

Inspection générale
de l'éducation nationale

Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale



Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale

Rapporteurs : Alain HOUCHOT
Florence ROBINE
Anne ARMAND
Jean-Pierre BARRUE
Jean-Paul CHASSAING
Annie LHERETE
Pierre MALLEUS
Jean-Louis MICHARD
Claudine RUGET
Alain SERE

**N° 2007-048
juin 2007**

SOMMAIRE

Introduction	p 4
I. Evaluer les acquis des élèves, pourquoi ? pour quoi faire ?	p 5
I.1. Que sait-on des acquis des élèves ?	p 5
I.1.1. Quelle connaissance institutionnelle ?	p 5
I.1.2. Quelles pratiques d'évaluation dans les classes ?	p 6
I.2. Pourquoi poser la question de l'évaluation des acquis en terme de compétences ?	p 7
I.2.1. La nécessaire adaptation des systèmes de formation aux caractéristiques du monde d'aujourd'hui et à celui de demain	p 7
I.2.2. La prise en compte des développements actuels en sciences de l'éducation et sciences cognitives	p 9
I.3. Qu'est-ce qu'une compétence ?	p 9
I.3.1. les acceptions des Sciences de l'Education	p 9
1. La compétence, une notion aux contours flous	p 10
2. Les points communs	p 11
3. Un point délicat : définir une échelle de niveau des compétences	p 12
I.3.2. La compétence dans les textes officiels	p 13
1. La notion de littérisme	p 13
2. Les compétences-clés définies par l'OCDE	p 13
3. L'Europe et les compétences de base	p 14
4. La France et le socle commun de connaissances et de compétences	p 15
I.3.3. La compétence dans les systèmes éducatifs internationaux actuels	p 16
1. Belgique, Québec, Portugal : une approche intégrative des compétences	p 16
2. Angleterre, Québec, Belgique : la recherche d'une articulation entre compétences et domaines disciplinaires	p 18
II. L'évaluation des compétences : qu'en est-il aujourd'hui ?	p 22
II.1. Quelques exemples internationaux	p 22
II.1.1. le Québec : « être évalué pour mieux apprendre », un projet ambitieux	p 22
1. Une idée centrale : évaluer pour mieux enseigner, être évalué pour mieux apprendre	p 22
2. Une étape essentielle : définir les échelles de compétence	p 23
3. Des difficultés de mise en œuvre	p 24
II.1.2. La communauté française de Belgique : une démarche originale, la construction des outils d'évaluation	p 25
1. Le cadre institutionnel	p 25
2. L'évaluation des compétences	p 26
II.1.3. La Suisse romande : le dossier d'évaluation au centre des réformes	p 27
1. Une réforme sur la durée	p 27
2. Le dossier d'évaluation au cœur des réformes cantonales (Vaud, Berne)	p 27

3. Des réactions fortes voire des oppositions	p 28
4. Une évolution nécessaire du dossier d'évaluation	p 29
II.2. La situation en France	p 30
II.2.1. L'évaluation des compétences à l'école élémentaire	p 30
1. Une problématique déjà ancienne	p 30
2. Du bulletin au livret scolaire	p 30
3. Des préconisations institutionnelles cohérentes	p 31
4. Des questions restées sans réponse	p 32
II.2.2. L'évaluation des compétences dans l'enseignement secondaire : une situation inégale suivant les disciplines	p 34
1. Des traits saillants	p 34
2. Des histoires spécifiques	p 35
3. Des caractéristiques disciplinaires marquées	p 44
III. Des livrets d'évaluation des compétences : à quelles conditions ?	p 48
III.1. Clarifier l'attente institutionnelle	p 48
III.2. Développer et coordonner les différentes fonctions d'évaluation pour favoriser la réussite des élèves	p 49
1. Evaluer pour valider, évaluer pour enseigner	p 49
2. Evaluer pour favoriser la réussite des élèves	p 50
3. Des évolutions nécessaires	p 50
III.3. Hiérarchiser et articuler entre elles les compétences à évaluer	p 51
III.3.1. Articuler les diverses composantes d'une compétence	p 51
III.3.2. Faire émerger des convergences entre disciplines	p 52
III.3.3. Penser les cohérences entre évaluation et situations d'apprentissage	p 53
III.4. Attribuer les bonnes fonctions aux bons livrets	p 53
CONCLUSION	p 56
Recommandations	p 60

Introduction

Depuis de nombreuses années, les organismes internationaux se penchent sur les systèmes éducatifs des pays développés, les comparant du point de vue de leurs structures, de leurs organisations, des moyens qui leur sont alloués voire de leurs résultats notamment en termes de nombre de diplômés. Les différentes enquêtes menées, si elles permettaient bien de rendre compte des stratégies de pilotage et des modes de fonctionnement des systèmes de formation, ne renseignaient que rarement sur ce qui semble cependant devoir être la question centrale que toute nation doit adresser à son Ecole : que savent les élèves ?

Des programmes internationaux d'évaluation ont pris le relais et tentent depuis les années quatre-vingt-dix de répondre à cela. L'inspection générale s'est également saisie de cette question, comme en témoigne le rapport publié en 2005, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*; qui montre combien la question de l'évaluation des acquis des élèves est au centre des préoccupations de notre propre système, sans toutefois que celui-ci parvienne à y répondre de manière satisfaisante.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, du 23 avril 2005, en instituant le socle commun de connaissances et de compétences, marque un tournant dans les prescriptions institutionnelles relatives à cette délicate question de l'évaluation des acquis des élèves. La définition du socle commun s'accompagne de l'obligation de mise en œuvre d'un « livret personnel de l'élève », destiné à « suivre l'acquisition progressive de compétences ».

C'est donc à cette problématique ancienne, mais renouvelée par les préconisations institutionnelles récentes, que s'intéresse le présent rapport : à quelles conditions, moyennant quelles évolutions, les livrets de compétences peuvent-ils devenir des outils efficaces de l'évaluation des acquis des élèves ?

Se préoccuper des acquis des élèves, à travers l'élaboration des livrets de compétences, demande de s'interroger d'abord sur la signification et le développement actuel des termes employés, aussi bien dans les instances internationales, que du point de vue des systèmes éducatifs qui ont placé cette approche par compétences au centre de leurs stratégies (partie I).

Répondre à cette question nécessite également de se pencher sur les expériences récentes ou passées de l'introduction de l'évaluation par compétences, au niveau international mais aussi au sein de notre système éducatif (partie II).

Enfin, les éclairages apportés par ces exemples permettront d'esquisser les conditions qui, de notre point de vue, garantiraient la mise en œuvre la plus efficace possible de ce qui dépasse une simple modification des pratiques d'évaluation et représente un profond changement dans les représentations et les pratiques pédagogiques. (partie III)

I. Evaluer les acquis des élèves, pourquoi ? pour quoi faire ?

Depuis de nombreuses années, les efforts consentis par l'ensemble des pays ont permis la scolarisation massive des jeunes générations. S'est ensuite posée la question de son efficience : il s'est donc agi de mesurer, d'évaluer les performances de l'école en examinant les résultats des élèves, en s'interrogeant sur ce qu'ils savent, sur ce que l'on a pris l'habitude de désigner sous le terme générique de leurs « acquis ».

Un récent rapport conjoint des deux inspections générales renouvelle la réflexion sur cette question et rappelle que cette notion « d'acquis » présente le mérite de laisser une certaine latitude d'interprétation, permettant ainsi d'y inclure des composantes variées, sans hiérarchisation¹:

« Nous retenons ici le mot d' « acquis » précisément en raison de son oecuménisme au moins méthodique : l'objet n'est pas ici de décider ce que l'on doit privilégier parmi les nombreux objectifs fixés à l'école selon les temps, les ordres d'enseignement et les idéologies, mais plus modestement de se souvenir du fait que l'école, sur l'étendue d'une scolarité, comme à l'échelle d'une année scolaire ou d'une heure de cours, est là pour réaliser un certain nombre d'opérations de transformation des élèves qui lui sont confiés. [...] Ce sont les résultats de ces opérations de transformation qu'on appellera des « acquis »... »

Ainsi, au-delà de ce nécessaire objectif d'analyse des performances de l'école, s'intéresser aux acquis des élèves, c'est également mettre l'accent sur deux éléments essentiels de la formation intellectuelle :

- développer une vision globale de cette formation, non limitée à la mesure de résultats parcellaires, mesurés au gré des contrôles et examens souvent conçus sans un rapport clair aux objectifs visés ;
- positionner explicitement l'évaluation comme partie prenante, voire centrale, des processus d'apprentissage.

I.1. Que sait-on des acquis des élèves ?

I.1.1. Quelle connaissance institutionnelle ?

La volonté d'évaluer les performances du système éducatif dans son ensemble s'est fait jour depuis de nombreuses années, via l'élaboration d'évaluations sommatives des élèves, par l'entremise d'épreuves standardisées destinées à des échantillons représentatifs au plan national (1979-1987). La nécessité d'affiner la mesure, en disposant de renseignements utilisables localement, a conduit la DEP à mettre en place les premières évaluations diagnostiques généralisées (CE2, sixième) à partir de 1989. Moyennant quelques adaptations, ces évaluations perdurent actuellement. Depuis 2000, ont également été instaurés des cycles d'évaluation bilan, pour des échantillons d'élèves représentatifs au plan académique et national. Cependant, ces données sont pour le moins sous-utilisées, ou encore détournées de leur fonction initiale (ainsi que le montre l'utilisation fréquente des évaluations diagnostiques comme bilans départementaux, voire académiques ou nationaux), ce qui n'est pas sans poser quelques difficultés d'interprétation.

Les résultats aux examens s'avèrent être une source peu exploitable, en termes d'analyse fine des acquis des élèves, qui, comme le dit le rapport cité en parlant du baccalauréat, « constitue

¹ *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* juillet 2005. p.5.

plus l'outil d'évaluation d'une performance générale que celui des compétences réelles des élèves² ».

Cette prise d'information à l'échelle française, déjà riche et multiple, se double d'un ensemble de données issu des évaluations internationales, portant explicitement sur les acquis des élèves, comme TIMMS et PIRLS ou encore PISA (OCDE).

Pour reprendre les termes mêmes du rapport des inspections générales, qui souligne la densité des données recueillies à l'heure actuelle, tout comme leur « faible cohérence interne » : « *la multiplication des initiatives nationales et internationales d'évaluation des élèves, actuelles et passées, s'accompagne d'une grande diversité d'objectifs et induit une large diversité dans la nature des résultats disponibles* ».

I.1.2. Quelles pratiques d'évaluation dans les classes ?

Le système traditionnel français de notation a longtemps été lié à une pédagogie de l'émulation ou de la contrainte, promouvant une évaluation de type « récompense-punition ». Ce système a été mis en cause par de nombreux analystes, du fait du caractère illusoire du contrôle précis des acquis via la méthodologie « notes-classement », et de par la nécessité d'une meilleure prise en compte de la démarche intellectuelle et des progrès des élèves. De fait, les enseignants connaissent souvent assez bien les capacités des élèves et leur niveau de maîtrise ; mais la traduction en notes, et surtout en note moyenne par discipline, efface les qualités de leurs analyses. « La note est donc relative, peu fidèle, peu explicite. Et pourtant, elle est admise par tous, élèves, parents, enseignants, chefs d'établissement. C'est le support de (presque) tout dialogue sur les acquis des élèves ». Le groupe des langues vivantes de l'inspection générale ne dit pas autre chose dans son rapport sur l'évaluation³ :

« On constate aujourd'hui que la note de langue est en général une moyenne qui n'a guère de lisibilité : elle ne permet pas de faire la différence entre ce que l'élève sait de la langue, et ce qu'il sait faire avec elle ; elle ne permet pas de faire la différence entre ses compétences écrites et ses compétences orales, entre ses compétences de compréhension et ses compétences d'expression. De plus, cette moyenne intègre de manière indifférenciée des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives. »

L'évaluation diagnostique n'est pas encore une pratique courante, et lorsqu'elle est pratiquée (parfois par obligation, comme dans le cas des évaluations institutionnelles CE2, sixième) elle reste inégalement exploitée. De même, l'évaluation formative, que beaucoup de professeurs pratiquent au quotidien très naturellement, est peu suivie d'effets en termes d'information communiquée aux élèves, aux familles, aux différents acteurs de la remédiation (soutien scolaire, aide aux devoirs). Cette forme d'évaluation est, de plus, partiellement grevée par le délicat statut de l'erreur dans le contexte scolaire français, dont on a vu l'incidence par exemple sur le taux record de non réponses des élèves français aux évaluations PISA. C'est finalement l'évaluation bilan, sommative, qui remporte majoritairement les suffrages des professeurs, au point que ceux-ci ne font spontanément que peu de différence entre évaluation et notation.

Le silence de l'école est finalement assourdissant, sur ce qui est pourtant l'une de ses missions : informer l'institution, les élèves, les familles, sur les acquis des élèves (en termes de compétences, de savoirs, de comportement), sur leur progression par rapport à une grille d'objectifs d'acquisition qui, lorsqu'elle existe, est la plus part du temps totalement implicite. L'essentiel semble être souvent bien plus d'établir un classement tacite des élèves, c'est-à-dire un positionnement relatif (par rapport à une moyenne, à une classe), plutôt que de se centrer sur les apprentissages de l'élève et le niveau de maîtrise atteint dans les divers champs de

² op.cit., p.27.

³ *L'évaluation en langues vivantes : état des lieux et perspectives d'évolution*. Janvier 2007.

savoirs scolaires. L'opacité des modalités de construction des moyennes, la grande hétérogénéité des modes de communication aux familles et aux élèves, suivant les cycles, les disciplines, les professeurs, les établissements, l'absence de transmission des évaluations d'un niveau à l'autre, tout contribue donc à faire de la connaissance des acquis des élèves un des grands mystères de notre école.

I.2. Pourquoi poser la question de l'évaluation des acquis en terme de compétences?

La décennie qui vient de s'écouler a en effet été fortement marquée par « l'irrésistible ascension⁴ » de la notion de compétences dans le champ de l'éducation et de la formation.

La publication de la Charte des programmes, le 13-11-1991, unifie l'organisation de la conception des programmes disciplinaires et officialise l'usage préférentiel des deux notions de connaissance et compétences :

« Le programme énonce les contenus disciplinaires en termes de connaissance et de compétences à acquérir :

- connaissances, c'est dire notions et concepts ainsi que savoir-faire propres à la discipline pour certains niveaux.
- compétences terminales visées en fin d'année, dans la perspective de fin de cycle ou de fin de formation : le programme détermine chaque fois le niveau de compétence visé, en donnant une liste des tâches que les élèves devront être capables d'accomplir. »

Si ce terme connaît un tel succès, c'est qu'au-delà d'un certain effet de mode, il cristallise le souci de dépasser les modes usuels de formation, en particulier ceux qui visent uniquement à la transmission des savoirs institutionnalisés. La reconnaissance de ce concept est également liée à l'influence des champs universitaires de recherche, sociologie des organisations, analyse du travail et ergonomie notamment, qui en faisaient déjà usage et qui, en s'emparant du territoire de l'éducation comme objet d'étude, ont évidemment transporté les usages notionnels⁵.

De fait, sous l'impulsion des grandes orientations stratégiques en matière d'éducation, prises dans une majorité de pays, la déclinaison des standards nationaux et des curricula en termes de compétences se met en place pratiquement partout, à des rythmes cependant variés et suivant des modalités différentes.

Dans des registres différents, deux raisons essentielles à ce mouvement, qui apparaît comme inexorable, se dessinent ; raisons que nous allons explorer tour à tour.

I.2.1. La nécessaire adaptation des systèmes de formation aux caractéristiques du monde d'aujourd'hui et à celui de demain

Les missions traditionnelles de l'école restent fondamentalement au cœur du système de formation : transmettre la culture et les valeurs communes de notre république, forger une conception humaniste de notre société, permettre à chaque jeune de trouver sa place et de se sentir partie prenante du monde dans lequel il vit. La pérennité de ces conceptions ne saurait masquer cependant les profondes et rapides mutations du contexte économique, social, politique dans lequel l'école est immergée et auquel, d'une manière ou d'une autre, elle doit préparer le futur adulte qu'elle forme.

L'explosion des connaissances, l'évolution des moyens d'action sur le proche environnement de l'être humain, le développement grandissant des technologies de l'information et de la communication, entraînent de fait une « mondialisation » des activités humaines. La société

⁴ Romainville, Marc. « L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation ». *Enjeux*, 37/38, 1996.

⁵ Demailly, L. (1987). « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants ». *Revue Sociologie du travail*, n° 1, 1987, pp 59-69, Paris, Gauthier-Villars.

qui se dessine est marquée par l'incertain et le mouvant, par une complexité grandissante de l'environnement immédiat de chaque travailleur, du fait de l'interdépendance accrue des missions et du partage d'informations. Dans cette société en perpétuelle mutation, il convient donc de s'adapter graduellement aux nouvelles conditions, de développer des capacités de réactivité aux changements technologiques, économiques, de s'approprier les savoirs nécessaires pour résoudre les nouveaux problèmes qui se présenteront dans la vie professionnelle, citoyenne et privée, tout en faisant preuve de maîtrise sur ces évolutions et de compréhension critique du monde qui se construit (dans ses aspects sociétaux, économiques, politiques).

Ainsi s'exprime le Parlement Européen et le Conseil de l'Union européenne, dans leurs recommandations adoptées le 18 décembre 2006 ; recommandations sur lesquelles s'appuie explicitement le socle commun de connaissances et de compétences :

« Elles [les compétences clés] sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi.

Les compétences clés sont essentielles dans une société fondée sur la connaissance et garantissent davantage de souplesse de la main d'œuvre. La flexibilité de celle-ci lui permet de s'adapter plus rapidement à l'évolution constante du monde caractérisé par une plus grande interconnexion.

Elles constituent également un facteur essentiel d'innovation, de productivité et de compétitivité, et contribuent à la motivation et à la satisfaction des travailleurs, ainsi qu'à la qualité du travail. »

Le programme de formation de l'école québécoise, instauré en 2001, et explicitement axé sur le développement de compétences, précise de même :

« L'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances. »

Le décret dit « missions », pris par le ministère de la Communauté française de Belgique le 24 juillet 1997, qui définit les missions prioritaires de l'enseignement et organise ses structures, indique clairement dans son article 6 que les objectifs de l'école, « poursuivis simultanément et sans hiérarchie », sont :

- « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

Le décret notifie alors sans détours, que :

« pour atteindre les objectifs généraux visés à l'article 6, les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences. Celles-ci s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne à l'école. »

Ainsi, c'est parce que le monde est en évolution constante, parce que les hommes devront être capables de s'adapter, parce qu'ils devront disposer d'une forte capacité à réagir, à se former tout au long de leur vie, que la formation doit s'articuler autour de l'acquisition, du développement d'« habiletés » globales et complexes, garantes de l'adaptation des individus à leur environnement : les compétences.

I.2.2. La prise en compte des développements actuels en sciences de l'éducation et sciences cognitives

L'approche des apprentissages par les compétences reprend à son compte l'ambitieux dessein, toujours poursuivi par l'école mais rarement atteint, de lutter contre les savoirs morts, les connaissances inertes, celles-là même que Whitehead⁶ fustigeait déjà en 1929 : « *lorsque nous proposons une tâche cognitive aux enfants, nous devons être conscients du danger que représentent ce que j'appelle les idées inertes, c'est-à-dire les idées qui sont reçues par le cerveau sans être utilisées, mises à l'épreuve ou employées dans de nouvelles combinaisons* ». Nombreux sont les observateurs (professeurs, inspecteurs) qui attestent de la maîtrise par certains élèves des connaissances nécessaires pour réussir les contrôles ou examens scolaires, et de leur grande difficulté à mobiliser ces savoirs pour comprendre et agir dans une situation concrète de la vie quotidienne, ou pour résoudre un problème nouveau dans un contexte scolaire.

L'approche par les compétences doit viser à lutter contre la fragmentation des apprentissages – telle qu'elle est mise en œuvre dans les stratégies de pédagogie par objectifs – en redonnant à ceux-ci une finalité visible, tout en conservant les objectifs de maîtrise des savoirs fondamentaux ou plus complexes dans leur mise en œuvre effective et leur mise en synergie, en s'attaquant à la difficile problématique du transfert des connaissances d'un contexte à un autre.

Ainsi le *Cadre Européen de Référence des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie*, publié en novembre 2004, souligne-t-il que « *les compétences clés devraient être transférables, et donc applicables à diverses situations et contextes, et multifonctionnelles : en ce sens qu'elles puissent être utilisées pour atteindre plusieurs objectifs, résoudre des problèmes de genres divers et pour accomplir des tâches différentes* ».

La focalisation sur la notion de compétences permet donc de porter une attention accrue aux processus d'apprentissage, à la façon dont l'élève apprend et utilise ses connaissances, et finalement au fonctionnement cognitif des individus.

Elle ne disqualifie pas, loin de là, l'absolue nécessité d'ancrer les apprentissages sur l'acquisition rigoureuse, étayée, de connaissances solides sans lesquelles les compétences visées ne seraient que châteaux de sable. Mais elle rappelle l'ardente obligation de donner du sens aux savoirs enseignés à l'école, d'en augmenter la portée au-delà de l'horizon de la seule réussite aux épreuves scolaires, et de mettre au premier rang des missions de l'école la formation de la pensée autonome.

I.3. Qu'est-ce qu'une compétence ?

I.3.1. les acceptions des Sciences de l'Education.

Ces dernières années, l'introduction d'une logique de compétences dans les curricula de nombreux pays, en particulier les pays d'Amérique du Nord (c'est le cas de nombreux états des Etats-Unis, Canada et plus particulièrement le Québec), et de nombreux pays d'Europe (Grande Bretagne, Belgique, Suisse, Portugal etc.), a conduit les chercheurs en sciences de

⁶ Whitehead, *The aims of education*, 1929.

l'éducation à se pencher attentivement sur les finalités, les difficultés et les exigences de ces nouvelles modalités d'éducation et de formation. Loin de prétendre à l'exhaustivité de la présentation, les lignes qui suivent cherchent à dégager là encore les caractéristiques essentielles qui identifient, aux yeux d'un certain nombre de chercheurs reconnus, les traits marquants des compétences dans les programmes de formation initiale.

1. La compétence, une notion aux contours flous

Malgré son vif succès, la notion de compétence est loin d'être claire et distincte, nous le verrons ; de nombreux chercheurs se sont vivement intéressés à elle, visant à la caractériser de manière effective afin d'examiner de quelle manière elle peut structurer les programmes de formation, initiale ou professionnelle.

En 1989, Philippe Meirieu⁷ définissait déjà la compétence comme un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé.* »

Guy Le Boterf, spécialiste du développement de compétences dans le monde du management et de l'entreprise, considère dès 1994⁸ que « *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser* ».

Pour Philippe Perrenoud⁹, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Genève), « *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* ». Perrenoud précise encore sa conception, dans un document plus récent : « *une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées* ».

Jacques Tardif, professeur au département de pédagogie de l'université de Sherbrooke (Canada) considérait récemment¹⁰ que « *une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ».

Marc Romainville, professeur au département Education et Technologie de l'université de Namur (Belgique) estime, lui, que « *une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets* »¹¹.

Les définitions mises en évidence ci-dessus ne sont qu'un témoignage restreint de l'abondante littérature centrée ces dernières années sur l'approche par compétences de la formation scolaire ou professionnelle. Ces quelques exemples suffisent cependant à montrer la complexité de la notion, la difficulté de la cerner, et quelquefois même l'ambiguïté et la polysémie des termes utilisés. Philippe Jonnaert, professeur à l'université du Québec à Montréal (UQAM) et chercheur à l'Observatoire des réformes en éducation (Oré) a ainsi

⁷ P. Meirieu, *Apprendre... oui mais comment*, Paris 1989, ESF.

⁸ G. Le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*.

⁹ P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris 1999, ESF.

¹⁰ Définition présentée par Jacques Tardif, conférence du 27 avril 2006 à l'université de Sherbrooke « *L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation* ».

¹¹ M. Romainville G. Bernaerdt, Ch. Delory, A. Genard, A. Leroy, L. Paquay, B. Rey, JI. Wolfs. « Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation ». *Forum pédagogie*, 1998, pp. 21-27.

montré récemment¹² combien les conceptions de la compétence en éducation sont fortement dépendantes :

- de la position épistémologique des auteurs : selon que l'on adopte une posture de type comportementaliste, ou cognitiviste, ou encore constructiviste, on sera davantage attentif à l'adaptation du comportement de l'élève à la situation d'étude en fonction des stimuli exercés sur lui, aux processus qu'il élabore pour connaître, comprendre et agir, ou encore aux stratégies de construction des savoirs et compétences via les interactions de l'élève avec son environnement proche ;
- de la conception de l'objet principal, du « noyau dur » autour duquel s'articule la notion de compétence : l'élève, l'activité, la situation, les connaissances, la capacité de... ;
- de la dynamique propre à la notion de compétence : considérée comme un état (vision statique) ou comme un processus (vision évolutive) ;
- de l'amplitude attribuée à la compétence : fait-elle appel à des ressources internes seulement, uniquement cognitives (de l'ordre des savoirs, savoir-faire ; souvent encore dénommées plus précisément en psychologie cognitive sous les termes de connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles), ou bien également de type sensorimotrices par exemple (coordination gestuelle etc.), ou fait-elle également appel à des ressources externes (sociales, matérielles) ?
- de la finalité que l'on donne à la compétence : est-elle destinée à effectuer une tâche particulière, à réaliser un traitement réussi d'une situation ?

Ces différents points sont lourds de conséquences, en termes de conception des curricula et de description des programmes de formation, comme d'évaluation des compétences des élèves.

2. Les points communs

Pour autant, si trouver un sens commun à la notion de compétence semble difficile, quelques traits caractéristiques se dégagent de l'ensemble des propos des chercheurs :

- une compétence repose sur la **mobilisation**, l'intégration, la mise en réseau d'une **diversité de ressources** : les ressources internes, propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés, mais aussi les ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu (autres personnes, documents, outils informatiques, etc.) ;
- cette mobilisation des ressources s'effectue dans une **situation** donnée, dans le but d'**agir** : la compétence est nécessairement située ; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanismes.

Ces éléments constitutifs mettent clairement l'accent sur une conception dynamique de la compétence et invitent à un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement, sur la nécessaire synergie entre l'acquisition de connaissances, le développement de capacités ou d'habiletés, et l'adoption d'attitudes. Ils insistent aussi sur le processus de contextualisation-décontextualisation – recontextualisation qui préside à tout transfert de savoirs et mobilisation de ressources dans de nouvelles situations. Ces points essentiels font appel à une véritable « *intelligence des situations* ¹³ ».

¹² P. Jonnaert, J. Barrette, D. Masciotra, M. Yaya, *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent*. Publications de l'Oré, Juillet 2006.

¹³ Mastroiaca, Jonnaert, Daviau, 2003. Cité Par Jonnaert, 2004.

3. Un point délicat : définir une échelle de niveau des compétences

De ce qui précède, il apparaît que la notion de compétence ne peut être évidemment confondue avec celle de connaissance (qui est de l'ordre du savoir restituer), ni avec celle d'objectif d'apprentissage ; ni même avec les connaissances de type méthodologique ou procédural (savoir comment faire).

Pour autant, les ambiguïtés restent encore nombreuses, lorsqu'il s'agit de s'écarter de la définition générale pour entrer dans la déclinaison concrète de situations qui permettent d'inférer la compétence visée.

La notion de compétence implique celle de mobilisation de ressources diverses dans des situations variées : à partir de quelle quantité de ressources mobilisées pourra-t-on parler d'élaboration de compétences et non plus de restitution de processus automatisés ? De quelle variété de situation parle-t-on ? En d'autres termes, quelle est la distanciation nécessaire entre la situation pratique dans laquelle la compétence est inférée, et la situation d'apprentissage ?

Suivant la nature des tâches d'apprentissage qui auront été travaillées en classe, et celle de la tâche à travers laquelle la maîtrise de la compétence est évaluée, l'élève peut en effet être placé dans des situations fort différentes :

- la simple restitution de savoir, comme dans les exercices d'application à l'identique ;
- le réinvestissement dans une situation familière : l'élève a utilisé récemment les connaissances ou les procédures pertinentes à la résolution du problème, ou encore la consigne s'accompagne d'indices explicites. L'élève n'a pas à se demander quelles ressources il doit utiliser ; il doit simplement les utiliser avec pertinence. C'est le cas notamment d'une généralisation d'exemples qui ont été abordés en cours, ou lorsque la démarche intellectuelle lui est fournie. Il s'agit d'une situation d'habileté, qui permet d'inférer un certain type de compétence que l'on pourrait qualifier « d'intermédiaire » et que certains auteurs n'hésitent pas, quant à eux, à qualifier d' « habileté de bas niveau » ;
- le réinvestissement dans une situation inédite : l'élève doit produire une réponse qu'il n'a pas mémorisée avant. Il doit effectuer une recherche approfondie dans le répertoire de ses ressources afin de déterminer celles qui lui seront utiles. Nous sommes là en présence d'une situation d'habileté de haut niveau, proche de la notion de compétence, telle que définie précédemment.

Ces questions renvoient immédiatement à l'évaluation de l'acquisition de la compétence : il est difficile de définir la notion de compétence indépendamment de son cadre d'apprentissage, et des situations prévues pour son évaluation.

La connaissance de ces contextes est en effet indispensable pour déterminer quelles ressources doivent être mobilisées pour la mise en œuvre de la compétence, et du niveau de complexité de celle-ci.

Quelques idées et mots-clés et essentiels :

- Mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées, renvoyant à une certaine idée de complexité de la tâche à accomplir.
- La compétence s'infère à partir de situations contextualisées, mais diversifiées.
- La définition de la compétence est indissolublement liée à un contexte épistémologique, qui doit être clarifié.

- La notion de compétence est liée aux situations d'évaluation retenues, et ne peut être définie indépendamment de ces dernières.
- Il est nécessaire de définir les compétences de manière opérationnelle, dans un cadre curriculaire¹⁴ précis, avec des objectifs de formation clairs.

I.3.2. La compétence dans les textes officiels

1. La notion de littérisme

La mise en œuvre de l'enquête PISA (*Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves*) en 2000, dans quarante-trois pays, relative aux compétences de base en lecture, constitue une étape essentielle dans la prise de conscience généralisée de l'importance du « littérisme ». Ce concept novateur, né du terme anglais « literacy » (fait de savoir lire et écrire), a d'abord désigné la façon « dont les adultes utilisent l'information écrite pour fonctionner dans la société ».

Il a rapidement pris un sens plus général et désigne maintenant usuellement l'ensemble des compétences minimales qu'un individu doit maîtriser « pour déchiffrer les signaux de son environnement et pour satisfaire de manière autonome aux besoins de la vie quotidienne personnelle ou professionnelle ». Désormais, le programme PISA évalue les résultats des jeunes dans trois domaines fondamentaux du littérisme : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique.

Dans ce contexte marqué par la notion émergente de littérisme, les mots « compétence », « habileté », « attitude », « connaissance » sont désormais explicitement au premier plan des réflexions menées dans les divers pays de l'OCDE.

2. Les compétences-clés définies par l'OCDE

Dès 1997, l'OCDE met en chantier un programme de définition et de sélection des compétences dites « clés » (DeSeCo), dans le but explicite de « fournir un cadre conceptuel pour orienter le développement à long terme des évaluations et l'extension à des nouveaux domaines de compétences ». Le programme DeSeCo aboutit à un premier rapport en 2001, complété en 2003 par le rapport final.

Selon l'OCDE, cet ensemble doit regrouper les compétences indispensables à un individu pour « faire face aux défis de la vie » et « contribuer au bon fonctionnement de la société ».

Le rapport indique que le concept de compétence « **ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier** ». Les compétences-clés se déclinent autour de trois pôles essentiels :

- se servir d'outils variés (langage, technologie,...) pour permettre aux individus d'interagir à bon escient avec leur environnement ;
- pouvoir interagir dans des groupes hétérogènes ;
- agir de façon autonome, prendre des responsabilités.

¹⁴ Ce terme désigne l'ensemble des conditions d'enseignement : structures, horaires, programmes, pratiques pédagogiques et didactiques, matériels.

Notons que l'accent est mis fortement sur plusieurs aspects essentiels :

- une compétence clé trouve son champ d'expression dans un **vaste éventail de contextes** (domaine scolaire, professionnel, public, privé etc.) ; elle est en ce sens nécessairement **transversale** ;
- une compétence clé s'exprime à travers des **tâches mentales complexes**, et va au-delà de la simple reproduction de connaissances enseignées ou de savoirs-faire acquis. Pour autant, bien que complexe, elle peut s'acquérir dans un cadre d'apprentissage propice ;
- l'usage d'une compétence requiert des individus la faculté d'agir de manière **réflexive** ; elle appelle donc des **savoirs faire métacognitifs**, et un certain esprit critique.

3. L'Europe et les compétences de base

La mise en place d'une politique européenne de développement économique s'est naturellement accompagnée d'une volonté de coopération entre les états membres, dans le domaine de l'éducation et de la formation. Dans ce contexte, la notion de compétence est devenue le point d'ancrage des réflexions communautaires.

Dès 1996, le *Livre blanc sur l'éducation et la formation* met en avant la nécessité de promouvoir une société de l'apprentissage et de la connaissance, et place la reconnaissance des compétences au premier plan de la stratégie européenne ; il s'agit d'identifier à l'échelle européenne les compétences-clés, et de mettre en place des processus d'acquisition, d'évaluation et de certification.

La stratégie dite de Lisbonne, mise en place par le Conseil européen en mars 2000, a défini comme objectif principal la promotion d'une économie fondée sur la connaissance. Le conseil a alors souligné que «chaque citoyen doit être doté des compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information» et a recommandé l'adoption d'un «cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales».

Ces orientations, confirmées par les conseils européens de Stockholm (2001) et Barcelone (2002), ont débouché en novembre 2005 sur une proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil, présentée par la Commission, concernant « les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». Cette proposition a été adoptée le 26 septembre 2006. Le document adopté précise que « selon les études internationales, **on entend par compétence une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées à une situation donnée**. Les compétences clés¹⁵ sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ».

Les points les plus pertinents qui se dégagent de cette réflexion, concernant les spécificités de la notion de compétence de base sont la **transversalité** ; l'importance de la notion d'**intrication** des divers éléments constitutifs (connaissances, aptitudes, attitudes) qui doivent être liés pour atteindre la maîtrise souhaitée ; l'importance également du **contexte** dans lequel s'exerce la compétence, contexte indispensable (la compétence ne peut donc être théorique,

¹⁵ Rappelons à titre indicatif que les compétences clés identifiées sont celles définies dans le *Cadre européen des Compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie*, et sont au nombre de huit : Communication dans la langue maternelle ; Communication dans une langue étrangère ; Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; Culture numérique ; Apprendre à apprendre ; Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques ; Esprit d'entreprise ; Sensibilité culturelle.

désincarnée, sortie de l'environnement naturel) mais non figé : la compétence est donc par essence **transposable** d'une situation à une autre.

4. La France et le socle commun de connaissances et de compétences

En 2004, le rapport Thélot met clairement en évidence la nécessité de formaliser « un socle commun des indispensables », dont la maîtrise doit être garantie par l'école à la fin de la scolarité obligatoire.

Ce socle, dit le rapport, « se décline en termes de **connaissances, de compétences et de règles** de comportement », la notion de compétences étant alors entendue dans le sens plus étroit de savoir faire.

Ce sont les finalités poursuivies qui définissent le socle : *« les connaissances, compétences et règles de comportement jugées indispensables sont celles qui permettent à chacun d'aller plus loin vers une formation réussie, de s'affirmer dans sa vie citoyenne, personnelle et professionnelle, d'adopter des comportements responsables en société et de développer son autonomie de jugement. Il ne s'agit pas de contenus de programmes, mais plutôt d'éléments constitutifs d'un bagage dont il convient de munir les jeunes, afin qu'ils aient acquis les éléments de savoir et les aptitudes de base nécessaires pour réussir leur vie d'adulte ».*

Dans le cadre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, du 23 avril 2005, le ministère de l'éducation nationale reprend cette idée en la faisant toutefois évoluer. Il donne alors mandat au Haut Conseil de l'Éducation pour émettre un avis sur le projet de décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences. Les recommandations du Haut Conseil, rendues le 23 mars 2006, s'inscrivent explicitement dans la lignée des travaux européens, et en particulier du cadre de référence évoqué plus haut. Elles seront reprises dans le décret du 11 juillet 2006 qui fixe définitivement le socle commun.

Plusieurs éléments du texte permettent d'approcher la définition et/ou la caractérisation des compétences de base du socle, indépendamment des descriptions précises qui les circonscrivent. Ainsi est-il précisé que :

- « maîtriser le socle commun, c'est être capable de **mobiliser ses acquis** dans des tâches et des **situations complexes**, à l'école puis dans sa vie » ;
- le socle commun est organisé autour de sept piliers ou compétences ;
- « chaque grande compétence du socle est conçue comme une **combinaison de connaissances fondamentales** pour notre temps, **de capacités à les mettre en oeuvre dans des situations variées**, mais aussi d'**attitudes** indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité » ;
- « chaque compétence qui constitue [le socle] requiert la **contribution de plusieurs disciplines** et, réciproquement, **une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences**. A l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle ».

La complexité et la variété des contextes de maîtrise de la compétence sont des points importants du texte ; la validation de cette maîtrise se conçoit alors naturellement à travers des tâches elles aussi complexes, se rapprochant le plus possible de contextes vraisemblables issus de situations concrètes.

La transversalité de la notion de compétence est explicitement mentionnée, et interdit la déclinaison de compétences strictement disciplinaires.

Reste posée la question de la rupture lexicale que représente ce texte. En effet il s'appuie sur des notions correspondant à un véritable glissement conceptuel : ce qui était préalablement désigné comme des compétences (dans les documents, dans les supports à l'évaluation officiels, dans les programmes) n'est plus considéré comme telles. Ces ex-compétences sont dorénavant classées parmi les capacités, ou les connaissances, voire les attitudes qui devront être acquises dans le cadre du socle. A l'inverse, le terme de compétence reste bien présent dans le texte mais, réduites au nombre de sept, les « compétences » du socle n'ont plus rien à voir avec les notions anciennes. L'application de ce texte nécessitera pour le moins une clarification auprès de l'ensemble des enseignants et des parents.

Définitions et caractéristiques des compétences, du point de vue institutionnel

Les mots clés qui repèrent le mieux les exigences institutionnelles (internationales, européennes, françaises) concernant les compétences de base, devant être acquises lors de la formation initiale et développées tout au long de la vie, sont :

- **transversalité** : les compétences recouvrent plusieurs disciplines, elles s'exercent dans des situations variées ;
- **contextualisation / décontextualisation** : la compétence doit être maîtrisée et évaluée à travers des situations concrètes, les plus proches possible de celles rencontrées dans la vie réelle ;
- **complexité** : les tâches, les situations de mise en œuvre des compétences sont par essence complexes, requérant la mobilisation de savoirs, savoir faire, capacités, attitudes variées ;
- **intégration** : les compétences intègrent diverses disciplines, diverses facettes (capacités, attitudes, connaissances).

I.3.3. La compétence dans les systèmes éducatifs internationaux actuels

De nombreux curricula sont désormais déclinés sous forme de compétences explicites ou bien d'objectifs d'apprentissage. Nous proposons ici d'esquisser quelques traits remarquables de la notion de compétence ainsi mise en valeur, à travers quelques exemples non exhaustifs mais symptomatiques d'une évolution des stratégies pédagogiques.

1. Belgique, Québec, Portugal : une approche intégrative des compétences

Comme nous l'avons vu, le décret « missions », institué par la Communauté Française de Belgique en 1997, et définissant les missions prioritaires de l'école, installe explicitement l'approche par compétences au cœur de la nouvelle organisation éducative ; pour cela, le texte définit d'abord les diverses notions utilisées :

- « compétence : aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ;
- compétences disciplinaires : référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir dans une discipline scolaire ;
- programmes d'études : référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées ;

- compétences transversales : attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en oeuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves. »

Le texte précise clairement deux points essentiels : la compréhension de la notion de compétence comme intégrative d'un ensemble de ressources en vue de la réalisation d'une tâche, et l'importance de la notion de situation. Il est donc nécessaire de :

- « mettre l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs et savoir-faire afférents,
- privilégier les activités de découverte, de production et de création ;
- articuler théorie et pratique, permettant notamment la construction de concepts à partir de la pratique. »

La réforme mise en place au Québec, intitulée « nouveau pédagogique », s'installe d'abord à l'école primaire en 2000. Elle est formalisée dans un programme global et ambitieux en 2001, le *Programme de formation de l'école québécoise*. La mise en œuvre de cette réforme se poursuit logiquement au secondaire : texte officiel en 2004, et implantation à la rentrée 2005. L'application de ce nouveau curriculum doit s'étaler jusqu'en 2010.

Ce programme, entièrement conçu autour de l'approche par compétences, définit cette notion comme suit : « **un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources**. Par savoir-agir, on entend la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante ». Les textes précisent que :

« la notion de ressources se réfère non seulement à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, etc. À cela, que l'on pourrait qualifier de ressources internes ou personnelles, s'ajoutent une multitude de ressources externes auxquelles l'élève peut faire appel, tels ses pairs, son professeur, les sources documentaires, etc.

Enfin, les idées de mobilisation et d'utilisation efficaces suggèrent que le savoir-agir propre à la compétence dépasse le niveau du réflexe ou de l'automatisme. Ce savoir-agir suppose, dans la poursuite d'un objectif un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles. »

Le champ des compétences dites transversales¹⁶ fait l'objet d'une attention soutenue :

« L'école est également invitée à développer des compétences transversales qui ignorent les frontières disciplinaires, professionnelles ou autres, et dont le champ d'application est amené à s'élargir progressivement à mesure qu'elles s'exerceront dans des contextes de plus en plus complexes et diversifiés. »

Le Portugal s'est également délibérément inscrit dans une construction des apprentissages par les compétences, qui sont comprises explicitement comme des connaissances mises en action.

¹⁶ le programme québécois définit quatre ordres de compétences transversales :

- les compétences d'ordre intellectuel : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice ;
- les compétences d'ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication ;
- les compétences d'ordre personnel et social : structurer son identité; coopérer ;
- la compétence de l'ordre de la communication : communiquer de façon appropriée.

Le rapport Eurydice¹⁷ sur les compétences-clés indique ainsi que, dans la vision portugaise, les compétences sont liées « à la promotion ou au développement intégré de savoir-faire et de comportements qui vont inciter à utiliser ces connaissances dans différentes situations avec lesquelles l'élève peut ou ne peut pas être familier ».

Ainsi les pays qui mettent expressément la notion de compétences générales (ou clés) au premier plan de leur système de formation axent-ils leurs propos sur un ensemble de caractéristiques similaires à celles que nous avons mises en évidence par ailleurs : intégration et mobilisation de savoirs, savoir faire et comportements, caractère situé (contextualisé) de la compétence, importance de la notion de tâche.

2. Angleterre, Québec, Belgique : la recherche d'une articulation entre compétences et domaines disciplinaires

Quelques pays distinguent clairement les compétences essentielles que l'on pourrait qualifier de générales, et les compétences essentielles plus spécifiques, lesquelles se réfèrent à une discipline ou champ conceptuel particulier.

Ainsi le National Curriculum, en vigueur depuis 2000 en Angleterre, entérine-t-il la prééminence des compétences clés suivantes :

- **la communication** : elle comprend la lecture, l'expression orale et écrite et l'écoute. Elle inclut la réflexion sur un texte, l'analyse critique et la prise de parole dans un groupe ;
- **les applications numériques** : diverses habiletés en calcul mental et leur emploi dans des contextes variés ; capacité à traiter des données et à résoudre des problèmes de plus en plus complexes dans la vie courante et dans les autres disciplines ;
- **les technologies de l'information** : capacité à utiliser diverses sources d'information et divers outils permettant de traiter et d'évaluer cette information. Cela inclut la capacité à porter un jugement critique sur la façon d'accéder à l'information et les résultats obtenus, à prendre des décisions, à mener une investigation et à faire preuve de créativité ;
- **le travail avec les autres** : capacité de travailler en petits groupes ou avec l'ensemble de la classe, de considérer différentes perspectives et d'apprendre au contact des autres ;
- **l'amélioration de son propre apprentissage et de ses performances** : les élèves doivent être capables de porter un regard critique sur leur travail et d'identifier les moyens d'améliorer leur apprentissage et leurs performances. Ils doivent pouvoir identifier les buts de l'apprentissage et réfléchir sur le processus d'apprentissage ;
- **la résolution de problèmes** : identifier et comprendre un problème, planifier les étapes de la résolution, dans des disciplines variées.

Les programmes d'étude sont alors le lieu privilégié de développement de ces compétences : ils sont organisés autour d'objectifs de performance, et allient des savoir-faire, des processus de pensée et des connaissances disciplinaires.

Cependant, dans un grand nombre de cas, les compétences –autres que transversales- sont essentiellement déclinées au travers de matières scolaires clairement identifiées, ou de champs disciplinaires.

Ainsi, au Québec, ces champs sont organisés dans le secondaire en cinq grands domaines : langues ; mathématiques, sciences et technologie ; univers social ; arts ; développement

¹⁷ *Compétences clés : Un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire*, Eurydice, 2002.

personnel. Pour chaque domaine, les textes précisent les grandes compétences à développer. Le domaine des langues est par exemple divisé en trois compétences :

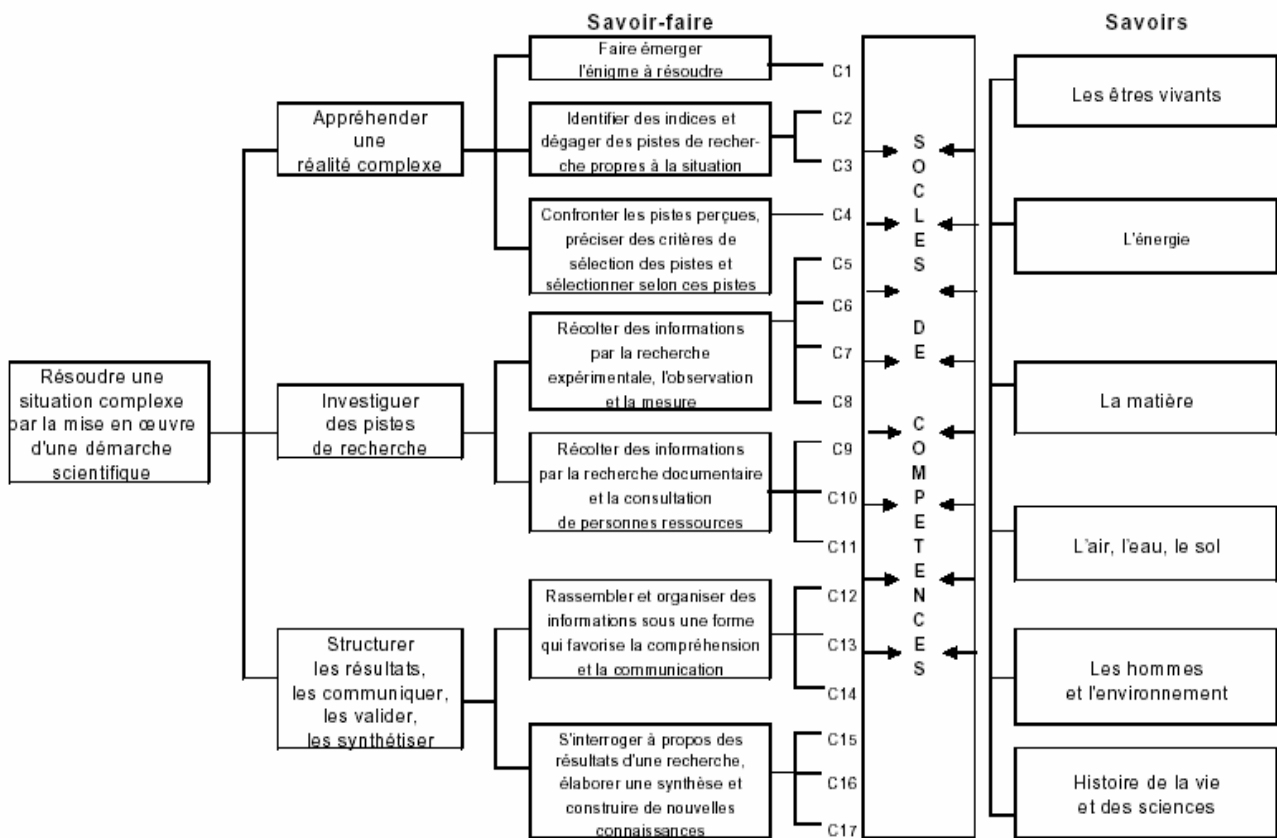
- interagir oralement,
- réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus,
- écrire des textes.

Chaque compétence est elle-même déclinée en composantes plus élémentaires, pour lesquelles sont précisés des critères de maîtrise et le niveau attendu aux divers paliers de la formation.

Là encore, les programmes ne précisent pas, ou seulement à un niveau très profond de lecture, les contenus notionnels qui peuvent servir d'appui à l'élaboration des séquences de cours. Ils précisent plus volontiers les situations d'apprentissage qui doivent être mises en place pour la construction effective des compétences.

En ce qui concerne la Belgique francophone, le nouveau programme de l'enseignement fondamental de 2002 comprend huit matières obligatoires : mathématiques, français, sciences (initiation scientifique au primaire ; biologie, physique, chimie au secondaire), géographie, histoire, éducation physique, philosophie (religion et morale). L'enseignement des langues modernes devient obligatoire à partir du 3ème degré de l'enseignement primaire. La plupart des programmes adoptés sont explicitement écrits dans une logique de compétences, et décrivent très précisément les compétences à acquérir, leurs liens avec le socle, les situations dans lesquelles ces compétences sont contextualisées. Ils sont accompagnés de fiches pédagogiques décrivant le type d'activité que l'enseignant peut utiliser pour développer ces compétences.

A titre d'exemple, intéressons-nous aux programmes de la communauté française, à l'école élémentaire tout d'abord. Le programme d'initiation scientifique se décline en un ensemble structuré autour d'une arborescence, déclinant un ensemble de savoir faire, décomposables en compétences élémentaires, naturellement connectés aux contenus notionnels à acquérir, étudiés à travers un certain nombre de grands thèmes scientifiques.



La compétence C1 qui explicite le savoir faire « faire émerger l'énigme à résoudre » est ensuite décrite de la façon suivante : « à partir d'une situation énigmatique présentée par un texte court comportant des indices explicites et implicites, une photo, une diapositive, une séquence vidéo...formuler par écrit une question pertinente sur le plan scientifique, en rapport avec le contexte ».

Cet exemple témoigne de la déclinaison aboutie d'une compétence globale en savoirs disciplinaires et savoir-faire.

Sous l'impulsion des grandes orientations stratégiques en matière d'éducation, prises dans une majorité de pays, la déclinaison des standards nationaux et des curricula en termes de compétences se met en place pratiquement partout, à des rythmes cependant variés et suivant des modalités différentes.

Cette évolution tient à deux raisons essentielles : la nécessaire adaptation des systèmes de formation aux caractéristiques du monde d'aujourd'hui et à celui de demain, la prise en compte des développements actuels en sciences de l'éducation et sciences cognitives.

Malgré son succès, la notion de compétence est loin d'être claire et distincte ; une abondante littérature met en évidence la diversité de son approche. Des convergences apparaissent toutefois, notamment sur son caractère global, transversal, intégrant un ensemble varié de ressources qui renvoie à une certaine idée de complexité de la tâche à accomplir.

Des traits essentiels se dégagent ainsi, que l'on peut identifier dans les programmes de formation de certains pays ayant déjà mis en œuvre une approche par les compétences : la volonté de définition et de hiérarchisation des compétences, l'articulation entre les compétences transversales et les compétences disciplinaires, une attention constante aux situations d'apprentissage qui permettent la construction effective des compétences recherchées, un lien fort entre la définition des compétences et les stratégies de leur évaluation.

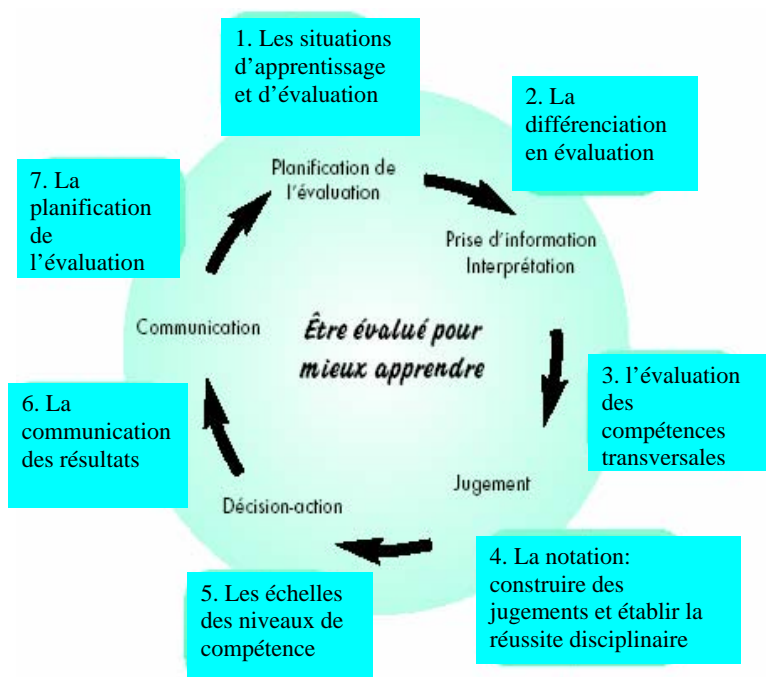
Un cadre européen précise désormais « les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». La France, dans le cadre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, a repris cette idée en la faisant évoluer. Un socle commun de connaissances et de compétences est arrêté, organisé autour de sept piliers ou compétences, plaçant la question de l'évaluation des compétences au cœur de l'enseignement.

II. L'évaluation des compétences : qu'en est-il aujourd'hui ?

II.1. Quelques exemples internationaux

II.1.1. le Québec : « être évalué pour mieux apprendre », un projet ambitieux

1. Une idée centrale : évaluer pour mieux enseigner, être évalué pour mieux apprendre



La réforme du « renouveau pédagogique » institue explicitement **l'évaluation des compétences comme l'élément central** du nouveau dispositif d'apprentissage, d'abord dans une perspective essentiellement formative : l'évaluation est conçue comme un levier permettant à la fois d'aider l'élève à apprendre et également d'aider l'enseignant à le guider dans sa démarche. C'est donc à la fois un outil de régulation des apprentissages, et un instrument d'ajustement pédagogique : « l'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est évalué pour mieux apprendre ».

Le programme de formation formalise ainsi ce message essentiel, dans le diagramme ci-dessus qui reprend les éléments prépondérants de cette conception de l'évaluation.

Trois temps forts s'en dégagent, qui caractérisent fortement les objectifs visés :

- le recueil des informations :

Le plan de formation de l'élève s'articule autour de l'élaboration planifiée de tâches d'apprentissage et d'évaluation formative. Le programme insiste sur la nécessité de disposer d'une information répétée, fréquente, diversifiée. Il prône le développement d'une participation plus active de l'élève à la démarche d'évaluation en cours d'apprentissage, au moyen de l'autoévaluation, de l'évaluation par les pairs, de l'élaboration de portfolios. L'ensemble du processus doit concerner aussi bien les compétences disciplinaires que les grandes compétences transversales définies dans le programme de formation.

– l'élaboration d'un jugement global

Le jugement du professeur sur le degré de maîtrise de l'élève, et sur sa progression, se construit à partir du recueil des informations. Les observations réalisées, à travers la diversité des outils mis en place, doivent être alors interprétées à l'aide d'un ensemble de références destiné à aider l'enseignant dans l'élaboration de son jugement. Ces références sont constituées par des échelles de compétence, correspondant aux étapes importantes de la construction de la compétence visée. Ces échelles sont conçues de manière uniforme pour toutes les disciplines, dans le but d'instituer des références communes.

L'utilisation des échelles de compétence a pour objectif premier la construction d'un jugement professionnel. Destinée également à l'information des professeurs du même cycle ou du cycle supérieur, elle est d'abord un instrument de continuité des apprentissages.

– la communication

Les textes officiels insistent beaucoup sur la communication de l'évaluation.

L'évaluation des compétences, basée sur les échelles de référence, ne doit pas être utilisée comme telle dans la communication aux parents, même si elle peut servir de base concrète aux informations orales. Les niveaux de maîtrise repérés doivent servir à l'élaboration d'un jugement global, nuancé, permettant aux parents d'apprécier la progression des compétences de leur enfant, tout en évitant les effets pervers des systèmes usuels de notation comme les comparaisons excessives entre élèves.

Il s'agit donc pour l'enseignant de « construire » son jugement progressivement et globalement, de le mettre à jour à la lumière des dernières situations d'apprentissage et d'évaluation **avant de le communiquer aux parents**. Les textes officiels incitent cependant les professeurs du secondaire à présenter ces échelles de compétence aux élèves et à leurs familles, afin que ceux-ci se les approprient et soient davantage partie prenante des apprentissages.

2. Une étape essentielle : définir les échelles de compétence

L'ensemble de la mécanique proposée repose donc sur la notion essentielle **d'échelle de compétences**, définie pour chaque compétence et relative à un cycle donné.

Le programme de formation québécois définit dans chaque domaine ou discipline un ensemble **restreint** de compétences à maîtriser. Ainsi, au secondaire, pour la discipline « français, langue d'enseignement », le programme définit-il les quatre compétences suivantes : lire et apprécier des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement selon des modalités variées. Pour chaque compétence, on précise son sens (l'explicitation de la compétence, ses liens avec les compétences transversales, le contexte de réalisation), ses composantes¹⁸, les critères d'évaluation ainsi que les attentes de fin de cycle.

On retient pour l'enseignement secondaire une échelle à 5 niveaux de compétence, chaque niveau étant explicitement documenté par une description des manifestations concrètes, jugées typiques de ce niveau de maîtrise.

¹⁸ « Chaque compétence est décomposée en un certain nombre de démarches jugées essentielles à son développement ou à son exercice. Ces composantes relient les savoirs aux processus qui en permettent l'intégration et la mobilisation. Bien qu'elles puissent faire l'objet d'interventions particulières, c'est de leur combinaison et de leur orchestration qu'émerge la compétence et non de leur simple juxtaposition »

Niveau	Compétence	Jugement global en fin de cycle
5	MARQUÉE	La compétence de l'élève dépasse les exigences.
4	ASSURÉE	La compétence de l'élève satisfait clairement aux exigences.
3	ACCEPTABLE	La compétence de l'élève satisfait minimalement aux exigences.
2	PEU DÉVELOPPÉE	La compétence de l'élève est en deçà des exigences.
1	TRÈS PEU DÉVELOPPÉE	La compétence de l'élève est nettement en deçà des exigences.

Ainsi pour la compétence «lire et apprécier des textes variés », le niveau 5 est-il défini par les comportements suivants: *Manifeste une très bonne compréhension de textes de complexité moyenne en s'appuyant sur des éléments explicites et implicites ainsi que sur certaines subtilités présentes dans les textes. Justifie son interprétation et sa réaction en faisant appel à ses connaissances sur les textes, la langue, la culture ou à celles relatives à différents domaines. Porte un jugement critique en se basant sur des critères liés au contenu, à l'organisation ou aux procédés d'écriture.*

Le niveau 1, quant à lui, est défini ainsi : « *manifeste une compréhension de textes simples et de certaines parties de textes de complexité moyenne avec une aide soutenue. Repère des éléments simples quand ils sont clairement mentionnés et souvent repris dans les textes. S'appuie principalement sur des procédés graphiques et typographiques, des titres, des sous-titres ou des légendes pour déduire le sens du texte et y réagir. Met en application certaines stratégies de lecture avec l'aide soutenue de l'enseignant* ».

3. Des difficultés de mise en œuvre

La mise en œuvre de la réforme a rencontré quelques difficultés, qui se sont principalement cristallisées sur les points suivants :

- une incompréhension des nouveaux livrets de la part des familles, qui regrettent l'abandon des notes et soulignent la difficulté de compréhension des items ainsi que des échelles correspondantes
- une difficulté, pour les enseignants, de proposer des évaluations de compétences. Ils souhaitent disposer d'exemples concrets d'évaluation
- un rejet assez généralisé de l'évaluation des compétences transversales (attitudes ...)

Ces difficultés se sont traduites par une mise en œuvre problématique, soulignée par le rapport d'évaluation de la « Table de pilotage » d'août 2006 qui stigmatise :

- la faiblesse de prise en compte par les enseignants de certaines compétences globales (comme « apprécier des œuvres littéraires ») et de la plupart des compétences complexes scientifiques ;
- la réelle difficulté de prise en compte et d'évaluation de certaines compétences transversales

Le rapport souligne le malaise des enseignants à propos de l'évaluation par compétences et recommande « *d'ajuster les outils mis à la disposition du personnel enseignant en matière d'évaluation des apprentissages, notamment en revoyant et en clarifiant les échelles de niveaux de compétence, afin d'en faciliter l'utilisation, et d'en développer de nouveaux au besoin* ».

Face à ces problèmes, le ministre a pris en octobre 2006 un certain nombre de dispositions qui tiennent compte de ces recommandations. Ainsi, en ce qui concerne les bulletins scolaires, un certain nombre de mesures ont été arrêtées : retour à la notation chiffrée au secondaire, consultation des parents sur la forme du bulletin au primaire, proposition de nouveaux bulletins simplifiés.

Le cas québécois est exemplaire d'une réforme curriculaire ambitieuse qui met l'approche par compétences, et l'évaluation de celles-ci au cœur de la problématique.

Malgré une mise en place très progressive, un travail de fond en termes de documentation et d'accompagnement des équipes, la réforme rencontre de sérieuses difficultés. Remettant en cause les formes d'enseignement et d'évaluation, elle pose problème aux enseignants. Modifiant radicalement la communication avec les familles qui, peu à l'aise avec les nouveaux bulletins, expriment fortement leurs doutes.

II.1.2. La communauté française de Belgique : une démarche originale, la construction des outils d'évaluation

1. Le cadre institutionnel

Le décret dit « missions » du 24 juillet 1997 établit explicitement l'approche par compétences au cœur de la nouvelle organisation éducative. Il précise les modalités pour atteindre les objectifs visés :

- **une définition des socles de compétences** : le décret institue pour cela la mise en place de groupes de travail ;
- **la mise en cohérence des programmes** (qui relèvent de chaque pouvoir organisateur) avec les objectifs du décret : une commission des programmes est mise en place dans ce but. Le texte précise clairement les orientations que doivent respecter ces programmes qui doivent proposer des situations d'apprentissage, et indiquer des contenus d'apprentissage ;
- **la construction d'outils d'évaluation** : le texte installe une « commission des outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences ». Cette commission doit produire « des batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées et correspondant aux socles de compétences », épreuves qui seront mises par la suite à disposition des établissements, ainsi que des organismes en charge de la formation initiale ou continuée des enseignants.

Adoptés en 1999 par le Parlement de la Communauté française, les socles de compétences se déclinent, dans chaque domaine d'apprentissage, d'abord autour des compétences transversales ou générales que l'enseignement dans ce domaine doit développer, puis autour des compétences disciplinaires.

En 2002, paraît le décret qui crée la « Commission de pilotage des enseignements organisés ou subventionnés par la Communauté française ». Celle-ci a pour mission d'accompagner et de suivre la réforme, de mettre en place des indicateurs, d'assurer la cohérence des programmes, du socle, et des compétences terminales, mais aussi de coordonner et de diffuser les outils pédagogiques et les outils d'évaluation demandés dans le décret « missions ». Le texte distingue trois niveaux de compétence :

- **compétence de premier degré** : savoir exécuter une opération en réponse à un signal (une question, une consigne, une situation connue et identifiable sans ambiguïté ni difficulté) ;
- **compétence de deuxième degré** : posséder toute une gamme de compétences élémentaires et savoir dans une situation inédite choisir celle qui convient ;
- **compétence de troisième degré** : savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe.

2. L'évaluation des compétences

Elle est présentée en trois phases successives :

- **phase 1** : Vérification de l'appropriation d'une « compétence de 3^e degré » à travers une tâche complexe. A l'aide du portefeuille de documentation et de ses référentiels, l'élève est invité à résoudre deux ou trois tâches qui lui sont proposées. L'originalité de la phase 1 est que l'élève se retrouve « devant une feuille blanche » et doit **choisir et organiser** lui-même les procédures nécessaires à la réussite de la tâche ;
- **phase 2** : Vérification de l'appropriation de « compétences de 2^e degré ». La même tâche complexe est découpée en tâches élémentaires, dont les consignes sont explicites. Elles conduiront progressivement l'élève à la réalisation de la tâche complexe globale ;
- **phase 3** : Vérification de l'appropriation des « compétences de 1^{er} degré », donc des procédures de base, nécessaires à la résolution des tâches données en phase 1 et 2.

La Commission des outils d'évaluation élabore alors des exemples internes d'évaluation de compétences, surtout en primaire, mais aussi en secondaire, diffusés à titre indicatif auprès de tous les établissements scolaires organisés et subventionnés par la Communauté française après avoir été testés dans plusieurs classes appartenant aux différents réseaux.

Ces évaluations, présentées comme essentiellement diagnostiques, instituées pour les élèves de 2^{ème} et 5^{ème} années de l'école primaire, et 2^{ème} année de l'école secondaire, sont centrées autour de la mise en situation des compétences, situations qui doivent être complexes et nouvelles : *« Le concept de compétences entraîne des nouvelles exigences quant aux stratégies d'évaluation. Ainsi, si l'on désire réellement évaluer des compétences, il est nécessaire de proposer aux élèves des tâches nouvelles (pas encore rencontrées) et complexes, qui demandent d'utiliser à bon escient des savoirs et savoir-faire effectivement appris. »*.

Elles ont comme ambition avouée de mieux cerner la nature et la cause des difficultés des élèves à réussir des tâches complexes, et donc à mettre en œuvre des compétences de troisième degré. Les épreuves d'évaluation proposées sont accompagnées de dossiers complets pour l'enseignant et pour les élèves, ainsi que d'un guide de correction détaillé aidant le professeur à apprécier aussi bien des performances isolées (savoir faire procéduraux) qu'à analyser des compétences plus globales, dans le but de construire un diagnostic pour chaque élève.

Cette approche se caractérise par une grande cohérence dans la démarche suivie : sa déclinaison étape par étape a assuré une définition des socles de compétences, une réécriture des programmes, une élucidation des compétences à évaluer, une clarification des évaluations à mettre en œuvre.

Les préconisations ont été très directives, en ce qui concerne les enseignants, allant jusqu'à concerner les outils d'évaluation à utiliser en classe.

A l'inverse, la communication en direction des parents n'a fait l'objet d'aucune réflexion spécifique, laissée à l'appréciation locale.

II.1.3. La Suisse romande : le dossier d'évaluation au centre des réformes

1. Une réforme sur la durée

En Suisse romande¹⁹, la rénovation de l'école primaire a débuté dans certains cantons francophones au milieu des années 90. Elle s'est en général concrétisée par une réforme entrée en vigueur à partir des années 2000, basée le plus souvent sur une évolution des structures de l'Ecole (instauration de cycles, modification des cursus, évolution des règles de « promotion » d'un cycle à l'autre) et sur un changement marqué de la politique de l'évaluation du travail des élèves. Parallèlement, s'est développée une réflexion sur les curricula concrétisée en 2005 dans le **Plan cadre romand**²⁰ (PECARO), qui vise à harmoniser les plans d'études cantonaux.

Ainsi, dans la partie francophone du canton de Berne, la direction de l'instruction publique a promulgué en mai 2002 une **ordonnance concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED)**. Après 2 ans de mise en œuvre, en mai 2004, cette ordonnance sera légèrement modifiée sur quelques points, en réponse aux remarques des usagers.

- « *L'évaluation a une dimension **formative** : elle tient compte des progrès et des points forts de l'élève et signale ses points faibles et les moyens de les corriger* ». Les commentaires officiels de l'ODED précisent bien la dimension régulatrice de l'évaluation ainsi comprise, ainsi que le rôle de la temporalité : il s'agit d'apprécier le processus d'apprentissage lui-même au cours de l'année ;
- « *L'évaluation est axée sur les **objectifs d'apprentissage** qui ont été fixés* » ; l'évaluation doit être ciblée et nécessite l'instauration d'une planification claire des enseignements, sur des objectifs définis par les enseignants eux-mêmes, mais communs à l'ensemble de l'école ou du cycle secondaire ;
- « *L'évaluation est **transparente** : elle est la suite logique des différentes appréciations données tout au long de l'année scolaire* » ; les objectifs visés doivent être clairement énoncés, communiqués explicitement et « de manière appropriée » aux élèves, et servent de base à l'élaboration des travaux d'évaluation sommative ;
- « *L'évaluation est **globale** : parallèlement aux compétences de l'élève, elle apprécie son attitude face au travail et à l'apprentissage et son comportement social* » ; les compétences sociales et les attitudes font expressément partie du champ de l'évaluation ; elles constituent de plus le domaine privilégié de l'auto évaluation de l'élève.

2. Le dossier d'évaluation au cœur des réformes cantonales (Vaud, Berne)

La réforme prévoit que le maître du cycle primaire ou les enseignants du cycle secondaire doivent remplir un rapport d'évaluation, remis à l'élève et sa famille, à la fin de chaque année scolaire du cycle primaire et à la fin de chaque semestre du cycle secondaire du premier

¹⁹ La Suisse Romande est la partie francophone de la Suisse. Elle est composée des cantons de Genève, du Jura, de Neuchâtel et de Vaud, ainsi que d'une partie des cantons de Berne, de Fribourg et du Valais.

²⁰ Ce projet est élaboré par la Conférence inter cantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, et fait suite à la Déclaration de relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique, du 30 janvier 2003. Il a été mis en consultation de février à septembre 2004, et mis à la disposition des cantons depuis la rentrée 2006.

degré. Ce rapport d'évaluation porte sur l'attitude de l'élève face au travail et à l'apprentissage, ainsi que sur ses compétences dans les différentes disciplines du plan d'étude. L'évaluation des compétences de l'élève est traduite par une note globale donnée pour chaque discipline, **note globale qui ne doit pas être le résultat d'une moyenne arithmétique**. L'ODED recommande de rester fixé sur les objectifs d'apprentissage déterminés pour chaque discipline qui permettent de définir globalement si ceux-ci sont ou non atteints. Il préconise par ailleurs d'affiner l'évaluation par la prise en compte des tests sommatifs, mais aussi des productions particulières des élèves réalisées en classe, productions qui témoignent de la progression des résultats. Le rapport d'évaluation constitue la base sur laquelle pourront ensuite s'élaborer les procédures d'orientation qui s'appuient sur un ensemble plus complet, le dossier d'évaluation.

Ce dossier d'évaluation, constitué progressivement, a également été mis en œuvre dans le canton de Vaud. Entre 1997 et 2001, la réforme, appelée EVM « Ecole Vaudoise en Mutation », est elle aussi marquée par une modification importante des structures, une réforme pédagogique (nouveau plan d'études), et une modification de l'évaluation du travail des élèves. Dans un premier temps, les nouvelles modalités d'évaluation se sont traduites formellement par le remplacement de la traditionnelle notation chiffrée par un ensemble d'appréciations portant sur les attitudes de l'élève et sur son degré de maîtrise des objectifs, le tout réuni dans un « dossier d'évaluation » communiqué aux familles. Ce dossier doit être la base de l'examen des passages d'une classe à l'autre.

3. Des réactions fortes voire des oppositions

Cette réforme a rencontré de vives oppositions²¹ dans le canton de Vaud. Dans les initiatives populaires contestatrices qui se sont fait jour, c'est bien le **dossier d'évaluation** qui est remis en cause, comme base pour l'information des parents et pour l'orientation pour les « promotions » d'un niveau à l'autre.

Ceci a conduit le Grand Conseil à adopter un texte de compromis en juin 2004 qui entérine un certain « retour en arrière » sur les modalités d'évaluation. L'élaboration du dossier d'évaluation, élément essentiel de la réforme, a été révisée tout en restant très ferme sur les objectifs poursuivis. Toutefois, la possibilité d'une évaluation chiffrée a été redonnée, même si cela s'est fait dans un cadre très spécifique :

« Pour être claire et cohérente, l'évaluation du travail de l'élève doit toujours préciser quels sont les objectifs dont on évalue le degré de maîtrise et sur la base de quels critères cette évaluation s'opère. Ces informations doivent figurer impérativement sur les travaux d'une certaine importance pris en compte pour établir les bilans annuels. Cette exigence qualitative dépasse de beaucoup le simple choix d'un code ou d'un autre »

²¹ Les évolutions subies par les différentes réformes scolaires en Suisse Romande ont été durement marquées par ce que les médias ont rapidement appelé la « guerre des notes ». Ces mécontentements, tous centrés sur le dossier d'évaluation, ont été diversement traités suivant les cantons, depuis l'instauration d'attitudes conciliatrices de la part des autorités, sans heurts (Fribourg) ou dans un climat contraint (Vaud), jusqu'à l'exacerbation de conflits ouverts. Ainsi, à Genève, le scrutin a tranché nettement en faveur du retour à un système traditionnel d'évaluation, en soutenant à 75,6% le texte de l'initiative populaire pour le retour à une évaluation continue, chiffrée et sommatif, donnant lieu à des moyennes trimestrielles. Notons que malgré quelques contestations, quelques cantons ne semblent pas avoir subi de pressions telles que leurs réformes aient été remises en cause (Berne, Neuchâtel).

Pour autant, cette appréciation chiffrée ne peut se réduire à une logique de moyenne globale : « S'agissant du calcul des moyennes à partir d'un ensemble de notes, il peut être admis au sein d'une même discipline mais ne saurait rendre compte d'aptitudes globales indifférenciées (moyenne générale). Dans le même esprit, les moyennes annuelles ne devraient pas, non plus, se calculer à partir de moyennes intermédiaires. C'est la raison pour laquelle le système retenu ne prévoit des moyennes que par disciplines, au terme d'une année scolaire, dans le cycle de transition et les degrés de l'enseignement secondaire. Les bilans périodiques, formalisés par une moyenne de période, sont abandonnés. En revanche, les informations régulières aux parents sont maintenues. Elles se rapporteront à l'ensemble des travaux de l'élève et au suivi de ses résultats : elles seront donc plus précises et plus détaillées que jusqu'ici. Les décisions de promotion, d'orientation et de certification, si elles doivent pouvoir se référer clairement aux connaissances et aux compétences scolaires acquises, doivent également pouvoir s'appuyer sur un profil de compétences dans les diverses disciplines et sur l'analyse de la progression opérée en cours d'année. »

4. Une évolution nécessaire du dossier d'évaluation

En 2004, « l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques », installée au sein du Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud, se penche sur le dossier d'évaluation mis en place dans la réforme, tel qu'il est utilisé et perçu par les différents acteurs. La mission rappelle que « le dossier d'évaluation tient une place centrale. Porteur d'un nouvel état d'esprit en faveur d'une évaluation au service des apprentissages et d'une diminution des travaux sommatifs, il focalise les espoirs de changements et d'innovations ».

Le bilan que la mission dresse est pourtant très mitigé et pointe une faiblesse essentielle, la confusion des objectifs donnés au dossier : « l'analyse des textes officiels montre que le dossier d'évaluation est investi, dès le début de la réforme, de missions très diverses. Support à la fois au service de l'évaluation formative, de l'évaluation informative et de l'évaluation certificative, le dossier, multifonctionnel, accumule les visées et reste finalement dans le flou. La responsabilité de la tenue du dossier et le contenu même de ce support ne sont pas plus clairement définis. »

Le dossier d'évaluation a rencontré un accueil beaucoup plus favorable au primaire qu'au secondaire. Il s'avère néanmoins que le caractère informatif du dossier envers les familles est un échec, et que celles-ci sont plus intéressées par les documents de synthèse offrant une vision globale du travail de leur enfant. Le temps nécessaire à la gestion du dossier et la surcharge de travail entraînée apparaissent de plus comme un frein considérable à l'adhésion des enseignants. En revanche, ceux-ci reconnaissent son rôle de justification des résultats des élèves auprès des familles.

Les exemples suisses montrent que, comme dans le cas québécois, la suppression du mode traditionnel d'évaluation a suscité des réactions fortes, aussi bien chez les parents, les enseignants que chez les simples citoyens ; réactions qui traduisent tout à la fois le sentiment de ne plus comprendre les objectifs de l'école, de ne plus maîtriser les attentes de l'institution envers les enfants, et la crainte de voir vaciller un ensemble qui sert de repère solide à toute une société.

Cette réaction est liée sans aucun doute au choix de globaliser les différents aspects de l'évaluation : formation et régulation, information, certification, orientation. La décision de créer un dossier d'évaluation unique, qui correspondait à une belle idée pédagogique, s'est révélée inopérante. La multifonctionnalité de cet outil apparaît comme un piège

grand ouvert, le condamnant presque assurément à l'oubli (il est non ou mal utilisé par les enseignants) et à l'incompréhension (les familles ne se l'approprient pas, et réclament le retour au bulletin traditionnel, fait de notes et de moyennes)

II.2.La situation en France

II.2.1. L'évaluation des compétences à l'école élémentaire

1. Une problématique déjà ancienne

Au cours des années soixante-dix, l'école élémentaire découvre la pédagogie par objectifs et se pose la question d'une approche des apprentissages par les compétences qui s'inscrira dans la réflexion pédagogique et dans la formation des maîtres. Cette approche s'est naturellement accompagnée d'une réflexion sur l'évaluation des acquis des élèves. Cette question avait en fait été soulevée dans les années soixante. La circulaire du 6 janvier 1969, relative aux compositions, notes et classements (premier et second degrés) a marqué une étape importante dans ce domaine : elle supprime les compositions (contrôle sommatif et final,) les remplace par des exercices de contrôle plus réguliers (contrôle continu), substitue à la notation chiffrée de 0 à 20 une échelle d'appréciation à 5 niveaux (de A à E ou de 1 à 5).

Cette circulaire instaure une véritable rupture avec le système de contrôle précédent : d'une part le classement des élèves et la compétition instaurée au sein de la classe sont contestés comme point d'appui de l'appréciation des connaissances des élèves, d'autre part la primauté de la confrontation à la norme est abandonnée au profit de la prise en compte de la démarche de l'élève. Plus que ses performances finales ce sont les progrès de l'élève que l'on doit repérer.

C'est une autre fonction du contrôle qui est ainsi préconisée, préconisation qui aura cependant bien des difficultés à se mettre en place : les contrôles n'évolueront guère dans les années suivantes, ni dans leur forme, ni dans leurs objectifs. Transcrit dans un bulletin scolaire qui restera la plupart du temps chiffré, le contrôle des acquis des élèves conservera, jusque dans les années quatre-vingt, un caractère avant tout global et normatif.

2. Du bulletin au livret scolaire

La loi de juillet 1989 qui organise les cycles à l'école maternelle et élémentaire officialise dans le décret du 6 septembre 1990 le passage du bulletin au livret scolaire pour rendre compte des résultats des élèves. Ce passage n'est pas un simple changement de dénomination, il s'inscrit en cohérence avec les préconisations faites en termes de démarche d'apprentissage : tout comme l'enseignement s'organise autour de compétences, l'évaluation des acquis des élèves passe par l'évaluation de leurs compétences. Cette démarche se traduit, pour chaque élève, dans un livret qui couvre l'ensemble de chacun des trois cycles et doit à la fois permettre une évaluation régulière des acquis et un bilan à la fin du cycle. Un modèle officiel de livret est proposé sans toutefois être imposé aux écoles qui restent libres de leur choix.

Dans sa forme et dans son contenu ce livret clarifie pour les enseignants la demande institutionnelle, les préconisations d'utilisation sont précises. Le livret est d'abord un outil pédagogique. Organisé à partir des compétences à acquérir, il doit faciliter la cohérence entre les maîtres, engager l'élaboration de programmations concertées, permettre un meilleur bilan des acquisitions des élèves et aider à mettre en place une véritable différenciation pédagogique.

Outil pour les maîtres, le livret a aussi vocation à être support de dialogue avec l'élève que l'on aide à trouver des repères dans son parcours, que l'on associe à son évaluation.

Outil d'information le livret doit rendre compte aux familles des compétences de leur enfant.

La mise en place, durant cette même période, des évaluations nationales en début de CE2 et en début de sixième, évaluations diagnostiques qui permettent d'analyser, pour des compétences ciblées en français et en mathématiques, les acquis de chaque élève, confortent cette démarche. L'évaluation s'organise à partir des compétences attendues, elle a perdu son aspect avant tout normatif, elle doit permettre de repérer le plus objectivement possible la progression des élèves au cours des apprentissages et de réguler l'intervention des maîtres.

3. Des préconisations institutionnelles cohérentes

Les programmes de 1995 s'inscriront dans cette logique en se réorganisant autour des compétences à acquérir au cours de chaque cycle, compétences qui sont listées domaine par domaine. L'évaluation y est également prévue : « ...le développement d'une pratique régulière de l'évaluation permet une connaissance plus objective de l'élève et un pilotage de classe mieux assuré. Cette pratique s'appuie notamment sur l'opération d'évaluation mise en place à l'entrée dans les cycles d'approfondissement et d'observation. » Cette mention dans les programmes, insérée dans le chapitre « la responsabilité du maître ²² » sera complétée par la circulaire n° 95-079 du 29 mars 1995 concernant le choix et l'utilisation du livret scolaire. Cette circulaire d'accompagnement et de relance conforte les orientations de 1990. De nombreux autres outils et documents seront ensuite diffusés par le ministère afin d'aider les enseignants et les inspecteurs à comprendre cette démarche et à s'y inscrire.

Les programmes de 2002 seront dans une totale cohérence avec cette démarche en reprenant la présentation synthétique des compétences à acquérir dans chaque domaine d'activité.²³ Le cahier des charges des enseignants en matière d'évaluation est clair : l'évaluation doit permettre de trouver les stratégies pour aider les élèves à réussir et, outre le repérage des niveaux atteints, elle doit mettre en évidence les progrès des élèves.

Une réalité confuse dans les écoles

Cette cohérence dans les préconisations officielles concernant l'évaluation ne s'est pas traduite par plus de clarté et d'efficacité dans les pratiques sur le terrain. La situation actuelle reste marquée par une réelle confusion. On ne peut qu'être frappé par l'extrême diversité des situations, des pratiques d'évaluation, d'une école, d'une circonscription, d'un département à l'autre. Cette diversité a pour conséquence directe une quasi impossibilité de parvenir à une connaissance objective des résultats et encore moins des acquis des élèves, les évaluations mêlant l'appréciation relative des progrès à l'appréciation du niveau atteint.

Tout cela entraîne une communication difficile avec les parents mais aussi entre les différents degrés du système éducatif, installant une méfiance réciproque sur le véritable niveau des élèves. Cette confusion s'explique par la permanence de certaines questions restées sans

²² Programmes pour l'école primaire, CNDP 1995, page 41.

²³ « Ce recensement systématique des compétences fournit la base des évaluations à chaque fin de séquence ou lors des grands rendez vous qui rythment le déroulement de l'enseignement comme lors de l'évaluation des apprentissages de cycle 2 (début de CE2). Ce renforcement des évaluations ne doit pas conduire à stigmatiser, à classer prématurément, à enfermer les élèves dans des catégories qui deviennent des destins, ou, pire, à faire revivre des structures de relégation d'un autre temps. Ce sont des instruments qui aideront les maîtres à assurer la réussite de tous les élèves.....Plus que jamais, la seule règle est le regard positif porté sur l'enfant, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer les évolutions plutôt que les niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves. ». Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? les nouveaux programmes CNDP XO 2002 p 51.

réponse malgré les efforts engagés, malgré l'adhésion des équipes et l'engagement de l'encadrement (IEN, IA DSDEN).

4. Des questions restées sans réponse

La définition même des compétences reste problématique.

Si, à l'école, les programmes sont bien organisés en termes de compétences, si le palier de fin de cycle est généralement bien situé, les étapes intermédiaires sont en revanche peu définies. Cela pose à la fois un problème d'enseignement (avec notamment un manque de continuité et de progressivité pédagogique dans les apprentissages) et un problème d'évaluation. Le choix des compétences évaluées pour un même niveau peut ainsi varier d'une école mais aussi d'une classe à l'autre en fonction des choix individuels des enseignants.

Cette situation est directement liée au fait que les textes officiels ne précisent pas la progression dans la mise en œuvre des compétences au cours des différents cycles. Cette réflexion a été déléguée aux écoles. Elle est certes engagée mais d'une façon trop ponctuelle, le plus souvent laissée au gré des initiatives locales ce qui entraîne de très grandes disparités d'une école à l'autre.

On ne pourra relancer la réflexion sur le livret sans passer par une définition précise des compétences attendues, sans donner aux enseignants des repères plus précis. Cela passe aussi par une définition plus claire de la notion même de compétence et par une élucidation de ce que l'on souhaite évaluer (compétence globale, composante, connaissances...).

La non différenciation entre évaluation formative et évaluation bilan ne permet ni à l'administration de disposer des indicateurs nécessaires ni aux enseignants de bénéficier des outils de régulation pédagogique attendus.

Au-delà de tentatives locales, parfois très pertinentes sur un niveau, un cycle, une école, une évaluation régulière des acquis, comparable d'une classe, d'une école à l'autre, basée sur une définition claire des compétences attendues reste à mettre en place.

Rien ne permet de s'assurer actuellement que toutes les compétences, voire les éléments principaux du programme, font l'objet d'un véritable travail permettant l'apprentissage. Même en se limitant aux disciplines dites fondamentales, ce qu'on lit dans les livrets scolaires ne permet pas de s'en assurer. Ils ne permettent ni de vérifier la pertinence de ce que l'on prévoit d'enseigner, ni de relier le prévu et le réalisé, le réalisé et le « réussi ».

L'évaluation formative elle-même n'est guère plus performante. Les outils habituellement utilisés par les enseignants ne permettent que rarement de repérer les difficultés naissantes et d'intervenir sans retard pour éviter qu'elles ne s'aggravent. Dans ce domaine les efforts engagés depuis quelques années, par le ministère, pour mettre à disposition des outils permettant de faire à la fois un diagnostic plus précis des compétences des élèves et une analyse des difficultés rencontrées, sont à saluer.

Les dispositifs destinés à la grande section et au cours préparatoire mais aussi au CE1 sont particulièrement intéressants. Ils nécessitent toutefois un accompagnement et une stabilité dans la durée pour être vraiment intégrés par les enseignants. Les supports à l'évaluation en début de grande section et en début de cours préparatoire restent sous utilisés, l'évaluation en début de CE1 a connu lors de sa généralisation à la rentrée scolaire 2006 de telles inflexions qu'elle a en fait déstabilisé les équipes pédagogiques.

L'information des familles est mise en œuvre mais elle reste très variable et très inégale.

Les enseignants ont massivement suivi les instructions officielles. Si le bulletin scolaire regroupant des appréciations chiffrées subsiste ici ou là, il est devenu très minoritaire. Les écoles ont majoritairement adopté le livret scolaire, organisé à partir des compétences, pour communiquer les résultats des élèves aux familles.

Toutefois, au-delà de cet aspect formel, cette communication reste très inégale. Malgré des initiatives qui ont abouti localement à des outils inventifs et judicieux, le livret scolaire n'a pas su trouver son équilibre entre deux extrêmes que l'on trouve assez largement représentés.

Certaines écoles, une majorité, s'inscrivant totalement dans les prescriptions de la loi, ont joué le jeu d'un document unique, servant à la fois d'outil aux enseignants pour organiser leur travail et de support à l'information des familles. Celles-ci sont alors confrontées à des documents très analytiques, regroupant sur de multiples pages un ensemble de compétences parmi lesquelles elles se perdent et ne parviennent pas toujours à distinguer ce qu'elles recherchent : une information claire sur ce que maîtrise réellement leur enfant.

D'autres ont donné la priorité à la communication avec les familles mais en se détachant alors de la logique des compétences, retrouvant dans un livret scolaire réduit les entrées de l'ancien bulletin, installant une incohérence entre leur enseignement et leur façon d'évaluer, abandonnant aussi parfois toute entrée par les compétences y compris dans leur enseignement. Ainsi, l'objectif d'avoir un outil unique, à la fois pour organiser le travail des enseignants et pour informer les familles, s'est révélé à l'usage trop contraignant. L'expérience montre qu'il est très difficile d'avoir avec les parents des échanges dans les mêmes termes que ceux que l'on tient entre professionnels. Cela n'est pas lié au statut social des parents ni à leur niveau d'instruction mais aux objectifs mêmes de ces échanges qui ne sont pas de même nature. C'est une situation évidente dans tous les domaines où des usagers, des patients, etc. ont à faire à des professionnels qui doivent d'une part penser et organiser leur pratique et d'autre part l'expliquer : cela passe par une reconstruction.

L'information due aux parents sur la situation scolaire de leur enfant, condition du dialogue constructif qui doit s'établir entre eux et les enseignants, nécessite aussi une reconstruction afin de lui donner une forme adéquate. Elle ne peut prendre simplement appui sur les outils de suivi des enseignants. Elle reste aujourd'hui un point sensible n'ayant pas vraiment trouvé son équilibre.

II.2.2. L'évaluation des compétences dans l'enseignement secondaire : une situation inégale suivant les disciplines

1. Des traits saillants

L'évaluation des acquis des élèves apparaît, dans l'enseignement secondaire français, marquée à la fois par des habitudes et des paradoxes, dualité fort bien soulignée dans les enquêtes réalisées par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) en 2004 et 2005²⁴.

L'évaluation est en effet, de l'aveu même des enseignants, une pratique majeure par laquelle ces derniers mesurent à la fois les acquis des élèves et l'atteinte des objectifs qu'ils assignent à leur enseignement. Elle fait donc partie intégrante du processus d'apprentissage de l'élève, et occupe une partie importante du temps de travail des enseignants. Elle se caractérise par un ensemble de pratiques souvent communes, quelquefois paradoxales :

L'évaluation : quels buts, quels contenus ?

Pour la majorité des enseignants, l'évaluation recouvre une fonction de mesure et de vérification, que l'on retrouve bien dans la dénomination de « contrôle » que prennent en général ces travaux. Un nombre important de professeurs attendent aussi de l'évaluation qu'elle permette aux élèves de comprendre la nature de leurs erreurs, à eux-mêmes de mieux planifier les apprentissages et d'apprécier les progrès de leurs élèves. Cette conception paraît assez antinomique avec la logique d'évaluation sommative (pour 95% des professeurs interrogés) qui prédomine. De même, l'évaluation est essentiellement centrée sur des compétences disciplinaires et des connaissances, quelquefois des aptitudes (mobiliser des compétences, restituer) et très peu sur des compétences transversales ou des attitudes. L'analyse de la DEP indique que ces considérations dépendent cependant fortement des disciplines, certaines restant très centrées sur des tâches de restitution (mathématiques, sciences physiques), parfois sur des tâches de transfert de connaissances d'une situation à l'autre (langues vivantes, SVT), d'autres davantage sur des tâches de créativité (lettres, arts plastiques), de compétences transversales ou de comportements (EPS, éducation musicale).

Transparence, équité : des objectifs peu compatibles avec des pratiques trop individualistes

Les enseignants se disent très attachés à une évaluation à la fois transparente et juste : ils communiquent à leurs élèves le rythme des « contrôles », les attentes, et le barème de notation. Pour autant, il n'y a pas d'approche collective dans l'évaluation, tant au niveau des équipes disciplinaires, que par niveau, ou à l'échelle de l'établissement ce qui rend peu comparables les grilles retenues par chaque enseignant. L'évaluation est une pratique individuelle, construite souvent à partir des manuels scolaires ou des documents d'accompagnement des programmes, plus rarement à partir des outils d'évaluation normalisés mis à leur disposition (banque d'outils d'aide à l'évaluation, évaluations diagnostiques...) Partant de là l'évaluation dépend plus des choix de contenus faits par l'enseignant que des programmes eux-mêmes, en conséquence les évaluations conduites par différents enseignants ne renseignent que rarement sur les mêmes compétences ce qui limite leur portée.

²⁴ Note DEPP 04.13 décembre 2004 ; dossier n°160, janvier 2005 : *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège.*

Évaluation / notation : l'impossible abandon

La grande majorité des enseignants désignent en premier lieu les appréciations écrites puis la note chiffrée comme reflétant le mieux le niveau d'acquisition des élèves. « Tous s'accordent à dire, que la note, surtout lorsqu'elle est établie à partir d'un barème, est juste, non seulement parce qu'elle représente bien tout ce qu'ils ont voulu évaluer chez leurs élèves, mais aussi parce qu'elle permet, au sein de la classe, de traiter les élèves de manière équitable », indique le rapport de la DEP²⁵.

En fait cette opinion, exprimée par les enseignants, est en contradiction avec tous les travaux conduits sur cette question. Elle permet toutefois de justifier leur quasi impossibilité de passer à un autre système que l'appréciation chiffrée des résultats des élèves comme le stipulait la circulaire de janvier 1969 déjà mentionnée. « La difficulté que rencontre la plupart des enseignants à mettre leurs pratiques d'évaluation en cohérence avec les objectifs qu'ils lui assignent, est à relier avec l'importance qu'enseignants et parents d'élèves disent porter à la note. La pression sociale qui s'exerce sur les enseignants légitime et conforte une conception de l'évaluation avant tout sommative²⁶ ». On peut se demander si l'on ne trouve pas ici le frein essentiel au développement de l'apprentissage par les compétences. L'évaluation n'étant pas conçue comme accompagnant l'apprentissage pour en repérer sa progression, mais comme bilan arrivant uniquement dans la phase finale, pour contrôler le niveau de performance atteint par les élèves, on conçoit que l'on puisse faire l'économie d'une entrée par les compétences.

Ainsi, les points communs qui se dégagent de cette enquête, essentiellement déclarative, traduisent des conceptions globales très traditionnelles de l'évaluation avec en particulier une centration sur les contenus au détriment des compétences. Elle témoigne aussi d'une logique plus sommative que diagnostique ou formative, avec toutefois de nombreuses disparités entre disciplines qui tiennent aux histoires particulières, et aux caractéristiques, de chaque discipline scolaire.

2. Des histoires spécifiques

Comme à l'école élémentaire, les années soixante-dix sont marquées dans l'enseignement secondaire par la découverte de la pédagogie par objectifs. A partir de là, en ce qui concerne l'évaluation des compétences, des histoires différentes se dessinent suivant les disciplines, disciplines que l'on peut tenter de ranger en trois catégories assez distinctes : des disciplines résolument engagées dans la démarche (EPS, STI), des disciplines pionnières à la recherche d'un nouvel élan (SVT, physique chimie) et des disciplines restées en marge.

Des disciplines résolument engagées dans la démarche

Intégrant l'approche des apprentissages par les compétences de manière continue, elles connaissent une progression nette et assurée dans ce domaine, particulièrement en matière d'évaluation.

C'est le cas de l'**Education physique et sportive (EPS)**, mais également dans un autre registre des **Sciences et techniques industrielles (STI)**. Leur histoire est marquée par une prise en compte de plus en plus généralisée, et de plus en plus fine des compétences, des capacités (dont les définitions restent à élucider) qui organisent l'ensemble des processus de formation. Ces disciplines se caractérisent aussi le plus souvent, et cet aspect est largement

²⁵ DEP, dossier n°160, janvier 2005 : Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège.

²⁶ idem.

moteur dans les changements de perspective opérés, par des contrôles en cours de formation (CCF) qui placent d'emblée l'évaluation au cœur de la construction des apprentissages.

Par ailleurs, à la frontière de toutes les disciplines, mais sans être lié particulièrement à aucune d'elles, un cas singulier s'impose dans le paysage scolaire français ; celui d'un champ nouveau de savoirs et de savoir-faire qui s'est largement constitué autour de la notion de compétences : **l'évaluation de la maîtrise des techniques d'information et de communication (TIC)** sanctionnée par le Brevet Informatique et Internet (B2i).

L'Education Physique et Sportive

Dès son entrée dans l'Ecole, l'EPS a été attentive à la question des savoirs scolaires formulés en termes de « capacité à... », répondant ainsi aux attentes successives des politiques publiques. Le classement des élèves d'abord en groupes de santé, puis en groupes de niveau sportif, et enfin en groupes de besoin, conduit l'EPS à centrer les contenus sur des objectifs opérationnels prenant en compte successivement les « facteurs physiques », les « facteurs de la valeur motrice » dès 1967, les « compétences spécifiques et générales » dès 1996 et les « compétences attendues » depuis 2001. La réflexion menée depuis les années quatre vingt a permis d'avancer quelques idées essentielles qui sous-tendent actuellement le processus de formation et celui d'évaluation :

- *évaluer non seulement la performance, mais aussi la maîtrise des procédures*

Dès 1983, une rupture importante est réalisée à l'occasion de la mise en place du contrôle en cours de formation (CCF) au baccalauréat. Pour la première fois, **l'évaluation de la prestation de l'élève ne se limite pas à la performance sportive mesurable**. Au-delà de cette dernière, la manière de faire (Evaluation Motrice Complémentaire), les connaissances et l'investissement de l'élève composent les critères d'évaluation.

La prise en compte des indicateurs autres que la performance permet d'évaluer les compétences de tous les élèves. Elle permet également de motiver, premièrement les élèves peu favorisés en termes de patrimoine génétique, deuxièmement les élèves moins favorisés socialement ne pouvant accéder aux pratiques physiques volontaires en dehors de l'école, et enfin les élèves inaptes partiels et handicapés (qui bénéficient d'épreuves adaptées).

- *articuler objectifs de l'enseignement de la discipline, programmes et référentiels de formation*

Depuis 2002, les programmes de l'EPS sont d'abord organisés autour des finalités²⁷ poursuivies par l'enseignement de cette discipline, permettant de délimiter à la fois les « types de compétence » ou acquisitions motrices²⁸ et les compétences méthodologiques que les élèves doivent acquérir. Leur évaluation est régie par un référentiel national qui fixe, pour chaque type de compétence et pour chaque activité physique, les niveaux progressifs de réalisation illustrés par des critères explicites.

²⁷ Ainsi peut-on lire : « la finalité de l'éducation physique et sportive est de former, par la pratique des activités physiques sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome. Ce citoyen est responsable de la conduite de sa vie corporelle pendant sa scolarité et tout au long de la vie, attentif aux relations sociales, pleinement acteur et critique dans l'évolution des pratiques culturelles ».

²⁸ Voir Annexe. Les types de compétences renvoient à des grandes classes de problème à résoudre, comme « réaliser une performance à une échéance donnée », ou « réaliser des actions à visée artistique ou esthétique ». Les compétences méthodologiques sont liées à des attitudes, comme « se confronter aux règles de la vie collective ».

L'EPS harmonise actuellement ses programmes pour le collège et les lycées afin de bâtir un référentiel unique de compétence à cinq niveaux, permettant de tracer les contours disciplinaires d'un livret de compétences. Celui-ci permettrait alors de résoudre la double contrainte d'un livret « suivi de l'élève dans ses apprentissages » et « bilan des compétences acquises au terme des enseignements de collège et de lycée ».

– *évaluer de manière globale, et répétée*

Il s'agit de lutter contre l'effet pervers lié au découpage de la prestation en indicateurs disjoints, occultant chez l'élève le sens de l'évaluation et provoquant des stratégies de détournement. Actuellement les compétences (connaissances, performances, capacités, etc..) sont évaluées au cours de la même situation, et non en situations successives. Les compétences méthodologiques sont directement intégrées dans les niveaux de compétence attendus dans chacune des activités physiques, et non évaluées en dehors de la situation.

Il est tout aussi important de bien comprendre qu'une compétence ne peut être évaluée sans prendre en compte la stabilité de la réponse et la variété du contexte de présentation de la tâche à réaliser. L'avantage offert par le CCF, autorisant une validation des acquis à plusieurs reprises dans le cursus scolaire, réduit le risque de validation aléatoire de la compétence attendue.

Pour l'EPS, l'approche par les compétences est un outil performant, opérationnel, mis en œuvre depuis plus de vingt ans. Il est certes perfectible mais il structure l'ensemble des étapes du processus de formation et d'évaluation des élèves.

Les Sciences et Techniques Industrielles (STI)

– *une réflexion assez ancienne, mais une maturation lente dans la prise en compte effective et généralisée, de l'approche par compétences*

Comme pour l'éducation physique et sportive, les formateurs de l'enseignement professionnel et technologique du secteur STI se sont interrogés très tôt sur la manière d'évaluer autre chose que le résultat d'un geste technique ou la restitution d'un « savoir » appris. Autrement dit : « comment, dans un contexte d'évolution industrielle en rupture avec le passé artisanal et manufacturier, adapter l'enseignement technique ? » Dès le début des années soixante-dix, des groupes de réflexion et d'échanges ont été organisés à l'initiative de l'IGEN STI et du CNDP. C'est ainsi qu'en 1974 fut organisée une série de séminaires nationaux pour lancer le concept de « pédagogie par objectifs de l'enseignement technique industriel », lequel déboucha très rapidement sur des directives nationales pour une autre manière d'évaluer et de certifier.

La mise en place de l'évaluation, dans le domaine des STI, est d'abord basée sur une mise en relation de la notion de compétence avec une activité dont l'action et les résultats sont mesurables. Elle prend donc naturellement son essor avec l'instauration des référentiels des diplômes professionnels et plus particulièrement lors de l'émergence des baccalauréats professionnels à la fin des années quatre-vingt. Les référentiels de formation professionnelle par compétences sont clairement légitimés à travers la Valorisation des acquis de l'expérience (V.A.E), où les situations de travail vécues sont comparées avec les situations professionnelles décrites dans le référentiel d'activités professionnelles du diplôme envisagé. Aujourd'hui, l'élaboration des programmes ou référentiels de compétences des diplômes technologiques ou professionnels s'appuie sur deux documents distincts : le référentiel des activités professionnelles (RAP), et le référentiel de certification.

- *une méthodologie générale basée sur l'élaboration de référentiels précis pour les diplômes professionnels*

Le RAP définit rapidement en préambule le champ des activités professionnelles auxquelles prépare chaque diplôme professionnel. Il décrit surtout les activités et les tâches que sera appelé à exercer le titulaire du diplôme dans les premières années de sa vie professionnelle ; il s'appuie sur une analyse des principales classes de situations de travail correspondant à la cible du diplôme. On y décrit, en précisant les conditions d'exercice de l'activité, les activités professionnelles sous l'angle de ce que l'on attend du diplômé sans faire mention, à ce stade, de compétences ou de savoirs. Il donne l'essentiel des éléments nécessaires à l'élaboration du référentiel de certification.

Le référentiel de certification précise et regroupe, quant à lui, les compétences nécessaires à l'exercice de ces activités professionnelles et les conditions dans lesquelles elles seront évaluées ainsi que les performances minimales attendues. A ce titre, il est le fondement de l'évaluation. Il est utilisé en même temps que le RAP pour la construction de l'évaluation, quelles qu'en soient ses modalités (épreuves ponctuelles, contrôle en cours de formation, validation des acquis de l'expérience). Il sert de référence pour l'établissement d'un contrat d'objectifs entre les différents partenaires de la formation et de la certification.

Actuellement, la mise en place du Contrôle en Cours de Formation (CCF) dans l'ensemble des diplômes professionnels, renforce l'utilisation des référentiels par les professeurs. Il s'agit en effet de contrôler l'acquisition de compétences terminales dans des situations de travail nécessairement voisines de celles décrites dans les référentiels de chaque diplôme concerné.

- *une méthodologie similaire pour les formations technologiques*

Ce travail méthodologique initialement conçu pour l'enseignement professionnel a été utilisé dès l'origine dans la didactique de l'enseignement technologique industriel. Ainsi, malgré la contrainte de présentation « par programme » imposée par l'administration centrale pour les diplômes généraux et technologiques, les programmes d'enseignement technologique sont, soit écrits directement en termes d'objectifs opérationnels (compétences terminales), soit accompagnés de commentaires qui les précisent. Il en est ainsi du collège aux CPGE.

Enfin, cette méthodologie permet une évaluation et une certification apaisée, ne serait-ce que parce que « le contrat » est clair et connu par tous au préalable.

- *compétences professionnelles, connaissances générales, savoirs associés : des statuts quelquefois ambigus*

Aux compétences professionnelles sont associées les connaissances d'enseignement général et technologiques (liées aux emplois visés par le diplôme). Les compétences en enseignement général font l'objet de programmes ou de référentiels communs à l'ensemble d'un niveau de diplôme (CAP, BEP, Baccalauréats professionnels). Ces savoirs généraux font partie intégrante du diplôme et il est nécessaire de les analyser avant de définir les savoirs associés aux compétences, qu'il s'agisse de savoirs théoriques ou pratiques.

- *la prise en compte des niveaux de maîtrise : un élément déterminant de l'évaluation des compétences*

La problématique des niveaux de maîtrise est une question essentielle dès que l'on se préoccupe d'évaluation. De la précision, de l'objectivité de leur détermination, vont en fait dépendre la fiabilité du dispositif et sa reconnaissance. En ce sens, les STI sont sans doute la discipline qui est allée le plus loin dans ce domaine en ciblant quatre niveaux de maîtrise

utilisés tant pour la construction de la formation que pour la définition du référentiel des diplômés.

Si des difficultés demeurent en ce qui concerne la quantification des acquis des élèves et des étudiants, on peut néanmoins affirmer que le développement des référentiels par compétences, associés à des niveaux de maîtrise, a permis une approche plus objective et plus précise des performances.

Par ailleurs, l'explicitation des conditions d'évaluation a très largement modifié la relation enseignant/enseigné et permis une pédagogie plus volontariste notamment dans le recours à la démarche du contrat de formation.

Un cas particulier : le brevet informatique et Internet (B2i)

Instauré en novembre 2000²⁹, le *B2i* définit dans le cadre scolaire un ensemble de certifications des compétences acquises par les élèves dans la maîtrise des technologies numériques appliquées au traitement de l'information et à la communication par les réseaux. Depuis juin 2006³⁰, il est généralisé et décliné en trois niveaux : le *B2i* école, le *B2i* collège et le *B2i* lycée. Il s'adresse aux élèves mais également aux apprentis tout au long de leur cursus, à l'école, au collège, dans les LEGT, les lycées professionnels, les centres de formation d'apprentis et les sections d'apprentissage.

Le processus de certification repose sur l'utilisation de « feuilles de position » remplies par l'élève, en situation, et validées par chaque enseignant impliqué. Ces « feuilles de position » suivent l'élève jusqu'à l'obtention complète du B2i de niveau correspondant³¹.

Dès son origine, le *B2i* a été positionné comme une attestation de compétences « développées et validées dans le cadre des activités pédagogiques disciplinaires, interdisciplinaires ou transversales... ». Les activités scolaires constituent donc à la fois des voies d'apprentissage des TIC et des supports de certification³² des compétences mobilisées.

L'approche certificative du *B2i*, souvent envisagée en tant qu'innovation par les enseignants, est en fait assez **exemplaire d'une démarche de formation et d'évaluation par les compétences cohérente sur l'ensemble du cursus scolaire**, de l'école au lycée :

- formulés de manière générique, les cinq domaines de compétences sont identiques aux trois niveaux de *B2i*, à l'école, au collège, au lycée ; ceci induit donc une continuité rigoureuse des apprentissages et de l'évaluation entre les niveaux scolaires ;
- l'élève est responsabilisé dans sa propre évaluation : c'est lui qui établit le diagnostic d'acquisition de la compétence et, lorsqu'il se sent prêt, en demande l'attestation par le professeur concerné ;
- déterminées par les usages dans les activités de caractère scolaire, les connaissances, capacités et attitudes sont naturellement développées à partir des pratiques mises en œuvre et impulsées par les enseignants (mais aussi le ou la documentaliste) ; par conséquent, une progression concertée entre les disciplines s'impose.

²⁹ Note de service n°2000-206 du 16 novembre 2000, publiée au BO n°42 du 23 novembre 2000

³⁰ Arrêté du 14 juin 2006, publié au BO n°29 du 20 juillet 2006

³¹ Circulaire n°2006-169 du 7 novembre 2006, publiée au BO n°42 du 16 novembre 2006

³² la circulaire du 7 novembre 2006 précise ainsi que "pour chaque niveau, le B2i est acquis lorsque 80% des items sont validés et qu'au moins la moitié des items de chacun des domaines est validée."

En fait, à bien des égards, bien que les visées générales du *B2i* soient largement partagées, ces ambitions novatrices rencontrent sur le terrain un certain nombre de freins qui ralentissent et parfois bloquent la progression du *B2i*³³ :

- la nécessaire interdisciplinarité de l'évaluation, appelant une forte concertation des professeurs ;
- la pratique d'une évaluation "en situation", c'est-à-dire au fil d'activités en classe est un exercice peu répandu (et parfois encore perçu comme peu légitime) ;
- l'inscription du processus dans un "contrat", basé sur l'appréciation par l'élève lui-même de son degré de maîtrise des compétences, n'est pas habituelle dans un calendrier d'évaluation scolaire presque toujours discret et non continu. La possibilité de représenter une demande de validation change notamment la nature de la relation évaluateur-évalué ;
- l'indispensable contrôle de la conformité des contextes dans lesquels la compétence est réputée acquise, pratique là encore souvent étrangère aux habitudes d'évaluation.

Il reste donc à dégager des pistes de progrès, via la formation des professeurs et l'information des familles, pour que le *B2i* remplisse totalement sa mission de mobilisation et de certification de compétences. **Il témoigne toutefois de l'intérêt d'une telle démarche, de sa faisabilité et de la fiabilité d'une procédure d'évaluation impliquant réellement l'élève.**

Des disciplines pionnières à la recherche d'un nouvel élan sur le terrain

– une première tentative

Les sciences expérimentales (SVT, physique chimie) s'investissent dès le début des années soixante-dix dans l'aventure de la pédagogie par objectifs. Dans les collèges expérimentaux, des équipes sont constituées pour définir les objectifs de l'enseignement de la discipline, identifier les compétences, construire les grilles de référence et des documents-cadres à la fois novateurs et complexes. Ceci entraînera une parcellisation extrême allant jusqu'à l'évaluation de micro compétences. Ces outils connaîtront, par ailleurs, une diffusion très limitée.

Les programmes de collège élaborés à cette époque rendent compte de ces nouvelles orientations, appuyées par les documents d'accompagnement rédigés ou validés par les inspections générales correspondantes, diffusés massivement : on y lit l'attention portée au développement de capacités aux côtés des savoirs, la déclinaison (lourde, ambitieuse) de divers objectifs en termes de connaissance, de méthodes, de savoir-faire, d'attitudes (la curiosité scientifique et l'esprit critique, la confiance en soi, la créativité), la réflexion sur les modalités d'évaluation et notamment sur le développement souhaité d'une évaluation formative.

Le milieu des années quatre-vingt marque l'apogée de ce mouvement qui se déplace vers l'enseignement au lycée, avec la référence à des « objectifs de formation clairement définis et opératoires, associant apprentissage et évaluation³⁴ ». Les documents officiels fournissent un ensemble complet d'outils et distinguent leur utilisation en évaluation formative et sommative.

Malgré l'intérêt de ces réflexions sur les objectifs de référence, leur caractère institutionnel et leur large diffusion, malgré également une volonté de rendre les outils plus simples et

³³ Cf. Le fonctionnement du B2i au collège, note d'évaluation 05.04, DEPP, MENESR.

³⁴ *Utiliser des objectifs de référence en classe de Seconde*, Ministère DLC, 1989.

opérationnels dans les dernières publications au début des années 1990, la lourdeur des procédures mises en place décourage les professeurs. L'excès de formalisme empêche l'appropriation de cette démarche par les professeurs ou conduit à des dérives.

Chez les parents comme chez les professeurs, l'illusion d'objectivité qu'entretenait la note pure sans justification ni explication, a contribué à l'effacement progressif de l'évaluation par capacités.

– *une officialisation des compétences dans les programmes*

Héritiers des travaux sur les objectifs de référence, les nouveaux programmes de sciences de collège, à partir de 1996, distinguent d'une part les notions et contenus, d'autre part les compétences dont la mise en œuvre est illustrée par des exemples d'activité.

En sciences physiques par exemple, la rubrique « compétences » a pour but « d'expliciter les éléments indispensables du socle minimal et de définir un lien direct avec les notions à évaluer ». Elle énonce essentiellement une liste de savoirs exigibles comme « retenir que l'œil est assimilable à une lentille convergente placée devant un écran » et quelquefois des capacités expérimentales et des savoir-faire, tels que « présenter les résultats des mesures sous forme de tableau ». Le préambule du programme précise de plus qu'à l'issue du collège, l'élève doit être capable de maîtriser un certain nombre de compétences dites « transversales » comme : « lire un texte simple contenant des données en liaison avec le programme et en extraire des informations pertinentes », ou « en réponse à une situation-problème, proposer un protocole expérimental permettant de répondre à la question ».

En SVT, la rubrique compétences « implique à la fois connaissances et méthodes ». Par ailleurs, quatre grands domaines de « compétences » sont formulés : I (s'informer), Ra (raisonner), Re (réaliser techniquement) et C (communiquer).

On pourrait de ce fait penser que la distinction entre capacités cognitives (l'acquisition de notions et concepts), méthodologiques (la pratique du raisonnement et la maîtrise des modes de communication propres aux sciences) et techniques (la pratique de manipulations au cours des activités expérimentales) fait désormais partie de la culture de base de tous les professeurs de SVT. Les observations sur le terrain montrent en fait une situation très contrastée. Malgré des directives explicites, la mise en œuvre reste en pratique très partielle.

– *l'évaluation des capacités expérimentales : une évolution prometteuse*

Depuis quelques années, une évolution nette est enregistrée dans les pratiques d'évaluation des professeurs de sciences au lycée, dans le champ bien spécifique de **l'évaluation des capacités expérimentales « ECE »**, acquises dans la formation méthodologique et technique dispensée lors des séances de travaux pratiques. Jusqu'en 1995, ces dernières ne faisaient pas l'objet d'une évaluation institutionnelle. L'ECE est désormais prise en compte dans la notation du baccalauréat³⁵. Les sujets, élaborés par un groupe national, placent les élèves devant une question scientifique à résoudre au moyen d'une activité pratique qu'ils doivent réaliser. Les différentes situations d'évaluation, malgré leur variété, tendent vers une bonne cohérence quant au degré de difficulté et quant à l'équilibre entre l'évaluation du geste technique et celle du raisonnement et des connaissances qu'il sous-tend. Cette cohérence est recherchée, en SVT, au moyen d'un nouvel outil de formulation des capacités et compétences mises en jeu³⁶.

³⁵ L'ECE a été testée à partir de 1994 en physique – chimie et SVT en classe terminale scientifique, et introduite au baccalauréat à la session 2003 en physique – chimie, 2005 en SVT.

³⁶ disponible sur le site Eduscol.

Sur une période de 6 à 7 ans, après les expériences en grandeur réelle de 1995 et 1996 dans deux académies pour les deux disciplines, l'ECE a été expérimentée dans certains établissements de certaines académies. L'information a été diffusée auprès de tous les enseignants et les zones d'expérimentation se sont progressivement étendues en « tâche d'huile » à partir des noyaux initiaux. Cette diffusion progressive des savoir-faire a été essentielle à la réussite de l'opération. Elle a été encouragée et suivie de près par l'administration centrale sur toute la période. Cette opération démontre que la continuité dans l'action est possible y compris à l'échelle nationale même lorsqu'il s'agit de réformer le baccalauréat.

Les enseignants, après des hésitations liées à la disparition de l'anonymat, saluent unanimement la prise en compte de l'ECE au baccalauréat, mais surtout la pertinence de cette évaluation et son rôle dans l'évolution de leurs pratiques.

C'est, au-delà de la classe de terminale S, l'ensemble du lycée et même le collège qui sont désormais partie prenante dans une formation et une évaluation des élèves sur la base de compétences déclinées en critères ou indicateurs. Pour autant, la réflexion doit encore se poursuivre sur les types de compétences évalués dans cette épreuve : habiletés liées à des gestes techniques ; mises au point, justification de protocoles expérimentaux.

Des disciplines restées en marge de l'évaluation par compétences

D'autres disciplines, le plus grand nombre, sont longtemps restées à l'écart de l'approche par compétences, et découvrent actuellement, à des degrés divers, cette problématique. **L'enseignement des langues vivantes** est clairement dans cette situation, comme en témoigne l'IGEN dans son rapport de janvier 2007. Jusque dans les années quatre-vingt, l'évaluation dans ce domaine concernait avant tout les connaissances des élèves et jamais leurs compétences : « l'évaluation distincte des diverses activités langagières, alors appelées compétences ou savoir faire, n'existait pas ». Cette évaluation se traduit encore aujourd'hui par une note moyenne qui, mêlant les compétences orales et écrites, l'expression et la compréhension n'a guère de lisibilité. Ces notes ne renseignent ni sur ce que l'élève sait de la langue enseignée ni ce qu'il sait faire avec elle. Cette évaluation, enfin, est plus référée aux manuels scolaires, aux supports utilisés qu'aux programmes. On se trouve bien loin d'une entrée par les compétences.

Les enseignants sont le plus souvent conscients de cette situation. Ils ressentent la nécessité de faire évoluer leur enseignement et leurs pratiques en matière d'évaluation. Certains sont déjà engagés dans des pratiques innovantes aiguillonnées par les études internationales ou encore par les nouvelles prescriptions officielles, notamment le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Pour autant, l'ambiguïté des termes utilisés dans les textes de cadrage, concernant les diverses compétences à acquérir, n'a pas permis d'accompagner efficacement les enseignants dans l'évolution souhaitée qui ne peut être mise en œuvre faute d'une mise en cohérence de ces divers textes (CECRL, programmes, socle commun).

Pour **les mathématiques** la situation apparaît plus claire. En effet les programmes du collège s'organisent autour d'une présentation cohérente des compétences attendues, décrivant les objectifs, la démarche proposée et le dispositif d'évaluation capable de rendre compte du niveau des élèves :

« A travers la résolution de problèmes, la modélisation de quelques situations et l'apprentissage progressif de la démonstration, les élèves prennent conscience petit à petit de ce qu'est une véritable activité mathématique : identifier et formuler un problème, conjecturer un résultat en expérimentant sur des exemples, bâtir une argumentation, contrôler

les résultats obtenus en évaluant leur pertinence en fonction du problème étudié, communiquer une recherche, mettre en forme une solution. » [...]

« Les mathématiques participent à l'enrichissement de l'emploi de la langue par les élèves, en particulier par la pratique de l'argumentation. Avec d'autres disciplines, les mathématiques ont également en charge l'apprentissage de différentes formes d'expression autres que la langue usuelle (nombres, symboles, figures, tableaux, schémas, graphiques) ; elles participent ainsi à la construction de nouveaux langages. L'usage largement répandu des moyens actuels de traitement de l'information et de communication exige une bonne maîtrise de ces formes variées d'expression. » [...]

« L'évaluation (qui ne se réduit pas au contrôle noté) n'est pas un à-côté des apprentissages. Elle doit y être intégrée et en être l'instrument de régulation, pour l'enseignant et pour l'élève. Elle permet d'établir un constat relatif aux acquis de l'élève, à ses difficultés. Dans cette optique, le travail sur les erreurs constitue souvent un moyen efficace de l'action pédagogique. L'évaluation ne doit pas se limiter à indiquer où en est l'élève ; elle doit aussi rendre compte de l'évolution de ses connaissances, en particulier de ses progrès.

L'évaluation de la maîtrise d'une capacité par les élèves ne peut pas se limiter à la seule vérification de son fonctionnement dans des exercices techniques. Il faut aussi s'assurer que les élèves sont capables de la mobiliser d'eux-mêmes, en même temps que d'autres capacités, dans des situations où leur usage n'est pas explicitement sollicité dans la question posée. »

La prescription institutionnelle en mathématiques s'inscrit donc clairement dans une entrée par les compétences, même si la question du sens donné au terme « compétence » reste posée dans cette discipline comme dans les autres. En effet le texte définit des grandes compétences qui se déclinent ensuite en « sous ou micro compétences » voire comme il est indiqué dans l'extrait concernant l'évaluation en « capacités » sans que l'on puisse dire avec certitude ce que chacun entend sous ces différentes dénominations.

Si l'on met par ailleurs cette prescription en regard de la pratique dans les classes, la situation, pour le moins très diverse, devient moins convaincante. Dans la très grande majorité des classes, l'évaluation par compétences n'est pas pratiquée, faute de connaissances et de maîtrise des enseignants sur le sujet. Les professeurs évaluent les uns après les autres les différents chapitres du programme, au fur et à mesure de son avancement. Cette évaluation se limite alors trop souvent à des capacités techniques traduisant une application directe du cours. La résolution de problèmes et les compétences qui s'y rattachent (chercher, prendre des initiatives, choisir une démarche, contrôler un résultat) sont le plus souvent absentes de ces évaluations.

Quelques professeurs de collège pratiquent une évaluation par compétences, complément d'une pédagogie d'enseignement par objectifs. Il s'agit alors de micro compétences (par exemple 125 compétences en classe de 6^{ème} comme « *passer de l'écriture fractionnaire à l'écriture décimale* », « *multiplier un décimal par un quotient de deux entiers sans effectuer la division* » ou encore « *tracer la bissectrice d'un angle* »).

Cette évaluation par compétences, liée à une pédagogie par objectifs, fonctionne alors bien et peut être efficace lorsqu'elle est pratiquée par des professeurs avertis et formés. Elle semble toutefois difficilement généralisable et reste très en deçà de la démarche attendue car elle s'attache plus aux composantes qu'aux compétences elles mêmes. Les compétences globales relevant directement de la résolution de problèmes (comme « *s'informer, analyser* », « *réaliser* », « *apprécier* », « *rendre compte* »), la capacité à mobiliser ses connaissances, à utiliser les techniques disponibles, à communiquer ne sont que rarement évaluées en mathématiques. Ce sont en fait ces compétences qui détermineront le niveau de performance

des élèves, c'est donc dans cette direction que l'effort devrait être porté dorénavant notamment dans la perspective de la mise en place du socle.

En français, mais surtout **en histoire et géographie** la question est encore plus incertaine. En effet si la construction des compétences est toujours évoquée en ce qui concerne l'enseignement de ces disciplines, leur évaluation pose des problèmes spécifiques qui ne sont pas résolus à l'heure actuelle. Ces difficultés tiennent essentiellement au caractère complexe et global, qui plus est souvent transversal, des compétences mises en jeu. Elles sont également liées aux caractéristiques spécifiques de ces disciplines ; caractéristiques qui ont exercé une influence certaine sur l'adhésion des enseignants et de leur encadrement à la notion même d'entrée par les compétences.

3. Des caractéristiques disciplinaires marquées

Pour prendre l'exemple de **l'enseignement du français**, l'une de ses caractéristiques est qu'il développe des compétences qui sont à la fois transversales et propres à la discipline, ce qui s'avère particulièrement délicat à prendre en compte dans leur évaluation.

On apprend en cours de français à lire des textes de toutes sortes, principalement littéraires mais également, des documents iconographiques, des films, à écrire des textes en grande majorité explicatifs et argumentatifs, on apprend à s'exprimer à l'oral. Les compétences purement disciplinaires sont intimement mêlées aux compétences transversales, et elles ont une importance moindre dans les évaluations scolaires. Par exemple, alors que depuis la classe de 6^{ème}, voire avant l'entrée au collège, on entraîne continuellement les élèves au travail de lecture et d'interprétation des textes littéraires, il faut attendre l'épreuve terminale (classe de 1^{ère} pour la voie générale et classe de terminale pour Baccalauréat Professionnel) pour que le candidat soit confronté à une véritable question de lecture, qui évalue la compréhension de l'implicite et de la visée, la perception des effets d'écriture, et la formulation d'un ressenti d'ordre littéraire. Dans les évaluations qui précèdent, au brevet des collèges comme au CAP et au BEP, c'est bien un texte littéraire qui sert de support aux épreuves, mais c'est une compétence transversale de lecture, et non une compétence de lecture littéraire, qui est évaluée : on teste la capacité à relever des informations³⁷ et à les relier, la capacité à donner par écrit une explication lexicale et/ou à trouver le synonyme d'un mot, et on teste la connaissance de quelques notions de grammaire. Seul ce dernier élément d'évaluation relève particulièrement de l'enseignement du français alors que d'autres disciplines forment elles aussi au repérage d'informations, et à leur mise en relation en vue d'une interprétation. L'élève qui ne parvient pas à un bon résultat est-il un mauvais lecteur de « façon transversale » ou un élève en difficulté dans la discipline « français » ?

Une difficulté supplémentaire : lorsqu'un professeur évalue une production écrite, il évalue dans cette rédaction un travail préalable de lecture de texte ou de réflexion dont il ne peut suivre l'élaboration. Il évalue un produit final, dont la réalisation mobilise des connaissances et des savoir-faire nombreux. Ces connaissances et ces savoir-faire n'apparaissent pas nécessairement dans le résultat final. Parce que les compétences mobilisées sont complexes et transversales, il y a un risque, une impasse peut-être même, à évaluer à travers elles ce qui relève plus étroitement des connaissances ou de sous compétences disciplinaires.

La situation spécifique du français témoigne de la prégnance des caractéristiques des disciplines sur la question de l'évaluation.

³⁷ Les questions sont souvent en réalité de simples exercices de repérage : soit on demande de repérer une information dans le texte ; soit une interprétation est donnée, le candidat doit la valider par un relevé.

Ce n'est évidemment pas un hasard si l'évaluation des compétences a trouvé d'abord un terrain propice en EPS et STI, ou plus récemment dans l'évaluation des capacités expérimentales en sciences. Le problème est en effet bien différent lorsque les compétences que l'on souhaite développer chez les élèves s'identifient peu ou prou à des capacités, des savoir-faire, des compétences méthodologiques facilement identifiables dans la réalisation de tâches pratiques.

L'exemple de l'EPS nous montre cependant que l'on peut aller plus loin, et élaborer une vision plus méthodologique, plus globale de la notion de compétence, même lorsqu'elle s'est développée dans un contexte de performance pratique. La démarche inverse, à savoir l'évaluation des compétences globales et complexes, reste encore à imaginer.

Dans toutes ces expériences et expérimentations, conduites au niveau national ou international depuis plusieurs décennies, la notion de compétence apparaît comme le point d'appui de toute rénovation des systèmes de formation. Les compétences, comprises comme un ensemble intégré et fonctionnel, permettant de mobiliser toutes les ressources nécessaires pour répondre d'une façon adaptée à des situations multiples, apparaissent bien désormais comme l'objectif de formation de tout futur citoyen. Mais, au-delà de cette reconnaissance et de cette unanimité, force est de constater que la concrétisation de ce principe reste à ce jour peu aboutie, tant dans sa mise en œuvre dans l'acte d'enseignement que dans son contrôle ou dans l'évaluation de son efficience.

Les exemples internationaux démontrent l'ampleur de la réforme engagée par ce choix d'organisation des enseignements. Au-delà de la définition du socle de compétences, cette réforme nécessite en effet une révision globale des programmes, une élucidation des compétences à évaluer, une clarification des évaluations à mettre en œuvre, une formation approfondie des enseignants pour leur permettre de changer leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation, une information précise des familles. Chaque étape de ce processus est déterminante et peut engendrer des difficultés, lesquelles peuvent elles-mêmes se transformer en obstacles définitifs, empêchant de mener la réforme à terme.

Au Québec et en Suisse romande, malgré une mise en place progressive, les conséquences de la réforme en termes de démarches et de contenus d'enseignement ont entraîné une véritable déstabilisation des enseignants, leur donnant le sentiment de ne plus comprendre les objectifs de l'école, de ne plus savoir ce que l'institution attendait d'eux. En Belgique, la démarche très décentralisée retenue pour l'application de cette réforme, a mieux permis son appropriation en ce qui concerne la transformation des pratiques d'enseignement. Mais dans tous ces pays, c'est la question de l'évaluation des acquis des élèves et de la forme de sa communication aux familles qui est apparue comme la plus sensible. Parce qu'elle n'a pu être correctement résolue, parce que les outils proposés (livrets, dossiers de compétence) n'ont pas été compris, acceptés, elle a entraîné des réactions très fortes, parfois de la part de l'ensemble du corps social, et a provoqué, sinon l'abandon, du moins de profondes modifications de la réforme engagée allant quelquefois jusqu'à un retour à l'ancien système d'appréciation.

En France, la situation est encore plus complexe. Les expériences se différencient tellement, non seulement entre le premier et le second degré mais aussi d'une discipline à l'autre, qu'il est quasi impossible de parler d'une culture commune en ce domaine. Des avancées sont réelles, parfois engagées depuis de nombreuses années, sans avoir pu

toutefois essayer et s'inscrire dans une continuité. Cela est dû à la permanence de certains éléments qui apparaissent comme autant d'obstacles difficiles à lever.

Des obstacles liés aux injonctions institutionnelles elles-mêmes, qui n'hésitent pas à multiplier les formules et les prescriptions (livret personnel de l'élève, livret scolaire, livret de compétences), à désigner, au gré des textes, une même notion avec des termes différents. Compétences, capacités, savoir-faire, connaissances... l'utilisation de ces termes parfois d'une façon indifférenciée, ou à l'inverse l'utilisation du même terme pour désigner des notions différentes ont contribué à créer une confusion qui ne peut que conforter celle qui règne parfois au sein des disciplines, chacune semblant vouloir utiliser son propre vocabulaire de référence. Cette polysémie foisonnante, qui s'est quelquefois installée au cœur même des disciplines, résulte à l'évidence de l'histoire de la construction des savoirs scolaires. Elle constitue un obstacle majeur, pour qui veut installer une culture transdisciplinaire commune (en particulier dans le domaine de l'évaluation), pour les familles qui souhaitent s'approprier les contenus de formation proposés aux élèves.

Des obstacles liés également à une évolution peu cohérente des programmes. Si dans le premier degré leur écriture permet depuis 1995 une entrée par les compétences, la situation est très différente dans le second degré qui reste encore organisé, dans certaines disciplines, à partir d'objectifs de contenus et de connaissances. Comment dans cette situation mettre en place une cohérence ? Comment mobiliser les enseignants sur de nouvelles démarches quand les documents de référence ne le permettent pas ?

Des obstacles liés tout autant à un engagement très inégal des enseignants qui restent trop souvent prisonniers de leurs pratiques et, ne disposant ni des repères ni des outils de formation nécessaires, ne parviennent pas à échapper à la seule logique de l'activité pour ne pas dire à celle des manuels pour organiser leur enseignement. Cela vaut tant pour les séquences, pour les moments d'apprentissage, que pour l'évaluation qui reste parcellaire et ponctuelle, basée sur quelques productions ne rendant pas vraiment compte des capacités des élèves. Lorsqu'un véritable protocole d'évaluation des compétences est mis en oeuvre, le risque est grand de tomber dans un travers tout aussi inopérant : une déclinaison trop pointue des compétences, une atomisation de l'évaluation qui ne renseigne plus sur rien.

A cela s'ajoute parfois la confusion entre évaluation formative et bilan. L'engagement dans l'évaluation des compétences s'est souvent traduit par la confusion entre le suivi de l'élève dans ses apprentissages et le bilan de ses compétences acquises à certains paliers. On ne sait alors sur quoi renseigne réellement l'évaluation : les progrès de l'élève ou ses acquis.

Des obstacles enfin dans la communication avec les familles.

Dans le second degré, soit parce qu'ils ne peuvent pas résister à la pression sociale, soit parce qu'ils ne parviennent pas à sortir de la notation chiffrée, les enseignants ont massivement conservé le bulletin traditionnel. Des tentatives ont eu lieu pour permettre aux parents de s'approprier les objectifs de la formation proposée à leurs enfants : livret sur les apprentissages au collège, cédroms « savoirs collège »... La diffusion de ces supports n'a jamais remporté le succès escompté : désintérêt des familles, adéquation insuffisante entre la cible et le produit ?

Dans le premier degré à l'inverse, les écoles ont majoritairement adopté le livret scolaire organisé à partir des compétences, pour communiquer les résultats des élèves. Toutefois,

au-delà de cet aspect formel, cette communication est restée très inégale. L'objectif de disposer d'un outil unique, à la fois pour organiser le travail des enseignants et pour informer les familles, s'est révélé à l'usage trop contraignant. Malgré des initiatives qui ont abouti localement à des outils inventifs et judicieux, le livret scolaire n'a pas su trouver son équilibre entre deux extrêmes. La majorité des écoles ont mis au point des documents très analytiques, regroupant sur de multiples pages un ensemble de compétences parmi lesquelles les familles se perdent et ne parviennent pas toujours à distinguer une information claire sur ce que maîtrise réellement leur enfant. Une minorité a conservé un document très réduit, abandonnant toute entrée par les compétences.

L'information due aux parents sur la situation scolaire de leur enfant reste aujourd'hui un point sensible n'ayant pas vraiment trouvé son équilibre.

On ne peut donc envisager le renouvellement souhaité de l'évaluation des acquis des élèves sans repenser l'organisation des enseignements par compétences, sans prévoir la démarche d'évaluation de ces compétences et les modalités de la communication de cette évaluation. La prise de conscience des obstacles déjà rencontrés mais aussi la prise en compte des savoir faire qui se sont déjà développés sur le terrain doivent permettre de clarifier la démarche et de définir les conditions d'un recours efficient à un livret de compétences.

III. Des livrets d'évaluation des compétences : à quelle condition ?

III.1. Clarifier l'attente institutionnelle

L'analyse des pratiques actuelles d'évaluation a fait ressortir la diversité des pratiques et des supports utilisés en matière d'évaluation dans notre système éducatif. Sans évoquer plus longuement les bulletins scolaires transmis aux familles dans le second degré, bulletins qu'on ne peut confondre avec un livret de compétences, d'autres supports sont déjà en place, articulés autour des compétences, et remplissant de multiples fonctions. Portefeuille de compétences, livret de l'élève aidant à l'orientation et à la construction des parcours personnels dans l'enseignement professionnel, portfolio concernant les compétences en langues, outils d'autoévaluation et de motivation, livrets scolaires dans le premier degré pour à la fois organiser les apprentissages et rendre compte des résultats des élèves auprès des familles, fiches-bilans de compétences pour assurer la continuité des apprentissages en langues vivantes entre l'école et le collège, fiche de position concernant les compétences du B2i : tous ces supports, très différents et qui ont un rapport avec l'évaluation des compétences des élèves, répondent à différentes préconisations institutionnelles qui risquent d'entraîner une évidente confusion.

Les textes officiels eux-mêmes cumulent les demandes en matière d'évaluation en exigeant par exemple un livret scolaire pour chaque élève de l'école maternelle et élémentaire (articles D 321-10 et 321-23 du code de l'éducation), un livret de l'apprenti (article D 337-168 du code de l'éducation) et un dossier scolaire dans le cadre de la procédure d'orientation (article D 331-25).

Enfin, un livret personnel de compétences pour tous les élèves de 6 à 16 ans est annoncé dans le cadre de la mise en place du socle commun, sans oublier le livret de compétences qui avait été proposé pour tous les élèves de l'école au collège dans les réseaux ambition réussite (circulaire N° 2006-058 du 30 avril 2006).

Au-delà de ces dénominations, les fonctions et les procédures d'utilisation de ces livrets se superposent et parfois s'opposent.

Le livret scolaire et le livret de compétences des RAR semblent très proches puisqu'ils accompagnent les élèves dans toute leur scolarité obligatoire, retracent le parcours individuel de chaque élève et rendent compte de leurs acquis au gré des évaluations (une ou deux fois par an en maternelle, chaque trimestre à partir du CP). Mais ils se différencient sur les périodes concernées (le livret scolaire s'arrête à la fin de l'école primaire) et surtout en ce qui concerne l'organisation du cursus scolaire de l'élève. Le livret de compétences est avant tout prévu pour être un outil de motivation de l'élève : « *Ce livret permet à chaque élève de connaître son niveau de départ et les objectifs qu'il doit se fixer pour acquérir le socle commun de connaissances. L'objectif est de donner confiance aux élèves et de supprimer, par le recours à l'aide individualisée, tout redoublement*³⁸. » Le livret scolaire à l'inverse a une fonction nettement plus réglementaire puisqu'il est aussi le support de toutes les décisions prises en ce qui concerne le déroulement de la scolarité des élèves, notamment les redoublements et les sauts de classe : « *le livret scolaire comporte les propositions faites par le conseil des maîtres et les décisions prises en fin d'année scolaire sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité*³⁹ ». Le livret scolaire valide donc le niveau de compétence de l'élève, chaque année et à la fin de chaque cycle. Il rejoint ainsi, dans cette fonction, le futur livret personnel de compétences, la différence portant alors sur la périodicité de ces validations (le livret personnel de compétences ne concerne pas l'école maternelle mais inclut

³⁸ Circulaire 2006 058 du 30 avril 2006

³⁹ Décret 90-788 modifié

le collège, les validations ne concernent que les paliers du socle soit uniquement fin CE1 et fin CM2 à l'école élémentaire, puis les paliers prévus au collège). Mais le livret scolaire se différencie aussi du livret personnel de compétences par sa fonction essentielle d'accompagnement pédagogique du cursus de l'élève.

On voit bien les risques de confusion et de substitution qui peuvent apparaître dans la juxtaposition de ces différents livrets, entraînant les équipes pédagogiques dans des pratiques incohérentes et parfois opposées aux objectifs fixés. Une clarification est donc nécessaire dans ces prescriptions.

Si le livret de compétences prévu depuis septembre 2006 dans les réseaux ambition réussite a été peu mis en place, on ne peut cependant faire comme si cette proposition n'existait pas. Il faudra donc l'évoquer, le prendre en compte dans toute démarche de clarification, ne serait-ce que pour confirmer son abandon qui reste à ce jour officieux.

Quant au livret scolaire et au dossier scolaire utilisés dans la quasi-totalité des écoles et établissements, il est nécessaire de préciser son articulation avec le nouveau livret personnel de compétences afin d'en préserver les spécificités notamment dans l'évaluation au quotidien et dans l'organisation du suivi des élèves. Il s'agira de ne pas confondre ces différents supports, ni dans leur construction ni dans leur fonction.

III.2. Développer et coordonner les différentes fonctions d'évaluation pour favoriser la réussite des élèves

1. Evaluer pour valider, évaluer pour enseigner

Au-delà de sa fonction de validation finale ou de certification, l'évaluation est présente tout au long des apprentissages. Autoévaluation préalable pour permettre aux élèves de connaître leur niveau, évaluations réitérées au cours d'un même apprentissage pour repérer les progrès, évaluations diagnostiques pour mettre en évidence les points d'appui des élèves ou ce qui doit être consolidé, contrôle de connaissances ponctuels ou évaluation finale globale dans des situations de réinvestissement, l'évaluation des compétences accompagne l'élève dans ses apprentissages, guide l'enseignant dans sa pratique. L'expression québécoise, « être évalué pour mieux apprendre », trouve là tout son sens. L'évaluation doit permettre aux enseignants de mieux enseigner pour permettre aux élèves de mieux apprendre. Il est donc essentiel d'intégrer dans la réflexion générale de l'approche par les compétences des apprentissages, et de leur évaluation, la problématique de l'échec récurrent de certains élèves ainsi que celle de l'égalité des chances.

Dans un premier temps, se pose la question de la dynamique même de l'apprentissage et de la place que doit y prendre l'évaluation. Au-delà d'une organisation pertinente des programmes, d'une définition adéquate des compétences, la temporalité de l'évaluation est en effet déterminante.

Temporalité dans l'organisation des phases de l'apprentissage : il s'agit notamment de ne pas proposer de situation d'évaluation sans s'être assuré préalablement que l'on a permis aux élèves de découvrir, d'élucider les compétences visées et de les travailler. On pourrait aussi se fixer comme obligation de ne pas contrôler une compétence sans avoir vérifié le temps que l'on a pu effectivement consacrer à son apprentissage.

Temporalité des démarches individuelles des élèves : ils n'entrent pas tous de la même façon dans les apprentissages, ils ne disposent pas tous des mêmes ressources au même moment. La différenciation pédagogique ne concerne pas seulement les situations d'apprentissage, elle intègre aussi l'évaluation qui ne peut avoir lieu, dans la phase de construction des savoirs, que

lorsque l'élève a commencé à témoigner de ses progrès, que lorsqu'il est devenu plus apte, plus compétent.

2. Evaluer pour favoriser la réussite des élèves

Cette question est particulièrement importante pour les élèves les plus fragiles, les plus en risque. L'évaluation peut devenir pour eux la clé de la réussite si elle s'intègre dans une démarche progressive de construction des savoirs, si elle leur permet de prendre conscience de leurs modes d'apprentissage et des ressources dont ils disposent, si elle les entraîne à mobiliser ces ressources et à faire les interactions nécessaires.

A l'inverse, l'évaluation met ces élèves en difficulté lorsqu'elle les enferme dans des protocoles de contrôle successifs sans leur laisser le temps de comprendre et d'apprendre, lorsqu'elle concerne uniquement des micro compétences ou des savoirs parcellaires, lorsqu'elle vise uniquement la restitution à l'identique de ces savoirs, lorsqu'elle fixe des niveaux de maîtrise sans tenir compte du temps d'apprentissage et du niveau atteint par les élèves, lorsqu'elle évalue des compétences complexes ou transversales sans que l'intégration des ressources nécessaires ait été explicitement travaillée en classe,

De même, si l'évaluation devient trop prégnante, déclenchant de fait une course au contrôle permanent des connaissances et des compétences sous prétexte de démontrer l'efficacité immédiate des enseignements, sera alors perdue de vue l'une des ambitions fondamentales de l'éducation du futur citoyen : la formation globale d'hommes et de femmes à la fois aptes à s'insérer dans une société moderne et changeante, et également héritiers d'une culture qui fonde les valeurs communes de celle-ci. Là encore, les élèves les plus en difficulté, les plus dépendants de la culture et des valeurs construites à l'école, sont ceux qui pâtiraient le plus d'une éducation où l'on réduirait trop étroitement les enseignements à ce qui est évaluable, facilement et à tout instant.

L'enjeu est donc de faire de cette évaluation qui suit l'élève dans ses apprentissages une sorte de vigie continue sur son parcours scolaire. C'est elle qui permet de faire le point sur les différentes compétences attendues tout au long de la scolarité, c'est elle qui alimentera d'abord le livret et le dossier scolaires, permettant ensuite aux évaluations-bilans, ciblées et organisées à quelques étapes déterminées, de trouver tout leur sens.

Cette articulation, entre suivi de l'élève dans ses apprentissages et bilan des compétences acquises à certains paliers, est également essentielle. Leur construction est interdépendante et nécessite, nous l'avons dit plus haut, une différenciation claire de la part des enseignants tant en ce qui concerne les objectifs, les démarches et les formes d'évaluation. Mais pour que cette articulation se fasse, encore faut-il que ces différents types d'évaluation soient réellement mis en place.

3. Des évolutions nécessaires

La situation est en fait très inégale dans le système éducatif français. Dans le premier degré, on l'a vu, ce sont plutôt les évaluations bilans qui font défaut. De ce point de vue le livret de compétences du socle viendra utilement compléter le dispositif d'évaluation existant qui est avant tout formatif. Ce dispositif lui-même devra s'améliorer notamment par un recours plus judicieux aux différents outils mis à disposition par le ministère, outils qui pourront concerner à la rentrée prochaine chaque niveau du cycle 2 et deux des trois niveaux du cycle 3. Les livrets scolaires devront également être revus et améliorés afin de permettre un véritable suivi des progrès des élèves. Un travail de mise en cohérence locale sera nécessaire.

Dans le second degré la diversité des types, des démarches, de la périodicité, des supports d'évaluation d'une discipline à l'autre voire à l'intérieur d'une même discipline, rend l'urgence d'une évolution encore plus nécessaire. En effet l'évaluation-bilan y sera mise en place dans le cadre de la validation des paliers du socle de compétences. Cette évaluation ne devrait logiquement concerner, au collège, que les élèves en fin de 3^{ème}, soit le palier correspondant à la fin de l'école obligatoire. Si l'évaluation continue des compétences ne se développe pas au collège pour l'ensemble des disciplines, on ne disposera pas des repères suffisants en cours de formation. La tentation sera alors très forte de multiplier les évaluations plus directement disponibles, les évaluations bilans, en créant des paliers supplémentaires, pourquoi pas à la fin de chaque classe. Le risque sera alors évident : ces évaluations bilans seront des évaluations couperets avec toutes les conséquences négatives que l'on connaît : allongement des cursus scolaires, redoublements, orientation sur des filières de relégation. Ainsi une démarche conçue pour aider plus d'élèves à réussir aura l'effet inverse. C'est pourquoi il y a une véritable urgence à faire évoluer les pratiques d'évaluation intégrées à l'enseignement dans le second degré.

III.3. Hiérarchiser et articuler entre elles les compétences à évaluer

III.3.1. Articuler les diverses composantes d'une compétence

Comme cela a été déjà souligné, les compétences principales, ou piliers, définies dans le socle commun en cohérence avec les textes européens, marquent une réelle rupture avec les acceptions usuellement en vigueur dans notre système éducatif, et dans la logique des disciplines. Jouant en fait un rôle de « méta-compétences », elles représentent les grands domaines de la formation intellectuelle du futur citoyen, territoires très larges favorisant les entrées transversales plutôt que disciplinaires.

Ces grandes compétences nécessitent une déclinaison pratique, déclinaison qui correspond à un ensemble dense de ressources, sous forme de connaissances, capacités et attitudes, dont la combinaison effective et réussie, dans des situations concrètes, assure la maîtrise de la dite compétence.

La question se pose alors naturellement de déterminer quelles articulations doivent être pensées, quelles convergences doivent être organisées entre ces diverses ressources, si l'on veut tout à la fois élaborer un enseignement méthodique qui fournisse aux élèves les éléments de base indispensables à la construction de savoirs efficaces, en évaluer l'assimilation, et favoriser la maîtrise de « compétences » plus globales, plus complexes, ayant une véritable signification d'ensemble.

Il s'agit donc bien, dans un premier temps, de toujours porter l'attention vers l'acquisition de connaissances, de « capacités » que l'on pourrait qualifier d'élémentaires (qui sont souvent des habiletés ou des savoir-faire immédiats), de procédures, sans laquelle aucune construction de savoirs n'est possible.

Ces ressources primaires, indispensables, doivent être enseignées et certainement évaluées. Cela signifie-t-il qu'elles doivent être toutes systématiquement évaluées pour elles-mêmes et que leur niveau de maîtrise doit figurer en tant que tel dans un livret-bilan ? Si dans le cadre de l'accompagnement pédagogique quotidien au plus près de l'élève, l'évaluation passe par une certaine exhaustivité afin de percevoir finement les étapes de l'élaboration des apprentissages, cette exhaustivité n'a évidemment guère de sens dans le cadre d'un bilan de connaissances et de compétences qui ne peut se transformer en un « catalogue » de ressources à valider. L'évaluation des compétences suppose donc obligatoirement un choix parmi toutes

les capacités, connaissances, attitudes, choix qui sera en fait déterminant pour la validité de l'évaluation.

Cette difficile question du choix des ressources que l'on fera finalement figurer dans l'évaluation bilan nécessite une gradation dans les types de compétences, et dans les niveaux de maîtrise attendus. Il apparaît donc indispensable de structurer les compétences du socle, et de ce fait même les disciplines enseignées au secondaire, en faisant émerger des éléments intermédiaires, déclinés en composantes explicites et organisatrices des apprentissages, au sein desquelles peuvent opérer conjointement les capacités, connaissances et attitudes requises. Pour autant, cette subtile construction n'a rien d'évident, et pose des problèmes réels lorsque l'on s'attelle à des compétences globales, relativement complexes, comme l'a montré l'exemple du français avec l'évaluation des compétences « lire », « écrire », « communiquer », ou encore celui de l'évaluation de la compréhension en langues vivantes.

III.3.2. Faire émerger des convergences entre disciplines

La logique même du socle, l'approche par compétences, posent la question de la segmentation historique des disciplines, particulièrement bien sûr dans l'enseignement secondaire. Les compétences transversales, comme l'esprit d'initiative, l'autonomie, la créativité ne peuvent être évidemment inféodées à aucun champ disciplinaire. Nous l'avons noté, de nombreuses « compétences » globales, suffisamment complexes pour être constituées de composantes déjà riches en elles-mêmes et de ce fait largement mises à profit dans plusieurs champs disciplinaires, particulièrement ceux qui s'inscrivent dans les sciences humaines, comme « *lire et utiliser différents langages, en particulier les images (textes, tableaux, graphiques, schémas, œuvres d'art...)* », ou bien « *communiquer et travailler en équipe* », ou encore « *savoir observer, questionner, formuler une hypothèse et la valider* » (domaine de la culture scientifique et technologique), nécessitent à l'évidence une réflexion commune de l'ensemble de l'équipe pédagogique, sur les objectifs poursuivis, les mises en cohérence entre disciplines, et les formes d'évaluation choisies.

Le caractère spécifique de ces compétences pose finalement la question de savoir qui les évalue (le professeur de quelle discipline ?), et sous quelles formes on les évalue (dans les exercices canoniques de toutes les disciplines concernées, ou de certaines seulement et avec certains exercices seulement ?). Ces questions doivent être abordées dans un esprit d'ouverture, pour dépasser l'idée qu'une discipline n'est reconnue que lorsqu'elle est évaluée en tant que telle. On ne peut exclure, par exemple, qu'une discipline participe à la construction d'une compétence, mais que sa validation se fasse dans un autre cadre que le sien. Ainsi actuellement, au niveau du BTS, le référentiel de « culture générale et expression » (enseignement de français) décrit très précisément un enseignement de l'oral, mais l'épreuve correspondante ne comporte pas de validation de l'oral ; l'oral est évalué dans une autre situation (soutenance du mémoire professionnel par exemple). L'enseignement de l'oral relève d'une discipline, sa validation en tant que compétence est faite dans un autre cadre que celui de la discipline.

La résolution des difficultés spécifiques rencontrées par certaines disciplines générales nécessite de plus la clarification des situations d'apprentissage et d'évaluation, afin de permettre à l'élève de comprendre ce qui relève des connaissances et des savoir-faire disciplinaires, et ce qui relève des compétences transversales comme « écrire, lire, s'exprimer à l'oral ».

Ces choix sont délicats ; ils demandent une réflexion approfondie et transdisciplinaire, nécessitent des collaborations nouvelles et doivent être suivis d'une formation des équipes pédagogiques pour lesquelles ils constitueront des bouleversements importants des pratiques actuelles.

III.3.3. Penser les cohérences entre évaluation et situations d'apprentissage

S'il est crucial d'évaluer les effets de l'enseignement sur les élèves, il est tout aussi essentiel de distinguer nettement ce qui est de l'ordre de « l'apprendre » de ce qui est de l'ordre de « l'évaluer », au risque sinon de ne plus avoir qu'une vision utilitaire de la formation (on choisit d'enseigner que ce que l'on peut évaluer et signifier dans le bilan final) ou réductrice (n'enseigner que des ressources disjointes, sans cohérence d'ensemble, sans signification globale). Il est tout aussi important de veiller au lien entre les situations d'évaluation et les situations d'apprentissage, sans pour autant les réduire à de simples restitutions de connaissances ou de procédures déjà rencontrées comme telles en formation. On ne peut évaluer que ce qui a été construit en classe, ce qui nécessite à l'évidence une profonde réflexion sur l'apprentissage de compétences « globales », ces compétences nécessitant l'intégration de connaissances, de procédures mentales, de savoir-faire.

Cela passe aussi par une nette distinction entre les attendus, en termes de compétences, décrits dans un livret-bilan et liés à des paliers de formation bien spécifiques (fin de cycle par exemple) et les objectifs poursuivis par l'enseignant en cours de formation. Le livret de compétences, à l'évidence, ne peut être à la fois un instrument permettant le suivi pas à pas de la formation générale de l'élève et une attestation de ses acquis terminaux.

III.4. Attribuer les bonnes fonctions aux bons livrets

Les expériences internationales, mais aussi celles qui ont déjà été conduites en France, témoignent toutes de l'importance de la forme et du contenu des livrets d'évaluation. Une forme, des contenus non maîtrisés ont parfois rendu inopérants des projets ambitieux et solides.

Livrets scolaires trop analytiques dans le premier degré en France, livrets de compétences à l'inverse trop globaux, trop éloignés des savoirs disciplinaires au Québec et en Suisse, dans ces deux situations extrêmes les outils choisis pour rendre compte du niveau de compétence de l'élève se sont révélés peu efficaces. Ils n'ont permis ni de mobiliser les enseignants sur cette nouvelle démarche, ni de dire clairement ni de faire comprendre ce que l'élève maîtrise réellement, empêchant alors l'adhésion des parents. Ces difficultés ont eu pour conséquences un abandon partiel de la démarche initiée pour redonner son sens à l'évaluation et, quelques fois, un retour aux pratiques antérieures dans ce qu'elles avaient de plus archaïques.

La raison essentielle de cette difficulté tient sans aucun doute à un choix fonctionnel qui s'est révélé être une illusion : en voulant attribuer à un seul et même livret toutes les fonctions attendues on l'a rendu le plus souvent trop complexe et peu compréhensible. Les livrets de compétences mis en œuvre devaient en effet à la fois permettre d'organiser l'enseignement, de mesurer les progrès des enfants et de contrôler le niveau atteint. Sans oublier bien évidemment le fait qu'ils devaient également remplir une autre fonction essentielle, la communication au sein de l'école ou de l'établissement et avec les familles. On s'est alors clairement retrouvé face à des fonctions incompatibles.

Les différentes fonctions de l'évaluation entraînent des contraintes, des spécificités telles, qu'un même livret ne peut en rendre compte. Un livret, de type portfolio pour les langues,

dont l'objectif est de permettre à l'élève de situer ses compétences, sa progression, de s'auto-évaluer, n'est suffisant ni pour être le support d'une analyse diagnostique permettant aux enseignants d'organiser finement leur enseignement ni pour témoigner de façon objective et régulière des acquis des élèves. Un livret analytique, couplé à un référentiel de compétences exhaustif, évaluant l'élève dans toutes les capacités, sur toutes les connaissances d'un champ disciplinaire, ne peut être le support d'une communication avec les familles qui attendent légitimement une réponse précise témoignant des acquis globaux de leurs enfants (l'enfant sait-il lire, compter ?...) Un livret conçu pour suivre et mettre en valeur les progrès des élèves ne peut être transformé en outil de bilan ou de certification.

La solution se trouve dans une coordination des différents outils d'évaluation et de pilotage pédagogique utilisés dans les écoles et les établissements. L'articulation doit se faire entre l'organisation de l'enseignement et la communication de ses résultats. D'un côté l'enjeu est d'organiser progressivement les apprentissages en classe en s'appuyant sur l'évaluation des compétences acquises par les élèves, de l'autre il s'agit de rendre compte des acquis des élèves concernant certaines compétences à certaines étapes sous une forme normalisée. Des supports différents doivent être développés avec des dénominations différentes si l'on veut remplir des fonctions différentes.

Concernant le cas particulier de la communication aux familles, ce livret ne peut être qu'une reconstruction, une sorte de récapitulation d'une sélection d'acquis des élèves à partir d'une prescription : les compétences attendues des élèves à certaines étapes de leur scolarité. En ce sens le livret, outil de synthèse et de communication, n'est ni un outil pour organiser les apprentissages au quotidien, ni un outil pour planifier le travail des enseignants sur les différentes périodes de l'année. Le livret implique par ailleurs que des données sur les acquis des élèves soient disponibles dans les champs attendus.

Se pose évidemment la question de la faisabilité d'un tel dispositif, particulièrement de la charge de travail que cela représente pour les équipes d'enseignants qui devront à la fois maintenir et améliorer, voire parfois créer, leurs outils pour organiser la progressivité et l'évaluation continue de leur enseignement tout en s'engageant dans de nouvelles démarches de bilan. Cela ne sera possible que si ces équipes sont aidées, formées, soutenues, que si elles disposent d'outils efficaces. Au-delà de l'objet « livret », dont il faudra définir clairement la forme et les contenus, les équipes pédagogiques devront tout autant disposer d'outils pour articuler progressions/programmations, évaluations, organisation et suivi des différenciations avec une logique de tableau de bord. Certaines s'y essaient déjà, l'outil informatique permettant de gérer cet ensemble plus aisément, la prise en compte de ces expériences et des avancées qu'elles représentent n'est pas à négliger.

Des livrets de compétence sont d'ores et déjà utilisés dans notre pays, comme support à l'évaluation dans les premier et second degrés, pour suivre ou rendre compte des acquis des élèves. Côté des supports plus traditionnels, ils sont généralement mis en place à la suite de prescriptions institutionnelles qui se cumulent et se superposent, installant parfois la confusion, la juxtaposition de différents livrets. La mise en place institutionnelle de tout nouvel outil d'évaluation nécessite donc une clarification préalable de sa fonction.

Une première clarification devra permettre de spécifier si l'on met en place un outil pour organiser le suivi de l'élève dans ses apprentissages ou un outil pour faire le bilan de ses acquis à certains paliers. En fait les deux supports sont nécessaires, ils correspondent à deux fonctions distinctes de l'évaluation, deux fonctions qui doivent trouver leur place dans tout dispositif d'enseignement et doivent être développées. Leur mise en œuvre est interdépendante et nécessite une différenciation et une articulation claires en ce qui concerne les objectifs, les démarches et les formes d'évaluation. Tout livret d'évaluation doit se situer par rapport à cette distinction.

Il est par ailleurs essentiel d'intégrer dans cette réflexion la problématique de l'échec récurrent de certains élèves. L'évaluation peut devenir, pour les élèves les plus fragiles, la clé de la réussite ou à l'inverse le lieu de la confrontation à l'échec. On retrouve ici la question de la dynamique de l'apprentissage et celle du statut donné à l'évaluation (quel équilibre entre le temps dévolu à l'apprentissage et le rythme de l'évaluation, quel équilibre entre l'évaluation mise en œuvre pour guider l'élève dans la construction de ses apprentissages et l'évaluation organisée pour faire le point sur le niveau de maîtrise atteint ?).

La question du référentiel de compétences est tout autant déterminante. Il est illusoire de chercher à regrouper dans un bilan de compétences, l'ensemble des compétences attendues avec leurs ressources associées (connaissances, capacités, attitudes). Mais il est tout aussi difficile d'en privilégier certaines, au risque de limiter les exigences de la formation. L'équilibre à trouver passe donc par une analyse et une hiérarchisation des compétences, qui ne peut être laissée à la seule initiative des équipes pédagogiques même s'il est important de prendre en compte les expérimentations et savoir-faire développés sur le terrain.

Le référentiel d'évaluation arrêté, son application nécessite une réflexion collective. Elle ne peut se concevoir sans une démarche conjuguée des enseignants, sans une mise en synergie des disciplines, qui sont nécessairement appelées à développer des stratégies concertées d'apprentissage et d'évaluation. Cette cohérence reste à trouver, et sera sans doute plus complexe à installer dans le second degré puisqu'il s'agit de la mettre en œuvre sans cependant occulter les spécificités des savoir-faire disciplinaires, lesquelles demandent à être explicitées.

Un même livret d'évaluation ne peut satisfaire à toutes les fonctions de l'évaluation. Ces différentes fonctions entraînent des caractéristiques et des contraintes spécifiques. Elles ne peuvent donc pas être attendues d'un même livret. Il convient de rechercher les articulations possibles entre ces fonctions, de s'appuyer sur elles, afin de construire un outil souple, adaptable, et de complexité limitée.

La question de la communication est essentielle. Communication interne, le livret est un support à la réflexion de l'équipe éducative pour organiser le cursus scolaire des élèves ; communication externe, le livret est le vecteur principal d'information des familles. Ces fonctions doivent être prises en compte pour déterminer le contenu et la forme des livrets.

CONCLUSION

Les livrets de compétences sont-ils de « nouveaux outils d'évaluation des acquis des élèves » ?

Leur nouveauté, nous l'avons montré, est toute relative. Dans de très nombreux pays, les attentes des systèmes d'éducation et de formation, sont déjà déclinées en termes de compétences, tant dans les programmes que dans les processus d'évaluation. Dans le système éducatif français, l'évaluation par compétences est également largement expérimentée sinon généralisée à certains niveaux (l'enseignement primaire, l'enseignement professionnel par exemple) ou dans certaines disciplines de l'enseignement secondaire obligatoire, et ceci souvent depuis plusieurs années. Toutes ces initiatives, expérimentations, directives institutionnelles, sont désormais largement ancrées dans l'approche par compétences, tant elle apparaît comme le point d'appui de la formation du futur citoyen.

Toutefois, si ces livrets apparaissent encore aujourd'hui, dans notre pays, comme une opportunité pour l'évaluation des acquis des élèves, c'est bien parce que cette question n'a toujours pas trouvé de réponse globalement satisfaisante. Malgré une prescription institutionnelle constante depuis près d'un demi siècle, les pratiques d'évaluation restent diverses, peu cohérentes et peu éclairantes. Les démarches les plus innovantes côtoient parfois les pratiques les plus traditionnelles pour rendre compte des acquis et des performances des élèves ; le tout s'accompagnant d'une opacité certaine tant en ce qui concerne les méthodes d'évaluation, les finalités poursuivies, que la façon dont est construit le profil de l'élève, l'image renvoyée à lui-même et à sa famille de ce qu'il « sait ».

La nécessité de faire évoluer cette situation, en disposant notamment de renseignements utilisables localement, a conduit le ministère à mettre en place les premières évaluations sous forme de livrets de compétence puis d'évaluations diagnostiques (CE2, sixième) à partir de 1989. Moyennant quelques adaptations, ces outils et évaluations perdurent actuellement. Depuis 2000, ont également été instaurés des cycles d'évaluations-bilans, pour des échantillons d'élèves représentatifs au plan académique et national.

Cependant, si ces initiatives ont pu localement influencer certaines pratiques, certains outils mis en place dans les écoles et les établissements pour suivre et évaluer les acquis des élèves, ces évolutions sont restées trop partielles et localisées pour avoir véritablement modifié de manière fine la connaissance qu'ont l'Institution, les enseignants, les familles de ce que savent et maîtrisent les élèves de notre pays.

Les résultats aux examens s'avérant par ailleurs peu exploitables, en ce qui concerne l'analyse approfondie des acquis des élèves, la confrontation aux évaluations internationales qui portent sur des compétences a en quelque sorte provoqué une prise de conscience de la nécessité d'engager l'ensemble des enseignants dans une nouvelle démarche. Le choix d'aller vers une évaluation sous forme de livret de compétences, plus proche de la construction du parcours de formation des élèves, plus en adéquation avec les attentes légitimes d'un pays à l'égard de la formation délivrée à ses futurs citoyens, apparaît ainsi comme une sorte de recours. Le livret de compétences a deux vertus potentielles : il rend le suivi des acquis des élèves tout au long de leur parcours plus objectif, plus analytique et plus formatif ; il permet aussi de disposer

d'indicateurs, homogènes et reconnus par tous, sur le niveau atteint par les élèves à certaines étapes.

Tout en partageant ce choix qui correspond à l'évolution globalement suivie par la plupart des systèmes éducatifs développés, il convient d'être pleinement conscient de la complexité de cette démarche et de la nécessité d'une appréhension globale de sa problématique.

On ne peut faire le choix de l'évaluation par les compétences sans repenser l'ensemble du système, des programmes aux formes et démarches d'enseignement, aux outils et aux procédures d'évaluation. Les exemples internationaux démontrent l'ampleur de la réforme que nécessite ce choix d'organisation des enseignements. Au-delà de la définition d'un référentiel de compétences, elle nécessite le plus souvent une révision globale des curricula, une élucidation des compétences à évaluer, une clarification des procédures d'évaluation à mettre en œuvre, et donc une formation approfondie des enseignants pour leur permettre d'adapter leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Les expériences engagées dans certains pays nous rappellent aussi que ces changements peuvent entraîner, s'ils ne sont pas correctement expliqués, élucidés, intégrés, une véritable déstabilisation des enseignants, des élèves et des parents, en leur donnant le sentiment de ne plus comprendre les objectifs de l'école. La question de la communication, notamment avec les familles, est donc particulièrement sensible. Lorsqu'elle n'est pas maîtrisée, lorsque les outils proposés (livrets, dossiers de compétence) n'ont pas été compris, acceptés, des réactions très fortes apparaissent qui rendent vain tout espoir d'acceptation du changement proposé.

Dans notre pays, nous l'avons vu, la situation est encore plus complexe. Les expériences se différencient tellement, entre le premier et le second degré mais aussi d'une discipline à l'autre, qu'il est quasi impossible de parler d'une culture commune en ce domaine. Des avancées sont réelles, parfois engagées depuis de nombreuses années, mais elles n'ont que rarement pu se développer et s'inscrire dans une continuité. Cela est dû à la permanence de certains éléments qui apparaissent comme autant d'obstacles sérieux, qu'il faudra lever : on ne peut donc envisager le recours à un livret de compétences comme un simple renouvellement d'outils d'évaluation, mais bien comme le signe et comme l'aboutissement d'une sorte de révolution copernicienne dans le domaine des apprentissages et de leur évaluation.

Tout cela ne saurait remettre en cause la pertinence de l'entrée dans l'évaluation par les compétences et de sa transcription sous la forme de livrets, se substituant à terme aux habituels bulletins. La prise de conscience des enjeux, des obstacles possibles, ne doit pas nous écarter de ce choix. Ils nous obligent cependant à cerner assez clairement les conditions sans lesquelles un recours au livret de compétences ne serait guère efficient.

Parmi ces conditions, la clarification des différentes fonctions de l'évaluation nous semble indispensable. L'école a tout autant besoin d'organiser le suivi de l'élève dans ses apprentissages que de faire le bilan de ses acquis à certains paliers. Ces deux fonctions doivent trouver leur place dans tout dispositif d'enseignement et doivent être développées. Si leur mise en œuvre est interdépendante, elle ne nécessite pas moins une différenciation et une articulation claires en ce qui concerne les objectifs, les démarches et les formes d'évaluation. Tout livret d'évaluation doit se situer par rapport à cette distinction, distinction qui est trop rarement faite dans notre pays.

L'intégration de la problématique de la réussite scolaire, et donc celle de l'échec, dans la réflexion sur l'évaluation est une autre condition déterminante. L'évaluation des compétences, en étant totalement intégrée à l'acte d'enseignement, peut en effet devenir, pour les élèves les plus fragiles, la clé de la réussite ou à l'inverse le lieu d'une confrontation permanente à l'échec. Toute démarche qui vient renforcer l'évaluation doit donc prendre en compte cette donnée tout comme elle devra intégrer la question de la hiérarchisation des compétences, du choix des référentiels et de leur application. Ces points nécessitent une démarche conjuguée des enseignants afin de parvenir à une mise en synergie des disciplines ; ils doivent être résolus et ne peuvent être laissés à la seule initiative des équipes pédagogiques même s'il est important de prendre en compte les expérimentations et savoir-faire développés sur le terrain. Enfin, sans reprendre l'ensemble des paramètres à intégrer, la question de la forme même du livret est particulièrement sensible car à elle seule elle pourra favoriser ou à l'inverse faire obstacle à son utilisation.

A ce stade d'une énumération qui n'est pas exhaustive, nous voyons apparaître une autre donnée essentielle, donnée qui s'impose à toute décision de mettre en œuvre une évaluation par les compétences : l'implication de tous les acteurs de ce changement. On ne peut mettre en œuvre une telle évolution dans les pratiques d'évaluation sans avoir d'abord l'adhésion des enseignants, qui devront repenser leurs pratiques, mais aussi celle des élèves et des parents qui auront à comprendre et accepter ces changements. Cette adhésion nécessite un cheminement, une sorte de passage obligé.

Parents, élèves et enseignants doivent dans un premier temps comprendre et accepter la nécessité de changer l'organisation en place et nous avons vu que la situation est de ce point de vue très variable. Il n'y a unanimité ni sur le besoin de changer les bulletins ou autres livrets de notes, ni sur les orientations possibles de ce changement ; un travail d'analyse, d'élucidation et d'explication est encore nécessaire pour convaincre de la nécessité d'une évolution.

Ils doivent ensuite percevoir que ce changement est possible. Possible car élucidé et construit. On ne peut demander aux enseignants de renier purement et simplement leurs pratiques antérieures en matière d'évaluation. On ne peut pas plus dire brutalement aux élèves et aux parents que le système qu'ils connaissent et dans lequel ils ont confiance est inopérant. Il est donc déterminant de leur faire comprendre l'intérêt des ruptures proposées, tout en leur montrant dans quelle logique, quelle continuité, ces évolutions s'inscrivent. Le changement apparaîtra également possible s'il est soutenu par la mise à disposition des outils nécessaires, par une formation concernant l'ensemble de la démarche proposée. De ce point de vue une première expérimentation sur le terrain de ces nouveaux outils d'évaluation serait indispensable, car elle témoignerait du caractère opérationnel des choix arrêtés et permettrait les ajustements indispensables.

Nécessaire, possible, le changement doit aussi apparaître comme utile, intéressant pour chacun, enseignants, élèves, parents. Tout changement est souvent ressenti comme une prise de risque. Risque lié à l'abandon de ce que l'on maîtrise ou que l'on croit maîtriser pour s'engager dans des voies dans lesquelles la réussite n'est pas immédiatement certaine. Changer signifie aussi se mobiliser, rechercher, augmenter dans un premier temps sa charge de travail.

Alors le changement, même reconnu comme nécessaire pour les élèves et possible par les enseignants, peut parfaitement être rejeté car ressenti comme trop contraignant et apportant finalement plus d'inconvénients que d'avantages. Un sentiment qui sera naturellement renforcé, en ce qui concerne la mise en place de livrets de compétences, par le scepticisme de certains qui, à l'expérience des changements précédents, auront intégré qu'il y a parfois plus d'intérêt, au niveau personnel, à attendre qu'à s'engager dans les changements proposés.

Le temps devient alors un facteur déterminant. On ne peut réussir une mutation aussi importante que celle que représente la mise en place d'une évaluation par les compétences sans s'en donner le temps.

Ce temps est nécessaire pour à la fois informer, former, convaincre, pour faire prendre conscience des avancées possibles, des savoirs faire déjà disponibles, des ressources mobilisables. Il est nécessaire car la complexité de notre système rend difficile des avancées communes et massives. La situation est différente, nous l'avons dit, entre le premier et le second degré, elle est tout autant singulière dans certaines disciplines, les avancées ne peuvent être faites au même rythme. C'est en s'engageant progressivement, en ciblant les expérimentations, en passant sans doute par des formes intermédiaires sans viser immédiatement une sorte de pureté conceptuelle, que l'évolution aura le plus de chance de se concrétiser.

Si l'objectif de changer les démarches, les outils, de clarifier les fonctions de l'évaluation doit être affirmé avec détermination, la mise en œuvre doit pouvoir être inscrite dans le temps, non pas pour la reporter ou la voir se dissoudre dans l'inertie du système, mais pour lui donner les chances d'une réalisation effective. La continuité et la constance des prescriptions officielles, la ténacité et la permanence de leur accompagnement par les personnels d'encadrement et d'inspection, la prise en compte des expérimentations réalisées sur le terrain, garantiront plus efficacement cette mise en œuvre qu'une volonté affichée de changement radical et généralisé qui se heurterait aux impossibilités et aux résistances du terrain.

Recommandations

1. **Préciser la commande institutionnelle** et le caractère réglementaire des différents livrets.
2. **Veiller à la cohérence** de la mise en place du livret de compétences avec les autres dispositifs (définition des paliers du socle, évaluations institutionnelles, outils d'évaluation utilisés en classe,...).
3. **Réviser les curricula** dans une approche, mesurée mais effective, de l'apprentissage par les compétences.
4. **Clarifier la fonction attendue** de tout livret de compétences institutionnel, et renoncer à l'illusion d'un livret universel qui remplirait toutes les fonctions.
5. Dans un livret de compétences, **articuler les fonctions compatibles** pour construire un outil souple, adaptable, et de complexité limitée.
6. **Donner des outils aux équipes pédagogiques** (définitions et hiérarchisation des compétences, situations d'évaluation, déclinaison des niveaux de maîtrise attendus, exemples d'architecture de livrets...), et permettre une expérimentation qui prenne en compte les initiatives et les savoir faire développés sur le terrain.
7. **Mettre en œuvre, dès la formation initiale**, une politique volontaire de sensibilisation et de formation des enseignants, afin de promouvoir cette approche pédagogique et de favoriser un changement des représentations, des pratiques d'enseignement et d'évaluation.
8. **Donner toute sa place à la communication avec les familles** : anticiper la mise en oeuvre de ces nouveaux dispositifs par une information préalable des élèves et de leurs familles sur les nouveaux processus d'évaluation mis en œuvre et les objectifs poursuivis.
9. **Rechercher l'adhésion de tous les acteurs et de tous les partenaires** (associations de professeurs, associations de parents, sociétés savantes, partenaires sociaux et politiques...) autour du livret de compétences, outil nécessaire à la modernisation du système éducatif et à sa mise en cohérence avec les dispositifs européens.