ La taxonomie de Bloom est un outil pédagogique permettant de mesurer le niveau d'apprentissage. La taxonomie organise l'information de façon hiérarchique, de la simple restitution de faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts, des facultés cognitives élémentaires à celles qui sont dites supérieures. Elle peut être résumée en six niveaux, chaque niveau supérieur englobant les niveaux précédents. À chaque niveau correspondent des opérations typiques. En général, plus une personne est capable d'en effectuer, plus elle « navigue » parmi les niveaux. Ces 6 niveaux sont : la connaissance ; la compréhension ; l'application ; l'analyse ; la synthèse ; l'évaluation.

diagnostiques en CE2 et 6^{ème} débiteront quant à elles en 1989. Cette mission d'évaluation est pilotée par la DEP, Direction de l'Évaluation et de la Prospective⁶ dont le rapport ne donne pas, semble-t-il, la date de création. Associée à cette évaluation diagnostique émerge l'idée d'un « enseignement différencié », de « pratiques pédagogiques mieux adaptées à chaque élève ».

Cet historique se conclut ainsi : « Des réflexions sont actuellement en cours sur la mesure des compétences de base en fin d'école et de collège en vue de renseigner des indicateurs exigés par la mise en œuvre de la loi organique relative aux lois de finances et sur l'évaluation de la maîtrise du « socle de connaissances et de compétences prévu par la loi de mai 2005 ».

Toujours dans la partie consacrée au cadrage du rapport, une place est faite aux évaluations internationales, réflexion ouverte par cette remarque : « Le besoin de comparer les résultats des systèmes éducatifs de différents pays [...] s'est accru récemment sous la double pression des besoins économiques d'une « société de la connaissance⁷ » et de la volonté des états de mieux contrôler leur dépense publique. »

Vient ensuite un chapitre de déploration du faible impact de la politique de pilotage par l'évaluation sur les pratiques professionnelles, « Les pratiques : un exemple de résistance au changement ». Pour mieux accréditer l'idée d'un corps enseignant réactionnaire on présente comme vérités incontestables des affirmations telles que : «... au collège, les évaluations sont décrites comme traditionnelles et sommatives et les résultats sont exprimés en termes de flux et de taux de réussite au brevet ». (p. 20) Affirmation directement enchaînée avec le rappel d'un rapport de 1993 repris en 2003 dans le rapport Legrand qui avance l'idée d'une « simplification éventuelle du baccalauréat français dont les faiblesses sont désormais bien connues [...] : le système de compensation généralisée et l'absence de note éliminatoire ; la place du contrôle continu et son accompagnement ; les faibles indications que l'enseignement supérieur peut tirer des notes au baccalauréat d'un étudiant ; enfin l'évaluation quasi inexistante de l'examen lui-même ».

Le Rapport en fait découler l'idée de faire de l'évaluation « le moteur et le régulateur des pratiques d'enseignement », « C'est dans cette articulation constante et cohérente entre objectifs et évaluation que réside le potentiel d'un enseignement efficace qui garantisse à tous l'égalité des chances ». Une telle affirmation, reprise du rapport IGEN 0907 de Gérard Dorel et Francis Wième, éclaire comment l'évaluation peut être l'outil pour faire accepter les **mécanismes de sélection** dissimulés derrière la prétendue « égalité des chances ». D'autre part, misant sur le miraculeux « dialogue d'explication avec les élèves et leurs parents » elle montre à l'œuvre une conception des fonctionnements humains qui élimine toute place pour la variété des cultures, des facteurs sociaux, des subjectivités... pour mieux générer la culpabilité individuelle, familiale... de ce qui devient un échec annoncé. On trouve déjà implicitement en œuvre la rationalité stratégique caractéristique de l'idéologie néo-libérale qui sous-tend par exemple les discours institutionnels sur les « projets » (professionnels, de formation, de carrière, parentaux, de vie...) qui fondent la « responsabilisation », puis la « culpabilisation » de tous les laissés pour compte. Culpabilisation également des enseignants sommés de produire des projets d'enseignement permettant l'intégration de tous les « nouveaux publics » et « élèves à besoins particuliers » et responsables, du fait de leur « liberté pédagogique », de tous les échecs dont on nie les fondements sociaux et politiques.

⁶ Elle est devenue depuis DEPP, le dernier P signifiant « performance », ce qui traduit la progression de l'application à l'école de l'idéologie néo-libérale. Enfin, ayant permis la progression de cette idéologie de l'intérieur de l'institution, celle-ci voit sa disparition programmée, ses missions devant faire l'objet de marchés publics.

⁷ Référence au Traité de Lisbonne

Pour éviter d'être tenus pour coupables de ces échecs les enseignants n'auront d'autre solution que de les « dépister » précocement, de les signaler aux « partenaires » par exemple dans les « réseaux de réussite éducative » ou de « prévention de la délinquance ». Tout cela fonctionne avec d'autant plus d'efficacité que les acteurs de terrain -orthophonistes, éducateurs spécialisés, enseignants, (et Inspecteurs Généraux inclus)- n'ont conscience ni des fondements de leurs propos et de leurs actes, ni des liens entre les différents aspects de la politique néolibérale.

Il est ensuite suggéré à l'**Inspection** de se centrer sur les acquis des élèves : « *Evaluer les enseignements c'est évacuer tous les dogmatismes afin de ne plus juger d'un discours mais de ses effets* » (dangereux aussi pour les enseignants qui deviennent seuls responsables des effets de leur enseignement alors même que les programmes n'ont pas disparu – on entre alors dans un système de double contrainte dont on connaît les ravages-. Cette proposition permet de verrouiller l'encadrement du système éducatif et de ses acteurs.

Dernière idée de ce chapitre : « *reconstruire une certification terminale de fin de scolarité obligatoire en redonnant valeur et dignité à un diplôme national de fin du collège* ».

La première partie s'achève sur l'énoncé des motifs qui sous-tendent la nécessité de se centrer sur l'évaluation des acquis des élèves. Ils sont de 3 sortes :

- La **LOLF** (2001) qui impose l'évaluation des politiques de l'Etat à partir d'indicateurs de performance et non d'indicateurs de moyens.
- La **loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école** de 2005 qui crée obligation d'un socle commun de connaissances et de compétences définissant non les contenus enseignés mais les acquis évalués sur le mode binaire de la présence ou de l'absence sans recours à une note chiffrée.
- Les **textes européens** qui fixent pour 2010 « *un certain nombre d'objectifs quantitatifs* ». Cette mention du caractère nécessairement quantitatif et non qualitatif de l'évaluation doit être soulignée.

Deuxième partie : « L'évaluation des acquis des élèves aujourd'hui » :

Cette partie, est largement placée sous le double auspice de la **décentralisation** et de la **déconcentration** organisée par la **LOLF**. Elle est ouverte par le constat suivant : « *Le système éducatif français évolue depuis vingt ans dans le sens de la déconcentration et de l'autonomie croissante des acteurs locaux [...] les responsables ont à conduire et harmoniser des politiques pédagogiques, en les fondant sur des objectifs et des résultats évaluables.* »

Or la **culture de l'évaluation** ne va pas de soi même au niveau de l'**administration centrale**, la preuve étant que des dispositifs sont mis en place sans que soit programmée leur évaluation bilan : « *ainsi la phase d'évaluation n'était pas, dès l'origine, prévue et programmée pour des expériences comme les itinéraires de découverte au collège, l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, les dispositifs par alternance en classe de 4^{ème} ou les mesures de prévention de l'illettrisme en CP.* » Ainsi, par parenthèse, apprenons-nous officiellement que les élèves et nous-mêmes servons de cobayes à nos apprentis pilotes car ces dispositifs étaient présentés non comme expérimentaux mais comme impératifs. Etre l'objet non volontaire d'une expérimentation pose un problème éthique ; l'être tout en l'ignorant laisse s'installer le non sens tant pour les élèves que pour les professionnels.

Sont dès lors pointés :

- la **nécessaire réforme du brevet des collèges** (DNB) qui doit renseigner sur la « *maîtrise des savoirs fondamentaux* ».
- celle du baccalauréat qui « *constitue plus l'outil d'évaluation d'une performance générale que celui des compétences réelles des élèves.* »

- Le fait que même pour les examens professionnels qui, « *adossés à des référentiels de certification définis en collaboration avec les professionnels, ont pour objectif de mesurer les compétences effectives de l'élève* », « *la traduction sous forme de note chiffrée de l'évaluation d'une compétence, la variabilité des exigences selon les disciplines et la part importante du contrôle en cours de formation rendent fragile toute conclusion hâtive tirée des résultats de tels examens professionnels.* »
- Le fait que le CFG⁸ est ignoré de l'institution.

Ce qui est donc pointé comme dysfonctionnement, c'est le fait que, dans le cadre de la LOLF, l'institution et au-delà les politiques qui la pilotent, tout d'abord n'exploitent pas les études de la DEPP⁹, et d'autre part seraient incapables de transcrire en compétences économiquement et professionnellement utiles les apports de l'école. La parution, depuis, du socle commun est censée avoir pallié ce manque, elle nous permet de voir que l'homme que l'école doit produire est un homo domesticus (sens actuel de « citoyen » qui explique pourquoi la mesure de cette citoyenneté peut être sportive¹⁰ et pourquoi dans les projets de réforme du lycée le sport a pu apparaître comme plus important que l'histoire puisque pendant les discussions préparatoires à la réforme en 2008, la pratique sportive n'a jamais été sortie des fondamentaux, à la différence des sciences humaines – qui permettent la construction de l'esprit critique- et des arts – qui fondent une « culture partagée » au sens précisément humaniste du mot culture-). On peut dès lors établir un lien avec les analyses relatives à la prévention de la délinquance. Le citoyen est d'abord un « homo economicus » autonome ou dépendant, selon son niveau il doit pouvoir s'inscrire dans la conception-ingénierie, l'encadrement ou se contenter d'un statut d'opérateur. L'être humain doté d'une subjectivité demeure un impensé de la gestion de la ressource humaine néo-libérale de même que sa dimension affective ou intellectuelle libre. Cette disparition est à penser sans doute en lien avec les débats sur la grammaire et le vocabulaire, l'interculturalité et l'anthropologisation de la « culture » (sans doute en opposition avec sa conceptualisation philosophique). La conception néo-libérale réifie et « naturalise » l'humain au sens taxidermiste **du terme naturaliser**.

Au niveau départemental le rapport fustige « le primat de la gestion sur un pilotage proprement pédagogique ». Ce qui concerne le **niveau des établissements** est davantage développé. Pour le **premier degré** la « *fréquente pauvreté ou le caractère stéréotypé* » des **projets d'école** sont imputés à l'absence d'autorité hiérarchique du directeur (on peut donc supposer qu'avec la création des EPEP¹¹ tout va y aller pour le mieux au royaume de l'évaluation). Pourtant le rapport dénonce également « *la faiblesse des instruments d'évaluation et la rareté du pilotage par les résultats dans le secondaire* ».

- Les établissements ne s'intéressent pas aux « *talents et [...] pratiques des maîtres pour obtenir des résultats* ».
- Les maîtres seraient capables d'évaluer capacités et niveau mais pas de les expliciter pour « la communauté éducative » ni pour les élèves et leurs parents. L'absence d'harmonisation des modes d'évaluation semble imputable à l'absence de souci des chefs d'établissement d'**évaluer les évaluateurs**.
- La traduction en notes et le compactage dans une moyenne empêchent de **situer l'établissement par rapport aux autres**.

⁸ CFG : Certificat de Formation Générale

⁹ Celle-ci est d'ailleurs aujourd'hui menacée dans son existence même.

¹⁰ Cf. grille de référence « L'autonomie et l'initiative », pilier 7 de Socle Commun de Compétences.

¹¹ Etablissements Publics d'Enseignement Primaire

- Les projets d'établissement sont un compactage « fruste » d'actions ou d'objectifs généraux.

Le rapport émet le vœu que la création d'un conseil pédagogique résolve ce problème.

Cette analyse met en évidence plusieurs préoccupations ou pratiques qui en disent long sur la volonté de contrôle pyramidal de l'école :

- a) Sous couvert de mutualisation des « bonnes pratiques » ce que La Fontaine eût appelé l'œil du maître, ou Orwell celui de Big-Brother, doit s'appesantir sur le travail de chaque praticien. L'Inspection Pédagogique de l'Académie d'Orléans-Tours vient d'ailleurs de transmettre en octobre 2008, à chaque enseignant de collège, par la voie hiérarchique, un *Guide des bonnes pratiques*. L'irruption de l'expression lexicalisée « bonnes pratiques » dans la langue des institutions et des médias semble due à Jean-Pierre Raffarin - professionnel de la communication politique et avant cela professionnel de la communication commerciale chez Jacques Vabre – lorsqu'il était Premier Ministre. Il n'aura échappé à aucun enseignant de français que l'adjectif « bonnes », totalement subjectif car ne fournissant aucun critère, permet le recouvrement de « pratiques pédagogiques qui permettent la réussite des élèves » et de « pratiques pédagogiques conformes à la prescription ».
- b) Les établissements scolaires doivent être comparés ... et donc dans un univers néolibéral soumis à la concurrence qui serait le régulateur universel de toute vie sociale réduite au modèle économique du marché.
- c) La société fonctionne selon un modèle néolibéral dont l'évaluation est la clé : depuis sa naissance et dans toutes les structures et institutions dans lesquelles il est socialisé, l'individu doit être soumis à des évaluations régulières, voire permanentes, par des évaluateurs eux-mêmes évalués par des évaluateurs évalués etc... Mais ce n'est pas tout : ces évaluations sont doublées par d'autres modes de contrôle : comme les autres professionnels l'enseignant est soumis à un contrôle de proximité, celui de ses collègues (le Conseil Pédagogique par exemple) et des partenaires (les assistants pédagogiques chargés du soutien scolaire, les éducateurs...) ; il est aussi soumis à une forme de contrôle par le marché : sommé de rendre des comptes aux consommateurs que sont l'enfant et ses parents (penser aux multiples applications de Pronote et au cahier de texte électronique). Le fin du fin est d'arracher, grâce à la reconnaissance du « mérite », l'adhésion des enseignants à ce système.
- d) Les chefs d'établissement voient leur statut modifié : leur mission n'est plus de faciliter l'enseignement-apprentissage mais de garantir l'intégration de l'EPL¹² dans le système de contrôle des individus et des pratiques sociales. Ils doivent bâtir des projets d'établissement qui soient la mise en œuvre sur le terrain des politiques et priorités définies hors de l'école.
- e) Les structures mises en place, comme les conseils pédagogiques, sont en fait des courroies de transmission. Le modèle de la communication sociale n'est ni interactif, ni alternatif (au sens du courant électrique) mais conçu sur le modèle de la programmation : input-output.

Le rapport s'interroge ensuite sur les programmes en proposant de ne pas prendre en compte seulement la conformité des pratiques aux **programmes** mais aussi l'impact de ces programmes : « *constituent-ils un cadre solide et clair pour les maitres ?* » Seuls les programmes de l'enseignement professionnel trouvent grâce aux yeux des rédacteurs du fait de l'existence de **référentiels**, du **contrôle continu** en cours de formation et de la précision

¹² Etablissement Public Local d'Enseignement

du **niveau de maîtrise** exprimés selon la taxonomie de Bloom. Ailleurs seuls les programmes de langues vivantes sont épargnés car le **CECR**¹³ les assortit de niveaux de compétences.

Après les programmes ce sont les **examens** qui sont critiqués pour leur poids sur les pratiques et cette partie s'achève sur la belle formule : « *la gratuité doit trouver place aux côtés de la gratification* » dont on souhaiterait qu'elle soit explicitée car la formule qui la précède immédiatement est plutôt inquiétante : « *Le plaisir et la nécessité d'apprendre ont à coexister avec le retour sur investissement* »! Ces chapitres consacrés aux programmes s'achèvent ainsi : « *Le contexte nouveau créé par la loi d'orientation et par la LOLF, imposant de définir un socle de connaissances et de compétences¹⁴ et de s'assurer de sa maîtrise par tous, devrait obliger tous les échelons de notre système à plus de professionnalisme dans la connaissance des acquis des élèves par niveau et par discipline. C'est à ce prix que se piloteront réellement les contenus de l'enseignement.* » (p.41). Les débats autour des programmes du primaire et du secondaire l'an passé semblent prouver que l'Inspection n'est pas prophète au royaume de la pédagogie. Reste à interroger cet écart entre des programmes rétrogrades et le projet de socle commun...

Les pages suivantes reprennent les discours sur les **évaluations diagnostique, formative et sommative**. Elles sont l'occasion d'une dénonciation des effets pervers de la **notation** qui pousse à la recherche de la seule moyenne alors que « *C'est aussi en vue du brevet des collèges que se réfléchit aujourd'hui la possibilité d'attribuer une « note de vie scolaire », une « note de découverte professionnelle » avec des critères et des pondérations difficiles à préciser* » (p. 45).

Cette partie s'achève par un discours sur la nécessité d'évaluer les progrès :

- pour permettre à l'élève « *d'avoir une attitude réfléchie et responsable face à ses apprentissages* », comme si de multiples tensions et sources de difficultés ne travaillaient pas les apprentissages. Cet aspect du discours est à lier au développement de la psychologie comportementale et à la négation des causes sociales de l'échec scolaire.
- parce que si l'enseignant « *veut exercer pleinement sa liberté pédagogique, il doit trouver en regard les moyens de s'auto-évaluer*. Comme quoi un même mot peut cacher des conceptions bien différentes, mais ce n'est qu'un aspect du management machiavélique (la fin justifie les moyens) à la mode.

Les pages consacrées à **la communication avec les familles et les élèves** sont encore une occasion de dénoncer le recours à la notation et la globalisation (par exemple la note de français ne renseigne pas sur les compétences en orthographe, lecture...).

Laissons la conclusion de cette partie au rapport : « *Aux divers responsables du système éducatif – directions du ministère, rectorats, inspections académiques, directions d'écoles et d'établissements- s'impose aujourd'hui une délicate mission : substituer à un pilotage traditionnel par les moyens et par les normes un pilotage rapporté aux objectifs c'est-à-dire à la performance. [...] On perçoit rapidement un manque : celui d'instruments simples de connaissance des résultats des élèves, fondés sur des protocoles partagés, permettant une approche analytique, des conclusions fiables et des comparaisons incontestables* ». (p.56) Et pour cela les auteurs tablent sur le socle commun.

¹³ Cadre Européen Commun de Référence publié par le Conseil de l'Europe © Didier pour la France (et Internet)

¹⁴ Le Socle Commun sera publié en 2006 par Gilles de Robien et les propositions de grilles de références sont disponibles sur le site web officiel Eduscol depuis 2007 ; fin 2008 ou début 2009 devraient paraître les « livrets de compétences » dont plusieurs versions ont fait l'objet d'expérimentations et dont le rapport de l'Inspection Générale de juin 2007 soulignait le caractère problématique en ce qui concerne la mise en œuvre et l'acceptation par le corps social (ceux du premier degré sont déjà parus au B.O.n°45 du 27 novembre 2008).

Troisième partie : « Les acquis des élèves, un référentiel à partir duquel interroger l'ensemble du système éducatif »

« *Se préoccuper des acquis des élèves c'est [...] revisiter l'édifice à partir de ce seul référentiel, en partant de la qualité des apprentissages, puis en remontant vers l'efficacité des maîtres, vers le pilotage des unités d'enseignement, enfin vers l'efficacité et l'équité du système entier.* » (p. 61)

Suivent donc 19 recommandations :

1- Des programmes homogènes dans leur présentation, assortis de prescriptions en matière d'évaluation et lisibles par des non spécialistes.¹⁵

2- Des documents d'accompagnement évolutifs et des banques de tests.¹⁶

3- Pour les examens garantir une maîtrise minimale de chacun des champs évalués (il ne doit pas y avoir de compensation entre eux). Evaluer périodiquement les examens.

4- Rationaliser au plan national les outils d'évaluation des acquis, chercher la cohérence des indicateurs nationaux et internationaux.

5- Relayer au niveau des services centraux les besoins académiques, faire coopérer les académies, imposer parfois des choix concertés

6- Exploiter les données individuelles issues des examens, mener des études sur les copies...¹⁷

7- Intégrer dans les bases informatiques élèves les données sur leurs acquis y compris extrascolaires (sports, arts...)¹⁸

8- Informer et responsabiliser les élèves (portfolio « ouvert à des prestations autres que scolaires »).¹⁹

9- Un livret scolaire portant sur l'atteinte des acquis prévus par les programmes (et non sur la personne).²⁰

« *...ces propositions entendent créer des traces des scolarités. Après avoir fait l'objet d'expérimentations, ils devront entrer dans la trousse à outils obligatoire de l'élève ; il les conservera à son domicile ou sur un site électronique personnel* ».²¹

10- ? pas vue dans la version pdf de la Documentation Française.

11- L'évaluation doit être un objet essentiel de la responsabilité professionnelle des enseignants²² et le reflet permanent de leurs choix pédagogiques²³.

¹⁵ Cette préoccupation de lisibilité, traduite en « simplicité » a servi de fondement à l'élaboration des derniers programmes pour le primaire et le collège.

¹⁶ Par contre les derniers programmes ne seront pas accompagnés de documents d'accompagnement. Cette idée de tests normalisés est testée à travers l'évaluation de l'acquisition des niveaux de maîtrise d'une langue prévus par le Cadre Européen (CECR) ; elle est déjà mise en œuvre dans le cadre de l'Education Nationale pour la délivrance du DELF scolaire (Diplôme d'Etude de la Langue Française).

¹⁷ N'est-ce pas un outil de contrôle social supplémentaire comme tendrait à le démontrer le rôle joué par la maîtrise de la langue française dans les débats parlementaires préparatoires à la loi dite de prévention de la délinquance et, simultanément, dans l'évolution du statut des étrangers sur le territoire français ?

¹⁸ Dans le contexte d'application de la LOLF, une telle mesure implique le risque que l'éducation nationale externalise certaines formations, le socle commun qui remplace les pratiques artistiques par l'histoire des arts va dans ce sens. D'autre part, dans un contexte de contrôle social croissant, cette mesure signifie l'interconnection des fichiers publics et associatifs afin de mieux contrôler et interpréter les pratiques socioculturelles des personnes.

¹⁹ Le modèle de ce portfolio est encore à rechercher dans ce que l'Union Européenne a mis en place pour les langues.

²⁰ Il y aurait là une entrée pour préciser les implications du remplacement du concept humaniste et libéral de « personne » par le concept néo-libéral d'individu, comme rationalisation, réification. L'individu peut être calibré pour que sa valeur sur le marché soit établie à partir de critères « objectifs ».

²¹ Voilà l'enfant, l'ado, l'étudiant responsable de sa propre traçabilité !

²² Et de responsables à coupables, il n'y a qu'un pas.

²³ Nous voici sommés d'innover sous l'œil de Big Brother et en collaborant avec lui !

12- « *Demander à chaque enseignant d'élaborer un document d'analyse et de réflexion pluriannuel décrivant ses stratégies pour faire progresser ses élèves et analysant les résultats ainsi obtenus* ». ²⁴

« *Plusieurs dispositions viendront confirmer la responsabilité individuelle et collective des enseignants sur les acquis des élèves... chaque établissement établira, par discipline et par cycle ou niveau, un document où apparaîtront les modalités selon lesquelles est organisée l'évaluation des acquis* » (suit un descriptif hyperdétaillé du contenu).

13- Le conseil pédagogique devra élaborer un document présentant la manière dont l'établissement élabore et fournit des résultats sur les acquis de ses élèves.

14- Informer les familles et enseignants des établissements d'accueil des élèves sur les points du programme peu ou trop rapidement traités. ²⁵

15- Associer l'évaluation externe des enseignants et leur auto-évaluation. Les inspecteurs devront s'intéresser aux résultats des élèves et des enseignants. ²⁶

16- Utiliser les évaluations des acquis des élèves pour évaluer les établissements.

17- Rassembler au niveau départemental ou académique des projets de discipline ou de spécialité. ²⁷

18- Accompagner toute décision nationale d'un protocole d'évaluation et tout changement de programme d'un bilan préalable ²⁸.

19- Constituer une instance de concertation DESCO, DEP, inspections générales pour définir les besoins en matière d'évaluation des acquis des élèves.

Commission DLA 37
Décembre 2008

²⁴ Pour que ce soit réaliste, il faut d'abord faire de l'enseignant un opérateur dont l'intelligence consistera seulement à choisir entre des parcours, des outils, des modalités d'enseignement, des batteries de tests, définis par les « pilotes », ceux qui conviennent à chacun de ses élèves. Pour que l'individualisation de l'enseignement soit possible il faudra que l'enseignant soit déchargé des tâches d'élaboration. Il lui reviendra dès lors de témoigner des évolutions de son public, de signaler des individus et de rendre compte de l'utilisation qu'il fait des outils mis à sa disposition, voire de contribuer à leur évolution par son témoignage et en « évaluant » leur efficacité et leur adaptation.

²⁵ Qui osera se dénoncer ?

²⁶ Certes les penseurs néo-libéraux comme Dubet n'ont pas tort de dénoncer l'influence du modèle catholique sur le système scolaire français, toutefois elle perdure derrière la culture de l'évaluation externe avec son pire avatar : la Sainte Inquisition. De plus ils feraient bien de soumettre à la même critique le modèle protestant, évangéliste, issu de la culture anglo-saxonne, à l'œuvre derrière cette injonction à « l'examen de conscience » professionnel.

²⁷ On va ainsi pouvoir franchir un cran supplémentaire dans l'ajustement fin de la normalisation.

²⁸ (les pratiques récentes font craindre que le bilan soit plutôt un discours idéologique destiné à fonder des campagnes médiatiques pour faire accepter de nouvelles modalités de marchandisation et de contrôle des travailleurs que le système éducatif devra produire).

Annexe n°1

BO n°1 du 4 janvier 2007

Article 5 - La formation professionnelle initiale, dispensée en institut universitaire de formation des maîtres, doit permettre d'assurer une maîtrise suffisante de chacune des dix compétences suivantes, dont le contenu est précisé dans l'annexe du présent arrêté :

1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ;
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ;
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale;
4. Concevoir et mettre en oeuvre son enseignement ;
5. Organiser le travail de la classe ;
6. Prendre en compte la diversité des élèves ;
7. Evaluer les élèves ;
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication;
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ;
10. Se former et innover.

Annexe n°2

126 Le B.O.

N° 3
18 JANV.
2007

ENSEIGNEMENTS
ÉLÉMENTAIRE ET
SECONDAIRE

Annexe 1

LES OBJECTIFS ET LES INDICATEURS DE PERFORMANCE DE L'ENSEIGNEMENT
SCOLAIRE RETENUS PAR LE PARLEMENT DANS LA LOI DE FINANCES POUR 2007
(PUBLICATION AU JO DU 27 DÉCEMBRE 2006)

La mesure de ces indicateurs ainsi que leur prévision pour 2007 et leur cible pour 2010 sont consultables sur le site <http://dialogue.education.fr/lof2007/>

Programme 140 Enseignement scolaire public du premier degré

Objectif 1 Conduire tous les élèves à la maîtrise des compétences de base exigibles au terme de la scolarité primaire

Indicateur 1.1 Proportion d'élèves maîtrisant, en fin d'école primaire, les compétences de base en français et en mathématiques

Indicateur 1.2 Proportion d'élèves entrant en sixième avec au moins un an de retard

Indicateur 1.3 Proportion d'élèves ayant atteint en langue étrangère le niveau A1 du cadre européen de référence.

Indicateur 1.4 Proportion d'élèves apprenant l'allemand

Indicateur 1.5 Proportion d'élèves ayant atteint, à l'issue de leur scolarité primaire, le niveau 1 du brevet informatique et internet (B2i)

Indicateur 1.6 Taux de redoublement

Objectif 2 Accroître la réussite scolaire des élèves en zones difficiles et des élèves à besoins éducatifs particuliers

Indicateur 2.1 Écart réseaux "Ambition Réussite" /hors réseaux "ambition réussite" des proportions d'élèves maîtrisant les compétences de base en français et en mathématiques

Indicateur 2.2 Rapports, entre ZEP-REP et hors ZEP-REP et entre réseaux "ambition réussite" et hors réseaux "ambition réussite", des proportions d'élèves entrant en 6ème avec au moins un an de retard

Indicateur 2.3 Écart des taux d'encadrement (nombre d'élèves par classe) entre ZEP-REP et hors ZEP-REP, et entre réseaux "ambition réussite" et hors réseaux "ambition réussite"

Indicateur 2.4 Proportion d'élèves handicapés parmi les élèves de l'école primaire

Objectif 3 Disposer d'un potentiel d'enseignants qualitativement adapté

Indicateur 3.1 Proportion d'enseignants inspectés au cours des cinq dernières années

Indicateur 3.2 Part du volume de formation consacrée aux priorités nationales

Indicateur 3.3 Taux de prise en charge de l'enseignement des langues vivantes étrangères par les maîtres du 1er degré

Indicateur 3.4 Part des crédits de formation consacrée à la spécialisation des personnels d'adaptation et d'intégration scolaires (AIS)

Indicateur 3.5 Taux de remplacement (congés pour maladie ou maternité)

Indicateur 3.6 Taux de rendement du remplacement

Objectif 4 Promouvoir un aménagement équilibré du territoire éducatif

Indicateur 4.1 Nombre d'académies bénéficiant d'une dotation globale équilibrée

Indicateur 4.2 Part du potentiel enseignant en responsabilité d'une classe

127 Le B.O.

N° 3

18 JANV.

2007

ENSEIGNEMENTS

ÉLÉMENTAIRE ET

SECONDAIRE

Programme 141 Enseignement scolaire public du second degré

Objectif 1 Conduire le maximum d'élèves aux niveaux de compétences attendues en fin de scolarité et à l'obtention des diplômes correspondants

Indicateur 1.1 Taux d'accès au baccalauréat

Indicateur 1.2 Proportion de bacheliers généraux parmi les enfants de familles appartenant aux CSP défavorisées

Indicateur 1.3 Taux de sorties aux niveaux VI et V bis

Indicateur 1.4 Taux d'accès au brevet

Indicateur 1.5 Proportion d'élèves maîtrisant, en fin de collège, les compétences de base en français et en mathématiques

Indicateur 1.6 Proportion d'élèves ayant atteint dans une langue étrangère le niveau B1 du cadre européen commun de référence, en fin de collège.

Indicateur 1.7 Proportion d'élèves ayant obtenu, au terme de leur scolarité au collège, le niveau 2 du brevet informatique et internet (B2i)

Indicateur 1.8 Pourcentage de jeunes en difficulté de lecture aux tests passés lors de la JAPD (journée d'appel de préparation à la défense)

Indicateur 1.9 Taux d'accès des élèves de 2nde GT au baccalauréat général ou technologique

Indicateur 1.10 Proportion d'élèves de BEP obtenant le baccalauréat professionnel

Indicateur 1.11 Taux de poursuite des élèves de BEP vers le baccalauréat professionnel

Indicateur 1.12 Proportion d'élèves en classes terminales des filières scientifiques et techniques

Indicateur 1.13 Proportion de filles en classes terminales des filières scientifiques et techniques

Indicateur 1.14 Proportion d'élèves apprenant l'allemand

Indicateur 1.15 Taux de redoublement

Objectif 2 Accroître la réussite scolaire des élèves en zones difficiles et des élèves à besoins éducatifs particuliers

Indicateur 2.1 Écart entre réseaux "ambition réussite" et hors réseaux "ambition réussite" des proportions d'élèves maîtrisant, en fin de collège, les compétences

de base en français et en mathématiques

Indicateur 2.2 Écart des taux de réussite au brevet en ZEP-REP / hors ZEP-REP et dans les réseaux "ambition réussite" - hors réseau "ambition réussite"

Indicateur 2.3 Écart des taux d'encadrement en réseaux "ambition réussite" et hors réseaux "ambition réussite"

Indicateur 2.4 Proportion d'élèves handicapés parmi les élèves du 2nd degré

Objectif 3 Diversifier les modalités de formation professionnelle

Indicateur 3.1 Proportion d'apprentis dans les formations en apprentissage des lycées

Indicateur 3.2 Taux d'obtention d'une certification (CAP, BEP, bac pro, BTS) à l'issue d'une formation par apprentissage

Indicateur 3.3 Écart des taux de réussite entre "apprentis" et "scolaires"

Indicateur 3.4 Impact des actions d'insertion des jeunes de plus de 16 ans (MGI)

Objectif 4 Favoriser la poursuite d'études ou l'insertion professionnelle des jeunes à l'issue de leur scolarité secondaire

Indicateur 4.1 Taux de poursuite des nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur

Indicateur 4.2 Taux de poursuite des bacheliers technologiques en STS

Indicateur 4.3 Proportion de jeunes en situation d'emploi 7 mois après leur sortie du lycée (hors ceux qui poursuivent des études)

Annexe 3

Des compétences-clés au socle commun de connaissances et de compétences

- I- Dans le **Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA)** lancé par les pays membres de l'OCDE, les compétences-clés sont regroupées en 3 catégories :

Définition : Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier.

Catégorie 1 : Se servir d'outils de manière interactive

- 1) La capacité à utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive
- 2) La capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive
- 3) La capacité à utiliser les technologies de manière interactive

Catégorie 2 : Interagir dans des groupes hétérogènes

- 1) La capacité à établir de bonnes relations avec autrui
- 2) La capacité à coopérer, travailler en équipe
- 3) La capacité à gérer et résoudre des conflits

Catégorie 3 : Agir de façon autonome

- 1) La capacité à agir dans le contexte global
- 2) La capacité à élaborer et à réaliser des projets de vie et des programmes personnels
- 3) La capacité à défendre et à affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins

- II- La **recommandation du Parlement Européen (Journal officiel du 30/12/2006)**, dans le cadre du programme de travail Education et Formation 2010 parle de **compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie**

Définition : Les compétences clés sont un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte

- 1) La communication dans la langue maternelle
- 2) La communication en langues étrangères
- 3) La compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologie
- 4} La compétence numérique
- 5} Apprendre à apprendre
- 6) Les compétences sociales et civiques

- 7) L'esprit d'initiative et d'entreprise
- 8) La sensibilité et l'expression culturelles

III- Un groupe d'experts sur les *Nouvelles Pratiques d'Enseignement et d'Education*. Est chargé de les décliner en **compétences pour les élèves** dans le cadre de la formation initiale, c'est-à-dire l'enseignement

Définition : Nous parions de compétence lorsqu'il y a, dans une situation vécue dans le cadre scolaire, mobilisation de savoirs et savoir-faire suffisamment incorporés pour que la réussite ne soit pas simplement occasionnelle.

- 1) La compétence à acquérir des savoirs dans une discipline et à établir des liens entre des connaissances issues de champs disciplinaires différents
- 2) La compétence à construire soi-même de nouvelles connaissances
- 3) La compétence à utiliser les technologies de l'information et de la communication
- 4) La compétence à contribuer à la réalisation d'un projet
- 5) La compétence à travailler en groupe
- 6) La compétence à communiquer, à valoriser son travail
- 7) Des compétences argumentatives
- 8) La compétence à analyser sa propre activité

IV- Enfin, selon le **socle commun** à travers lequel le Ministère de l'Education Nationale met en œuvre la stratégie de Lisbonne :

Définition : *Chacune des compétences est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées et aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie*

- 1) La maîtrise de la langue française
- 2) La pratique d'une langue étrangère
- 3) Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
- 4) La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- 5) La culture humaniste
- 6) Les compétences sociales et civiques
- 7) L'autonomie et l'esprit d'initiative

Annexe 4

<p>• Dix nouvelles compétences pour enseigner, Philippe Perrenoud, ESF, 2006.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organiser et animer des situations d'apprentissage 2. Gérer la progression des apprentissages 3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation 4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail 5. Travailler en équipe 6. Participer à la gestion de l'école 7. Informer et impliquer les parents 8. Se servir des technologies nouvelles 9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession 10. Gérer sa propre formation continue 	<p style="text-align: center;">BO n°1 du 4 janvier 2007</p> <p>Article 5 - La formation professionnelle initiale, dispensée en institut universitaire de formation des maîtres, doit permettre d'assurer une maîtrise suffisante de chacune des dix compétences suivantes, dont le contenu est précisé dans l'annexe du présent arrêté :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable 2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer 3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale 4. Concevoir et mettre en oeuvre son enseignement 5. Organiser le travail de la classe 6. Prendre en compte la diversité des élèves 7. Evaluer les élèves 8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication 9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école 10. Se former et innover
--	---

Annexe 5

Repères historiques : citations et dates²⁹

1) Charte des programmes, (13-11-1991) : « Le programme énonce les contenus disciplinaires en termes de connaissances et de compétences à acquérir :

-connaissances, c'est-à-dire notions et concepts ainsi que savoir-faire propres à la discipline pour certains niveaux.

-compétences terminales visées en fin d'année, dans la perspective de fin de cycle ou de fin de formation : le programme détermine chaque fois le niveau de compétence visé, en donnant une liste des tâches que les élèves devront être capables d'accomplir. »

2) Les compétences-clés de l'OCDE : « le concept de compétence **« ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier »**. Les compétences-clés se déclinent autour de trois pôles essentiels :

- se servir d'outils variés (langage, technologie,...) pour permettre aux individus d'interagir à bon escient avec leur environnement ;
- pouvoir interagir dans des groupes hétérogènes ;
- agir de façon autonome, prendre des responsabilités.

²⁹ Cette chronologie a été établie à partir de la lecture de différents documents en particulier le rapport de l'Inspection Générale de juin 2007.

Notons que l'accent est mis fortement sur plusieurs aspects essentiels :

- 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 savoir-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 **savoirs faire métacognitifs**, et un certain esprit critique. » 1997 ; citation extraite du rapport de l'IGEN *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis* (juin 2007)

3) Conseil européen de Lisbonne (mars 2000) : « chaque citoyen doit être doté des compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information »

4) Rapport Thélot (2004)

5) *Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* : Il convient « d'adopter un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base [*en plus des aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul*] dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologie de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales. » (...)

Le pacte européen pour la jeunesse appelle à faire en sorte que les savoirs soient en harmonie avec les besoins de l'économie de la connaissance et à favoriser à cet effet le développement d'un socle commun de compétences.

Le plan d'action sur l'esprit d'entreprise reconnaît le rôle déterminant de l'éducation ; l'esprit d'entreprise est l'une des compétences clés. (...)

La proposition n'a aucune incidence sur le budget de la communauté. (...)

Le Parlement et le Conseil européen recommandent que les Etats membres :

- veillent à ce que l'éducation et la formation initiales offrent aux jeunes les moyens de développer les compétences clés de sorte à être préparés pour la vie adulte et à constituer un socle pour de futurs apprentissages et pour le monde du travail, (...)
- veillent à la cohérence de l'éducation et la formation des adultes en tissant des liens étroits avec les politiques sociale et de l'emploi ainsi qu'avec d'autres politiques concernant les jeunes, et en collaborant avec les partenaires sociaux et d'autres acteurs concernés. - Commission des Communautés Européennes, (Bruxelles, 2005)

6) A propos du décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences : « Reste posée la question de la rupture lexicale que représente ce texte. 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 tel. 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, 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'IGEN *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis* (juin 2007)

7) La stratégie dite de Lisbonne, mise en place par le Conseil européen en mars 2000, a défini comme objectif principal la promotion d'une économie fondée sur la connaissance. Le Conseil a alors souligné que « chaque citoyen doit être doté des compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information » et a recommandé l'adoption d'un « cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales ».

Ces orientations, confirmées par les conseils européens de Stockholm (2001) et Barcelone (2002), ont débouché en novembre 2005 sur une proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil, présentée par la Commission, concernant « les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». Cette proposition a été adoptée le 26 septembre 2006. Le document adopté précise que « selon les études internationales, **on entend par compétence une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées à une situation donnée.** Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ».

Les points les plus pertinents qui se dégagent de cette réflexion, concernant les spécificités de la notion de compétence de base sont la **transversalité** ; l'importance de la notion **d'intrication** des divers éléments constitutifs (connaissances, aptitudes, attitudes) qui doivent être liés pour atteindre la maîtrise souhaitée ; l'importance également du **contexte** dans lequel s'exerce la compétence, contexte indispensable (la compétence ne peut donc être théorique, désincarnée, sortie de l'environnement naturel) mais non figé : la compétence est donc par essence **transposable** d'une situation à une autre. » Extrait du rapport de l'IGEN *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis* (juin 2007)