



Georges, F. , Poumay, M. , & Tardif, J. (2014). *Comment appréhender la complexité inhérente aux compétences ? Recherche exploratoire sur les preuves de la compétence et sur les critères de son évaluation*. Conférence présentée au 28ème congrès de l’AIPU : Pédagogie universitaire: entre recherche et enseignement, Mons.

Comment appréhender la complexité inhérente aux compétences ? Recherche exploratoire sur les preuves de la compétence et sur les critères de son évaluation.

François Georges*, Marianne Poumay* et Jacques Tardif**

*Université de Liège, Belgique

**Université de Sherbrooke, Canada

Le portfolio est souvent présenté comme un outil idéal pour documenter le développement des compétences. Sa mise en œuvre confronte les différents acteurs de l’enseignement et de la formation à la difficile question de la description de la preuve de compétence. Comment constituer une preuve? Quels éléments apporter pour démontrer le développement de la compétence ? Cet article aborde ces questions à travers des données empiriques, celles-ci permettant d’illustrer concrètement les notions abordées.

Introduction

À travers cet article, nous revenons dans un premier temps sur le concept de compétence. Nous le définissons, puis l’éclairons à la lumière de quelques principes inspirés de la phénoménologie et des approches sociologiques consacrées à la complexité. L’objectif de ces rapprochements est de tenter de trouver dans d’autres disciplines des outils ou modèles qui enrichissent notre vision de la compétence.

Dans un second temps, nous revenons sur deux recherches exploratoires consacrées aux preuves de compétence sélectionnées et commentées par des apprenants dans leur portfolio. La première recherche s’interroge sur la façon dont les apprenants abordent spontanément la description de leurs compétences, la seconde sur la variété des traces récoltées pour démontrer sa compétence. Ces deux recherches ont été menées dans deux programmes de formation destinés à des enseignants et formateurs expérimentés et en activité : le master complémentaire en pédagogie de l’enseignement supérieur organisé par l’université de Liège (ULG) et le Certificat interuniversitaire de mise en œuvre de formations utilisant efficacement les TIC en milieu associatif organisé conjointement par l’ULG et l’Université de Namur.

Dans un troisième temps, nous proposons une démarche pour aider les apprenants à interroger toutes les dimensions de leur compétence. Cette démarche repose sur les observations menées dans les deux recherches exploratoires susmentionnées, elle n'a aucune prétention de modélisation.

En guise de conclusion, nous revenons sur les conditions d'évaluation des compétences. Nous proposons quelques pistes sans pour autant les élever au rang de règle. Même si l'on tente de l'objectiver, l'évaluation des compétences demeure un domaine complexe qui ne se laisse pas enfermer dans un cadre totalement standardisé.

Percevoir la compétence

La plupart des programmes de l'ULG et plus largement des universités belges francophones se réfèrent aujourd'hui, pour définir la compétence, à la définition qu'en propose Tardif (2006). Ce premier cadre permet de construire des référentiels de compétences qui guident l'action et l'évaluation. En complément à son propre cadre spécialisé, il est parfois utile de se documenter à travers des disciplines contributives. Sans avoir la prétention de nous essayer au discours philosophique, nous empruntons à la phénoménologie son image du cube pour parler de la compétence comme un objet qui se devine sans jamais se laisser voir dans sa totalité, comme un objet perçu et interprété par des observateurs qui tentent d'y reconnaître certains invariants (Richir & Tassin, 2008).

Le cube ne se laisse pas voir dans la globalité alors que, trois faces suffisent pourtant à conclure qu'il s'agit bien d'un cube. Il en est de même de la compétence. On ne peut tout voir de la compétence alors que plusieurs dimensions bien choisies suffisent pourtant à déduire que la compétence est ou non développée au niveau requis.

Nous avons tous une représentation mentale du cube. Tous, nous savons l'identifier en y reconnaissant quelques invariants. Bien que nous nous retrouvions tous sur ce qui distingue un cube d'un autre volume, chacun le perçoit différemment et le décrit donc d'une façon particulière. Les uns l'abordent à partir de la notion de volume, les autres à partir de ses faces, d'autres encore à partir de ses arêtes, etc. Il en va de même avec la compétence. Tous les experts se rejoignent sur ce qui caractérise une compétence propre à un métier donné. Tous sont capables de la reconnaître en un professionnel. Et pourtant, si l'on demande à ces experts ou au professionnel de parler de cette compétence, chacun l'abordera d'une façon particulière : les uns à partir d'une situation professionnelle donnée, d'autres à partir de résultats, d'autre encore à partir des acteurs, dont par exemple les bénéficiaires de la mise en œuvre de la compétence.

Nous insistons ici sur le fait que nous n'avons nullement l'intention d'entrer dans une démarche phénoménologique. Nous trouvons la métaphore du cube féconde et nous en retenons l'idée que la compétence se donne à voir, se devine, s'interprète, est particulière et en même temps se caractérise par certains invariants. Cette métaphore parle par ailleurs tant aux enseignants et formateurs qu'aux étudiants, elle nous aide à expliciter ce qui est attendu de chacun. Nous y revenons dans la suite de cet article.

Décrire la compétence

La compétence étant complexe, nous nous intéressons aux théories sociologiques de la complexité (Laurent, 2011). Notre idée est d'emprunter à ces théories quelques principes pour guider la description de la compétence. Nous n'abordons dans les paragraphes qui suivent qu'un seul principe, à savoir l'idée que le complexe s'aborde dans la totalité, mais aussi à partir des éléments qui le constituent. Avant d'aborder ce principe, nous rappelons en quelques lignes le caractère complexe de la compétence.

La compétence est complexe. Il s'agit d'un savoir-agir professionnel qui s'exerce dans des réalités qui, bien que proches, sont toujours différentes. Les conditions qui caractérisent ces situations professionnelles nécessitent chaque fois des combinaisons particulières de ressources. La compétence est complexe parce qu'elle résulte de multiples mobilisations et combinaisons d'éléments de natures différentes (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009).

Comme la complexité, la compétence gagne à être abordée dans sa globalité, mais aussi à partir des éléments qui la constituent. Ces éléments, ou ressources, doivent toujours être vus dans la perspective de la totalité. C'est l'observation de la compétence dans sa totalité qui prime sur l'observation des ressources qui y sont mobilisées et combinées. Si nous reprenons l'image du cube, les arêtes et les faces doivent être observées dans la perspective du cube pour qu'elles fassent sens et ne soient pas envisagées comme de simples vecteurs, ou de simples plans. Retenons encore que les critères d'observation du tout diffèrent des critères d'observation des éléments. La précision apportée pour parler d'un vecteur ou d'un plan est toute relative quand il s'agit de parler du cube. Plus concrètement encore, l'attention portée à la qualité rédactionnelle d'un courrier sera toute relative quand il s'agit d'observer la compétence d'une secrétaire à gérer des dossiers.

Ce rapport de l'élément au tout, de la ressource à la compétence, peut aussi être utilisé à propos des preuves de compétence et plus précisément du rapport des traces à la preuve de compétence.

Décrire la complexité, c'est décrire les actions et interactions entre les différents éléments dans la perspective du tout. Démontrer le niveau de développement de sa compétence, c'est identifier les marques laissées par son savoir-agir. Parmi ces traces figurent les actions du professionnel et de ses différents interlocuteurs, leurs interactions entre eux et avec leur environnement. Toutes ces traces doivent être interprétées non pour elles-mêmes, mais dans la perspective de la compétence évaluée. Concrètement, pour prouver sa compétence à mettre en œuvre des situations d'apprentissages variées, le formateur parlera non seulement des tâches qu'il a conçues, mais aussi de la façon dont ces tâches ont été reçues et mises en œuvre par ses apprenants avec plus ou moins d'efficacité.

La preuve de la compétence est un faisceau de traces variées sélectionnées par l'apprenant et commentées au regard de la compétence et de ses composantes. Sans commentaires, les traces ne démontrent rien.

Aidés de ces éclairages phénoménologiques et sociologiques sur la compétence, nous rapportons ci-dessous deux recherches exploratoires menées sur l'analyse des preuves apportées par des professionnels pour rendre compte de leur compétence.

Des ressources au savoir-agir

En 2013, une première étude exploratoire a été menée sur les preuves de compétences apportées par des enseignants au terme de leur master en pédagogie de l'enseignement supérieur (Poumay & Georges, 2013). Leurs productions ont été analysées sur base de la syntaxe utilisée pour rédiger une compétence (Tardif, 2012) : savoir-agir, composantes essentielles (caractéristiques propres au métier dans lequel est exercée la compétence), familles de situations (étendue de la compétence), catégorie de ressources. De cette première exploration, il ressortait le constat que les enseignants abordaient une même compétence par des voies variées. Les uns partaient de l'action tandis que d'autres ancrèrent leurs preuves à partir des ressources mobilisées et combinées dans la compétence. D'aucuns se concentraient sur l'un des critères qualité du savoir-agir. D'autres encore se focalisaient sur les situations professionnelles. Parmi les manques constatés (quel que soit le chemin utilisé pour démontrer sa compétence) ressortaient l'absence de traces tangibles et le manque d'explicitation du lien avec la compétence.

De la narration aux actions et des actions aux résultats

En 2014, une seconde étude exploratoire a été réalisée sur les preuves apportées par dix formateurs d'adultes à mi-parcours d'un certificat en technologie de la formation. Leurs productions ont été analysées sur base du modèle d'observation des situations complexes forgé par Penalva (1999). Nous nous sommes interrogés sur les types de traces choisies par les acteurs avant, pendant et après l'action. Nous avons également interrogé ce qu'ils disent de leurs actions et de celles des différents protagonistes de la formation comme preuve de leurs compétences (1) à mettre en oeuvre des situations d'apprentissage variées, (2) à fournir régulièrement des rétroactions aux stagiaires et (3) à leur offrir un encadrement riche et approprié compte tenu de leur projet de professionnalisation.

Sur les 58 traces apportées, 32 illustrent l'action des différents acteurs avant, pendant et après la formation. Parmi ces traces, nous retrouvons des photos, du matériel didactique notamment sous forme de carte conceptuelle, des productions des stagiaires sous forme papier ou électronique, un reportage vidéo et des interviews sur l'action d'apprentissage, une coupure de presse sur la production d'un stagiaire. Les 28 traces restantes relèvent de la narration du formateur. Toutes les traces apportées par les formateurs sont bien en lien avec les trois compétences exercées en situation authentique. Elles participent à la constitution des preuves de développement de compétence. Les narrations qui manquent de précision fragilisent quant à elles la validité de la preuve. Autrement dit, elles ne permettent pas de s'assurer que les formateurs sont effectivement compétents.

Au travers de ces 58 traces, huit formateurs parlent essentiellement de leurs propres actions (33 traces) : descriptions et justifications d'activités, mise à disposition de supports d'apprentissage et d'évaluation, correction de productions et avis sur la qualité du dispositif de formation. Dans une moindre mesure, six parlent des actions des apprenants (21 traces) : actions, réalisations et satisfactions des stagiaires. Deux formateurs font échos de l'observation par des acteurs extérieurs (journalistes de la presse écrite et télévisuelle) du dispositif mis en œuvre mais aussi des actions et des productions des stagiaires.

Ces traces sont associées par les formateurs pour rendre compte du développement des trois compétences développées dans le certificat. La variété des traces rassemblées participe à la fiabilité de la preuve de développement de compétence. À titre d'exemple, certains formateurs se contentent d'annoncer la mise en œuvre de situations d'apprentissage. D'autres vont au-delà de la simple annonce pour décrire dans les détails les situations d'apprentissage. D'autres enrichissent leur description d'activités du matériel de cours mis à disposition des apprenants. Certains vont plus loin encore en adjoignant les productions évolutives des stagiaires ou encore en rendant compte de l'analyse d'observateurs externes.

Sur les 28 preuves (faisceaux de traces assorties de commentaires) apportées par les 10 formateurs, seules neuf apparaissent à la fois pertinentes, valides et fiables (De Ketele & Gérard, 2005). Parmi les manques constatés ressortent les absences de variabilité et d'objectivité des traces. Apparaît également la difficulté de certains formateurs à justifier théoriquement leurs actions (le « pourquoi ? ») et à expliciter le lien entre les traces récoltées et les compétences à développer.

À l'issue de ces deux études exploratoires et de ce libre parcours à travers la littérature consacrée à la description de la complexité et à l'évaluation des compétences, nous proposons dans les paragraphes qui suivent des outils susceptibles d'aider les apprenants à sélectionner les traces utiles à l'édification de preuves de développement de leur compétence.

Des outils pour interroger ses compétences

Reprenons l'image du cube pour parler de la compétence. Les six faces de ce volume reprendraient six dimensions à explorer pour tenter de la décrire au mieux. Nous y retrouverions les acteurs, les composantes de la compétence, les actions des bénéficiaires et autres acteurs, les situations professionnelles, les types de traces et les critères d'évaluation de la compétence. Les deux dernières faces sont de nature différente des quatre premières. Elles résultent de la mise en œuvre de la compétence. D'autres dimensions pourraient bien sûr être proposées. Celles que nous avons retenues relèvent d'observations empiriques et non d'une modélisation. Le cube lancé, l'apprenant aurait à charge d'interroger ses traces sous l'angle d'une ou plusieurs faces apparentes.

Chacune des faces du cube « compétence » pourraient elles-mêmes faire l'objet d'un dé à plusieurs faces. Le dé « acteurs » pourrait avoir trois faces : formateur, stagiaire,

observateur. Le dé « composante » aurait autant de faces que le nombre de caractéristiques propres au métier dans lequel est exercée la compétence. À titre d'exemple, la compétence « mettre en œuvre des situations d'apprentissage variées » aurait deux faces : en s'adaptant aux apprentissages visés et en s'adaptant aux caractéristiques des apprenants. Le dé « action » en aurait trois : planification, réalisation et évaluation. Le dé « types de traces » aurait sept faces : photo, vidéo, mail, texte, carte conceptuelle, coupure de presse, questionnaire. Le dé critère en comporterait quant à lui six : complétude (toutes les compétences sont étayées) ; validité (les preuves permettent de vérifier que l'apprenant est effectivement compétent) ; authenticité (preuves objectivables) ; profondeur (variété des traces qui rendent compte de l'efficacité de l'action) ; étendue (la diversité des situations couvertes qui permet de vérifier que la personne est compétente dans plusieurs contextes) ; commentaire (mise en exergue des liens entre les preuves et les compétences). Ici aussi, l'intitulé et le nombre de faces pourraient varier.

À l'instar des « jeux dont vous êtes le héros », l'apprenant serait invité à rassembler des preuves qui répondraient aux indications qui apparaîtraient sur la face des dés lancés. À titre d'exemple, les faces des dés lancés par un apprenant à propos de sa compétence pourraient être les suivantes : dé « composante » : en rendant compte de la progression de l'apprenant ; dé « acteurs » : stagiaire ; dé « action » : évaluation ; dé « types de traces » : production écrite ; dé « critère » : profondeur. À la lecture de ces faces, le formateur participant serait invité à rendre compte de la progression de ses apprenants à travers des données de ses stagiaires en situation d'évaluation, en recueillant des preuves écrites et en veillant à leur profondeur. Il interrogerait ses traces ou en chercherait de nouvelles pour s'assurer qu'il rassemble bien des traces d'évaluation qui montrent clairement et de façon répétée que ses stagiaires progressent effectivement en tenant compte de ses feed-back.

Conclusion

La compétence est un objet complexe. La façon de l'aborder et d'en rendre compte est spécifique à chaque personne. Ceci ne facilite pas le travail de l'évaluateur contraint d'assurer une évaluation équitable. Le portfolio est un de ces outils susceptibles de rencontrer cette double exigence d'équité et de complexité, dans le respect des spécificités des parcours de développement de compétence de chacun. Sa mise en œuvre nécessite de guider tant les apprenants appelés à faire preuve de leurs compétences que les accompagnateurs chargés de les soutenir dans la collecte de traces ou encore le jury responsable d'attester du niveau de développement de la compétence. Les outils proposés ci-dessus peuvent soutenir l'apprenant dans l'identification de preuves pertinentes, valides et fiables, mais ils ne remplaceront pas l'accompagnateur. C'est à ce dernier qu'il revient de libérer la parole de l'étudiant, notamment en l'écoutant, en le rejoignant dans sa propre conception de la réalité. Au membre du jury revient la nécessité d'adopter une posture de confiance vis-à-vis de l'apprenant, de contrer le réflexe du retour à l'enseignement et de se centrer sur l'apprenant. Il importe également qu'ils renoncent à l'exhaustivité et à la standardisation totale. La collégialité palliera la subjectivité.

Offrir un cadre de liberté et un soutien à la réflexivité donne aux apprenants de révéler leur compétence bien souvent de manière étonnante, au-delà des attentes de leur jury.

Bibliographie

- De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Laurent, N. (2011). Qu'est-ce que la complexité ? *Revue des Questions Scientifiques*, 183(3), 253-272.
- Penalva, J.-P. (1999). Situations et systèmes complexes. 2014, from <http://www1.agora21.org/ari/penalva1.html>
- Poumay, M., & Georges, F. (2013). *Qu'est-ce qu'une preuve de développement de compétence ? Témoignages autour de la récolte et de l'analyse critique de preuves de développement de compétences dans deux programmes faisant usages du portfolio pour l'évaluation finale de leurs étudiants*. Paper presented at the 25ème colloque de l'ADMEE-Europe : Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation, Fribourg.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Richir, M., & Tassin, E. (2008). *Merleau-Ponty, phénoménologie et expériences*. Grenoble: Editions Jérôme Millon.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences - Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education.
- Tardif, J. (2012). *Devenir ostéopathe, agir avec compétence*. Saint-Etienne: SNESO Editions.