

Compétence, Résultat et Performance académiques : Quels liens ? Et par quelles techniques en construire une évaluation intégrée selon l'APC ?

Gaspard ONANA ONGOLO
Évaluateur Docimologue, Ph.D.
Université de Yaoundé I
onanaongolog@gmail.com
+ 237 658 10 97 39

Résumé :

Tout concept s'accompagne toujours de représentations plus ou moins fortes, une sorte d'inconscient collectif qu'il véhicule (G. Onana, 2023a). Ainsi, il fait forcément appel à nos émotions autant qu'à notre raison, et à ce titre, il doit être étudié et choisi avec soin. Demeurant au cœur des enjeux de création de valeur, de résultat et de performance, les chercheurs s'accordent pour dire que le concept de compétence est assez flou, et qu'il s'agit d'un concept faible aux enjeux forts. Tout de même, ceux de performance et de résultat, aux philosophies très éloignées, sont également empreints de représentations sociales très fortes (J. Lamri, 2018, p.112). Déconstruire ces représentations, explorer les liens que ces concepts partagent dans le processus d'évaluation et en suggérer quelques techniques de construction d'une évaluation des compétences d'intégration en contexte académique reste l'objectif poursuivi dans cet article.

Concepts clés : compétence – résultat – performance – évaluation intégrée

Abstract :

Any concept always goes along with more or less strong representations and conveys, a kind of collective unconscious (G. Onana, 2023a). Since it inevitably resorts to ours emotions as well as our reason, it must therefore be chosen and studied carefully. According to researchers, although the concept of competence is weak and not really clear but strong in terms of challenges, it dwells in the heart of stake of creation of value, result and performance. Likewise, those of performance and result with distant philosophies are also tinged with very strong social representations (J. Lamri, 2018, p. 112). This article is aimed at deconstructing those negative social representations, exploring links shared in the evaluation process and suggesting some technics of constructing an evaluation of competences' integration in the academic context.

Keys concepts: competence – result – performance – integrated evaluation

Introduction

L'un des défis les plus âpres du 21^e siècle auxquels tout acteur social ou économique doit relever demeure la résolution avec efficacité, efficience et pertinence des problèmes dont il fait quotidiennement face et d'anticiper sur ceux du futur. Cette capacité de résolution passe forcément par une activité intellectuelle entendue pour B. Hillau (2006, p. 15) comme une mise en œuvre des processus de construction réflexive et de développement personnel.

De la qualité du résultat d'apprentissage qu'il obtient de la résolution d'une situation-problème, certains qualifient l'apprenant de compétent et d'autres de performant. D'où l'intérêt socioprofessionnel porté sur les concepts de compétence, de résultat et de performance. Dans le discours pédagogico-docimologique, chacun des trois concepts fait l'objet de plusieurs mots en un seul, de définitions différentes selon la période historique et l'auteur, de représentations sociales négatives et divergentes, de nuances et de confusions dans les rapports de contenu que lesdits concepts entretiennent entre eux.

D'où un souci de lecture d'outils de communication des produits d'apprentissage des formés en termes de compétences sur le marché de l'emploi. À cet égard, une interrogation se soulève : *vaut-il mieux se limiter sur la qualité brute du résultat d'apprentissage, ou alors aller à l'évaluation du degré de performance et/ou de compétence relatif à ce résultat ?* Un triptyque docimologique dont l'appropriation semble clé dans un processus d'évaluation aux exigences de l'APC. Une évaluation dite intégrée et légitimée par la conception intégratrice de la formation articulée de façon étroite aux besoins de terrain et des participants sous l'approche par les compétences professionnelles de base dite pédagogie de l'intégration (J.-M. De Ketele, 1996). Un modèle qui privilégie plusieurs moments d'évaluation non seulement avant, pendant et en fin d'apprentissage, mais aussi, après pour l'évaluation du transfert et d'insertion socioprofessionnel sur le terrain.

Sous une approche méthodologique purement qualitative, cet article vise à proposer une compréhension plus simple de chaque concept en vue d'en déconstruire les représentations sociales négatives grâce à une distinction nette des nuances qui prêtent souvent à confusion autour d'eux, et de ressortir les liens qu'ils entretiennent par la logique de la formation centrée sur les résultats des apprentissages efficace, significatifs et couronnés par des résultats, lesquelles selon l'APC, doivent être utiles et requis non seulement pour d'autres apprentissages ultérieurs, mais aussi dans la résolution des problèmes de vie courante. (J-C Biboupout et al., 2008, p. 143). Avec pour finalité de suggérer quelques techniques de construction d'une évaluation intégrée des compétences en contexte académique voire professionnelle.

1. Synthèse des écrits

1.1. Du concept de compétence

Le concept clé de l'APC reste évidemment celui de compétence (G. Onana, 2023b). Et Maurice de Montmollin (1984) l'apprécie comme « un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire [...], de procédures standardisées, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau ». Ce qu'il traduit plutard en 1986 de « l'intelligence de la tâche » entendue comme un contenu de savoirs indexé au contenu structural d'une situation d'actions. En 1994, Michel Parlier caractérise la compétence de dynamique car combine dans l'action, les savoirs (apprendre que), les savoir-faire (apprendre à) et les savoir-être (apprendre à apprendre). En la considérant comme « un savoir-faire en situation » et grâce à une lecture tridimensionnelle, Guy Le Boterf (2000) présente pour la première fois la compétence comme la résultante de trois facteurs simultanés : d'abord un *savoir-agir*, qui regroupe les capacités à mobiliser et à combiner les ressources internes et externes au bon moment et dans les bonnes proportions ; ensuite un *vouloir-agir*, qui détermine la volonté de l'individu de passer à l'action dans un contexte donné ; et enfin un *pouvoir-agir*, qui détermine la possibilité et la rationalité pour celui-ci de passer à l'action en fonction des conditions environnantes.

Dans la même veine, Zarifian y associe la prise d'initiative, de responsabilité et l'intelligence pratique mettant en œuvre des

savoirs d'action et à la sollicitation de réseaux d'acteurs de soutien (J. Lamri, 2018). Réunissant tous ces facteurs en un seul, M. Develay (2016, p. 57) parle de *savoir-agir réfléchi* car ce savoir-agir peut se fléchir sur le comportement qu'il désigne et l'expliquer. Autrement dit « une action médiatisée par la réflexion » (M. Pépin, 2016, p.27).

Les anglicismes « hard skills » et « soft skills » illuminent davantage le concept de compétence. Les « hard skills » ou compétences dures, représentent les compétences techniques que l'on acquiert par la formation ou l'expérience pratique répétée. Et J. Lamri (2018, p. 99) pense qu'il existe malgré tout, une représentation sociale de la compétence fortement centrée sur la notion de compétence technique. Les « soft skills » ou compétences douces, représentent quant à elles tout le reste et se traduisent différemment en français par : savoir-être, compétences humaines, sociales, relationnelles et émotionnelles. Ce que William Tate qualifie d'ensemble de comportements qu'un acteur doit mobiliser pour atteindre un objectif avec compétence.

Dans la littérature scientifique, quatre grands modèles synthétisent l'aspect pluriel des types de compétence :

-Les compétences techniques : ce sont celles qui s'acquièrent par la formation, l'apprentissage et l'expérience c'est-à-dire que l'on peut apprendre tout simplement. Il s'agit des savoir-faire pour le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de France (MESR, 2011). J.-M. De Ketele (1996) en établit une typologie : compétences de base ou socle (dont la maîtrise est essentielle pour la réalisation d'autres apprentissages), d'extension ou de perfectionnement (qui se construisent au cours du processus d'apprentissage n'influençant en rien la suite des apprentissages), disciplinaires (découlant directement des contenus spécifiques des programmes de formation), transversales (ou génériques développées à travers plusieurs disciplines, lesquelles semblent très essentielles et peuvent être d'ordres intellectuel, méthodologique, communicationnel, personnel et social, etc.). Il suffit de les mémoriser et les réutiliser de manière adaptée lorsque c'est nécessaire. Ces compétences permettent de gérer des situations connues et/ou nouvelles grâce à des processus déjà automatisés ;

-*Les compétences comportementales et motivationnelles* : plutôt comme des compétences à proprement parler, elles s'apprécient comme des filtres à l'instar de l'extraversion, de l'ouverture à l'expérience, de la conscience académique ou professionnelle, de la stabilité émotionnelle ou conviviale. Elles déterminent la façon de réagir face à une situation et ce qu'il faut faire des autres compétences à mobiliser. Les qualifiant de *savoir-être* (MERS, 2011), elles ne s'acquièrent pas aussi simplement comme les compétences techniques, car relèvent de processus bien plus complexes et évoluent dans le temps consciemment ou inconsciemment ;

-*Les compétences cognitives* : qui permettent véritablement d'apprendre, de réfléchir et d'interagir. Elles se manifestent par les compétences au cœur du 21^e siècle dites « **Les 4C** » : *la créativité* comme processus visant soit à transformer de manière originale ce qui existe déjà, soit à produire quelque chose d'inédit ; *l'esprit critique (Critical Thinking)* entendu comme l'ensemble des processus mentaux, stratégies et représentations que les gens utilisent pour résoudre des problèmes ou prendre des décisions et s'approprier de nouvelles ressources ; *la communication* car plus que jamais, les organisations dépendent de succès collectifs ; et *la coopération* qui semble regrouper toutes ces microcompétences. Les compétences cognitives sont essentielles à l'adaptation spontanée d'une situation-cible ;

-*Les compétences citoyennes ou sociales* : mises à part, elles relèvent de constructions intimement liées à notre rapport au monde et à la société. Tandis que celles comportementales ne se déterminent que par notre rapport aux autres individus, les compétences citoyennes décrivent notre positionnement en tant qu'individu faisant partie d'un groupe social. Ces dernières tournent autour de croyances et visions que nous avons de la société et des rapports que nous entretenons avec elle (J. Lamri, 2018).

-*Les compétences à s'orienter (career competencies/skills)* : évoquées ici par le principe de transfert des compétences de l'APC dans des situations professionnalisantes ou de vie. S'orienter en un mot signifie être capable de stratégies dans le processus de

résolution d'une tâche (B. Rey 2016, p.7). Selon *European Lifelong Guidance Policy Network* (2013), les compétences à s'orienter renvoient à « ... la capacité à se connaître soi-même pour prendre les bonnes décisions afin d'aborder les transitions inhérentes à tout parcours individuel et professionnel ». Ce développement de carrières repose sur trois composantes dont l'une est essentielle dans notre contexte d'APC : le « savoir comment » se référant aux savoirs, à la capacité du sujet à mobiliser ses connaissances, les acquis de ses expériences pour accomplir certaines tâches de manière efficace, efficiente et pertinente (M. Bangali, 2012, p.14).

Tout compte fait, la pierre angulaire de cette segmentation reste visiblement la notion de compétence dont l'expression dans une situation-problème fait appel à la mobilisation de plusieurs microcompétences. Et elle n'a d'utilité que si elle permet de délivrer au résultat/produit escompté traduisant une certaine performance (Lamri, 2018, p. 112). Cependant, qu'en est-il concrètement des liens partagés entre performance et résultat/produit d'apprentissage ?

1.2. Des concepts de résultat et de performance

En fonction des domaines et des compétences y sollicitées, plusieurs types de performance sont distingués dans la littérature. Cette dernière peut être qualifiée de linguistique, économique, sociétale, académique, professionnelle, etc.

Sous l'approche de résultat/produit (ou d'atteinte des objectifs) d'apprentissage, l'intérêt principal de cet article se centre davantage sur la performance académique entendue pour R. Vienneau (2017, p.11) comme « l'expression des apprentissages dans une production quelconque ». Une logique qui aborde la performance au travers du degré d'accomplissement des objectifs d'évaluation fixés en amont, une sorte d'objectivité. Dans cette perspective, A. Nabaoui (2023) réfère la performance au niveau de réalisation d'un (des) objectif(s) prédéfini(s) et référencié(s) dans un domaine donné, à un contexte particulier et à un instant précis.

En docimologie, G. De Landsheere (1992, p. 211) appréhende la performance comme « le résultat obtenu à une épreuve et qu'on ne peut parler de performance que par rapport

aux conditions dans lesquelles ce résultat a été obtenu ». Dans cette optique, G. Onana (2024a, p. 205) pense que la performance académique s'analyse en rapport du capital cognitif attesté et du parcours scolaire, des pratiques d'étude et d'évaluation couplées aux conditions dans lesquelles s'opérationnalisent les apprentissages, l'intégration des acquis et les évaluations, aux motivations et aux traits personnels des évalués, etc.

Par le concept de « résultat », J-C Bipoupout et al. (2008, p.144) entend tout changement issu d'un processus d'une activité ou d'un système de processus et/ou d'activités, ayant effectivement des rapports de causalité avec ladite activité. Dans le cadre de cet article, il s'agit des résultats directs des apprentissages c'est-à-dire à la fois attendus et ciblés.

Le résultat académique s'appréhende donc comme un écart à l'objectif poursuivi des apprentissages. Tandis que la performance académique d'un examiné résulte des critères et du contexte d'évaluation, le résultat fait référence à ladite performance par rapport aux normes de l'établissement de formation. Dès lors, la notion de résultat apparaît objective et mesurable tandis que celle de performance reste toujours relative. En rapport à un objectif ou point de comparaison connu, le résultat est inférieur, égal ou supérieur avec une impossibilité de déformation directe de lecture. À travers ce résultat lié aux critères prédéfinis, la performance peut être qualifiée d'insuffisante, minimale, moyenne ou supérieure, par exemple.

Si entre résultat et performance, la différence conceptuelle tourne autour du contexte et des critères, force est d'appréhender le lien entre performance et compétence pour mieux les distinguer.

1.3. Entre compétence et performance

La compétence n'est pas une performance. Autrement dit, pour F.-M. Legendre (1993, p. 977), la performance est le rapport entre l'expression de l'accomplissement réel de l'activité, à savoir les résultats obtenus avec l'utilisation d'un niveau de ressources de référence au regard d'attentes fixées et de résultats projetés. Le concept de performance est donc combinatoire à

celui de résultat, mais sans se réduire à ce dernier, ni à une capacité décontextualisée et ni à un ensemble de savoirs. Selon Ph. Perrenoud (2011, p. 46), « la compétence n'est pas directement observable. C'est la condition de performance qui la rend possible, non aléatoire, prévisible. Elle est d'une manière ou d'une autre une promesse de régularité de ladite performance ». La compétence se construit et ne s'évalue qu'à travers la réalisation de tâches et des effets qui en découlent (F. Rufin, 2004).

La performance dépend donc de l'organisation cognitive du sujet et ne devient compétence que lorsqu'elle fait l'objet d'un jugement social orienté sur son observation. Autrement dit, lorsque le sujet respecte les conditions d'efficacité, de reproductibilité et de régularité de ladite performance. Cette dernière s'appréhende également comme un concept générique décrivant une variété d'outils alternatifs d'évaluation des acquis. Il s'agit des situations de performance permettant de mesurer chez le formé, des opérations intellectuelles complexes, l'engageant dans l'accomplissement de tâches réalistes issues d'environnements extrascolaires lui offrant aussi une certaine souplesse dans l'éventail des réponses plausibles. Elle s'apprécie par l'intermédiaire du jugement humain au biais d'échelles d'appréciation (G. Onana, 2023b).

Puisque l'univers socioprofessionnel demande d'être productifs, efficaces et efficients, il semble nécessaire d'appréhender ce pour quoi la compétence devient si importante dans notre société. D'où la profondeur du concept de performance en terme d'association des piliers d'efficacité et d'efficience (A. Nabaoui, 2023) auxquels s'adjoint celui de pertinence.

1.4. Leviers et critères de performance

Autant, les concepts de résultat et de performance sont intimement liés tout en étant très éloignés sur le plan philosophique, autant il en est de même de ceux d'efficacité (efficiency) et d'efficience (effectiveness). Évaluer une performance académique revient donc à évaluer toute la démarche entreprise du processus d'évaluation : de la définition des objectifs, critères et indicateurs de performance, des stratégies et moyens mobilisés jusqu'à la prise de décision au regard des résultats obtenus (G. Onana, 2024a). D'où un *flash back* sur le triangle de la performance de P. Gilbert (1980)

rebaptisé « triptyque de la performance » par B. Mazouz (2017, p. 60). Unanimement ces deux chercheurs s'interrogent sur l'efficacité, l'efficience et la pertinence des résultats obtenus d'une activité pour apprécier le degré de performance.

Selon ces auteurs, *l'efficacité* se définit avant tout comme l'atteinte au meilleur degré d'un objectif, un peu comme un bon résultat. Pour Benoit Pigé, *l'efficience* fait référence au meilleur rendement c'est-à-dire à l'optimisation de la consommation des ressources utilisées dans la production d'un résultat. En effet, si l'efficacité s'intéresse au lien entre les objectifs et les résultats poursuivis et l'efficience au lien entre les moyens mobilisés pour ces résultats, la *pertinence* s'intéresse au lien entre ces moyens et ces objectifs.

À ces leviers ou paramètres s'ajoutent d'autres critères à l'expression d'une performance : la *cohérence* (liens logiques entre les éléments de réponse, le tout est organisé) ; la *précision* (production détaillée, claire et concise) ; *profondeur* (notions intégrées menant à une recherche riche et variée allant au-delà des apparences) ; *envergure* (étendue de la gamme des composantes) ; *autonomie* (capacité de faire des choix réfléchis entre des idées et les ressources, l'initiative) ; *originalité* (apport d'idées différentes de la norme conventionnelle, fond et formes inclus) ; *langue* (règles et conventions respectées au plan lexical, syntaxique, grammatical, des phrases et l'orthographe des expressions).

Grâce à un jugement de valeur (du processus au résultat/produit obtenu en plus du discours et d'autres paramètres externes) porté sur la performance et une fois devenue compétence, cette dernière est soit : non acquise, en cours d'acquisition, acquise ou experte. Une évidence que le sujet peut disposer de meilleurs résultats sans pour autant traduire d'excellente performance et même si c'était le cas, celle-ci ne signifierait non plus *ipsofacto* qu'il en dispose à un degré de compétence expert.

2. Évaluation intégrée selon l'APC

2.1. Notion d'intégration

L'intégration s'appréhende comme une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée pour un but précis (F. Fotso, 2011, p. 39). Elle se caractérise par l'interdépendance des différents acquis, la mobilisation dynamique de ces derniers et la polarisation ou le transfert de cette mobilisation vers la résolution des situations-problèmes. Elle relève à la fois du sujet apprenant et de l'agent formateur et concerne avant tout les dimensions interactives qui relient les sujets apprenants aux processus et aux produits d'apprentissage (L. Paquay et al. 2002, p.28).

Dans l'APC, l'évaluation intégrée des compétences se distingue de l'évaluation de l'intégration des compétences spécifiques.

2.2. Évaluation de l'intégration des compétences spécifiques

L'intégration des compétences spécifiques (compétences de base, opérationnelle/disciplinaire, transversale, d'intégration partielle, etc.) poursuit un objectif terminal d'intégration (OTI) ou une compétence terminale d'intégration (CTI) et s'opérationnalise par intériorisation (c'est-à-dire liée à la rétroaction, à l'organisation, à l'appropriation personnelle et à la conscience de celles-ci) et par extériorisation (à sa pratique liée aux actions posées et au discours des formés qui les justifient) pendant l'apprentissage. Elle vise à apprécier le degré d'habileté de mobilisation et de polarisation des diverses microcompétences d'un apprenant face à une situation de réinvestissement complexe indéterminée. Ainsi, elle est observable à travers trois indicateurs : le *processus* (démarche, technique et méthode) à travers les critères de pertinence des choix, de rigueur, d'efficacité, d'efficience de la démarche, de créativité, etc. ; le *produit* (résultat de l'action posée) à travers les critères de pertinence, d'efficacité, de qualité, de réalisme, etc. ; et le *discours du sujet* (son langage) à partir des critères de clarté, de cohérence, de pertinence, de justesse du propos et choix des

termes (forces et faiblesses) et d'intégration des acquis, etc. (G. Onana, 2024a).

2.3. Évaluation des compétences d'intégration

Une évaluation des compétences d'intégration est une approche docimologique qui combine holistiquement différents types, techniques, moyens et stratégies d'évaluation objectant l'appréciation de leur degré d'acquisition et de transfert à la fois académique, opérationnel et intégral. Visant le degré d'apprenance des évalués et se focalisant plus sur les évaluations formelles ponctuelles et instrumentées, elle tient aussi compte des données d'évaluation informelle (interactives) et d'évaluation non-formelle (environnement extra-scolaire et autres déterminants externes).

Une évaluation intégrée requiert à la fois une démarche objective et un résultat de qualité des situations-cibles. Elle sous-entend un recueil intégré et combine différents types et tâches d'évaluation (formative et sommative) complexes soumis aux critères de performance et indicateurs de réussite SMART (Spécifiques, Mesurables, Atteignables et Réalisables dans le Temps et dans l'espace) pour une prise de décision adéquate. Une grille intégrée de correction incluant un barème flexible, une pondération fractionnée et critériée, une technique de correction analytique et en plus du score et des appréciations, une cotation et des annotations positives visant l'aide à l'apprentissage. Des résultats ciblés, la décision à prendre est orientée vers l'analyse des atouts et handicaps de l'apprentissage, vers leur renforcement, leur autorégulation ou vers le transfert des compétences. L'interprétation des résultats reste donc critériée et descriptive (erreur = clé de la réussite). Dans une évaluation intégrée, la validation de l'instrument d'évaluation se fonde sur une analyse matricielle SWOT (Strengths/Forces, Weaknesses/Faiblesses, Opportunities/ Opportunités and/et Threats/Menaces) de tout le processus d'évaluation et sur une analyse factorielle des objets et outils mentaux et physiques, de l'environnement et des variabilités (G. Onana, 2024b).

Une épreuve en termes d'intégration est celle qui consiste à présenter à l'évalué une ou plusieurs situations complexes à résoudre, plutôt qu'une série de questions ou d'exercices qui

n'exigent pas forcément une mobilisation des ressources (X. Roegiers, 2004, p. 352). Dans ces conditions, évaluer les compétences académiques revient à évaluer l'art d'un sujet à résoudre un problème (B. Hillau, 2006, p. 11). Ainsi, elle permet aux formés de s'approprier efficacement des modes de pensée et d'action dans un domaine précis. D'où l'évocation des techniques générales de mensuration des performances comme socle.

2.4. Techniques générales de mensuration dans une évaluation intégrée ou des compétences d'intégration

Dans le strict respect de la systématisation matricielle des pratiques docimologiques et de leur modélisation fonctionnelle (G. Onana, 2024a, 2024b), quelques principales techniques à combiner beaucoup plus dans les phases de conception, de rédaction et de validation d'une épreuve écrite (G. Onana, 2023b), restent clés dans une évaluation dite intégrée. Après avoir défini l'OTI/CTI et précisé pour chaque élément de compétence, les objets et critères d'évaluation et indicateurs de réussite de même que l'échelle d'appréciation, la notation et la cotation de la compétence, suivi de l'énoncé contextualisé et conditions de réalisation des situations, il convient de :

-Diversifier les types d'évaluation en y incluant des mesures formatives et sommatives. Alors que les mesures sommatives sont classiques et visent à tester des connaissances ou compétences afin de valider leur reconnaissance, celles formatives et formatrices visent plutôt à faire acquérir de nouveaux savoirs ou compétences grâce à l'évaluation elle-même. C'est une manière très efficace de se former en continu, d'autant plus qu'elle est axée sur la notion de réalisation concrète. Cependant, les mesures formelles ponctuelles tiennent compte des données des évaluations informelles non ou moins instrumentées (démarches métacognitive, autorégulative et autoévaluative des sujets ; démarches non-interactives et interactives des processus d'enseignement-apprentissage, d'intégration et de jugement car, corriger une copie revient à transformer, à infléchir un raisonnement, une démarche...) ;

- Combiner dans toute épreuve, des situations intégrées de ressources et celles de compétences. Une situation d'évaluation porte sur un.e OTI/CTI et débute obligatoirement avec un énoncé

contextualisé suivi des tâches appropriées respectant le plus possible les critères d'intégration, d'authenticité et de centration sur la compétence (il s'agit des situations-problèmes réelles ou simulées, projets, laboratoire, étude de cas, simulation, jeu de rôles, entrevue, portfolio, pratique réflexive, vidéo-formation, intervention et suivi en stage académique, etc.);

-Diversifier les tâches d'évaluation : entendues comme synonymes pour G. De Landsheere (1992, p.173), G. Onana (2024a, p. 168) pense que les notions de tâche et de situation en lieu et place dans l'APC de celles de question/item et d'exercice ne traduisent pas la même chose en termes de contenu et d'effort de mobilisation de ressources. Une tâche est généralisable, authentique, multidisciplinaire et liée à l'enseignement. Dans une première catégorie de tâches, l'évalué a le choix entre plusieurs réponses clairement énoncées. On en distingue plusieurs : tâches d'analyse de cas, d'analyse de relation, de cause à effet, d'appariement, d'appropriation, d'association à terme exclu ; tâches suppressive, tampon, à choix forcé/groupé/multiple/à deux choix ; tâches à rebours ; tâches de rappel ; tâches de relation/reconnaissance ; tâches d'entraînement, d'ordonnance, de complètement par appariement/ simple ; tâches à réponse choisie/composite/multiple. Elles sont très objectives en termes de correction mais leur conception est très délicate. Dans une deuxième catégorie de tâches, l'examiné doit construire un raisonnement spécifique à une situation. On les qualifie de tâche à réponse construite ou ouverte se présentant sous forme de phrases, de paragraphes ou parfois de rédactions complètes. Ces dernières sont très faciles à concevoir mais difficile d'en standardiser la mesure et d'en tirer un niveau de fiabilité comparable aux autres. Cependant, le fait de diversifier les types de réponse des deux catégories de tâche permet de tester véritablement aussi bien *l'esprit logique* que les *qualités de compréhension* de l'évalué ;

-Privilégier les tâches formatives pour mesurer la pensée critique. L'esprit critique se construit au fil des expériences et interactions pédagogiques. Et les mesures formatives (pour lesquelles, l'évaluation fait avant tout partie intégrante du processus éducatif normal) permettent de le développer au passage ;

-Adapter les tâches suivantes à la qualité des réponses précédentes : cette logique adaptative prend de plus en plus d'importance dans le processus d'évaluation intégrée, et permet notamment d'assurer une mesure fine et adaptée à chaque évalué. Plus les tâches répondues correctement sont complexes, plus les suivantes en sont davantage (G. Onana, 2024a).

Il convient en fin de compte se rassurer de la validité de contenu voire écologique de l'instrument d'évaluation et même de sa fidélité. Toutefois, la performance obtenue au regard des critères prédéfinis ne fait l'objet d'un degré de compétence, que lorsqu'elle subit un jugement de valeur et une prise de décision reposant sur d'autres déterminants externes à prendre en compte.

2.5. Au-delà de la mesure des performances : l'évaluation du degré de compétence

G. De Landsheere (1980, p. 17) relève que la mesure en éducation est généralement concentrée sur les caractéristiques spécifiques, étroites et bien définies. Et bien que l'évaluation dépende de la mesure, elle porte davantage sur un profil large de caractéristiques. Il convient donc de la distinguer des autres processus docimologiques que sont la notation, la cotation, l'évaluation et la représentation des acteurs y impliqués.

En docimologie, G. Onana (2024a) entend par note, une appréciation synthétique et objective traduisant l'évaluation d'une performance. Et en pédométrie, la cotation est une mesure au sens strict restant plus restrictive que la notation. Mais à l'intérieur de la cotation, il est essentiel de connaître si les mesures ou cotes sont issues d'une échelle métrique à zéro absolu ou non. P. Banza (2017) en distingue cinq systèmes : système basé sur des échelles de cotation : le système de cotation par lettre (c'est le Cas du système LMD), le système de cotation binaire dichotomique (inapproprié dans l'évaluation selon l'APC), le système de cotation multiple et le système de cotation avec degré ou indice de certitude.

En plus de l'objectivité de la mesure, le processus d'évaluation ajoute trois qualités métrologiques évoquant l'idée de jugement de valeur et conduisant à prendre des décisions

pédagogiques plus efficaces et efficientes et pertinentes. Il s'agit de la *fidélité*, de la *validité* et de l'*étalonnage*. Enfin, la compréhension de la représentation sociale de chaque compétence permet de mieux construire l'évaluation.

L'évaluation de la performance se fonde donc sur l'analyse du processus (démarche) aux produits (résultats de l'action) obtenus en termes d'efficacité, d'efficience et de pertinence. En plus de ladite analyse, l'évaluation des compétences intègre le jugement de valeur socioprofessionnel de l'évaluateur du processus à ces résultats en y tenant compte des effets perturbateurs liés : au *système scolaire* (inadéquation entre méthodes d'enseignement et d'évaluation, effet-classe, effet-établissement, etc.) ; au *milieu scolaire* (effet de voisinage, etc.) ; à l'*évalué* (statut socio-économique, discours de l'évalué, etc.) ; à l'*évaluateur* ou aux biais subjectifs inhérents à tout jugement humain (son état d'âme ; le désaccord entre correcteurs ; effet formateur-évaluateur ; effets de Posthumus, de stéréotypie, de halo, de contrecoup, de Pygmalion, d'assimilation, de Flynn, de consigne, de radicalisme et de pragmatisme ; d'inégalité, d'inéquité et d'injustice, etc.) ; *aux imperfections liés aux examens traditionnels* (manque de validité incontestable ; instrument d'immobilisme social, etc.) et aux *autres déterminants* politiques, technologiques, socio-économiques, culturels, démographiques... du système éducatif (G. Onana, 2024a, pp. 199-203).

Il est donc envisageable qu'une bonne performance ne soit pas reconnue comme une compétence voire le contraire. Car la compétence n'a pas de lien direct avec l'évaluation, ce qui fait qu'un sujet compétent peut tout de même rater une tâche dans une situation donnée. C'est le jugement social positif qui transforme la performance en la compétence. La compétence est une évaluation de la performance et le contraire n'est pas vrai, sans performance sans compétence. Être déclaré compétent c'est à la fois réussir de nombreuses actions différentes avec bonne manière, disposer les stratégies mobilisables pour gérer les situations ordinaires sans effort traduisant l'expertise de routine et, de mobiliser de nouvelles ressources pour faire face à l'imprévu traduisant l'expertise d'adaptation. Il convient donc de s'assurer d'un minimum de garantie contre les jugements hasardeux. Par conséquent la procédure de ce jugement de valeur

explore systématiquement les phases d'évaluation relatives à la conception des outils d'évaluation, à la correction des productions complexes et à l'interprétation des résultats obtenus (G. Onana, 2023b).

Conclusion

Sous une approche qualitative, il a été question, dans cet article, d'explorer les concepts clés de l'évaluation intégrée selon l'APC partant de la logique des résultats/produits à celle de performance pour l'expression de la compétence. Alors que le résultat est une lecture froide, la notion de performance s'intéresse à ce qui a favorisé ou empêché l'atteinte de ce résultat (en qualité et en quantité) tout en le considérant comme un simple point de repère, au lieu d'une fin en soi. Ainsi, lorsque l'approche par les résultats pousse à ne s'intéresser qu'à l'indicateur final, l'approche par la performance suscite l'intérêt aux paramètres et au chemin parcouru. En d'autres termes, il est question de s'intéresser à l'efficacité en plus de l'efficacéité et aux erreurs en plus des fautes pour ce qui est de l'expression de la performance.

L'approche par les compétences s'appuie à la fois sur les approches centrées sur les résultats et sur la performance, car ladite performance ne devient compétence que lorsqu'elle fait l'objet d'un jugement social incluant d'autres paramètres externes à la mesure pour une prise de décision. La performance reste fondée sur une production ou une réalisation permettant de vérifier l'état de la compétence chez l'apprenant. Donc, cette dernière ne se définit pas directement à partir de la performance d'une tâche, mais plutôt par les processus sous-jacents à ladite performance à partir desquelles le niveau de maîtrise de la compétence est inféré. Autrement dit, la performance est au service de la compétence et cette dernière constitue en retour la promesse d'une nouvelle performance de même degré voire meilleure dans des situations non-routinières pour un continuum expérientiel.

Somme toute, la **performance** est liée au **résultat** concret qu'un sujet apprenant (ou acteur social) obtient dans une situation-cible en utilisant ses **compétences** (F. Fotso, 2011, p.43).

La portée utilitaire de cette contribution scientifique est multidimensionnelle. Dans un monde de rationalisation où la mesure rassure et permet de piloter ce qui est mesuré, non seulement les liens ressortis entre ces trois concepts d'évaluation et les suggestions pratiques visent une assurance qualité de l'évaluation intégrée selon l'APC pour la poursuite des études mais aussi pour leur valorisation en termes de compétences sur le marché de l'emploi et dans la gestion des ressources humaines. Cependant, loin d'en avoir fait le tour, une expérimentation concrète de la conception au jugement des situations professionnalisantes d'apprentissage et d'évaluation serait un approfondissement.

Références bibliographiques

- BANGALI Marceline, 2021.** *Les compétences à s'orienter. Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle.* Edition Margada. **BANZA LENGE KIKWIKE PAULIN, 2017.** *Cours de docimologie.* L'Harmattan.
- BIPOUPOUT Jean-Calvin, BOULHAN Nimo, DIALLO Ibrahima Ninguelande, MANDA KIZABI Timothée-Marcel, ROEGIERS Xavier, ZIDA TRAORE Catherine, LANNOYE Christian, 2008.** *Former pour changer l'école. La formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie d'intégration.* Organisation internationale de la francophonie (OIF)-EDICEF.
- De LANDSHEERE Gilbert, 1992.** *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.* 2^e édition, Presses universitaires de France.
- DEVELAY Michel, 2015.** *D'un programme de connaissance à un curriculum de compétences.* De Boeck.
- EUROPEAN Lifelong Guidance Policy Network, 2013.** *La compétence à s'orienter tout au long de la vie.* http://www.agence-erasmus.fr/docs/2174_fiche-1-elgpn.pdf
- FOTSO François, 2011.** *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences.* L'Harmattan Cameroun.
- GILBERT Patrick et YALENIOS Jocelyne, 1980.** *L'évaluation de la performance individuelle.* Collection repères.
- HILLAU Bernard, 2006.** *Un lexique raisonné de la compétence. Fragments de praxéologie.* Action et Savoir Clés. L'Harmattan.

LAMARI MOKTAR, 2022. *Performance économique des politiques publiques : évaluation des coûts-avantages et analyse d'impacts contrefactuels.* Presses universitaires de Québec.

LARMI Jérémy, 2018. *Les compétences du 21^e siècle. Comment faire la différence ? Créativité, Communication, Esprit critique, Coopération.* Dunod.

LE BOTERF Guy, 2000. *Construire les compétences individuelles et collectives.* Editions d'organisation.

MANCOVSKY Viviana, 2006. *L'évaluation informelle dans l'interaction de la classe.* L'Harmattan.

MAZOUZ BACHIR, 2017. *Gestion par résultats : concepts et pratiques de gestion de la performance des organisations de l'Etat.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (MESR), 2011. *Dictionnaire des compétences.*

ONANA ONGOLO Gaspard, 2023a. *Étudier les représentations sociales et pratiques docimologiques. En contexte de formation selon l'APC.* Éditions universitaires européennes.

ONANA ONGOLO Gaspard, 2023b. Compétences docimologiques et mise en œuvre de l'évaluation des compétences des apprenants : le cas des instituteurs de l'enseignement général du primaire (IEG). *Collection recherches & regards d'Afrique. Editions francophones universitaires d'Afrique.* Tome : Education, Enseignement, Pédagogie, Didactique. 2(5), octobre 2023, 142-193.

ONANA ONGOLO Gaspard, 2024a. *Représentations sociales de l'approche par les compétences (APC) et pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales : le cas des enseignants du secondaire.* [Thèse de doctorat Ph.D. en Sciences de l'éducation]. rectorate@univ-yaounde1.cm / decanat@fse-uy1.cm / <https://dicames.online/jspui/>

ONANA ONGOLO Gaspard, 2024b. De l'approche par les savoirs (APS) à l'approche par les compétences (APC) : quelles mutations pédagogiques et docimologiques ? *Revue EVALU'A Experts et Evalueurs d'Afrique*, 1(1). Dossier 4 : Education, Pédagogie, didactique, Psychologie et didactiques. EFUA-Editions, 203-222.

PAQUAY Léopold, CARLIER Ghislain, COLLÈS Luc et HUYNEN Anne-Marie, 2022. Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique : l'évaluation des compétences chez l'apprenant : Pratiques,

méthodes et fondements. *In Actes du colloque du 22 novembre 2000*. Louvain : PUL, 11-150.

PARLIER Michel (dir), MINET François et WITTE Serge de, 1994. *La compétence, mythe, construction ou réalité*. L'Harmattan, Coll. Pour l'emploi.

PEPIN Matthias, 2016. Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey. *Éducation et francophonie*, 44(2), 19-39. <https://doi.org/10.7202/1039020ar>

PERRENOUD Philippe, 2011. *Quand l'école prétend préparer à la vie : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* ESF.

REY Bernard, 2016. *Un savoir enseigner en contexte. Dialogues canadio-camerounais*. Jalons d'une coopération scientifique entre les universités d'Ottawa et catholique d'Afrique centrale. Les 15 et 16 avril 2021. Symposium international.

ROEGIERS Xavier, 2004. *L'école et l'évaluation*. De Boeck Université.

VIENNEAU Raymond, 2017. *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. 3^e édition. TC Média Livres Inc.