

## Observer les étudiants au travail, seule manière pertinente d'évaluer leurs compétences

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et  
des sciences de l'éducation

Université de Genève

2007

## Plan

1. La double face d'une compétence.
2. On ne peut évaluer que des compétences identifiées.
3. La double face du développement de compétences.
4. L'université est plus à l'aise avec les ressources qu'avec leur mobilisation.
5. La double face de l'évaluation des compétences.
6. Evaluer l'appropriation des ressources.
7. Evaluer la mobilisation des ressources.
8. Observer l'étudiant au travail.
9. Evaluation formative et *coaching*.
10. Dissocier le formatif du certificatif ?
11. Etat du chantier.
12. Les obstacles.
13. L'université peut-elle et veut-elle s'attaquer à ces obstacles ?

2

### 1. La double face d'une compétence

- Une compétence permet de maîtriser une « famille » de situations complexes de même structure.
- Elle présuppose diverses *ressources* : savoirs de provenances diverses (expérience personnelle, culture professionnelle, formation) et de divers types (déclaratifs, procéduraux, conditionnels), capacités (ou habiletés), attitudes, valeurs, identité, rapport au savoir, postures.
- Mais la compétence n'est manifeste que si le sujet est capable de *mobiliser* ces ressources, de les mettre en synergie, en temps réel et en situation.
- La compétence a donc une *double face* : un ensemble de ressources *et* la capacité de les mobiliser en *situation d'action* (urgence, incertitudes, stress, désaccords, risques, contrôle...).

3

### 2. On ne peut évaluer que des compétences identifiées

- Les compétences sont d'abord des *objectifs de formation*.
- Pas d'évaluation sans référentiel de compétences.
- L'adéquation du référentiel aux situations de travail est un gage de pertinence de la formation.
- C'est aussi la garantie qu'on pourra évaluer les compétences dans des situations proches de situations authentiques.
- L'évaluation est formative si elle permet de piloter la progression vers les objectifs.
- Elle est certificative en fin d'études (bilan final des compétences).
- Si l'énoncé de la compétence se borne à décrire les performances censées manifester la compétence dans une catégorie de situations, on pourra au mieux certifier le niveau de compétence atteint.
- Pour une évaluation formative, il faut disposer d'un *inventaire des ressources* requises et d'un *modèle de fonctionnement* de la compétence attendue.

4

### 3. La double face du développement de compétences

- Sans ressources, pas de compétence : la formation doit favoriser l'appropriation des ressources cognitives nécessaires et notamment de savoirs savants (issus de la recherche) aussi bien que de savoirs experts (issus d'une communauté de pratique).
- Les ressources ne sont que des conditions nécessaires, la compétence n'existe que si elles sont mobilisables en situation.
- Or, la mobilisation ne s'enseigne pas, elle procède d'un *entraînement* réflexif à résoudre des problèmes, prendre des décisions, piloter des projets.
- Toute mobilisation développe les acquis, mais il faut distinguer situations-problèmes visant le dépassement de l'état actuel des connaissances et situations problématiques entraînant la mobilisation des acquis.

5

### 4. L'université est plus à l'aise avec les ressources qu'avec leur mobilisation

- L'inventaire des ressources semble une tâche réalisable et les universités savent comment enseigner et évaluer des connaissances et certaines habiletés.
- La mobilisation des ressources est un processus plus opaque. Nous ne savons pas encore modéliser avec précision cette « alchimie étrange » (Le Boterf).
- La tentation est donc forte d'investir cette « *terra incognita* » de méthodes et de prescriptions censées guider la mobilisation de ressources en situation.
- Il n'est pas inutile que la formation fournisse des savoirs procéduraux, mais en définitive l'acteur devra, en situation, construire un jugement et développer un raisonnement que nul ne peut entièrement prescrire.
- Pour ne pas réduire l'apprentissage de la mobilisation à l'accumulation de savoirs procéduraux supplémentaires, il faut accepter l'écart irréductible entre le prescrit et le réel de toute activité.

6

## 5. La double face de l'évaluation de compétences

- Si les ressources sont des conditions nécessaires, leur présence doit être évaluée.
- Mais il importe tout autant d'évaluer leur mobilisation en situation.
- Si l'université à l'expérience du contrôle de connaissances, elle est nettement moins avancée s'agissant de leur mobilisation.
- Certes, l'examen universitaire classique, écrit ou oral, est une forme de mobilisation des connaissances, mais dans une situation académique en général très éloignée des situations de travail.

7

## 6. Evaluer l'appropriation des ressources

- Si les ressources cognitives requises sont pour la plupart absentes, il ne peut y avoir de compétences, puisqu'il n'y a rien à mobiliser.
- Il est donc légitime d'évaluer la maîtrise des ressources cognitives (savoirs, habiletés attitudes, valeurs, etc.).
- Toutefois, de l'absence de certaines ressources, on ne peut conclure à coup sûr à l'absence des compétences correspondantes. Un sujet peut réussir dans son action en combinant d'autres ressources.
- L'appropriation des ressources et l'évaluation de leur maîtrise ne devraient pas devenir dominantes pour la simple raison que l'université en est familière et que ne coûte pas cher !
- Il importerait que les ressources ne soient pas principalement acquises *hors de tout contexte d'action*, car cela rend leur mobilisation plus difficile (décontextualisation/recontextualisation).
- L'apprentissage par problèmes se fonde au contraire sur l'idée que les ressources se construisent en partie à partir des situations.

8

## 7. Evaluer la mobilisation des ressources

- L'évaluation des compétences doit s'étendre aux mécanismes de mobilisation des ressources, dans des situations complexes.
- La compétence est difficile à détacher des situations, on ne peut l'inférer sans erreur d'une performance ponctuelle, qui dépend toujours d'autres facteurs.
- Les examens universitaires classiques ne permettent pas d'évaluer la mobilisation de ressources en situation d'action.
- On peut s'approcher des compétences en proposant des problèmes ouverts, mais leur résolution « sur le papier » ne rendra pas justice à toutes les dimensions d'une compétence : approximations suffisantes, évaluation des risques, anticipation, négociation, jeu avec les règles, coopération, recours à des ressources externes, gestion du temps, improvisation, bricolage, créativité, sans-froid, maîtrise de l'angoisse.
- Pour évaluer une compétence, le plus sûr moyen est d'*observer l'étudiant au travail en situation complexe*, de suivre ses gestes mais aussi ses hésitations et ses « arrêts d'agir », de le faire verbaliser ses raisonnements.

9

## 8. Observer l'étudiant au travail

- L'évaluation d'une compétence exige que l'étudiant soit observé dans des situations d'action susceptibles de mobiliser ses ressources.
- L'évaluateur ne peut saisir la compétence sur la base des seules *traces* de l'activité, il doit observer l'activité elle-même, en direct ou en vidéo, et interroger l'étudiant pour reconstituer son *raisonnement*.
- On peut jusqu'à un certain point proposer des situations simplifiées, permettant d'évaluer la mise en œuvre de ressources définies.
- Tôt ou tard, il faudra cependant confronter l'étudiant à des situations « en vraie grandeur ».
- Cela se fera le plus souvent sur le terrain (clinique, stages, laboratoire), mais aussi à travers des travaux pratiques, des études de cas et des jeux de rôle, avec des possibilités croissantes de simulation de certaines situations professionnelles.
- L'observation n'est utile que si elle permet d'identifier les ressources manquantes et mal maîtrisées ou les points faibles dans leur mobilisation (excès d'hésitation, de lenteur ou de précipitation, manque d'audace, manque d'anticipation, faible recours à des aides externes, enfermement dans des hypothèses rigides, faible usage des ressources pertinentes, etc.) .

10

## 9. Evaluation formative et coaching

- Aussi longtemps que les étudiants sont en cours de cursus, la logique *formative* devrait dominer. Elle n'exclut nullement des bilans intermédiaires, visant à mesurer périodiquement les acquis et la distance qui reste à parcourir.
- L'évaluation formative est une *relation d'aide* qui se veut efficace. La seule équité pertinente concerne les acquis en fin de parcours. L'enjeu est de repérer des obstacles à l'apprentissage pour aider l'étudiant à les surmonter.
- L'évaluation formative se situe dans une *logique de résolution de problèmes*, il n'y a aucune raison de la standardiser, mieux vaut concentrer l'énergie sur les étudiants en difficulté, pour comprendre ce qui les empêche d'apprendre.
- L'enseignant est alors un *coach* qui accompagne l'apprentissage, soutient l'action, participe à l'analyse des obstacles.
- Il peut être utiliser des grilles, un portfolio et d'autres outils, mais au bout du compte l'institution doit faire confiance au *jugement professionnel d'un expert observant un novice*.
- Le *coaching* suppose des enjeux de sélection ou de certification assez lointains et un contrat clair, qui donne aux étudiants comme aux professeurs des devoirs et des droits.

11

## 10. Dissocier le formatif du certificatif ?

- C'est une tentation permanente.
- Mais un « examen de compétence » serait la pire formule.
- Un *coach* est la personne la mieux placée pour évaluer le développement des compétences et leur état à divers stades du parcours de formation.
- L'évaluation certificative finale devrait être alimentée par toutes les observations précédentes, en s'appuyant sur un *portfolio*.
- Il y a évidemment une question de confiance à faire aux formateurs. Confiance fondée sur leur expertise en observation/évaluation.
- Le risque d'arbitraire sera d'autant plus maîtrisé que le référentiel de compétences est un bon outil, que les objectifs et les critères sont connus de tous. Cela n'exclut pas des procédures de recours.
- Cela doit s'inscrire dans une ingénierie de formation et des dispositifs d'alternance pensés dans la perspective du *coaching* et de l'évaluation.

12

## 11. État du chantier

- Aucun dispositif n'apparaît entièrement convaincant. Se limiter à évaluer les ressources est insuffisant, même si c'est le plus facile.
- Faire peser tout le poids de l'évaluation des compétences sur les professionnels qui accueillent les stagiaires relève de la pensée magique : ils ont bien autre chose à faire, ils n'aiment pas le « sale boulot » (barrer l'accès au métier) et ils ne sont pas formés pour évaluer.
- Dans les formations modulaires, même si certains modules évaluent des compétences, la somme des crédits n'atteste par de la qualification.
- Il semble préférable de construire le dispositif sur *trois piliers* :
  1. L'évaluation des ressources (dans tous les modules) ;
  2. L'évaluation de leur transfert - mobilisation - décontextualisation dans des situations proches de situations de travail, des jeux de rôles, des études de cas, des simulations et autres travaux pratiques;
  3. L'évaluation dans des situations de travail en vraie grandeur.

13

## 12. Les obstacles

- On ne progressera pas dans l'évaluation des compétences :
- Si le référentiel de compétences n'est pas un outil de travail au moment de la conception des unités et contenus de formation.
  - Si le développement de ces compétences n'est pas au centre du plan de formation et du curriculum (droit de gérance selon Gillet).
  - Si l'évaluation des compétences n'est pas considérée comme une responsabilité collective de l'ensemble des formateurs.
  - Si la plupart des professeurs se sentent avant tout spécialistes d'une ressource (d'un champ de savoir, d'une habileté spécifique, d'une technologie), laissant à d'autres ou au terrain le soin de veiller à leur mobilisation et à leur intégration au travail.
  - Si les professeurs ne sont pas formés à l'observation et à l'analyse de l'activité en situation de travail et à l'identification de compétences.
  - Si l'on n'investit pas des moyens financiers et humains importants dans l'évaluation formative et certificative des compétences.

14

## 13. L'université peut-elle et veut-elle s'attaquer à ces obstacles ?

- Les obstacles à surmonter sont importants et nombreux, en particulier dans une université de masse.
- Les universitaires sont divisés, tous ne pensent pas que la mission de l'université est de développer des compétences.
- Certains imaginent qu'un niveau élevé de connaissance doublé d'une certaine intelligence engendre automatiquement des compétences.
- Les moyens à investir sont en concurrence avec d'autres besoins, la recherche, l'ouverture de nouveaux programmes, la démocratisation des études, etc.
- Le cursus académique ne prépare pas tous les professeurs à évaluer des compétences autres que celles d'un enseignant-chercheur.
- On ne peut évaluer les compétences sans alliance avec les milieux professionnels, à la fois pour concevoir des dispositifs d'alternance et solliciter des expertises.
- Bref, résoudre le problème de l'évaluation des compétences exige une stratégie à long terme et des changements importants.

15

## Adresses Internet

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

**Laboratoire Innovation-Formation-Education**

**LIFE**

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>

16