

Comité de l'Association des professeurs de français du Luxembourg (APFL)

L'évaluation par compétences – les enjeux d'une vraie fausse révolution

Dans les discours officiels, il est d'usage de présenter l'introduction de l'enseignement et de l'évaluation par compétences comme un véritable changement de paradigme qui aurait une incidence sur tous les paramètres de l'école luxembourgeoise. D'emblée, la réforme est donc consciemment inscrite dans une logique de rupture totale avec les pratiques actuelles.

La polémique autour de l'étude PISA a certainement contribué à radicaliser cette rhétorique de la césure et à en faire un véritable *topos* dont les hommes politiques, les journalistes et les observateurs extérieurs au monde scolaire se servent à l'envi. Or voir dans la promotion des compétences une innovation fondamentale revient à insinuer, du moins implicitement, que jusqu'à présent, les enseignants se seraient contentés de transmettre un savoir inopérant (de l'« in-compétence », si l'on veut), comme le suggère la métaphore désormais classique du gavage de l'oie. Si l'on entend par « compétence » l'aptitude à coordonner des connaissances en vue d'aboutir à un résultat concret, notre enseignement n'aurait donc pas encore dépassé la toute première étape de la démarche d'apprentissage, qui est l'acquisition du savoir brut. Pour les promoteurs de la réforme, cette prémisse semble aller de soi, alors que c'est elle justement qui, d'entrée de jeu, risque de biaiser le débat et d'en faire un nième avatar de la prétendue querelle des anciens et des modernes.

De fait, les programmes de français actuellement en vigueur ne se limitent

nullement à une énumération de connaissances disparates, mais définissent aussi les capacités d'expression et de compréhension que le cours est censé développer. Ainsi, pour le cycle inférieur sont définies seize aptitudes de base¹

Pour ce qui est de l'évaluation, l'enseignement par compétences, à en croire ses promoteurs, permettra enfin d'échapper à l'obsession de la faute et de mettre en place une appréciation plus « positive ».

qui constituent, si l'on veut, un « socle de compétences » avant la lettre. Quant au programme proprement dit, il est loin de décliner uniquement des savoirs grammaticaux, mais prévoit tout un éventail d'activités d'expression et de lecture. L'assertion selon laquelle « on ne fait que de la grammaire » est donc inexacte : s'il existe des enseignants qui, pour diverses raisons, tendent à accorder une importance moindre aux autres composantes, ce phénomène tient à des

choix individuels, et non à une orientation générale de l'enseignement du français.

De toute façon, la maîtrise des structures grammaticales essentielles et, notamment, de la syntaxe est une *conditio sine qua non* de toute forme d'expression libre, de sorte qu'il semble artificiel d'opposer les deux domaines. Des phrases du genre « Je ne sais pas qu'est-ce qui s'est passé » ou « Je deviens mordu par mon chien » révèlent-elles des problèmes d'expression ou des lacunes grammaticales ? La querelle est byzantine. Dans la même veine, le linguiste français Alain Bentolila met en évidence le lien étroit qui existe entre la connaissance des indicateurs grammaticaux et le développement des capacités d'analyse : « Une langue qui se priverait du pouvoir de la grammaire livrerait (...) ses énoncés aux interprétations banales et consensuelles fondées sur l'évidence, la routine et le statu quo. »² Loin de plomber le développement des compétences langagières, la grammaire en est le ciment indispensable.

Pour ce qui est de l'évaluation, l'enseignement par compétences, à en croire ses promoteurs, permettra enfin



d'échapper à l'obsession de la faute et de mettre en place une appréciation plus « positive ». Mais, là encore, la rhétorique de la rupture simplifie une réalité qui, à l'analyse, paraît bien plus complexe. Abstraction faite des exercices de pur contrôle orthographique ou grammatical, l'évaluation des compétences langagières n'a jamais été une simple chasse à l'erreur. Quiconque corrige sérieusement une rédaction, une dissertation ou une analyse de texte opte forcément pour une approche globale. La note et le commentaire qui l'accompagne dépendront à la fois des qualités et des faiblesses de la copie : aussi est-il normal que des déficiences orthographiques et grammaticales puissent être compensées par la pertinence de l'expression, la richesse du vocabulaire ou la rigueur des enchaînements logiques. Depuis belle lurette, ce mode d'évaluation holistique fait partie des bonnes pratiques enseignées dans le cadre du stage pédagogique. D'une certaine manière, les enseignants ont fait, pour reprendre l'expression de Monsieur Jourdain, « des compétences sans le savoir ».

Loin de révolutionner l'enseignement des langues, l'introduction des socles de compétences confèrera donc une meilleure visibilité à des approches pédagogiques déjà existantes : plutôt que d'un

changement de paradigme, il s'agit d'un passage de l'implicite vers l'explicite. Ce qui, au demeurant, ne signifie pas que le projet relève de la sinécure et qu'une telle codification soit exempte de dangers, comme le montrent les inquiétudes que la réforme a d'ores et déjà suscitées dans le monde enseignant. Force est

**Loin de révolutionner
l'enseignement des langues,
l'introduction des socles de
compétences confèrera une
meilleure visibilité à des
approches pédagogiques
déjà existantes.**

de constater que l'attitude du ministère, consistant à fixer des délais assez serrés tout en laissant subsister le flou le plus total quant aux répercussions concrètes de la réforme, est en partie responsable de ces réticences. En contribuant à faire circuler toutes sortes de rumeurs, elle a créé une atmosphère peu propice à une discussion sereine et constructive. Il est vrai que depuis la rentrée, le MEN organise une formation destinée aux coordinateurs de langues des différents lycées, mais les témoignages de nombre de participants montrent que les séances du premier trimestre ont eu pour principal

effet d'entretenir, voire d'aggraver, le climat de confusion.

Si l'APFL a toujours souscrit aux finalités essentielles de la réforme – définition précise des objectifs à atteindre, évaluation nuancée des compétences linguistiques³, mise en pratique des connaissances –, elle est hostile à toute précipitation : une réforme bâclée risquerait de plonger l'enseignement des langues dans un chaos dont il aurait bien du mal à sortir⁴. Préalablement à toute généralisation, il importe de prendre conscience des principaux dangers qu'impliquerait une application irréfléchie de la pédagogie par compétences :

1. La dérive subjectiviste

Avant de rendre obligatoire la triple notation (écrit – oral – compréhension), les initiateurs de la réforme se doivent d'en préciser les modalités pratiques. Quelle sera la pondération des trois notes ? Sera-t-elle différente selon chaque ordre d'enseignement ? Dans quelle mesure une maîtrise insuffisante de l'écrit pourra-t-elle être compensée par les deux autres compétences de base ? Comment dissocier la compréhension de l'expression sans devoir recourir trop souvent aux QCM ? De quelle manière se fera l'évaluation de l'oral ? S'agit-il de tenir compte

des interventions des élèves dans le cadre du cours (au risque d'aboutir à une notation « au pif ») ou bien d'organiser de véritables épreuves (ce qui entraînerait des contraintes pratiques considérables) ? On voit que les interrogations sont nombreuses. Faute d'y apporter des réponses claires, le MEN cautionnerait une pseudo-évaluation qui, sous couvert de flexibilité et de différenciation, ne ferait qu'institutionnaliser un subjectivisme absolu.

2. La dispersion des programmes

Selon les responsables, les socles de compétences serviront à tracer un cadre général, alors qu'il incombera aux différentes écoles de fixer le détail des programmes et de choisir le matériel didactique approprié. Si une telle flexibilité paraît séduisante à première vue, elle n'est pas sans risques : définir les finalités communes de façon trop élastique, c'est provoquer, à terme, un éclatement de l'enseignement des langues, chaque lycée concoctant son propre menu. Or face à ce foisonnement de contenus et de méthodes, les parents d'élèves seront vite désemparés. L'autonomie et la décentralisation peuvent certes être génératrices de motivation et d'énergie, mais au-delà d'une certaine limite, elles conduisent à une atomisation de l'enseignement public et mettent en péril le caractère national du baccalauréat. Pis encore, elles pourraient s'avérer contraires à un objectif que le MEN ne cesse de proclamer, à savoir l'égalité des chances : le sociologue français Christian Laval a démontré, chiffres et exemples à l'appui, que la dérégulation et le libéralisme scolaires ont souvent des effets ségrégatifs et tendent à renforcer les inégalités entre les établissements⁵.

3. Le recours à un réductionnisme binaire souvent inadapté

Les référentiels de compétences élaborés jusqu'à présent par les différents groupes de travail du MEN confirment qu'entre les pratiques actuelles et la démarche proposée, il n'y a pas de véritable hiatus : des objectifs tels que « *comprendre le sujet et les lignes directrices d'un texte* », « *exprimer son accord ou son désaccord* » ou encore « *raconter une expérience ou une aventure personnelles* »⁶ n'ont décidément rien de révolutionnaire et devraient facilement trouver l'accord des enseignants. En même temps, le descriptif illustre par-

faitement le principal point d'achoppement de l'évaluation par compétences : celle-ci s'organise selon un schéma binaire (est capable/n'est pas capable de), alors que les réalités qu'elle recouvre sont infiniment plus nuancées. Entre celui qui exprime son désaccord par le mot de Cambronne et celui qui justifie un refus par une argumentation complexe, il y a un tel éventail de niveaux d'expression que la définition exacte de la compétence devient problématique, sinon impossible.

Utilisée à bon escient, [la notion de compétence] pourrait devenir un instrument utile qui aide les enseignants à éviter le piège de l'« art pour l'art » et à mieux répondre aux besoins des élèves.

Alors qu'elles étaient censées garantir une évaluation plus rigoureuse et moins subjective, maintes formulations du référentiel sont si générales et si malléables qu'elles créent un contenant sans contenu et ont des « *des allures d'auberge espagnole* »⁷, pour reprendre un mot du sociologue Jean-Pierre Le Goff. Ainsi, il est vain de vouloir certifier à l'élève l'aptitude à saisir l'idée centrale « *d'un texte* » – tout dépendra, évidemment, de la nature, de la difficulté et de la longueur du document. Du *Club des Cinq à L'être et le néant*, la route est longue et sinueuse... Là encore, la logique binaire trahit son insuffisance : de même qu'il n'existe aucun élève (ni aucun adulte) capable de comprendre la quintessence de n'importe quel texte, il est rare qu'une personne – à moins d'être analphabète – soit dépassée par tous les écrits qu'on lui soumet.

Un autre problème est la réduction des compétences générales (comprendre – parler – écrire) à des aptitudes plus spécifiques. Contrairement à d'autres disciplines comme les mathématiques qui se laissent plus facilement traduire en éléments nettement circonscrits (on est capable de calculer l'aire d'un cercle ou on ne l'est pas), les langues se dérobent à une fragmentation en compétences élémentaires. Dans un article mis en ligne par l'association « Sauvez les lettres », Véronique

Marchais, professeur de lettres, met en garde contre un tel saucissonnage et rappelle que la maîtrise d'une langue est bien plus que l'addition d'aptitudes ponctuelles : « *Aux examens nationaux, (...) les professeurs reçoivent des consignes de plus en plus pointues : pour la rédaction d'une lettre, on attribuera des points à l'élève qui aura mis une date en haut à droite, à celui qui aura utilisé une formule d'introduction ou de salutation, à celui qui aura fait des paragraphes... Peu importe si ces paragraphes ne correspondent à aucune articulation de la pensée et si l'ensemble est un charabia inepte. (...) La qualité de l'ensemble du travail de l'élève disparaît derrière la myriade des "compétences"* »⁸. En se livrant à un dénombrement fastidieux d'« items » isolés, on oublie parfois que le tout est plus que l'ensemble de ses parties et que dans bien des cas, la séparation entre fond et forme est factice. Sans parler du fait que face à toutes ces listes de compétences générales, partielles, transversales et autres qu'il s'agit de contrôler, bien des enseignants redoutent une bureaucratisation excessive de leur métier et se demandent si, à l'avenir, ils passeront plus de temps à tester les élèves qu'à... enseigner !

4. L'éviction de la composante culturelle et humaniste

En mettant l'accent sur l'application concrète du savoir, la pédagogie par compétences se flatte de sortir des ornières d'un encyclopédisme suranné. Or dans leur désir d'en finir avec le spectre du « bourrage de crâne », les promoteurs d'un enseignement résolument orienté vers la pratique en viennent parfois à jeter le bébé avec l'eau du bain. Ainsi, selon eux, l'essentiel de la démarche d'apprentissage ne serait plus la matière enseignée, mais l'acte d'apprentissage lui-même. Outre son caractère intrinsèquement contradictoire (dépourvu de complément, le verbe apprendre est dénué de sens – autant jouer au football sans ballon), une telle formule est dangereuse dans la mesure où elle réduit l'enseignement à une simple procédure et fait l'impasse sur la question de la qualité et de la valeur des contenus enseignés. Pous-sée à l'extrême, cette logique pourrait par exemple conduire un professeur à remplacer *La Peste* de Camus par le plus trivial des polars médicaux, voire par un roman à thèse d'inspiration nationaliste ou xénophobe, au motif que n'importe quel signifiant peut faire l'objet d'une

étude et que l'objectif du cours n'est pas l'étude d'un contenu particulier, mais la mise à l'épreuve d'un schéma analytique universellement valable.

On sent à quel point un utilitarisme outrancier menacerait la dimension humaniste de l'enseignement : des matières comme la philosophie ou la littérature, qui visent moins l'applicabilité immédiate que la maturation spirituelle et le développement de la personnalité et de l'esprit critique, risqueraient d'en faire les frais parce que la plupart des arguments avancés pour les légitimer n'entrent guère dans le moule techniciste. Certes, l'opposition entre les deux logiques – humaniste et utilitariste – n'est pas absolue, les références culturelles fondamentales étant indispensables à la compréhension de nombreux articles et textes d'actualité, souvent truffés d'allusions littéraires et historiques. Cependant, il serait bien dommage de ravalier la littérature à un simple code et d'oublier qu'elle est avant tout, comme l'ex-

prime Danièle Sallenave, « une conscience qui s'expose dans l'épreuve singulière du monde »⁹ et qui, dès lors, peut aider un adolescent à trouver du sens. Et cette compétence n'est-elle pas la plus précieuse de toutes ?

Loin d'être une panacée pédagogique, la notion de compétence doit donc faire l'objet d'un débat critique et dépassionné. Utilisée à bon escient, elle pourrait devenir un instrument utile qui aide les enseignants à éviter le piège de l'« art pour l'art » et à mieux répondre aux besoins des élèves. Si toutefois elle aboutissait à un nouveau dogmatisme pédagogique, elle enfermerait l'enseignement dans un carcan formaliste qui en paralyserait les énergies aussi implacablement qu'une tunique de Nessus.

¹ Ministère de l'Éducation nationale, Horaires et programmes 2006/2007, Introduction aux programmes de français pour les classes du cycle inférieur, point 5.

² Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire, novembre 2006, p. 3.

³ Dans ce contexte, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que l'introduction de l'oral en 1993 remonte en grande partie à une initiative des professeurs de français.

⁴ Notons qu'à l'occasion d'un échange de vues qui s'est déroulé le 18 décembre 2006, la ministre s'est montrée sensible aux préoccupations de l'APFL. Elle a d'ores et déjà rectifié le tir en reportant à la rentrée 2008/2009 le démarrage généralisé de la réforme en 7^e.

⁵ Christian Laval, L'école n'est pas une entreprise, La Découverte, Paris, 2003, pp. 171-199.

⁶ Document de travail provisoire du 15 novembre 2006, Niveau fin 6^e ES / 8^e EST.

⁷ Jean-Pierre Le Goff, La barbarie douce – La modernisation aveugle des entreprises et de l'école, La Découverte, Paris, 2003, p. 29.

⁸ Véronique Marchais, « L'évaluation par compétences – pourquoi l'élève n'atteindra jamais sa cible », www.sauv.net.

⁹ Sauver les lettres – des professeurs accusent, éditions Textuel, Paris, 2001, p. 147.



**Wir lernen von den Uniprofis bei alpha gemini
und sparen uns Stress und Studiengebühren!**

www.alpha-gemini.de

Wissenschaftliches Arbeiten
Lerntechniken
Rhetorik & Präsentation
Schreibkurse
Korrekturservice
Deutsch intensiv und als Fremdsprache



alpha gemini
Lehren - Lernen - Wissen

alpha gemini
 Universität
 des
 Saarlandes
 Starterzentrum
 Geb. A 1.2
 66123 Saarbrücken
info@alpha-gemini.de
 0049/681-302 64 906