

**Conférence de Monsieur Bernard Rey**

**Le socle commun de compétences et de connaissances**

**Lundi 1<sup>er</sup> Octobre 2007**

La commande qui m'a été faite notamment, c'est d'évoquer cette fameuse notion de compétence avec ses difficultés, ses ambiguïtés, sa polysémie. Je vais le faire dans un exposé que j'ai préparé de façon à me centrer sur l'acquisition des compétences par les élèves ; je laisse donc provisoirement de côté la question de la formation des compétences professionnelles des enseignants, et notamment les fameuses sept compétences qui sont dans le cahier des charges dont nous pourrions parler au cours de la matinée si vous le souhaitez mais que je laisse de côté durant mon exposé préliminaire.

Je serai attentif dans cet exposé à déboucher sur les implications didactiques et pédagogiques de la notion de compétence, et notamment sur deux questions. La première question : comment peut-on faire acquérir des compétences par les élèves ? Sachant que traditionnellement à l'Ecole, on enseigne des savoirs, comment donc passe-t-on des savoirs aux compétences ? La deuxième question d'ordre didactique et pédagogique que je voudrais aborder, c'est celle de l'évaluation des compétences, question délicate s'il en est. Mais évidemment, vous comprendrez que pour aborder ces deux questions, celle de l'acquisition des compétences et du lien savoir/compétence et celle de l'évaluation des compétences, je vais devoir faire un petit détour par la notion même de compétence, par une exploration de cette notion, par une tentative pour peut-être pouvoir classer, je ne dis pas faire une typologie, mais classer les différentes réalités qui peuvent apparaître sous le terme « compétence ».

Je commencerais peut-être par une évocation du contexte ou des contextes sous la forme suivante. Les responsables des systèmes éducatifs qui dans un certain nombre de pays, de plus en plus de pays aujourd'hui, établissent des référentiels de compétences pour l'Ecole le font avec certaines intentions. Ces intentions sont peut-être pour un certain nombre d'entre elles cachées, mais d'autres sont tout à fait exposées, explicites et on peut les lire directement dans les documents d'accompagnement de ces référentiels de compétences, documents qui dans certains pays ont un caractère législatif, dans d'autres pays un caractère réglementaire. En explorant ces textes, et dans mon équipe à Bruxelles nous l'avons fait pour un certain nombre de pays francophones, on arrive à voir un certain nombre d'intentions, des intentions multiples, parfois contradictoires que l'on retrouve chez ces responsables.

Je vais en présenter 5. C'est un peu schématique, un peu arbitraire mais cela permet je crois de situer un peu les volontés, les buts ou les horizons qui s'établissent pour la création de ces référentiels de compétences.

Une 1<sup>ère</sup> intention que l'on peut relever dans un certain nombre de textes et qui commande la formulation en terme de compétence de ce qui doit être transmis à l'Ecole, c'est la volonté d'établir un lien plus ferme entre ce que l'on apprend à l'Ecole et la vie extra-scolaire. Dans certains référentiels, ça apparaît très nettement : au Québec c'est manifeste. Il s'agit en effet au Québec de tenter de réduire la démotivation des élèves et notamment ceux du secondaire, car il y a au Québec un décrochage massif très alarmant des adolescents pendant les études secondaires, et par conséquent un certain nombre de responsables ont imaginé qu'en montrant aux élèves que ce que l'on apprend à l'Ecole peut directement servir dans la vie personnelle, professionnelle, civique, à l'extérieur de l'Ecole, on pourrait ainsi les remotiver. Dans le texte français, dans le socle commun, cela apparaît je dirais d'une manière secondaire, d'une manière beaucoup plus discrète. Ce n'est pas affiché dans les grands attendus, mais on voit en revanche dans la compétence qui concerne les éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique des phrases du type « les mathématiques fournissent des outils pour agir, choisir et décider dans la vie quotidienne », et un peu plus loin « la maîtrise des principaux éléments des mathématiques s'acquiert et s'exerce essentiellement par la résolution de problèmes, notamment à partir de situation proche de la réalité ». Evidemment, cela pose des problèmes : j'imagine volontiers qu'un

certain nombre de didacticiens des mathématiques ne lisent pas avec une totale sérénité de telles phrases. Ce qu'il y a, c'est que dans les pays où l'on affiche très explicitement la volonté d'établir des compétences extra-scolaires comme horizons des enseignements donnés à l'Ecole, on a peut-être du mal à aller jusqu'au bout parce qu'il est évidemment difficile de dire dans une société où les modes de vie sont très différents, des sociétés que l'on dit de plus en plus interculturelles, des sociétés où les trajectoires de vie sont extrêmement lointaines les unes par rapport aux autres, il serait extrêmement difficile qu'une instance puisse dire quelles sont les compétences indispensables à la vie. On ne voit pas bien quelle instance aurait la légitimité pour le faire, alors du coup on se replie sur des formulations très générales, c'est-à-dire sur la formulation de compétences qui représentent en réalité les grandes opérations mentales humaines de type « savoir comparer », « savoir résoudre des problèmes », « savoir traiter l'information », « savoir émettre une hypothèse », « savoir avoir une attitude réflexive », « savoir respecter des règles », et nous verrons, un peu plus loin dans mon exposé, quelles difficultés entraînent de telles compétences ainsi formulées.

La 2<sup>ème</sup> intention que l'on rencontre chez les responsables des systèmes éducatifs lorsqu'ils proposent un référentiel de compétences, c'est la volonté de résister à une inflation des savoirs. C'est une banalité de dire qu'aujourd'hui le savoir augmente avec une rapidité extraordinaire et qu'on arrive à des quantités de savoirs. Intuitivement, chacun sent bien qu'il y a de plus en plus de savoirs à transmettre aux jeunes générations et qu'on risque de déboucher sur des situations infernales et un certain nombre de gens se disent que plutôt de transmettre un très grand nombre de savoirs, au risque de ne pas y arriver, essayons de transmettre aux jeunes à l'Ecole quelques grandes capacités intellectuelles, quelques grands outils solides qui leur permettront d'acquérir les savoirs dont ils auront besoin et au moment où ils en auront besoin. C'est un peu l'interprétation qu'en donne d'habitude cette fameuse parole de Montaigne « Préférez une tête bien faite à une tête bien pleine ». C'est vouloir que les jeunes, plutôt que d'apprendre beaucoup de savoirs, acquièrent la capacité à apprendre : c'est le fameux slogan « Apprendre à apprendre ». Evidemment, cela suppose que l'on définisse les compétences comme des instruments intellectuels relativement indépendants des contenus sur lesquels ils peuvent s'exercer, et là encore cela pose sans doute un certain nombre de problèmes théoriques et pratiques. Une variante de cette intention, c'est l'idée que la pratique des disciplines scolaires finiraient par engendrer chez les élèves un certain nombre d'instruments intellectuels qui pourraient être utilisés en dehors de ces disciplines scolaires, et là je crois que l'on rejoint assez bien une des intentions telle qu'elle est exprimée d'une manière explicite dans le socle commun en France. Il me semble que dans les pages qui précèdent la liste des 7 compétences il est bien dit que d'une certaine manière le tableau des compétences ne doit pas remplacer les programmes, il y a toujours les disciplines scolaires, mais au fond le référentiel, le socle commun de compétences et de connaissances indique ce qui doit en rester du point de vue de l'élève ; je crois même que cette expression « du point de vue de l'élève » est dans le texte explicitement. C'est-à-dire que par-delà les disciplines scolaires, ce qui restera à l'élève, ce sont les 7 compétences qui sont indiquées, donc l'idée que les disciplines scolaires pourraient engendrer chez les élèves des compétences utilisables en dehors de ces disciplines.

La 3<sup>ème</sup> intention que l'on repère dans la présentation des référentiels de compétences dans toute une série de pays, c'est la volonté de fixer un minimum commun dans une volonté démocratisante, mais avec une forme de démocratisation qui n'est pas la forme traditionnelle de l'égalité des chances mais qui d'une certaine manière affirme qu'il doit y avoir, au moins pour un socle, au moins pour un minimum, acquisition par tous les élèves. Autrement dit, on passe à une conception des compétences qui peut être une conception beaucoup plus spécifique, on quitte le domaine des compétences générales qui pourraient être transdisciplinaires, extra disciplinaires, pour poser un certain nombre de compétences

spécifiques en mathématiques, en français, en langues étrangères, en physique, en histoire, et on dit que ces compétences ont été établies d'une manière très restrictive. Tous les élèves doivent les acquérir. Bien évidemment un certain nombre d'élèves pourront aller au-delà mais il faut que cela constitue le minimum en dessous duquel on ne pas se trouver. Cette présentation des compétences n'est pas explicite dans le socle commun mais elle est peut-être implicite. Elle est explicite dans d'autres textes : en Belgique elle apparaît par exemple, dans certains cantons de Suisse également. Mais il faut voir qu'elle introduit une idée nouvelle dans le métier d'enseignant, c'est-à-dire que si on prend au sérieux la fixation de ce minimum obligatoire pour tout le monde, alors il y a pour l'enseignant, non seulement une obligation de moyens mais aussi une obligation de résultats.

La 4<sup>ème</sup> intention, qui se profile dans un certain nombre de textes réglementaires ou législatifs autour des référentiels de compétences, est ce que j'appellerai la valeur proclamative et unificatrice. Valeur proclamative : établir un référentiel de compétences pour la puissance publique c'est une manière de dire les grandes orientations qu'elle veut donner à l'éducation des jeunes. Grandes orientations en terme presque philosophiques ou idéologiques et c'est intéressant de ce point de vue là de comparer les référentiels de pays à pays, parce qu'il y a des choses que l'on voit dans certain pays et pas dans d'autres, et inversement. Par exemple, dans le socle commun français on voit apparaître « les compétences sociales et civiques » et on voit apparaître « autonomie et initiative ». Et c'est intéressant de voir que les 7 compétences du socle commun français ressemblent étrangement aux 8 compétences qui ont été émises par le Parlement de l'Union Européenne et le Conseil de l'UE, sauf qu'en France, il y en a 7, dans le texte européen il y en a 8 et ce sont presque les mêmes pour beaucoup d'entre elles : « connaissance de la langue maternelle » en 1<sup>er</sup>, « connaissance des langues étrangères » en 2<sup>ème</sup>, « culture mathématique et scientifique et technologique » en 3<sup>ème</sup>, en 4<sup>ème</sup> « culture numérique » dit-on dans le texte européen et on dit dans le texte français « connaissance des techniques usuelles dans le domaine de l'information et de la communication ». Mais il y quelque changement, et notamment en France « autonomie des initiatives » et dans le texte européen « esprit d'initiative et d'entreprise ». C'est intéressant cette petite variation. Ce qui est intéressant aussi c'est de voir que la 8<sup>ème</sup> compétence dans le texte européen, c'est « compétence d'expression artistique », et dans le texte français cela a disparu, c'est réintégré dans « la culture humaniste ». On peut à partir de là essayer de voir les inflexions relevant de la philosophie politique, ou des grands choix qui animent les référentiels de compétences. Ce que je voudrais ajouter, qui n'a pas beaucoup de sens pour la France mais cela me paraît quand même assez significatif, c'est que dans un certain nombre de pays établir un référentiel de compétences, cela a aussi une valeur unificatrice. C'est pour cela que j'ai dit que la 4<sup>ème</sup> intention avait une valeur proclamative et unificatrice. En effet, dans un pays comme la Belgique où l'enseignement est complètement balkanisé, où il est inscrit dans la Constitution que n'importe qui peut ouvrir une école et y enseigner ce qu'il veut, que les parents ont absolument le libre choix de l'école où ils vont mettre leurs enfants, dans un tel pays, toute l'histoire de l'éducation en Belgique, depuis sa fondation en 1831 jusqu'à aujourd'hui, il y a une tentative désespérée de la puissance étatique pour reprendre la main, pour essayer de mettre un peu d'unité dans cette dispersion infinie. Un des derniers actes a été d'établir un référentiel de compétences accepté par tous les partis, voté au Parlement de la communauté francophone à l'unanimité – c'est extrêmement rare – qui permet de dire que chaque école a le droit de se donner son propre programme mais quand même tous ces programmes doivent être en conformité avec le socle de compétences, donc valeur unificatrice. Pourquoi je vous raconte ce détail spécifiquement belge et purement anecdotique ? Parce que cela me permet de faire la différence entre cette notion de compétence telle qu'on la voit apparaître dans le domaine de l'entreprise et la notion de compétence telle qu'on la voit apparaître dans le domaine scolaire. J'imagine, même si je ne

vis pas en France en ce moment, qu'un certain nombre de résistances des enseignants français, et notamment des enseignants du secondaire, vis-à-vis de la notion de compétence repose sur l'argumentaire selon lequel introduire la notion de compétence dans l'univers scolaire, c'est introduire une notion qui vient du monde du travail, et plus précisément du monde de l'entreprise ; bref c'est ouvrir l'École à l'économie de marché. Alors, très honnêtement je ne pense pas qu'il en soit ainsi, je pense que lorsqu'on passe d'un domaine de pratique à un autre domaine de pratique, les concepts changent de sens, d'implication et d'utilisation pratique. Il est clair, un certain nombre de sociologues l'ont montré, que dans le domaine de l'entreprise la notion de compétence peut permettre à des employeurs de contourner le système ancien des qualifications. Traditionnellement, dans une entreprise on engage quelqu'un sur un poste de travail. Pour obtenir ce poste de travail, il faut avoir une qualification, cette qualification est garantie par un diplôme, lequel diplôme correspond à une formation et tout cela est bien établi. Evidemment, pour différentes raisons, les employeurs peuvent avoir envie de contourner ces contraintes et dire : « Ce qui est important, ce ne sont pas les qualifications, mais les compétences personnelles de l'individu ; je préfère quelqu'un qui n'a pas les qualifications, qui n'a pas le diplôme, mais qui a de l'esprit d'initiative, l'envie de travailler, l'envie de réussir, qui a telle ou telle qualité personnelle ». La notion de compétence apparaît sous cette forme dans le monde de l'entreprise, d'une certaine manière on peut la juger comme dérégulatrice. Je crois que dans le domaine de l'École, la notion de compétence a au contraire une force régulatrice. Et notamment dans les pays où l'Etat n'arrive pas bien à maîtriser ce qui est enseigné dans les écoles, l'introduction d'un référentiel de compétences est une manière d'affirmer ce qui doit être acquis à l'École, introduire un peu d'unité là où il n'y en a pas nécessairement. Dans un pays comme la France évidemment, cela ne joue pas et encore peut-être y-a-t-il des disparités qui s'installent en dépit des programmes nationaux.

La 5<sup>ème</sup> intention, qui transparait parfois dans la volonté des responsables éducatifs, c'est une volonté qui relèverait de l'ordre pédagogique ou didactique puisqu'une compétence se définit par l'action qu'elle permet. La compétence est toujours formulée par la capacité à réaliser une tâche, puisqu'une compétence est liée à la notion d'action. Peut-être qu'un certain nombre de responsables se sont dit que fixer des compétences c'est inciter les enseignants à pratiquer une pédagogie active, à mettre les élèves en activité, autrement dit introduire une pédagogie qui, au lieu de transmettre sous forme de discours les savoirs, tente de transmettre les savoirs en confrontant les élèves à des situations. Vieille idée qui date de Rousseau, reprise par le mouvement de l'Education Nouvelle, reprise plus récemment par un certain nombre de didactiques contemporaines : didactique de la situation problème des mathématiques ou des sciences. Il y a peut-être, je sais qu'en Belgique cela a joué, dans les cabinets ministériels qui ont été à l'œuvre au moment de la création du socle de compétences, un certain nombre de gens qui étaient de chauds partisans d'une pédagogie active, qu'on appelle parfois didactique constructiviste.

Après ce peut-être trop long préambule, je voudrais me poser, ce sera le deuxième moment de mon exposé, la question des différents types de compétences. Sous le terme de compétence, on voit apparaître des réalités qui sont extrêmement différentes les unes des autres, d'un pays à un autre, même souvent à l'intérieur d'un même pays, au sein même d'un même référentiel. Evidemment, cela ne facilite pas les choses quand on essaie d'y voir plus clair, lorsqu'on essaie de proposer aux enseignants des moyens pour faire acquérir des compétences ou lorsqu'on essaie de proposer aux enseignants des instruments pour évaluer les compétences.

1<sup>ère</sup> grande distinction : les compétences qui sont formulées comme compétences extrascolaires et les compétences intrascolaires. Je n'y reviens pas parce que je l'ai déjà

évoqué. On peut émettre une liste de compétences qui sont internes au savoir, qui servent à acquérir des savoirs ou qui sont dans la dynamique des savoirs. On peut également établir des compétences qui serviront en dehors de l'École. Bien entendu, on peut établir des compétences qui joueront les deux rôles : savoir lire et écrire par exemple. Bien évidemment un programme qui essaierait, et c'est un peu le cas jusqu'à un certain point du programme québécois, d'établir des compétences uniquement extrascolaires entraînerait un risque de contournement des savoirs. Sans vouloir prendre parti, il me semble qu'il serait quand même dommage par exemple qu'un cours de biologie dans le secondaire se transforme en cours dans lequel on indiquerait aux élèves des conseils d'asepsie, de diététique et de protection contre les maladies contagieuses. Il y a une force explicative du monde dans les différents secteurs de la biologie contemporaine qui me paraît être formatrice et ce serait dommage de l'abandonner ou de la court-circuiter.

2<sup>ème</sup> principe de différence, et là on va entrer dans des choses beaucoup plus techniques : la distinction entre les compétences générales et les compétences spécifiques. Je l'ai déjà évoqué tout à l'heure : vous avez vu que selon l'intention que l'on peut avoir quand on émet un référentiel de compétences, on peut être plutôt du côté de compétences générales, transdisciplinaires ou au contraire du côté des compétences spécifiques. Les compétences générales, j'en ai donné quelques exemples tout à l'heure : « traiter l'information », « résoudre des problèmes », « émettre des hypothèses », « définir une démarche adaptée à un projet », « prendre des décisions », « respecter des règles » etc. Les compétences ainsi formulées reposent sur 3 hypothèses. Une 1<sup>ère</sup> hypothèse qui est que les situations dans lesquelles ces compétences peuvent être mises en œuvre sont des situations qui ont toutes quelque chose en commun, qui ont une même structure ou qui au moins comportent des invariants. Si on affirme qu'il y a une compétence qui est « savoir résoudre des problèmes », sans qu'on précise dans quel domaine, alors cela signifie que tous les problèmes que peuvent se poser les humains comportent une structure commune. La 2<sup>ème</sup> hypothèse, c'est que du côté du sujet confronté à ces situations, une même fonction psychologique ou un même ensemble de fonctions psychologiques ou de démarches psychologiques permet d'accomplir ce qui est voulu par la situation. Autrement dit, pour prendre encore l'exemple de la compétence « savoir résoudre des problèmes », la deuxième hypothèse, c'est qu'il y aurait dans le dispositif mental humain un ensemble des démarches de fonction qui pourrait être dédié à l'affrontement à ce type de situation que l'on appelle « problème ». La 3<sup>ème</sup> hypothèse, c'est qu'un individu, un élève par exemple, peut repérer dans les différentes situations relevant d'une même compétence la structure commune, repérer que face à une situation il se trouve par exemple devant une structure de problème ou bien dans un autre cas devant une structure de traitement de l'information, ou devant une structure qui le conduit à émettre une hypothèse. Trois hypothèses : cela fait beaucoup, d'autant plus que ces hypothèses sont très incertaines. La 1<sup>ère</sup> hypothèse, à savoir que toutes les situations qui relèveraient d'une même compétence, que l'on peut recouvrir par la formulation d'une même compétence, auraient toutes la même structure, c'est un problème épistémologique pour lequel nous n'avons pas de réponse assurée. Or, je ne suis pas sûr du tout que tout ce que l'on appelle « problème » comporte la même structure. Ce que je peux dire, c'est que peut-être il y a quelque chose de commun à tous les problèmes que l'on se pose en mathématiques, et encore cela pourrait se discuter, que peut-être il y a quelque chose de commun à tous les problèmes que l'on pourrait appeler « problèmes financiers », et encore. En ce qui concerne la 2<sup>ème</sup> hypothèse, c'est-à-dire qu'il y aurait des fonctions psychologiques qui seraient identiques et qui permettraient d'intervenir dans toutes les situations relevant d'une même compétence, cela a été longtemps l'hypothèse des psychologies structuralistes, et notamment celle de Piaget, mais notons que celui-ci est resté très prudent là dessus : les structures ou les « invariants » opératoires qu'il a mis au point sont liés à des aspects de la pensée humaine et à des types de situations qui

relèvent finalement du logico mathématique. En plus, les psychologies contemporaines, en particulier la psychologie cognitive, émettent un certain nombre de critiques à l'égard de Piaget en démontant certaines de ces expérimentations. Piaget lui-même avait remarqué que ce n'était pas sûr que quand un individu avait atteint un stade opératoire donné, il n'était pas certain qu'il soit capable de le mettre en œuvre sur tous les contenus. Il y avait ce qu'il appelait les « décalages », donc là il y a une incertitude. Et puis en ce qui concerne le 3<sup>ème</sup> point, c'est-à-dire la capacité d'un élève qui sait résoudre un problème, qui possède la démarche pour résoudre un problème ou de s'affronter à une situation, d'utiliser la même démarche dans une autre situation, d'apparence différente, et bien là, un certain nombre d'expériences de laboratoire montre que parfois cela marche, parfois cela ne marche pas. Il y a une incertitude totale sur ce que l'on appelle « le transfert ». Il y a, comme disent les psychologues, un poids du contexte, un poids de l'habillage et évidemment cette incertitude sur le transfert émise par les psychologues sur la base d'expérimentations faites en laboratoire rejoint l'expérience d'enseignement. Les enseignants savent bien qu'il y a des élèves qui arrivent à voir que ce qu'ils ont appris dans une situation peut être utilisé dans une autre situation et il y a des élèves qui n'y arrivent pas. Et il y a des élèves qui y arrivent parfois, et qui n'y arrivent pas d'autres fois. Donc, cette notion de capacité ou de compétence générale, transdisciplinaire n'est pas opératoire sur le plan didactique, il ne faut pas compter sur elle : je crois que c'est plus sage de se donner cela comme principe.

Alors, j'ai envisagé les compétences générales, je vais maintenant me tourner vers des compétences plus spécifiques. Les compétences spécifiques sont des compétences qui sont formulées de telle manière que l'on voit qu'elles s'exercent dans un champ circonscrit sur un contenu défini. Par exemple : « savoir lire une carte », « savoir identifier le contenu d'un message », « savoir résumer un texte ». Là, on a des compétences qui sont liées à des objets que l'on peut identifier : « résumer un texte », on voit ce qu'est un texte. Evidemment, il y a un très grand éventail de types de textes mais quand même dans une zone qui n'est pas indéfinie. Tandis que quand on était dans des expressions du type « traiter l'information » on est dans l'indéfini. En ce qui concerne ces compétences spécifiques, il faut à l'intérieur de ces compétences spécifiques faire une nouvelle distinction. Cette distinction notamment s'impose dès lors que l'on se pose la question de savoir comment on peut les faire acquérir. Il y a un certain type de compétences qu'on sait très bien faire acquérir à l'Ecole, ce sont des opérations relativement stéréotypées auxquelles on peut entraîner les élèves. On peut, souvent il faut pas mal de patience, entraîner les élèves à faire une soustraction avec des nombres entiers. Evidemment, il y a toujours des élèves qui échapperont mais en gros on sait comment faire : il suffit de répéter, d'utiliser une démarche qui relève d'une théorie psychologique bien connue qui est le behaviourisme, faire répéter avec renforcements : quand l'élève y arrive bien, on lui dit c'est bien, on lui met une bonne note. Ces compétences là on peut se demander si ce sont vraiment des compétences parce qu'elles sont très dépendantes : l'élève va faire une soustraction quand on lui dit « effectue la soustraction suivante », l'élève va tracer un carré quand on lui dit « trace un carré », l'élève va mettre les verbes d'un texte à l'imparfait, quand on lui dit « mets les verbes de ce texte à l'imparfait ». Je préfère appeler ces compétences des procédures de base, des procédures élémentaires. On en trouve à tous les niveaux de la scolarité. J'ai pris quelques exemples qui relèvent de l'école primaire mais on peut en prendre dans le secondaire : lorsqu'on apprend à des élèves à résoudre une équation du second degré, il y a une sorte d'algorithme et lorsque l'on a bien entraîné les élèves ils savent le faire quand on leur demande. On peut demander à des élèves au lycée de « repérer des métaphores dans un texte », on peut leur demander, si on les a bien entraînés, à faire des choses un petit peu plus subtiles du genre « repérer des antiphrases dans un texte », « des passages qui sont ironiques ». Cela, on sait le faire. On trouve dans le socle commun ces procédures de base et ce qui est très étrange, c'est qu'on les trouve aussi bien dans l'exposé de ce qui s'appelle

« Connaissances » que dans l'exposé que l'on appelle « Capacités ». On les trouve dans les deux domaines. Par exemple, on trouve dans le socle commun sous la rubrique « Connaissances » : « la maîtrise des 4 opérations », « la maîtrise correcte de l'orthographe », « connaître les gestes de premier secours » – c'est dans les compétences civiques et sociales-. Sous la rubrique « Capacités », on trouve « utiliser des dictionnaires pour vérifier l'orthographe », « effectuer à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille raisonnable », « maîtriser les principales unités de mesure et savoir les associer aux grandeurs correspondantes », « lire différents langages (tableaux, graphiques, schémas) ». On peut imaginer que, aussi bien sous le nom de compétences que sous celui de capacités, on a des procédures de base que l'on peut faire acquérir aux élèves. Seulement, dans les référentiels, on ne trouve pas que de telles procédures de base.

On trouve également des formulations plus ambitieuses et heureusement : ce serait extrêmement dommage que l'Ecole réduise tant d'ambitions jusqu'à vouloir faire acquérir par les élèves des automatismes ; cela réduirait le système éducatif à un système de dressage. Il y a donc d'autres formulations qui à mon avis méritent beaucoup plus volontiers le nom de compétence et que j'appellerai des compétences ouvertes, parce que dans leur formulation même, il est indiqué qu'elles s'adressent à des situations qui peuvent être multiples, des situations que l'on pourrait dire ouvertes. Je prends un exemple pris dans un référentiel belge, parce qu'il me paraît être un bel archétype : « savoir choisir et utiliser avec pertinence le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice en fonction de la situation ». On suppose que les élèves ont appris des procédures de base, qu'ils savent faire un calcul écrit, certaines opérations de calcul mental, ou des opérations avec une calculatrice. Et on demande dans la compétence que les élèves soient capables de choisir parmi les procédures qu'ils connaissent celle qui convient à une situation, qui peut être nouvelle, ouverte, et on trouve cette expression « en fonction de la situation ». Dans les référentiels, et notamment dans le socle commun français, on trouve un certain nombre de formulations qui renvoient à ces types de compétences : par exemple, « arriver au bout de l'écriture d'un texte », « adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché » ou bien « utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale » ; « utiliser » ne veut pas seulement dire les connaître mais les mettre en œuvre à bon escient quand on écrit des textes, savoir quand et comment utiliser des opérations élémentaires. On s'attend à ce qu'à la fin de l'école primaire, les élèves n'aient pas simplement appris à faire les 4 opérations mais qu'ils sachent dans quels types de situations il y a lieu de les mettre en œuvre. La formulation suivante que l'on trouve dans le socle commun, « mobiliser ses connaissances en situation », et qui est en quelque sorte le résumé général de ces sortes de compétences. Ici, dans les compétences qui ont ce type de formulation, on s'attend à ce que les élèves soient capables de choisir la bonne procédure et très souvent, on s'attend à ce qu'ils choisissent plusieurs procédures qu'ils doivent combiner ensemble. Il y a à la fois choix et combinaison : cela fait penser à la conception de la compétence linguistique chez Chomski ou Jacobson qui dit que le fonctionnement du sujet quand il utilise une langue, cela consiste à choisir –dans l'ordre lexical- et à combiner –dans l'ordre syntaxique. Lorsque l'on se trouve dans ces compétences, qui sont de vraies compétences que je vais appeler compétences ouvertes, qui ne sont pas simplement des procédures, entre en jeu la question de la pertinence que nous ne savons pas il faut bien l'avouer faire acquérir aux élèves. Nous savons qu'un certain nombre d'élèves y arrivent tout seul, mais nous savons aussi qu'un certain nombre d'élèves n'y arrivent pas. Nous avons beaucoup travaillé dans mon équipe à Bruxelles sur cette question là, essentiellement dans l'enseignement primaire et plus récemment pour le début de l'enseignement secondaire. Nous avons quelques pistes qui sont des pistes fragiles et qui ne résolvent pas toutes les difficultés rencontrées.

1<sup>ère</sup> piste : les élèves réussissent d'autant mieux à s'affronter à une situation nouvelle, à choisir les bonnes procédures et à les combiner correctement pour résoudre la tâche nouvelle, lorsqu'ils ont l'habitude de s'affronter à des tâches nouvelles. Avoir fait une expérimentation sur 3 500 élèves pour en arriver là, c'est vraiment payer les chercheurs à ne rien faire et d'une certaine manière je vous donnerais raison mais je ne l'avouerais pas. Mais c'est quand même quelque chose d'important car nous avons vu en tout cas en Belgique beaucoup d'instituteurs qui enseignent essentiellement des procédures, ce qui fait qu'il y a des élèves, lorsqu'ils arrivent dans le secondaire, qui s'écroulent. Cette fameuse question du passage difficile du primaire au secondaire, nous nous demandons si cela tient au changement de structure, au passage d'une structure où les élèves n'ont qu'un seul enseignant à une structure où les élèves ont un grand nombre d'enseignants. Nous nous demandons si la véritable raison de la difficulté éprouvée par un certain nombre d'enfants lorsqu'ils passent dans le secondaire, ne tient pas au fait qu'ils n'ont pas été suffisamment confrontés dans le primaire à des situations complexes et inédites

2<sup>ème</sup> piste : là encore cela va vous amuser, parce que nous ouvrons une porte déjà largement ouverte : pour que des élèves aient une chance de réussir une tâche complexe et inédite, il faut qu'ils connaissent les procédures de base, s'ils ne les connaissent pas, ils échouent. Nos données statistiques sont absolument à toute épreuve : nous l'avons essayé sur des élèves de niveau CE1 (8ans) et nous l'avons essayé sur des élèves en fin de primaire, le primaire en Belgique durant 6 ans (équivalent fin 6<sup>ème</sup> de collège, en terme d'âge). Les élèves qui ne possèdent pas les procédures de base qui doivent être mises en œuvre dans la tâche que nous leur donnons n'ont aucune chance de réussir. Cependant, la connaissance de ces procédures de base n'est pas suffisante, mais elle est nécessaire. Le fait qu'elle soit nécessaire a une conséquence didactique immédiate : il nous semble pouvoir affirmer qu'un certain nombre d'instituteurs, en tout cas en Belgique, oublie de faire travailler certaines procédures de base. C'est peut-être l'influence des didactiques constructivistes qui ont leur intérêt certainement : l'idée que très probablement pour apprendre, il faut qu'il y ait à un certain moment un renversement du mode de pensée, une disqualification de préconception que l'on peut avoir. C'est sans doute dans un certain nombre de disciplines scolaires extrêmement intéressant et très vrai. Mais du coup la diffusion de ces idées là a entraîné un certain nombre d'instituteurs à être beaucoup plus négligeant sur l'automatisation des procédures. Mais, en même temps, il semble bien, sur la base des travaux que nous avons faits, qu'une didactique qui consisterait à faire acquérir d'abord des procédures pour ensuite les faire utiliser dans des situations complexes et inédites ne soit pas satisfaisante. Pour en rendre compte intuitivement et rapidement, j'évoquerai l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Imaginez la didactique suivante : pour enseigner une langue vivante étrangère, on fait apprendre des listes de vocabulaire d'un côté et des règles de syntaxe de l'autre. On voit bien intuitivement que les élèves ne sauraient pas parler, ils sauraient des choses mais pas communiquer dans la langue, et il en va de même pour les autres disciplines scolaires.

Je ne voudrais pas abuser de votre patience, alors je vais très rapidement donner quelques indications plus précises sur les deux derniers thèmes que je voulais aborder devant vous, c'est-à-dire la relation savoir/compétence et l'évaluation des compétences.

Sur la relation savoir/compétence, il y a une première chose qu'il faut faire, c'est que de même que le terme de compétence est un terme foncièrement ambigu, polysémique (compétence intrascolaire, extrascolaire, générale, spécifique, ouverte, pas ouverte), de même le mot savoir recouvre une ambiguïté. On peut appeler savoir deux choses : un énoncé ponctuel, une information, ce que les psychologues cognitivistes appellent parfois une « connaissance déclarative » (« le mur est bleu », « le train pour Bordeaux part à telle heure », «  $3 \times 7 = 21$  »). Mais le mot savoir peut avoir un autre sens beaucoup plus intéressant dans le

cadre de l'Ecole : « le savoir organique », c'est-à-dire un ensemble d'énoncés mais liés entre eux, constituant un domaine de rationalité et offrant une intelligibilité d'un aspect de la réalité, permettant de comprendre, de donner un modèle explicatif d'un domaine de la réalité, quelque soit le domaine de réalité, qu'il s'agisse de la réalité humaine ou de la réalité naturelle. Donc un discours qui explique, qui parfois dans certaine science peut même être prédictif, permet d'anticiper sur les phénomènes, de prévoir des phénomènes mais pas toujours (le savoir historique ne permet pas de prévoir mais il donne des modèles explicatifs). Le rapport entre savoir et compétence n'est pas le même selon le sens que l'on donne au mot savoir et selon le sens que l'on donne au mot compétence. Le savoir ponctuel, énoncé, limité, peut servir à construire des procédures, mais cela n'est pas immédiat. Les psychologues cognitivistes ont sans doute raison de ce côté là de distinguer les connaissances déclaratives des connaissances procédurales. Le passage d'une connaissance déclarative à une connaissance procédurale n'est pas du tout évident. Concrètement, quand un élève a appris par cœur une règle il ne sait pas nécessairement appliquer cette règle : appliquer cette règle, c'est une procédure. Une connaissance procédurale, énoncer la règle, c'est autre chose. Et pour passer de l'énoncé de la règle à sa mise en œuvre, pour passer du déclaratif au procédurale, il faut qu'il y ait réflexion. Il y a donc passage par ce que les psychologues appellent « la mémoire de travail » et cette mémoire de travail a une contenance extrêmement limitée et est très fugace. On ne peut pas à force d'entraînement l'élargir, la seule chose que l'on puisse faire, c'est éviter de passer par elle. Comment ? En ayant des procédures automatisées. C'est intéressant du point de vue du secondaire, car très souvent dans les enseignements du secondaire, l'enseignant donne à ses élèves des connaissances déclaratives, des énoncés et il s'attend à ce que les élèves s'entraînent par eux-mêmes pour transformer ces énoncés en procédures et si possible en procédures automatisées. Les bons élèves comprennent qu'il faut le faire, les autres sont perdus. J'ai pris le plus bas degré du savoir et le plus bas degré des compétences, savoir ponctuel et procédure. Voyons maintenant un peu plus haut. Est-ce qu'un savoir organique, c'est-à-dire un savoir dans lequel l'élève a compris un certain nombre de choses, est-ce qu'un tel savoir peut permettre de développer des compétences ? Oui et non. Non, en ce sens qu'un savoir recouvre généralement un domaine de la réalité étroitement circonscrit, certains aspects de la réalité : la physique électrique peut rendre compte de certains phénomènes qui se passent dans cette salle mais évidemment pas de tout, c'est très partiel. Alors qu'une compétence est une action dans la réalité dans laquelle se trouve d'une manière intriquée une multiplicité de phénomènes et pas simplement des phénomènes relevant du savoir. Donc le passage d'un savoir à une compétence donne des indications qui sont souvent partielles et insuffisantes. Néanmoins, dans une vraie compétence, c'est-à-dire qui exige que l'individu applique les procédures qu'il connaît avec pertinence et par conséquent en ayant interprété la situation, c'est peut-être le point fondamental. Dans une vraie compétence, l'individu doit savoir interpréter la situation, doit savoir repérer dans la situation les aspects qui sont importants et négliger les autres. Pour interpréter une situation inédite, on peut le faire avec les catégories du sens commun, mais on peut le faire aussi avec des catégories tirées d'un savoir : quand un médecin examine un patient, il ne le regarde pas comme moi ou vous nous regardons les individus humains autour de nous ; il le regarde avec un système de catégories qui est issu de la déologie humaine et il y a des aspects qu'il laisse de côté, évidemment tout ne l'intéresse pas. De la même manière, la connaissance profonde d'un savoir organique induit la connaissance d'un certain nombre de concepts, et ces concepts ne sont pas issus de la vie courante, la notion de force en physique n'est pas celle du sens commun. Regardez un phénomène naturel en utilisant ces concepts qui se définissent à l'intérieur du texte d'un savoir par leur relation mutuelle, c'est relever des éléments pertinents et du coup penser à un certain nombre de procédures. Par conséquent, le savoir constitue non pas l'instrument de la compétence mais l'instrument qui permet de

catégoriser le réel et donc d'émettre le jugement de pertinence. A titre d'exemple, dans les épreuves que nous tentions de faire passer à propos des compétences à des élèves de dernière année de primaire, du même âge que ceux qui sont en 6<sup>ème</sup> en France, il y avait un problème qui nous paraissait extrêmement simple : on leur donnait la dimension d'une pièce, les dimensions des fenêtres et des portes et des indications sur la surface que peut recouvrir un certain nombre de peinture, différents prix de peinture et on leur demandait de préparer un bon d'achat de peinture. Nous avons eu des élèves qui s'engageaient dans le travail tel que nous pouvions l'attendre, c'est-à-dire qu'ils essayaient de calculer l'aire des murs et d'enlever l'aire des fenêtres et qui faisaient un certain nombre de calculs allant dans ce sens là. Tous n'y arrivaient pas, certains faisaient des erreurs de calculs, d'autres oubliaient certains éléments, mais ils étaient dans la bonne direction, celle attendue par l'école évidemment. Mais nous avons eu la surprise d'avoir des élèves qui nous donnaient des réponses d'un tout autre ordre et qui nous disaient « Je vais aller acheter 2 pots de 5 litres et puis après on verra. » : évidemment, ceux-là, du point de vue scolaire, c'était nul, mais en même temps du point de vue pragmatique peut-être qu'un certain nombre d'entre vous aurait cette attitude là. Ce n'est pas stupide. Au fond, il y avait deux lectures de la situation : une que j'appellerai scolaire, qui est celle que l'Ecole veut légitimement inculquer, et puis une autre lecture pragmatique, qui isole dans la situation des éléments pertinents, mais évidemment qui ne correspondent pas à la pertinence scolaire. Donc, il me semble bien que lié à ce problème de compétence, il y a le problème du jugement de pertinence et celui de l'interprétation des situations. Mais on peut interpréter les situations avec des catégories du sens commun, des catégories pragmatiques, et avec des catégories issues des savoirs que l'on a acquis. Pour aller jusqu'au bout de l'anecdote, il y avait une 3<sup>ème</sup> catégorie d'élèves, les « hyper scolaires », qui eux ont vu qu'on leur donnait la longueur, la largeur et la hauteur de la salle, et cela a provoqué une réponse stéréotypée : ils ont calculé le volume. Ils ne savaient pas bien quoi faire. Personne ne nous a proposé, parce que cela aurait été dans la logique de la réponse, de remplir la pièce de peinture, ceux-là étaient dans les procédures. Alors, je ne tirerai pas de cet exemple une typologie des élèves, mais j'ai raconté cette anecdote pour faire sentir en quoi les interprétations des situations peuvent être extrêmement variables et en quoi le fait d'avoir compris en quoi un savoir éclaire la réalité sert d'instrument à la construction d'authentiques compétences.

Je vais évoquer l'évaluation des compétences en reprenant les catégories de compétences que j'ai proposées.

Les compétences que j'ai appelées générales sont impossibles à évaluer. Si je prends une compétence comme « savoir émettre une hypothèse », comment vais-je faire pour évaluer ? Je vais donner aux élèves une tâche dans laquelle ils ont à émettre une hypothèse : s'ils réalisent cette tâche, est-ce que cela me dira vraiment qu'ils sont capables d'émettre une hypothèse dans une toute autre situation ? S'ils doivent émettre une hypothèse sur les résultats d'une expérimentation en sciences, en physique ou en biologie par exemple et s'ils réussissent cette épreuve, est-ce que cela signifiera qu'ils seront capables d'émettre une hypothèse sur la fin d'un récit dont ils ont lu le début ? Ce n'est pas du tout sûr. Ou d'émettre une hypothèse sur le sens d'un mot dans un texte en langue étrangère ? A l'évidence, non. On retombe sur cette espèce de disparité épistémologique ; les situations n'ont rien à voir. De ce fait, il y a peu de raison de penser que se soient les mêmes fonctions psychologiques qui soient à l'œuvre dans les deux cas. Cette impossibilité d'évaluer les compétences générales est à mon avis un nouveau signe du fait que ces compétences générales renvoient à une inanité.

L'évaluation maintenant des compétences spécifiques et je les prends dans l'ordre où je vous les ai présentées tout à l'heure. D'abord les procédures. Rien de plus facile : évaluer

des procédures tout le monde sait le faire. C'est pratique, facile, objectif. Cela donne un sentiment de sécurité. On sait si l'élève a bien fait ou n'a pas bien fait, il n'y a pas de discussion possible. Les enseignants adorent. Et nous avons remarqué en travaillant cette fois sur les pratiques enseignantes d'enseignants de fin du secondaire, ce qui correspond au lycée, le phénomène pervers suivant : quand on demande à des professeurs de lycée de rendre des notes de fin de trimestre qui soient appuyées non pas sur deux ou trois épreuves mais sur un plus grand nombre d'épreuves, évidemment ils s'en tirent en multipliant des épreuves qui évaluent des procédures. Parce qu'évaluer des travaux correspondant à des compétences au sens large des situations ouvertes, cela exige des travaux beaucoup plus longs à corriger et beaucoup plus incertains en ce qui concerne les critères de correction. Ce qui fait que quand on demande aux enseignants, dans le but de mieux informer les familles, d'avoir des notes plus représentatives, de multiplier les épreuves d'évaluation, on entraîne presque mécaniquement, au moins chez un certain nombre d'entre eux et au moins dans un certain nombre de disciplines, un repli sur des épreuves qui n'évaluent que des procédures de base. Je ne sais pas comment sortir de cette difficulté, mais je vous la signale parce qu'on l'a repérée typiquement chez des enseignants qui en étaient désolés d'ailleurs, qui me disaient : « Je suis embêté mais je ne peux pas faire autrement sinon je vais passer tout mon temps à corriger ».

Je passe maintenant à l'évaluation des compétences complexes, « ouvertes », celles qui renvoient à des tâches relativement inédites et complexes, non pas au sens où elles sont nécessairement difficiles, mais au sens où elles exigent la mobilisation de plusieurs procédures. D'abord, je dirais que de telles épreuves correspondent à des traditions de l'École : le problème de mathématiques ou de physique au lycée qui demande un ajustement de connaissances et de procédures nombreuses, la dissertation de français ou le commentaire de texte en français ou le commentaire de documents historiques ou la dissertation de philosophie sont des exercices qui correspondent à cela. Ceci dit, cela représente un certain nombre de difficultés. Première difficulté, on demande aux élèves de s'affronter à des tâches ou des situations auxquelles on ne les a pas entraînés, donc d'une certaine manière il y a rupture du contrat didactique, et certains élèves et parents le disent : « Mon enfant n'a pas réussi à son problème de mathématiques, mais est-ce que vous avez vu cela en classe ? – Oui, on avait vu en classe les théorèmes, mais on n'avait pas vu en classe cette situation là. ». La deuxième difficulté, c'est que beaucoup d'élèves ne réussissent pas. Lorsque nous avons commencé à travailler sur l'évaluation de compétences dans l'enseignement primaire et qu'à la demande du gouvernement de la communauté francophone en Belgique nous avons inventé ce qui nous paraissait être de véritables compétences, l'affrontement à des tâches inédites pour les élèves, les premiers résultats ont été désastreux. Les gens du ministère nous ont dit que si nous faisons cela nous allons décourager tout le monde parce que l'on avait du 20 % de réussite, en fixant la réussite à du 12/20. C'est pour cela que nous avons évolué progressivement vers un modèle d'évaluation de compétences en 3 phases. Une 1<sup>ère</sup> phase où nous confrontons les élèves à une tâche inédite et complexe mais dont nous savons qu'elle ne mobilise que des procédures qu'ils sont censés connaître. Puis, dans une 2<sup>ème</sup> phase, nous présentons aux élèves la même tâche inédite et complexe, mais cette fois à l'énoncé global de la tâche est joint un texte qui décompose la tâche globale en tâches partielles. Cependant, chacune de ces tâches partielles reste une tâche inédite, c'est-à-dire que les élèves doivent eux-mêmes sélectionner la procédure qui correspond à cette tâche. Et puis enfin, dans une 3<sup>ème</sup> phase, nous leur donnons des petits exercices qui correspondent à chacune des procédures qui étaient impliquées dans la tâche globale de départ, mais des petits exercices décontextualisés qui vérifient qu'ils connaissent un certain nombre de formules, d'énoncés, de règles. Alors, cette façon de faire permet d'évaluer les élèves à 3 niveaux. 1<sup>er</sup> niveau : sont-ils capables de choisir et de combiner d'une manière pertinente les procédures qu'ils connaissent ? 2<sup>ème</sup> niveau : savent-ils au moins choisir, sinon combiner ? (On leur offre la

démarche mais c'est à eux de choisir pour chaque tâche partielle.) 3<sup>ème</sup> niveau : connaissent-ils au moins les procédures de base ? Evidemment, la pondération entre les résultats de ces 3 étapes peut être modulée : les enseignants ou les autorités scolaires quand il s'agit d'une épreuve à visée certificative peuvent moduler la part attribuée à chacune des 3 étapes. Nous avons testé ce modèle sur un très grand nombre d'élèves dans le primaire, puis nous avons commencé à le tester pour le secondaire. Dans le primaire, nous avons parfois des épreuves à caractère interdisciplinaires, dans lesquelles il y avait des mathématiques, du français et une matière dite d'éveil. En revanche, dans le secondaire, nous avons des épreuves respectant les mêmes 3 étapes mais monodisciplinaires. Puis, nous nous sommes rendus compte que la 2<sup>ème</sup> étape posait des problèmes, parce que parfois elle indiquait une démarche qui n'était pas celle que les élèves avaient choisie. Ce qui fait que nous avons des phénomènes paradoxaux : nous avons des élèves qui réussissaient assez bien la 1<sup>ère</sup> étape et qui ne réussissaient pas la 2<sup>ème</sup>. Nous nous sommes donc orientés notamment pour le secondaire sur la suppression de la 2<sup>ème</sup> étape. Nous avons la 1<sup>ère</sup>, une situation inédite et complexe, et la 3<sup>ème</sup> étape, la vérification de la connaissance des instruments de base, calibrée en fonction de l'âge des élèves ; si on donne un problème de physique en 4<sup>ème</sup> année du secondaire, on ne va pas vérifier que les élèves savent faire une multiplication. On a fait un petit livre de ce modèle : *Les compétences à l'Ecole : apprentissage et évaluation*. Nous avons voulu faire ce livre en direction des enseignants, en réalité il n'est pas lu par les enseignants mais par les formateurs, les conseillers pédagogiques. Il est très centré sur le primaire : au moment où nous l'avons écrit, en 2003, nous avons essentiellement travaillé sur l'enseignement primaire. Depuis lors, on a élaboré des épreuves pour le secondaire en collaboration avec les équipes du ministère puisque ces épreuves sont proposées aux enseignants, sur un site qui s'appelle [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be) / rubrique professionnel. Avec 3 ou 2 étapes, ce sont des épreuves assez lourdes en terme de temps. Pour le certificat d'études de base, que les élèves passent à la fin du primaire, on n'utilise pas les épreuves à 3 ou 2 phases, ce qui est dommage puisque du coup les épreuves sont assez largement celles qui évaluent des procédures et non de véritables compétences. Ce qui renforce l'effet pervers que j'indiquai tout à l'heure : il y a des élèves qui réussissent haut la main le CEB et dès la première année du secondaire c'est la catastrophe.

Je m'arrête en vous demandant d'excuser cette logorrhée beaucoup trop longue et à vous la parole.