

5. L'APPROCHE PAR COMPETENCES ET L'EVALUATION PAR L'OBSERVATION CONTINUE

« A chaque palier, sur une affiche collée au mur, face à la cage de l'ascenseur, l'énorme visage vous fixait du regard. C'était un de ces portraits arrangés de telle sorte que les yeux semblent suivre celui qui passe. Une légende, sous le portrait, disait : **BIG BROTHER VOUS REGARDE.** (...) Le télécran recevait et transmettait simultanément. (...) Naturellement, il n'y avait pas moyen de savoir si, à un moment donné, on était surveillé. Combien de fois, et suivant quel plan, la Police de la Pensée se branchait-elle sur une ligne individuelle quelconque, personne ne pouvait le savoir. On pouvait même imaginer qu'elle surveillait tout le monde, constamment. »

1984, George Orwell¹

« **Les régimes totalitaires ne se sentent en sécurité que s'ils sont en mesure de détruire, en permanence, toute forme de spontanéité humaine, non seulement dans le domaine politique mais dans tous les secteurs de la vie privée, économique, sociale ou artistique.** (...) D'un point de vue psychologique, la terreur et les camps de concentration constituent des moyens savamment calculés pour réduire les hommes à des ensembles de réactions qu'on peut, à n'importe quel moment, remplacer par d'autres qui se comporteront exactement de la même manière, c'est-à-dire de façon tout à fait prévisible. »

La nature du totalitarisme, Hannah Arendt²

L'UNESCO³ n'a-t-elle pas dicté l'évaluation de la personnalité comme objectif ?

« Partout où elle s'est réunie, la Commission a entendu exprimer l'espoir de voir l'enseignement formel, et notamment secondaire, jouer un rôle accru dans la **formation chez les élèves des qualités de caractère** dont ils auront besoin plus tard pour anticiper les changements et s'y adapter ». (p.139) et « En d'autres termes, **l'orientation suppose une évaluation fondée sur un mélange subtil de critères éducatifs et de prévision de la personnalité future de l'adolescent.** » (p.144)

Sitôt dit, sitôt fait. On va traiter la personnalité à l'école. On va observer l'élève en cachette, prendre des notes sur son dos et pour ajouter encore du piment au cynisme, on le fera non pas en tant que maître mais en se déguisant en confident, en copain...Un enseignant pense que votre enfant est égocentrique, il le note. Une secrétaire de l'école rencontre votre enfant de 11 ans et demi dans une salle de cinéma où sont admis les spectateurs de douze ans et plus, elle le note. Une enseignante trouve que le visage de votre enfant est trop sérieux, elle le note. Une autre pense que sa vision est trop fermée (il croit à la Bible, quelle horreur !), elle lui propose un rendez-vous pour l'aider à s'ouvrir. Une autre encore, constatant que l'enfant ne veut pas participer aux séances de confessions forcées, prend aussi des notes sur cette attitude inacceptable à ses yeux. Ainsi de suite...

Toutes ses lubies, nommées *observations, informations recueillies et points de vue* ou *évaluations formatives* dans le jargon, sont prises en compte pour *évaluer* votre enfant, pour décider de sa promotion et de son orientation ! Les parents à qui on cache ces lubies et qui peinent en plus à comprendre pourquoi un travail est noté « satisfaisant » ou « non-satisfaisant » peuvent encore longtemps se casser la tête pour comprendre les évaluations globales dans les carnets de leurs

¹ George Orwell, 1984, Gallimard, 1950

² Hannah Arendt, *La nature du totalitarisme*, Payot, 1990

³ UNESCO, *Rapport à l'Unesco de la Commission Internationale sur l'Education pour le vingt et unième siècle*, op.cit.

enfants... Ils ne connaissent pas la décision de Big Brother qui dit que pour évaluer un élève (et ainsi l'éduquer globalement à devenir l'être prévu) « *aucun type d'information n'est exclu* ». Ils ne savent pas non plus que :

« *Mettre des croix dans des cases du type "acquis", "non acquis", "en voie d'acquisition" ou inscrire les lettres A, B ou C dans des colonnes engage en fait une appréciation sur l'enfant dès son plus jeune âge. Cette appréciation va le suivre dans sa scolarité : les livrets d'évaluation de compétences sont communiqués de la maternelle à l'école primaire puis au collège. La charge de responsabilité que font peser ces outils sur les enseignants n'en est que plus accentuée. L'enfant ne peut manquer de ressentir la pression insidieuse qui va s'exercer sur lui pour qu'il soit conforme. Cette pression peut aboutir à des situations particulièrement pénibles.* »⁴

Pourtant, une partie des participants à la consultation sur le Projet EVM avaient soulevé leurs craintes à ce sujet. Le Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques (CVRP), dans sa « *Brève Synthèse de la Consultation Elargie* » de Février 1996 indique :

« *Globalement, les répondants acceptent le principe du dossier d'évaluation (à deux contre un environ), mais, comme précédemment, ils émettent souvent des craintes ou lient leur acceptation à des conditions qui pourraient être difficiles à remplir. L'insuffisance des informations sur les objectifs, sur le contenu du dossier et sur la manière de le gérer est plusieurs fois mentionnée. On craint ainsi que les élèves soient fichés, que des jugements arbitraires ou des avis trop subjectifs soient portés sur eux, que ces éléments constituent des étiquettes qui restent attachés aux enfants et leur causent du tort.* » (p. 2)

Mais ceux d'en haut n'ont que faire de quelques craintes... Ils doivent observer pour évaluer et ainsi travailler à modifier l'être, un point c'est tout. Il est évident que ce type d'objectif ne supporte absolument pas ni les notes chiffrés, ni aucun autre outil d'évaluation compréhensible et transparent.

Gilbert Molinier résume la situation en une phrase qui fait froid dans le dos

« *Il n'y a plus besoin d'apprendre et les notations deviennent un mystère dont seules les lois de l'amour peuvent rendre compte : Si j'obtiens une bonne note, c'est que mon opinion se rapproche de celle du professeur, donc le professeur a une bonne opinion de moi, donc il m'aime, les résultats inverses conduisant aux conclusions inverses.* »⁵

Madame Liliane Lurçat⁶, enseignante et chercheur au CNRS nous explique merveilleusement bien ce qui se cache derrière *l'Observation continue des enfants* :

« *Dans l'Education Nouvelle, le maître transmetteur se transforme en maître observateur, afin de mieux connaître les enfants. On est d'abord passé de l'observation artisanale à l'observation scientifique. Cela a coïncidé avec la médicalisation du problème scolaire, et avec l'établissement du dossier scolaire maintenu secret, c'est-à-dire non communiqué aux parents, et destiné à suivre les enfants tout au long de leur scolarité.* » (32)

« *Plus on limite la transmission, et plus on favorise une certaine forme d'observation et de manipulation psychologique des enfants par les enseignants.* » (36)

« *On parlera ici d'un aspect particulier de l'école qui a marqué son évolution au cours des vingt dernières années. Il s'agit de l'engouement pour l'observation scientifique des enfants. Elle n'est*

⁴ Jean-Pierre Le Goff, *La Barbarie douce- La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, La Découverte, 1999

⁵ Gilbert Molinier, *L'école désinstitutionnalisée*, dans *Oser Enseigner*, PUF, 2000, p.33

⁶ *La Destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*, op.cit.

plus réservée aux seuls psychologues : tout enseignant peut et doit être un observateur, car **l'observation serait le fondement de l'acte pédagogique**: ce qui au XIX^e siècle passait pour une intolérable intrusion dans l'intimité de la personne de l'enfant est accepté au nom de la science.

(...) **'C'est de la connaissance totale de l'enfant, de sa santé, de ses capacités physiques, de son intelligence, de ses qualités de caractère, de son comportement social, de ses intérêts, de son milieu familial, de ses antécédents biologiques et scolaires, de toute l'histoire de sa scolarité que nous partirons pour le guider, pour le suivre et le connaître tout au long de son enfance et de ses études, pour l'aider de toutes les ressources que la pédagogie peut inventer, pour le faire se dépasser, aller plus loin, accéder à un développement supérieur. Telle serait une orientation continue, non morcelée, et complète de l'enfant. C'est une observation continue qui seule pourra exercer cette fonction de guidage positif. Elle ne s'interdira pas, certes, le contrôle et les tests. Elle les multipliera même'** (citant R.Gal, Connaissance de l'élève, orientation et cycle d'observation, Enfance, 1960). (.....) **'La première condition à observer nous paraît la réalisation d'un dossier d'observation continue qui suivrait l'enfant depuis son entrée à l'école. On y rassemblerait peu à peu les observations utiles sur le milieu familial, le développement préscolaire et scolaire de l'enfant, ses résultats scolaires et les plus importantes observations des maîtres successifs sur ses capacités et attitudes observées dans les situations habituelles de la classe et essentielles à son succès. On y ajouterait les observations d'ordre plus spécialement psychologique de nature individuelle ou collective que l'on jugerait bon de faire. On établirait par la simple comparaison des classements et appréciations des maîtres successifs une sorte de péréquation de ces jugements forcément subjectifs portés sur les enfants'**. (citant R.Gal, Connaissance de l'élève, orientation et cycle d'observation, Enfance, 1960) .

Ainsi, la somme des jugements éventuellement entachés de partialité devient, par la simple vertu de la moyenne, un jugement objectif. Encore un bel exemple d'optimisme naïf. (...)

La justification du dossier scolaire est là: amener les enseignants à développer «une attitude psychologique et observatrice ». Un projet ambigu: **l'attitude psychologique peut-elle se matérialiser sous forme d'annotations, comme un compte-rendu d'observations en laboratoire ? Que reste-t-il de la personne dans ces quelques phrases qui prétendent la cerner, l'enfermer?**

L'attitude psychologique dans la relation pédagogique peut-elle prendre une forme scientifique? Dans ce cas, **celui qui observe ne devrait pas être impliqué dans la situation pédagogique, ce qui crée un artefact. De plus, dès qu'on va au-delà de ce qui concerne la situation scolaire, quel code déontologique protège celui qui est à la fois instruit, noté et observé? Quand s'est-on posé la question suivante: jusqu'où peut-on et doit-on connaître les enfants dans le cadre scolaire? »** (212-215)

« On encourage ainsi l'observation « scientifique » des enfants: déduire d'une collection de dessins une évolution comportementale est une entreprise qui porte atteinte au secret de la personne, c'est un détournement déloyal de la situation scolaire. Obligation scolaire, certes, mais pour instruire ou pour étiqueter les enfants? » (220)

« Il y a les limites à apporter à l'investigation psychologique et sociale : jusqu'où a-t-on le droit de connaître une personne, quel code moral et déontologique limite l'abus de pouvoir dans ce domaine? Qu'a-t-on le droit de divulguer de ce qu'on peut connaître d'un enfant, de ses parents, des drames psychologiques et sociaux qui peuvent se révéler à l'école ? De cela il n'est question nulle part. » (221)

Philippe Perrenoud, réformateur et défenseur de l'école nouvelle, écrit⁷,

« (...) l'évaluation traditionnelle est un verrou important, qui interdit ou ralentit toutes sortes

⁷ Philippe Perrenoud, *L'évaluation des élèves - De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques*, De Boeck & Larcier s.a., 1998

d'autres changements. Le faire sauter, c'est donc ouvrir la porte à d'autres innovations.» (p.86)

Perrenoud relève aussi, dans le même livre, les paradoxes de *l'observation et de l'évaluation formatives* :

« Pour de très estimables raisons, cette démarche [la régulation formative des apprentissages] propose **d'étendre le champ de l'observation**. Selon la théorie qu'il se donne des difficultés scolaires et de leurs causes, **l'enseignant pratiquant une évaluation formative peut être conduit à s'intéresser aux moindres aspects de la personnalité, du fonctionnement mental et de la vie quotidienne de certains de ses élèves.** » (p.154), « **L'évaluation formative, comme observation systématique, voire obsessionnelle de tout ce qui éclaire les processus d'apprentissage, et favorise leur régulation, est une forme d'incarnation de Big Brother. Que cet enfer soit pavé de bonnes intentions n'empêchera pas les élèves de la vivre comme une menace. L'évaluation formative la plus intelligente est aussi la surveillance la plus sophistiquée.** Si l'enseignant est formé pour mieux observer, il perçoit ou devine mieux ce qui se passe dans la 'boîte noire', repoussant encore les limites de la sphère privée. Avec les meilleures intentions du monde... » (p.155), « **Même dans les systèmes scolaires moins sélectifs, l'articulation de l'évaluation formative et de la sélection ne va pas de soi : à un moment donné, ne serait-ce qu'à la fin d'une année scolaire ou d'un cycle d'études pluriannuel, l'évaluation change de logique. Alors qu'elle voulait aider l'élève à apprendre, elle fonde soudain un bilan qui, sans être définitif, commande des décisions à court terme, parfois difficilement réversibles. La question est alors de savoir si les enseignants peuvent jouer ce double rôle, les élèves devinant que les difficultés révélées dans une perspective formative peuvent, à un certain moment, se retourner contre eux dans une perspective certificative ou sélective.** » (p.182)

Elizabeth Altschull, professeur en France, fait ressortir le *marquage* de la personne évaluée par des « appréciations » à la place des notes chiffrées :

« En Australie, les enseignants se vantent d'avoir totalement abandonné la notation. Celle-ci est remplacée par de longues listes de cases à cocher avec des degrés de nuance sur le caractère, les compétences et les capacités des élèves. **L'enseignant australien explique fièrement qu'un employeur qui veut se renseigner fait appel à l'école pour obtenir ainsi le profil du candidat à un poste. Voilà le candidat en question à la merci de ce qu'en ont pensé quelques maîtres dans sa jeunesse. Une note est plus impersonnelle ? Eh bien oui, justement, c'est une liberté. Une mauvaise note peut avoir toutes sortes de causes et marque moins la personne qui la reçoit que : ' Sait anticiper sur ce qu'on attend de lui (case cochée : très rarement) ' ! »⁸**

En cherchant un exemple de grille d'observation sur Internet, je suis tombé sur celle de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys au Canada.⁹ Je n'arrivais pas à le croire ; pas moins de 77 comportements évalués pour chaque élève ! Il faut évaluer chaque comportement comme « Adéquat » ou « non adéquat » et pour chaque comportement non adéquat, il faut en préciser *la fréquence* (combien de fois le comportement se manifeste), *la persistance* (depuis combien de temps le comportement se manifeste), *la constance* (dans combien de situations le comportement se manifeste) et *l'intensité* (quelles sont ses conséquences pour l'élève et pour les autres / conséquence agaçante, dérangeante ou perturbante) ! Les comportements attendus sont groupés par rubriques. Voici seulement quelques uns de ces comportements qui doivent être observés et évalués par les enseignants :

« Face à la tâche » : est attentif aux consignes, utilise adéquatement son matériel, termine son travail dans le temps alloué

⁸ Elizabeth Altschull, *L'école des ego*, Albin Michel, 2002, p.22-23

⁹ *Grille d'Observation*, Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys, Canada, www.csmb.qc.ca/servComp/N_Tc/instrument_Tc/grill_obs.htm, page inatteignable

« En classe » : est régulièrement présent en classe, arrive à l'heure à ses cours, garde silence lorsque l'enseignant le demande, accepte la responsabilité et les conséquences de ses gestes

« Lors des déplacements » : se déplace en marchant calmement, respecte les règlements de l'école

« Face à l'adulte » : coopère avec l'adulte, demande l'aide de l'adulte lorsque nécessaire, contrôle ses réactions émotives dans les situations difficiles, participe activement à la résolution des conflits en proposant des solutions, accepte bien les remarques de l'adulte

« Face aux pairs » : est reconnu positivement par les autres élèves, prend sa place adéquatement au sein du groupe, participe à la vie de groupe, participe activement à la résolution des conflits en proposant des solutions

« Sur le plan des attitudes générales » : bavardage, comportement antisocial, contestation, défier, refus de collaboration, résistance passive aux exigences, révolte ouverte, tenue vestimentaire incorrecte

« Sur le plan des habiletés scolaires » : arrête le travail dès la première difficulté, matériel parsemé de dessins, graffitis, posture et maintien inadéquats, prend son temps pour se mettre au travail, quitte souvent son poste de travail

« Sur le plan personnel » : absences, agressivité physique/verbale, irresponsabilité, leadership négatif, manifeste des signes de nervosité, manque d'initiative, menaces, vol, oublis, nie ses difficultés, se place à la remorque du groupe.

Faut-il avoir plus pitié des élèves ou des enseignants ?

Claire Laux et Isabel Weiss, toutes deux enseignantes en France, écrivent¹⁰ que l'intérêt de cette manie d'évaluation est non seulement idéologique mais aussi mercantile :

« Cette omniprésence de l'évaluation présente également un double intérêt, mercantile et idéologique. Justifier d'abord l'omniprésence des psychologues scolaires pour beaucoup à l'affût du moindre malaise et toujours prompts à faire planer le soupçon sur le milieu familial décrété à priori générateur de névroses. Coller des séries de gommettes de couleur à quatre ans est pompeusement baptisé algorithme et, au lieu de raconter aux enfants de jolies histoires, les professeurs des écoles IUFMisés devraient mettre en œuvre tout un tas d'exercices aussi fastidieux qu'alambiqués qui leur permettraient de faire régner la terreur sur les parents impressionnables. Ces censeurs de la vie familiale interprètent et surinterprètent le moindre dessin enfantin, toujours en termes de tensions, et marchent avec les gros sabots d'une psychanalyse mal maîtrisée dans un inconscient ainsi saccagé. Deuxième avantage de cette surenchère évaluative : produire, par un nivellement méthodique conforme aux idéaux égalitaristes, un modèle unique d'élève. »

La nouvelle école remplace l'acquisition des connaissances par l'acquisition des compétences car elle préfère modéliser, « éduquer », apprendre à être, donner une forme au lieu de libérer par le savoir. Quelques prérogatives de L'approche par Compétences sont le remplacement du Plan d'Etudes par un Curriculum, le remplacement des disciplines scolaires par des thèmes transversaux et le remplacement de l'évaluation des connaissances avec des notes chiffrées par l'évaluation des compétences, des comportements et des attitudes grâce à l'évaluation formative.

La CIIP (ancien site Internet- www.ne.ch/ciip), dans sa comparaison de nos vieux Plans d'Etudes avec les nouveaux Curriculum, explique le glissement de l'instruction pure vers l'acquisition des compétences pour la formation globale des élèves:

« Insensiblement, on passe aujourd'hui des plans d'études précis et plutôt contraignants des années soixante aux curricula souples et ouverts de tradition anglo-saxonne. De carcans, les programmes deviennent cadres. (...) L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) recommande [si l'OCDE recommande, on n'a qu'à suivre...] l'usage du terme curriculum plutôt que

¹⁰ Claire Laux et Isabel Weiss, *Ignare Academy*, Nil éditions, 2002, p.143-144

plan d'études ou programme d'études car il rend mieux compte de l'évolution actuelle. En effet, nombre de pays revoient leurs programmes et s'inspirent des réformes anglo-saxonnes, lesquelles proposent une organisation des enseignements qui assure aux élèves tant une formation intellectuelle qu'un développement personnel physique et social. **Le curriculum ne se réduit donc pas seulement au programme formel des leçons mais comprend aussi tout ce qui est entrepris pour la formation plus globale des élèves.** En un mot, aux compétences intellectuelles s'ajoutent celles exigées par la vie en société. », « **Le curriculum est une construction sociale, une manière d'appréhender une société, ses valeurs, ses tris parmi les connaissances et sa vision de leur transmission en fonction de divers types de formation. Il implique des choix de contenus, une manière de les construire, de les mettre en relation ou au contraire de les isoler. (...) Les pédagogies vont mettre l'accent sur les processus cognitifs plutôt que sur les états des connaissances, s'écarter du type didactique des modèles cloisonnés et tendre à des évaluations plus formatives.** Enseignantes et enseignants auront à coopérer dans le cadre d'une même tâche éducative. »

Le Curriculum est composé de certains **thèmes** transversaux (et pas d'autres) choisis afin d'être intériorisés. Suite à cette intériorisation, l'élève aura acquis les compétences utiles aux décideurs. Personne ne s'étonnera de retrouver le langage de nos pédagogues aux Etats Unis, pays que l'on copie sans trop réfléchir :

Allen Quist, professeur de politique dans le Minnesota, dans un de ses articles¹¹ cite Dr. Shirley McCune, officier de liaison au Bureau de l'Instruction Publique à Washington qui écrit, dans son 'Restructuring Education', « notre société a subi des profonds changements économiques, démographiques et sociaux qui influencent chaque aspect de notre vie d'individu et notre vie collective. Ceci est la manifestation d'une nouvelle ère de civilisation et du **mouvement d'une société nationale vers une société globale.** (...) **Le curriculum peut être organisé de plusieurs façons ; autour de thèmes, intérêts spéciaux, programmes alternatifs ou le travail communautaire.** Il doit développer les relations interdisciplinaires et culminer dans des activités d'application **pour répondre aux besoins futurs.** » Le professeur Quist fait remarquer que **Mme McCune ne dit pas que le nouveau curriculum contiendra des disciplines scolaires comme les maths, l'histoire, la géo etc. mais qu'il sera interdisciplinaire. Le vrai curriculum sera composé de thèmes qui transcendent les disciplines.** En outre, dans son analyse de l'**Éducation Civique**, il cite le document Normes nationales pour le Civisme et la Gouvernance selon lequel l'éducation civique doit être considérée comme centrale aux buts de l'éducation américaine et doit être traitée dans les disciplines comme l'histoire, la littérature, la géo, l'économie et les sciences. Le professeur donne en exemple un article du journal Minneapolis illustré par la **photo d'une classe vide où tout les élèves et leur enseignant sont blottis dans un coin de la salle** et la légende qui décrit la photo comme étant un **exercice de mathématique intégré...** Selon l'article, la salle de classe est divisée en deux et tous les élèves doivent se mettre dans la moitié de l'espace, ensuite, cette moitié est divisée à son tour par deux et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves se trouvent dans un coin de la classe. Pourquoi ? **Pour que les élèves comprennent les effets de la surpopulation de notre planète.**

Cet exemple de *mathématique intégré* est significatif de l'état de l'école aujourd'hui. Il montre comment les élèves travaillent pour acquérir une compétence cruciale à leur *Identité Planétaire* en développant une attitude responsable face à la surpopulation mondiale au moment même où leurs parents croient qu'ils apprennent la division en maths. Mais pour acquérir des compétences, il est impératif de diminuer les connaissances.

M. Perrenoud, spécialiste de la réforme, ne le cache pas :

« (...) **il faut en revanche accepter d'enseigner moins de connaissances si l'on veut réellement développer des compétences.** »¹², et « **L'école se trouve pourtant confrontée à un réel dilemme : pour**

¹¹ *The New Federal Curriculum And How It's Enforced*, Education Reporter, mars 2002, www.eagleforum.org/educate/2002/mar02/focus.shtml

¹² *L'école saisie par les compétences*, Philippe Perrenoud, www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html

construire des compétences, il faut du temps, qui est soustrait au temps requis pour dispenser des connaissances étendues. »¹³

Pourquoi l'allègement des savoirs est indispensable à l'acquisition des compétences ?

Une réponse est donnée par la lettre d'information aux parents les avisant d'une grève des professeurs de la région parisienne dans le site *Reconstruire L'école*¹⁴ :

*« Les produits 'light' contiennent moins de nicotine ou de matière grasse, le lycée 'light' dispense moins de connaissances, évite d'ennuyer les élèves avec ce qu'ils ne semblent plus en état de comprendre. (...) Les lycées seront donc des lieux où les futurs exclus apprendront, sans s'interroger, à se soumettre à l'idéologie du moment. (...) **Le procédé de cette anesthésie est simple : on remplace un mot par un autre : on appellera éducation ce qui n'est que dressage, décervelage, soumission à l'ordre social existant ; on appellera citoyens les futurs esclaves, on appellera culture le conformisme qui porte la haine de toute pensée libre.**»*

Autre réponse à la même question :

*« Développer la culture est ainsi le meilleur moyen de vacciner les jeunes et les moins jeunes contre l'idéologie. Malheureusement autour de l'idéologie se noue un cercle vicieux. Celle-ci ne se contente pas de se nourrir de l'inculture, elle l'entretient et la développe. C'est pour des motifs idéologiques que les humanités ont été peu à peu évacuées de notre éducation nationale, qu'au tronc des études classiques et modernes a été substitué un ensemble éclaté allant de commentaires d'émissions de télévision à des auteurs sympathiques mais de second rang comme Boris Vian, en passant par la poésie chinoise et l'underground américain, cela au libre choix des professeurs et des élèves. Les repères chronologiques tendent à être abolis de l'enseignement de l'histoire. (...) **Le remplacement de l'apprentissage des connaissances par une formation pédagogique, soi-disant scientifique mais en réalité idéologique, au sein, par exemple, des IUFM, vise, de manière plus ou moins consciente à préparer le terrain aux idéologies de demain.** »¹⁵*

J'ai appris, grâce à Madame Lurçat, que l'apprentissage par thèmes et par projets était déjà apprécié en URSS après la Révolution ! Incroyable mais vrai :

*« En URSS, L'École Nouvelle fait son apparition juste après la Révolution. (...) Le 30 septembre 1918, le Comité Exécutif Central pour l'Union Soviétique ratifie la « Déclaration sur l'école unique du travail de la RSFSR ». **La révolution est introduite à l'école: on purge cette dernière de tout ce qui est «vieilli» : les pupitres, les cours, les devoirs à la maison, les notes, les examens.** Pour élaborer le modèle de la nouvelle école soviétique, on utilise les idées des pédagogues russes et occidentaux les plus progressistes, surtout le philosophe américain John Dewey. La nouvelle école soviétique est libre et autogérée. **La gestion en est confiée à un «collectif de l'école» qui comprend des élèves et tous les employés de l'école, de l'instituteur jusqu'au concierge.** A la fin de l'année 1923, on ratifie un nouveau schéma d'organisation de l'école, qui désormais est orientée vers la formation de spécialistes qualifiés, pourvus d'une vision marxiste, de classe, du monde. «Nous disons, déclarait Lénine, que notre tâche, dans le domaine scolaire est aussi un combat pour le renversement de la bourgeoisie, nous déclarons ouvertement que **l'école en dehors de la vie, en dehors de la politique, est un mensonge.**» **La politisation de l'éducation** était facilitée par l'utilisation de nouvelles méthodes : celle des « complexes » (**étude par thèmes et non plus par disciplines séparées**) et celle des «projets». »¹⁶*

¹³ *Construire des compétences dès l'école*, op.cit.

¹⁴ *Lettre d'information aux parents*, Christian Labrune, janvier 1999, membres.lycos.fr/reconstrlecole/Textes/labrune99.htm

¹⁵ Roland Hureaux, *Un remède à la Pensée Unique : la Culture Générale*, in *La Tyrannie des Bien-Pensants* sous la direction de Jean-Marc Chardon, Economica, 2002

¹⁶ *La Destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*, op.cit., p.195

La nouvelle évaluation, de type *formatif*, indissociable de l'approche par compétences, sert à mesurer le degré d'acquisition de la nouvelle compétence (l'intériorisation du nouveau thème) par l'observation et la surveillance continues des élèves, car une compétence est acquise seulement si un comportement attendu est observé. Je plains les enseignants qui doivent mettre en situation l'élève, le questionner pour tout savoir sur lui et l'observer en continu pour enfin déceler (ou pas) le comportement attendu. Et ceci pour tous les élèves et tous les comportements à façonner ! Quel travail ! Le tout pour entendre dire qu'ils n'arrivent plus à instruire et que leurs évaluations sont incompréhensibles ! Tout serait tellement plus simple si le public était informé du fait que l'école n'est plus là pour instruire et que les évaluations ne sont plus là pour être comprises ! Il faut juste faire confiance...

M. Perrenoud le dit si bien :

« Ces bilans [individualisés de compétences] seront **suspects d'arbitraire**, surtout si l'école et les enseignants n'ont pas explicité et négocié un autre contrat d'évaluation, **sans barèmes, ni compétition. Il importe que les élèves et leurs parents acceptent que le professeur juge les compétences globalement, en situation, comme on le fait en formation professionnelle, parce qu'il a lui-même une expertise et qu'il sait évaluer le maçon « au pied du mur »** ». ¹⁷

Nous avons effectivement constaté l'incroyable expertise des enseignants et du Département de la Formation en matière d'évaluation grâce à la correspondance kafkaïenne sur le bilan de synthèse de notre fille! Mais si nous avons compris que tout ce qui se fait à l'école était « expérimental » et que nous n'avions pas à comprendre quoi que ça soit, cette correspondance n'aurait pas existé ! Perrenoud écrit :

« Comme souvent, ceux qui défendent une nouvelle orientation des programmes ne sont pas en mesure de démontrer la valeur incontestée du changement qu'ils proposent. Quand la recherche en sciences humaines sera nettement plus avancée, on y verra plus clair. Aujourd'hui, on ne peut pas affirmer qu'on travaille sur des bases solides. Ce n'est pas confortable, mais **il serait pire encore de le nier et de faire comme si on savait exactement comment se forment l'esprit et les compétences fondamentales.** » ¹⁸

J'ai lu un livre fort instructif, *L'Obsession des compétences*¹⁹, qui traite de la réforme scolaire au Canada et de son indissociable outil, l'approche par compétences. Il est écrit par deux professeurs de l'Université du Québec, Gérald Boutin et Louise Julien. A chaque lecture, je fais la même constatation : que ce soit aux USA, au Canada, en France ou en Suisse, on retrouve la même réforme et les mêmes problèmes qu'elle occasionne mais jamais de remise en cause. C'est comme si on avait à faire aux mêmes réformateurs complètement bouchés partout ! D'où vient ce mimétisme maladif ? Comment ce fait-il qu'il n'existe nulle part un seul esprit créatif qui propose quelque chose de différent ? [Comme tout le reste, la pédagogie par objectifs, et ça n'étonnera personne, serait aussi importée des Etats Unis :

« D'origine américaine, conjuguant facilement les arrières-pensées productivistes avec les présupposés béhavioristes qui marquent la psychologie américaine depuis le début du XX^e siècle, l'entrée par les objectifs n'est pas séparable de l'histoire du management pédagogique. Aménager le curriculum, optimiser son rendement passe par la formulation d'objectifs. R.B. Miller (1962), psychologue militaire passé à l'industrie, spécialiste de l'analyse des tâches, préconise l'application de cette technologie au domaine de l'apprentissage. » ²⁰]

¹⁷ *Construire des compétences dès l'école*, op.cit., p.103

¹⁸ *Construire des compétences dès l'école*, op.cit., p.20

¹⁹ Gérald Boutin et Louise Julien, *L'Obsession des compétences*, Editions Nouvelles, 2000

²⁰ Françoise Ropé et Lucie Tanguy (sous la direction de), *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, 1994, p.65

Voici quelques extraits de ce magnifique livre des professeurs canadiens (sigle APC= approche par compétences) :

-Derrière l'APC se trouve une idéologie de la performance et une volonté de modeler des comportements :

*« Certes, la vogue des compétences a envahi les systèmes d'éducation de plusieurs pays, mais contrairement à ce qui se passe au Québec, du moins pour ce qui est des responsables universitaires et syndicaux, de nombreuses critiques ont dénoncé l'hégémonie du mouvement éducatif fondé sur les compétences. On lui reproche d'abord de répondre à un fort mouvement politique de fond dont la visée principale est de préparer les élèves à travailler dans une société compétitive axée sur le rendement économique. L'APC est le fer de lance du néolibéralisme (...). » (p.13) « (...) cette démarche pédagogique se caractérise par son souci de **modélisation** « subtile », par son recours à la **modification des comportements des élèves**, et enfin par sa centration sur les « produits » de l'apprentissage. Elle n'accorde qu'un intérêt très limité au processus d'apprentissage lui-même. » (p.43)*

-La réforme provoque un sentiment de désarroi chez les enseignants :

*«**Les enseignants se retrouvent aujourd'hui devant les faits accomplis: les dés de la réforme sont jetés avant qu'ils n'aient eu le temps d'en saisir la portée.** Plusieurs d'entre eux ont le sentiment qu'il ne leur reste plus qu'à suivre les indications qui leur sont parachutées de l'extérieur, d'autres se disent préoccupés par cette situation. (...) le ministère de l'Éducation persiste dans sa volonté de « recycler » — **par des formations éclair** — tous les enseignants du Québec aussi bien que les cadres scolaires, en tentant de les « réformer » selon une seule approche, toujours celle des « compétences » mélangée à un certain socioconstructivisme. Selon ses stratèges, il s'agit là de la meilleure façon d'amener tout le monde à « adhérer » à une philosophie commune! » (p.11)*

« Et les novateurs persistent à croire que si les enseignants ne veulent pas s'engager dans la réforme, ils sauront les convaincre. Pour cela, tous les moyens seront bons: recourir aux injonctions paradoxales à l'endroit des enseignants pour les déstabiliser, travailler sur leurs résistances (expression très à la mode chez les tenants de l'APC), les amener à «faire le deuil » (sic) de leurs façons de faire habituelles, les inviter à affronter les angoisses des débuts et des recommencements. »(p.20)

*«**À l'heure actuelle, les enseignants de nombreux pays se voient aux prises avec une réforme et une approche pédagogiques pour lesquelles on ne leur a, la plupart du temps, pas demandé leur avis, et si tel a été le cas, du bout des lèvres seulement. On les enjoint plutôt de se soumettre aux « collectivistes de la pensée unique ». Cette pensée unique qui considère qu'il est presque pathologique de ne pas accepter de suivre le troupeau. Et comble du paradoxe ! On enjoint ces mêmes enseignants d'être autonomes, créatifs, inventifs!** » (p.97)*

-Les disciplines sont remplacés par des **thèmes** et des **compétences transversales**, nos thèmes et ceux des canadiens sont les mêmes :

*« **Les auteurs de ce programme indiquent que les matières scolaires seront remplacées par des « thèmes », tels que l'environnement, les médias, la consommation, la citoyenneté, le « vivre ensemble » etc. (...) Ce qu'il faut surtout retenir, c'est que tous les contenus de ce programme sont découpés en compétences dont il reviendra à l'enseignant de vérifier la maîtrise et la capacité de démonstration par tous les enfants de la classe. En lieu et place des objectifs généraux des programmes antérieurs, on retrouvera « La notion de compétence transversale qui concerne les domaines intellectuel, méthodologique, personnel et social, de l'ordre de la communication ».** Pour*

le reste, les auteurs énumèrent les compétences à acquérir tant au préscolaire qu'au primaire. **En ce qui concerne l'évaluation de l'atteinte de ces innombrables compétences, les enseignants se demandent comment ils pourront en juger et disent ne recevoir aucune réponse valable à leurs questions à ce sujet.** » (p.23)

-Les questionnements aux Canada sont identiques aux nôtres :

« Hors des compétences, point de salut! Tel est le mot d'ordre national en éducation comme du reste dans de nombreux autres domaines d'activité. Comment ne pas s'étonner tout de même de l'adhésion apparemment presque inconditionnelle, à quelques exceptions près, des responsables, tant des universités que des divers organismes consultatifs, face à une réforme qui impose à toute l'Ecole québécoise l'approche par compétences comme seule façon de penser, comme seule référence de base? Que signifie ce silence de la part de la majorité des décideurs du monde de l'éducation face à ce raz-de-marée de compétences et de contrôle à tout prix ? Peut-on vraiment faire l'économie d'un débat de fond et laisser les réformateurs en place s'engager sur la voie de l'injonction plutôt que sur celle du dialogue? » (p.12)

« Comment, en effet, une réforme peut-elle réussir si elle n'est pas précédée et même accompagnée d'un véritable débat sur le sens de l'école et de ses rapports à la société? Comment une réforme peut-elle prendre racine si elle n'est pas souhaitée et comprise par une majorité? » (p.29)

« Si les mots parlent d'eux-mêmes, comme on le dit souvent, comment les réformateurs peuvent-ils en même temps vouloir « Faire acquérir des compétences » à l'élève, tout en soutenant que ce dernier est placé au centre de cette réforme? Comment peuvent-ils parler de liberté à l'école et ne jurer que par le préétabli, « les compétences attendues » ? » (p.32)

« Qui décide des compétences à atteindre ou à développer? Les gouvernements? Les fonctionnaires ? Le monde de l'industrie ? Dans de telles circonstances, plusieurs se demandent: quelle est la part de l'individu? Ce dernier a-t-il encore des choix à effectuer? Pour ce qui est du développement de l'esprit critique dont, par ailleurs et de façon paradoxale, les novateurs soulignent la nécessité, on voit mal comment une telle approche peut le favoriser! » (p.61)

-«**On peut en effet se demander d'où viennent ces compétences ? À propos: quelle est la « compétence » de ceux qui dressent des listes de compétences? Comment peuvent-ils avoir la prétention de prévoir toutes les situations d'apprentissage? Quelle est donc, dans un tel contexte, la place de l'élève? Les tenants du mouvement des compétences parlent sans arrêt de l'activité de l'élève. Or, le discours sous-jacent laisse entendre que cet élève doit se soumettre à un ensemble très astreignant de règles si on s'en tient aux exemples présentés par les novateurs. En vérité, une telle conception de l'enseignement se ramène à une manipulation subtile qui n'a que les apparences de la liberté.** » (p.69-70)

- **«Ce qui se passe au Québec et dans de nombreux autres pays illustre tout à fait cette dérive vers la « pensée unique » qui conduit à des contradictions évidentes. Ainsi, on peut se demander comment il est possible de pratiquer une pédagogie du projet alors que tout est déterminé à l'avance? Comment, enfin, peut-on s'imaginer favoriser le développement de l'identité professionnelle alors que tout ce que l'on vise c'est de couler tous les enseignants dans le même moule? »** (p.93)

-Le langage utilisé par les réformateurs canadiens semble être aussi obscur que celui utilisé par les nôtres :

«À l'évidence, les propagandistes de cette réforme ne semblent pas se préoccuper suffisamment du sens et de la portée des termes qu'ils emploient et, de ce fait, ne parviennent qu'à créer de la confusion chez les enseignants et chez les parents. Le mixte de socioconstructivisme, de psychologie cognitive et de béhaviorisme qui sous-tend leur discours devient de plus en plus déconcertant et générateur de malentendus. » (p.15)

Cette obsession des compétences, cette volonté morbide de modéliser les comportements, ne sévit pas seulement à l'école. Elle touche toutes les sphères d'activité de la société. Jean-Pierre Le Goff, dans *La Démocratie Post-totalitaire*²¹ explique le phénomène:

« Ce pouvoir informe de la modernisation (...) met en œuvre **des outils d'évaluation et de perfectionnement des compétences et des performances** individuelles qui méritent un examen attentif. (...) Il ne s'agit pas seulement de développer les compétences professionnelles et techniques, d'« investir dans l'intelligence », mais de **prendre en compte les attitudes et les comportements qui relevaient antérieurement de la sphère privée et des libres activités sociales (comme en témoigne le recours à la notion... de « savoir-être, propice à toutes les manipulations).** (...) Les outils de la motivation et de la communication **décomposent l'être humain en une somme de comportements élémentaires qu'on pourrait manipuler et programmer à loisir.** Réduit à une mécanique adaptative, l'agir humain donne lieu à un classement et à une codification en vue de son « optimisation ». **Les « états intérieurs », les sentiments, les valeurs sont considérés comme de simples paramètres à prendre en compte et à stimuler correctement pour obtenir le comportement souhaité.** On retrouve la folle prétention d'une science expérimentale appliquée à l'être humain. **Observation, notification, codage, expérimentation, telle est la méthode à chaque fois appliquée, et à chaque fois la même dénégation du rapport de l'individu à son activité, des représentations et du sens qu'il lui donne.**(...) **Les individus ne sont pas les seuls concernés par cette approche réductionniste. C'est en fait la société toute entière qu'on entend transformer.** (...) Celui-ci [le discours de la modernisation] tend en effet à considérer la société comme une sorte de matière amorphe à façonner. Le pouvoir, relayé par de multiples conseillers, managers, pédagogues, ouvre sans cesse de nouveaux « chantiers » de réforme. »

Puisque l'individu sera façonné tout au long de sa vie selon les besoins d'autrui, il vaut mieux l'habituer dès l'école à être évalué *subjectivement* par ses supérieurs. Les extraits suivants, tirés d'un article de journal²² qui traite de l'évaluation dans le cadre *professionnel* (et non scolaire !) nous montrent à quel point élèves et travailleurs nagent dans le même brouillard *évaluatif*:

« Le processus [d'évaluation] se déroule en plusieurs étapes. D'abord, le collaborateur ou cadre fait son **autoévaluation**, suivie d'une **appréciation** de son supérieur. Il s'ensuit un entretien formel [d'évaluation] entre les deux parties, où l'on analyse les performances de l'année écoulée, puis où l'on fixe les **objectifs** pour l'année à venir. »

Selon Bernard Briguet, directeur de l'Association suisse des cadres, «Le processus d'évaluation peut constituer un plus pour le cadre, à condition d'être suivi d'actions concrètes. Par exemple, d'une formation complémentaire lorsque des lacunes dans les **compétences** sont mises en évidence. Sinon, cet instrument ne sert à rien. »

« (...) aussi précis et scientifiques que puissent être les instruments d'évaluation, ce sont des être humains qui les pratiquent, avec toute la **subjectivité** que cela implique. 'Ces outils sont sûrement le plus objectif possible. Reste **que le collaborateur est tributaire des relations qu'il entretient avec ses supérieurs.** Si celles-ci sont mauvaises, cela influencera automatiquement son **appréciation**' constate, Marie-France Goy [secrétaire centrale de l'Association suisse des Employés de Banque]. 'D'autre part, certaines personnes savent mieux se vendre que d'autres. Alors même que leurs effets de manche n'ont rien à voir avec la qualité de leurs prestations.' »

²¹ Jean-Pierre Le Goff, *La Démocratie Post-totalitaire*, La Découverte, 2002, p.37-41

²² *Un outil pour améliorer, pas pour sanctionner*, Journal Le Temps du 2.11.2001

N'a-t-on pas aboli les notes chiffrées à l'école, en faveur des *appréciations*, en partie pour préparer l'élève aux entretiens d'évaluation au travail ? Les réformateurs disent que c'est pour ne pas vexer l'élève et porter atteinte à son estime de soi qu'ils préfèrent les appréciations. Comme si une compétence évaluée comme étant « NA » (non-acquise) ne signifiait pas une incompétence tout court !

Guy Morel et Daniel Tual-Loizeau, tous deux professeurs de Lettres modernes, dans leur *Petit vocabulaire de la déroute scolaire*²³ font ressortir, avec beaucoup d'humour un point essentiel sur les compétences qui ne seraient pas très utiles sans les connaissances :

« (...) *mésestimer la formation théorique, au prétexte qu'elle ne suffit pas à garantir à elle seule un savoir-faire, penser que le savoir à enseigner doit être conçu strictement dans la perspective de mises en œuvre et de l'apprentissage d'une attitude professionnellement et socialement conforme n'est pas sans danger. La compétence ne peut en effet être apprécié qu'au moment de la performance : comme on dit, c'est au pied du mur qu'on voit le maçon. Ainsi, Charles Bovary se comportait-il comme l'officier de santé qu'il était (savoir-être) et il était capable de manier le bistouri (savoir-faire) mais il n'avait pas assez de « savoir » pour ne pas tenter l'opération impossible d'un pied-bot. Et d'un boiteux, il a tout juste réussi à faire un unijambiste ! On dira qu'on a ainsi pu juger de son incompétence ; certes, mais un peu tard pour son patient. En sacrifiant les connaissances sur l'autel des compétences, le Conseil national des programmes a décidément engagé l'école dans une voie bien aventureuse.* »

L'autonomie : la compétence indispensable

«Certains enfants s'inventent un roman familial et des parents imaginaires. Ils s'imaginent avoir été enlevés à leurs vrais parents, d'un rang social plus élevé, puis adoptés... Ce roman familial et surtout le moment où l'enfant peut en parler est très important, pour lui permettre de **se dégager peu à peu de l'autorité parentale et de construire son autonomie**. Car il est nécessaire de prendre une distance avec ses parents réels. Ce roman familial est une défense qui permet à l'enfant d'affronter **le deuil de ses illusions concernant ses parents** : ceux-ci étaient les plus beaux, les meilleurs, les plus forts, jusqu'au jour où l'enfant a pris conscience de leurs faiblesses, de leur faillibilité. »

(Objectif Grandir, Guide à l'intention de l'enseignant, p.51)

L'autonomie est une des compétences-clés de la réforme. On l'a retrouve dans toutes les listes de compétences que l'école doit faire acquérir aux élèves. Qu'il est drôle de trouver *l'autonomie* dans un système où un certain savoir-être, obligatoire pour tous, est défini à l'avance, où l'on prône l'adaptabilité, et le conformisme sans failles au idéaux du *groupe* et où chacun doit avoir les attitudes définies pour eux ! Logiquement, plus on est autonome et plus on est imprévisible et difficile à modeler, non ?

Franck Le Vallois, dans son livre *Formation Déformation*²⁴, soulève ce paradoxe :

« En Suisse par exemple, les programmes du canton de Vaud ont même prévu **d'évaluer l'autonomie des élèves à l'école, ce qui est bien le summum du non-sens : s'il faut faire la preuve de son autonomie, de quoi devient-on l'esclave ?** Du reste, certains enseignants redoutent ces appréciations et ne savent pas bien comment les appliquer. On les comprend ! Pour garantir son autonomie, l'élève devra soit s'affranchir du regard qui évalue l'autonomie et en payer le prix, **soit se conformer au look de l'autonomie correspondant à l'idée que s'en fait le maître** (évidemment lui-même autonome !) **pour mieux s'y assujettir !** Le paradoxe est si énorme que l'on a du mal à imaginer ce qui s'est passé

²³ Guy Morel et Daniel Tual-Loizeau, *Petit vocabulaire de la déroute scolaire*, Ramsay, 2000, p.66-67

²⁴ *Formation Déformation, Des miroirs du développement personnel à l'œuvre de création*, op.cit., p.67-68

dans l'esprit des initiateurs de ces nouvelles orientations pédagogiques, sinon qu'ils se sont complètement identifiés à l'idéologie ambiante, qu'ils essayent de relayer avec le plus d'honnêteté possible ... dans la cécité générale ! »

Il me semble que l'autonomie dont il est question dans cette réforme a une définition un peu particulière. Ne s'agirait-il pas plutôt du *détachement* vis à vis des parents, de la patrie, de la religion, bref, de ses racines pour devenir plus facile à dresser? La famille doit être continuellement remise en cause parce qu'elle est de nature incestueuse et dominatrice. L'enfant « autonome » et « responsable » n'a pas besoin de ses parents ni de leurs vieilles valeurs. Il doit être « vidé » avant l'endoctrinement. Comme la famille, la patrie et la religion sont des notions dangereuses et séparatrices, il faut s'en libérer car nous sommes dans un système qui prépare l'arrivée de la *famille mondiale*. Une autre autonomie, plus terre à terre, qu'on souhaite inculquer, est l'autonomie vis-à-vis de l'enseignement. Les élèves ne sont-ils pas censés *apprendre à apprendre* afin d'être capables d'apprendre tout seuls et ayant comme seul accompagnateur, un ordinateur ? Ces futurs travailleurs doivent être autonomes. Les formations coûtent cher à l'état et à l'entreprise. Ils doivent être capables d'acheter les programmes informatiques et se former à domicile *tout au long de la vie*.