

L'actualité de la CGT Educ'action 31,
des mobilisations dans l'Education Nationale
et des luttes interprofessionnelles :

lacgteducation31.fr

ZOOM

Nico Hirtt à Toulouse
le mercredi 24 janvier à 15h
à la Bourse du travail p.8

EDITO « L'Approche par compétences, une mystification pédagogique »¹.

Depuis une vingtaine d'années dans l'enseignement professionnel, une quinzaine d'années dans l'enseignement maternel et primaire et une dizaine d'années dans l'enseignement secondaire général, la notion de « compétences » a envahi nos champs de travail. Peu à peu, souvent de manière isolée, nous avons été sollicités, d'abord sous forme d'incitations, maintenant sous formes d'obligations, pour remplir des carnets de compétences. Nous mêmes allons être désormais évalués selon douze compétences. Cette introduction de la notion de « compétences » dans les champs scolaires ne doit rien au hasard, mais ne doit rien non plus au succès d'une pédagogie nouvelle qui aurait conquis les professionnels de l'éducation ou les dirigeants politiques du pays.

L'Approche par compétences (APC) a été élaborée dans les entreprises pour les entreprises. Aujourd'hui les promoteurs de l'APC* en France sont les nouveaux maîtres de l'école : OCDE*, MEDEF*, ERT*, etc.. Cette approche doit être analysée en fonctions des objectifs qu'elle sert et des besoins auxquels elle répond. En effet, si une telle notion est aujourd'hui très intégrée dans le discours éducatif officiel, la manière dont elle a envahi ce dernier champ nous montre qu'elle n'est pas neutre et qu'elle répond à des desseins politiques et économiques bien précis.

Nico Hirtt, enseignant belge en physique-chimie, a été un des premiers professionnels de l'éducation à mettre en cause cette approche et à chercher à en analyser les motifs, en remettant dans son contexte économique et politique le développement de cette nouvelle injonction scolaire. Nous le recevons avec beaucoup d'enthousiasme, de considération et de curiosité à la Bourse du Travail de Toulouse le mercredi 24 janvier à 15h. Il nous proposera une conférence suivie d'une discussion qui permettra d'interroger les notions de « compétences », de « compétitivité » d'« évaluation » ou encore de « sélection » dans le cadre d'une « école sous la coupe des marchés ».

Avant de le recevoir, nous avons souhaité à la CGT Educ'action 31 réfléchir collectivement à la place de « l'Approche par compétences » dans nos activités professionnelles. Nous vous proposons le résultat de ces réflexions, afin que chacun puisse amorcer son questionnement dans la perspective de sa venue.

¹ Nico Hirtt : http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf

SOMMAIRE

Les origines de l'APC* p. 2
Répondre
aux besoins du patronat p. 3
Les pédagogies
progressistes usurpées p. 4
Dans le pétrin
du Socle commun p. 5
APC*, LSU*, Loi "Travail",
même lutte des classes p. 5
Pour une école de l'exigence p. 7

GLOSSAIRE

APC : Approche Par Compétences
CAP : Certificat D'aptitude
Professionnelle
CECRL : Cadre Européen Commun de
Référence pour les Langues
CEDEFOP : Centre Européen pour le
Développement de la Formation
Professionnelle
CPA : Compte Personnel d'Activité
DESECO : Définition et Sélection des
Compétences : programme de
l'OCDE
ERT : Table ronde des industriels
européens (European Round Table)
FMI : Fond Monétaire International
GAIA : Application en ligne pour
l'inscription au PAF
IPR : Inspecteur Pédagogique
Régional
LSU : Livret Scolaire Unique
MEDEF : Mouvement des Entreprises
DE France
MacJobs : Référence aux Mac de
Apple et représente des boulots
hautement qualifiés, eux
McJobs : Devenu en argot US le nom
générique d'un petit boulot mal
payé, comme chez McDonald
OCDE : Organisation de Coopération
et de Développement Économiques
ONU : Organisation de Nations Unies
PAF : Plan Académique de Formation
RASED : Réseau d'Aide Spécialisée
aux Élèves en Difficulté

HISTOIRE Les origines de la notion de « compétences ».

Le courant utilitariste de l'Approche par compétences est issu du taylorisme, à une époque où, dans le monde anglo-saxon, le patronat commence à comprendre la nécessité pour lui de mettre au pas le système éducatif.

Cette approche, qui définit la compétence comme « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières », a peu à peu envahi les systèmes éducatifs anglo-saxons, avant de s'imposer, depuis le début des années 2000, aux systèmes éducatifs partout dans le monde. Ainsi naît l'idée que dans les différents systèmes éducatifs, les réformes scolaires doivent se fonder sur des principes du monde de l'industrie. De ce fait est mise au second plan la question des connaissances et des savoirs, qui deviennent des accessoires. L'école est ainsi assignée

à un rôle exclusif : faire acquérir aux individus les compétences qui les rendent « employables » sur un marché en évolution permanente.

Entre 1997 et 2003, l'OCDE lance son programme DESECO de définition des compétences-clefs destinées à évaluer les élèves dans les systèmes scolaires européens. Ce sont ces compétences qui forment aujourd'hui le Livret de compétences. En France, c'est en 1998 que le MEDEF reprend à son compte cette conception de la notion de compétence qui constituera l'alpha et l'oméga des

réformes que nous connaissons depuis une vingtaine d'années dans notre système éducatif. À l'opposé d'une approche de l'enseignement considéré comme un processus qui favorise l'épanouissement collectif et l'émancipation de la personne sous tous ses aspects, l'Approche par compétences, présentée comme faisant consensus, n'a pourtant jamais fait l'objet de débat public, alors qu'il nous semble urgent et nécessaire de remettre en cause l'hégémonie de « l'expertise » des partisans d'une vision réductrice et utilitariste de l'enseignement.

PERSONNELS DE L'ÉDUCATION

L'Approche par compétences, un outil pour diriger les travailleuses et travailleurs du système éducatif.

Non seulement l'approche par compétences permet de créer des travailleur-ses plus adaptables mais elle rapproche l'enseignement de la vie des entreprises. Tout le fonctionnement du système éducatif et le rapport aux savoirs s'en trouvent modifiés. Les enseignant-es sont eux-mêmes soumis-es à l'Approche par compétence tant dans la formation que dans l'organisation de leur travail et leur carrière. La gestion managériale est l'un des avatars de l'APC* : il s'agit aussi de rendre les enseignant-es plus « performant-es », plus « adaptables » aux difficultés du métier. L'important est qu'il-les sachent aller chercher seul-es les solutions aux problèmes rencontrés pour pallier à la suppression des dispositifs de remédiations (RASED et dispositifs Plus De Maître Que De Classe) et au manque de personnel. Les enseignant-es doivent répondre aux exigences administratives destinées à rendre le système éducatif plus « compétitif » et moins coûteux, alors que dans le même temps, la qualité des enseignements et le niveau d'exigences pour les élèves sont constamment revus à la baisse.

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| PARCOURS PROFESSIONNELS, CARRIERES ET REMUNERATIONS - REFORME DE L'EVALUATION PROFESSIONNELLE | | | | |
| FICHE 3. COMPTE-RENDU D'EVALUATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS | | | | |

| Niveau d'expertise | A consolider | Satisfaisant | Très satisfaisant | Excellent |
|---|--------------|--------------|-------------------|-----------|
| Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique (référence référentiel 2013 : P1) | | | | |
| Utiliser un langage clair et adapté et intégrer dans son activité la maîtrise de la langue écrite et orale par les élèves (7 et P2) | | | | |
| Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves (3,4 et P3) | | | | |
| Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves (P4) | | | | |
| Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves (P5) | | | | |
| Coopérer au sein d'une équipe (10) | | | | |
| Contribuer à l'action de la communauté éducative et coopérer avec les parents d'élèves et les partenaires de l'école/l'établissement (11, 12 et 13) | | | | |
| Installer et maintenir un climat propice aux apprentissages (P4) | | | | |
| Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques (1/2/6) | | | | |
| Accompagner les élèves dans leur parcours de formation (5) | | | | |
| S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (14) | | | | |

ENJEUX L'adoption de l'Approche par compétences dans le système scolaire : répondre aux besoins du patronat.

De quoi a besoin le marché du travail aujourd'hui pour développer sa compétitivité ? D'une main d'œuvre flexible, de travailleurs-ses adaptables et polyvalent-es. Depuis ses origines et jusqu'à nos jours, le capitalisme a eu recours à l'État pour imposer le règne de la concurrence et de l'individualisme, dans la cité comme à l'école.

De quoi a besoin le marché du travail aujourd'hui pour développer sa compétitivité ? D'une main d'œuvre flexible, de travailleurs-ses adaptables et polyvalent-es. Depuis ses origines et jusqu'à nos jours, le capitalisme a eu recours à l'État pour imposer le règne de la concurrence et de l'individualisme, dans la cité comme à l'école. Tout au long du XXe siècle, avec la massification de la production et de l'usage des technologies, il va assigner comme mission première à l'école de préparer les jeunes à l'entrée sur le marché du travail. Depuis quelques années, c'est même à une soumission totale de l'école aux exigences du patronat et de la classe dominante¹ que l'on assiste : « L'Éducation nationale est capable de changer le contenu de ses diplômes (...) pour répondre rapidement aux besoins de l'économie et des entreprises » (Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale de 2012 à 2014).

Avec la construction d'une communauté européenne basée sur l'économie et avec la « globalisation » des années 90, les nouveaux maîtres de l'école (OCDE*, FMI*, Banque Mondiale*, Commission Européenne*, ERT*...) vont dicter les grandes lignes des systèmes éducatifs : « L'objectif central de la réforme des systèmes éducatifs est d'aider l'Europe à devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde. » (Sommet européen de Lisbonne – 2000). Cette « économie de la connaissance » – le capitalisme cognitif – représentait déjà à la fin des années 90 plus de 50 % du PIB de l'ensemble de la zone OCDE, et il connaît depuis une croissance supérieure à celle du PIB dans la plupart des pays. Le CEDEFOP* prévoit toujours pour les années à venir une augmentation de l'emploi hautement qualifié. Reste à la charge des systèmes éducatifs aux ordres d'assurer la formation qualifiante de haut niveau correspondant à ces emplois. Mission qu'ils mènent avec un certain succès d'ailleurs.

Cependant, le CEDEFOP* prévoit également « une croissance significative du nombre d'emplois pour les travailleurs des secteurs de services (...), ainsi que

dans d'autres occupations élémentaires, ne nécessitant que peu ou pas de qualifications formelles ». On assiste ainsi à une « polarisation dans la demande de compétences » : comme le montre le graphique ci-dessous, les emplois les plus qualifiés et les emplois les plus élémentaires ont progressé d'environ 20% entre 2000 et 2008, alors que les catégories d'emploi intermédiaires ont stagné ou même fortement chuté. L'avenir est entre « MacJobs »* et « McJobs »*, référence à Apple et Mc Donald.

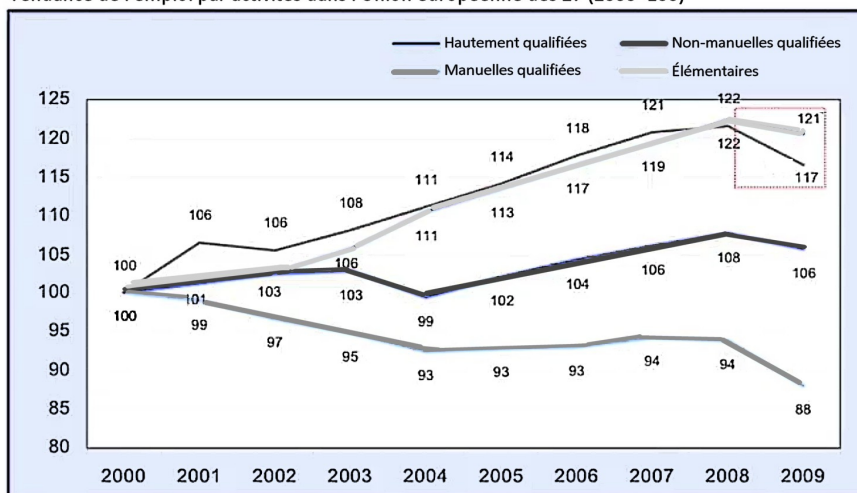
Les emplois « McJobs » ne font l'objet que de peu de négociation collective et de garanties de salaire et sont soumis à des conditions de travail et de protection sociale au rabais. Ils ne font appel qu'à certaines compétences, nombreuses certes, mais d'un assez faible niveau : communication élémentaire dans sa langue maternelle, ainsi qu'en langues étrangères, calcul mental simple, un minimum de culture technologique, numérique et scientifique, des qualités relationnelles, le sens de l'initiative, l'esprit d'entreprise et, surtout, de la flexibilité pour pouvoir s'adapter rapidement. Du fait de la difficulté croissante qu'éprouve le patronat à prévoir ses futurs besoins, cette liste de compétences le rassure, comme la garantie de la capacité des travailleurs à s'adapter rapidement. Et telle est donc, dans les grandes lignes, la liste des « compétences de base », établie par la Commission

européenne pour servir d'axe central à la réforme des systèmes éducatifs qui sont donc aussi chargés de répondre à cette demande patronale en préparant aux emplois « élémentaires » : « La notion de réussite pour tous ne doit pas prêter à malentendu. Elle ne veut certainement pas dire que l'école doit se proposer de faire que tous les élèves atteignent les qualifications scolaires les plus élevées. Ce serait à la fois une illusion pour les individus et une absurdité sociale, puisque les qualifications scolaires ne seraient plus associées, même vaguement, à la structure des emplois » écrit Claude Thélot en 2004, dans le rapport qu'il remettra à François Fillon, ministre de l'Éducation, et qui servira de base à la réforme de 2005, qui introduit le Livret de Compétences, avec une individualisation accrue des trajectoires d'apprentissage.

De même, on trouve dans un rapport de l'OCDE (2001), écrit noir sur blanc : « Les programmes scolaires ne doivent pas être conçus comme si tous devaient aller loin ». Dans ce contexte, la notion d'échec scolaire est à questionner : n'a-t-il pas une utilité ? Ne sert-il pas de pré-sélection et ne permet-il pas d'éviter ainsi des conflits trop forts sur le marché du travail qui n'a pas besoin aujourd'hui d'un nombre trop important de travailleurs hautement qualifiés ?

¹ Lire Muriel Fitoussi et Eddy Khaldi, *Main basse sur l'école publique*, Demopolis, 2008.

Tendance de l'emploi par activités dans l'Union européenne des 27 (2000=100)



Source: Eurostat, LFS – Référence age: 15+

PÉDAGOGIE L'Approche par compétences usurpe sa légitimité aux pédagogies progressistes.

Très souvent, l'approche par compétences est légitimée comme inspirée des pédagogies progressistes constructivistes (Freinet, pédagogies institutionnelles...). On retrouve par exemple dans les écrits théoriques de cette approche des termes comme : « donner du sens aux savoirs et aux apprentissages », « l'activité des élèves est le moteur de la construction des savoirs ». Or s'il est question dans ces deux approches de mettre les élèves dans une situation problème, l'objectif final est fondamentalement différent.

Dans les pédagogies progressistes, les élèves sont mis-es en situation de recherche pour construire un savoir. La « situation-problème » est un moyen par lequel vont se construire les savoirs. L'erreur est partie prenante de cette construction, l'accès aux savoirs restant l'objectif final.

Dans l'approche par compétences, la « situation-problème » devient la finalité, l'accomplissement de la tâche, qui peut ou non mobiliser certains savoirs, dicte la réussite et l'attribution de points rouges ou verts. L'erreur est synonyme d'échec. Il n'est pas question ici de construire des savoirs mais de développer des compétences. Le savoir est un outil et non l'objectif.

Par exemple, en géographie, les approches pédagogiques progressistes utiliseront les étapes de la fabrication d'une carte de la France urbaine, comme des outils ludiques destinés à acquérir des connaissances en termes de localisation et de structure des grandes villes françaises. L'Approche par compétences privilégiera les aspects techniques de la fabrication de la carte – formes, nuancier, ordonnancement de la légende, etc. – et l'esthétique de la réalisation, l'acquisition de connaissances restant secondaire,

puisque celles-ci sont facilement récupérables sur internet.

Dans l'enseignement des langues, l'approche par compétences dans le CECRL* ne développe que le côté communicationnel et tend à ignorer tout un pan de l'apprentissage des langues pourtant fondamental pour la construction de sa pensée par rapport à l'autre : il n'est pas ou peu question pour les élèves de construire des savoirs culturels, historiques ou géographiques alors qu'ils sont essentiels pour donner du sens à la langue apprise, vue comme porte d'entrée principale dans une société ou une culture. Dans le CECRL, l'apprentissage de la langue est considéré seulement comme l'acquisition d'un outil utilisable pour se débrouiller dans la vie quotidienne (dans le secondaire) ou dans le milieu professionnel (dans le supérieur).

L'Approche par compétences a aussi pour conséquence une individualisation des apprentissages. La philosophie de l'idée de mettre l'individu au centre de l'apprentissage peut paraître progressiste : on suit le rythme de chaque élève. Mais elle vise surtout à renvoyer chacun à soi-même. Voici ce qu'en dit la Commission européenne en 2000 : "Le facteur



déterminant est la capacité qu'a l'être humain de créer et d'exploiter des connaissances de manière efficace et intelligente, dans un environnement en perpétuelle évolution. Pour tirer le meilleur parti de cette aptitude, les individus doivent avoir la volonté et les moyens de prendre en main leur destin." (Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, SEC (2000), 30 octobre 2000). À la rentrée 2017, dans sa lettre aux professeurs, M. Macron ne disait pas autre chose : « L'école de la République, vous le savez mieux que personne, c'est d'abord la promesse faite à chacun que son avenir est entre ses propres mains. Que son lieu de naissance, son milieu social, sa religion ou sa couleur de peau ne compteront pour rien face à son mérite et ses efforts. »

Il s'agit de placer l'individu comme seul responsable de ses progrès ou de ses échecs (de par sa capacité et sa volonté à mobiliser les connaissances). Or, l'aspect collectif de l'apprentissage, pour la construction de futurs citoyen-ne-s émancipé-es, est primordial : on apprend des autres, avec les autres, et aux autres, ce qui est au cœur des pédagogies progressistes. En outre, cette vision de l'éducation est en opposition frontale avec les recherches en sciences sociales des cinquante dernières années qui ont largement montré depuis *La reproduction* (P. Bourdieu et J.-C. Passeron, Minuits, 1970) que la volonté personnelle n'était pas le principal facteur de « réussite scolaire » ou « d'ascension sociale » et que celles-ci sont dépendantes de structures sociales qui dépassent largement les individus.

| Cycle 4 | | D1.1 - Langue française à l'oral et à l'écrit | | 3E - Bilan par domaine de la classe | | | | |
|--------------------------------|--|---|--------------------|-------------------------------------|-----------|--------------|------------------|------------|
| Source : Logiciel Pronote 2017 | | % réussite | Niveau de maîtrise | 11/20 - FRANCAIS | | | 11/20 - FRANCAIS | |
| Synthèse des évaluations | | | | Produire un | Exploiter | Qu'il puisse | Qu'il puisse | S'exprimer |
| [Bar chart] | | 55,6 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 11,1 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 0 | | | | | | |
| [Bar chart] | | 0 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 44,4 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 44,4 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 37,5 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 44,4 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 22,2 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 33,3 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 0 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 28,6 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 33,3 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 14,3 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 44,4 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | | | X | X | X | X | X |
| [Bar chart] | | 11,1 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 0 | | X | X | X | X | X |
| [Bar chart] | | 55,6 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 22,2 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 66,7 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 66,7 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 66,7 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 0 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 33,3 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| [Bar chart] | | 0 | | ● | ● | ● | ● | ● |

À L'ÉPREUVE DE LA PRATIQUE Dans le pétrin du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Les conceptions à l'œuvre autour de la notion de « compétence » dans l'Approche par compétences sont déclinées dans les évaluations¹ continues, mais également finales comme le Brevet des Collèges, le CAP et bientôt le Baccalauréat, auxquelles sont contraint-es les élèves. Depuis la loi d'orientation de 2005, les enseignant-es du primaire et du secondaire sont désormais appelé-es à évaluer leurs élèves en suivant les critères d'évaluation énoncés dans « le Socle commun des connaissances, des compétences et de culture ».

La notion même de « socle » est un renoncement démocratique majeur. Avec elle, les enseignant-es dirigent leurs efforts vers un minimum, qui serait une sorte de *vademecum* de la vie professionnelle qui attend les élèves, celle-ci étant devenue l'*alpha* et l'*omega* des apprentissages. Certain-es dans la profession, renonçant à l'utopie de l'école émancipatrice, se sont réjoui-es de la réduction des ambitions ministérielles à ce « SMIC culturel ». Le mot « socle » signale que la recherche d'un égal accès au savoir, aussi éloigné-es en soyons-nous arrivés, n'est plus de mise à l'école.

Mieux, la mise en place du socle avertit les classes populaires qu'elles devront se contenter des « bases », seul-es les plus doué-es pouvant éventuellement tirer leur épingle du jeu.

Il ne s'agit plus pour l'enseignant de collège d'amener tout un groupe-classe à progresser collectivement vers les qualifications les plus élevées, mais de seulement permettre à des individus d'exercer et de développer leurs compétences, chacun à son rythme. Cette individualisation accrue des trajectoires d'apprentissage est un darwinisme social assumé, censé être rendu acceptable s'il

est mâtiné de « charité », dans la grande tradition libérale. Le « Socle commun des connaissances, des compétences et de culture » est ainsi présenté comme une caution humaniste, et même pour certains, une conquête sociale, alors que, calqué sur les normes libérales européennes, il accentue fortement le déséquilibre du système éducatif français, en favorisant la réussite individuelle, prônée par le libéralisme capitaliste, au détriment d'une construction collective de la culture et des connaissances.

Suite p. 6

| Élève | | Source : Logiciel Pronote 2017 | | | | Matières non | | Autres données obligatoires | | Données non bloquantes | | | Bilan intermédiaire de cycle | | | | | | | | |
|--------|--------|--------------------------------|-----|------|------|--------------|--------------|-----------------------------|-----|------------------------|----------|-----|------------------------------|------|------|------|----|----|----|----|--|
| Projet | Niveau | Classe | MEF | Pos. | Code | Elts | Appréciation | Conseil | EPI | Matière en AP | Parcours | LSU | D1.1 | D1.2 | D1.3 | D1.4 | D2 | D3 | D4 | D5 | |
| | 4EME | 4E | 4G | Avec | 1/12 | 12/12 | | | | | | ↑ | | | | | | | | | |
| | 4EME | 4E | 4G | Avec | 1/12 | 12/12 | | | | | | ↑ | | | | | | | | | |
| | 4EME | 4E | 4G | Avec | 1/12 | 12/12 | | | | | | ↑ | | | | | | | | | |
| | 4EME | 4E | 4G | Avec | 2/14 | 14/14 | | | | | | ↑ | | | | | | | | | |
| | 4EME | 4E | 4G | Avec | 1/12 | 12/12 | | | | | | ↑ | | | | | | | | | |
| | 4EME | 4E | 4G | Avec | 2/13 | 13/13 | | | | | | ↑ | | | | | | | | | |

INTERPRO Approche par compétences, LSU, Loi-Travail : même lutte des classes !

Le processus lancé par les nouveaux maîtres de l'école, dont les préconisations ont été reprises avec zèle par l'Union Européenne aussi bien que par les différents ministères de l'enseignement en France depuis près de 20 ans, ne fait aujourd'hui l'objet que de très peu d'analyses ou critiques, ces recommandations étant devenues une norme qu'il s'agit d'appliquer aveuglément. L'urgence est de faire coïncider les parcours scolaires, de formation et professionnels avec les exigences d'un patronat plus à l'offensive que jamais. En cela, la casse nationale des diplômés à l'œuvre à l'université, la mise en place de parcours scolaires individualisés à l'aide d'un livret (LSU), ainsi que la casse des cadres collectifs de protection sociale (loi Travail) répondent à une même logique : pousser à l'extrême la concurrence entre écolier-e-s, étudiant-e-s, apprenti-e-s et salarié-e-s et rendre le contrôle des élèves et des travailleurs et travailleuses presque total.

Si en 2015, le MEDEF s'était réjoui de la mise en œuvre du « Livret Scolaire Unique », cela ne peut que d'autant plus nous inquiéter, puisqu'il met en place un casier scolaire visant à faire un véritable profilage, en triant, fichant et évaluant des élèves selon un champ de « compétences » qui répondent à une logique utilitariste de l'école. Outre ces compétences et les résultats scolaires, seront inscrites dans le LSU des données personnelles et sensibles tels que le comportement, l'assiduité, des éléments d'ordre médical ou encore des informations sur le handicap.

Dans le monde du travail, le LSU trouve son prolongement dans le Compte Personnel d'Activité, introduit par la Loi El Khomri de 2016. Le CPA* est un immense fichier regroupant les informations personnelles des travailleuses et travailleurs, et qui sont destinées à l'intention de « la Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle ainsi qu'aux Employeurs et aux différents Professionnels de l'emploi et de la formation professionnelle... ». Le CPA* constitue donc pour le patronat une véritable aubaine, puisque les parcours individualisés de chacun d'entre nous lui deviennent accessibles, là où diplômés et qualifications servaient de rempart collectif, garantissant une égalité de traitement. Dans ce marché individualisé, le patronat pourra piocher à son gré des profils que nous serons amenés à monnayer individuellement. Ainsi sont créées les conditions d'une concurrence généralisée entre tout-e-s, dans laquelle chacun va tenter de gonfler son « livret de compétence » ou son « compte personnel d'activité », tournant le dos à la logique de solidarité entre travailleurs, et consacrant le fichage généralisé. Mais au fait, qu'est-ce que GAIA* pour les salariés de l'Éducation nationale, sinon un compte personnel d'activité anticipé... ?

Deux faces d'une même pièce, LSU* et CPA*-GAIA* sont les véritables livrets ouvriers du XXI^e siècle, et constituent le cheval de Troie d'une destruction rampante de nos droits collectifs : cadre national des diplômés auquel vont succéder les compétences individuelles ; conventions collectives et les droits qui y sont attachés. Véritables outils de management et de contrôle social, ces dispositifs doivent être dénoncés et combattus à hauteur de la menace qu'ils constituent, aussi bien en terme de mise en cause des libertés individuelles que d'acquis sociaux et de protections collectives.

Suite de l'article p. 5

Autre enjeu démocratique d'importance : l'accès à la compréhension de l'évaluation. L'élève et ses parents sont-ils en mesure de s'approprier le Socle commun ? À l'évidence non ! Avec dans le secondaire près de 300 compétences réparties en 64 sous-domaines, eux-mêmes réunis en 8 domaines, les élèves et les parents ont peu de chances de trouver la sortie de ce marigot. Quant aux enseignant-es, concerné-es chacun-e par plus de la moitié de ces compétences, pour beaucoup dites « transversales », elles et ils risquent eux aussi de s'y noyer : à la fois en raison du temps qu'il faudrait y consacrer pour les intégrer à la planification des cours, à la préparation et à la correction des évaluations, mais aussi en raison de leur caractère le plus souvent flou et sans contenu ou au contraire parfois totalement abscons. Ainsi en va-t-il par exemple de la compétence « Écrire » qui, dans le Cycle 4, est à la fois une compétence et un sous-domaine du domaine de compétence « Langue française à l'oral et à l'écrit ». Dans le sous-domaine, une des compétences pour l'élève consiste à savoir « écrire un texte pouvant aller jusqu'à 2000 à 3000 signes dans une langue globalement correcte, avec les attendus en étude de la langue et suffisamment riche pour lui permettre de produire un texte d'invention, intéressant et conforme à l'énoncé de l'exercice, ou d'exprimer sa pensée de manière argumentée et nuancée ».

Face à cette glose, l'arbitraire prédomine. Comment décider ? Où l'enseignant doit-il placer le curseur ? Quels sont les référents communs sur l'ensemble du territoire de l'Éducation nationale qui permettent de juger ce qui est « globalement » correct ou « suffisamment » riche, de préciser « les attendus », de décider à partir de quand un texte est « intéressant » ? Comment l'élève peut-il se situer dans un tel magma. Évidemment, la très grande majorité des enseignants renonce et une minorité fait semblant, sans que les responsables de cette tambouille n'y trouvent rien à redire. Mais à quoi cela sert-il alors ? À vider les examens de leur rigueur et de leur fiabilité. Le Brevet des collèges repose désormais pour plus de la moitié

sur une évaluation des compétences le plus souvent réalisée à l'aveugle, quand ce n'est pas sur des critères de comportement et de relations avec l'enseignant. Quel valeur peut avoir un examen dont plus de la moitié de la note repose sur une telle mixture ? Le BEP* a disparu ; le CAP* fonctionne depuis longtemps selon ce modèle. La réforme annoncée du baccalauréat prend le même chemin.

Mais qui peut avoir intérêt à dévaloriser autant ces examens ? Le contribuable, parce qu'ils coûteraient cher ? Même pas. Tout cet attirail est beaucoup plus pernicieux que cela². Il s'agit de démanteler le système des diplômes, particulièrement les premiers diplômes. En effet, c'est sur eux que reposent toutes les Conventions collectives et les conditions de travail et de vie des salarié-es qui vont avec. Le Socle commun ne vise même pas à donner sa chance à chacun, il vise à rendre toujours plus adaptable et vulnérable le ou la futur-e salarié-e.

Parce qu'il s'agit bien de former le ou la futur-e salarié-e et non un être émancipé ou même un-e futur-e citoyen-ne. Le Ministère a généreusement rajouté en 2016, à la demande de certains syndicats – satisfaits d'avoir été satisfaits – la notion de « Culture » dans le « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Celle-ci, aux contours très flous et difficilement différenciable des « Connaissances », a complètement disparu de l'appellation « Livret de Compétences », où on ne retrouve même plus, non plus, la notion de « Connaissances ». Rien de très étonnant à cela, quand on examine la profondeur et la précision des connaissances attendues dans le Socle commun. Par exemple dans le domaine 5 du Cycle 4 « Représentations du monde et activités humaines », les élèves doivent acquérir des « repères dans le temps » et « des repères dans l'espace ». Aussi vaguement. Les circonvolutions qui suivent dans l'énoncé des attendus ne viennent que renforcer le caractère vaporeux des connaissances exigées. La dislocation des disciplines, la progressive mise au ban de l'Éducation Nationale du corps des IPR (Inspecteurs Pédagogiques Régionaux) et l'imprégnation grandissante de la référence au « Data » numérique vont dans le même sens : les « Connaissances » ne forment plus des systèmes à explorer, à

décortiquer et à acquérir pour saisir le monde, elles sont des outils qu'il faut savoir aller chercher selon les besoins de la cause patronale. Le système éducatif doit-il enseigner à « faire face à des situations singulières » rencontrées dans son métier ou à comprendre les systèmes dans lesquels nous interagissons pour y agir en connaissance de cause ?

Adapter l'élève à son futur métier. Cette idée est devenue la marotte des salles de profs et, hélas, des salles de cours. Adapter, pas seulement en termes de capacités de production, mais aussi en termes de docilité. Un élève est en retard ? « Que crois-tu qu'il te dira ton patron, quand tu arriveras en retard ? Il te mettra à la porte ! ». L'institution a désormais établi noir sur blanc une des premières missions qu'elle avait assignées à l'école « républicaine » dès sa création² : dresser l'élève à respecter les codes du système hiérarchique dans lequel il va être amené à obéir et à produire. Ainsi, un domaine entier du Socle commun est consacré à l'acquisition de « Savoir-être » : il s'agit du domaine 3 « Formation de la personne et du citoyen », auquel, dans le classement des domaines de compétences, est accordé plus d'importance qu'à la question des « Représentations du monde » et dans lequel l'élève est évalué sur ses capacités à « expliciter les émotions ressenties », « prendre des initiatives dans l'établissement » ou encore « respecter les contrats ». L'élève est donc désormais évalué-e sur, non plus ce qu'il ou elle sait, mais ce qu'il ou elle est. Avec, au-delà du fait social, des implications psychologiques personnelles, qui pourraient être énormes si ces évaluations étaient, conformément à la loi, explicitées aux élèves et à leurs parents. Tout cela bien archivé dans le Big Data du « Livret de Compétences », bientôt fusionné avec le « Livret Individuel de Formation » ou « Compte Personnel d'Activité », dans lequel on retrouvera sans doute aussi l'évaluation des qualités sociales – et pourquoi pas morales – des salarié-es.

¹ La question même de l'évaluation – Situer ? Classer ? Vérifier ? – dans une société qui se voudrait solidaire mériterait que nous nous y arrêtions. Mais c'est un trop vaste sujet pour l'aborder en quelques lignes.

² Lire Anne Querrien, *L'école mutuelle*, Les empêcheurs de tourner en rond, 2005.

Dans sa lettre aux professeur-es du mois d'août 2017, M. Macron donnait sa vision du collège et du lycée : « Nous devons aller beaucoup plus loin également pour que le collège et le lycée préparent mieux nos enfants à l'enseignement supérieur et à la vie active ». Plus loin, il ajoutait : « Un processus d'orientation renouvelé permettra à chacun de construire ses choix dès la seconde ». Au delà-même de l'habit d'illusionniste que tente d'adopter M. Macron en faisant croire que nos élèves sont en situation d'égalité pour permettre à *chacun de construire ses choix*, ce discours reste dans le droit fil d'une école de plus en plus soumise aux marchés économiques. L'entreprise devient la référence et l'employabilité le critère.

À tous les niveaux, l'ambition scolaire est guidée par les coûts de formation et réduite à l'insertion professionnelle. Cette école élitiste et rentable faisant fi des réalités sociales et disqualifiant tant d'élèves de milieux populaires est à l'opposé de notre conception d'une école démocratique, attachée aux principes d'égalité et de mixité garants de la réussite et de l'émancipation de toutes et tous.

Aujourd'hui, la responsabilité de l'échec, massif dans les milieux les plus défavorisés, est rejetée sur l'école, les enseignants, les parents et l'élève lui-même. La logique de classement des écoles et des établissements scolaires va dans ce sens. Le peu d'ambition affiché dans les nouveaux programmes scolaires et l'Approche par compétences qui leur est associée marquent la remise en cause du principe d'égalité d'accès au savoir. S'il est évident que l'école ne peut à elle seule, notamment avec des moyens en baisse constante, résorber les conséquences sociales désastreuses du libéralisme, elle peut limiter ces dernières et contribuer à échapper aux logiques de tri

et aux déterminismes sociaux. Aussi, la question pédagogique reste décisive pour réduire les inégalités, le manque d'appétence pour le savoir et « l'échec scolaire ».

L'Approche par compétences, au-delà du référentiel patronal qu'elle supporte, ne peut être une approche pédagogique pertinente, en raison même de la vacuité de ses contenus. Ce qui ne veut pas dire que nous soyons pour un empilement académique des connaissances.

Nous sommes pour des pédagogies de progrès, qui donnent sens et place prééminente aux savoirs et plaisir d'apprendre, qui favorisent la démarche d'autonomie de l'élève, de coopération dans la classe, de construction et d'appropriation des savoirs, qui soutiennent les architectures conceptuelles des enseignements disciplinaires tout en développant une approche interdisciplinaire permettant de découvrir les liens entre disciplines, qui se fondent sur la démarche scientifique d'observation et de compréhension du réel, qui mobilisent l'imaginaire et l'esprit critique, qui émancipent et conduisent le futur citoyen à l'autono-

mie de jugement. Leur finalité est bien de renforcer chez tous les élèves l'acquisition de solides savoirs et méthodes, reliés pour une compréhension des systèmes qui régissent le monde et sur lesquels ils puissent développer un regard critique.

Dans la perspective d'une école émancipatrice, la question pédagogique est une question politique fondamentale. Opposée à toutes les pédagogies fondées sur la concurrence et la recherche de compétitivité, l'individualisation et la fragmentation des savoirs, la CGT Educ'action soutient les pédagogies basées sur la coopération entre les individus et sur l'égalité d'accès aux savoirs. La CGT Educ'action milite donc pour un renversement complet du logiciel qui irrigue l'Éducation nationale, inenvisageable sans la mise en œuvre de moyens publics bien plus considérables qu'aujourd'hui.

La conception de l'école de la CGT Educ'action est donc inséparable de la remise en cause des politiques fiscales, financières et économiques menées en France, dans l'Union européenne et plus généralement dans le monde, depuis 40 ans.

DANS LE MONDE L'ONU contre le LSU

« Le Comité reste préoccupé par la multiplicité des bases de données destinées à recueillir, stocker et utiliser les données personnelles d'enfants sur de longues périodes ainsi que par le fait que les enfants et leurs parents ne sont pas suffisamment informés, par les autorités éducatives, de leur droit de s'opposer à l'enregistrement de données personnelles, ou d'accéder à ces données, de les modifier ou de les supprimer [...] Le Comité recommande une fois de plus à l'État partie de ne saisir dans les bases de données que des renseignements personnels anonymes [...] ».

Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, janvier 2016 (observations finales 36 et 37 sur le respect de la vie privée du 23-02-2016).



CONFÉRENCE-DÉBAT MERCREDI 24 JANVIER 15H BOURSE DU TRAVAIL DE TLSE
« Compétences, compétition, sélection : l'école sous la coupe des marchés »
par Nico Hirtt, enseignant, chercheur en sciences sociales.

À l'heure de la généralisation de l'évaluation par compétences dans les établissements scolaires français, Nico Hirtt nous propose de réfléchir à la notion de « compétence », à son instrumentalisation notamment à travers « l'Approche Par Compétences » et à son usage comme outil de sélection patronal sur le marché du travail dès l'école.

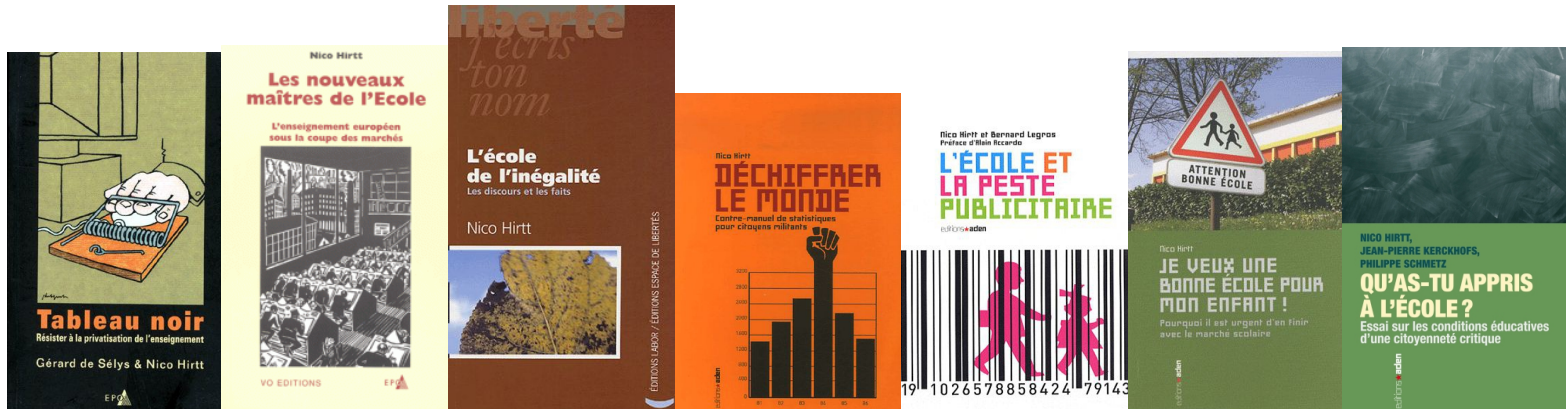
Nico Hirtt – APED – www.skolo.org



Professeur en sciences physiques et mathématiques dans le Brabant en Belgique, Nico Hirtt mène depuis vingt ans des recherches critiques et combatives sur la libéralisation européenne de l'école et ses impacts en termes de creusement des inégalités sociales.

Il a ainsi participé à la fondation de l'**APED (Appel Pour une École Démocratique)** et publié une dizaine d'ouvrages. De nombreuses vidéos de ses conférences sont en accès libre sur internet.

En octobre 2010, il écrivait dans le **Monde diplomatique** « **En Europe, les compétences contre le savoir** », réquisitoire à la fois précurseur et synthétique contre l'adoption de « l'Approche par Compétences » par les systèmes éducatifs européens sous l'emprise de la culture entrepreneuriale libérale.



Bulletin Contact / Adhésion
A remettre à un militant
ou à renvoyer à l'adresse ci-contre

Je souhaite : me syndiquer prendre contact

Nom - Prénom :

Adresse personnelle :

Code postal : Commune :

Grade ou corps - Discipline :

Établissement/École - Commune :

Téléphone - E-mail :

CONTACTS

CGT EDUC'ACTION 31

POUR PLUS D'INFORMATION, POUR MILITER COLLECTIVEMENT ET POUR MA DÉFENSE PERSONNELLE
 Secrétariat départemental et élus.
 Permanence mercredi a-m
 Tél : 05 61 22 18 89 / 06 77 10 84 80
 Bourse du Travail
 19, place Saint Sernin
 31070 Toulouse cedex 7
contact@lacteducation31.fr
eluscgtdeductoulouse@ml.free.fr
lacteducation31.fr

UNSEN-CGT

Union Nationale des Syndicats de l'Éducation Nationale
 Tél : 01 48 18 81 47
unsen@ferc.cgt.fr
www.unsen.cgt.fr