

# REFLEXION SUR LES OBSTACLES ET LES PARADOXES D'UNE EVALUATION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES

Florent CHENU  
Service de Pédagogie Expérimentale  
ULg

Ce texte a pour but de présenter quelques problématiques soulevées par un projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation sur le thème de l'évaluation des compétences professionnelles. Si ce projet ne présente encore, à l'heure actuelle, aucun résultat, il propose cependant une réflexion sur les problèmes posés par l'évaluation des compétences, problèmes qui, un jour ou l'autre, devront bien être pris en compte par les évaluateurs.

Il existe de multiples définitions de ce qu'est une compétence. En résumé, et peut-être de manière caricaturale, on peut repérer deux enjeux-clés inhérents à la notion de compétence. On dira d'une personne qu'elle possède une compétence si cette compétence constitue un ensemble de savoirs (au sens large)...

- ...permettant d'aboutir à une **performance** (résultat positif en situation réelle, lien à l'action);
- ...mobilisable **dans plusieurs contextes** (adaptabilité, flexibilité, mobilité professionnelle).

Idéalement, l'évaluation d'une compétence devrait donc consister en l'observation d'une performance dans une pluralité de contextes, ce qui pose un problème de faisabilité. Dès lors, la prise en compte de ces deux enjeux dans l'évaluation conduit à un paradoxe. Soit on cible le critère performance et l'évaluation se fait dans un contexte particulier, soit on cible le critère adaptabilité et l'évaluation doit être menée indépendamment d'un contexte. Autrement dit, centrer l'évaluation sur un des deux enjeux se fait au détriment de l'évaluation de l'autre.

Ce paradoxe peut-être dépassé si on recourt aux notions de *métacognition*, de *réflexivité* ou encore de *conceptualisation*. C'est aujourd'hui la position défendue par plusieurs auteurs en sciences humaines : l'évalué doit être capable non seulement de produire un résultat en situation réelle mais aussi de mener une activité réflexive quant à la production de ce résultat, cette dernière garantissant en quelque sorte la capacité de la personne à transférer sa compétence d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre.

Evaluer, d'une part, la performance d'une personne en contexte et, d'autre part, le niveau de réflexivité de la personne permettrait donc de prédire que cette personne sera ou non performante dans un contexte de la même famille. Concrétiser ce principe pose plusieurs questions, plusieurs problèmes. Nous en décrivons trois : Qui évalue la performance ? Comment mesurer le niveau de réflexivité ? Qu'est-ce qu'une famille de situations ? Cette dernière question sera développée plus en profondeur.

## Qui évalue la performance ?

L'évaluation des performances ne va pas de soi. En particulier, qui doit évaluer la performance ? Et doit-on uniquement s'en tenir à l'évaluation d'un résultat ? Prenons l'exemple d'une personne dont on veut évaluer la compétence à mettre un texte en page grâce à un traitement de textes. Si la

personne est évaluée par un supérieur qui ne maîtrise pas forcément le logiciel, celui-ci peut la considérer comme compétente dans la mesure où le produit réalisé correspond à ses attentes. Par contre, si nous demandons à des professionnels de l'évaluer, ici des secrétaires, l'évaluation sera peut-être moins positive parce que la personne n'a pas utilisé les outils et les techniques adéquats pour produire un document cependant correct à l'impression. L'avis des professionnelles est pourtant important : elles risquent un jour de retravailler le produit et perdront du temps à corriger des manipulations inappropriées.

## Comment mesurer le niveau de réflexivité ?

En admettant que l'on puisse mesurer le niveau de réflexivité d'une personne par rapport à une tâche qu'elle vient de réaliser et au contexte dans lequel elle a été effectuée, comment fixer un «seuil de réussite» à partir duquel on peut affirmer que la personne est suffisamment réflexive pour être compétente (performante dans d'autres contextes) ? Et, n'est-il pas possible qu'il existe des personnes incapables de réfléchir dans l'absolu sur leur action mais qui réfléchissent en cours d'action ? Comment appréhender cette réflexivité en cours d'action ? Enfin, n'est-il pas possible de rencontrer des personnes très habiles à conceptualiser et s'exprimer sur une tâche sans pour autant être performant en situation ?

## Qu'est-ce qu'une famille de situations ?

Aujourd'hui, de nombreux auteurs soutiennent l'idée selon laquelle une compétence doit pouvoir s'observer dans une *famille* de situations (BECKERS, [2001], [1991], TARDIF, [1996], GRIMARD & TREMBLAY, [2002]), dans une ou des *classe(s)* de situations (SAMURÇAY et PASTRE, [1998], VERGNAUD, [1990]), dans des situations *isomorphes* (BELLIER, [1998]) ou *semblables* (CEREQ, [1999]),... Malheureusement, toutes ces notions ont pour défaut d'être peu opérationnelles : A partir de quel «moment» une tâche en devient-elle une autre ? Dans quelle mesure une même tâche dans deux situations différentes ne constituent-elles pas deux tâches différentes ? Dans quelle mesure est-ce la même compétence qui s'applique dans chacune des tâches, chacune des situations ?

Face à ce problème, on a parfois l'impression de se retrouver devant une **tautologie** où une compétence est définie comme s'appliquant à une famille de situations et, inversement, une famille de situations est caractérisée par la mobilisation d'une même compétence.

Certains travaux en sciences humaines ont cependant tenté de cibler plus précisément le problème des situations identiques ou différentes, des familles de situations. Plus particulièrement, PERRENOUD, [2001] défend l'idée selon laquelle le fait que l'on juge que des situations sont identiques ou non est subjectif, et donc individuel et arbitraire. Pour bien comprendre le problème, imaginons l'exemple suivant inspiré d'un texte de CRAHAY, [2003] :

Imaginons un chirurgien compétent pour réaliser une transplantation cardiaque. Imaginons qu'il soit capable de réaliser cette transplantation dans plusieurs situations; par exemple aussi bien chez un enfant que chez un vieillard. On peut considérer que le chirurgien mobilise une même compétence (réaliser une transplantation cardiaque) dans deux situations semblables dont quelques paramètres varient (l'âge du patient, sa corpulence, l'état de ses tissus, de ses veines, de ses artères, sa pression sanguine) et auxquels il s'adapte. Mais rien ne nous empêche par ailleurs de considérer que le chirurgien mobilise deux compétences différentes pour deux situations différentes.

Beaucoup seront tentés de dire que les situations sont identiques dans la mesure où un nombre important de comportements des deux transplantations sont les mêmes. Mais ceci m'amène à poser deux questions. Premièrement, à partir de quel pourcentage de comportements communs peut-on considérer que les situations sont identiques ? Deuxièmement, et c'est là que réside tout l'arbitraire de la notion de famille de situations, quel niveau d'observation va-t-on choisir pour décrire ces comportements communs ? Il est clair que selon qu'on observe des comportements très généraux (ôter le cœur malade, greffer le nouveau cœur, ...) ou très spécifiques (pratiquer une incision de  $x$  cm à tel endroit précis), la part de comportements communs aux deux situations va varier. Des données plus quantitatives confirment cette relativité : LEVY-LEBOYER, [2000] cite les résultats des travaux plus quantitatifs de PEARLMAN, [1980] et SCHMIDT & al., [1981] qui vont dans le même sens : «toute analyse du travail réalisée à l'échelle «moléculaire» permet de constituer des familles qui sont différentes de celles qu'on obtient avec des analyses plus globales» [2000], p. 36.

Si, *in fine*, le regroupement de tâches dépend du choix d'un niveau d'observation, alors la notion de famille de situations est arbitraire. Ceci a du coup une influence sur la nécessité d'observer la compétence en situation inédite : comment est-il possible de dire qu'une situation est inédite par rapport à une autre ? A la limite, tout est inédit !

Pour conclure, remarquons que si l'étendue d'une famille de situations est arbitraire, la formulation même d'une compétence, et en particulier son niveau de généralité, en subit les conséquences. En effet, étant donné qu'on essaye de définir les compétences à partir d'une activité d'analyse de travail (et donc de situations qu'on décidera de considérer comme appartenant ou non à une même famille), celles-ci deviennent, par la force des choses, tout aussi arbitraires. Une compétence pourra alors concerner un nombre de situations plus ou moins grand et plus ou moins variées selon ce que décident les constructeurs de référentiels.

Cet arbitraire est un des lieux privilégiés pour faire apparaître davantage et de manière concrète certaines tensions entre employeurs et employés. Alors que les entreprises chercheront à valider des compétences très spécifiques répondant à leurs besoins particuliers, les employés désireront plutôt faire reconnaître leurs compétences dans différents secteurs, ce qui leur assurera une plus grande employabilité.

Dans ce débat et ce processus de construction d'un référentiel de compétences, accordera-t-on la parole à tout le monde et y attribuera-t-on la même importance ? Est-ce qu'on admettra que tous les avis se valent ? Est-ce que tous les partenaires seront conscients des limites de leur objectivité ? ... Tant que les problématiques de l'arbitraire et de la subjectivité qui entourent la notion de compétence n'auront pas été davantage approfondies, ces questions devront rester d'actualité afin, d'une part, d'approcher d'un peu moins loin une mesure qui se veut valide et surtout, d'autre part, de garantir un processus d'évaluation socialement et déontologiquement acceptable.

## Bibliographie

BECKERS, J., [2001]

Aider les élèves à développer des compétences à l'école: révolution ou continuité ? in Puzzle, Centre interfacultaire de formation des enseignants, bulletin n°10, pp 2-10.

Bellier, S., [2002]

Compétence comportementale : appellation non contrôlée. in Textes des 10<sup>e</sup> Entretiens de la Villette.

Livre en ligne : <http://www.reseaucep.net/portail/print.php?sid=17>

- CENTRE D'ETUDE ET DE RECHERCHE SUR LES QUALIFICATIONS (CEREQ), [1999]  
Evaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des parcours professionnels, Bref n°159, Marseille.
- Crahay, M., [2003]  
Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. Université de Liège. Article non publié.
- Gillet, P., [1991]  
Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, PUF.
- GUILLEVIC, C., [1991]  
Psychologie du travail, Paris, Nathan.
- GRIMARD, D. & TREMBLAY, D., [2002]  
Être à jour toujours ! L'approche par compétences. Pour accompagner les apprenants et les apprenantes jusqu'à l'autonomie. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- LÉVY –LEBOYER, C., [2000]  
Évaluation du personnel, Quels objectifs ? Quelles méthodes ? Paris, Ed. d'Organisation.
- PEARLMAN, K., [1980]  
Job Families: a review and discussion of their implications for personnel selection in Psychological Bulletin 72, pp. 1-128.
- PERRENOUD, PH., [2001]  
Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- PERRENOUD, PH., [2002]  
Quelques définitions et citations à propos des compétences. Document de travail pour le cours Processus de formation et d'apprentissage : pratiques pédagogiques et institutions scolaires. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- SAMURÇAY, R. & PASTRÉ, P., [1998]  
L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : didactique professionnelle. Toulouse, Actes du colloque «recherche et ergonomie»,
- SCHIMDT, F-L., HUNTER, J-E., PEARLMAN, K., [1981]  
Task differences of aptitude test validity in selection: a red herring *in* Journal of Applied Psychology, 66, 166-185.
- TARDIF, J., [1996]  
Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. & Mariani, Y., (dir.), Le concept de transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue, Lyon, CRDP, pp. 31-45.
- Vergnaud, G., [1990]  
La théorie des champs conceptuels, Recherche en Didactique des Mathématiques, vol. 10. n°23, pp. 136.

---

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :  
[Florent.Chenu@ulg.ac.be](mailto:Florent.Chenu@ulg.ac.be)