

# Évaluation formative : mais non, ce n'est pas du chinois, même les parents en font !

*Philippe Perrenoud*

Université de psychologie et des sciences de l'éducation

Quant on s'occupe de l'éducation d'un enfant ou d'un adolescent, on *l'observe, pour se faire une idée de ses intérêts et ses acquis, et donc mieux agir* : expliquer, motiver, laisser plus ou moins d'autonomie, montrer ou laisser découvrir. On observe ses progrès et ses difficultés, pour saisir de ce qu'il sait ou comprend déjà, de ce qui le déconcerte, l'intéresse, l'ennuie, l'excite ou l'effraie. Et on agit en conséquence, en proposant un jeu, en donnant une explication, en rassurant, en racontant une histoire, en impliquant dans une tâche. Tout éducateur a envie que les enfants et les adolescents se développent, prennent de l'assurance, sachent faire de plus en plus de choses. Pour les y aider, il faut savoir où ils en sont, comment ils apprennent, ce qui les arrête ou les stimule. On fait alors, souvent sans le savoir, de *l'évaluation formative*.

Pourquoi *formative* ? Tout bêtement parce qu'elle améliore la *formation*, parce que son souci n'est pas de classer, de mettre des notes, de blâmer ou de récompenser, mais *d'aider à apprendre*. Ce qui l'oppose à l'évaluation sommative ou certificative, celle qui garantit des acquis en vue d'une promotion, d'une sélection, de l'obtention d'un diplôme.

Pourquoi l'école a-t-elle besoin de mettre des mots savants sur une idée aussi banale ? Est-ce pour laisser entendre aux parents qu'ils ne connaissent rien à la pédagogie ? Non, il y a deux bonnes raisons de réfléchir à l'évaluation formative :

1. dans le cadre scolaire, l'évaluation se confond trop souvent encore avec l'attribution de notes, ces fameuses notes qui décident de la promotion ou de l'orientation.
2. ce qui se fait spontanément, intuitivement en famille exige, en classe, une méthode, du temps, une formation ; le maître a 20 élèves ou davantage, il doit les conduire vers des acquisitions précises, en une courte année scolaire ;

## I. Oublier les notes, comme c'est difficile !

### *"C'est pour une note ?"*

Quand on vous dit évaluation, vous pensez immédiatement aux notes et au bulletin scolaire. Normal. Les notes ont pris tant d'importance qu'on ne pense même plus qu'évaluer, ce n'est pas forcément attribuer des points, ni même classer. " C'est pour une note ? ", demandent les élèves dès qu'ils reçoivent une épreuve. Façon de dire : est-ce sérieux ? vaut-il la peine de s'appliquer ? est-ce que ça compte ?

On entend parfois des enseignants se plaindre que les élèves " ne travaillent que pour les notes ". Comme s'ils avaient le choix ! Dès les premières classes, ils doivent s'initier au jeu du chat et de la souris, se débrouiller pour avoir des notes acceptables même quand on ne sait pas grand chose et qu'on a pas très envie de travailler. Demander de l'aide, bachoter, jeter un coup d'œil sur la feuille du voisin, autant de façons de " s'en tirer " sans passer tout son temps libre à travailler.

### *Une question de confiance*

Au contraire de tous ces jeux autour des notes, l'évaluation formative demande de la confiance, de la coopération. Comment voulez-vous aider un élève qui cache ses difficultés, met toute son énergie à faire croire qu'il comprend, qu'il maîtrise, au besoin par divers subterfuges ?

L'évaluation formative doit donc se détacher des notes, donner des informations à l'élève pour l'aider à progresser en cours d'année, pas pour le classer, le faire passer en classe supérieure ou « redoubler ».

Il faut inscrire l'évaluation formative dans un nouveau contrat, faire en sorte que l'élève ne se sente pas menacé, que ce qu'il laisse voir de ses difficultés ne se retourne pas contre lui !

### *Entre maîtres et élèves*

L'évaluation formative, c'est d'abord une affaire entre le maître et ses élèves. Parfois, il est utile d'associer les parents, parce que de leur information dépendra leur contribution au travail. Mais l'évaluation formative, ce n'est pas comme le bulletin : elle ne laisse pas nécessairement de traces, elle n'est pas officielle, elle ne regarde que le maître et ses élèves, pas l'administration.

### *Une évaluation qualitative*

L'évaluation formative doit aider à apprendre : elle intervient donc constamment, dès le début de l'année scolaire, dans tous les domaines.

L'important n'est pas de remplir des grilles ou d'attribuer des points. Ce qui compte, pour une fois, ce ne sont pas des chiffres, mais des images claires de ce qui se passe dans la tête des enfants. C'est pourquoi on ferait mieux de parler d'observation plutôt que d'évaluation.

À moins de passer tout son temps à donner des tests aux élèves, le maître doit se fier parfois à son intuition. Maîtriser l'évaluation formative, c'est savoir quand il est nécessaire de recourir à des instruments (grilles, questionnaires, épreuves, tests) et quand l'intuition suffit.

### *Évaluation différenciée*

Évaluation évoque examen : la même épreuve pour tous, dans les mêmes conditions, pour que ce soit équitable ?

Il n'y a pas de raisons de rendre l'évaluation formative égale pour tous. Est-ce que la médecine fait subir les mêmes analyses à tous les malades sous prétexte d'égalité ? Cela dépend des personnes, des problèmes. C'est pareil à l'école : pour les élèves dont on voit à l'œil nu qu'il évoluent bien, pas besoin d'une observation intensive. L'évaluation formative doit être proportionnée aux besoins, elle concentre ses efforts sur les élèves en difficulté.

### *Une évaluation efficace*

L'important, c'est que les élèves apprennent, se développent. L'évaluation formative doit y contribuer, par tous les moyens du bord. C'est son seul critère. Il est donc tout à fait possible que différents maîtres s'y prennent différemment.

## **II. Différencier ou l'école sur mesure**

### *Évaluer pour agir*

L'évaluation formative, ça ne sert à rien si ça ne débouche pas sur une action. À quoi bon savoir pourquoi Nicole ou Pierre ne progressent pas si on ne peut les aider individuellement ?

### *Des élèves différents*

Que faut-il pour réussir à l'école ? On le sait à peu près : développement intellectuel et affectif, capacité de se concentrer, envie d'apprendre, confiance en soi, maîtrise du langage, facultés d'abstraction et de raisonnement, culture générale, curiosité, capacité de s'organiser, volonté, énergie, sociabilité, autonomie, respect des règles, envie et capacité de communiquer.

Sur tous ces points, les élèves n'ont pas les mêmes *atouts*. Les enseignants le savent fort bien. Mais comment tenir compte des différences ? Le redoublement ? C'est une mesure qui devrait rester exceptionnelle et dont l'efficacité est très discutable.

L'appui ? Utile, mais n'intervenant que lorsque les difficultés sont installées.

Peut-on faire quelque chose *en classe, au jour le jour* ? Un mot d'ordre court depuis vingt ans : il faut différencier l'enseignement. Appliquer le principe " A chacun selon ses besoins ", cesser d'enseigner à un groupe fait d'individus aussi dissemblables.

Rien n'est fait dans l'école pour faciliter la différenciation : le programme est le même pour tous, comme les manuels et brochures, l'horaire, le bulletin scolaire, le système de correction. L'instruction publique a été organisée à large échelle, il y a des plans d'études, des règlements généraux et on confie à chaque maître une vingtaine d'élèves, parfois encore une trentaine.

Pour aller contre ces tendances lourdes, il ne suffira pas de changer l'évaluation. Il faudra assouplir tout le système (degrés, programmes, horaires), trouver d'autres manières d'enseigner, qui fassent moins appel aux leçons collectives, trouver du temps et une organisation de classe telles que le maître puisse travailler de façon plus individualisée avec un ou quelques élèves.

### *Évaluation formative et différenciation*

L'évaluation formative doit être au service de la *différenciation de l'enseignement*. Elle doit permettre à l'élève de mieux se situer, d'identifier ses erreurs et ses lacunes, pour progresser ; et au maître de l'y aider, d'autant plus efficacement qu'il sait quels sont les acquis de chacun, ses méthodes de travail. Pour cela, pas besoin d'épreuves interminables. Il faut d'abord *observer* les élèves, analyser leurs comportements et leurs performances, se faire une représentation des mécanismes intellectuels à l'œuvre, des blocages.

Dans une situation complexe, l'évaluation formative passe par une méthode, des concepts clairs, certains instruments, une meilleure formation des maîtres, des possibilités accrues d'intervention. C'est pourquoi cette idée simple exige à l'école plus que du bon sens !

## **III. Un chantier pour pas mal d'années encore**

### *Une vieille idée neuve*

En fait, l'évaluation formative bien faite, c'est tout simplement une *observation intensive* mise au service d'une *éducation sur mesure*. La formule est de Claparède, au début du siècle. Les choses avancent donc lentement. Parce que c'est difficile, de mettre ces beaux principes en pratique. Et parce que l'attachement de beaucoup de parents et de certains maîtres aux notes fait encore de l'évaluation formative le parent pauvre.

### *Un jour, il faudra choisir*

Il n'est pas très commode de concilier évaluation formative et attribution de note, aide et couperet, enseignement et sélection. À l'école primaire, on peut se passer de notes, de ne faire redoubler un élève qu'exceptionnellement, en accord avec les parents. On pourrait mettre tout son temps et son énergie dans l'évaluation formative. Demain peut-être. Aujourd'hui, faisons-lui une place ! Une place qui doit grandir rapidement.

# Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux

*Philippe Perrenoud*

Université de psychologie et des sciences de l'éducation

## Sommaire

Le droit de savoir et les abus

Laisser apprendre, laisser vivre

Laisser apprendre avant de demander des comptes

Briser le cercle vicieux

Références

---

À l'heure où les systèmes éducatifs tentent de développer une observation *formative*, les exigences des parents risquent fort de compromettre cette évolution, en mobilisant autour du bulletin et des résultats scolaires des forces démesurées. **Tout se passe comme si informer les parents de la progression de leurs enfants devenait plus important que de l'assurer...**

Entre ces deux visées, il n'y a pas de contradiction fondamentale, mais un conflit de priorités. Imaginons une personne qui, soucieuse de ses actions en bourse, appellerait son courtier toutes les cinq minutes pour lui demander des renseignements et des conseils. Le professionnel finirait par ne plus avoir le temps de faire l'essentiel de son travail : suivre les marchés, anticiper, réfléchir, intervenir à bon escient. De même, un détective qui devrait rendre compte tous les quarts d'heure de l'avancement de son enquête passerait son temps à téléphoner sans plus avoir le temps de chercher.

Les parents les plus anxieux ou les plus sérieux - l'un n'exclut pas l'autre, bien au contraire - sont entraînés sur la même pente. **S'ils le pouvaient, certains suivraient " en direct " chaque moment de la scolarité de leur enfant, comme les passionnés suivent une étape du Tour de France ou un procès.** Souci de bien faire, sans doute. Droit de savoir, aussi. **Mais l'excès conduit les enseignants à passer de plus en plus de temps à informer,**

expliquer, justifier, rassurer, pronostiquer, donc de moins en moins à éduquer et instruire.

La frontière est mince entre le droit des parents à l'information et le risque au nom de ce droit d'une ingérence abusive et contre-productive dans l'action professionnelle des enseignants. L'ingérence est abusive, en regard de la division des tâches, lorsqu'elle prive un professionnel de la confiance et de l'autonomie qu'un contrat de travail est censé garantir, en particulier dans les métiers qualifiés. L'ingérence est contre-productive lorsqu'elle nuit à l'efficacité et à la continuité de la relation et de l'action éducative.

Comment trouver un " juste milieu " entre une opacité injustifiable et une transparence de chaque instant et de chaque geste professionnel, paralysante et dévalorisante ?

## Le droit de savoir et les abus

Les exigences des parents à l'égard de l'école sont l'expression des droits des usagers aussi bien que la conséquence de leurs propres responsabilités éducatives. Ces exigences sont désormais manifestées par une fraction croissante des parents, ceux des " nouvelles classes moyennes " rejoignant les classes sociales favorisées dans leur rapport critique et parfois suspicieux au travail des professeurs.

S'y ajoute le principe selon lequel " le consommateur a toujours raison ". Le débat sur le chèque-formation montre que de plus en plus de parents ont conscience que c'est avec leur argent qu'on instruit leurs enfants. Comme la scolarisation est légalement obligatoire durant dix ans de la vie des enfants, comme elle est socialement la norme avant six ans et jusqu'à vingt ans ou plus, les usagers de l'école (élèves et parents) forment une catégorie sociale de plus en plus nombreuse et de moins en moins soumise.

La mobilisation croissante des usagers, qui effraie ou choque une partie des enseignants, ne devrait pas leur faire oublier que l'institution scolaire détient toujours sur la vie des gens un pouvoir bien réel, pouvoir d'instruire ou d'y renoncer, pouvoir de certifier ou de refuser le diplôme, pouvoir de juger, de classer, de noter, de punir, de faire redoubler, de sélectionner, d'exclure des filières les plus enviées (Montandon, 1991).

Dans une société où les diplômes sont censés être la clé de l'emploi et de la réussite, nul n'échappe au " piège scolaire " (Berthelot, 1993). Les parents se soucient donc très logiquement de l'avenir de leur enfant et, sauf pour quelques uns, ils tremblent lorsque les pronostics de réussite ou d'orientation scolaires sont défavorables (Perrenoud, 1998

c). Il est donc compréhensible et légitime qu'ils soient à l'affût de tout " indice " qui pourrait les tranquilliser ou au contraire confirmer leurs doutes et les inviter à se mobiliser. Plus ils ont eux-mêmes été longuement scolarisés, plus les parents estiment qu'ils pourraient et devraient en cas de difficultés " prendre les choses en main " si on les informait à temps : soit en intervenant auprès de leur enfant, de ses professeurs ou de la direction, soit changer d'établissement ou de stratégie d'orientation.

On se plaint volontiers de la démission d'une fraction des parents. On ne saurait se lamenter en même temps lorsque d'autres s'impliquent fortement dans la scolarité de leurs enfants et veulent devenir des acteurs (Perrenoud, 1998 b). Il reste à éviter les effets pervers de cette implication. Tous les parents n'ont pas hélas l'art spontané de s'intéresser au travail scolaire sans interférer, de questionner sans blesser ou menacer, ou à l'inverse de faire confiance sans être aveugle ni abandonner leurs propres responsabilités éducatives. Entre l'optimisme insouciant des uns et la pression incessante que d'autres exercent sur les enfants et leurs maîtres, y a-t-il une voie médiane ?

Le bon usage du bulletin et des résultats scolaires n'est pas le seul domaine où la question se pose. La recherche d'un point d'équilibre entre une indifférence peu mobilisatrice et une surveillance obsessionnelle et destructrice concerne aussi les devoirs à domicile, les absences et arrivées tardives, la préparation des travaux écrits et des examens, le contrôle du sommeil, de la télévision, des " fréquentations ", des sorties, du travail, etc.

L'évaluation est cependant l'un des thèmes plus sensibles. La plupart des systèmes scolaires sont à la recherche d'un compromis entre l'exigence d'information des parents et d'autres logiques. J'aborderai deux questions :

- comment s'intéresser au travail scolaire sans interférer avec la relation pédagogique ?
- comment ne pas détourner les enseignants d'une observation formative en leur demandant des comptes avant qu'ils ne soient faisables ?

### **Laisser apprendre, laisser vivre**

Apprendre est un processus lent, capricieux. qui est favorisé par des attentes, à condition qu'elles ne soient pas trop élevées ; par des échéances, si elles ne sont pas trop rigides ; des feed-back, mais pas trop durs ou fréquents ; enfin un accompagnement, qui ne doit pas être trop pesant.

Si les parents s'immiscent dans le rapport pédagogique, si le contrat didactique se conclut à trois plutôt qu'à deux - maîtres et élèves - la logique dominante devient celle de la partie la plus absente, car paradoxalement, l'absence des parents de la scène du travail scolaire quotidien nourrit des fantasmes d'échec sur des bases fragiles en même temps qu'elle les autorise à prendre " à la lettre " les programmes et les promesses de l'école.

Enseignants et élèves savent d'expérience que les apprentissages sont une longue marche, que rien ne change spectaculairement d'un jour à l'autre, qu'aucune erreur, aucune absence, aucune désobéissance ne sont fatales. Ils ont des raisons différentes, mais complémentaires, de " laisser du temps au temps " :

- l'élève a besoin de souffler, de jouer, de rêver, de grandir, voir de régresser sans être constamment confronté à des attentes ; les 25 à 30 heures par semaine qu'il passe à l'école ne peuvent être constamment sur la crête de la découverte et de la passion de savoir ;
- l'enseignant a en charge une classe, il ne peut donc s'occuper constamment de chacun, et les objectifs de formation sont de plus en plus définis à long terme ; il a donc besoin de temps pour " retomber sur ses pieds ".

Les parents, lorsqu'il s'agit de leur propre métier, savent bien qu'aucune organisation ne fonctionne à 100 % de ses capacités, que si le travail prescrit est une chose, le travail réel en est une autre. Mais ils oublient leur propre expérience lorsqu'ils s'intéressent à l'école, ils voudraient que tout marche comme dans le meilleur des mondes, que toutes les promesses soient tenues. Ils attendent des " résultats ", des évolutions visibles, parfois des miracles, alors même que leurs propres stratégies éducatives sont souvent encore moins cohérentes et efficaces. Les parents ont souvent la mémoire courte. Ils ont oublié qu'à l'école, il s'agit de vivre, de rire, de construire des relations, et pas seulement d'apprendre et de " faire le programme ". Ils adoptent donc volontiers, surtout dans les classes moyennes et supérieure, une posture normative qui ne facilite pas le dialogue (Montandon et Perrenoud, 1994 ; Dubet, 1997 ; Meirieu, 2000).

À cela s'ajoute une vision parfois simpliste ou archaïque du savoir et de la manière d'apprendre, illustrée par des questions comme " *Qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui ?* ", " *Est-ce que tu as bien écouté ?* ", " *Est-ce que tu sais ta leçon ?* ".

Un grand nombre d'enseignants aussi bien que d'élèves vivraient sans doute comme un cauchemar la présence permanente des parents dans la classe. En partie pour de mauvaises raisons, mais aussi parce que la classe doit vivre sa vie, parce que chaque enfant doit s'autonomiser, s'intégrer à un groupe et respecter un contrat dont ses parents ne sont que les garants (Favre et Montandon, 1989).

Évidemment, cela doit être compris et librement assumé : plus les gens d'école s'appliquent pour des motifs obscurs à dissuader les parents de s'intéresser de près à ce qui se passe en classe, plus ces derniers se sentent exclus et se méfient. La politique de la porte ouverte est donc la meilleure (Maulini, 1997), à condition que la présence en classe reste épisodique et ne tourne pas à la surveillance, aussi bien intentionnée soit-elle.

## Laisser apprendre avant de demander des comptes

La plupart des parents sont trop occupés ou assez sages pour ne pas se mêler sans cesse de la vie de la classe et du rapport pédagogique. Beaucoup retrouvent cependant toutes leurs angoisses et expriment parfois de folles exigences lorsqu'il s'agit de résultats scolaires " consolidés ", les épreuves à viser, les bulletins d'évaluation à signer, les " moyennes " trimestrielles ou annuelles à accepter.

Nantis de documents et si possible de " chiffres ", les parents ont l'impression de pouvoir contrôler un peu mieux les " prestations " de l'école. Passe encore que chaque enseignant tienne à sa méthode, son style, ses façons de faire la classe et de traiter les enfants. Les résultats, c'est " une autre affaire " ! S'ils sont satisfaisants, les parents accepteront la relative autonomie des professeurs. Si les résultats sont décevants, ils tenteront de comprendre et d'agir. Si les résultats sont laissés dans le vague ou exprimés par des formules alambiquées du genre " *Progresse mais pourrait mieux faire* ", le soupçon, l'inquiétude et le désir de contrôle prendront le dessus.

Nul professionnel de l'enseignement ne conteste aux parents le droit d'être " régulièrement " tenus au courant de la progression de leur enfant. Mais " régulièrement ", est-ce chaque jour ? chaque semaine ? chaque mois ? deux ou trois fois par an ?

Les enseignants savent que des bulletins rapprochés ne sont guère utiles et qu'ils prennent beaucoup de temps pour peu d'effets d'information aussi bien que de régulation. Ils résistent aussi au rapport à l'école et aux savoirs que manifestent les parents qui gardent l'œil fixé sur le prochain bulletin, les notes, les moyennes, et semblent ne voir dans leur enfant qu'un " porteur de résultats ". Cette posture, que certains adoptent sous l'empire de l'angoisse et du souci de bien faire, entre en conflit avec une vision plus large de l'éducation. Encore faut-il dire que si les parents adhèrent à une pédagogie " bancaire ", selon l'expression de Paulo Freire, l'école y est pour quelque chose !

Quelles que soient les responsabilités, les attentes pressantes des parents conduisent certains enseignants à s'inquiéter davantage de ce qu'ils vont leur dire et de la façon dont ils vont réagir que de la progression effective des élèves et des moyens de l'infléchir par des moyens pédagogiques ou une autre forme de prise en charge. Que dirait-on d'un mécanicien qui, plutôt que de s'activer à réparer une voiture, passerait des

heures à affûter des arguments pour expliquer au propriétaire que si le véhicule ne marche pas mieux, on ne saurait lui en tenir rigueur ?

Lorsque l'angoisse des parents est relayée par des associations et des partis qui font du mécontentement et des inquiétudes un véritable " fond de commerce ", il faut s'attendre à voir surgir des interventions *politiques* assez démagogiques relatives à la forme et à la fréquence des informations données aux parents à propos des résultats scolaires de leurs enfants.

Au-delà des débats classiques sur les notes, on observe deux tendances, qui sont aussi deux *risques* :

- " charger le bateau " au point que les enseignants passent de plus en plus de temps à documenter à l'intention des parents ce que les élèves savent ou vont apprendre ;
- confondre observation formative et bulletin scolaire et exiger que tout ce que l'enseignant découvre et se dit à propos de ses élèves soit immédiatement transmis à ses parents (Perrenoud, 2001 a et c).

Ce qui aboutit à ce paradoxe : alors que les systèmes éducatifs affirment désormais clairement vouloir privilégier l'évaluation formative (Perrenoud, 1998 a), ils consacrent le plus clair de leurs efforts à peaufiner le carnet scolaire...

### **Briser le cercle vicieux**

Si ce cercle vicieux n'est pas décrit, analysé et dénoncé, il ne peut que s'aggraver. Si l'école ne parvient pas à expliquer aux parents pourquoi elle a besoin de confiance et de champ libre, elle apparaîtra peu sûre d'elle, prompte à cacher ses pratiques, ce qui renforcera les désirs de transparence et de contrôle.

Se rencontrer, s'expliquer, comprendre respecter les rôles des uns et des autres sont sans doute les seules voies d'avenir. Cela n'exclut pas le débat (Maulini, 1999), qui vaut mieux que les sourires de façades et les phrases assassines en coulisses.

La *confiance* ne se décrète pas et elle dépend au premier chef des acteurs en présence. Toutefois, la responsabilité du système éducatif est engagée. Il est difficile de construire des accords locaux basés sur la confiance entre la famille et l'école si l'administration scolaire se mêle de tout, agit de façon autoritaire ou maintient une sélection scolaire drastique et précoce, qui fait peser une réelle menace sur la tête de la majorité des enfants et des familles.

Tout se tient : on ne peut espérer la " coopération intelligente " des parents lorsqu'il s'agit d'instruire et d'évaluer leurs enfants et ne pas les associer au moment de construire des programmes, des systèmes d'évaluation et plus globalement des réformes. Si la genèse des politiques de l'éducation exclut les usagers, qu'on ne s'étonne pas de les retrouver écorchés et défiants. Il reste à trouver (Perrenoud, 2000) des

mécanismes de participation qui, sans entrer en contradiction avec la démocratie représentative, tiennent mieux compte à la fois des attentes et intérêts des usagers et des intérêts et projets des professionnels.

## Références

- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock.
- Bentolila, A. (dir.) (2000). *Profession Parents. Guide de l'école maternelle et élémentaire*. Paris, Nathan.
- Berthelot, J.-M. (1983) *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- Dubet, F. (dir.) (1997). *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel.
- Favre, B. et Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique (cahier n° 30).
- Maulini, O. (1997) La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte, *La Revue des Échanges*, vol.15, n° 4, pp.3-14.
- Maulini, O. (1999). La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école, in : *Éducateur*, 3, pp. 9-15.
- Meirieu, Ph. (dir.) (2000). *L'école et les parents. La grande explication*, Paris, Plon.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*, Genève, Service de la recherche sociologique (cahier n°32).
- Montandon, C. et Perrenoud, Ph. (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Berne, Lang, 2<sup>e</sup> éd augmentée.
- Perrenoud, Ph. (1994) Ce que l'école fait aux familles : inventaire, in Montandon, C. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang, pp. 89-168 (2<sup>e</sup> éd. augmentée)
- Perrenoud, Ph. (1998 a) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1998 b) Informer et impliquer les parents. Voyage autour des compétences 7, *Éducateur*, n° 2, 13 février, pp. 24-31 (repris dans Perrenoud, Ph., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999, ch. 7).
- Perrenoud, Ph. (1998 c ) Le mieux est l'ennemi du bien ! Que conseiller aux parents pour faire face aux éventuelles difficultés scolaires de leurs enfants ? , *Éducation Infantile*, n° 3, novembre, pp. 71-76.
- Perrenoud, Ph. (2000) Réformer l'école sans la briser : de la décision autoritaire au pilotage négocié, *Éducateur*, n° 8, 23 juin, pp. 40-44.
- Perrenoud, Ph. (2001 a) Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles, *Éducateur*, n° 2, février, sous presse.
- Perrenoud, Ph. (2001 b) " Évaluation informative " : une expression malheureuse, source de toutes les confusions, *Éducateur*, n° 3, février, à paraître.

Mme Claudine Renay, formatrice au Centre de Formation Usbildung d'ABCM  
d'après les travaux de M<sup>me</sup> Christiane Bosman, membre du *BIEF*  
(Bureau d'Ingénierie en Éducation et Formation)

## OBJECTIFS

- éclaircir les concepts
- se donner une culture et un vocabulaire communs
- faire le point sur les pratiques

### 1. GÉNÉRALITÉS

### 2. LES 4 CONCEPTS CENTRAUX

#### 2.1. Comment définir la CAPACITÉ ?

### 3. Comment définir L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE ?

### 4. Comment définir la SITUATION

### 5. Comment définir la COMPÉTENCE ?

### 6. De l'objectif à la compétence...

### 7. L'ÉVALUATION

#### 7.1. Trois types de décision en matière d'évaluation des élèves

#### 7.2. Limiter l'évaluation certificative

#### 7.3. Augmenter les moments d'évaluation formative

#### 7.4. Évaluer les objectifs

#### 7.5. Évaluer les compétences

#### 7.6. Évaluer une compétence

### 8. Les CRITÈRES - Les INDICATEURS

#### 8.6. La règle des 2/3 et des 3/4

### 9. *Bibliographie*

### 10. *SYNTHÈSE*

# 1. GÉNÉRALITÉS

## 1.1. Pourquoi modifier les modes d'évaluation ?

Un triple défi :

- La nécessité de répondre à l'augmentation de la quantité et de l'accessibilité des informations.
- La nécessité de donner du sens aux apprentissages.
- La nécessité d'efficacité dans les systèmes éducatifs.

## 1.2. Pourquoi développer des compétences à l'école ?

- Pour donner du sens aux apprentissages
- Pour rendre les apprentissages plus efficaces
  - Garantir une meilleure fixation des acquis
  - Mettre l'accent sur l'essentiel
  - Établir des liens entre les différentes notions
- Pour fonder les apprentissages ultérieurs

*Le concept de « compétence » est apparu dans le monde de l'entreprise il y a environ 25 ans (voir bibliographie). Depuis une dizaine d'années, le concept touche l'enseignement.*

*C'est un mouvement international : la rédaction des programmes se fait de plus en plus en termes de compétences et d'intégration.*

*En termes d'évolution et de formation des maîtres: d'abord travailler par objectifs, puis, pas supplémentaires, approche par compétences.*

## 1.3. L'efficacité de l'approche par compétences

- Pas de différence significative sur le plan des connaissances proprement dites
- Différence significative à un niveau qualitatif
  - Les élèves se posent d'avantage de questions.
  - Ils maîtrisent davantage les variables relationnelles.
  - Ils sont plus enclins à s'engager dans un processus de formation continue permanente.
  - Ils sont plus sensibilisés à l'aspect systémique et complexe des phénomènes.

### Les compétences plutôt que les objectifs ?

- les objectifs spécifiques sont trop nombreux
- les compétences sont peu nombreuses (3 à 7)
- on évalue les compétences, donc l'essentiel de la matière.

### Efficacité du travail par compétences

On a déjà constaté que :

\* Les élèves du primaire en tirent 3 bénéfices ( dans les écoles utilisant le système ) :

- ils obtiennent en moyenne 2-3 points de plus aux évaluations nationales
- on constate une meilleure fixation des acquis
- la discrimination entre les enfants qui maîtrisent et ceux qui ne maîtrisent pas est plus claire, plus facile.

\* Dans l'enseignement supérieur :

- pas de différences sur le plan des connaissances
- différences significatives au niveau qualitatif

## 1.4. Implications pour les enseignants

- Aborder les savoirs comme des ressources à mobiliser
- Travailler régulièrement par situation-problème
- Pratiquer l'évaluation formative

*La France est en avance dans ce domaine, mais les programmes rédigés en termes de compétences sont utilisés parfois avec réticence!! Pourquoi ? Parce que tous les maîtres n'ont pas intégré les concepts (formation pas assez dense, réflexe de rejet quand c'est peu clair, peur de la nouveauté, de la remise en question des pratiques...)*

## 1.5. Les raisons de savoir

**La présence d'un savoir dans les programmes scolaires peut se justifier de plusieurs manières :**

- Pré-requis à d'autres enseignements
- Bases de la sélection scolaire
- Sources d'ancrage identitaire et culturel
- Matériaux pour exercer des savoir-faire intellectuels
- Bases d'une réflexion sur le rapport au savoir
- Éléments de culture générale.

## 2. LES 4 CONCEPTS CENTRAUX

- LA CAPACITÉ
- L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE
- LA SITUATION
- LA COMPÉTENCE

### 2.1. Comment définir la CAPACITÉ ?

- C'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose.
- C'est une activité qu'on exerce et qui se traduit par un verbe et seulement un verbe.

Exemples :    identifier                      comparer                      mémoriser  
                   tracer                                      apprécier                      classer  
                   apprécier                              résumer                      lire...

**La capacité est définie par un verbe à l'infinitif, tout seul.**

### 2.2. La caractéristique d'une capacité

**Une capacité est :**

- *Transversale* : rarement disciplinaire
- *Évolutive* : elle se développe tout au long de la vie
- *Combinable, transformable* : elle se combine à d'autres
- *Non évaluable* : si elle est sans contenu

### 2.3. Les catégories de capacités

- Le savoir-redire et le savoir-refaire
  - Mémoriser, restituer, réciter, copier...
- Le savoir-faire cognitif
  - Identifier, comparer, combiner...
- Le savoir-faire gestuel
  - Fraiser une pièce, rouler en vélo, tirer au but...
- Le savoir-être
  - Apprécier, respecter ...

*La capacité est souvent transversale: lire, observer, comparer, classer, rédiger, ... Associée à un contenu, elle forme un objectif spécifique.*

*Ex.: lire une consigne, observer une expérience, comparer deux mesures...*

### 3. Comment définir L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE ?

- 3.1. A partir d'un même contenu, il est possible d'exercer différentes capacités exprimées sous la forme de « capacités s'exerçant sur un contenu à acquérir »

*L'objectif spécifique est une capacité qui s'exerce sur un contenu.*

**Exemples :**

- Rédiger (=capacité) une dissertation (=contenu)
- Appliquer (=capacité) le théorème de Pythagore(=contenu)
- Tracer (=capacité) deux droites parallèles (=contenu)

### 4. Comment définir la SITUATION

La situation est entendue au sens de « situation-problème », c'est-à-dire :

- un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée,...
- ...donc, un cas, un problème à résoudre, un projet, une création...

#### 4.1. Les caractéristiques d'une situation

- C'est une situation d'intégration complexe qui comprend de l'information utile mais aussi parasite (*les activités ne sont pas pré-mâchées, pas trop arrangées...*)
- Elle débouche sur une production clairement identifiée
- Elle a un caractère significatif

#### 4.2. Le caractère significatif d'une situation

**C'est une situation :**

- qui donne du sens à ce qui est appris
- qui donne envie de se mettre en mouvement

- Si elle touche les intérêts de l'élève
- Si c'est un défi
- Si elle est utile et le fait avancer
- Si elle permet de donner un sens au savoir
- Si elle permet d'explorer les champs d'application des savoirs
- Si elle interpelle sur la construction des savoirs
- Si elle permet de mettre en évidence les écarts entre la théorie et les pratiques...

### 4.3. La notion de famille de situations

C'est-à-dire un ensemble de situations proches l'une de l'autre

#### Exemple :

- Pour la compétence « Conduire une voiture en ville » :

Les situations sont les différents types de parcours, à des moments différents, avec des conditions atmosphériques différentes, avec des densités de circulation différentes...

*La situation, en fait la situation-problème, c'est un cas concret, précis qui aboutit à une production.*

*La situation pose d'entrée le problème et montre à l'élève où sont les enjeux, à quoi servent (peuvent servir) les savoirs, les savoir-faire.*

## 5. Comment définir la compétence ?

**C'est la possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources (des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être) en vue de résoudre une situation-problème.**

### 5.1. Les caractéristiques de la compétence

- Elle mobilise un ensemble de ressources
- Elle a un caractère finalisé
- Elle est liée à une famille de situations
- Elle est souvent disciplinaire
- Elle est évaluable

### 5.2. Exemple de compétence : conduire une voiture

- **Savoirs**

Connaître le code de la route, les différentes pièces d'une voiture et leur localisation (roues, essuie-glace,...)

- **Savoir-faire cognitifs**

Décider de dépasser, choisir une place de stationnement, adapter sa vitesse aux circonstances (atmosphériques, trafic...)

- **Savoir-faire gestuels**

Embrayer, débrayer sans caler le moteur, garer la voiture...

- **Savoir-être**

Respecter effectivement le code de la route, respecter les autres usagers...

### 5.3. Exemple de compétence : réaliser un dispositif à transistor

- **Savoirs**

Maîtriser les données relatives à l'intensité du courant électrique, les caractéristiques des piles...

- **Savoir-faire cognitifs**

Calculer des intensités, comparer différents générateurs, mesurer une résistance...

- **Savoir-faire gestuels**  
Réaliser des connexions, souder des pièces...
- **Savoir-être**  
Être méticuleux, travailler avec prudence...

#### 5.4. Autres exemples de compétences

- **Histoire** : en fonction d'une question ou d'un ensemble de questions relatives à un moment de l'histoire du Moyen Age, et sur la base d'un ensemble de documents, l'élève doit dresser la liste des matériaux qu'il juge susceptibles de fournir des informations pour évaluer la crédibilité des traces du passé.
- **Français** : produire un message oral simple (par exemple : poser ou répondre à des questions, donner ou demander des informations). Ce message sera une réponse adéquate à un message oral ou écrit, en langage simple, dans une situation de communication significative et réaliste en rapport avec son âge et son environnement socio-culturel immédiat.

### 6. De l'objectif à la compétence...

#### - Des objectifs :

- Connaître les besoins en eau et en sels minéraux des plantes vertes
- Distinguer un élément simple et un élément composé
- Identifier des sels minéraux à l'aide d'un réactif
- Être conscient de l'importance de l'équilibre biologique pour la vie des êtres vivants

#### - Une compétence :

- Mettre en œuvre une démarche scientifique pour résoudre des problèmes se rapportant à l'environnement et à la production animale et végétale

#### 6.1. C'est une compétence si...

- **Cela a un caractère finalisé**
  - Résoudre un problème
  - Faire face à une situation complexe
  - Faire un projet
- **Cela se manifeste en situation**
- **Cela suppose la mobilisation de plusieurs ressources**
  - Des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être

#### 6.2. On parlera

- De compétences à dominante mono-disciplinaire
  - Prévoir une évolution démographique
- Compétences interdisciplinaires
  - Construire un pont
- Compétences qui ne mobilisent pas à priori des savoirs disciplinaires
  - Préparer un déménagement
  - Conduire un véhicule

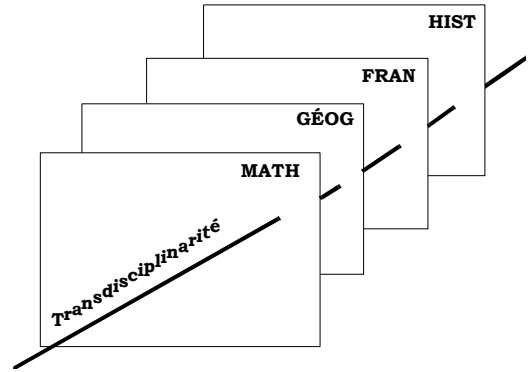
##### 6.2.1. Quelques précisions de vocabulaire

**a) La transdisciplinarité peut être de deux types :**

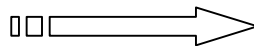
- Comportementale : capacités identiques travaillées dans diverses disciplines (exemple : lire), pas forcément de manière coordonnée
- Instrumentale : instruments de pensée, concepts : exemple : *évolution, transformation* = objets de savoirs partagés par des disciplines (l'habit change selon les branches)

La transversalité : mêmes outils mais habillés différemment

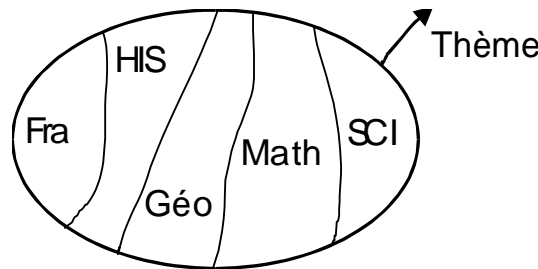
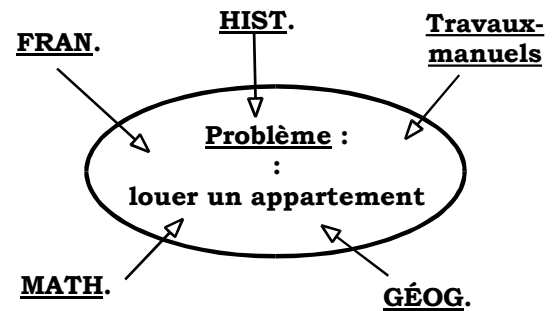
Comme le Trans-sibérien, on passe de ville en ville avec le même train, mais les villes sont fort différentes...



**b) L'interdisciplinarité : pour un même problème, chaque discipline va apporter un outil qui fera avancer la résolution.**



**c) La pluridisciplinarité : thème commun vu sous les angles des disciplines... Pédagogie du centre d'intérêt; pratique qui conduit parfois à des excès, à une intégration forcée, artificielle.**



**7. L'évaluation est un processus qui consiste**

- A recueillir un ensemble d'informations suffisamment...
  - Pertinentes : *ce résultat me permettrait-il de prendre la décision que je dois prendre ?*
  - Et valides : *l'instrument utilisé est-il adéquat ?*
  - Et fiables : *les informations recueillies ne sont pas influencées par des éléments parasites, par un contexte particulier, par le correcteur.*
- Et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs à évaluer.
- En vue de prendre une décision

**Évaluer, c'est comparer ce que je vois à ce que je voudrais voir.**

*Nous le faisons tous, tout le temps, spontanément.*

*L'évaluation formative est (doit être) compréhensible, détaillée, nuancée, analytique, diagnostique, débouchant sur une remédiation.*

## 7.1. Trois types de décision en matière d'évaluation des élèves

### 1.- Une décision d'orientation

Décider de son orientation, de ses chances de réussite, de son acceptation dans un établissement...

### 2.- Une décision de régulation

Décider des modifications à apporter en vue de faciliter son apprentissage, remédier aux lacunes constatées (évaluation formative) ; *cette décision doit être détaillée, analytique, diagnostique ; elle débouche sur la remédiation.*

### 3.- Une décision de certification

Décider de sa réussite, de son passage à l'année supérieure.

## 7.2. Limitier l'évaluation certificative (ou sommative)

- Elle fonctionne sur le modèle de la preuve : l'étudiant doit prouver qu'il a acquis une certaine quantité de savoirs et de savoir-faire.
- Elle intervient quand on se pose la question de savoir si, par l'intégration d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, une compétence globale est acquise
- La connaissance livresque n'est pas de l'ordre de la compétence : rien ne doit être certifié à son sujet
- Tout contrôle d'un maniement partiel ou abstrait doit être formatif
- Les moments d'évaluation certificative doivent être rares.

*Elle tranche, elle tient en 2 mots : « oui/non »*

*Elle est rare ; si j'évalue tout le temps en « certificatif », l'élève travaille pour les points, pas pour acquérir des compétences.*

*Elle « tombe » à un moment donné, il en faut, mais le plus tard possible.*

*Elle ne repose pas sur une restitution de connaissances, mais atteste du niveau d'acquisition et/ou d'adéquation de la progression de l'élève*

## 7.3. Augmenter les moments d'évaluation formative

- Elle doit être **fréquente et planifiée**.
- Faire des élèves des partenaires en développant la **co-évaluation et l'auto-évaluation**. leur donner des outils d'évaluation pour **leur apprendre à se connaître et à se situer** ; construire ces outils avec eux.
- Favoriser les stratégies d'introspection : faire analyser son raisonnement, faire discerner ce qui est compris et ce qui ne l'est pas, faire décortiquer la manière de résoudre un problème...
- Créer un climat de confiance et diminuer le stress en **expliquant aux élèves la nature et l'utilité de l'évaluation**
- Donner aux élèves des précisions sur les objectifs à atteindre pour donner du sens au travail

## 7.4. Évaluer les objectifs

- Évaluation morcelée, isolée du contexte avec des questions sans lien les unes avec les autres

## 7.5. Évaluer les compétences

- Évaluation qui fait appel à des connaissances de types divers.
- Multidimensionnelle, à caractère intégrateur.
- Un cas, un problème à résoudre, un projet, une création.

## 7.6. Évaluer une compétence

- **C'est demander à l'élève d'effectuer une production complexe**
- C'est placer l'élève face à une situation issue d'une famille de situations définissant la compétence
- C'est voir comment il se débrouille face à cette situation...
- ...Et analyser ce qu'il produit par rapport à cette situation problème

## 8. Recours aux critères pour évaluer la production de l'élève

*C'est le point de vue sur lequel on se place pour évaluer une production.*

- **Les critères doivent être**
  - Pertinents
  - Indépendants (*ne pas pénaliser l'élève à causes de lacunes « visibles » dans plusieurs critères*)
  - Peu nombreux
  - Éventuellement pondérés (critère minimaux, fondamentaux, de perfectionnement...)
- **Ils doivent permettre le diagnostic et la remédiation.**

### 8.1. Pour formuler un critère, on utilisera

- Soit un substantif connoté positivement
  - Adéquation, cohérence, précision...
- Soit un substantif accompagné d'un complément connoté
  - Emploi pertinent, interprétation correcte...
- Soit une question
  - Le repas a-t-il bon goût ? A-t-il cuisiné proprement ?...

### 8.2. Il faut éviter les connotations qui confondent objectifs et critères

**Exemple :**

- « Additionner mentalement 2 nombres inférieurs à 100 » est un **objectif spécifique**
- « Exactitude du résultat », « économie du procédé » sont des **critères associés** à cet objectif.

### 8.3. L'INDICATEUR est l'indice observable d'un critère

- **Le critère est abstrait en général**

Exemple :

- La **qualité de la présentation** est un critère valable pour une hôtesse d'accueil, pour un travail écrit, pour un plat cuisiné...

- **L'indicateur permet de contextualiser le critère**

Exemple :

- Critère : « la qualité de la présentation » d'un travail écrit
- Indicateurs : « pas de ratures », « disposition aérée », « utilisation des couleurs », « titres soulignés »...

#### 8.4. Un indicateur a une valeur

- soit une *quantité* (taux de matière grasse par 100 gr. de plat cuisiné pour le critère « qualité diététique des aliments cuisinés »)
- soit 1/0 (présence/absence d'ingrédients dont on ne connaît pas la provenance)

#### 8.5. En général, on recourt à plusieurs indicateurs pour voir si un critère est maîtrisé, surtout s'il est difficilement observable

**Exemple** : « Le plat a-t-il bon goût ? »

- Présence/absence de restes dans l'assiette
- Ajout ou non d'autres ingrédients pendant la dégustation
- Présence/absence de manifestations de satisfaction au long de la dégustation...

#### 8.6. La règle des 2/3 et des 3/4

On considère qu'il y a maîtrise d'un critère par l'élève lorsque celui-ci réussit 2/3 des items relatifs au critère. On parlera alors d'une **maîtrise minimale**.

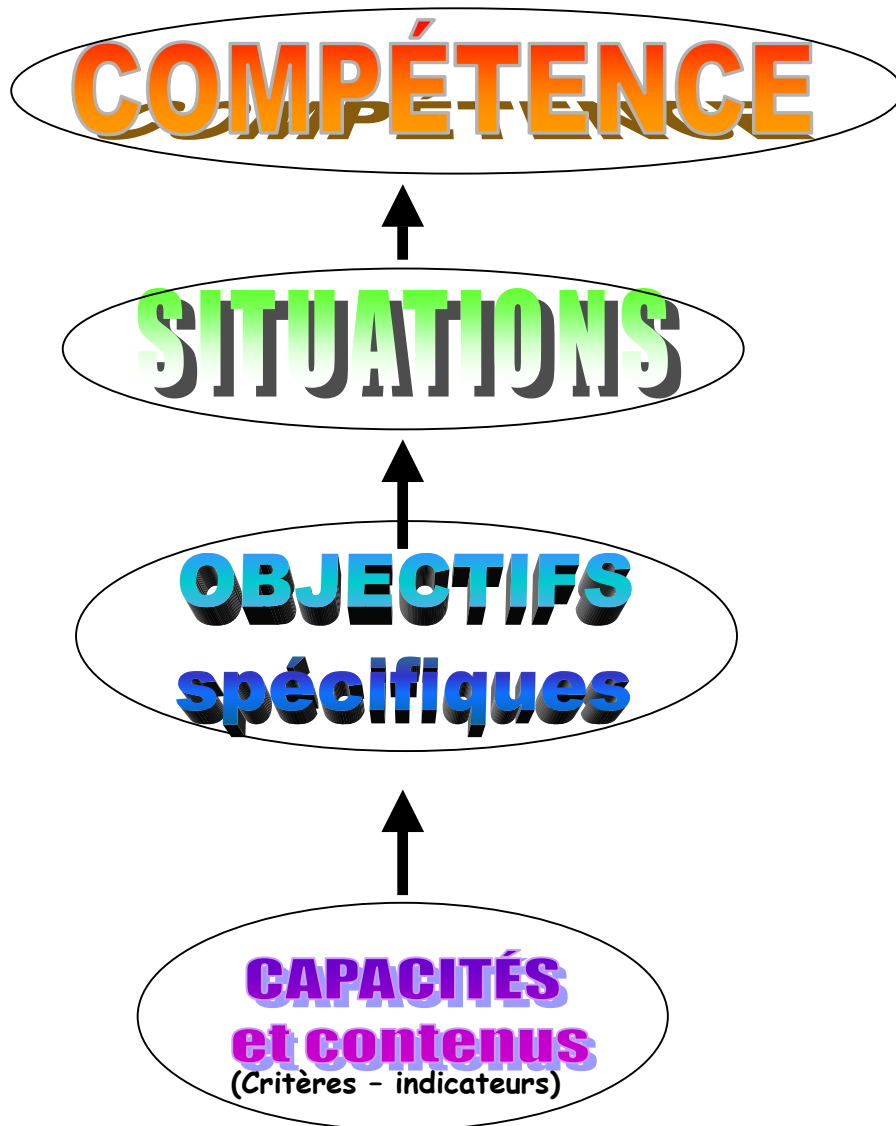
**Exemples** :

- Une production d'au moins 3 phrases pour vérifier la cohérence syntaxique
- 3 équations à résoudre, 3 fonctions à analyser
- 3 textes de même difficulté à résumer
- 3 occasions d'exécuter un saut en éducation physique

**Les critères de base, fondamentaux, comptent pour les 3/4 de « la note » dans l'échelle des points ; les critères de perfectionnement, complexes pour 1/4**

## 9. Bibliographie :

- *Quel avenir pour les compétences ?* in "actes du colloque" - janv. 2000 - éd. "De Boek"
- *Construire des compétences à l'école* - Philippe Perrenoud
- *La pédagogie de l'intégration* - X. Roegiers - mars 2000 - éd. "De Boek"
- *Ingénierie de la compétence* - Guy de Boterf - éd. "De Boek"

10. Synthèse

- Le niveau de la compétence à atteindre doit être adapté aux compétences existantes de l'enfant
- L'organisation en cycles permet de mieux étaler les acquisitions, de différer la certification, donc de donner plus de temps pour acquérir les compétences.
- Il faut être très exigeant, mais sur moins de quantité.