CARTOGRAFIE SOCIALI
Rivista di sociologia e scienze umane
Anno VIII, n. 16, 2023

Direzione scientifica
Lucio d'Alessandro e Antonello Petrillo

Direttore responsabile
Arturo Lando

Redazione
Elena Cennini, Anna D'Ascenzio, Fabrizio Greco

Staff di supporto alla Redazione
Giuseppina Della Sala, Federica Graziano, Luca Manunza, Andrea Postiglione

Staff di supporto alla Redazione per le attività di internazionalizzazione
Lucio Castracani, Laura Giovinazzi

Coordinamento redazionale
Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli)

Comitato di redazione
Manuel Anselmi (Unitelma Sapienza), Marco Armiero (KTH Royal Institute of Technology, Stockholm),Tugba Basaran (Kent University), Davide Caselli (Università Milano-Bicocca), Valentina Castellini (Università di Toronto), Alberto De Nicola (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Nick Dines (Robert Schuman Centre – European University Institute), Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marcello Maneri (Università di Milano Bicocca), Alessandro Mazzola (University of Liège),Domenico Perrotta (Università di Bergamo),Valeria Piro (Università degli Studi di Milano), Ciro Pizzo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pietro Saitta (Università di Messina), Anna Simone (Università Roma Tre)

Comitato scientifico
Maurizio Bergamaschi (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Emiliano Bevilacqua (Università del Salento), Fabienne Brion (Université Catholique de Louvain-la-Neuve), Sandro Busso (Università degli Studi di Torino), Alessandro Dal Lago (già professore presso Università di Genova), Davide De Sanctis (Università degli Studi Federico II – Napoli), Vincent Dubois (Université de Strasbourg), Didier Fassin (Institute for Advanced Study School of Social Science, Princeton), Domenico Fruncillo (Università degli Studi di Salerno), Fernando Gil Villa (Universidad de Salamanca), Akhil Gupta (University of California), Michalis Lianos (Université de Rouen), Marco Martiniello (University of Liège), Giulio Moini (Sapienza Università di Roma), Carlotta Mozzana (Università Milano-Bicocca), Laurent Mucchielli (CNRS – Centre national de la recherche scientifique), Fabio Quassoli (Università di Milano Bicocca), Salvatore Palidda (già professore presso Università di Genova), Michel Peraldi (CADIS – Centre d'analyse et d'intervention sociologiques), Andrea Rea (Université libre de Bruxelles), Giuseppe Ricotta (Sapienza Università di Roma), Francesca Vianello (Università degli Studi di Padova)

"Cartografie sociali" is a peer reviewed journal

CRITICA DELLA RAGIONE VALUTATIVA

A cura di Davide Borrelli

MIMESIS

SUOR ORSOLA UNIVERSITY PRESS

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 45,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Cartografie sociali è una rivista promossa da URiT, Unità di Ricerca sulle Topografie sociali.

Direzione e Redazione della rivista hanno sede
presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Via Suor Orsola 10 – 80132 Napoli (Italy)
www.unisob.na.it
cartografiesociali@unisob.na.it
cartografiesociali.rivista@gmail.com

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9791222309729
Issn: 2499-7641

© 2023 – MIM EDIZIONI SRL
Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 21100089

Registrazione Tribunale di Napoli n. 37 del 5 luglio 2012

INDICE

Editoriale: la vita messa alla prova
di Davide Borrelli 7

MAPPE

Il sottile legame tra la concezione neoliberista dell' istruzione e l'insegnamento per competenze
di Fiorenzo Parziale 19

La valutazione della disabilità nelle politiche inclusive delle organizzazioni aziendali
di Brunella Iengo, Domenico Napolitano, Luigi Maria Sicca 43

La critica della valutazione nelle politiche della conoscenza, dell'educazione e del Workfare
di Roberto Ciccarelli 59

Du Baccalaureat comme visa pour l'enseignement superieur a parcoursup comme portefeuille de competences?
L'evolution des critères d'évaluation des candidatures dans l'enseignement supérieur à l'heure de Parcoursup
di Erwan Lehoux 83

ROTTE

Nel campo del sociale: innovazione, valutazione e determinazione delle condotte
di Anna D'Ascenzio e Stefania Ferraro 99

Precarietà, spaesamenti, (dis)appartenenze.
Soggettività accademiche migranti nell'Europa del Covid-19
di Franco Palazzi e Carla Panico 123

La professione medica: tra dimensione europea del diritto sanitario, governance e valutazione
di Sarah Otera 149

RILIEVI

Le prove invalsi come emblema della nuova scuola neoliberista: due *case studies*
di Antonio Zapelli 163

Il Rav come documento strategico.
Alcune riflessioni critiche
di Elisa Fiaccadori 181

WUNDERKAMMER

La settimana della sociologia a Unisob: per una critica alla ramificazione della ragione neoliberista
di Giancarlo De Marco 193

TRAVELOGUES

Moral panics
di Andrea Caroselli e Pasquale Schiano 213

Erwan Lehoux

DU BACCALAUREAT COMME VISA POUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR A PARCOURSUP COMME PORTEFEUILLE DE COMPETENCES?

L'évolution des critères d'évaluation des candidatures dans l'enseignement supérieur à l'heure de Parcoursup

Abstract:

In France, the Orientation et Réussite des Étudiants (ORE) law, inclued Parcoursup, has generalised a form of selection, not always assumed, at the entrance to all higher education. To evaluate applications, the Fiche avenir encourages higher education courses to take into account the skills acquired by students outside the classroom. In return, students are invited to highlight their commitments, their extra-curricular activities and any other personal experience they deem relevant. The aim of this article is to examine both the individual and collective effects of this incentive.

Keywords:

Skills; Non-Formal/Informal Education; Higher Education; Éducation Market, Guidance.

En France, les réformes du lycée et de l'entrée dans l'enseignement supérieur, dont la mise en place de Parcoursup est emblématique, ont remis en cause le rôle central que jouait le baccalauréat entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Si la part des formations sélectives était de plus en plus importante, l'obtention du baccalauréat suffisait encore pour s'inscrire dans la grande majorité des filières universitaires. Dorénavant, les universités sont autorisées à classer les dossiers et, dès lors que le nombre de candidatures excède le nombre de places disponibles, à sélectionner les candidates et candidats sur la base de ce classement (Frouillou 2021).

Outre la généralisation de la sélection, et ses conséquences sur les inégalités (Clément and Couto 2019; Couto *et al.* 2021), les éléments constitutifs des dossiers de candidature méritent également d'être interrogés. Dans l'ancien système, avec la plateforme Admission post-bac

(APB), les dossiers de candidatures étaient uniquement composés des derniers résultats scolaires obtenus par les élèves et des appréciations des professeurs à propos de ses résultats, autrement dit, des bulletins scolaires des élèves pour les trois trimestres de la classe de première et aux deux premiers trimestres de la classe de terminale. Sur la plateforme Parcoursup, outre des éléments d'ordre scolaire, tels que les résultats obtenus par les élèves au contrôle continu et lors de certaines épreuves anticipées, ou encore les appréciations formulées par les enseignants sur leurs bulletins trimestriels, peuvent également figurer des éléments extra-scolaires. Les élèves, via le projet de formation motivé, sont incités à valoriser des compétences obtenues en dehors de l'école et toute sorte d'expériences personnelles. La fiche avenir invite les professeurs principaux à renseigner des informations relatives à la méthode de travail des élèves, mais aussi à leur autonomie, à leur capacité à s'investir et même à leur engagement citoyen. Les chefs d'établissement des lycées émettent en outre un avis sur la capacité des élèves à réussir dans les formations demandées, fondé sur ces différents éléments. Dans le cadre de l'examen des candidatures, peuvent également être exigés d'autres éléments: tests de positionnement, entretiens, certifications externes, etc. Ainsi, une importance croissante est accordée aux compétences dites transversales, notamment aux compétences psychosociales, ou *soft-skills*, au détriment des savoirs et savoir-faire jusqu'alors évalués dans le cadre scolaire.

Du baccalauréat, diplôme doté d'une valeur nationale autorisant ses titulaires à poursuivre dans l'enseignement supérieur, à la manière d'un passeport, c'est désormais un portefeuille d'expériences et de compétences que les élèves sont invités à entretenir, en investissant dans leur éducation, et à faire valoir auprès des établissements de l'enseignement supérieur. En cela, Parcoursup s'inscrit dans la lignée des réformes néolibérales de l'éducation (Laval *et al.* 2012), qui supposent des sujets rationnels et calculateurs à la recherche de leur propre intérêt, sur le modèle de l'*homo-œconomicus*, voire en visent la réalisation (Dardot, Laval 2009). L'objectif de cet article est d'éclairer l'avènement de ce nouveau régime d'évaluation et de sélection des candidatures dans l'enseignement supérieur en France, et d'en interroger les effets: dans quelle mesure les élèves cherchent-ils, en conséquence, à valoriser diverses expériences personnelles et quels sont les impacts potentiels de ce phénomène à la fois dans l'école et en dehors? Est-il possible d'évaluer ces apprentissages et est-ce bien le rôle de l'école? Quelle conséquence, en retour, sur le sens de ces diverses expériences personnelles, tels que l'engagement? Après un retour sur l'introduction, en France, de la logique des compétences et,

plus récemment, des *soft-skills*, l'article reviendra sur la place que Parcoursup accorde aux apprentissages réalisés en dehors de l'école, avant de proposer quelques hypothèses quant aux conséquences prévisibles de cette évolution.

1. *Des compétences aux soft-skills : focus sur la situation française*

1.1 *Introduction de la logique des compétences en France*

L'introduction de la logique des compétences dans l'Éducation nationale remonte aux années 1980. Un certain nombre de travaux souligne l'origine économique de la notion de compétence. Selon Laurence Coutrot (2005), «les logiques de compétences ont leurs racines profondes dans les difficultés de l'organisation taylorienne et fordiste». Il s'agit, poursuit-elle, d' «un des volets du "Nouvel esprit du capitalisme" dans lequel on offre aux salariés d'échanger moins de sécurité contre plus d'autonomie» (*ibidem*).

En parallèle, la notion rencontre les réflexions pédagogiques des tenants de l'éducation nouvelle sur le sens de l'évaluation scolaire: s'agit-il d'évaluer des savoirs pour eux-mêmes, ou bien la capacité des élèves à se les maîtriser, c'est-à-dire à se les approprier pour les mobiliser de façon opportune face aux problèmes individuels et collectifs qu'ils rencontrent?

Cette polysémie de la notion de compétence (Ropé, Tanguy 1994) donne lieu à une multiplicité de ses usages. Tout en reconnaissant que, d'une manière générale, «la formulation des compétences énonce les performances à accomplir et, par son mutisme sur les démarches à mettre en œuvre pour y parvenir, renvoie l'obtention des résultats attendus à la seule responsabilité des acteurs», Bernard Rey souligne les enjeux spécifiques de la notion dans le cadre: «Parler de compétence, c'est focaliser l'attention sur la manière dont les élèves sont en mesure d'accomplir les tâches qui leur sont dévolues à l'école et sur lesquelles ils seront évalués» (Rey 2015).

Une ambiguïté qui joue en faveur du développement de l'évaluation par compétences, aussi bien par le haut que par le bas. Plusieurs réformes ont ainsi contribué à imposer la logique des compétences tant dans la conception des programmes scolaires que dans l'évaluation des élèves. En particulier, la mise en place du socle commun des compétences et des connaissances, à la suite de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 s'accompagne d'un livret personnel de compétences, obligatoire depuis 2011 pour l'obtention du brevet. Malgré un changement de

nom[1] et des évolutions significatives consécutives à l'arrivée de François Hollande au pouvoir, la logique des compétences n'est pas remise en cause par l'alternance politique. Du côté des professionels, ces réformes suscitent certes une certaine méfiance, voire des résistances, mais une partie d'entre eux voit dans la logique des compétences une réponse à un véritable souci pédagogique: par exemple, une manière d'aider les élèves en difficulté en donnant davantage de sens aux apprentissages, si bien que certains enseignants accompagnent voire devancent, au moins en partie, les réformes.

1.2 *Un glissement progressif vers les soft-skills*

Ces dernières années, c'est plus particulièrement le développement des *soft-skills*, ou compétences comportementales, qui a été affiché comme un objectif prioritaire des politiques éducatives. Ce mouvement, initié dans la formation professionnelle, notamment par apprentissage (Kergoat), s'étend désormais à l'ensemble de la formation initiale et continue, y compris aux formations les plus générales de l'enseignement secondaire et supérieur. Récemment, le Grenelle de l'éducation a fourni une illustration exemplaire de ce phénomène. Le rapport de synthèse[2], rédigé par l'économiste Yann Algan, regrette que «les élèves [en France] présentent un déficit de compétences socio-comportementales considérable par rapport à la plupart des pays de l'OCDE» (p. 11). Ces compétences y sont définies comme «des aptitudes de savoir-être qui peuvent évoluer et être acquises», et regroupent, à la fois des «compétences sociales: coopération, respect et tolérance, empathie, résolution collective de problèmes»; et des «compétences comportementales: perception de soi (estime de soi, confiance en soi), sentiment d'efficacité personnelle, persévérance, état d'esprit progressiste, le locus de contrôle (c'est-à-dire la perception que les événements qui nous affectent sont le résultat de nos actions ou le fait de facteurs externes)». Or, l'auteur de la note souligne le «double dividende» de ces compétences: d'une part, «elles renforcent le développement des compétences académiques et donc la réussite scolaire» de sorte que «investir dans les compétences socio-comportementales est aussi l'une des conditions sine qua non pour lutter contre le décrochage scolaire» (p. 36); et

1 Suite à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013), Le socle commun des compétences et des connaissances devient le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

2 En ligne: https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Rapport_scientifique_Grenelle_de_l_education.pdf.

d'autre part, «[ces compétences] ont impact décisif sur les performances économiques et sociales et la résilience de la société française» (p. 12).

Si ce rapport insiste sur la possibilité d'acquérir ces compétences socio-comportementales dans le cadre scolaire, à condition de transformer celui-ci, la logique des compétences est également associée à un mouvement en faveur de la reconnaissance des apprentissages effectués en dehors de l'école.

1.3 *Compétences et éducation informelle*

Un certain nombre de travaux, en particulier aux niveaux européen et international (Garnier 2018), appellent à mieux reconnaître les compétences acquises tout au long de la vie, et ce dans toutes les expériences de la vie. Dans le sillage des publications de l'UNESCO (1988), le *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* distingue ainsi trois modes d'apprentissages: premièrement, «l'éducation formelle [qui] se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnus»; deuxièmement, «l'éducation non formelle [qui] intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation», par exemple dans le cadre de l'accompagnement ou du soutien scolaire, ou encore d'activités extra-scolaires encadrées, mais sans donner lieu, le plus souvent, à une reconnaissance officielle sous la forme de diplômes ou de certificats; troisièmement, «l'éducation informelle [qui] est le corollaire naturel de la vie quotidienne [mais qui] n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences» (CCE, 2000, p. 9).

En France, plusieurs dispositifs mis en place depuis une vingtaine d'années vont dans le sens d'une plus grande reconnaissance des apprentissages effectués en dehors de l'école, qu'il s'agisse de la Validation des acquis de l'expérience (VAE) ou de la bonification de l'engagement étudiant (Deschanet *et al.* 2022). La mise en œuvre de la Fiche avenir dans le cadre de la procédure Parcoursup apparaît comme une nouvelle traduction concrète de cet objectif politique.

2. *La Fiche avenir comme portefeuille de compétences*

À côté des résultats scolaires et des appréciations des enseignants, les dossiers de candidature sur Parcoursup sont constitués de la Fiche avenir, qui comprend plusieurs rubriques, que sont invités à remplir, selon les cas,

les enseignants, les chefs d'établissements ou les élèves eux-mêmes. Ces différentes rubriques permettent ainsi de valoriser différentes expériences péri – ou extra-scolaires, qu'elles aient donné lieu à une évaluation par une institution tierce ou non.

2.1 *Marché de l'évaluation et évaluation de marché*

L'adoption dans le système scolaire de la logique des compétences va de pair avec la construction du marché éducatif, et plus particulièrement d'un marché de la certification sur lequel se positionnent des producteurs de valeurs para-scolaires. Ce marché s'est notamment développé pour ce qui concerne la maîtrise des langues, qu'il s'agisse des langues étrangères (Anquetil, Jamet 2010), notamment à destination des étudiants et des candidats sur le marché de l'emploi, ou de la langue nationale, à destination des immigrés dans l'optique de leur régularisation ou de leur naturalisation (Daadouch 2013). Le recours croissant des *portfolios*, d'abord dans le cadre de la formation professionnelle puis dans le cadre scolaire, participe de ce même mouvement. À côté d'un usage formatif du portfolio, un usage à visée certificative est également répandu. «Dans le second cas, le portfolio constitue le support à partir duquel un jugement professionnel peut être porté sur la maîtrise des compétences visées. Les portfolios d'évaluation et les portfolios bilans s'inscrivent tant au niveau de la certification dans le contexte de formation qu'au niveau de la promotion professionnelle» (Carnus *et al.* 2022).

À l'extrême, il ne s'agit donc plus pour des opérateurs formellement autorisés de délivrer des diplômes dont la valeur est, au moins pour partie, garantie par leur reconnaissance et leur encadrement par les pouvoirs publics, mais d'encourager le développement d'acteurs proposant des certifications en tout genre, dont la valeur dépend exclusivement de l'offre et de la demande, d'abord à l'entrée dans l'enseignement supérieur, et *in fine* sur le marché de l'emploi. À la limite, chacun peut chercher à valoriser telle ou telle expérience, tel ou tel apprentissage réalisé en dehors de tout cadre institutionnalisé: tout dépendra de sa capacité à s'en justifier, et à ainsi à convaincre un établissement ou un employeur de la valeur de cette expérience, de cet apprentissage. Ainsi, dans le cadre d'un vaste marché éducatif de plus en plus globalisé, s'instaure progressivement un nouveau régime d'évaluation, que l'on peut qualifier d'évaluation de marché, dans lequel la nature et la valeur des expériences et compétences ne sont donc plus évaluées ni fixées par un cadre institutionnel, régulé par des décisions collectives, mais laissé à l'appréciation du marché. Fabienne

Maillard parle ainsi d'un «ordre certificatoire», dont la réalisation est plus particulièrement aboutie dans le domaine de la formation professionnelle (Maillard 2020).

Dans une fiche[3] éditée par l'ONISEP[4], mise en ligne à l'attention des élèves sur Parcoursup pour les aider à compléter la rubrique Activités et centres d'intérêt de la Fiche avenir, il est conseillé d'«indiquer des diplômes, des attestations, des certifications». La même fiche précise que les élèves doivent pouvoir «en justifier l'obtention, à la demande de la formation, au moment de l'inscription administrative dans l'établissement choisi». Dans ce même esprit, un article sur le site du magazine *L'Étudiant*[5] donne aux élèves le conseil suivant: «Si vous avez des certifications comme le Bafa (brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur) ou si vous avez suivi des MOOCs (cours à distance) et obtenu un diplôme, précisez-le. Idem si vous avez passé des concours ou obtenu des prix».

2.2 *Une conception instrumentale de la scolarité… qui s'étend potentiellement à toute autre expérience de la vie*

Au-delà des apprentissages certifiés dans ces cadres d'éducation non-formels, pour reprendre les termes utilisés par les institutions inter – et transnationales, ce sont potentiellement toutes les expériences de la vie qui sont considérées comme sources d'apprentissages potentiels. La rubrique «Mon engagement citoyen» de la Fiche avenir s'inscrit dans cette tendance en invitant les élèves à «[décrire leur] engagement citoyen, dans le cadre d'un service civique ou comme bénévole dans une association, dans [leur] établissement ou dans un autre cadre» (*Parcoursup*). De même, dans la rubrique « Ouverture au monde», ils sont même invités à évoquer leurs pratiques sportives, leurs séjours à l'étranger ou, à défaut, leur «intérêt particulier pour une culture étrangère» (*Parcoursup*).

Dès lors, il convient de se demander si la conception instrumentale de la scolarité que suppose la procédure Parcoursup ne s'étend pas potentielle-

3 En ligne: https://www.parcoursup.fr/documentspdf/Fiche_eleve_activites_et_centres_interets-1.pdf

4 L'Office National d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) est un organisme public qui a vocation à produire et à diffuser des informations sur les études et les métiers, et à favoriser l'accompagnement des jeunes dans la construction de leurs projets d'orientation.

5 En ligne: https://www.letudiant.fr/etudes/parcoursup/parcoursup-comment-remplir-la-rubrique-activites-centres-d-interets-ex-cv.html

ment à toute expérience de la vie, qu'il s'agisse d'activités de loisir, encadrées ou non, d'engagements dits citoyens, voire de toute pratique sociale, individuelle ou collective. Dans quelle mesure les élèves sont-ils sensibles à cette incitation qui leur est faite de valoriser ces diverses expériences personnelles? Le cas échéant, comment répondent-ils à cette incitation: ont-ils tendance à s'engager dans diverses expériences dans le but anticipé et conscient de les valoriser par la suite sur Parcoursup, ou ont-ils simplement tendance à relire *a posteriori* leurs expériences passées pour les valoriser? Autrement dit, cette incitation a-t-elle des effets socialisateurs et ces effets sont-ils différenciés selon l'origine sociale, le genre ou la trajectoire migratoire par exemple?

2.3 *La réception du dispositif par les élèves*

Les effets socialisateurs d'une telle incitation sur les élèves restent difficiles à appréhender. Il semble bien que la conception instrumentale ou utilitariste de la scolarité dont est porteur Parcoursup soit relayée auprès des élèves notamment dans le cadre de l'accompagnement à l'orientation qui leur est proposée dans les établissements. C'est le cas, en particulier, de certains enseignants (Lehner *et al*., à paraître en 2024), même lorsqu'ils sont par ailleurs en désaccord avec cette conception de l'éducation (Lehoux, à paraître en 2024), mais aussi d'acteurs extérieurs aux établissements scolaires, notamment associatifs, qui interviennent auprès des élèves dans le cadre de partenariats avec l'institution (Lehoux, à paraître en 2024). Cependant, cela ne permet d'affirmer que les élèves sont sensibles à ces discours.

Une enquête en cours de réalisation dans six lycées d'Île-de-France et d'une académie du Nord-ouest de la France a permis d'interroger des professionnels (enseignants, personnels de vie scolaire, personnels de direction, psychologues de l'Éducation nationale, etc.), ainsi que vingt-huit élèves, suivis durant toute la durée de leur scolarité au lycée. Rencontrés d'abord en classe de seconde puis en classe de première, ces élèves sont désormais inscrits en classe de terminale, mais n'ont pas encore été interrogés cette année. En définitive, malgré l'accompagnement dont ils bénéficient, à des degrés divers, les élèves ne semblent pas, dans leur grande majorité, anticiper précocement leur projet d'orientation, ni envisager les diverses expériences de leur vie en fonction de leur rentabilité espérée sur le plan scolaire. Seule une minorité d'élèves, principalement issus de milieux économiquement et culturellement aisés, évoque principalement des stages réalisés dans la perspective de leur orientation. À cette étape de leur scola-

rité, ces expériences sont néanmoins plus envisagées comme un moyen de réfléchir à leur projet d'orientation que comme une manière de distinguer leurs futurs dossiers de candidature dans l'enseignement supérieur. Seule une élève, issue d'un milieu plus populaire, manifeste en entretien un rapport instrumental explicite et assumé à une expérience personnelle à venir: dans la perspective d'entrer dans la gendarmerie, elle envisage, avec une amie, d'effetuer son Service national universel comme une manière de se distinguer, de faire la preuve de sa motivation. Seuls les entretiens à venir avec les élèves désormais scolarisés en terminale permettront de vérifier si les élèves sont, en fait, majoritairement peu sensibles aux incitations qu'ils reçoivent à valoriser leurs expériences personnelles ou s'ils y répondent positivement, mais plus tardivement, alors que les échéances liées à Parcoursup se rapprochent.

3. *Interrogations*

3.1 *Sur la valeur scolaire des expériences personnelles*

Les apprentissages issus des activités et engagements péri – et extrascolaires ne font aucun doute. La sociologie a d'ailleurs souligné l'influence de la socialisation non-scolaire sur la réussite scolaire. C'est vrai des pratiques culturelles, de la fréquentation des musées aux voyages à l'étranger, mais aussi des engagements, qu'ils soient associatifs, comme le montrent Aymeric Brody et Gilles Brougère (2010) à propos d'étudiants bénévoles de l'AFEV, mais aussi politiques ou syndicaux (Becquet 2021). Dans un certain nombre d'organisations associatives, syndicales ou politiques, la formation des bénévoles ou des militantes et militants est d'ailleurs l'objet d'une formalisation plus ou moins aboutie, sous la forme de stages, d'ateliers, etc.

Pour autant, l'évaluation de ces apprentissages effectués en dehors de l'école pose question. Faute d'évaluation formalisée, on suppose qu'une même expérience est pour toute personne également source d'apprentissage; or, si ce n'est pas le cas de l'expérience scolaire, pourquoi serait-ce le cas des autres expériences de la vie et en particulier des expériences d'engagement? Il semble évident que l'effet d'une expérience, quelle qu'elle soit, en termes d'apprentissage dépend des dispositions de la personne, du sens y donne et de sa capacité à s'approprier ce qui s'y joue.

3.2 *Valeur des expériences et jugements de valeur*

Outre la question de l'évaluation des apprentissages effectués en dehors de l'école, le risque est également d'accorder aux engagements et, au-delà, aux diverses expériences de la vie, une valeur différente non pas en fonction de ce qu'ils donnent effectivement l'occasion d'apprendre, mais en fonction de jugements de valeurs idéologiquement très orientés. L'importance accordée à la valorisation de l'engagement peut surprendre. Elle répond en fait au souci plus général de promouvoir l'engagement des jeunes, érigé comme un objectif politique prioritaire, en réponse à l'abstention croissante chez les jeunes, à leur désintérêt supposé pour la chose publique et au développement d'un individualisme accusé de menacer la cohésion sociale. Ce mouvement est cependant très ambigu, puisqu'il semble bien que tous les engagements ne fassent pas l'objet d'une même considération. Tandis qu'un engagement humanitaire ou caritatif sera sans aucun doute valorisé, ce sera moins certainement le cas d'un engagement syndical par exemple. Dans une situation de marché, dans laquelle chaque établissement de l'enseignement supérieur peut sélectionner les candidatures selon des critères qui lui sont propres, sans nécessairement en rendre compte, l'attitude la plus rationnelle consiste en tout cas pour les jeunes à ne mettre en avant que des engagements qu'ils peuvent raisonnablement considérer comme consensuels, au détriment d'engagements plus subversifs.

Ces jugements de valeur sont en outre une source potentielle d'inégalités supplémentaires. La sociologie a bien documenté, depuis les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970, 1964), l'impact du capital culturel sur la réussite scolaire des enfants. Dès lors, en reconnaissant officiellement les apprentissages effectués en dehors de l'école, le risque est en fait de compter deux fois ces apprentissages: une première fois, implicitement, à travers les résultats scolaires eux-mêmes; et une deuxième fois, explicitement, dans le cadre de cette reconnaissance. Les élèves bénéficiant des expériences les plus valorisées à l'école et les plus valorisables dans le cadre de l'examen de leur candidature dans l'enseignement supérieur seront ainsi doublement avantagés.

3.3 *Scolarisation des expériences extra-scolaires et dévalorisation du sens*

Une dernière interrogation porte sur le sens des expériences non scolaires dès lorsqu'elles sont envisagées en partie voire avant tout comme un investissement dont est attendu une certaine rentabilité. Dans l'hypothèse où les élèves seraient amenés, dans le but d'enrichir leur dossier sur Par-

coursup, à s'engager opportunément comme bénévole ou à effectuer telle ou telle expérience, que reste-t-il de la valeur de ces engagements ou de ces expériences, sinon une valeur d'échange, en l'occurrence sur le marché éducatif? La même question pourrait être posée à propos du service civique, désormais explicitement considéré comme un dispositif au service de l'insertion professionnelle des jeunes et non plus seulement comme un dispositif au service de leur engagement (Ihaddadene, 2022). Ne faut-il pas y voir une extension d'un type organique de solidarité, poussé à son paroxysme, au risque de l'anomie, pour reprendre la mise en garde d'Émile Durkheim (1893)?

La mise en place de Parcoursup et des différentes mesures qui l'accompagnent incitent assez explicitement les jeunes à valoriser les apprentissages acquis en dehors de l'école, aussi bien dans d'autres cadres institués qu'au cours des diverses expériences de la vie personnelle et quotidienne. Les élèves sont en effet invités à compléter leur dossier à la manière d'un portefeuille de compétences, dont ils peuvent espérer qu'elles seront valorisées lors de l'examen des candidatures. Dès lors, la valeur des différents apprentissages n'est plus le résultat d'un choix collectif, issu d'une délibération démocratique, mais dépend de l'offre et de la demande sur le marché éducatif et, *in fine*, sur le marché de l'emploi. S'il reste à déterminer à quel point les élèves sont sensibles à cette incitation et dans quelle mesure cela les amène à modifier leurs pratiques afin de maximiser leurs chances d'être sélectionnés: ont-ils tendance, par exemple, à s'engager dans telle ou telle association dans le but conscient de valoriser cette expérience dans leur dossier?

L'enquête en cours ne permet pas encore de mesurer l'ampleur des effets socialisateurs de cette incitation, et les premiers résultats exigent même une certaine prudence à ce sujet. Cela n'empêche pas de s'interroger sur les difficultés que pose cette incitation, notamment en matière d'évaluation des apprentissages acquis en dehors de l'école, et sur ses potentiels impacts à l'échelle collective, que ce soit en termes d'inégalité ou en termes de sens. Ces quelques interrogations soulignent en outre une contradiction croissante du système qui, d'un côté, promeut la liberté individuelle et la réalisation de soi au nom de singularité, et de l'autre, ouvre la porte à l'évaluation de soi, jusqu'à dans ses expériences les plus intimes, ce qui implique finalement un renforcement du contrôle social, et finalement une certaine standardisation des normes de vie.

Références bibliographiques

Anquetil M., Jamet M.C., 2010, *Intégrer les certifications dans un cursus universitaire : enjeux, défis, interrogations*, in «Revue française de linguistique appliquée», n. XV, pp. 61-74. https://doi.org/10.3917/rfla.151.0061

Becquet V., 2021, *(S)'Éduquer par l'engagement : des visées politiques aux expériences formatrices*, in «Revue internationale d'éducation de Sèvres», n. 88, pp. 43-52. https://doi.org/10.4000/ries.11340

Bourdieu P., Passeron J.C., 1970, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu P., Passeron J.C., 1964, *Les Héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.

Brody A., Brougère G., 2010, *S'engager et apprendre dans les quartiers : le cas d'étudiants bénévoles de l'AFEV*, in «Spécificités», n. 3, pp. 109-128. https://doi.org/10.3917/spec.003.0109

Carnus M.F., Maes O., Van Nieuwenhoven C., 2022, *Portfolio*, in «Dictionnaire des concepts de la professionnalisation», Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 315-320. https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0315

CEE, 2000, *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Document de travail des services de la commission.

Clément P., Couto M.P., 2019, *Parcoursup: infox et premières conséquences de la réforme*, in «La Pensée», n. 399, pp. 144-156. https://doi.org/10.3917/lp.399.0144

Couto M.P., Bugeja-Bloch F., Frouillou L., 2021, *Parcoursup: les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur*, in « Agora débats/jeunesses », n. 89, pp. 23-38. https://doi.org/10.3917/agora.089.0023

Coutrot L., 2005, *Archéologie des logiques de compétences*, in «L'Année sociologique», n. 55, pp. 197-230. https://doi.org/10.3917/anso.051.0197

Daadouch C., 2013, *Quand la maîtrise du français s'achète*, in «Plein droit», n. 98, pp. 8-11. https://doi.org/10.3917/pld.098.0008

Dardot P., Laval C., 2009, *La Nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte.

Deschanet E., Distler F., Rasolofo-Distler F., 2022, *Reconnaissance des compétences : savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'étudiant. Le cas de trois dispositifs : Bonus étudiant engagé, VAE et blocs de compétences*, in «Projectics/Proyéctica / Projectique», n. 33, pp. 91-110. https://doi.org/10.3917/proj.033.0091

Durkheim É., 2013, *De la division du travail social*, Paris, Presses universitaires de France (éd. or. 1893).

Frouillou L., 2021, *Parcoursup: quelles sélections à l'entrée dans le supérieur? Sélections, du système éducatif au marché du travail*, XXVIèmes journées du longitudinal (Toulouse, 12-13 novembre 2020), in «Céreq Échanges», n. 16, pp. 43-50.

Garnier B., 2018, *L'éducation informelle contre la forme scolaire ?*, in «Carrefours de l'éducation», n. 45, pp. 13-21. https://doi.org/10.3917/cdle.045.0013

Ihaddadene F., 2022, *Le service civique au service de l'«employabilité» des jeunes?*, in «Salariat», n. 1, pp. 195-207.
Kergoat P., 2005, *Savoirs, qualifications, compétences: enjeux pour l'entreprise, enjeux pour l'école*, Paris, Cité des sciences.
Laval C., Clément P., Dreux G., Vergne F., 2012, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte.
Lehner P., Oller A. C., Pin C., 2024 (À paraître), *Les plateformes numériques d'orientation: des outils pour la socialisation des élèves aux règles du marché*, in «L'Orientation scolaire et professionnelle», n. 52(4). https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2020-2-page-337.htm
Lehoux E., 2023 (À paraître), *Les discours et les présupposés des nouveaux acteurs de l'orientation. La définition de l'orientation et des finalités de l'école en question*, in «Recherches en éducation», n. 53.
Lehoux E., 2024 (À paraître), *Orienter les élèves : les enseignants face à la redéfinition de leur métier*, in «RessourSES», n. 2.
Maillard F., 2020, *La certification pour tous : une arme à double tranchant*, in « La Pensée », n. 404, pp. 93-105. https://doi.org/10.3917/lp.404.0093
Rey B., 2015, *La notion de compétence : usages et enjeux*, in «Le français aujourd'hui», n. 191, pp. 15-24. https://doi.org/10.3917/lfa.191.0015
Ropé F., Tanguy L. (eds.), 1994, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
UNESCO, 1988, *Colloque international sur la planification coordonnée du développement de l'éducation scolaire et de l'éducation extrascolaire*, Rapport final.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2023
da Puntoweb S.r.l. – Ariccia (RM)