

---

# Sur quels objets évaluer des compétences ?

**Philippe Jonnaert, Ph. D.**

*Professeur titulaire*

*Chaire UNESCO de développement curriculaire*

*Université du Québec à Montréal*

*Case postale 8888, succursale Centre-ville*

*Montréal, Qc., Canada, H3C 3P8*

[jonnaert.philippe@uqam.ca](mailto:jonnaert.philippe@uqam.ca)

---

*RÉSUMÉ. Ce texte présente l'ensemble des éléments constitutifs d'une compétence qu'il modélise dans une trame conceptuelle relative à cette notion. Partant de ce modèle, l'auteur identifie un ensemble d'objets à évaluer lorsqu'un évaluateur souhaite apprécier la compétence d'une personne ou d'un collectif de personnes. Il montre par là la complexité d'une compétence et de sa zone sémantique. Cette complexité s'inscrit aussi dans le dynamisme du développement de la compétence dans le temps. L'évaluation d'une compétence requiert alors une pluralité d'approches et d'analyses. L'auteur conclut qu'aujourd'hui, une approche de l'évaluation des compétences est encore à construire.*

*MOTS CLÉS : compétence, situation, famille de situations, traitement de situation, ressources, évaluation, zone sémantique, éléments constitutifs d'une zone sémantique, trame conceptuelle, modèle.*

---

## 1. Introduction

Au cours de leurs différents travaux, plusieurs chercheurs de la *Chaire UNESCO de développement curriculaire* (CUDC) de l'*Université du Québec à Montréal* (UQAM) constatent l'importance que prend dans le champ de l'éducation et de la formation, la zone sémantique constitutive de la notion de compétence (Barbier, 2007 ; Braslavsky, 2001). Les chercheurs de la CUDC vérifient comment adapter aux exigences curriculaires la notion de compétence et son réseau de concepts et de notions en les circonscrivant dans une zone sémantique particulière. La notion de situation y est centrale. De ces travaux émane progressivement un nouveau paradigme pour l'éducation, celui qui s'appuie sur la notion de compétence d'une personne ou d'un collectif de personnes en action en situation (Fabre et Vellas, 2006 ; Operti, 2008 ; Mangez, 2008 ; Mottier-Lopez, 2008 ; Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009 ; Masciotra, Medzo et Jonnaert, 2010). Le présent article repose sur les corpus de données empiriques et théoriques accumulés depuis plusieurs années par ces équipes de la CUDC<sup>1</sup>.

Ayotte-Beaudet et Jonnaert (2010) et Ayotte-Beaudet et Jonnaert (à paraître) ont analysé comment la notion de compétence est traitée dans la littérature francophone en sciences humaines durant ces dix dernières années. Cette notion n'est pas stabilisée, elle varie relativement fort d'un auteur à un autre, particulièrement en éducation. Malgré cette polysémie, la notion de compétence est utilisée comme principe organisateur de programmes d'études dans bon nombre de réformes curriculaires, particulièrement en Afrique subsaharienne (Tehio, 2010). Aujourd'hui, ces réformes ont fait l'objet d'évaluations qui mettent en évidence un certain nombre de difficultés inhérentes, entre autres, aux réductionnismes dont fait l'objet la notion même de compétence à travers ces réformes (Tehio, 2010 ; Melouki, 2010 ; Benavot et Braslavsky, 2007 ; Pepper, 2008 ; Sargent, Byrne et O'Donnell, 2010 ; Evans, 2005 ; Nanzhao et Muju, 2007). Le plus souvent réduites à une reformulation simplifiée d'objectifs, les compétences des personnes disparaissent pour ne laisser la place qu'au développement d'habiletés sommaires (un verbe d'action et un objet) portant strictement sur des contenus notionnels reliés à des savoirs disciplinaires traditionnels. Les chercheurs de la CUDC s'écartent de ces approches (Jonnaert, Charland, Cyr, Defise, Ettayebi, Furtuna, Sambote, Ettayebi et Tahirou, 2010). Ils considèrent que la notion même de compétence reste un objet très peu curriculaire. Cette notion a plutôt tendance à référer aux résultats des actions de personnes traitant une situation, que de permettre d'identifier *a priori* le prescrit de programmes de formation comme le préconisent certains tenants d'une approche par compétences (Roegiers, 2008 ; Bernard et Nkengne 2007). Utilisée à des fins curriculaires, la notion de compétence nécessite de périlleuses acrobaties conceptuelles qui provoquent trop souvent encore amalgames et confusions (Bronkard et Dolz, 2002). En ce sens, l'évaluation des compétences des personnes reste nébuleuse puisque, théoriquement, une compétence se construit en situation et ne peut donc, par là, être prescrite dans un programme de formation. Mais alors qu'évaluer, lorsque, malgré tout, le développement de compétences par les personnes s'est érigé de façon quasi universelle en finalité de nombreuses formations (Braslavsky, 2001) ?

Cet article propose une réflexion centrée sur la problématique de l'évaluation de l'ensemble des éléments constitutifs de la zone sémantique d'une compétence : de la situation à son traitement, de la maîtrise de ressources appropriées jusqu'à la compétence elle-même. Ces éléments, articulés de façon dynamique et efficace entre eux, participent activement au développement d'une compétence. Une compétence est déclarée telle au terme d'un processus complexe d'adaptation de ces éléments au traitement d'une situation par des personnes. Une compétence s'inscrit dans la durée de sa construction et de ses adaptations à des situations quasi isomorphes à celle dans laquelle elle a pu se construire. Les personnes impliquées dans ce processus construisent des réponses aux mille et une sollicitations de leurs propres actions en situation. La compétence est l'aboutissement de ces interactions seulement lorsque celles-ci ont finalement conduit à un traitement réussi et socialement acceptable de cette situation.

Appréhender une compétence pour l'évaluer nécessite un retour sur ce processus dans le temps et le contexte qui en ont permis ou non le développement. Mais encore faut-il comprendre ce qu'est réellement une compétence. Mal définie, une compétence, comme tout autre objet nébuleux, ne peut être que mal évaluée. Dans toute démarche d'évaluation, le chercheur modélise d'abord l'objet à évaluer. Sans modèle, une évaluation ne dispose pas de référence et ne peut donc prétendre à une quelconque validité, (Laveault, 2007).

La première section de ce texte propose un recadrage de la notion de compétence. Au terme de ce recadrage, un essai de définition est suggéré. La notion de compétence et sa zone sémantique sont ensuite modélisées dans une trame conceptuelle. Les différents éléments constitutifs de la compétence sont ensuite repris étape après étape dans le processus temporel, complexe et dynamique du développement d'une compétence. Finalement, les

<sup>1</sup> Les différentes activités des chercheurs de la CUDC sont sommairement décrites sur le site : <http://www.cudc.uqam.ca>

différents objets qui peuvent faire l'objet d'une évaluation relative à une compétence sont présentés dans un tableau. Une conclusion met en évidence la nécessité de construire une approche de l'évaluation qui s'inscrit bien dans le contexte actuel de changements paradigmatiques dans le champ des formations.

## 2. Recadrage de la notion de compétence

### 2.1. Six éléments constitutifs de la notion de compétence

La notion de compétence fait l'objet d'approches très variées en fonction des champs disciplinaires qui la convoquent. Elle est utilisée différemment de l'ergonomie à la didactique professionnelle, de la psychologie sociale à la linguistique ou encore des sciences sociales aux sciences de l'éducation. Le champ de l'éducation place le plus souvent cette notion dans une perspective curriculaire ; il en suggère par là une approche spécifique bien qu'encore fragile.

Actuellement, et sans doute provisoirement, six éléments constitutifs de la zone sémantique de la notion de compétence dans le champ de l'éducation se démarquent. Ces éléments, ou dimensions, se dégagent des analyses de corpus de définitions extraites de la littérature actuelle sur la thématique générale du développement de compétences dans le champ de l'éducation, (Jonnaert, 2009 ; Jonnaert, Barrette, Masciotra et Yaya, 2006 ; Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2005). Ces éléments, s'ils sont plus ou moins présents dans les définitions analysées, ne se retrouvent jamais tous en même temps dans une même définition. L'unique élément invariant d'une définition à une autre est la référence aux ressources cognitives, Ayotte-Beaudet et Jonnaert (à paraître).

Six éléments constitutifs de la zone sémantique de la notion de compétence :

- 1) une compétence est toujours associée à une *situation* plus ou moins bien circonscrite à travers un certain nombre de circonstances ; cette situation est elle-même incluse dans une *famille de situations* ; c'est le *contexte* dans lequel cette famille de situations et cette situation sont placés qui permet aux personnes de donner du sens à la situation ; contexte, famille de situations et situations sont organisés logiquement dans une relation d'inclusion hiérarchique, le contexte incluant la famille de situations et celle-ci incluant les situations ; ce rapport, puisqu'il est hiérarchique, ne peut être inversé ;
- 2) les champs d'expériences de la personne ou du collectif de personnes impliqués dans le traitement de cette situation sont déterminants pour le développement d'une compétence ; ces champs d'expériences incluent les connaissances des personnes ;
- 3) le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes d'une diversité de ressources : des ressources propres aux personnes (dont son champ d'expériences antérieures), des ressources spécifiques à certaines circonstances de la situation et de son contexte, et des ressources externes aux personnes, à la situation et à son contexte ;
- 4) une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un traitement achevé, réussi et socialement acceptable d'une situation ;
- 5) une compétence résulte du processus temporel, complexe, dynamique, dialectique et constructif du traitement d'une situation plus ou moins bien circonscrite ; la compétence n'est pas ce processus, le processus est le traitement de la situation par une personne ou par un collectif de personnes ; une personne ou un collectif de personnes ne peuvent être déclarés compétents qu'après le traitement de la situation et seulement si ce dernier est déclaré réussi et socialement acceptable ; c'est au cours de ce traitement que la compétence se développe progressivement en situation et en action ;
- 6) une compétence n'est pas prédictible et ne peut donc être définie *a priori* ; elle est fonction des actions d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances, de leur compréhension de la situation, de ce qu'elles imaginent qu'elles peuvent faire dans cette situation, des ressources dont elles disposent, des contraintes et des obstacles qu'elles rencontrent dans leur traitement de cette situation, de leurs champs d'expériences, etc. ; une compétence s'inscrit dans le temps de sa construction, de ses

adaptations et de sa viabilité ; une compétence est donc toujours le résultat d'un processus *temporel complexe, dynamique, dialectique et constructif* du traitement d'une situation.

## 2.2. La notion de situation au cœur du processus de développement des compétences

L'élément majeur qui se dégage de ces six éléments constitutifs de la zone sémantique d'une compétence est *l'ancrage du développement de toute compétence dans une situation et une famille de situations*. À toute compétence correspondent une situation et une famille de situations dans lesquelles elle se développe, se construit et s'adapte tant et aussi longtemps qu'elle y est viable. Toute référence à une compétence renvoie nécessairement à la situation au départ de laquelle elle a pu être construite. En outre, cette situation elle-même convie *de facto* les situations qui lui sont *quasi isomorphes* et qui appartiennent à la même famille, c'est-à-dire qui partagent avec elle un certain nombre de caractéristiques et de propriétés (Jonnaert, 2010).

En effet, en général, une situation est incluse dans une *famille de situations*, à moins que, par elle-même, elle ne constitue un singleton, c'est-à-dire un ensemble n'incluant qu'un seul élément. Les situations d'une même famille partagent nécessairement entre elles un certain nombre de caractéristiques et de propriétés. La compétence développée dans l'une de ces situations peut le plus souvent être *adaptée* aux autres situations de la même famille (Jonnaert, 2004). La notion de situations appartenant à une même famille, et qui sont presque isomorphes entre elles, est importante dans l'analyse qu'un évaluateur souhaite réaliser à propos de la compétence d'une ou de plusieurs personnes face à ces situations. Elle permet de comprendre l'adaptation d'une compétence d'une situation à une autre qui lui est presque isomorphe. C'est au niveau de la reconnaissance de cet isomorphisme des situations que les champs des expériences antérieures des personnes sont essentiels. C'est également par la reconnaissance de l'isomorphisme des situations que les personnes peuvent ou non mobiliser des connaissances antérieures utiles au traitement de la situation à laquelle ils sont actuellement confrontés. Jonnaert et Laveault (1994) évoquent à ce niveau le *degré de familiarité* des personnes par rapport à la situation à laquelle elles sont confrontées. C'est l'équivalence du degré de familiarité à plusieurs situations pour une même personne qui permet d'en définir, pour cette personne, le niveau de l'isomorphisme des situations. Cette analyse *a priori* du degré de familiarité est capitale pour comprendre ce qu'une personne ou un groupe de personnes peuvent ou non injecter dans une situation qui leur est plus ou moins familière, et donc qui est plus ou moins isomorphe à des situations qu'elles ont déjà rencontrées.

On ne peut renverser le rapport qui s'établit entre les *compétences* des personnes et les *situations*. Les situations sont premières et indépendantes des compétences des personnes tant que celles-ci ne s'y investissent pas. Par exemple, une personne n'ouvre pas son parapluie pour qu'il pleuve. C'est le contexte dans lequel une personne agit qui l'invite à ouvrir ou non son parapluie : «traverser la Place des Arts de Montréal sous la pluie». Ce sont ce contexte, la pluie, et cette situation, traverser la Place, qui sollicitent une démarche particulière, et non l'inverse. Les situations ne sont pas construites pour le développement de compétences. Ce sont les personnes qui, confrontées à ces situations, développent des compétences pour les traiter. Et ce n'est que lorsque cette situation est réellement traitée que la compétence peut être décrétée. Les situations sont donc la *source* des compétences et le *critère* qui permet, à un moment donné, d'affirmer que le traitement de la situation est suffisant et donc que la personne s'est avérée compétente dans cette situation (Jonnaert, 2009). Ce sont aussi les situations qui, à un moment donné disqualifient cette compétence. La *viabilité* de la compétence (Pépin, 1994) est mise en question à partir du moment où elle n'est plus suffisante pour assurer le traitement de nouvelles situations. La personne est alors sollicitée pour en construire une autre.

D'autres notions sont récurrentes à travers les définitions analysées : celles de *ressources*, de *contraintes* et d'*obstacles*, celles d'*activité* et de *traitement efficace*, celles d'*adaptabilité* et de *viabilité*. L'idée que le traitement de la situation doit être achevé pour qu'une compétence soit proclamée signifie également que tant et aussi longtemps que ce traitement n'est pas finalisé, la compétence n'existe pas. Une compétence ne peut être partielle. Par exemple, si un chercheur doit écrire un article scientifique pour une revue, tant et aussi longtemps que cet article n'est pas écrit, corrigé, accepté, publié, lu et critiqué ce chercheur ne peut être déclaré compétent à propos de l'écriture de ce texte. Enfin, le fait que le résultat d'un traitement d'une situation doit être socialement acceptable introduit dans la définition même de la notion de compétence une dimension éthique non négligeable.

Sur ces bases, un essai de définition peut être suggéré.

### 2.3. Un essai de définition

L'ensemble de ces éléments est synthétisé dans l'essai de définition suivant, reformulé au départ de Jonnaert, et al., (2005 : 674) :

- « Une compétence se développe en situation et est le résultat du traitement achevé et socialement accepté de cette situation par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé.
- Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement.
- Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation.
- La compétence est l'aboutissement de ce processus temporel, complexe, dynamique et dialectique de traitement ; elle est spécifique à la situation traitée avec succès et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situations. »

L'ensemble des éléments constitutifs de la zone sémantique d'une compétence se retrouve dans cet essai de définition. Il permet d'en préciser une *trame conceptuelle* qui sert de modèle de référence à l'évaluation d'une compétence et du processus qui, en amont, en a permis le développement. La *trame conceptuelle* articule entre eux les *éléments constitutifs de la zone sémantique d'une compétence* en les organisant en différents cadres. Les objets de l'évaluation d'une compétence se situent dans chacun des cadres de cette trame. Leur diversité témoigne de la complexité de l'évaluation d'une compétence.

## 3. Trame conceptuelle<sup>2</sup> de la notion de compétence

### 3.1. Les éléments pris en considération

À travers cet essai de définition, il apparaît qu'une compétence se précise à travers un ensemble d'éléments constitutifs de la zone sémantique d'une compétence, que les chercheurs de la CUDC modélisent en les articulant entre eux dans une *trame conceptuelle*. Tous ces éléments se retrouvent nécessairement, d'une manière ou d'une autre, en interaction dans les situations auxquelles les personnes sont confrontées. Pour élaborer cette trame, les chercheurs de la CUDC prennent en considération :

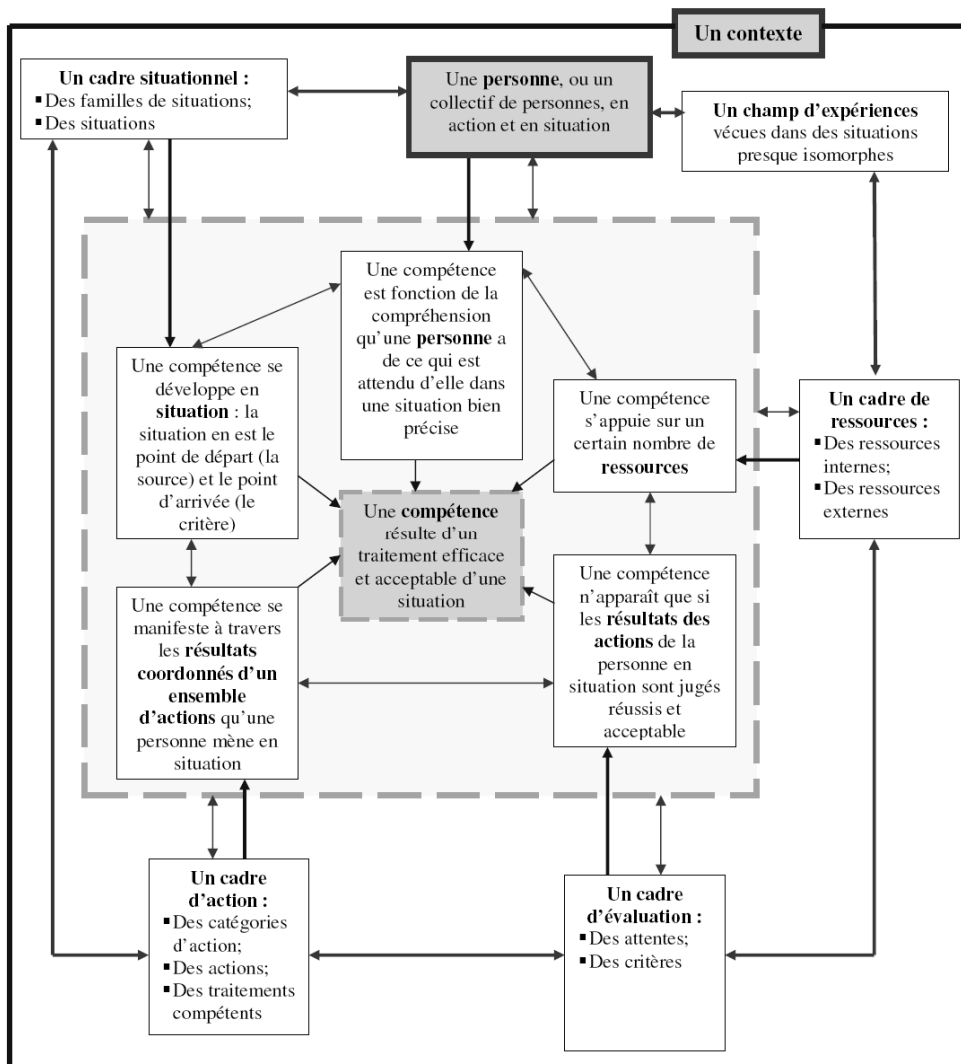
- 1) un *contexte* ;
- 2) une *personne* ou un *collectif de personnes* ;
- 3) un *cadre situationnel* : une *situation* et sa *famille de situations* ;
- 4) un *champ d'expériences vécues* antérieurement par la personne ou le collectif de personnes dans des situations quasi isomorphes à la situation en cours de traitement ;
- 5) un *cadre d'actions* : des *catégories d'actions* incluant un certain nombre d'*actions* mises en œuvre par une ou plusieurs personnes dans cette situation ;
- 6) un *cadre des ressources* : des *ressources* utilisées pour le développement de la compétence ;
- 7) un *cadre d'évaluation* : des *résultats* obtenus, des transformations observées dans la situation et sur les personnes, et des critères qui permettent d'affirmer que le traitement de la situation est achevé, réussi et socialement acceptable.

---

<sup>2</sup> Cette trame conceptuelle a déjà fait l'objet de plusieurs publications, voir Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009).

L'ensemble de ces éléments sont définis dans des cadres différents, constitutifs de la notion de compétence et de son développement. Cette trame conceptuelle *modélise* la zone sémantique d'une compétence. C'est au départ de ces différents cadres qu'une évaluation de la compétence d'une personne ou d'un collectif de personnes peut être envisagée et qu'une pluralité d'outils d'évaluation peut être projetée. Étroitement articulés entre eux, même s'ils sont appliqués aux différents moments du développement d'une compétence, ces outils permettent à l'évaluateur de décrire complètement l'état d'une compétence à un moment donné de son développement, et ce, sans la dénaturer. Par là, un *diagnostic opérationnel* de la compétence d'une personne ou d'un collectif de personnes peut être posé.

**3.2. Une trame conceptuelle de la notion de compétence**



**Tableau 1.** Trame conceptuelle de la notion de compétence

La trame conceptuelle de la notion de compétence positionne de façon systémique l'ensemble des éléments constitutifs de la zone sémantique de cette notion. C'est par un jeu d'articulations et de va et vient entre tous ces éléments que la compétence apparaît.

Cinq cadres structurent ces éléments en un modèle au départ duquel un observateur peut analyser un processus de traitement d'une situation et par là observer le développement d'une compétence. Cette trame conceptuelle devient alors une grille au départ de laquelle des outils peuvent être construits. Par exemple, se référant à ce modèle, les chercheurs de la CUDC ont bâti une méthodologie curriculaire d'élaboration de programmes d'études par situations. Ils ont bâti, expérimenté et validé une *matrice du traitement compétent en situation* (MTCS). Cet outil permet d'identifier et d'articuler entre eux, les éléments indispensables au traitement d'une situation, (Jonnaert et al., 2010). Sur cette base, des programmes ont été construits pour la formation générale de base des

adultes au Québec, l'éducation de base à Madagascar, l'éducation de base 1, l'éducation de base 2, le non formel et l'alphabétisation au Niger. Ces programmes s'appuient tous sur des banques de situations de vie construites à la suite de vastes enquêtes réalisées dans ces différentes régions du monde.

### 3.3. Cinq cadres pour modéliser la notion de compétence

Cinq cadres permettent d'organiser entre eux l'ensemble des éléments constitutifs de la zone sémantique d'une compétence dans une trame conceptuelle :

1) Le **cadre situationnel** précise :

- une *famille de situations* qui définit les caractéristiques et les propriétés communes à toutes les situations de cette famille ; cette famille de situations est générique et inclut un certain nombre de situations ;
- une *situation* dans laquelle la personne ou le collectif de personnes agissent concrètement hic et nunc ; la situation est particulière ; une situation est un ensemble de circonstances ; certaines de ces circonstances sont des ressources pour son traitement par les personnes, d'autres sont des contraintes, voire des obstacles ;
- la famille de situations et la situation sont elles-mêmes incluses dans un contexte plus vaste qui permet aux personnes de construire le sens de la situation dans laquelle ils agissent hic et nunc.

2) Un **champ d'expériences** fait référence :

- aux *expériences* et aux *actions antérieures* vécues par les personnes dans des situations plus ou moins isomorphes à la situation actuelle, et pour lesquelles elles ont parfois déjà construit des traitements compétents qui peuvent ou non être adaptés à la situation actuelle ;
- aux connaissances des personnes, viables et adaptables ou non à la situation actuelle.

3) Un **cadre de ressources** permet d'identifier :

- des *ressources propres aux personnes* : elles sont cognitives, conatives et corporelles ;
- des *ressources spécifiques à la situation* : ce sont des circonstances de la situation qui en facilitent le traitement ;
- des *ressources externes* : ce sont des ressources que les personnes mobilisent hors de la situation pour en construire un traitement.

4) Un **cadre d'actions** précise :

- des *catégories d'actions* définissant des propriétés communes aux actions possibles dans la situation ; les catégories d'actions sont génériques et inclusives ; elles incluent un certain nombre d'actions potentielles en situation ;
- des *actions contextualisées* dans la situation ; elles permettent la mise en œuvre d'un traitement en s'appuyant sur un certain nombre de ressources ; elles sont concrètes ; la mise en œuvre des actions nécessite aussi la prise en considération des contraintes relevant de certaines circonstances de la situation ;
- un *traitement* qui articule un certain nombre d'actions à un certain nombre de ressources ; ce traitement peut prendre des formes très variées, depuis l'application linéaire d'une technique en passant par l'utilisation d'une méthode, jusqu'au développement d'une stratégie particulière adaptée à la situation ; chaque traitement est spécifique aux personnes et à la situation actuelle, il peut éventuellement être adapté à d'autres situations quasi isomorphes appartenant à la même famille de situations.

5) Un **cadre d'évaluation** précise :

- le type de traitement attendu pour que la situation soit réellement traitée et socialement acceptée: le traitement compétent ;

- des critères qui permettent de vérifier dans quelle mesure le traitement compétent de la situation est atteint.

Cette trame conceptuelle articule théoriquement dans un modèle les éléments constitutifs de la zone sémantique d'une compétence. Une compétence, résultat des actions en situation d'une personne ou d'un collectif de personnes, est toujours unique. Elle est rarement reproductible comme telle et intégralement d'une situation à une autre ou d'une personne à une autre, sans adaptation. Bien plus, les situations auxquelles la compétence pourrait être adaptée relèvent en général d'une même famille de situations et sont quasi isomorphes à la situation dans laquelle elle a été construite.

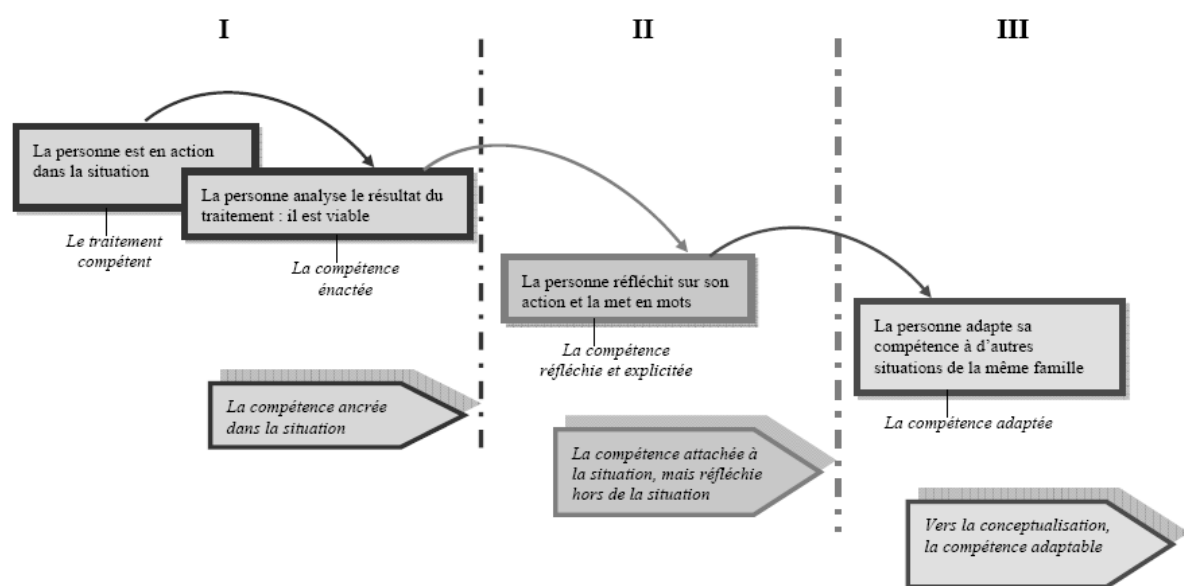
Pour les chercheurs de la CUDC, deux situations sont quasi *isomorphes* lorsqu'elles partagent les mêmes propriétés à quelques variations près à l'intérieur d'une même famille de situations et qu'elles présentent une structure semblable. La notion de structure de situation permet d'analyser l'organisation de l'information dans une situation, (Jonnaert, 1999). Il est exceptionnel de rencontrer des situations strictement isomorphes. Par contre, au sein d'une même famille de situations, on peut trouver des situations *quasi isomorphes*, c'est-à-dire qui présentent un très grand nombre de caractéristiques communes. Lorsqu'elles présentent des caractéristiques très différentes, les situations sont *hétéromorphes*. Puisqu'une compétence est ancrée dans une situation et dans le champ des expériences vécues par les personnes, son espace d'adaptabilité s'écarte peu de la famille de situations à laquelle appartient cette situation. Elle est d'autant plus adaptable d'une situation à une autre que ces situations sont quasi isomorphes.

Pour Legendre (2008 : 39), « la compétence ne se donne jamais à voir directement, elle est indissociable de l'activité du sujet et de la singularité du contexte dans lequel elle s'exerce, elle est structurée de façon combinatoire et dynamique, elle est construite et évolutive, elle comporte une dimension métacognitive et une dimension à la fois individuelle et collective ».

La section suivante dégage les éléments constitutifs de la zone sémantique d'une compétence de ces cadres apparemment rigides d'une trame conceptuelle. Les différents moments de son développement sont présentés en trois étapes d'un processus dynamique. Le traitement d'une situation et, par là le développement d'une compétence, sont repositionnés dans leur dimension temporelle.

#### 4. Différents moments du développement d'une compétence.

Cet objet complexe qu'est la compétence se développe et évolue dans le temps et devient par là un objet d'évaluation à dimensions multiples : l'évaluation d'une compétence est nécessairement *multi référenciée*. En outre, elle peut se situer aux différents moments de la construction et du développement, ou encore de l'adaptation de la compétence (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009). La compétence est donc évolutive et chemine jusqu'à l'aboutissement du traitement de la situation et la réflexion que les personnes effectuent sur ce qu'elles ont réalisé en situation.





**Tableau 2.** *Dimensions temporelles du développement d'une compétence*

La compétence est dynamique, elle se construit progressivement au cours des trois phases décrites dans le tableau 2. Durant la première phase, le traitement compétent d'une situation aboutit à une *compétence énoncée* encore entièrement ancrée dans la situation (Masciotra, Roth et Morel, 2007). Au cours de la seconde phase, la personne réfléchit sur son action passée, elle en parle, la met en mot : la compétence est *réfléchie et explicitée*. Dans la troisième phase, la personne adapte cette compétence à une nouvelle situation : la compétence est *adaptée*. Cette réflexion par une personne sur son action en situation et son analyse sur la possibilité d'adapter et, par là, de généraliser ce qu'elle a réalisé à d'autres situations, la conduit progressivement vers la conceptualisation de sa compétence (Pastré, 2004 ; Pastré et Samurçay, 2001).

L'évaluation d'une compétence se distribue alors sur les objets spécifiques à chacun des moments de son développement.

### 5. Les objets de l'évaluation d'une compétence et les questions qu'ils suscitent à l'évaluateur

1. Moment de l'acte d'évaluation	2. Objet évalué	3. Questions de l'évaluateur
1.100 Avant la mise en place du processus de traitement de la situation	2.100 La situation que les personnes seront amenées à traiter  (Référence au cadre situationnel de la trame conceptuelle)	3.100 Comment évaluer la pertinence de la situation pour les personnes auxquelles elle sera suggérée ?
		3.101 Comment évaluer la structure de la situation, son contenu et le type de traitement qu'elle peut générer chez les personnes ?
		3.102 Comment évaluer les liens que les personnes pourront établir entre cette situation et d'autres situations quasi isomorphes à la situation actuelle et pour lesquelles elles auraient déjà développé une compétence ?
1.200 Durant le processus de traitement de la situation  (Phase I : compétence ancrée dans la situation)	2.200 Les actions que les personnes mettent en œuvre en situation  (Référence au cadre d'actions de la trame conceptuelle)	3.200 Comment évaluer la pertinence des actions mises en place par les personnes pour assurer le traitement de la situation ?
		3.201 Comment évaluer l'articulation des différentes actions mises en place par les personnes pour assurer le traitement de la situation ?
	2.210 Les ressources que les personnes mobilisent en situation  (Référence au cadre des ressources de la trame conceptuelle)	3.210 Comment évaluer la maîtrise des ressources par les personnes ?
		3.211 Comment évaluer la pertinence de l'utilisation de certaines ressources avec

		certaines actions ?
		3.212 Comment évaluer les combinaisons de plusieurs ressources et de plusieurs actions pour construire un traitement efficace ?
	2.220 Le <i>traitement</i> de la situation par les personnes (Référence aux combinaisons entre des éléments du <i>cadre d'actions</i> et des éléments du <i>cadre de ressources</i> de la trame conceptuelle)	3.220 Comment évaluer le <i>traitement</i> de la situation tel qu'il est mis en pace par les personnes ?
1.300 Après le processus de traitement de la situation (Phase II : <i>compétence réfléchie et explicitée</i> )	2.300 La <i>réflexion</i> des personnes sur sa propre action (Référence à l'impact du cadre d'évaluation sur l'ensemble des cadres de la trame conceptuelle)	3.300 Comment évaluer dans quelle mesure la compétence peut être évoquée, mise en mots et analysée par les personnes après le traitement et hors de la situation par les personnes ?
1.400 Après la réflexion sur l'action (Phase III : compétence conceptualisée et adaptable)	2.400 La conceptualisation et l'adaptabilité de la compétence (Référence à l'ensemble des éléments constitutifs de la trame conceptuelle, à leur articulation et à leur dynamisme)	3.400 Comment évaluer la conceptualisation et l'adaptabilité de la compétence à d'autres situations quasi isomorphes à la situation actuelle ?

**Tableau 3.** Objets et questions d'évaluation

Des outils spécifiques correspondent à chacune des dimensions à évaluer. Pour évaluer une compétence et son développement, il s'agit d'abord de disposer de différentes grilles qui permettent l'analyse des situations, des actions et des ressources, [exemples : Jonnaert (2010): ensembles de grilles d'analyse des situations et outils d'analyse de la structure interne des situations ; Simbagoye, Jonnaert, Cossi et Defise (2011) : outils d'analyse des ressources et des contraintes en situation]. Il s'agit ensuite de mettre en place des techniques d'observation et d'analyse des résultats de ces observations de la personne en action en situation ; etc., [par exemple: méthodologie de l'observation en situation : Martineau (2005) ; travaux de la didactique professionnelle : Pastré (2004), Pastré et Samurçay (2001), Leplat et de Montmollin (2001), etc.]. De très nombreux exemples de pratiques réflexives existent, combinés à l'utilisation du portfolio ou des méthodes des incidents critiques, entre autres, une panoplie importante d'outils abondent dans la littérature sur la question et permettent de développer une méthodologie spécifique aux finalités de l'évaluation envisagée.

L'évaluation d'une compétence circule entre ces différents objets et ces différents moments. À chacune des questions de l'évaluateur, un ou plusieurs outils spécifiques sont susceptibles d'aider les démarches d'évaluation. Il s'agit essentiellement d'outils d'analyse ou d'observation des personnes en action, en situation. En fonction de la finalité de l'évaluation envisagée, il est tout aussi pertinent de ne s'attarder que sur l'un ou l'autre aspect du développement de la compétence. Un chercheur peut très bien s'attarder à l'évaluation de certaines ressources, dont des connaissances, utiles au traitement d'une situation. Il peut aussi se limiter à évaluer en tant que telle la compétence d'une personne. Au départ des lignes qui précèdent, il apparaît évident que l'évaluation d'une

compétence ne peut se réaliser qu'en replaçant les personnes dans des situations quasi isomorphes à celles dans lesquelles la compétence à évaluer a pu se développer.

## 6. Conclusion

La notion de compétence introduit la *complexité* dans les approches évaluatives comme dans les approches didactiques et pédagogiques des formations. Pourtant, l'apport essentiel de cette notion, est le retour des situations, et par là, celui du *sens* des apprentissages, dans les formations. Cela ressemble à un truisme. Paradoxalement, c'est ce *retour du sens* dans les formations qui introduit un faisceau de difficultés pour lesquelles l'évaluateur ne dispose pas encore de suffisamment de méthodes, même si de nombreux outils existent. Évaluer la restitution par les apprenants de connaissances décontextualisées ne pose aucun problème d'évaluation. Évaluer *comment une personne traite efficacement une situation* qui a du sens semble être un réel problème.

Ce texte montre avant tout la multidimensionalité de la notion de compétence aussitôt que celle-ci s'écarte des approches qui, aujourd'hui encore, l'assimilent à des objectifs comportementaux. Plusieurs travaux relatifs à l'évaluation des compétences ont réduit cette problématique complexe, en limitant leurs propos à la maîtrise par les personnes de certaines ressources cognitives. Pourtant, il ne s'agit là que d'un des objets à évaluer à l'intérieur de la complexité et de la dynamique d'une compétence. Cette notion de compétence reste mal comprise par bien des acteurs de l'éducation et est sans doute la notion la plus bousculée dans le champ de l'éducation ces dernières années.

En admettre la complexité, refuser de la réduire à de simples objectifs comportementaux, c'est aussi rechercher d'autres approches de l'évaluation à travers des méthodologies innovantes. Aujourd'hui, les situations sont devenues incontournables, les enseignants ont eux-mêmes bâti de nombreuses banques de situations directement accessibles sur le *Net*. Mais les méthodes d'analyse de ces situations restent rares et incomplètes. Évaluer des compétences s'inscrit aussi dans les changements paradigmatiques que vivent les formations. Une autre culture et d'autres outils intégrés dans de nouvelles méthodes d'évaluation sont donc nécessaires pour répondre aux défis que sollicitent l'évaluation des résultats de formations qui visent le développement de compétences par les apprenants.

Évaluer une compétence c'est, entre autres, retracer son développement dans le temps ou encore comprendre son adaptabilité à d'autres situations. Le portfolio conserve certes des traces de ce cheminement, mais ce n'est pas suffisant. L'évaluateur devient aussi et principalement un observateur en situation. S'il a besoin d'outils pour observer, il a également besoin de grilles pour analyser, comprendre, décortiquer non seulement les situations, mais surtout la représentation, voire la reconstruction, que s'en font les personnes lorsqu'elles traitent ces situations. Ces situations, sans cesse transformées au cours du traitement par les personnes, sont volatiles. Fugaces elles changent de visage à chaque instant. Dans cette perspective, décomposer des tâches en micro-unités et construire des items, comptabiliser les scores d'élèves à ces items, sommer ces scores et en établir des moyennes semble dérisoire. Pourtant, c'est encore ainsi que d'aucuns prétendent évaluer des compétences, mais qu'évaluent-ils? L'information pertinente, celle relative au traitement des situations par les personnes, est absente de ces démarches. L'histoire du développement de la compétence n'y apparaît guère. Les situations sont perçues comme des objets figés alors qu'elles sont sans cesse reconstruites par les personnes en action.

Évaluer une compétence c'est d'abord rendre à la compétence son statut d'objet complexe et réfléchir à sa multidimensionalité. Évaluer une compétence c'est prendre en considération la personne qui est au cœur du processus de développement de cette compétence. Évaluer une compétence c'est permettre aux personnes de construire le sens de leurs actions, même dans une démarche d'évaluation.

Alors quel sens donner à un item décontextualisé ? Comment comprendre une épreuve et une mesure dont la personne est absente ? Réduire une compétence à une somme, un pourcentage ou une moyenne, c'est sans doute l'anéantir. Peut-on chiffrer une compétence? Que signifie une compétence réussie à 60% ou 85% ?

Repenser l'évaluation pour approcher réellement les compétences des personnes, c'est prendre ses distances par rapport aux modèles et aux méthodes traditionnels de la mesure, de l'évaluation, de la docimologie, ... C'est construire une évaluation qui permette d'appréhender le développement d'une compétence dans sa durée et sa complexité. C'est observer et écouter des personnes en action en situation. C'est décoder l'évolution de la situation à travers les actions, les propos, les hésitations, les arrêts, les blocages, les redémarrages des personnes en action en situation. Et puis, finalement, une compétence construite, utilisée, adaptée à d'autres situations,

réfléchi, discutée et explicitée par les personnes n'est-elle pas sur le chemin de la conceptualisation? Qui d'autre que la personne elle-même, celle qui vit ce processus de conceptualisation, peut en parler? Laisser les personnes parler de leur propre expérience et exprimer leur vécu, c'est aussi les intégrer directement dans une démarche d'évaluation. Comprendre une compétence pour l'évaluer c'est prendre en considération l'ensemble des éléments constitutifs de la notion de compétence et intégrer les personnes dans le processus d'évaluation.

Le chantier est énorme :

«Mon postulat de départ est que nous sommes au seuil d'une transformation de nature analogue à celles qui ont donné successivement naissance à l'école, à l'instruction publique et, plus récemment à l'éducation de masse. Je parle en d'autres termes, de l'hypothèse que nous approchons d'une quatrième révolution de même ampleur», Bruner, J.J. (2001 : 158).

## 7. Références bibliographiques

- Ayotte-Beaudet, J.-Ph. et Jonnaert, Ph. (2010). Recension des textes francophones traitant de la notion de compétence, *Les cahiers de la CUDC*, (3)1010, 25p.
- Ayotte-Beaudet, J.-Ph. Et Jonnaert, Ph. (à paraître), Les définitions de la notion de compétence dans la littérature francophone en sciences humaines : y a-t-il réellement émergence d'invariants constitutifs de la zone sémantique de la notion de compétence ?
- Barbier, J.-M., (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités, in M.-J., Avenot et C., Schmitt, (Éd.), *La construction des savoirs pour l'action*, (p. 49-68). Paris : L'Harmattan.
- Benavot, A., et Braslavsky, C. (2007). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong: Springer, Studies in comparative education.
- Bernard, J.-M., Nkengne, A. P., Robert, F. (2007). *La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme. L'exemple de l'approche par compétences*. Dijon, Université de Bourgogne : Les documents de travail de l'IREDU, 33p. En ligne : <http://iredu.u-bourgogne.fr>
- Braslavsky, C., (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Bruxelles : Conférence, AFEC, Colloque international, 9-12 mai 2001. En ligne : <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/publications/documents-de-travail-du-bie.html>
- Bronkard, J.P. et Dolz, J., (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? *Raisons éducatives*, (2), 27-44.
- Bruner, J.J. (2001). Mondialisation, éducation et révolution technologique, *Prospects*, (31) 2, 157-176.
- Evans, N. (2005). *Curriculum change in secondary school, 1957-2004. A curriculum roundabout?* London : Routledge.
- Fabre, M. et Vellas, É. (dir), (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, Ph. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation – Sèvres*, (56), 135-145.
- Jonnaert, Ph., (2010). *Repères pour élaborer et évaluer des manuels scolaires*. Paris : OIF<sup>3</sup>.
- Jonnaert, Ph., Charland, P., Cyr, S., Defise, R., Ettayebi, M., Furtuna, D., Sambote, J., Simbagoye, A. et Tahirou, K. (2010). Approche par situations. Matrice du traitement compétent de situations. *Les Cahiers de la CUDC*, cahier 5-1010.
- Jonnaert, Ph., Ettayebi, M. et Defise, R., (2009). *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck-Université, (traduit en roumain aux éditions ASCR).
- Jonnaert, Ph., (2009). *Compétences et constructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck-Université, (2<sup>e</sup> édition, première édition 2002; traduit en arabe aux éditions Almadariss).
- Jonnaert, Ph., (2009b). *Principes de base pour la construction de grilles d'appui à l'élaboration et à l'évaluation de manuels scolaires et d'ensembles didactiques*. Paris : OIF.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., et Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui d'agir compétent*. IBE Working Paper Issue, (4). Genève : Bureau international de l'éducation UNESCO. En ligne : <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/publications/documents-de-travail-du-bie.html>

<sup>3</sup> OIF : Organisation internationale de la francophonie

- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrah, S., et Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité, *Revue des sciences de l'éducation*, 3(30), 667-696.
- Jonnaert, Ph., (1999). *L'enfant-géomètre*. Bruxelles : Plantyn (2<sup>e</sup> édition, première édition 1994)
- Laveault, D., (2007). Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation, in L., Bélair, D., Laveault et C., Lebel (Éd.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, (p. 25-50). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur, in F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon, (Éd.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Mangez, É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement : une sociologie du curriculum*. Paris : Presses universitaires de France.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, (2), 5-17.
- Masciotra, D., Medzo, F. et Jonnaert, Ph. (Éd.), (2010), *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques et standards*. Montréal : Cahiers scientifiques de l'ACFAS<sup>4</sup>, (111).
- Melouki, M.H., (dir.). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Ste-Foy, Qc. : Presses de l'Université Laval.
- Motier-Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La micro culture de classe en classe de mathématiques*. Berne: Peter Lang.
- Nanzhao, Z. et Muju, Z. (2007). *Educational reform and curriculum change in China: a comparative case study*. Genève : BIE. En ligne : <http://www.ibe.unesco.org>
- Operti, R. (2008). Les approches par compétences et la mise en œuvre du curriculum en Amérique latine : processus en cours et défi à relever, in M. Ettayebi, Ph. Jonnaert et R. Operti, (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, (p. 79-100). Paris : L'Harmattan.
- Pastré, P. (2004). Introduction. Recherche en didactique professionnelle, in R. Samurçay et P. Pastré, (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, (p. 1-14). Toulouse : Octares.
- Pastré, P. et R. Samurçay, (2001). Travail et compétence : un point de vue de didacticiens. Activité de travail et dynamique des compétences, in Je Leplat et M. de Montmollin, (dir.), *Les compétences en ergonomie*, (p. 147-160). Toulouse : Octares.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, (20)1, 63-85.
- Pepper, D. (2008). Primary curriculum changes : direction of travel in 10 countries, *QCA International Unit*, 10 p. En ligne : <http://www.inca.org.uk>
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et iniquité, *Revue in Direct*, (10), 61-77.
- Sargent, C., Byrne, A., O'Donnell, S. (2010). Thematic probe. Curriculum review in the INCA countries, *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Interent Archives*, juin 2010, 93 p. En ligne: <http://www.inca.org.uk>
- Simbagoye, A., Jonnaert, Ph., Cossi, C., Defise, R. (2011). *Manuel à l'usage des formateurs des ENI au Bénin*. Cotonou : USAID/EDC.
- Tehio, V. (dir.), (2010). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*. Actes du séminaire final sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. CIEP, Sèvres ; OIF, Paris ; AFD, Paris.

---

<sup>4</sup> ACFAS : l'acronyme ACFAS signifie Association canadienne francophone pour le savoir : <http://www.acfas.ca>