

Évaluer des compétences

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2004

On se demande aujourd'hui comment évaluer des compétences. La question est posée même dans le cadre des formations professionnelles, alors qu'on y développe depuis toujours des compétences. Sans doute la formalisation de « référentiels de compétences », par exemple dans le cadre des Hautes écoles spécialisées, oblige-t-elle à clarifier les procédures d'évaluation. La demande est moins surprenante lorsqu'elle vient du monde de la scolarité générale, car l'évolution des curricula a, dans de nombreux pays, donné une place importante, voire prédominante, aux compétences, parfois « transversales », parfois disciplinaires. Mais ici encore, on devrait s'étonner : en éducation civique, en arts plastiques, en production de textes, en langues et même en sciences et en mathématique, l'école a toujours visé le développement de compétences autant que de connaissances.

L'émergence de curricula orientés explicitement et fortement vers le développement de compétences oblige sans doute à dire plus ouvertement et de façon plus argumentée comment on pense évaluer l'atteinte de tels objectifs de formation. De là à prétendre que c'est un problème neuf et que c'est pourquoi nous sommes démunis, il y a un pas à ne pas franchir. Je développerai ici une thèse un peu provocatrice : si l'école savait vraiment évaluer des connaissances utilisables hors de leur contexte d'acquisition, elle n'aurait aucune peine à évaluer des compétences. Ce sont les deux faces du même problème.

• Courriel : Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch
Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE/>

L'école sait-elle évaluer les connaissances ?

L'école a coutume de poser des « questions de connaissance », voire d'administrer des « questionnaires à choix multiple » (QCM) du type « Quelle est la capitale de l'Albanie ? Cochez la réponse qui convient : Belgrade, Bucarest, Sofia ou Tirana ? ». La formule est digne de « *Qui veut gagner des millions ?* », sauf que ce n'est pas un jeu et que la carrière scolaire dépend de telles évaluations.

Il est certain qu'il faut des connaissances pour répondre à un QCM ou à un autre « test de connaissance ». La véritable question est de savoir si les connaissances ainsi manifestées sont disponibles dans d'autres contextes, et notamment lorsqu'il s'agit de s'en servir pour résoudre un problème ou prendre une décision. À quoi serviraient en effet des connaissances qui ne seraient bonnes qu'à être restituées dans le cadre d'un examen ? L'école ne prépare pas aux examens. Les examens sont censés vérifier qu'elle prépare soit à la vie active soit à un nouveau cursus d'études.

Dès lors que l'on s'intéresse à des connaissances transférables ou mobilisables dans une activité nouvelle, l'évaluation de connaissances rencontre les mêmes *dilemmes* que l'évaluation de compétences : vaut-il mieux évaluer de façon standardisée, de manière formellement équitable, donc irréprochable, des acquis qui n'ont d'intérêt que dans l'enceinte scolaire ? Ou faut-il prendre le risque de confronter les élèves à des situations complexes, difficiles à standardiser, mais qui mettent les connaissances « au travail » ? Des situations qui ne proposent pas aux élèves de faire étalage de leurs connaissances, mais de s'en servir comme d'outils pour raisonner, guider leur pensée et leur action ou assimiler de nouveaux savoirs.

Si les connaissances ne valent que si l'on est capable de s'en servir à temps, à bon escient, pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, guider l'action ou accueillir de nouveaux apprentissages, on se trouve très près de la problématique des compétences.

Il y a certes une différence :

- quand on part d'une connaissance, on se met en quête de situations susceptibles de la mobiliser ; on en identifie en général plusieurs, dont chacune fait en général appel à d'autres connaissances que celle dont on se préoccupe ;
- quand on part d'une compétence, on se focalise d'emblée sur une famille de situations et on s'intéresse à l'ensemble des ressources cognitives (connaissances et capacités) nécessaires pour y faire face.

Dans les deux cas, cependant, l'évaluation est inséparable de la confrontation à des situations qui n'ont aucune commune mesure avec de classiques épreuves de « restitution » de connaissances.

On peut en conclure que plus un système scolaire et son corps enseignant se soucient d'évaluer des connaissances *contextualisées* et *mobilisées*, plus ils seront prêts à évaluer des compétences. Le principal obstacle n'est pas technique, il est

épistémologique : la difficulté à se déprendre du modèle scolaire de la connaissance comme ensemble de tiroirs dans lesquels sont rangées des réponses toutes prêtes à des « questions de cours ».

Le contenu de ces questions est infiniment varié, mais toutes reposent sur la même croyance : pour évaluer ce que sait un élève, il suffirait de l'interroger, de lui demander par exemple « Qui a inventé l'imprimerie ? », « Où le Nil prend-il sa source ? », « Qu'est-ce qu'une paramécie ? », « Comment calcule-t-on l'aire d'un trapèze ? », « À quelle température le mercure devient-il solide ? », « À quel courant littéraire André Breton appartient-il ? », « Comment des reptiles se reproduisent-ils ? » ou encore « Quel est l'âge de l'univers ? ».

L'intérêt de telles questions, c'est qu'on peut les poser par écrit à tous les élèves, les corriger rapidement, compter des erreurs ou des points, tracer une prétendue « courbe de Gauss », mettre des notes et passer au chapitre suivant du programme. Inventer des situations dans lesquelles ces connaissances sont fonctionnelles est bien plus coûteux, même si l'on s'en tient à des épreuves « papier-crayon ». Il faut inventer une histoire plausible, concevoir une tâche exigeant un raisonnement dont les connaissances à évaluer ne sont que des ingrédients et dont la présence est attestée par leur usage davantage que par leur restitution explicite.

L'école n'est pas l'endroit idéal pour créer de vraies situations de raisonnement et d'action. Les limites du papier-crayon sont vite atteintes, il apparaît plus pertinent de créer des tâches moins abstraites, dans un véritable environnement, comme on le fait dans l'apprentissage par problèmes. Or, dans une classe, il est difficile d'isoler les élèves les uns des autres dès lorsqu'on leur demande d'agir. Confronter une classe à la même situation complexe invite les élèves à la coopération et empêche donc de les évaluer individuellement. On peut songer à proposer la même situation à chacun, successivement, dans un espace protégé, un peu comme on envoie à tour de rôle les élèves chez l'infirmière scolaire... Même si le maître pouvait se dédoubler, une telle procédure prendrait beaucoup de temps. Elle perdrait son sens dès que les élèves auraient compris ce qui les attend et s'y prépareraient. Diversifier les situations prend encore plus de temps de conception et suscite un soupçon d'inéquité, puisque tous les élèves ne sont pas confrontés à la même tâche.

L'école estime donc plus expéditif de renoncer à contextualiser les questions de connaissances. Au risque de ne pas savoir ce qu'elle évalue, mais avec l'avantage de pouvoir évaluer de façon aussi soutenue que standardisée ...

L'évaluation explicite de compétences n'admet pas cette échappatoire. S'attaquer au problème d'une « évaluation située » est donc prioritaire pour deux raisons. L'une est récente : accréditer la présence de compétences dans les programmes, car l'école ne saurait accorder de l'importance à ce qu'elle ne parvient pas à évaluer correctement. La seconde raison est plus ancienne, aussi ancienne que les débats sur le transfert : renouveler fortement la problématique de l'évaluation des connaissances et se soucier de leur usage en contexte (Allal, 2000).

Il s'agit dans les deux cas de développer ce que Wiggins (1989) définit comme une évaluation *authentique*. Je ne retiens ici que ses huit premiers critères :

1. L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées.
2. L'évaluation porte sur des problèmes complexes.
3. L'évaluation doit contribuer à ce que les étudiants développent davantage leurs compétences.
4. L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires.
5. Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences.
6. La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation.
7. L'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs.
8. La correction prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants.

Reste à trouver les moyens de réaliser une évaluation authentique dans l'espace et le temps de la classe. J'aborderai la question sous deux angles : expertise et légitimité.

Concevoir des situations et observer des élèves au travail

Un enseignant qui procède par leçons et exercices crée des situations d'apprentissage, même si c'est pour une partie seulement des élèves. Mais il le fait comme M. Jourdain faisait de la prose, sans y penser, sans avoir besoin du concept de « situation d'apprentissage » pour organiser les activités en classe. Pour un tel enseignant, évaluer des connaissances ou des compétences à travers des situations apparaît un travail supplémentaire, en rupture avec son mode habituel d'enseignement.

Évaluer des connaissances transférables ou des compétences exige donc d'abord une expertise didactique : vouloir et savoir penser son travail en termes de création et de gestion de situations d'apprentissage. Cela n'exclut ni le cours ni l'exercice classiques. Ils deviennent des générateurs de situations d'un certain type, aux vertus identifiables, mais limitées. L'expertise est de les maîtriser mais de savoir aussi travailler par problèmes ouverts, par situations-problèmes, par projets, par recherches et enquêtes, par observations, expérimentations, manipulations, simulations.

Cette expertise élargie a deux avantages en termes d'évaluation :

- elle est associée à l'habitude de penser le métier d'enseignant en termes de situations et d'activités susceptibles d'engendrer des apprentissages ;
- une partie des situations d'apprentissage sont des situations d'évaluation.

Cela ne dispense pas de créer des situations dont l'évaluation est le but principal, même si elles ont des effets d'apprentissage.

Toute situation de *travail*, au sens large d'une activité orientée vers la réalisation d'un objectif, présente une double face : elle confronte à des obstacles et provoque des apprentissages ; en même temps, elle donne à voir un état des savoirs et des compétences de l'acteur aux prises avec le réel. Même si cet état évolue au cours du travail, ce n'est jamais que graduellement. De plus, un observateur attentif peut tenir compte des progrès manifestés dans la situation même.

Idéalement, on pourrait donc concevoir une évaluation entièrement *fondue* dans le travail d'apprentissage. Autrement dit, une succession de situations bien conçues et pilotées permettrait aux élèves de développer leurs compétences et connaissances tout en donnant à voir leurs acquis au temps t. Cela vaudrait pour une évaluation formative mais aussi certificative. À la fin d'un entraînement ou d'un match, l'entraîneur n'a pas besoin d'une épreuve supplémentaire pour évaluer ce que ses joueurs savent et savent faire. Il lui suffit de les observer sur le terrain.

On peut cependant envisager des situations spécifiquement conçues pour évaluer lorsque les conditions de l'observation en situation ordinaire de travail ne permettent pas de porter un jugement assuré, faut de temps, de proximité, de visibilité. De fiabilité. À la différence d'un sport collectif, le fonctionnement intellectuel est dans une large mesure invisible et il ne suffit pas d'observer des faits et gestes pour le reconstituer. L'évaluateur a besoin d'observer l'élève au travail de près, durant un bon moment, dans des phases décisives. Il doit aussi pouvoir accéder à sa pensée, l'interviewer (plus que l'interroger au sens scolaire), avancer et confirmer des hypothèses qui infèrent de la conduite observable des manières probables de raisonner.

Cela ne conduit pas à reconstituer un examen, avec le décorum, la dramatisation, l'anxiété et le stress correspondant, à la manière d'une audition, d'une épreuve décisive, d'un interrogatoire au « Tribunal » du savoir et des compétences. Même si elle est clairement orientée vers un objectif d'évaluation, une situation devrait rester un moment de travail, avec des tensions proches de celles que l'on vit dans les conditions *ordinaires* d'un tel travail.

L'expertise requise de l'observateur-évaluateur est alors d'inventer des situations propices, mais plus encore de savoir observer ce qu'elles mettent en évidence. Une pratique intensive de l'évaluation formative, de l'analyse des erreurs, du dialogue métacognitif est un atout évident. Mais peut-être faut-il faire un pas supplémentaire, devenir un « observateur professionnel des élèves au travail ».

On pourrait souhaiter ce que ce soit la définition même d'un enseignant. C'est relativement vrai au primaire. Au-delà... Plus un enseignant se sent et fonctionne comme un formateur, un coach, un accompagnateur, plus il développe une expertise d'observateur. Cette dernière n'a rien à voir avec l'expertise d'un constructeur d'épreuves, de correcteur de travaux écrits, de compteurs de points ou d'erreurs et de fabricant de barèmes...

Faire confiance à l'évaluateur

Le soupçon pervertit les procédures d'évaluation scolaire. Les parents et les élèves se sentent fondés à exiger la preuve que les notes attribuées par l'enseignant sont équitables. On connaît ces élèves et ses parents qui « épiluchent » les épreuves et les corrections comparent avec d'autres travaux et viennent contester le moindre point perdu « injustement ». Le sachant, les professeurs sont de plus en plus portés à se

couvrir, à propose des épreuves et des corrections inattaquables, en éliminant tout arbitraire. Le rêve, dans ce registre, serait que toute subjectivité de l'enseignant soit éradiquée, qu'il fonctionne comme une machine à évaluer, sans préjugés ni préférences, sans erreurs ni omission, sans lassitude, sans ennui. Ce fantasme est paradoxalement renforcé par les travaux docimologiques qui mettent en évidence un relatif arbitraire de la notation. Ceux qui veulent à tout prix conserver les notes se sentent obligés de les rendre de plus en plus indépendantes du jugement du professeur. Cette tendance ne peut que contribuer à faire du questionnaire à choix multiple dépouillé par ordinateur le modèle de l'objectivité.

À cette tendance, on peut opposer une tout autre façon de voir : il faut rompre avec cette défiance, qui rend l'évaluation stupide. Évaluer est une tâche complexe, qui ne peut suivre des procédures automatisées, sauf à se limiter à des connaissances élémentaires, dignes des *quiz* télévisés.

Pour faire confiance au professeur-évaluateur, deux *conditions* doivent cependant être remplies. La première concerne l'éthique et l'expertise des évaluateurs ; aujourd'hui, on peut mettre en doute l'une et l'autre, faute en partie d'une formation à la hauteur de cette ambition. Il ne s'agit pas d'incompétences individuelles, mais de l'état présent de la profession, dont nul n'est individuellement comptable.

La seconde condition est d'un autre ordre : aussi longtemps que l'école obligatoire sera obsédée par la sélection, l'évaluation restera vécue comme une *menace*, plutôt que comme un jeu coopératif. Lorsqu'un examen médical décide d'une carrière, par exemple dans les professions exigeant certaines aptitudes, on ne s'attend pas à ce que le professionnel examiné coopère à ce qui peut desservir ses intérêts. Ce qui est plutôt exceptionnel en médecine est encore la règle dans de nombreuses classes. Il se peut même que l'agitation autour de PISA et de l'obligation de résultats renforce le sentiment de menace.

Si l'évaluation est sans cesse dramatisée, si les élèves ont l'impression de jouer leur avenir sur chaque épreuve, il est normal qu'ils développent, avec le soutien actif de leurs parents, des stratégies utilitaristes, défensives, voire agressives. Il importe donc que, durant la scolarité obligatoire et autant que possible au-delà, la logique formative l'emporte. Si les élèves et les familles ont – à juste titre - l'impression que l'évaluation ne sert pas à exclure ou à stigmatiser, mais qu'elle donne une chance de mieux apprendre, ils se défieront moins du jugement professoral. Il faut évidemment que la politique et les structures scolaires aillent dans ce sens, mais ce n'est pas suffisant : on connaît nombre de professeurs plus sélectifs que le système qui les emploie.

Le prévenu fait confiance à son avocat, le patient à son médecin, l'automobiliste à son garagiste parce qu'ils ont l'impression qu'ils travaillent à leur service. Cette confiance n'est pas absolue, car on peut toujours suspecter un professionnel de noircir le tableau pour se rendre indispensable ou gonfler ses honoraires. La vie deviendrait cependant impossible si l'on ne pouvait faire aucune confiance aux experts. Il faudrait multiplier les contre-expertises et de venir soi-même expert pour départager d'éventuels avis contradictoires...

Faire confiance n'est pas sans risques, mais c'est aussi un avantage considérable : s'en remettre à quelqu'un qui sait, parce qu'il a une formation et une éthique. Par leurs qualités personnelles, nombre d'enseignants forcent cette confiance. Elle n'est pas attachée au statut. Lorsque l'évaluation peut « avoir des conséquences », l'évaluateur est perçu comme un juge sévère, voir un procureur, davantage que comme un défenseur des intérêts de l'élève. Du coup, on examine son examen avec suspicion, prêt à défendre ses droits.

Ce qui pervertit l'évaluation des *connaissances* - sans toutefois la rendre impossible - ruine toute évaluation intelligente des *compétences*. Si ces dernières sont estimées au gré d'une observation continue des élèves au travail, elle passent nécessairement par un jugement complexe du professeur-formateur-coach-observateur. Il ne faut pas lui demander un décompte de points et un barème.

Cela ne le dispense pas de justifier son jugement, de le fonder sur des arguments, à la manière dont un médecin explique son diagnostic. Il importe aussi de prévoir des voies de recours dans les cas de fortes divergences entre le professeur et les élèves ou leurs parents. Mais en temps normal, au gré d'une explication et d'une argumentation si nécessaire, il importerait de faire confiance au jugement d'un expert en évaluation.

Conclusion

Dans chaque champ de connaissances et de compétences, il est indispensable de faire un travail spécifique d'analyse des objectifs, un travail de conceptualisation des situations, un travail sur la méthodologie d'observation et d'entretien. Mon propos ici n'était pas aussi technique. J'espère avoir montré :

1. que l'évaluation des compétences n'est pas un problème neuf, qu'elle oblige à remettre sur le métier la question de l'évaluation des connaissances et à voir que ces problématiques sont plus proches qu'on ne le croit ;
2. que le progrès passe par une formation et une expertise plus pointues des enseignants-évaluateurs, inséparable d'une formation à travailler par situations ;
3. qu'il faut en dernière instance faire confiance au jugement de l'expert, donc sortir de la logique de la suspicion qui ronge l'évaluation scolaire.

Références

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétence en situation scolaire. In Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, pp. 77-95.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF (3^e éd. 2000).
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2000). D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, pp. 45-60.

- Perrenoud, Ph. (2000) L'école saisie par les compétences. In Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 21-41.
- Perrenoud, Ph. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, n° 2, 9 février, pp. 19-25.
- Perrenoud, Ph. (2001). Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux. *Résonances*, n° 7, mars, pp. 3-6.
- Perrenoud, Ph. (2002) *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O. (2003). L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement. *Educateur*, numéro spécial « Un siècle d'enseignement en Suisse Romande » (2), mars, pp. 33-37.
- Roegiers, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue.* Lyon : CRDP, pp. 31-46.
- Wiggins, G. (1989). À true test : Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappa*, 70, pp. 703-714.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing.* San Francisco : Jossey-Bass.