Formation sur les compétences

Documents

Fiche 1 : Relevé de citations de spécialistes des ressources humaines afin de définir la conception patronale des compétences.
Fiche 2 : Relevé de citations de pédagogues progressistes afin de définir la conception de la compétence issue du constructivisme.
Fiche 3 : L'approche par compétences et la transmission des savoirs.
Fiche 4 : Le point de vue du pédagogue marxiste Jean Foucambert sur la transmission des savoirs.
Fiche 5 : Les compétences vues par des IGEN.
Fiche 6 : Les dangers de la logique des compétences dénoncés par la CGT Educ'Action.
Annexe 1 : Essai de définitions du savoir-faire et de la compétence patronale.
Annexe 2 : Référentiel de compétences pour l'évaluation des enseignant-e-s lié au PPCR.
Annexe 3 : Tableau de correspondance entre les prescriptions de l'UE en matière de compétences et les compétences-clés du socle en France.
Annexe 4 : Introduction des compétences et nature de l'Ecole au service du capitalisme.
Annexe 5 : Relevé de citations critiquant la conception d'un apprentissage allant du plus simple vers le plus compliqué.
Annexe 6 : Contribution de Célestin Freinet, expliquant le sens profond de sa conception pédagogique.
Annexe 7 : Confrontation de la pédagogie progressistes et des neurosciences sur le débat global/analytique.

Relevé de citations de spécialistes des ressources humaines afin de définir la conception patronale des compétences

Formation compétences

Fiche n°1

Ministère luxembourgeois de l'éducation nationale (octobre 2011)

« Un mécanicien d'automobile doit avoir appris des éléments de mécanique, de pneumatique et d'électronique, mais il n'est considéré comme compétent que s'il est capable d'utiliser toutes ces connaissances pour détecter et réparer la panne de votre voiture. À l'École, on dit également qu'un élève a acquis une compétence lorsqu'il sait quoi faire, comment faire et pourquoi faire dans une situation donnée.

L'approche par compétences met donc l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie.

L'approche par compétences est liée à l'idée d'établir des socles de compétences pour certains moments du parcours scolaire. Ces socles regroupent les connaissances et les compétences indispensables que chaque élève devra avoir acquises pour passer d'une étape de son parcours à la suivante. »

Document d'analyse publié par la Fondation Roi Baudouin à la demande du gouvernement flamand

La compétence est «la capacité réelle et individuelle de mobiliser, en vue d'une action, des connaissances (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des comportements, en fonction d'une situation de travail concrète et changeante et en fonction d'activités personnelles et sociales. »

« Savoirs de base et compétences clés : Comment passer d'une didactique des savoirs à une didactique des compétences. » de Marie-Liesse Nimier, formatrice en ingénierie pédagogique (sic) en formation d'adultes, diplômée en gestion, pédagogie et psychopédagogie.

Fin 1974, suite à la négociation de l'accord de classification de la métallurgie, une contradiction apparaît entre la notion d'emploi (maintenue comme le modèle de référence pour la classification) et la définition de nouveaux critères " classants ". Il apparaît que trois d'entre eux (la responsabilité, l'autonomie et la formation requise) ont une signification que si l'on en fait des attributs d'individus humains.

L'existence de ce paradoxe dans l'opposition qualification de l'individu / qualification du poste est déjà un premier signe important d'émergence du modèle de la compétence.

Les critères d'autonomie et de responsabilité signifient qu'on est d'autant plus qualifié (et donc rémunéré) qu'on est autonome dans son travail. L'autonomie est définie par le contraire de la prescription. C'est un véritable renversement de valeur par rapport à la tradition taylorienne. Avec cette question de l'autonomie, c'est en profondeur la reconnaissance de la place et du rôle de l'individualité qui émerge. Chaque individu a des aspirations et

des capacités de jugement qui lui sont propres, singulières et qui ne peuvent être niées ou étouffées dans l'intérêt collectif.

« Origines du modèle de la compétence » de Philippe Zarifian, sociologue, directeur du master « management par les compétences et organisation » à l'université Paris Est-Marne la vallée, évoquant les journées de Deauville, organisées en 1998 par le MEDEF

« Le thème est simple voire simpliste : ce seront le développement et la mobilisation des compétences (et non pas les technologies, ni les structures organisationnelles, ni les niveaux de salaire) qui feront la différence au sein de cette compétition mondiale. […] Comme il arrive à chaque période historique, les données de la compétition capitaliste sur des marchés fortement concurrentiels expriment, à leur manière, des bouleversements profonds dans les conditions de la productivité. […]

Voilà la question qui sous-tend le plus fortement le modèle de la compétence, celui d'une nouvelle définition de la productivité. »

Extraits d'écrits de Guy Le Boterf, docteur d'Etat en lettres et sciences humaines, auteur d'ouvrages sur la formation et les ressources humaines, il dirige un cabinet de conseil en ingénierie des ressources humaines, en formation et en management (re-sic) dont les clients sont des entreprises, (comme AXA, la RATP ou l'Oréal), des administrations (comme plusieurs ministères, conseils régionaux et généraux), la cour des comptes, des associations professionnelles et organismes de formation (AFPA, Fédération Léo Lagrange et UIMM), des centres hospitaliers, des écoles d'ingénieurs, une université de Strasbourg et les IUFM de Caen et de Montpellier ; bref, c'est le pape de la compétence.

« L'organisation du travail est facteur de production de la compétence. Par exemple, la compétence d'un individu dans une organisation du travail correspondant à une conception taylorienne (segmentation des tâches, nombreux niveaux hiérarchiques, tâches répétitives, peu d'initiatives, logiques de postes de travail) signifie " *savoir faire* " ou capacité à effectuer une opération prescrite.

En revanche, dans une organisation du travail plus ouverte (prescriptions en termes d'orientations générales, d'objectifs fixés, règles génériques, équipes à responsabilité élargie, réduction des niveaux hiérarchiques), être compétent signifie " *savoir agir* " ou être capable de gérer des situations professionnelles complexes, de faire face à des évènements, de prendre des initiatives, de coopérer, etc. […] Ainsi, même si la compétence est propre à l'individu, elle est aussi le produit d'une interaction individu - organisation. Associée à une situation donnée, elle est contextualisée c'est-à-dire étroitement liée au contexte (champ de contraintes et de ressources déterminées) dans lequel elle se met en œuvre. »

<u>Définition de la conception patronale des compétences :</u>

Citations de pédagogues progressistes afin de définir la conception de la compétence issue du constructivisme

Formation compétences

Fiche n°2

Piaget, *Biologie et connaissances* (extrait)

« Les actions, en effet, ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent.

Nous appellerons *schèmes* d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. »

Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique* (extraits valant définition du concept de compétence)

« Petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites). […] Système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une *matrice de perceptions*, *d'appréciations et d'actions*, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme. »

Extraits de Vigotsky (contribution à la définition de la compétence)

Le processus global du travail présuppose inévitablement l'unification dans chaque acte individuel de deux éléments, un élément d'organisation préliminaire de l'expérience et un élément d'exécution. Cette unification se retrouve dans les compétences dans les processus d'apprentissage.

Extraits de Vigotsky (éléments de fond)

« Le développement ne peut pas être traité comme un processus progressif d'accumulation de compétences, mais il doit plutôt être abordé comme un processus dialectique complexe, caractérisé par certaines formes de régularités mais aussi par l'irruption d'irrégularités. Ainsi, une vision dialectique du processus d'apprentissage chez les enfants suggère que la « compétence démontrée » dans une situation précise peut uniquement correspondre à une expérimentation à travers laquelle l'enfant cherche à interagir avec le monde qui l'entoure, mais d'une façon encore irrégulière et très peu stable. »

« Le résultat auquel aboutit le procès de travail existait en idée avant que le travail commence. […] Le redoublement de l'expérience est obligatoire pour le travail humain. […] Une telle forme d'expérience redoublée, qui permet à l'homme de développer des formes d'adaptation active, n'existe pas chez l'animal. […] En agissant sur la nature extérieure pour la transformer, l'homme modifie sa propre nature. […] Toute pensée a un mouvement, un déroulement, un développement, bref toute pensée remplit une certaine fonction, effectue un certain travail, résout un certain problème. »

Extraits de Wallon (le développement de l'enfant se fait dans le collectif)

« L'enfant n'est plus fonction uniquement du groupe familial. Il se conçoit parmi ses camarades comme une unité qui peut s'ajouter à des groupes différents, qui peut se classer différemment, suivant les activités auxquelles il se livre : la course, la facilité dans l'apprentissage de la lecture, du calcul, etc. Il est capable de se saisir comme une unité susceptible d'entrer dans différents groupes et, en s'y ajoutant, de les modifier. Il en résulte une sorte d'équivalence reconnue par le sujet entre lui-même et les autres. […]

Il faut souligner ici encore une fois la liaison qu'il y a entre la personnalité de l'enfant et son développement intellectuel, et combien il serait utile de rattacher les opérations intellectuelles, dont l'enfant devient capable, avec des relations sociales qui lui deviennent également accessibles. Nous verrions alors que c'est souvent favoriser l'instruction de l'enfant que de développer simultanément ses aptitudes sociales. Il s'agit là d'une liaison qui pourrait être favorisée en chacun et que peut-être notre éducation, trop purement intellectualiste et utilitaire, a le tort de négliger.

L'approche par compétences et la transmission des savoirs

Formation compétences

Fiche n°3

Les pédagogues tenants de l'approche par compétences, se réclament du transfert des connaissances

Philippe Perrenoud (universitaire, Genève)

« L'approche par compétences renoue avec une très ancienne préoccupation de l'école, celle du transfert de connaissances. Depuis qu'il y a des pédagogues pour interroger le sens des pratiques scolaires, la question du transfert de connaissances est posée. Chacun le voit : il ne suffit pas de passer de longues années à assimiler des savoirs scolaires pour être ipso facto capable de s'en servir hors de l'école. Les enseignants le savent ou le pressentent : évaluer la mobilisation des savoirs dans des contextes différents du contexte d'apprentissage, c'est se préparer de belles déconvenues. Pourquoi ? Parce qu'on fait basculer dans l'échec tous ceux qui ne maîtrisent pas fondamentalement les savoirs, mais parviennent à faire illusion par le travail, la mémorisation, le bachotage, le conformisme, l'imitation et la ruse, voire la tricherie. Du coup, s'enclenche un cercle vicieux : on n'évalue pas le transfert pour ne pas perdre toute illusion durant la scolarité, donc on n'a pas besoin de le travailler, si bien qu'à l'issue des études, chacun tombe de haut devant des tâches complexes. Depuis quelques années, le débat sur le transfert de connaissances reprend de l'importance, parfois en opposition, parfois en lien avec la problématique des compétences et de la mobilisation de ressources cognitives.

À mes yeux, transfert et mobilisation sont deux métaphores différentes pour désigner le même problème, celui du réinvestissement des acquis dans des situations différentes des situations de formation. […] Mais, cette différence n'est pas aujourd'hui le point principal de divergence dans le champ éducatif. Le débat porte plutôt sur l'existence et l'importance même du problème (transfert ou mobilisation), puis sur la possibilité même ou la nécessité de s'y attaquer. »

Michel Develay, docteur en didactique des disciplines, professeur de sciences de l'éducation à Lyon II, en conclusion d'un colloque sur le transfert des connaissances en 1996

« J'ai le sentiment que les didacticiens découvrent que le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage. Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capacité à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise. »

Défense comme critique de l'Approche par compétences peuvent se révéler convergentes : un point nodal, la transmission des savoirs. Certains pédagogues "républicains" reprochent à l'approche par compétence son opposition à la transmission des savoirs.

Un extrait du débat entre Angélique Del Rey (professeure de philosophie, auteure de « A l'école des compétences ») et certains rédacteurs de « N'autre école », bulletin pédagogique de la CNT (Didier Muguet, instituteur à Paris) au sujet de l'opposition vraie ou fausse entre transmission des savoirs et compétences patronale

ADR : les compétences se sont imposées avec l'idée, ou plutôt l'idéologie, selon laquelle il fallait changer de paradigme et passer de la « transmission des savoirs » à « l'acquisition de compétences ». Sous-entendu : la transmission implique le caractère non démocratique du contenu et de la forme de l'enseignement, et les savoirs ce sont les savoirs théoriques, coupés de la pratique et considérés comme supérieurs à celle-ci ; au Québec, cette idéologie s'est imposée à tel point que l'on a demandé textuellement au professeur « d'arrêter d'enseigner ». En effet, l'enseignant était réputé séparer l'élève de son apprentissage, alors qu'il devait devenir « l'animateur du rapport entre l'élève et son apprentissage. » Le problème avec cette idéologie, aux accents pourtant progressistes, c'est qu'elle fait fi de la dimension anthropologique de l'éducation (qui n'est autre que la transmission des connaissances, des techniques et des valeurs d'une société) tout en confondant transmission et immobilisme. Or ce n'est pas parce qu'on transmet que ce qu'on transmet n'évolue pas. La vie se transmet, elle évolue ! En revanche, s'il n'y a pas transmission, il n'y a pas évolution. Pour qu'il y ait changement et évolution, il faut que quelque chose demeure, et fasse que l'organisme en évolution reste en même temps identique à soi : que son identité se conserve.

DM : Le problème est que je ne suis pas loin de penser la même chose de la « transmission », à la fois sur le type de relation que ça implique, sur l'idée qu'il y aurait des contenus de connaissance que l'école ferait acquérir. Ce n'est pas un hasard si J. Ferry en instaurant l'école coupée de la vie, close, isolée, autocentrée sur la fragmentation de ses règles disciplinaires, nourrie de manuels indigents et moralisateurs, a instauré une pédagogie de la transmission, c'est-à-dire, le rapport "instructionniste", distributif, qui suppose une continuité émetteur/récepteur et non une transformation entre deux termes non interchangeables, hétérogènes, comme il y a dans l'apprentissage. Il fallait inventer des connaissances spécifiquement scolaires, disciplinaires, qui garantissent la séparation entre l'enseigné, ses conditions d'existence et le système autonome des connaissances. […] L'école, que ce soit par les disciplines ou les compétences, est faite pour donner une certaine représentation des connaissances, et pour faire en sorte que la question du savoir ne s'y pose pas.

A propos de la transmission des savoirs, le point de vue de la pédagogie marxiste

Formation compétences

Fiche n°4

Extrait d'un livre de Jean Foucambert, "L'école de Jules Ferry", paru en 1986, à propos de la transmission des savoirs

La production du savoir

Dans la foulée du siècle des lumières, de *L'Encyclopédie* puis du positivisme, et devant les succès des sciences et des techniques, le Savoir apparaît comme l'instrument incontesté de tous les progrès et de toutes les libérations. Accéder au savoir, c'est accéder au pouvoir sur les choses : partager le savoir, c'est partager le pouvoir sur les êtres. Pour tous, et encore pour la gauche d'aujourd'hui, la lutte émancipatrice commence par la transmission aux dominés des savoirs des dominants ; d'où l'importance de l'école, nécessairement libératrice lorsqu'elle transmet et dévoile des savoirs dominateurs... La valeur d'un piège réside dans la qualité du leurre...

S'il est assuré que le maintien dans l'ignorance est une arme absolue de la domination sociale qui n'autorise que des révoltes et jamais de révolutions, le savoir n'est pas un patrimoine neutre et universel constitué en dehors du fonctionnement social dans lequel et pour lequel il s'élabore. Le savoir s'oppose dans le sens commun à l'ignorance, laquelle se confond avec l'erreur. De ce fait, le savoir semble toujours avoir un rapport avec la vérité. Il est difficile d'admettre qu'une société gère l'état provisoire de son savoir, ou, ce qui revient au même, de son ignorance et que cet état est toujours une cause et une conséquence des formes de la division sociale et de la domination d'une classe sur une autre. L'espoir des opprimés de retourner ce savoir pour en faire un instrument de libération est une illusion aussi profonde que de s'en détourner. Il n'y a rien à gagner à le recevoir, il y a tout à perdre à l'ignorer. Sous cette forme, le problème n'a pas de solution.

Car ce qui est essentiel, ce n'est ni la manière dont les savoirs se transmettent, ni la quantité de savoirs existants que les dominés pourraient s'approprier, mais les conditions dans lesquelles des savoirs nouveaux vont être produits, au plan individuel comme au plan social. Le pouvoir libérateur d'un système éducatif ne réside pas dans la quantité de savoirs qu'il transmet mais dans l'élargissement qu'il permet des bases sociales des processus de production de ces savoirs. En quoi une école prépare-t-elle les travailleurs à être utilisateurs de savoirs construits par une minorité et dont la mise en œuvre reproduira alors la hiérarchie sociale qui les a conçus ? En quoi une école associe-t-elle tous les individus, à l'occasion de la construction de leurs propres savoirs, à un processus d'élaboration de savoirs nouveaux ? Le problème fondamental n'est pas l'accès au savoir mais l'accès à la production du savoir ; et cette exigence n'est pas différable. Si elle est absente des apprentissages premiers, les savoirs acquis ne donnent accès à aucun pouvoir collectif. Si elle est absente des apprentissages premiers, les individus sélectionnés pour produire des savoirs nouveaux le seront sur la manière dont ils ont été formés, conformés ou déformés par la réception (et non

la construction) des savoirs antérieurs, et leur production ne fera que renforcer le système initial qui les a choisis. C'est en cela que toutes les conceptions éducatives fondées sur l'élitisme dans une perspective pédagogique de transmission des savoirs sont par essence conservatrices.

Le problème se pose d'ailleurs aujourd'hui de la même manière qu'il y a cent ans. Les formes nouvelles de production exigent une élévation importante du niveau de qualification des travailleurs, et 80 % d'une classe d'âge devront avoir le niveau du baccalauréat. Comment diffuser davantage de savoirs sans partager pour autant le pouvoir ? Si la bourgeoisie est moins inquiète qu'il y a un siècle, c'est qu'elle a découvert, à travers l'école de Jules Ferry, qu'il est possible, grâce à certaines modalités pédagogiques ou simplement, ce qui revient au même, en niant la pédagogie, de ne pas donner accès au mode de production sociale des savoirs. Leur transmission n'ouvre pas davantage de pouvoir que leur confiscation.

Les compétences vues par des IGEN

Formation compétences

Fiche n°5

Extraits d'un rapport de 2015 de Jean-Michel Paguet, Françoise Guillet, Alain Henriet, François Monnanteuil, Michel Rage, IGEN et Pascal-Raphaël Ambrogi, IGAENR, sur l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels.

La notion de compétences accompagne ou répond à des mutations perceptibles à tous les niveaux de l'organisation du travail. Elle est venue supplanter la notion de qualification, une référence qui s'était épanouie dans un univers de travail alors stable. La logique de compétences s'inscrirait dans une conception de la formation qui vise essentiellement à former des agents aptes à se montrer efficaces dans des situations de travail en constante mutation mais que deviendront les autres aspects de la formation ? « Introduire des blocs de compétences consiste-t-il à mettre la formation en adéquation avec les besoins économiques ? »[1]. Rappelons que la logique des compétences a émergé en un temps où la clarification des enjeux de la formation s'imposait10. L'intérêt porté à la notion, notamment en Europe, devait être assorti de « la formulation d'un projet politico-éducatif qui définisse des valeurs et des objectifs qui ne soient pas réduits à ceux qu'induit la seule logique du marché »[2]. Parfois, lors des entretiens, un parallèle a été tracé entre l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes et l'introduction de la logique compétence dans l'industrie.

Il ressort également des entretiens qu'il incombe de former des citoyens, des actifs aptes à évoluer hors du seul cadre de la situation de travail. Cette perception est unanimement partagée, mais elle révèle des conséquences divergentes quant à la contribution de l'enseignement général. À maintes reprises, la crainte d'un déclin de la place des savoirs au profit d'une valorisation de la compétence a été formulée.

Une tension autour de la notion de compétence a été perceptible, faisant apparaître une instrumentalisation du concept de compétence au service de l'entreprise qui serait opposée aux attentes des salariés. Parfois, dans le cadre de notre mission, certains interlocuteurs se sont interrogés sur les raisons réelles de l'introduction du concept de compétence et l'ont associé à un « projet de dérégulation des systèmes éducatifs ébranlant le contrôle de l'Éducation nationale sur le processus de certification et sur les diplômes professionnels »[3], interrogations parfois assorties d'une suspicion supposée d'une stratégie de dérégulation économique des activités liées à la formation.

1 Voir notamment Bronckart et Dolz (1999).

2 Le propos entre guillemets est une synthèse des propos tenus par différents interlocuteurs et notamment les organisations syndicales.

3 Le propos entre guillemets est une synthèse des propos tenus par différents interlocuteurs et notamment les organisations syndicales.

Des dangers de la logique des compétences dénoncées par la CGT Educ'action

Formation compétences

Fiche n°6

Le renforcement des inégalités

Si l'on prend l'exemple des sous-compétences identifiées pour contribuer à la compétence « lire » : « lire à haute voix un texte de manière expressive », « adapter le propos au destinataire et au propos recherché », comment répondre Oui ou Non à chacune de ces «compétences » ? Chacune d'entre-elles peut donner lieu à une définition minimaliste, ou maximaliste. Comment vont faire les enseignants pour agencer, arbitrer, sans régulation politique par des instances ? Le risque semble donc grand, en terme de démocratisation, que les modes d'arbitrages locaux ou sociales restent invisibles, selon les contextes sociaux d'enseignement, avec des formes de restrictions curriculaires : entraînement aux tests ou l'arrivée massive des tâches à bas niveau cognitifs. Si on a une conception forte de la démocratisation de l'école, il faut l'ancrer fortement sur une conception exigeante de la culture.

Jean-Yves Rochex, professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris VIII

L'évaluation par compétences fait paradoxalement davantage appel à un haut niveau de culture générale et de maîtrise du langage que l'évaluation traditionnelle, ce qui ne manquera pas de favoriser derechef les enfants issus des familles aisées.

Nico Hirtt

Une éducation de plus en plus bureaucratique

Loin de favoriser l'innovation pédagogique, l'approche par compétences enferme les professeurs dans un travail routinier, bureaucratique extrêmement normatif. Ceci découle d'une vision étriquée et dogmatique des rapports professeurs-élèves. La pédagogie constructiviste et l'approche par compétences ont en effet un rapport tout à fait différent à l'activité des élèves en classe. Pour les constructivistes, cette activité de l'élève sur des «situations-problèmes» est l'une des manières, mais pas du tout la seule, de donner du sens et de faire participer l'élève à la construction de savoirs. Qui plus est, la pédagogie constructiviste n'affirme pas que tous les savoirs pourraient être reconstruits par ou avec l'élève; elle n'exclut absolument pas la transmission directe de savoirs et la méthode «frontale» lorsque celle-ci s'avère nécessaire. Au contraire, dans l'APC, il n'y a pas à construire ni à transmettre de savoirs. Il n'y a qu'à développer des compétences. Et puisque le concept même de compétence est particulièrement fumeux, il est donc impossible de «transmettre» une compétence, de l'enseigner; tout ce qu'on peut faire, c'est s'exercer à la résolution de tâches et appeler le résultat «compétence». Aussi, l'activité de l'élève sur des problèmes devient-elle le passage obligé de toute séquence de travail en classe.

Nico Hirtt

Une individualisation à outrance

L'idée d'individualisation, donc de différenciation, des trajectoires et des objectifs d'apprentissage se retrouve assez systématiquement dans les discours en faveur de l'APC […]

Dans cette optique, le professeur n'a plus pour tâche d'enseigner. Il n'est plus que le «coach», l'animateur et l'accompagnateur d'élèves qui avanceront chacun à leur rythme.

Nico Hirtt

L'individualisation a pour objectif, sous des apparences "louables", de renvoyer la responsabilité de l'échec scolaire sur les élèves et les familles. Cette individualisation -qui s'oppose au groupe classe- est le soubassement majeur de l'idéologie libérale : la société ne serait que la somme d'individus aux comportements inscrits dans la nature humaine, laquelle commande un ordre social inchangeable.

CGT Educ'action

Plus de flicage et de fichage

Le LSU va agir comme un carcan normatif qui transforme l'élève prise dans sa globalité en sujet sans cesse comparé-e à une norme sur un grand nombre de critères. La présence d'items comportementaux ou de postures marque également une volonté de normalisation des individus dont on croyait naïvement s'être débarrassé au collège avec la suppression de la note de vie scolaire. Le LSU est un outil d'individualisation, mais c'est également un fichier collectant des informations sur un-e élève, futur-e citoyen-ne et salarié-e, au même titre que Base-élève à l'école. Les remarques sur le travail et les résultats ne sont plus un simple échange d'informations entre les équipes pédagogiques et l'élève et sa famille, mais deviennent un véritable traitement de données à caractère personnel, centralisé par les écoles, les établissements, les rectorats, l'État... et qui demain ?

Ce glissement de propriété a de quoi inquiéter dans un contexte de droitisation radicale d'une société mise sous Etat d'urgence permanent. On peut tout craindre d'un tel fichage qui rend le "Big Brother is watching you" d'Orwell de moins en moins surréaliste. Les relations commerciales instaurées ces derniers mois entre Microsoft et l'Éducation Nationale participent à cette inquiétude.

Cela pose un double problème :

- moral puisque les personnels d'éducation sont à la source d'un immense fichier sans doute partageable, à terme, avec d'autres institutions (police, justice...),
- juridique puisque la loi du 6 juillet 1978 sur l'informatique et les libertés oblige à procéder à une information écrite et individuelle des familles qui peuvent refuser ce traitement de données à caractère personnel. L'État va-t-il enfreindre la loi ?

CGT Educ'action

Une conception de l'évaluation problématique

Le problème de l'évaluation dans la perspective de l'APC est particulièrement complexe. Le paradoxe qui marque les réformes de l'éducation apparaît ici de façon évidente : comment répondre à des compétences attendues d'une part et procéder à l'acquisition de connaissances selon une perspective constructiviste ? La plupart des systèmes éducatifs qui optent pour l'APC ont fini par imposer des examens à la fin de chaque cycle de l'école primaire et conserver les épreuves qui ponctuent la fin du cours secondaire, etc. Il y a là un paradoxe que certains observateurs n'ont pas manqué de souligner à juste titre. Les enseignants, pour leur part, en sont venus à jouer sur les deux plans : d'une part, une pédagogie souple liée à l'autoévaluation par le truchement de portfolios et, de l'autre, un « bachotage » dans le but de préparer leurs élèves aux examens officiels.

Gérald Boutin, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Montréal

Essai de définitions du savoir-faire et de la compétence patronale

Formation compétences

Annexe n°1

Essai de définition du savoir-faire.

Maîtriser un savoir-faire signifie être capable de retrouver un processus, et de s'adapter à des situations en général, être capable d'aller au bout d'une tâche complexe plusieurs fois sans que la manière d'y parvenir soit forcément la même. Le savoir-faire peut être collectif. Et la réalisation donne lieu à des étapes.

Essai de définition des compétences patronales

A l'inverse, les compétences sont parcellisées et individualisées, il s'agit d'aller vers la réalisation d'une tâche précise par une manière imposée. C'est à rapprocher du savoir-agir : intervention sur des tâches précises, mais pas sur une tâche globale.

Au plan de l'entreprise, cela signifie l'abandon du poste de travail, une autonomie illusoire, car il est impossible de sortir du contexte et la fin des qualifications.

Référentiel de compétences pour l'évaluation des enseignant-e-s lié au PPCR

Formation compétences

Annexe n°2

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)				

Tableau de correspondance entre les prescriptions de l'UE en matière de compétences et les compétences-clés du socle en France

Formation compétences

Annexe n°3

Recommandations de l'U.E.	Déclinaison en France
Les compétences clés pour l'éducation et formation tout au long de la vie constituent un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Elles sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnel 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**. Ces compétences clés sont interdépendantes les unes des autres et l'accent est mis, pour chacune d'elle, sur la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments.	Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète. Toutes sont divisées en trois chapitres : connaissances, capacités et attitudes.
La **communication dans la langue maternelle** est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle.	La maîtrise de la langue française
La **communication en langues étrangères** implique, au-delà des mêmes compétences de base que celles de la communication dans la langue maternelle, la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise dépend de plusieurs facteurs et des capacités d'écouter, de parler, de lire et d'écrire.	La pratique d'une langue vivante étrangère
La **compétence mathématique** est l'aptitude à développer et appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne, l'accent étant mis sur le	Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

raisonnement, l'activité et le savoir. Les **compétences de base en sciences et technologies** renvoient à la maîtrise, à l'emploi et à l'application des connaissances et méthodologies servant à expliquer le monde de la nature. Elles supposent une compréhension des changements liés à l'activité humaine et à la responsabilité de tout individu en tant que citoyen.	(A : Les principaux éléments de mathématiques B : La culture scientifique et technologique)
La **compétence numérique** implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) et, donc, la maîtrise des technologies de l'information et de communication (TIC).	La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
La **sensibilité et l'expression culturelles** implique la conscience de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes (musique, arts du spectacle, littérature et arts visuels).	La culture humaniste
La **compétence sociale** renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation civique active et démocratique.	Les compétences sociales et civiques (A : vivre en société B : se préparer à sa vie de citoyen)
La **compétence apprendre à apprendre** est liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins, à avoir conscience des méthodes et des offres.	
l'**esprit d'initiative et d'entreprise** consiste en la capacité de passer des idées aux actes. Il suppose créativité, innovation et prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. L'individu est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et est en mesure de saisir les occasions qui se présentent. Il est le fondement de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin tous ceux qui créent une activité sociale ou commerciale ou qui y contribuent.	L'autonomie et l'initiative (A : l'autonomie B : L'esprit d'initiative)

Cela devrait inclure la sensibilisation aux valeurs éthiques et promouvoir la bonne	

Introduction des compétences et nature de l'Ecole au service du capitalisme

Formation compétences

Annexe n°4

Quelques extraits du débat entre Angélique Del Rey (professeur de philosophie, auteur de « A l'école des compétences ») et certains rédacteurs de « N'autre école », bulletin pédagogique de la CNT (Didier Muguet, instituteur à Paris) au sujet de la profonde différence de nature, vraie ou fausse qu'aurait introduite l'arrivée des compétences au cœur du système de l'éducation nationale.

ADR : Je suis parvenue à la conviction que la notion de compétences cristallise trois genèses au moins, dont aucune n'est éducative en son essence. La première est psychométrique (au sens large) : il s'agit du développement de la mesure et de l'évaluation des « aptitudes », à partir notamment des recherches en psychologie cognitive, et qui a abouti dans une évaluation/monde des résultats scolaires des élèves (PISA, c'est cela). La seconde est économico-politique et commence après-guerre avec la planification des systèmes éducatifs au niveau mondial, qui s'appuie sur la toute nouvelle économie de l'éducation. De source de dépenses, l'éducation est peu à peu considérée comme un investissement sur des compétences (capital humain), investissement dont il est possible de mesurer le bénéfice en termes d'employabilité pour les individus, de compétitivité pour les entreprises, et de croissance économique pour les États. La troisième genèse est celle de ladite « gestion des ressources humaines », pour laquelle le « capital humain » est la plus grande source de compétitivité de l'entreprise (qui doit donc le gérer au mieux, et en particulier les « savoir être ») ; cette vision s'impose à l'école dans les années 1980, via la formation professionnelle et l'orientation scolaire.

Quand je dis que la notion de compétences « cristallise » au croisement de trois genèses, je veux dire que, si les compétences sont aujourd'hui omniprésentes (pas seulement dans l'éducation, mais aussi en « gestion des organisations politiques », en « gestion des ressources humaines », dans le recrutement et l'emploi, dans la fabrication des tests d'aptitudes et autres « bilans de compétences », chez les chercheurs en psychologie cognitive, en économie, en sociologie, etc.), c'est en tant qu'elles expriment, de manière centrale, l'émergence d'un nouveau dispositif, d'un nouveau système de rapports entre pouvoir, éducation et marché du travail. Pour le dire en un mot, l'école du xxi e siècle est une école qui vise à former des individus employables. Son « contrat » exclusif, c'est : faire acquérir aux individus les compétences qui rendent « employables » sur un marché en évolution permanente ; en retour, « l'économie de la connaissance » se fonde sur la compétitivité de la ressource humaine ; et côté politique, un nouveau système de gestion rapporte, grâce aux nouvelles technologies de la communication et de l'information, les flux d'éducabilité aux flux d'employabilité…

DM : Angélique, à la fin de ta réponse à la deuxième question, tu dis : « la fonction centrale de l'école devient : former de la ressource humaine

employable parce que possédant les compétences-clés ; c'est dans ce dispositif que prend place l'étonnant succès des compétences dans l'éducation. » Je pense qu'on ne peut pas simplement s'en tenir à cette affirmation.

On ne comprend pas ce que fait le terme « dispositif »dans la phrase. S'il renvoie à capitalisme, c'est une erreur. Le capitalisme n'est pas un dispositif, c'est une axiomatique.

Le problème qui sous-tend une telle façon d'envisager la critique des compétences, que l'on retrouve aussi chez Laval, Hirtt, c'est qu'elle laisse entendre qu'avant l'école ne l'était pas, donc qu'elle prend appui sur des formes passées pour dénoncer une dénaturation d'une fonction de « transmettre le savoir » à « former des individus employables ».

Caractériser ainsi le passage à la logique compétence est insuffisant, puisque ça laisse planer l'ambiguïté sur le fait qu'avant, ça pouvait ne pas l'être, ce qui n'est justement pas le cas puisque dès sa fondation l'école publique est instaurée avec le but de former la grande « armée du travail » dont la France a besoin, celle qui aussi sera prête à accepter d'aller se faire massacrer quand l'ordre lui sera donné. Dans toutes les péripéties de son histoire, l'école a pour fonction de former la main-d'œuvre adaptée dont l'industrie a besoin, et de former les citoyens dociles aux ordres de l'État. Ce n'est pas une nouveauté que l'école soit définie par les besoins du capital. C'était même clairement dit par Jules Ferry, anti-communard notoire, effrayé par les révoltes ouvrières et préoccupé par les moyens d'y mettre fin. Jules Ferry avait compris que l'instruction publique obligatoire pour tous était un moyen de s'assurer la soumission des masses populaires (les « mauvais sujets » dit-il !) après plusieurs tentatives révolutionnaires où se pensait autrement ce qu'il faut entendre par « éducation ».

On pourrait revenir aux discours de l'époque et à une analyse précise de la manière dont l'école a toujours organisé le tri social et l'assujettissement des individus au capital et à l'État : « c'est que l'école nationale, dans une démocratie de travailleurs comme la nôtre, doit être essentiellement l'école du travail... La visée suprême, le but final, la mission sociale de l'école moderne, c'est l'éducation de cette démocratie ouvrière qui n'est pas seulement la majorité du nombre, mais dont les vertus laborieuses font la force du pays... L'école primaire d'aujourd'hui, celle que nous avons organisée d'après l'idéal entrevu par la Révolution française, cette petite école est, dès la première heure, professionnelle, c'est-à-dire qu'elle a pour but de préparer l'enfant à devenir, comme l'immense majorité des citoyens français, un travailleur... Tous les nouveaux programmes reposent sur cette double idée : l'enseignement primaire, dans une démocratie, doit consister d'abord dans une éducation générale, sans laquelle il n'y a pas de spécialité durable, pas d'enseignement professionnel solide et sérieux... ; et, en second lieu, dans une série d'exercices tendant à mettre l'enfant, par des initiations progressives et ménagées, en contact avec les réalités de la vie. Former dès l'enfance l'homme et le citoyen, préparer des ouvriers pour l'atelier, c'est notre tâche,... » (Jules Ferry : Discours de Vierzon, Revue pédagogique, 1883, 1er semestre.)

Relevé de citations critiquant la conception d'un apprentissage allant du plus simple vers le plus compliqué

Formation compétences

Annexe n°5

extrait d'un article de Jean Foucambert, datant de 2006, qui s'inscrit en faux contre l'idée, véhiculée par le socle et ses dispositifs, que tout apprentissage doit partir du plus simple pour aller vers le plus complexe. Isabelle Stengers, citée dans l'extrait, est une sociologue belge.

Au moment où la 3ème République décide de prendre en main l'alphabétisation des « enfants du peuple », « ceux de la bourgeoisie », dans les établissements privés que sont alors les petites classes des lycées, rencontrent le fonctionnement de l'écrit directement en étant accompagnés dans leur lecture de grands textes et les inspecteurs généraux ne cessent d'alerter sur les dangers qu'il y aurait à partir pour des enfants très jeunes de choses trop simples ; de la même manière, les ouvriers parisiens, d'avant la Commune, ont majoritairement appris à lire (sur) des textes politiques liés à leurs luttes en se faisant aider « sur le tas » par leurs pairs plus avancés. Dans ces deux cas socialement opposés, on trouve le même principe : l'outil de la communication écrite se construit directement dans l'usage de l'écrit et la qualité de cet outil est fonction de la richesse de l'usage par lequel il se rencontre. L'idée d'une approche « globale », c'est qu'il n'y a rien à enseigner préalablement à un apprentissage linguistique et que tout est dans l'accompagnement de l'exercice de cette activité complexe dont on aurait besoin si on savait déjà lire. À ce stade, la globale (qu'on pourrait ici appeler aussi approche fonctionnelle ou linguistique) prétend faire entrer l'enfant dans l'écrit comme il est entré sans prérequis quelques années auparavant dans l'oral et comme il entrera quelques années plus tard dans une langue étrangère, par la pratique de ce à quoi sert une langue : à penser et à communiquer, donc à construire un rapport social.

On peut alors considérer que le choix de Jules Ferry d'une alphabétisation avec les méthodes des frères des écoles chrétiennes offrait un triple avantage : réserver la lecture experte aux héritiers, en déposséder les militants ouvriers qui avaient pris en main leur formation, limiter pour le plus grand nombre l'usage de l'écrit aux fonctions rudimentaires que nécessitent les dispositifs de production. Il ne s'agissait donc pas là d'un choix lié à la recherche d'efficacité technique mais bien au contraire d'un engagement politique ; ce qui va dans le sens de ce que suggère Isabelle Stengers : « Le mot d'ordre selon lequel ''il faut commencer par le plus simple pour arriver au plus complexe'' est un mot d'ordre du pouvoir car c'est le pouvoir qui a vitalement besoin que ne soit pas mis en lumière ce qui pourrait faire obstacle à ses opérations (...) Le scientifique qui prend ce mot d'ordre à son propre compte est, quelles que soient ses intentions, ses convictions ou sa bonne volonté, dangereux. (...) Car le ''il faut commencer par le plus simple'', avec sa connotation morale d'humble humilité, de savoir honnête reconnaissant vertueusement ses limites, est aussi le mot d'ordre qui rassemble tous ceux qui 'simplifient', mutilent, et réduisent ce à quoi ils ont affaire à une espèce d'ectoplasme

méconnaissable, dont le seul intérêt est de confirmer que le pouvoir qu'eux-mêmes exercent est légitime et moral. (...) Jamais un savoir intéressant n'a délibérément commencé par le "simple" mais par le "pertinent". »

extrait du livre "L'école de Jules Ferry" de Jean Foucambert

Le synthétisme

Tout se passe pour l'école comme si le simple était facile et le complexe difficile. Le jeune enfant doit donc aborder, non la réalité complexe, mais les éléments qui la constituent. Plus il empilera d'éléments simples, plus il s'élèvera dans la complexité. La mise en œuvre de cette conception est facile à observer.

En lecture, on enseigne les lettres isolées, puis leur combinaison systématique par deux, trois et quatre pour constituer des syllabes, la combinaison des syllabes pour constituer des mots, des mots pour constituer des phrases, des phrases pour un texte, du texte vers une signification... Mais c'est déjà moins sûr ! Celui-là ne sait que ses lettres, celui-ci connaît ses sons, combien sauront lire, comme on dit, mais ne comprendront pas ce qui est écrit ?

Il en est de même pour le calcul : on rencontre des chiffres puis des nombres puis des opérations, enfin des problèmes. Combien d'enfants resteront en chemin, incapables de choisir la bonne opération au bon moment? Alors que, dans l'autre sens, de la situation vers le moyen de la résoudre, cette hésitation n'a aucune place...

[…] La psychologie montrera que le tout ne se réduit jamais à la somme de ses parties, que l'enfant est confronté, dès sa naissance, à la complexité dont il fait progressivement l'analyse à partir de l'expérience fonctionnelle qu'il en a et seulement à partir d'elle, que c'est précisément cette activité d'analyse qui produit la connaissance des éléments simples en même temps que la maîtrise de leur organisation. Elle montrera qu'un élément simple est beaucoup plus difficile à caractériser qu'une fonction globale, que la relation qu'on peut établir entre deux éléments pris isolément est différente de celle qui existe entre eux lorsqu'ils fonctionnent dans un système...

Tout a été dit et rien n'est parvenu à ébranler ce dogme. Et pour cause ! Car on revient toujours à la conception même du savoir. Le savoir, c'est l'ensemble des moyens, méthodes et concepts, dont s'est doté un individu pour comprendre la réalité en agissant sur elle. Le savoir, c'est une démarche d'analyse pour, à travers le contingent, saisir les règles du jeu, cerner les principes actifs et leur organisation afin de construire un modèle de cette réalité qui permette l'action et la transformation.

Mais si l'école n'avait pas comme objectif de faire connaître la règle du jeu ? Si l'objectif était de donner une autre règle que celle qui est effectivement employée ? Quel meilleur moyen de mettre hors-jeu !

Le savoir, c'est aussi le caractère dynamique de cette démarche afin qu'elle évolue par l'effet de sa mise en œuvre. Tout progrès, à l'échelle de l'individu comme de l'humanité, tient dans la remise en cause des éléments supposés simples, soit parce qu'ils ne se révèlent pas si simples qu'on l'imaginait, soit parce qu'une autre analyse produit d'autres éléments simples que ceux qu'on avait l'habitude, la paresse ou l'intérêt d'y trouver. Si bien qu'aucun savoir ne peut se confondre avec la possession d'un catalogue d'éléments simples auquel on adjoint une combinatoire en guise de mode d'emploi. On retrouve

ainsi le partage social entre ceux qui produisent le savoir et ceux qui ont seulement accès au produit de ce savoir, ensemble de briques utilisables dans des plans conçus par d'autres mais qui, telles quelles, ne créent aucune autonomie, aucun projet nouveau.
Le choix indéracinable fait par l'école de Jules Ferry de cette approche résolument synthétique s'explique bien ainsi : faire acquérir aux forces productives des connaissances ponctuelles qu'on a besoin qu'elles réinvestissent dans des modèles d'action voulus de l'extérieur, mais ne pas laisser se développer une autre possibilité de production du savoir et, pour cela, ne pas permettre que soit abordée la réalité complexe par la voie de l'analyse.
La démarche synthétique correspond à la division du travail dans la vie économique et au système de délégation dans la vie politique. Elle les renforce tout autant qu'elle les justifie. Le taylorisme demande au producteur de laisser son cerveau au vestiaire, d'être le rouage performant dans un dessein qu'il ignore et qu'il ne peut modifier. Personne n'attend de lui qu'il participe à l'analyse du processus dans son ensemble pour définir les meilleures conditions des actions élémentaires. Bien plus, on a tout à en redouter car il ne fait guère de doute qu'il prendrait en compte, dans la situation de départ, bien d'autres considérations et aboutirait à un autre modèle économique, social et politique.
Le nécessaire est donc de transmettre des connaissances sans la clé de la production du savoir et la méthode synthétique convient parfaitement à un tel projet.
[…]Quand on regarde l'histoire des innovations qui se sont efforcées d'enrayer, de dévoyer ou de redresser cette formidable machine, on mesure la puissance du contrôle idéologique que la classe dominante exerce sur l'institution, y compris en mobilisant à son profit ceux qui sont pourtant destinés à en souffrir le plus. Et toujours au nom de la déstabilisation sociale.
La trop fameuse querelle autour de la méthode globale en est un merveilleux exemple. Sans entrer ici dans les aspects techniques liés à la lecture, il est facile d'observer que la méthode globale entendait rompre avec le synthétisme. Au lieu d'accumuler des lettres, de les fusionner en syllabes, de les associer en mots, etc., elle prétend partir d'une communication que l'on rencontre d'abord, de la fonction dans sa globalité et sa richesse que l'on va progressivement démonter en mettant en relation les éléments avec l'ensemble.
Cette démarche paraîtra intolérable. Ou, plus exactement, l'idée qu'elle puisse exister car, en fait, elle ne sera jamais employée. Mais la bataille sera si habilement menée qu'aujourd'hui encore l'homme de la rue le moins informé se déclare violemment hostile à son application. C'est, argumente-t-il, la mort de l'orthographe et, au-delà, la cause de tous les désordres, l'effritement du respect, en un mot, la contestation. Comme les spécialistes font valoir qu'elle se fonde sur des théories difficilement réfutables, on proclame qu'elle est probablement excellente pour des élèves « intelligents » mais que rien ne vaut, pour les autres, la méthode traditionnelle ; synthétique, comme de juste. Contre toute évidence, puisque Decroly l'avait progressivement mise au point pour et avec les enfants en difficulté !

Ainsi une brèche dans le synthétisme n'aura pu être faite. De la même manière, autour des écrits de Dewey ou de Ferrière va poindre l'idée d'une pédagogie du projet. Enfin, l'enfant peut être l'acteur d'une production véritable en prise sur son environnement. Son activité n'a plus l'enseignant pour destinataire mais les autres, dans et hors l'école. On va voir les élèves prendre en charge une action dans sa totalité, depuis sa conception jusqu'à sa réception. Pour mener à bien cette entreprise, ils développent des savoirs dans la responsabilité : savoirs de communication, savoirs techniques, savoirs sociaux... Levée de boucliers : on ne met pas les enfants à l'école pour qu'ils travaillent mais pour qu'ils apprennent! Cette brèche dans le faire-semblant ne sera pas ouverte.

Cousinet cherche-t-il à donner forme au travail de groupes? Il considère que, si la classe homogène permet au maître d'enseigner, elle ne permet guère à l'élève d'apprendre. Pour apprendre, il faut être confronté, autour d'actions communes, à des stratégies et des savoirs différents des siens. Le groupe, par son hétérogénéité, permet un apprentissage mutuel. Voilà qu'on porte atteinte à l'individu, à l'émulation, à la compétition. Comment sélectionner à travers la production d'un groupe ? La brèche dans le mérite ne sera pas ouverte.

Contribution de Célestin Freinet, expliquant le sens profond de sa conception pédagogique

Formation compétences

Annexe n°6

Extrait de « L'Educateur Prolétarien », le journal de Freinet. Le nom, à lui seul, explique de quoi il s'agit. Cet extrait d'une des éditions de 1933 détaille la substantifique moelle de la pensée du pédagogue.

A la recherche de la vérité pédagogique

Précisons d'abord un fait : nous sommes des pédagogues et non des politiciens. Dans nos recherches, nous ne sommes jamais partis d'un point de vue politique, ce qui à notre avis, serait une hérésie. Nous nous sommes engagés sur la voie nouvelle sans aucun apriorisme, mais aussi sans aucune considération conformiste, sans égards pour les idoles auxquelles nous refusons de sacrifier, bousculant sans pitié les conceptions centenaires d'une pédagogie traditionnelle et routinière, renversant les barrières qu'on n'a cessé de dresser entre l'école et la vie, entre l'école et le milieu social.

Par l'imprimerie à l'École nous avons touché à sa source la vérité et l'ingénuité enfantines. Forts de cette puissance nouvelle nous avons travaillé à mettre sur pied une pédagogie de vérité, dégagée de tous les sophismes scolastiques qui l'étiolent. Nous ne nous soucions point à l'origine de savoir si oui ou non, cette pédagogie pourrait un jour supporter l'étiquette révolutionnaire. Nous pensions seulement, comme Barbusse, que rechercher partout la logique et la vérité c'est œuvrer pour la libération révolutionnaire ; nous savions surtout que la pédagogie, science de la culture désintéressée de l'enfant, ne pouvait mériter ce nom que si elle ne craignait aucune vérité, quelle qu'elle soit. Il s'est trouvé alors que, parce que nous avions puisé en d'autres éléments les principes de notre pédagogie, nous avons découvert, nous avons dit ce que les éducateurs sentaient confusément mais n'osaient exprimer.

Ce faisant nous avions heurté des conceptions, lésé des intérêts, chatouillé des amours-propres, malmené la chaîne des traditions. Ne nous étonnons pas si on nous a traqués en nous stigmatisant du qualificatif, qu'on voudrait déshonorant, de révolutionnaire.

De la vérité sociale

Consciemment ou inconsciemment la pédagogie traditionnelle est au service de la classe bourgeoise ; consciemment ou inconsciemment, les éducateurs participent à une vile besogne de bourrage et d'asservissement. Inconsciemment, croyons-nous, car la plupart d'entre eux s'étonnent ensuite et s'indignent de voir la jeunesse qu'ils ont formée participer aussi tragiquement à la décadence sociale et politique d'un régime.

En face de ce mensonge, nous dressons un peu de vérité, nous dressons un maximum de vérité : nous tâchons d'ouvrir des veux, de tracer une voie, de préparer l'avenir. Nous disons le droit pour l'enfant prolétarien de rester lui-même, avec sa classe, tout en s'élevant harmonieusement, son droit de rejeter les mensonges moraux, idéologiques ou patriotiques que l'État s'applique à lui inculquer.

Cette vérité, nous n'allons point la chercher dans les livres menteurs au service d'une organisation sociale qu'ils s'engagent implicitement à ne pas

attaquer. C'est dans la vie même des enfants que nous la puisons el c'est là une de nos meilleures conquêtes révolutionnaires.

Pédagogie révolutionnaire

Conquête pédagogique d'abord, s'entend. Mais révolutionnaire par surcroît. Elle nous permet d'atteindre à la fois deux buts également précieux : l'expression spontanée libérant et activant l'élan vital des enfants, tend à raffermir et à enrichir les personnalités. Toute notre technique subséquente tend au même but : préparer à travers l'enfant l'homme actif, vrai, fort, capable de se dresser devant l'erreur et l'injustice — premier but qui ne nous est nullement particulier, qui est, littéralement, le but que s'assignent tous les grandes éducateurs : former des hommes.

Deuxième but : nous replaçons automatiquement l'enfant dans son milieu, alors que toute la pédagogie capitaliste s'efforce à l'arracher à ce milieu, à le dissocier de sa classe pour l'intégrer à la classe au pouvoir. Contredire ainsi les aspirations et les besoins capitalistes est un véritable crime.

Qu'a-t-on osé nous reprocher, en effet ? D'avoir laissé nos enfants dire qu'ils avaient faim, qu'ils ne voulaient plus partir à la guerre, que leurs parents étaient en chômage, que les riches boivent du vrai champagne — faits qu'on ignore systématiquement, en effet, dans les manuels officiels où s'étale le bourrage pseudo-moral, instrument de la mystique patriotique qui nous a conduits sur les champs de bataille et que notre ministère exalte aujourd'hui encore comme un devoir de notre charge.

Grâce à notre technique, l'enseignement élémentaire ne sera plus basé sur cette phraséologie plus ou moins officielle mais bien sur la pensée et la vie des enfants dans leur milieu naturel — préoccupation, nous l'avons dit, avant tout pédagogique, en concordance directe avec nos conceptions éducatives et nullement dictée par je ne sais quelle orthodoxie politique.

Toute notre action est justifiée pédagogiquement comme se justifie pédagogiquement aussi notre refus d'inculquer à nos élèves des pensées, des sentiments, des modes de vie en opposition avec leurs nécessités fonctionnelles, notre refus d'abstraire les enfants de leur milieu, même si les enseignements qu'ils en reçoivent sont en désaccord avec les théories sociales dominantes, notre refus de préparer ces enfants à la défense sanglante d'une entité, la Patrie, qui n'a de sens aujourd'hui que pour ceux qui en retirent un évident bénéfice. […]

Mais que sont les méthodes sinon le moyen d'atteindre un but qui est d'élever les individus, de former des hommes. L'école officielle capitaliste a-t-elle élevé les individus, a-t-elle amélioré les conditions intellectuelles et morales de la grande masse populaire ?

Hélas ! Il n'est pas difficile d'être plus que sceptique, lorsqu'on a vu les efforts éducatifs de la génération qui nous a précédés aboutir au grand carnage de 1914 et à la formidable escroquerie qui l'a suivie ; lorsqu'on considère l'avilissement peut-être sans précédent non seulement de la bourgeoisie, mais aussi, hélas !, de tous ceux qu'elle a asservis et contaminés.

On a construit des écoles, perfectionné le matériel, inventé des méthodes, amélioré des techniques, et le but poursuivi semble s'éloigner d'autant vers l'abaissement moral et l'atonie d'une adolescence impuissante et désaxée.

Il y a là, pour le moraliste el le sociologue et pour le pédagogue aussi — un grave problème à résoudre et dont les savants conformistes s'obstinent à ne point chercher les vraies solutions.

Par timidité et parti-pris, on s'obstine à vouloir chercher dans la vie actuelle de l'école, les causes de cette faillite éducative. Voyant le danger, nos maîtres nous prêchent charitablement : vous avez une mission sacrée... Votre tâche n'est pas de vous mêler à la lutte politique ou sociale... votre domaine est l'école, vous devez vous y cantonner... […]

Hélas ! On ne tient pas à ce que l'instituteur exerce dans ce sens sa logique car la responsabilité est évidente dans nos écoles populaires : chômage, taudis, sous-alimentation, nervosité, tuberculose, déficience, anormalité sont les fruits de notre régime d'exploitation et ne disparaîtront qu'avec l'établissement de la société socialiste.

L'action pédagogique poussée ainsi jusqu'à ses limites normales, devient donc nécessairement action sociale, voire action politique.

Les locaux scolaires, le chauffage, l'alimentation dans les cantines, l'organisation horaire des études sont de même des déterminantes directes de nos succès pédagogiques.

Si, comme on le constate notamment dans cette période critique de « redressement financier », les crédits pour construction scolaire sont supprimés, si, sous prétexte de révision de la carte scolaire, on porte à un chiffre excessif l'effectif de nos classes, dans lesquelles la discipline nécessairement autoritaire devient la préoccupation dominante des éducateurs; si, de ce fait, tout travail sérieux devient impossible, qui inculper ? Et n'est-il pas logique de placer encore une fois les responsabilités là où elles sont, c'est- à-dire dans la conception sociale et politique, de l'éducation ? Comment réagir si ce n'est en intervenant sur le plan social, syndical el politique ?

Et quand l'éducateur anormalement isolé dans sa classe considère les résultats désespérants de ses efforts, n'est-il pas naturel aussi qu'il déplore le système anti-éducatif péri et post-scolaire qui, dans notre société, contrarie sans cesse nos humbles mais honnêtes efforts pédagogiques : presse immonde, cinéma flattant exclusivement les bas instincts, sport commercialisé, perversion gagnant de degré en degré tous les éléments sains ? Et n'est-il pas de notre devoir de dénoncer ce sabotage conscient de nos efforts pédagogiques et de doubler ceux-ci de l'action sociale, syndicaliste, voire politique susceptible de changer favorablement cet état de choses ?

Nous reprochera-t-on de mêler ainsi, dangereusement, la politique ou le syndicalisme à l'éducation ? Comme si c'était nous qui procédions à ce mélange et s'il ne faudrait pas s'étonner plutôt de l'attitude antiscientifique de ceux qui tentent d'isoler anormalement un fait social aussi complexe que l'éducation de tous les considérants extrascolaires qui en déterminent les méthodes, le rythme et l'évolution.

Notre rôle est toujours d'examiner avec sincérité et loyauté les questions qui se posent à nous, d'ouvrir les yeux, de montrer la nécessité pédagogique de l'action sociale et politique, et en nous basant sur cette réalité, sur cette vérité, de donner aux éducateurs de nouvelles possibilités d'action et des raisons d'espoir.

Par cette action clarificatrice — et qui n'est jamais, à aucun moment, une action de partisan politique nous tendons à faire de tout éducateur convaincu de la nécessité de la lutte émancipatrice — et quelles que soient par ailleurs ses convictions politiques — un homme capable de considérer sainement, et dans leur synthèse vivante, les faits sociaux auxquels il se trouve mêlé, de reconnaître ainsi, avec sûreté, les véritables ennemis de l'école populaire et de la pédagogie nouvelle, de se dresser contre le régime anti éducatif que nous subissons et de devenir ainsi, dans la mesure de ses moyens, un ouvrier conscient de l'éducation prolétarienne dans la future société socialiste.

Global ou analytique, la confrontation des pédagogues et des neuroscientistes

Formation compétences

Annexe n°7

extrait d'un article de Jean Foucambert, datant de 2006, qui s'inscrit en faux contre l'idée, véhiculée par le socle et ses dispositifs, que tout apprentissage doit partir du plus simple pour aller vers le plus complexe. Isabelle Stengers, citée dans l'extrait, est une sociologue belge.

Au moment où la 3ème République décide de prendre en main l'alphabétisation des « enfants du peuple », « ceux de la bourgeoisie », dans les établissements privés que sont alors les petites classes des lycées, rencontrent le fonctionnement de l'écrit directement en étant accompagnés dans leur lecture de grands textes et les inspecteurs généraux ne cessent d'alerter sur les dangers qu'il y aurait à partir pour des enfants très jeunes de choses trop simples ; de la même manière, les ouvriers parisiens, d'avant la Commune, ont majoritairement appris à lire (sur) des textes politiques liés à leurs luttes en se faisant aider « sur le tas » par leurs pairs plus avancés. Dans ces deux cas socialement opposés, on trouve le même principe : l'outil de la communication écrite se construit directement dans l'usage de l'écrit et la qualité de cet outil est fonction de la richesse de l'usage par lequel il se rencontre. L'idée d'une approche « globale », c'est qu'il n'y a rien à enseigner préalablement à un apprentissage linguistique et que tout est dans l'accompagnement de l'exercice de cette activité complexe dont on aurait besoin si on savait déjà lire. À ce stade, la globale (qu'on pourrait ici appeler aussi approche fonctionnelle ou linguistique) prétend faire entrer l'enfant dans l'écrit comme il est entré sans prérequis quelques années auparavant dans l'oral et comme il entrera quelques années plus tard dans une langue étrangère, par la pratique de ce à quoi sert une langue : à penser et à communiquer, donc à construire un rapport social.

On peut alors considérer que le choix de Jules Ferry d'une alphabétisation avec les méthodes des frères des écoles chrétiennes offrait un triple avantage : réserver la lecture experte aux héritiers, en déposséder les militants ouvriers qui avaient pris en main leur formation, limiter pour le plus grand nombre l'usage de l'écrit aux fonctions rudimentaires que nécessitent les dispositifs de production. Il ne s'agissait donc pas là d'un choix lié à la recherche d'efficacité technique mais bien au contraire d'un engagement politique ; ce qui va dans le sens de ce que suggère Isabelle Stengers : « Le mot d'ordre selon lequel ''il faut commencer par le plus simple pour arriver au plus complexe'' est un mot d'ordre du pouvoir car c'est le pouvoir qui a vitalement besoin que ne soit pas mis en lumière ce qui pourrait faire obstacle à ses opérations (...) Le scientifique qui prend ce mot d'ordre à son propre compte est, quelles que soient ses intentions, ses convictions ou sa bonne volonté, dangereux. (...) Car le ''il faut commencer par le plus simple'', avec sa connotation morale d'humble humilité, de savoir honnête reconnaissant vertueusement ses limites, est aussi le mot d'ordre qui rassemble tous ceux qui 'simplifient', mutilent, et réduisent ce à quoi ils ont affaire à une espèce d'ectoplasme

méconnaissable, dont le seul intérêt est de confirmer que le pouvoir qu'eux-mêmes exercent est légitime et moral. (...) Jamais un savoir intéressant n'a délibérément commencé par le "simple" mais par le "pertinent". »

plusieurs extraits du livre commis par Stanislas Dehaene, le pape de la neuropsychologie, « les neurones de la lecture »

Les particularités du système visuel des singes, qui commence à être bien connu, expliquent pourquoi les opérations que réalise notre cerveau n'ont rien de commun avec une quelconque reconnaissance "globale" de la forme des mots. [...] Reconnaître un mot, c'est d'abord analyser sa chaîne de lettres, y repérer des combinaisons de lettres, syllabes, préfixes, suffixes, racines de mots, pour enfin les associer à des sons et à des sens. C'est seulement parce que ces opérations ont été automatisées par des années d'apprentissages et se déroulent en parallèle, hors de notre conscience, qu'a pu persister pendant tant d'années l'hypothèse naïve d'une lecture immédiate et globale. [...]

Au passage, on montre que la forme globale du mot ne joue pratiquement aucun rôle dans la lecture. Si nous sommes capables de reconnaître l'identité des mots trois, TROIS et TrOiS, c'est que notre système visuel ne prête aucune attention au contour du mot ni aux lettres montantes ou descendantes : il ne s'intéresse qu'à la reconnaissance invariante de la suite de lettres. [...]

Nous disposons tous d'une voie directe d'accès aux mots qui nous évite de les prononcer mentalement avant de les comprendre. Néanmoins, à un niveau plus profond de notre cerveau, des informations sur la prononciation des mots sont automatiquement activées. Il est clair que lorsque nous sommes confrontés à des chaînes de caractères nouvelles, nous n'avons d'autre alternative que d'en décoder le son. [...]

Une conclusion récente des recherches en neurosciences cognitives est qu'il n'y a pas des dizaines de façons de convertir un cerveau de primate en lecteur expert. En fait, il n'y a guère qu'une seule solution, une seule voie d'apprentissage que nous analyserons en détail. Il serait évidemment souhaitable que nos écoles s'en inspirent.

extrait de la préface du livre de Dehaene rédigée par le neurobiologiste Jean-Pierre Changeux

La méthode globale, si souvent décriée, est définitivement mise en pièces par Stanislas Dehaene qui plaide pour une « unification des recherches pédagogiques, psychologiques et neuroscientifiques ». Une neuroscience de la lecture devient possible et nous permet de progresser dans une problématique souvent trop idéologisée ! [...] La dyslexie est abordée ici de manière frontale. Ce défaut de la manipulation mentale des phonèmes est en réalité le fait d'anomalies anatomiques du lobe temporal, établissant désormais la prédisposition génétique à la dyslexie.

extrait d'une conférence de presse de Gille de Robien, ministre de l'éducation nationale, en 2006

Il est temps que les professeurs des écoles se décident à enseigner la lecture d'une manière à la fois efficace et accessible à tous les enfants. Seules les méthodes syllabiques peuvent convenir, **car seules elles vont du plus simple au plus complexe.**