

Perrenoud, Ph. (2005).
Compétences et évaluation.
Entretien avec Liliane Portelance.
Formation et Profession, Vol. 11, n° 1, avril, 5-15.

Compétences et évaluation

Entrevue avec Liliane Portelance

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2005

Philippe Perrenoud, sociologue, docteur en sociologie et anthropologie, est professeur à l'Université de Genève, dans le champ du curriculum, des pratiques pédagogiques et des institutions de formation. Il co-anime le Laboratoire de recherche sur l'innovation en formation et en éducation (LIFE).

Ses travaux sur la fabrication des inégalités et de l'échec scolaire l'ont conduit à s'intéresser au métier d'élève, aux pratiques pédagogiques, à la formation des enseignants, au curriculum, au fonctionnement des établissements scolaires, aux transformations du système éducatif et aux politiques de l'éducation.

Q – Mentionnons d'abord que votre intérêt pour le développement des compétences à l'école et pour leur évaluation n'est pas nouveau. Au Québec cet intérêt est connu parce que vos écrits sont beaucoup lus et largement utilisés aussi en formation des enseignants. Il y a quelques années, vous avez insisté sur les liens entre l'évaluation formative et la régulation des apprentissages. Il importe de préciser le contexte éducatif actuel, présenté par vous-même dans un article que vous avez écrit

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

récemment et qui a paru dans la revue *L'éducateur*. Vous mentionnez que les curriculums sont maintenant orientés vers le développement de compétences et non plus seulement vers l'acquisition de connaissances. Dans le texte, intitulé « Évaluer des compétences », vous établissez avec beaucoup de nuances des distinctions entre l'évaluation des connaissances et l'évaluation des compétences; et vous dites que l'évaluation des compétences ne pose pas un problème neuf. Quelles sont les distinctions qu'on peut établir entre l'évaluation des connaissances et celle des compétences?

R – Évidemment, tout dépend des définitions qu'on donne de ces deux concepts. Selon certains didacticiens des disciplines, comme Jean-Pierre Astolfi, on pourrait se passer complètement du concept de compétence, à condition de définir les connaissances comme des ressources dont on peut se servir non seulement pour répondre à des questions d'examen hors de tout contexte d'action, mais pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, conduire des projets, etc. J'en conviens : si l'école développait réellement des connaissances utilisables et si elle évaluait sérieusement la capacité de les transférer, de les mobiliser, de les utiliser en situation, on pourrait dire que les enseignants savent déjà évaluer des compétences. Le problème, Astolfi le dit lui-même dans « *L'école pour apprendre* », c'est que les savoirs scolaires ne sont « ni théoriques ni pratiques ». Ce qui permet de les évaluer indépendamment de leur usage pour résoudre de vrais problèmes, prendre de vraies décisions. L'évaluation scolaire la plus courante ne dit rien de la capacité des apprenants à utiliser leurs connaissances hors contexte, en situation complexe.

Si le Québec a introduit un curriculum par compétences, on peut imaginer que c'est à partir du constat que les connaissances scolaires ne sont pas assimilées et intégrées au point de permettre aux élèves de s'en servir dans la vie. Si les connaissances étaient déjà des outils pour la décision et l'action, il n'y aurait pas lieu de faire une réforme curriculaire. Quel que soit le vocabulaire utilisé, le fond du problème est là : apprendre à se servir des connaissances pour vivre.

Q – Vous avez soutenu, dans des écrits antérieurs, que l'école produit l'échec, entre autres, par sa façon d'évaluer les apprentissages. Est-ce que l'école peut faire une évaluation individuelle des apprentissages des élèves, et à quelles conditions est-ce possible?

R – Les questions, les tests, les situations d'évaluation sont plus ou moins standardisés dans le même groupe-classe ou dans le même amphitheâtre universitaire. Par contre, les résultats à ces épreuves standardisées sont déjà individualisés, puisque tout le monde n'a pas la même note, n'a pas le même résultat. Dans la perspective d'une certification de fin de cursus, ou même d'un bilan d'étape, il n'y a rien de choquant à mesurer les acquis de manière standardisée. Il est en revanche navrant qu'on se borne à situer l'élève sur une échelle, à le comparer aux autres plutôt qu'à dresser l'état de ses connaissances et compétences.

C'est encore plus crucial dans une perspective formative. Il importe alors d'en savoir assez sur les acquis de l'élève et sa façon d'apprendre, pour l'aider à

progresser et optimiser les conditions d'apprentissage. Individualiser l'évaluation formative s'impose du simple fait qu'elle participe d'une démarche de diagnostic et de résolution de problèmes. Les pédagogies différenciées demandent évidemment plus qu'un diagnostic personnalisé, elles demandent une intervention personnalisée, donc une tout autre organisation du travail. Tout cela que l'on vise des connaissances, des compétences ou les deux.

Q – L'évaluation des compétences pose-t-elle néanmoins des problèmes spécifiques? Vous soulignez qu'elle doit se dérouler à travers des activités quotidiennes de la classe. Je crois que cette affirmation n'est pas tout à fait comprise par les enseignants et les formateurs d'enseignants. Quelles sont les situations d'apprentissage que l'enseignant doit concevoir et organiser dans sa classe pour lui permettre d'évaluer les compétences des élèves à travers leur travail quotidien?

R – Essayons d'abord d'expliquer pourquoi il faut évaluer des compétences à travers des situations, et j'ajoute : des situations problématiques, dans lesquelles il y a quelque chose à réussir. Certes, les examens et autres formes classiques d'évaluation placent aussi les élèves dans des situations, avec des enjeux de réussite. Je parle ici de situations d'un autre ordre, celles où la réussite passe par la mobilisation des connaissances et des habiletés acquises pour résoudre un problème complexe. Pourquoi associer cette idée de situation à l'idée de compétence? Tout simplement parce qu'une compétence est faite – si l'on suit par exemple la conceptualisation de Le Boterf, qui rejoint beaucoup d'autres définitions des compétences en psychologie cognitive et en psychologie du travail - de deux composantes : d'une part, des ressources, des habiletés, des informations, des connaissances, des attitudes, des valeurs, des ressources disponibles en mémoire immédiate; d'autre part, la faculté – acquise – de se servir de ces ressources en temps réel et de les mettre en synergie pour produire une performance, pour une décision adaptée, une action juste, etc.

Lorsqu'elle doit évaluer des compétences, l'école doit résister à une forte tentation. Sachant évaluer des habiletés (comme des opérations mathématiques ou langagières) ou des connaissances, l'école pourrait être tentée de réduire l'évaluation d'une compétence à l'évaluation des ressources qu'elle exige. C'est comme si l'on vérifiait que tous les ingrédients d'une recette sont là, en faisant le pari qu'alors le plat sera réussi. Mais justement, le problème est bien là. Une compétence va largement au-delà de la simple disponibilité des ressources nécessaires. C'est l'art assez mystérieux – une alchimie étrange, dit Le Boterf – d'identifier, de mobiliser et de combiner bon escient les ressources pertinentes. On ne sait pas très bien comment la combinaison s'opère, sinon qu'il ne s'agit en aucun cas de l'application d'une procédure ou d'une méthode. Mobiliser des ressources fait appel aux processus les plus complexes de l'esprit, partiellement inconscients, du moins chez l'expert, tant ils font partie de son habitus.

Il n'y a aucune raison de penser que l'addition des ressources atteste de la réalité de la compétence. Certaines études belges récentes menées par De Ketele montrent d'ailleurs que la compétence avérée ne garantit pas davantage la présence de toutes les connaissances et habiletés supposées requises. Il y a des élèves qui réussissent

face à des situations complexes, sans avoir toutes les ressources « canoniques »; ils se débrouillent d'une autre façon. Autrement dit, le « panier » de ressources n'est pas défini de manière standard. On peut, avec différents paniers de ressources, assurer des performances de même niveau ; à l'inverse, certains élèves qui disposent de toutes les ressources, évaluées une à une par des tests de connaissances et d'habiletés, n'arrivent pas à les transférer, à les mobiliser, à les orchestrer en situation.

J'en déduis que si on veut sérieusement évaluer des compétences à l'école, il faut tester non seulement le stock de ressources, mais la capacité de les mettre en synergie en situation complexe. Il faut donc confronter l'élève à de telles situations, qui seraient un peu l'équivalent, pour l'éducation de base, des situations de travail dans une formation professionnelle.

Q – Ces situations d'apprentissage doivent être organisées par les enseignants. On attend généralement d'eux qu'ils les conçoivent, qu'ils les mettent en place en classe. Est-ce que cela ne représente pas un supplément de travail? Est-ce que ça n'alourdit pas la tâche des enseignants?

R – Sans doute. Mais tout dépend de la façon dont on conçoit à la fois le curriculum et l'évaluation, notamment son rapport aux activités de formation. Si l'on prétend développer et évaluer des compétences sans limiter la quantité de connaissances enseignées et exigées, on se trouve dans une impasse curriculaire, car l'apprentissage et l'évaluation de la mobilisation de ces connaissances et habiletés ne peut que rester le parent pauvre. Un curriculum par compétences, s'il est bien conçu, devrait faire certains devoirs des connaissances. Hélas, dans beaucoup de systèmes, on ne renonce à aucune connaissance, parce qu'on estime que toutes sont indispensables. L'on souhaite que les élèves développent des compétences, en quelque sorte, « par dessus le marché ». Ce refus de tout renoncement est évidemment un facteur de surcharge.

Même si l'on rééquilibre le curriculum pour laisser du temps au développement des compétences, le favoriser et l'évaluer représente un défi nouveau, et donc une charge pour les enseignants. Toutefois, le coût de cette évaluation dépend de la façon dont elle s'intègrera au travail scolaire régulier dans une classe primaire ou secondaire. S'il faut créer des situations spécifiques d'évaluation, des situations complexes, donc coûteuses en matériel et en temps, difficiles à standardiser, l'évaluation des compétences prendra bien plus de temps qu'il n'en faut pour administrer des épreuves de connaissances. Il faudrait alors consacrer des plages horaires encore plus importantes à l'évaluation et mettre en place des dispositifs sophistiqués : problèmes, simulations, jeux de rôle, projets, bref des situations qui seront autant d'occasions de manifester les compétences qu'on veut évaluer. Dans ce cas, on atteindrait très vite les limites du temps scolaire, des forces des enseignants, de la coopération des élèves. D'où la nécessité d'intégrer l'évaluation au travail scolaire régulier, autrement dit, de ne pas créer des situations exceptionnelles pour évaluer; d'évaluer en même temps qu'on développe les compétences, à travers les mêmes activités et situations. Et c'est ce que je propose dans un article récent paru dans l'Éducateur (<http://>), mais évidemment ce n'est pas une solution-miracle. Et

surtout, cela suppose qu'on développe des compétences en confrontant constamment ou souvent les élèves à des situations complexes

Q – Ainsi on évalue les élèves lorsqu'ils travaillent. Vous écrivez qu' « une pratique intensive du dialogue métacognitif est un atout évident dans l'évaluation des compétences ». Est-ce que vous pouvez préciser en quoi consiste cette pratique métacognitive ? Vous écrivez aussi que « le fonctionnement intellectuel est dans une large mesure invisible ». Alors comment concilier dialogue métacognitif et invisibilité du fonctionnement intellectuel ?

R – Si le fonctionnement intellectuel était visible, le dialogue métacognitif ne serait pas nécessaire. Il permet justement d'accéder à l'invisible. De là à dire que c'est simple... Nous sommes aux limites à la fois de nos connaissances théoriques et des dispositifs pratiques qu'on peut faire fonctionner. Ce que je décris là, c'est plus une direction de recherche et d'innovation qu'une chose éprouvée qu'il suffirait d'appliquer. Aujourd'hui nul ne sait véritablement évaluer des compétences, sauf sans doute en formation professionnelle. Dans ce dernier domaine, c'est un peu moins difficile, parce qu'on a des situations de travail sous la main, alors qu'à l'école de base, c'est justement le problème, dans la mesure où l'école est un monde à part.

On souffre de la relative légèreté des systèmes éducatifs qui mettent en place des curricula par compétences avant de savoir comment les évaluer. Le système éducatif adopte très vite des curricula qui mettent en crise les procédures classiques d'évaluation, puis se tourne vers les spécialistes de l'évaluation pour leur demander : « Maintenant dites-nous comment faire pour évaluer les acquis dans ce nouveau curriculum ». Il serait préférable de poser la question avant, c'est-à-dire au moment de la construction du curriculum, avant sa mise en œuvre. Mais la sociologie des curricula montre que la question de l'évaluation est toujours la dernière qu'on pose, après l'adoption des nouveaux programmes. On peut imaginer que ce n'est pas par hasard : si on la posait avant, on retarderait considérablement la mise en place de nouveaux programmes, en attendant d'avoir une réponse satisfaisante à la question de l'évaluation. On se rend compte de ce vide au moment où l'on demande aux enseignants d'évaluer selon le nouveau programme. Ils disent : oui, mais comment faire ? C'est alors qu'on réalise qu'on aurait dû y penser plus tôt !

Je ferme cette parenthèse pour revenir à votre question sur le dialogue métacognitif. Dans les disciplines d'action, comme certains sports, certains métiers manuels, certaines pratiques artistiques, la compétence se traduit dans une performance relativement visible, qu'on peut filmer en vidéo, parce que la performance se traduit dans des gestes, des actions sensori-motrices dont on peut voir si elles réussissent ou pas. Un funambule sur son fil perd ou non l'équilibre, tombe ou ne tombe pas. On peut, d'une certaine manière, inférer du fait qu'il ne tombe pas l'existence d'une compétence à rester en équilibre.

Même alors, le fonctionnement mental qui sous-tend la performance reste très mystérieux, et aucun coach ne peut se dispenser de comprendre ce qui se passe dans l'esprit de l'athlète, du musicien, du cuisinier. Pour les élèves de l'école, la

performance ne sera jamais aussi facile à identifier, d'une part parce qu'ils sont en train d'apprendre, et d'autre part parce qu'elle ne sera jamais aussi visible qu'une performance sportive, une expression artistique ou une production artisanale. Évaluer la compétence en observant uniquement ce que font les élèves atteindra des limites très rapidement, surtout dans une perspective formative : dire « Tu peux mieux faire » n'aide pas l'apprenant à savoir comment. Pour lui être utile, l'observateur doit identifier, isoler des fonctionnements mentaux ou des gestes spécifiques, mettre en évidence leurs points faibles. C'est impossible sans dialoguer avec l'acteur. Une partie de l'évaluation formative passe par une sorte de représentation de l'équivalent de ce qu'on appelle en médecine le raisonnement clinique, ce qui sous-tend l'action, les questions qu'on se pose, les hypothèses qu'on formule, les stratégies auxquelles on renonce parce qu'elles ne sont pas réalistes ou peu prometteuses, les alternatives qu'on envisage et les vérifications qu'on fait avant de poser un geste. Ces raisonnements demeurent inaccessibles à l'observation directe. Pour les reconstituer, pour attester de leur présence et peut-être de leur qualité, il est indispensable d'interroger l'acteur, ici l'élève, pour essayer de comprendre comment il réfléchit. Le dialogue métacognitif suppose que l'observateur doit être capable d'interroger le sujet, mais en retour que le sujet sache expliquer comment il réfléchit, comment il dessine, pourquoi il a choisi ceci ou cela, à quoi il a pensé. Si cette compétence réflexive et métacognitive de l'apprenant n'est pas développée dès le début de la scolarité, son fonctionnement personnel lui restera opaque et il sera incapable d'aider l'enseignant à comprendre comment il fonctionne, ne le sachant pas lui-même. Le *coaching* réflexif est dialogique, au sens où celui qui est interrogé participe au questionnement, essaye de prendre conscience de la façon dont il fonctionne et de le verbaliser. Cette dimension me paraît un outil indispensable pour évaluer des compétences complexes.

Q – Ce n'est pas facile bien entendu, même pour l'enseignant que vous qualifiez d'expert en évaluation des apprentissages. Par rapport à cette expertise, il y a des questions qui surgissent. Les enseignants se font accuser de subjectivité, même dans la forme actuelle d'évaluation des apprentissages. Alors si l'enseignant n'évalue plus uniquement par des tests et des examens écrits, cette suspicion par rapport à la subjectivité, de la part des parents et de la société, ne va-t-elle pas persister et même s'accroître? Est-ce un obstacle insurmontable? Est-ce que les enseignants sont en mesure de répondre à cette exigence, qui est de devenir des « observateurs professionnels des élèves au travail », sans avoir peur de porter un jugement? Que faire? Ce problème touche aussi la formation des enseignants.

R – Je ne sais pas si c'est insurmontable, mais c'est effectivement un problème très difficile à résoudre. La première chose à dire, c'est qu'effectivement, il serait souhaitable que les enseignants deviennent des experts de l'observation d'un élève au travail et du dialogue métacognitif. Il faudrait être très optimiste pour dire qu'aujourd'hui tous les enseignants sont déjà de tels experts. Ils ne sont pas vraiment formés dans ce sens, moins encore au secondaire qu'au primaire. Donc aujourd'hui, la suspicion des parents est compréhensible. Ils voient bien qu'en matière d'évaluation et surtout d'évaluation des compétences, l'expertise des enseignants n'est pas immense et qu'ils peuvent donc se tromper, succomber à des préjugés, être

influencés par des élèves habiles à sauver les apparences, qui les séduisent ou les roulent dans la farine. La confiance – c'est l'envers de la suspicion – se construit quand l'expert atteste d'une compétence à évaluer qui n'a pas trop de failles. Les parents exigent des questions à choix multiples ou d'autres procédures en apparence plus objectives, faute de faire confiance au jugement professionnel de l'enseignant. Si les parents disaient « Il sait ce qu'il dit, il a observé mon enfant de près, il sait ce qu'il vaut et je lui fais confiance », s'ils avaient le même rapport à l'enseignant qu'au médecin quand il fait un diagnostic, ils seraient sans doute parfois déçus, car nul n'est infaillible. Mais que de temps et d'énergie gagnés dans la plupart des cas. En médecine, il arrive qu'un patient demande un second diagnostic, quand il y a de gros enjeux, par exemple pour une opération importante. Le médecin peut lui-même demander un autre avis. Il est normal qu'on ne croie pas constamment les experts. De là à manifester autant de défiance, il y a un pas à ne pas franchir. Vouloir de plus en plus d'objectivité, confier l'évaluation à des procédures automatisées mène dans une impasse. L'alternative est de faire confiance à des enseignants qui ont un regard construit et qui savent inférer des compétences et des connaissances à partir d'indicateurs observables. Si le système éducatif voulait renforcer la confiance qu'on fait à l'expertise des enseignants en matière d'évaluation, il devrait mettre davantage de ressources, d'outils, de formations à leur disposition.

Il n'y a pas très longtemps qu'on demande aux enseignants de faire une observation clinique, une observation formative, de traquer les raisons des erreurs et des fonctionnements mentaux. C'est une demande contemporaine, liée à l'insistance sur la différenciation, l'évaluation formative, le constructivisme, l'enseignement stratégique, la métacognition. Ce n'est pas vraiment de la faute des systèmes s'ils ne préparent pas depuis cinquante ans les enseignants à évaluer des compétences en observant les élèves au travail. Leur responsabilité est en revanche engagée s'ils ne font rien de neuf dans les années qui viennent. Or, j'ai l'impression qu'aujourd'hui il n'y a pas une énorme mobilisation de la formation des enseignants dans ce domaine.

L'autre aspect du problème, tel que je le vois, ce sont les enjeux de l'évaluation, sur lesquels le système a une certaine prise. Si l'on pouvait faire crédit à l'école de base – je ne parle pas là des études supérieures, où la sélection prend un sens différent – de viser essentiellement à former tout le monde, l'évaluation ne serait pas perçue d'abord comme un outil pour exclure ou sélectionner, mais pour aider à apprendre. Il y aurait moins de tensions. En partie, les consommateurs d'école que sont les parents ont le sentiment d'un conflit d'intérêt entre l'évaluation et la carrière scolaire de leur enfant. Leur suspicion à l'égard des jugements des enseignants est en partie une défense contre le pouvoir qu'à l'école d'exclure leur enfant d'un certain nombre de filières ou de cycles de formation. Bref, on ne peut pas impunément à la fois menacer les enfants et les familles d'exclusion, de sélection, de relégation et espérer qu'ils vont faire confiance aux agents de l'institution qui les menace. Là il y a un espace de travail pour l'école, si elle est disposée à se placer plus clairement du côté de la formation plutôt que de la sélection.

Q – En fait, s’agit-il d’être plus près de l’évaluation formative et de la régulation des apprentissages que d’une évaluation diagnostique et sommative uniquement?

R – Oui, mais évidemment, si l’on pratique une évaluation formative avec des élèves de 12 ans, en cours d’année, tout en sachant qu’en fin d’année la moitié d’entre eux seront exclus, par exemple, d’une filière vers les études collégiales ou universitaires, personne ne sera dupe. Autrement dit, le formatif ce n’est pas seulement une façon d’évaluer, c’est aussi une façon de différer les échéances en termes de sélection, d’exclusion, autrement dit, de considérer que jusqu’à 15 ans, ou mieux jusqu’à 20 ans, les élèves sont là pour se former et non pour être exclus du système ou relégués dans des filières moins exigeantes. Ça, ça dépend beaucoup des systèmes éducatifs. Entre les systèmes du nord de l’Europe, par exemple, où il n’y a pas de sélection avant 15 ou 16 ans, et d’autres systèmes où elle est déjà à l’oeuvre à 10 ans ou à 12 ans, le climat est assez différent. On peut faire l’hypothèse que la suspicion est proportionnelle au conflit d’intérêt, et que le conflit d’intérêt est lui-même l’expression de l’intensité de la sélection, donc de la menace que l’école fait planer sur une partie des familles.

Q- Sur un autre plan, vous avez mentionné qu’au primaire et au secondaire, ce n’est pas tout à fait la même chose. Ici, au Québec, on peut faire la même affirmation. Le contexte de travail dans les écoles secondaires et dans les écoles primaires n’est pas le même. L’image que les enseignants ont d’eux-mêmes varie d’un cadre à l’autre, et la tâche également n’est pas la même. Alors est-ce qu’on peut présumer que les enseignants du primaire et les enseignants du secondaire n’auront pas les mêmes aptitudes pour l’évaluation de compétences? Vous connaissez sûrement le contexte québécois, mais vous avez surtout une bonne connaissance du contexte scolaire en Suisse; est-ce que vous avez fait des constats relativement à l’évaluation par les enseignants du primaire et du secondaire?

R – Je pense qu’un peu partout on constate le même genre de différence, avec des nuances qui dépendent de la conception de la scolarité secondaire et de la formation des maîtres au secondaire. Je vois plus de ressemblances que de différences spectaculaires d’un pays à l’autre, pour ce que je connais. En partie, cela tient aux conditions de travail dans l’enseignement secondaire, et notamment au fractionnement du temps scolaire en discipline. Il est très difficile de faire de l’évaluation formative, et plus encore de développer des compétences quand on enseigne dans six, huit ou dix classes en parallèle, à raison de une, deux heures ou quatre heures dans chacun. L’évaluation formative et *a fortiori* l’observation continue d’élèves au travail, suppose une forme de coexistence durable dans le même espace d’activité. Il est très difficile pour un professeur d’observer des élèves au travail, en histoire, en mathématique ou en biologie, lorsqu’il passe avec eux une heure le lundi matin et une heure le jeudi après-midi. C’est un défi pratiquement impossible à relever que de connaître de façon précise autant d’élèves qu’on rencontre si peu. Les conditions de travail, l’emploi du temps et la spécialisation des professeurs de l’enseignement secondaire sont des obstacles majeurs au développement et à l’évaluation de compétences, sauf peut-être dans les disciplines principales, celles qui

disposent d'au moins 4 ou 5 heures par classe chaque semaine. La solution, s'il y en a une, mais elle va faire hurler évidemment beaucoup de gens, à commencer par les enseignants, est probablement à chercher dans la direction d'une moindre spécialisation des enseignants du secondaire et dans une rupture avec la grille-horaire hebdomadaire. Si un professeur de biologie travaillait une semaine entière avec les mêmes élèves, il pourrait les aider à développer des compétences et les observer au travail tout à fait autrement que si le même nombre d'heures d'enseignement est dilué à raison de 2 heures par semaine pendant un semestre. La réforme curriculaire pose un problème de structure, d'organisation du travail dans l'enseignement secondaire. Mais nul n'a intérêt le dire aussi crûment. Je pense qu'on va vers des contradictions très difficiles à dépasser.

L'autre problème, c'est que la formation des enseignants du secondaire, en tout cas en Suisse et dans beaucoup de pays européens, n'est pas à la hauteur de celle des enseignants du primaire en termes de connaissance des processus d'apprentissage et donc en termes de compétence d'évaluation. Aussi longtemps que les enseignants du secondaire auront une formation à dominante disciplinaire, c'est-à-dire centrée sur la matière à enseigner beaucoup plus que sur les processus d'enseignement-apprentissage, leur compétence à évaluer restera insuffisante, parce que les concepts nécessaires pour comprendre les obstacles auxquels se confrontent les élèves ne seront ni connus ni compris. Pour prendre un exemple très concret, aujourd'hui un enseignant d'école primaire a quelques notions, de théorie du développement des opérations mentales; il sait pourquoi on ne peut enseigner les fractions ou la division à un élève de 9 ans, sauf s'il est très avancé. Autrement dit, un enseignant primaire sait pourquoi certains obstacles classiques se présentent au niveau de la numération, de la construction de l'espace, de certaines opérations arithmétiques ou sur les ensembles. Je ne suis pas certain qu'un professeur qui enseigne à des élèves de 14 ans dispose d'outils conceptuels équivalents (en didactique, en théorie des apprentissages) pour comprendre en quoi la notion de nombre négatif, de racine carrée ou de tangente est inaccessible une partie de ses élèves. Je ne pense pas qu'une culture mathématique étendue suffise pour comprendre les difficultés d'apprentissage; elle dresse parfois un écran qui empêche de comprendre pourquoi les élèves ne comprennent pas. Tous les curricula par compétences, toutes les approches constructivistes, toutes les insistances sur l'évaluation formative, devraient conduire à donner beaucoup plus d'importance à la formation didactique et psychopédagogique des professeurs.

Q – Maintenant, pour terminer, j'aimerais pouvoir anticiper avec réalisme l'avenir de l'évaluation. Quels sont les pièges – parce qu'il y en a sûrement – de l'évaluation des compétences? Quels sont les principaux pièges que vous nous invitez à éviter?

R – Je ne sais pas si j'ai une réponse précise. Avant d'éviter des pièges, il faudrait passer à l'acte ! Je vois plutôt des obstacles à l'évaluation des compétences. Le piège serait alors de régresser vers de l'évaluable parce qu'on ne sait pas faire mieux. C'est vrai non seulement à cause de l'évaluation, mais probablement à cause des difficultés de développer des compétences, de gérer des projets, de créer des situations

problématiques, de créer des espaces de décision et de travail dans une classe, alors que ni la forme scolaire ni la formation des professeurs ne s'y prêtent.

Si développer des compétences, c'est changer le mode de « faire la classe » – ce qui est encore plus difficile au secondaire qu'au primaire – et si l'on n'y arrive pas, soit parce que les professeurs ne sont pas d'accord, soit parce qu'ils ne sont pas formés, soit parce que l'organisation du travail rend la chose impossible, alors on va réduire le concept de compétence à quelques habiletés et réduire l'évaluation des compétences à l'évaluation de ces habiletés. Du coup, on saura faire, et apparemment cela fonctionnera, mais on aura passé à côté des ambitions d'un programme orienté vers les compétences.

Tel est peut-être le piège majeur et je le vois se refermer sur beaucoup de systèmes, parce qu'en somme ils ne se donnent pas les moyens de leurs ambitions et sont trop pressés. Évidemment, se donner les moyens n'est pas bienvenu en période de crise budgétaire et prendre du temps ne permet pas d'engranger des résultats avant les prochaines élections...

La plus forte pente des systèmes éducatifs – c'est mon pessimisme de sociologue – est de revoir leurs ambitions à la baisse, mais sans le dire clairement, en jouant sur les mots. Dans ces conditions, il n'est pas impossible qu'un programme orienté vers les compétences développe des habiletés assez décontextualisées, faiblement connectées à des situations complexes. Ce que l'école sait faire, parce qu'elle n'a pas trouvé les moyens ou n'a pas voulu prendre les risques de faire autrement, parce qu'il n'y a pas seulement une question de moyens. Si on doit travailler par projets, si on doit travailler par problèmes, si on doit travailler à travers des débats, des controverses, des actions sociales, il faut du courage, il faut affronter le regard des parents, il faut sortir de l'école. Ce qui engendre du désordre dans un monde bien en ordre. Il faut probablement, par moments, demander un surtravail aux élèves et aux professeurs, parce qu'une démarche de projet, par exemple, ne s'accommode pas d'un fonctionnement tout à fait régulier. Si l'on recule devant ces défis, on peut sans le reconnaître abandonner progressivement l'inspiration forte des programmes par compétences, pour n'en garder que le vocabulaire...

Ce que de viens de mentionner, ce sont les pièges de la réforme, pas ceux de l'évaluation en particulier. Il est sûr que si on allait vers une véritable évaluation des compétences, à travers une sorte d'observation continue, c'est-à-dire selon un modèle de *coaching*, celui de l'entraîneur sportif, du professeur de musique qui fait avec, regarde faire, discute et pose un jugement assez sûr sur l'état des compétences et de leur progression, il resterait le piège de l'arbitraire, le risque qu'un certain nombre d'enseignants surestiment leur capacité d'évaluation et commettent un certain nombre d'injustices. Il faut donc une éthique de l'évaluation des compétences, une formation et des procédures de médiation et de recours. On revient au thème de la suspicion. Il ne faut pas l'alimenter par un système extrêmement défensif, mais il faut quand même prévoir des droits de recours en cas de dérapage.

Autre piège : restreindre ce qu'on enseigne à ce qu'on sait évaluer, autrement dit à des habiletés qui peu à peu appauvriraient la notion de compétence. Il y a une réelle contradiction entre travailler par situations complexes – dans lesquelles même l'enseignant ne sait pas d'avance ce qu'il faut penser et faire, il le découvre en partie avec les élèves - et fonctionner avec une certaine économie de temps et de moyens. On peut faire confiance aux maisons d'édition et autres producteurs de la noosphère pour produire un catalogue de 127 situations standards, prêtes à porter, qui, finalement, seront aussi scolaires que les exercices avec des baignoires ou des trains ! Le piège fondamental qui guette l'école, c'est de routiniser ce qui ne devrait pas l'être sous peine de perdre son sens. Ce qui rejoint toute la problématique du constructivisme. Comment créer des situations vivantes et, néanmoins, durer 40 semaines par an, 30 heures par semaine?

Dernier piège : succomber à la tentation de la pensée simpliste, par exemple extraire de mon propos une phrase qui suggérerait que je suis contre les réformes, contre le curriculum par compétences ou contre le constructivisme parce que je tente de poser clairement les problèmes et les limites de ces approches. Il n'y a rien de plus détestable aujourd'hui que le retour à une pensée noir blanc sur l'éducation et rien de plus triste que de voir certains chercheurs y contribuer.

Pour aller plus loin :

Perrenoud, Ph. (2004). Évaluer des compétences. *Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », mars, pp. 8-1.
(http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html).

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF (3^e éd. 2004).

Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF (4^e éd. 2004).

Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF (4^e éd. 2004).

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF (2^e éd. 2003).

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.

Perrenoud, Ph. (2003). *L'École est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique Sociale.