

La CPU, une structure d'avenir pour l'enseignement technique ?

ou

la CPU n'est pas une structure d'avenir pour un enseignement technique revalorisé

L'enseignement technique a changé

Depuis presque 10 ans, l'enseignement technique a été profondément modifié : toutes les sections dites qualifiantes (les techniques de qualification et les professionnelles) ont un nom de métier (et pas d'orientation ou de secteur professionnel) qui leur sert de référence centrale. Elles ont été profondément transformées par l'obligation de certifier, en 5^e et 6^e, des compétences dans des **épreuves intégrées (ou des SIPS, selon le réseau) et l'allongement des stages**. Ces épreuves intégrées évaluent les compétences décrites dans le profil de formation qui décline les profils de qualification du métier définis par le SFMQ, les mêmes pour toutes les écoles et tous les réseaux.

Chaque épreuve de qualification (4 ou 6, selon les réseaux, au long des 5es et 6es) doit être une situation du métier, qui intègre les apports des différents cours. Finie, donc, l'évaluation cours par cours : l'élève du qualifiant doit pouvoir utiliser ses connaissances et compétences pour résoudre une situation la plus proche possible de l'exercice du métier. Epreuves assez longues, complètes, complexes, très exigeantes, tant pour les professeurs évaluant, en équipe, les cours de chacun que pour les élèves.

La CPU

Depuis 2011 l'expérience CPU s'est greffée, pour 3 options initialement, puis 5, à ces modifications profondes, qui allaient vers plus d'intégration des cours des différentes options (métiers décrits par le SFMQ) et nécessairement vers plus de travail d'équipe des différents intervenants dans chaque option. La rentrée 2018 verra l'extension de la CPU à d'autres options (16 au total) et le « déploiement des options sur 3 ans » (circulaire 6603 du 3/4/18).

Tout cela sans évaluation sérieuse de cette structure CPU et malgré les nombreuses réserves émises par ceux qui mettent la CPU en pratique, avec assez d'années de recul maintenant et l'avis n° 3 du Pacte, plus que prudent.

Si les objectifs de la CPU (lutter contre l'échec et le décrochage, revaloriser le qualifiant, valoriser les acquis) sont louables et partageables par tous, les moyens choisis sont résolument du côté d'une conception très pragmatique, très opérationnelle de la formation professionnelle. Son principal défaut est dans son remède : elle évalue tout le temps, des fragments de gestes et d'attitudes du métier. Evaluer, remédier, réévaluer prend beaucoup de temps, d'énergie et de documents à remplir et si on n'avait pas évalué précocement et partiellement, peut être aurait-on mieux installé les apprentissages [*option : et alors on n'aurait pas dû se porter au chevet d'un élève malade après force documents qui « diagnostiquent » le manquement, qui proposent des solutions de remède, qui fixent des dates, de remédiation, de réévaluation et de nouvelle validation du peut-être enfin acquis, sinon on recommence encore le processus !*]

La qualification de l'élève se construirait donc, en lien avec le métier étudié, par l'addition d'aptitudes opérationnelles, qui si elles peuvent correspondre à des attentes patronales à un moment donné, risquent rapidement de devenir obsolètes.

Dans une autre conception, plus large, plus « généraliste », la qualification d'une personne est son aptitude à utiliser un ensemble intégré de gestes, d'expériences et de savoirs techniques dans des contextes variés. Cette conception implique d'apprendre à poser un regard réflexif sur l'ensemble des aptitudes opérationnelles du métier, autrement dit, d'en intégrer la culture professionnelle. La qualification est conçue comme un tout, dans un parcours d'apprentissage spiralaire, ce que la CPU ne permet pas, elle qui fige le rythme des apprentissages et valide des morceaux de qualification.

De plus, cette autre conception de la qualification la rend moins dépendante d'un lien direct avec l'un ou l'autre poste de travail, ce qui permet à celui qui l'a acquise d'occuper une plus grande

variété de postes de travail, en y prenant plus de responsabilités et en pouvant s'adapter aux évolutions du métier.

Et la formation générale et citoyenne ?

Si l'enseignement qualifiant doit bien sûr se préoccuper du lien entre les qualifications auxquelles il donne accès et les évolutions de l'emploi, il est aussi responsable de la formation « humaniste » des jeunes qui le fréquentent.

Ces apprentissages humanistes, plus « généraux », qui presque indépendamment des caractéristiques « métier », apprennent à penser, à se donner une représentation personnelle et argumentée de la société et à devenir un citoyen actif et critique.

En outre, l'enseignement qualifiant a aussi le devoir de faire en sorte que la combinaison de ces deux approches rende possible l'accès pour les élèves du qualifiant, à l'obtention d'un vrai CESS, soit en fin de 6^{ème}, soit après une 7^{ème}.

L'enseignement qualifiant n'est pas moins soumis aux 4 missions du Décret Mission que l'enseignement de transition.

Cette formation humaniste est mise à mal par la CPU, d'une part parce que la qualification se voit réduite à la validation d'ensembles successifs d'aptitudes opérationnelles partielles plutôt que comme l'intégration de gestes, d'expériences et de savoirs techniques dans une culture professionnelle spécifique ; d'autre part parce que la modularisation des apprentissages des aspects techniques du métier la déconnecte de la formation humaniste, par nature plus intégrée, non réductible à une succession de modules, tant au niveau de ce qui peut-être fait dans les formations techniques et professionnelles qu'au niveau des liens possibles avec la formation générale.

Sur le terrain, l'évaluation CPU prend beaucoup de temps, mobilise l'ensemble de l'équipe éducative à des moments précis et focalise toute l'attention des élèves à de nombreux moments. Cette quasi omniprésence de l'évaluation fait obstacle aux apprentissages. En effet, entre les évaluations formatives, les mises en œuvre de remédiations et la certification des unités d'acquis d'apprentissages, il reste peu de temps, de motivation des élèves et d'intérêt pour les apprentissages intégrateurs, la formation commune et de manière générale pour tous les apprentissages qui ne sont pas identifiés comme directement utiles pour la certification de l'unité en cours. Sans parler de la difficulté de maintenir des objectifs crédibles en matière d'obtention du CESS.

Et même si les semaines « projets » amenées dans le récent « Guide pour la mise en œuvre de la certification par unités d'acquis d'apprentissage » donnent pour l'année scolaire prochaine, un peu d'air, et de temps pour d'autres activités elles ne changent pas fondamentalement la pression de l'évaluation. (Circulaire 6474 du 1er février 18, avec ses encarts « pratiques intéressantes observées »).

Commencer la CPU en 4^e ?

« Le déploiement des options sur trois ans plutôt que deux est rendu nécessaire par le niveau d'exigence que requièrent les profils de formation du SFMQ : le nombre et la qualité des acquis d'apprentissage à développer exigent un temps de formation plus long. » (circulaire 6603 du 3/4/18). Et voilà, toujours sans évaluation de l'existant, la nécessité invoquée de commencer en 4^e année la formation en CPU, et même d'installer cette cpu en 3 ans pour toutes les options décidées pour la rentrée 2018.

La circulaire dit : « à partir du 1er septembre 2018, certaines options de base groupées liées à des métiers récemment mis à jour par le Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ) et menant donc à des certificats de qualification, actuellement organisées en 5e et 6e années (voire en 5e, 6e et 7e années), seront dorénavant organisées en 4e, 5e et 6e années ».

Quels objectifs poursuit cette circulaire, qui, sans évaluation préalable, élargit la CPU à d'autres secteurs et surtout qui la structure en 3 ans (4^e- 5^e et 6^e secondaire) ?

Elle apparaît comme une volonté d'avancer coûte que coûte vers une généralisation de la cpu, comme

modèle pour l'enseignement technique après le tronc commun.

Or, c'est bétonner la formation professionnelle dès la première année après tronc commun. Comment évitera-t-on l'orientation presque tout aussi précoce que maintenant.

Surtout, pour les élèves qui « choisiront » ces filières dites « revalorisées », il y aura un an de plus que les autres pour obtenir le CESS. Pour qui la voie lente et pour qui la voie rapide ?

Les missions de l'école s'arrêteront donc en 3^e secondaire pour certains : car cette construction nouvelle revient à renoncer dès la 4^e année (actuelle) à une formation solide et ouverte, pour former étroitement à des métiers qui changent ou qui n'existent pas encore, et de toute façon pas en nombre suffisant (d'emploi). La stratégie ne devrait-elle pas être plutôt de mieux armer les jeunes plutôt que de penser que les découpages/empilages métiers de la CPU vont y parvenir.

La prudence de l'Avis n°3 vis-à-vis de la généralisation de la CPU à l'ensemble de l'enseignement qualifiant repose sur le constat d'un paradoxe au moins apparent entre d'une part les objectifs de la CPU (tableur sur des certifications partielles pour motiver les élèves, lutter contre le décrochage scolaire et l'abandon de la formation en cours de route et sans certification) et d'autre part la volonté du Pacte d'aboutir à une revalorisation de l'enseignement qualifiant en mettant fin aux orientations vers cette filière, par relégations successives, d'élèves sans motivation pour la qualification. En effet, avec des élèves qui s'orientent volontairement vers le qualifiant après avoir attesté de leur maîtrise de compétences de base solides (CTC), on retrouverait dans le qualifiant les conditions nécessaires pour renouer avec une vision plus intégrée de la qualification (revalorisation). Cette vision plus intégrée de la qualification correspondrait par ailleurs mieux à ce qui semble être une demande patronale insistante : la formation de jeunes qui soient capables de s'adapter à des contextes de travail en évolution constante. La CPU, par contre, risque fort de générer de l'ennui auprès d'élèves motivés qui se verraient réduits à une approche morcelée et répétitive de la qualification

Pour CGé,
Christine Maron.

