

Stage national SNES « Approche et évaluation par compétences dans le système éducatif » 02 décembre 2009

Intervention de Bernard Rey :

« Compétences et évaluation de compétences : problèmes et pistes de solutions »

Bernard Rey est professeur à l'Université libre (laïque) de Bruxelles, docteur en sciences de l'Éducation, spécialiste international de la question des compétences.

L'enregistrement de son intervention sera disponible prochainement sur le site du SNES, ainsi que sa retranscription. Ce résumé n'est pas exhaustif. Il rend compte de l'intervention de Bernard Rey et de quelques-unes de ses réponses aux questions des militants.

1) Présentation de la notion de compétence et typologie des compétences

Une compétence, c'est une disposition à accomplir un certain nombre de tâches relevant d'un domaine précis.

Le champ dans lequel on est compétent est toujours circonscrit.

À l'origine les compétences c'est le type d'affaires dont le tribunal peut s'emparer, et évidemment le secteur géographique sur lequel il opère.

La compétence n'est jamais définie par l'organisation mentale mais par son but, l'acte ou le groupe d'actes auxquels elle donne lieu. Dans la notion de compétence on ne trouvera pas d'indication sur la manière de faire acquérir, un référentiel de compétences ne donne pas d'indication didactique ou pédagogique.

D'autre part puisque toute compétence est définie par son résultat et formulée comme un résultat, elle est toujours orientée vers son but. Il y a l'idée de finalité. La formulation du résultat, l'idée de finalité est une première implication pédagogique. Si on travaille dans le cadre d'une approche par compétence on ne peut plus faire travailler par les élèves des opérations sans leur indiquer à quoi ça sert, non pas forcément dans la vie extrascolaire, mais à l'intérieur de la discipline.

Dans les années 70-80, avec la pédagogie par objectifs l'important était de saisir ce qu'on voulait que les élèves soient capables de faire à l'issue du cours. Mais ce qui l'a fait disparaître de la scène scolaire, c'est qu'elle se prêtait à un découpage parcellaire des activités et les élèves ne voyaient pas dans quel cadre on pouvait les utiliser.

La notion de compétences reprend l'aspect mise en activité des élèves sauf qu'elle interdit de faire une mise en activité qui n'est pas éclairée par le but auquel on tend. C'est cette idée de finalisation qui est intéressante.

Le socle commun français

Il comporte 7 grandes compétences qui ne correspondent pas tout à fait à la définition donnée. Elles ne sont pas formulées en terme de capacité à faire un ensemble d'actions dans un domaine donné, elles sont plutôt vastes, englobantes : maîtrise de la langue française, pratique d'une LVE, éléments de mathématiques, etc..

Le socle est décliné en connaissances, capacités à mettre en œuvre et attitudes, avec des grilles de référence qui détaillent le socle pour chaque niveau de la scolarité dans chaque discipline et puis enfin le fameux livret de compétences.

On retrouve dans le socle, dans les grilles de références et dans le livret de compétences, une multiplicité d'énoncés qui ressemblent aux compétences telles que je les ai définies au début de mon intervention.

Le travail que nous avons essayé de faire pour le socle commun français, mais nous l'avions déjà auparavant fait pour des référentiels d'autres pays, c'est essayer de classer ces différents énoncés, les catégoriser, pour faire une ébauche de typologie en fonction du critère, suivant ce qui nous paraissait important pour les enseignants : la plus ou moins grande facilité à faire acquérir ces différentes compétences.

Il faut distinguer les compétences générales des compétences spécifiques.

- **Les compétences générales ou transversales** (traiter l'information, résoudre des problèmes, émettre des hypothèses, exercer son jugement critique, définir les démarches adaptées à un projet, prendre des

décisions, observer, prendre des initiatives) indiquent un type d'action, mais pas les objets sur lesquels porte l'opération. Exemple : savoir émettre une hypothèse. Oui mais dans quel domaine ?

- **Les compétences spécifiques** (mesurer une longueur, mesurer un angle, connaître les principaux droits de l'homme et du citoyen, adapter son écrit au destinataire et à l'effet recherché...) indiquent non seulement l'opération mais sur quoi porte cette opération

Il faut distinguer 3 types de compétences spécifiques :

- Celles qui ne sont pas vraiment des compétences mais plutôt des **connaissances**, (connaître les modalités de reproduction, de développement et de fonctionnement des êtres vivants, connaître les principaux droits du citoyen, connaître le fonctionnement d'une entreprise...)

- Les **procédures de base. Ce sont des actes intellectuels auxquels on peut entraîner les élèves** (effectuer un calcul à la main, utiliser un dictionnaire pour vérifier l'orthographe d'un mot, mesurer une longueur, maîtriser de manière automatisée les tables de multiplication, savoir nager 100 m,...).

Même s'il y aura toujours des élèves qui résisteront, il n'y a pas d'obstacle majeur à les faire acquérir, on y arrive par la répétition, par l'entraînement.

- Les **compétences avec mobilisation** exigent la mobilisation à la fois des connaissances et des procédures de base. Face à une tâche un peu nouvelle et complexe, l'élève doit, parmi les connaissances qu'il a, parmi les procédures de base qu'il maîtrise, choisir celles qui conviennent et les combiner. C'est ça le grand enjeu car ce sont sur ces compétences avec mobilisation que se fait la différence, malheureusement, entre les élèves qui marchent bien à l'école et les élèves qui sont en difficulté. Toutes les expressions, dans les grilles de référence, du type « utiliser à bon escient », « de manière qui convient », « d'une manière pertinente », « selon », « en fonction de » renvoient à cette catégorie de compétences. Ce sont les plus nombreuses dans les référentiels français et dans les référentiels étrangers

2) Comment peut-on faire acquérir des compétences ?

- a) **Les compétences générales** ou transversales sont les plus intéressantes, celles dont tout le monde rêve (« la tête bien faite plutôt que la tête bien pleine »), mais elles n'existent pas.

Résoudre un problème en maths, en histoire ou en chimie, ne renvoie pas aux mêmes démarches mentales.

Émettre une hypothèse à propos d'une expérimentation qu'on met en place et émettre des hypothèses sur la fin d'un récit dont on vient de lire le début, ce sont des démarches tout à fait différentes. On utilise les mêmes mots dans la langue française pour désigner des choses tout à fait hétérogènes.

Les psychologues ont établi qu'un individu capable de mettre en œuvre une démarche mentale d'une situation donnée n'est pas toujours capable de mettre en œuvre la même démarche sur une situation un peu dissemblable, une situation qui ne lui apparaît pas au premier coup d'œil comme ressemblant à la première. C'est un problème qui en psychologie s'appelle le transfert, et qui est reconnu par des études concordantes, dans différents pays. **On ne peut donc pas faire acquérir les compétences générales, elles n'existent pas.**

Le Québec a beaucoup tablé, depuis 10 ans, sur les compétences générales. Pour lutter contre le décrochage scolaire des jeunes qui faisaient des petits boulots en dehors de l'école et qui quittaient peu à peu l'école, ils ont voulu montrer à ces jeunes que ce qu'on apprend à l'école peut servir dans la vie mais ils ont eu du mal choisir ! Faut-il apprendre à conduire une automobile ? S'occuper d'un nourrisson ? Se protéger des maladies contagieuses ? Savoir faire des placements financiers intéressants ? Savoir goûter l'art contemporain ? etc. Seulement il va falloir choisir entre tout ça, on ne pourra pas tout faire. Qui va choisir ? Quel organisme étatique aura la légitimité dans la multitude des modes de vie qui sont ceux de notre société, de choisir ?

Lorsque j'interviens face à des personnes qui ont des responsabilités dans des systèmes éducatifs je leur dis : faites attention à ne pas mettre des compétences générales, cela ne signifie rien. Cela ne pourra pas se traduire concrètement, les enseignants ne pourront rien en faire.

b) Les compétences spécifiques.

- **les connaissances, énoncés, informations à mémoriser** il n'y a pas de problème majeur pour les faire acquérir. Cela passe par la répétition et l'entraînement. Il peut y avoir une difficulté relationnelle mais il n'y a pas de difficultés cognitives.

- **les procédures de base.** C'est la même chose. Lorsque les élèves veulent bien faire, ça marche.

- **les compétences avec mobilisation**

Le problème n'est pas simple. Comment arriver à ce que des élèves perçoivent « le bon escient », comment arriver à ce que dans des tâches scolaires un peu complexes et inédites pour les élèves, ceux-ci arrivent à sélectionner ce qui convient ?

Des chercheurs ont proposé une piste dès la fin des années 1989, formulée par des didacticiens des mathématiques, reprise ensuite par Meirieu : l'idée de familles de situations. Chaque fois qu'un enseignant fait acquérir une procédure à ses élèves, il devrait leur indiquer la famille de situations dans laquelle cette procédure est

utile. Ce n'était pas une mauvaise idée (ni complètement nouvelle car les enseignants le faisaient déjà plus ou moins intuitivement) mais cela ne résout pas toutes les difficultés pour les élèves. Il n'est pas facile de leur montrer le champ où les procédures peuvent être utilisées. C'est peut-être plus simple en mathématiques, qui sont un champ clos avec des concepts très précis, mais même en mathématiques il y a des difficultés. Ex: quand on fait apprendre le théorème de Pythagore on peut le transformer en procédure (lorsque j'ai un triangle rectangle et lorsque je connais la longueur de deux côtés je peux calculer le troisième).

Il y a des élèves qui ne voient pas qu'une situation particulière fait partie de la famille de situations qui leur a été indiquée par l'enseignant. Par exemple, on leur dit : il y a un carré dont la diagonale est de tant de centimètres, calculez le côté, il y a des élèves qui ne voient pas que le carré peut être partagé en deux, que ça fait deux triangles rectangles. Tout se joue, en fait, au niveau de l'interprétation de la situation. L'élève ne saisit pas forcément, dans la situation nouvelle qui lui est donnée, les caractéristiques qui vont lui indiquer qu'il faut choisir telle ou telle procédure.

Les élèves, notamment ceux en difficulté, sont des élèves qui peuvent avoir des interprétations de situations qui sont des interprétations légitimes mais qui ne sont pas les interprétations scolairement attendues. Ex en CE1, des élèves ayant travaillé depuis quelques temps sur la soustraction doivent résoudre le problème suivant : un enfant a 7 euros et veut acheter quelque chose qui coûte 12 euros. Combien doit-il demander à ses parents ? Un élève répond spontanément « il va demander à sa maman » et se tient à cette réponse même quand on lui demande de réfléchir. Il ne voit pas qu'il doit appliquer la procédure de base qu'on lui a apprise car, dans la vie, c'est maman qui décide combien elle donne.

Il y a des malentendus d'interprétation à tous les niveaux de la scolarité. Les bons élèves ont directement les bonnes interprétations. Les élèves en difficulté ont souvent une interprétation de la situation plus ou moins incohérente, parfois tout à fait acceptable, mais qui n'est pas l'interprétation correspondant à la vision scolaire, à ce que j'appelle le regard instruit.

Cela vaut dans toutes les disciplines. Par exemple en français au collège ou au lycée dans la lecture de textes argumentatifs il y a des élèves qui peuvent s'attacher au contenu de ce que dit l'auteur parce qu'ils ne sont pas d'accord, parce que ça blesse leurs convictions, et ils sont incapables de voir ce qui intéresse le professeur de français, qui est la structure du texte. Au point même que du coup les élèves vont interpréter comme la pensée de l'auteur ce qui n'est pas nécessairement la pensée de l'auteur, pensée que l'auteur expose en vue de la critiquer juste après. Mais dans leur positionnement identitaire d'adolescents, ce que dit un auteur est ce qu'il pense. Ils ne sont pas habitués à la duplicité argumentative qui consiste à exposer la pensée de l'adversaire afin de mieux la critiquer.

Ce qui intéresse l'école c'est d'identifier ce qu'est **le regard instruit**, qui est naturel pour nous, enseignants, mais qui n'est pas spontané chez les élèves. Nous avons besoin de faire un pas de côté pour essayer de l'identifier, de façon à mieux entraîner les élèves à le faire acquérir.

Une des caractéristiques de ce regard instruit, propre à toutes les disciplines scolaires y compris l'éducation physique, c'est le caractère textuel du discours scolaire. Notre effort c'est avec les élèves de partir de situations relativement concrètes et à un certain moment de leur demander de rompre avec la situation concrète de telle manière que les mots qu'on utilise, les mots des différentes disciplines ne soient plus des mots qui ont du sens par rapport à des choses qu'on peut voir ou des actions qu'on peut faire, mais que ces mots aient du sens, prennent leur sens de leur rapport mutuel au sein du texte du savoir.

Ex : on peut partir avec les élèves de situations concrètes (leur faire voir qu'un rectangle, cela peut être une table, le tableau, une fenêtre...) mais à un moment si l'enseignant veut faire son travail, il est obligé de définir la notion de rectangle non plus par référence à la forme de la table, mais par rapport à d'autres notions de la géométrie (notions de quadrilatère, d' angles droits et de côtés parallèles). Pour comprendre la notion de force en physique, il faut que les élèves oublient que qu'on appelle force dans la vie courante. Si je veux en histoire expliquer ce qu'est une révolution je vais bien être obligé de faire la distinction entre une révolution et une émeute, entre une révolution et un coup d'Etat. Les concepts à l'intérieur des savoirs scolaires se définissent par leur rapport ou leur proposition mutuelle et c'est assez difficile à comprendre pour les élèves, notamment pour les élèves qui viennent de milieux où ils n'ont jamais vu ou entendu quand ils étaient petits cet usage du langage,

On leur demande à l'école de rompre avec les situations concrètes de la vie courante, de « secondariser » et de s'approprier des concepts.

Quand je critique les compétences générales, je ne critique pas l'approche méthodologique qui porte sur des objets précis. Je ne dis pas qu'il faut, dans l'enseignement, privilégier uniquement les connaissances et les procédures de base. Je ne dis pas qu'il faut commencer par faire acquérir des compétences de base pour complexifier ensuite. Je dis que dès qu'on fait acquérir une notion ou une opération, il faut montrer aux élèves à quoi ça sert, pour qu'ils voient le type de tâche complexe auquel elle mène.

En Belgique, ils ont imaginé des cours de 50 minutes, qui étaient en fait des cours de 40 minutes avec les temps morts. Les enseignants devant donner des résultats d'évaluation très fréquents, ils ont eu tendance à

privilégier l'évaluation des seules procédures de base. Or, les élèves ne peuvent pas mobiliser leurs connaissances à partir de l'enseignement des seules procédures de base. Il faut donc travailler, avec eux, les compétences avec mobilisation. Il faut le faire avec tous les élèves, y compris ceux de la voie professionnelle. Mais si on veut réduire l'échec scolaire (qui est socialement marqué) il faut s'attacher à guider le plus possible les élèves et leur dire comment ils doivent s'y prendre.

Je suis frappé de voir dans le socle commun français l'introduction de compétences prescriptives surtout les deux dernières : compétences sociales et civiques et autonomie et initiative.

Cette perspective éducative pose des problèmes par rapport à la tradition française si on fait remonter cette tradition à Condorcet. Selon Condorcet il était important que l'Etat organise un enseignement non pas pour la satisfaction du besoin du citoyen, mais pour une raison politique, car dès lors que le peuple était souverain il convenait que le peuple soit éclairé. Aller à l'école dans ce sens-là c'est comme les impôts, c'est quelque chose au service de la collectivité. C'est peut-être un peu oublié aujourd'hui.

Ce qui est intéressant chez Condorcet c'est qu'il pensait qu'il n'y avait pas lieu que cette instruction comporte des prescriptions morales, qu'il n'était pas question que l'école dise comment se conduire dans la vie ou comment se conduire comme citoyen ; l'école était là pour apporter aux futurs citoyens des éclaircissements sur le monde, sur la réalité, grâce aux savoirs scolaires mais qu'il n'était pas question de passer au prescriptif, c'est-à-dire à l'éducatif d'une certaine manière.

En revanche ce qui était tout à fait admissible c'est qu'à travers l'accès au savoir il y ait une forme de socialisation parce qu'en entrant dans un savoir qui s'appuie sur l'expérience et la raison on est d'emblée dans une attitude vis-à-vis de l'autre qui n'est pas l'attitude que l'on a ordinairement dans la vie ; quand on entre dans le champ d'un savoir on communique avec autrui en faisant fi des positionnements hiérarchiques.

Autrement dit ce qu'on apprend à l'école dans toutes les matières c'est que la validité d'une affirmation ne dépend pas du statut de celui qui l'énonce. C'est ça qu'on devrait apprendre en tout cas, je ne sais pas si on réussit à le faire passer mais au fond c'est ça et vous voyez bien l'intérêt politique de cette manière d'être si l'école arrivait vraiment à inculquer. C'est une compétence générale mais qui me paraît acceptable parce qu'elle n'est pas de l'ordre du fonctionnement, du schéma cognitif mais elle est de l'ordre de la manière d'être.

Si on arrivait à habituer les enfants et les adolescents à cette idée que la vérité ne dépend pas des hiérarchies, elle ne dépend pas d'une personne qui a un statut important, que ça dépend d'autre chose, ce serait bien. C'est de l'éducatif, mais c'est de l'éducatif qui passe à travers les savoirs, qui ne passe pas directement par le fait qu'on va dire aux élèves « faut pas mentir c'est pas beau », « faut pas voler, faut pas frapper autrui » ; la force éducative de l'école je plaiderai pour qu'elle soit plus dans ce rapport à autrui qu'institue le savoir, qu'institue la discussion appuyée sur les données empiriques et sur le raisonnement.

En Belgique il y a des cours de religion y compris dans les écoles de l'Etat, ce qui me paraît inacceptable. Le risque c'est que les élèves prennent les croyances pour des savoirs et surtout le risque qui me paraît plus grave c'est l'inverse : qu'ils reçoivent le discours de l'enseignant comme valide parce que c'est l'enseignant qui le dit. Que dans le même lieu soient enseignés des cours de français, de mathématiques... et des cours de religion, ça me déplaît. Pour les élèves qui n'ont pas de religion ils ont fait des cours de morale non confessionnelle ; il y a tout au long de la scolarité, de la première année du primaire à la dernière du secondaire, des cours de morale non confessionnelle. J'ai longtemps été très réticent et j'ai fini par aller voir de près en travaillant avec des inspecteurs de morale non confessionnelle. C'est intéressant et pas prescriptif, c'est vraiment une authentique réflexion. Certains utilisent d'ailleurs des méthodes qui ont été mises au point pour faire de la philosophie avec les enfants. Le problème c'est que n'y accèdent que les élèves de parents athés ou les élèves dont les religions ne sont pas enseignées (témoins de Jéhovah, adventistes...)

3) L'évaluation des compétences

a) les compétences générales

- On ne peut pas évaluer **les compétences générales** puisqu'elles n'existent pas en tant que telles.

Si on évalue la capacité d'un élève à résoudre un problème dans un domaine, cela ne nous renseigne pas sur sa capacité à résoudre un problème dans un autre domaine.

C'est la même chose pour émettre une hypothèse, prendre des initiatives, là où inévitablement vous allez rencontrer des difficultés c'est notamment pour les deux dernières compétences du socle commun ; comment peut-on se permettre de cocher dans une case la compétence prendre des initiatives ?

Ce n'est pas parce qu'un élève sera capable de prendre une initiative dans un domaine donné, dans un contexte donné, qu'il sera capable de prendre des initiatives dans un autre domaine, dans un contexte complètement différent avec des interlocuteurs différents.

- Je mets à part **les compétences méthodologiques** qui peuvent être évaluées.

Je peux évaluer un élève sur sa capacité à organiser un texte un peu long, un texte du type dissertation de français ou de philo ou texte de sciences économiques et sociales ou un devoir d'histoire, etc. Structurer un texte doit pouvoir se traduire en un certain nombre de critères relativement précis et si on fait bien son travail, relativement transparents pour les élèves. A mon avis ces compétences-là ne sont pas vraiment des compétences générales mais spécifiques.

- En ce qui concerne **les compétences générales** telles que savoir prendre une décision, savoir comparer, savoir analyser, savoir traiter l'information : quand je conduis ma voiture sur l'autoroute, je traite l'information, je fais attention aux panneaux qui sont sur le bord et aux voitures qui sont devant. Quand je lis un texte en italien, une expression algébrique je traite aussi l'information. Peut-on penser que les organisations mentales qui sont sollicitées dans chacun des cas sont identiques ? J'ai l'impression qu'elles ont plus de différences que de ressemblances

b) Les compétences spécifiques

Pour ce qui est **des connaissances**, connaissances dans le sens des grilles de référence, dans le socle commun, l'évaluation est assez facile. Il peut y avoir des problèmes de rédaction, de compréhension de la consigne mais en gros pas de problèmes majeurs ; même chose pour les **procédures de base**.

Lorsque l'on fait une évaluation de procédure, ça prend pas beaucoup de temps, on peut le faire sous forme d'une rapide interrogation de quinze minutes pendant le cours, la correction est relativement facile à faire et on n'a pas d'état d'âme. Il y a une objectivité de la réponse parce que ce sont des exercices relativement simples

Le grand problème se pose à mon avis pour **les compétences avec mobilisation**, les plus intéressantes et les plus fréquentes dans l'univers scolaire, parce qu'elles ont une valeur, une ambition cognitive, une ambition éducative ; on veut en confrontant les élèves à des tâches complètes et inédites, vérifier s'ils ont acquis une autonomie intellectuelle ; on veut savoir s'ils savent non seulement répéter des choses auxquelles on les a entraînés mais les mobiliser d'une manière autonome. C'est là qu'il est intéressant de savoir comment on évalue ; or, il y a une difficulté majeure dans ces évaluations, c'est que pour que ça soit une évaluation pas seulement des procédures de base ou des connaissances mais bien une évaluation de la capacité à mobiliser ou bien comme dit le socle commun « de la capacité à mettre en œuvre des connaissances dans des situations variées », il faut confronter les élèves à une tâche à laquelle ils n'ont pas été entraînés en classe.

Il faut les confronter à une tâche relativement inédite et c'est là qu'il y a un problème : en faisant cela d'une certaine manière on brise le contrat didactique. On interroge les élèves sur quelque chose qui n'a pas été spécifiquement travaillé en classe ; le problème de maths qu'ils vont avoir à traiter n'est pas un problème de maths qu'ils ont déjà fait, non seulement les valeurs numériques ne sont pas les mêmes mais l'énoncé n'est pas le même ; le commentaire de texte qu'ils vont avoir à faire en français, c'est sur un texte qu'ils n'ont pas travaillé en classe. Le sujet de la dissertation de philo n'a pas été traité sauf heureux hasard par l'enseignant durant l'année. On pourrait dire d'une certaine manière qu'il y a une espèce de trahison ; on invite les élèves à répondre à une question à laquelle on ne leur a pas donné la réponse.

A Bruxelles, on a travaillé avec mon équipe sur une épreuve en 3 temps en maths, français et sciences au départ (mais cela peut s'appliquer à pratiquement tous les champs disciplinaires) :

- On propose d'abord aux élèves une situation ou une tâche nouvelle et complexe qui ne mobilise que des connaissances ou procédures de base qu'ils sont censés connaître.
- On propose dans un deuxième temps la même tâche mais on complète la consigne en décomplexifiant la tâche, en indiquant l'ordre des opérations à accomplir pour réaliser la tâche globale. Mais l'élève doit trouver quelle procédure de base utiliser
- On essaie de vérifier que l'élève maîtrise bien les connaissances ou procédures de base qui étaient nécessaires sous la forme d'exercices décontextualisés, isolés les uns des autres. Ex : si dans une tâche de français où il y a besoin pour rédiger d'utiliser certains temps des verbes, on leur fait faire des exercices sur le temps des verbes dans cette dernière étape

Cela permet une évaluation diagnostique qui permet d'avoir une bonne vision de l'origine de la difficulté de l'élève (on n'a pas une vision totale, il y a encore des choses qui restent obscures)

Si l'élève n'a pas réussi la première étape mais réussit la deuxième c'est incontestablement une question d'interprétation de la situation de départ, c'est-à-dire le plus compliqué à gérer, mais ça situe la difficulté ; si en revanche il n'arrive pas à résoudre la première étape ni la deuxième, alors ça peut venir du fait que même pour les situations simples, nouvelles mais simples, il n'est pas capable d'identifier la procédure de base qui convient ou ça vient du fait qu'il ne maîtrise pas les procédures de base. Mais si c'est la deuxième hypothèse, la troisième étape va pouvoir nous le dire.

Chaque étape est réalisée en temps limité mais chacune prend du temps.

Il n'est pas facile de faire cela dans le cadre de cours de 50 minutes mais il n'est pas nécessaire non plus de faire ce type d'épreuves tout le temps.

Cela permet aussi de démonter la mécanique des compétences auprès des enseignants, même si beaucoup d'entre eux faisaient déjà les étapes b) et c). On leur dit « si vous voulez aborder l'approche par compétences, voilà un peu comment vous allez pouvoir faire ».

En Belgique, le socle de compétences est sorti en 2000 et les premières épreuves ont été passées en 2005 (site enseignement.be, onglet « professionnels », commission « outils d'évaluation »). Elles sont construites sur l'idée que les compétences avec mobilisation sont les plus importantes. Elles posent un problème d'éthique d'enseignement, car pour vérifier que les élèves aient acquis un minimum d'autonomie intellectuelle, je suis obligé de les faire travailler sur une tâche sur laquelle je ne les ai pas entraînés. Cet instrument que nous avons construit est destiné à répondre à cela et aide les élèves.

Pour certaines tâches, la 2^{ème} étape est difficile à produire car il y a mobilisation simultanée nécessaire de 2 ou plusieurs procédures de base. « Rédiger un texte » mobilise un très grand nombre de procédures de base, par exemple, mais on peut au moins aider l'élève sur certains aspects.

Ce type d'évaluation est diagnostique mais il présente un intérêt dans le cadre formatif et peut aussi servir à des fins certificatives.

Il y a un point qui fait débat en Belgique car il n'y a pas d'examen en fin de collège. Il y a en revanche un examen en fin d'études primaires (au bout de 6 ans) qui est une évaluation des procédures de base.

Il y a aussi des évaluations externes non certificatives sur le modèle des évaluations françaises en CE2 et 6^{ème}. Or il y a une lutte d'influence entre les collègues de Liège qui sont partisans de l'approche par objectifs et ceux qui veulent privilégier l'évaluation des procédures de base.

On apprend aux élèves, à l'école, la compétence à fonctionner dans les textes (voir les travaux de Bernard Lahire sur la culture écrite et les inégalités scolaires et les livres « *Culture écrite et inégalités scolaires* » ou « *Tableau de famille* »). L'usage du langage n'est pas le même dans la vie courante ou à l'école. Dans la vie courante, ce qu'on dit à un proche, un collègue, un voisin... est immédiatement compris car on partage quelque chose de commun. A l'école, on utilise le langage en rapport avec les textes (même s'il s'agit du discours oral de l'enseignant) : le langage doit être cohérent, le vocabulaire utilisé a un sens fixe et chaque mot tire son sens du rapport qu'il a avec les autres mots.

Il y a une modalité d'attribution du sens différente que dans la vie courante (voir les travaux de l'équipe d'ESCOI sur les malentendus cognitifs et sur la concentration sur la tâche). Il y a dans les tâches scolaires un sens premier mais c'est le sens second qui intéresse les enseignants (ce qu'Elisabeth Bautier appelle la secondarisation).

Il y a un passage par le texte dans toutes les disciplines, même en EPS où l'élève doit être à la fois capable de « faire » et de « mettre en mots ». Exemple en maternelle où pendant une collation, à 10h, l'enseignante exige des élèves qui doivent choisir entre un biscuit ou un fruit de faire une phrase plutôt que de montrer.

Or, on ne sait toujours pas faire accéder au texte.

Les collègues qui refusent d'entendre parler des « compétences » car le terme est d'inspiration néolibérale n'ont pas complètement tort. Les entreprises ont besoin de gens flexibles, capables de faire d'autres tâches que celles auxquelles ils ont été formés. La notion de qualification correspond, en France, à un diplôme et à une formation précise. Elle renvoie à un emploi précis avec une rémunération précise.

Les DRH ont tout intérêt à contourner cette notion de qualification, d'où l'intérêt porté à la notion de « compétence », arme de dérégulation introduite contre la notion de qualification (voir les travaux de Lucie Tanguy et Françoise Ropé).

On parle aussi de « bilan de compétences » pour les gens au chômage. Mais, dans le domaine scolaire, la notion de compétence n'est pas systématiquement porteuse de cette logique néolibérale. On veut construire des compétences à l'école, pas déréguler. Les compétences 6 et 7 du socle français me posent problème, mais les autres n'ont pas été conçues pour une employabilité des individus. Il faut se méfier chaque fois que les compétences avec mobilisation sont écartées dans la formation des individus car il y a un risque de déqualification.

L'établissement d'un socle de compétences en Belgique permet à l'Etat de reprendre la main sur ce que faisaient les écoles.

Dans le cahier des charges des IUFM, il y a une liste des compétences professionnelles des enseignants. Cette liste est très mal faite mais elle a au moins le mérite d'exister ; pour la première fois on reconnaît qu'être enseignant correspond à une formation, que celui qui a fait de l'histoire à l'université n'est pas, par là même un professeur d'histoire. Ce n'est pas négligeable.