

Évaluer les compétences Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?

EP : Vous travaillez depuis longtemps sur la compétence et votre dernier ouvrage, De la compétence à la navigation professionnelle, porte sur la construction des compétences individuelles et collectives. Alors, évaluer les compétences, qu'est-ce que cela signifie pour vous ?

GLB : Pour répondre à cette question aussi essentielle que difficile, permettez-moi tout d'abord de prendre du recul. La réponse dépend de la façon dont on définit la compétence. Il ne s'agit pas de se livrer à des vaines querelles sémantiques d'experts, mais on ne peut échapper, si l'on veut être rigoureux et opérationnel, à un minimum de réflexion théorique. Je crois que ceux qui se préoccupent de cette question (les entreprises, les chercheurs, les ergonomes, les formateurs...) sortent progressivement d'une période où a prédominé une approche analytique de la compétence : celle-ci n'a-t-elle pas été et n'est-elle pas encore souvent définie comme une « somme » de savoirs, de savoir-faire et de savoir être ? Décrire la compétence, c'était énumérer. On croyait en rendre compte en établissant des listes. Nombre de référentiels d'emplois et de compétences en témoignent en accolant liste d'activités et liste de compétences. Cette approche se révèle impropre à rendre compte de la compétence considérée comme un processus. Une folie analytique s'est parfois emparée du découpage : activités, sous-activités, tâches, élément de tâches, savoirs, savoir-faire, savoir être... Où se trouve la compétence ? S'agit-il de la liste ? De chacun de ces éléments ? Suffit-il de posséder une liste de savoirs, de savoir-faire et de savoir être pour être reconnu compétent ?

Guy Le Boterf, fondateur de Le Boterf Conseil, est l'auteur de De la compétence à la navigation professionnelle, Paris, Editions d'Organisation, 1997, et de L'ingénierie des compétences, Paris, Editions d'Organisation, 1998.

EP : Votre critique est incisive. Mais alors, qu'est-ce que la compétence ?

GLB : Le temps est peut être venu de poser la question autrement. Ne pourrait-on pas plutôt demander : « Qu'est-ce qu'agir avec compétence ? » Ou encore : « A quoi reconnaîtra-t-on qu'une activité professionnelle est réalisée avec compétence, qu'une situation professionnelle est gérée de façon compétente ? ». Vous connaissez l'importance que j'attache au concept de compétence. Et pourtant, n'oublions pas que les compétences ne sont pas des êtres ou des faits que l'on pourrait directement observer. Je n'ai jamais rencontré de compétences en parcourant des ateliers ou des bureaux. Les compétences ne sont pas des entités qui existeraient indépendamment des pratiques d'évaluation cherchant à les repérer. Ce qui existe, ce sont des personnes, des équipes ou des réseaux qui agissent avec plus ou moins de compétences. Il ne s'agit pas non plus d'évaluer un stock. Ce n'est probablement pas un hasard si les pratiques d'évaluation des compétences tournent en rond depuis plusieurs années : on cherche à évaluer un état alors qu'il s'agit de processus.

EP : De quels processus s'agit-il ?

GLB : On peut considérer qu'un individu est un entrepreneur de ses compétences. De même qu'un entrepreneur produit des biens et des services avec des ressources, un individu réalise avec compétence ses activités en combinant et en mobilisant des ressources (savoirs, savoir-faire, qualités, ressources physiologiques, banques de données, réseaux d'expertise...). Il convient, à mon avis, de distinguer « la » compétence, qui est le processus combinatoire, et « les » compétences produites par ce processus. Et ce qu'il faut sans doute admettre, c'est que « les » compétences sont en fait les activités ou les actions réalisées avec compétence. Il ne faut pas confondre les ressources, le processus combinatoire et les activités réalisées avec plus ou moins de compétence. Cette distinction étant faite, on peut revenir à votre question initiale.

On peut évaluer ou valider les ressources : tel professionnel ou tel étudiant a-t-il certaines connaissances ? Maîtrise-t-il telle technique ? A-t-il un bon niveau de culture générale ? C'est l'évaluation la plus souvent pratiquée par les écoles, les centres de formation, les organismes de formation continue, les centres d'apprentissage... Les diplômes des écoles sanctionnent ces acquis. Dans ce cas, ils valident non pas des compétences mais l'existence d'un bagage pour construire des compétences. Posséder le diplôme de l'ENA ou de Polytechnique ne garantit pas qu'il y ait compétences : celles-ci restent à construire. Cela étant, il faut ajouter que certaines modalités de formation commencent à construire des compétences : les formations par simulation, par étude de problèmes, les formations actions, les formations par alternance y concourent directement.

On aura des difficultés à évaluer le processus combinatoire ; il est d'une immense complexité. Considérons-le pour l'instant comme une « boîte noire ». Cela n'empêche pas de rechercher et de mettre en place les facteurs qui favorisent son développement (réflexivité, variété des situations d'apprentissage, variété des ressources, situations de simulation...). On pourra évaluer si les activités sont réalisées avec compétence.

GLB : Permettez-moi ici une analogie musicale : celle de la distinction entre la partition, l'interprétation de la partition et l'improvisation.

La partition comporte des règles, des rythmes, des mesures, une clé, des thèmes, une forme, des mouvements... Elle est de l'ordre du prescrit. L'interprétation respecte les règles mais ne se réduit pas à leur application mécanique. Le talent du musicien ou de l'orchestre intervient. Le public averti fait la différence entre le jeu du débutant et celui du maître. L'improvisation se passe de partition mais s'organise progressivement autour d'un fil directeur et de techniques de base : elle n'est pas la cacophonie. La compétence requise, c'est la partition ; ce sont les règles ou les critères qu'il faut respecter. La compétence réelle, c'est l'interprétation ou l'improvisation. Alors que la partition est la même pour tous, l'interprétation est propre à chacun. Il y a une singularité de la compétence réelle. Chaque personne a « une certaine façon de s'y prendre » pour réaliser l'activité avec compétence. En termes plus savants, disons que chaque personne construit un « schème opératoire » qui lui est propre, qui lui permet de réaliser avec compétence une famille d'activités, d'organiser sa conduite professionnelle. Les règles sont respectées mais ne suffisent pas, à elles seules, à définir l'activité compétente réelle. Vergnaud a bien exprimé le contenu de ce schème opératoire en le définissant comme « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situation donnée ». En d'autres termes, je dirai qu'un schème opératoire est « une certaine façon de s'y prendre pour... ».

Cette réponse organisée est spécifique à chaque individu. Elle est singulière. Il n'y a pas une seule réponse compétente à un impératif professionnel ; il n'y a pas une seule façon de résoudre un problème avec compétence ; il n'y a pas un seul style de bon manager. Chacun exercera son leadership en fonction de ses caractéristiques et de ses ressources personnelles. Face à un type de problème ou de situation, la personne va mettre en œuvre une conduite particulière qu'elle aura apprise à organiser au cours de son expérience professionnelle. Face à la récurrence des situations, elle s'y prendra de la même façon.

Il faut être très vigilant sur le risque du profil comportemental unique. Préciser, par exemple, qu'un manager d'unité doit savoir mettre en œuvre une démarche stratégique itérative et participative ne signifie pas qu'un seul comportement doit être adopté pour respecter ces critères de participation et d'itération. L'entreprise ne gagnera pas au clonage des compétences. C'est cette singularité et cette stabilité dans le temps qui garantiront la réponse compétente. Celle-ci ne peut être une réponse éphémère. Elle doit être mise en œuvre chaque fois que la même activité à réaliser ou que le même problème à résoudre se présentent. Le schème opératoire, qui constitue la compétence réelle, doit donc se caractériser par une certaine invariance. La stabilité du schème est une garantie de compétence.

Mais la compétence réelle peut être l'improvisation. C'est le savoir agir et réagir face à l'événement, à l'imprévu, à l'inédit. C'est ce qui est de plus en plus demandé au professionnel. Il doit savoir non plus seulement exécuter le prescrit mais aller au-delà du prescrit. Cela vaut pour les « métiers » que Freud jugeait impossibles parce que s'inventant en permanence dans l'interaction (gouverner, éduquer, soigner), mais aussi

pour des métiers de plus en plus nombreux : l'aléatoire surgit sur les lignes de production automatisée, dans les processus de conception, dans la relation de service. Et savoir improviser une activité professionnelle suppose de l'entraînement, de l'expérience et des connaissances ; ce n'est pas du « bidouillage ». A la différence du débutant, l'expert sait improviser grâce à l'intelligence des situations qu'il a acquise au cours des expériences variées de sa vie professionnelle.

Si la compétence se révèle davantage dans le savoir agir que dans le savoir-faire, c'est qu'elle n'existe véritablement que lorsqu'elle sait affronter l'événement, l'imprévu. A la limite, il n'est pas nécessaire d'être compétent pour exécuter ce qui est prescrit, pour appliquer ce qui est connu. Le savoir-faire d'exécution n'est que le degré le plus élémentaire de la compétence.

EP : La distinction étant faite entre compétence requise et compétence réelle, comment reconnaîtra-t-on qu'il y a compétence ? Comment et par qui s'opère le jugement social de la compétence ? Quels sont les critères ? Qui les définit ? Quelles sont les diverses formes de ce jugement ?

GLB : La distinction et les analogies que je viens de proposer me conduisent à identifier trois types d'approches pouvant servir à reconnaître qu'il y a compétence.

1. L'approche par les performances. Elle consiste à inférer qu'il y a compétence si certains critères de performance sont respectés. J'entends ici par performance les résultats évaluables de la mise en œuvre des compétences (taux de rebuts, indice de qualité, qualité de production, délais, parts de marchés, nombre d'erreurs, taux de satisfaction ou de fidélisation de la clientèle). Cette approche pose un jugement d'efficacité ou d'utilité. Dans ce type d'approche, l'instance de reconnaissance peut être composée des opérateurs eux-mêmes, de responsables opérationnels, de collaborateurs ou de clients capables d'attester qu'il y a résultat.

2. L'approche par la concordance. Elle infère qu'il y a compétence si l'activité réalisée satisfait aux critères de bonne réalisation. Elle porte sur le respect de la partition et non pas sur l'interprétation. Si, dans un processus de contrôle statistique de la qualité, les responsables de ligne construisent des cartes de contrôle en choisissant des critères pertinents et en respectant le standard établi, alors il sera possible d'inférer qu'ils sont capables d'identifier des paramètres pour stabiliser le processus. Les critères de concordance correspondant à la compétence « conduire les lignes de l'ilot de production en remédiant aux incidents courants » pourraient être : « La productivité (hors panne) est conforme au standard » et « le mode d'intervention préserve l'intégrité de la ligne ». Les critères peuvent être d'ordres divers : qualité, sécurité, productivité...

Avec cette approche, l'instance de validation est souvent conduite à compléter les regards de l'intéressé et du responsable hiérarchique par le point de vue des « experts » dont le professionnalisme est reconnu dans le domaine considéré. Cette approche par la concordance peut être un « jugement de beauté » qui estime si les « règles de l'art » ont bien été prises en compte (Dejours, 1995). C'est l'appréciation portée par les experts d'une profession. Il faut de l'expérience pour pouvoir l'émettre avec légitimité.

Je voudrais insister sur le point suivant : il s'agit d'apprécier la concordance avec des critères d'orientation de la conduite professionnelle, mais non pas la conformité à un moule comportemental.

3. L'approche par la singularité. Elle porte sur la reconnaissance du schème opératoire construit par la personne pour réaliser l'activité prescrite ou pour réagir à un événement. Pour reprendre l'analogie musicale, c'est la mise en évidence de l'interprétation. Elle concerne la compétence réelle, singulière, subjective. Ce point de vue n'est pas sans conséquences pratiques sur l'évaluation des compétences : celle-ci ne peut se limiter à effectuer une mesure d'écart entre un référentiel de compétences requises et des compétences réelles. Si chaque réponse compétente, c'est-à-dire si chaque schème opératoire est singulier, il ne peut y avoir correspondance point par point entre la compétence réelle et les référentiels requis. Il y a incommensurabilité au sens propre du terme. Les référentiels de compétences ne doivent pas être considérés comme des « moules » mais comme des « attracteurs » en fonction desquels les personnels ou les équipes peuvent construire leurs propres compétences.

Je risquerai ici une analogie avec les approches en physique quantique. Une fois les conditions d'observation mises en place, on ne peut que raisonner en termes de probabilité, et l'on ne peut savoir à l'avance où et quand se produiront les événements. Les critères de concordance d'une réponse compétente délimitent un champ de probabilité, un champ d'observation. Mais la forme particulière du schème opératoire que construira telle ou telle personne ne peut être décrite et localisée à l'avance.

En s'appuyant sur les travaux de Gilles Deleuze (1972) et de Pierre Lévy (1995), on peut avancer que la réponse compétente n'est pas de l'ordre de la réalisation mais de l'ordre de l'actualisation. La réalisation donne matière à un possible déjà constitué, à une forme prédéfinie. Il y a donc prédictibilité. Avec l'actualisation, il y a invention d'une nouvelle construction. Il y a toujours une certaine imprévisibilité dans la forme particulière que prendra le schème opératoire singulier construit par une personne. Pour évaluer les compétences, on peut utiliser une ou plusieurs de ces approches. Il est préférable d'en utiliser plusieurs, de croiser les regards. On peut aussi les pondérer.

EP : Pouvez-vous revenir sur l'approche par la singularité ? Bien que peu pratiquée, elle paraît essentielle.

GLB : Cette approche ne peut fonctionner qu'en interaction. Il ne peut s'agir d'un constat unilatéral de la part d'un évaluateur. Le schème opératoire élaboré par une personne ne peut se révéler que s'il est mis en mots. Et cette mise en mots est une mise en forme. En décrivant son schème opératoire, sa façon de s'y prendre, la personne construit et conforte sa réponse compétente. Le professionnel compétent n'est pas seulement celui qui sait agir avec compétence, c'est aussi celui qui sait décrire comment il sait agir avec compétence. La réflexivité est essentielle dans la construction des compétences. C'est ce qui permettra au professionnel d'entrer dans une dynamique d'amélioration, de transférabilité et de transposition. Plus il sera capable d'explicitier ses

schèmes opératoires, plus il sera en mesure de les adapter, de les transférer, de les faire évoluer. Il me semble que la réponse compétente doit pouvoir se raconter, faire l'objet d'un récit. C'est le récit du processus de construction d'une réponse compétente.

Je crois qu'il faut revenir à la finalité de l'évaluation. Celle-ci doit servir à ce que les personnes apprennent à agir avec plus d'efficacité. Pour ce faire, l'évaluation doit leur permettre de réfléchir elles-mêmes aux questions suivantes : Quels effets voulais-je obtenir ? Les ai-je obtenus ? Comment m'y suis-je pris pour atteindre ces résultats ? Pourquoi m'y suis-je pris de cette façon ? Quelles sont les raisons des effets réels obtenus ? La simple mesure d'écart ne donne pas les moyens de s'améliorer. Un processus d'évaluation n'a d'intérêt que s'il permet à une personne de mieux connaître ses stratégies d'action et de les améliorer. Une évaluation qui se réduit au contrôle d'un écart relève de l'illusion d'un management par le contrôle. Elle contribue au climat de peur qui règne malheureusement dans beaucoup d'entreprises et d'organisations. « Être évalué », c'est courir le risque d'être jugé incompetent, avec toutes les conséquences que cela peut entraîner. Envisager l'évaluation comme un processus d'apprentissage pour mieux savoir agir ouvre d'autres perspectives. Mais cela relève d'un choix de management : celui de l'entreprise apprenante. L'évaluation doit servir à chacun à mieux piloter ses stratégies d'action et à les rendre plus efficaces.

EP : La mise en œuvre de ces jugements sociaux — puisqu'ils font toujours intervenir autrui — ne peut donc s'effectuer qu'en situation de travail ?

GLB : Exactement. Mais il ne s'agit pas toujours d'observation directe. Certaines activités peuvent être observées en direct, d'autres non car elles s'échelonnent sur des durées longues ou interviennent lorsque surgissent des événements qui ne sauraient, par définition, être prévus. Le dispositif d'évaluation peut donc aussi faire appel à la constitution de preuves et de traces qui seront reconstituées et argumentées *a posteriori*.

J'aimerais insister sur la notion de « situation d'observation ». Ces situations ne doivent pas se réduire à une opération à effectuer. Le professionnel est celui qui sait gérer des situations, et en particulier des situations complexes. L'évaluation ne doit donc pas être faite compétence par compétence. Pour être gérée avec compétence, une situation de travail fait appel à une combinatoire de plusieurs « compétences ». L'objet d'évaluation est la maîtrise d'une situation dans son ensemble et non pas de tel ou tel savoir-faire particulier. Je souhaiterais également faire état des contextes dans lesquels il n'est pas souhaitable d'attendre que les événements se produisent pour évaluer le savoir agir et réagir. C'est le cas notamment des situations professionnelles à hauts risques (centrales nucléaires, conduite d'avions...). Il convient alors de faire porter les évaluations sur des situations de simulation à pleine échelle plutôt que d'attendre l'accident réel !

EP : Et cette maîtrise n'est pas de l'ordre du tout ou rien...

GLB : C'est en effet dans le degré de maîtrise que l'on repérera la compétence. C'est ce qui permettra de dire qu'une personne ou qu'une équipe construit une réponse plus ou moins compétente. Les entreprises et les organisations utilisent pour cela diverses

échelles de mesure : « application, adaptation, innovation » ; « connaissance théorique, pratique courante, aptitude à transmettre, aptitude à faire évoluer » ; « ne sait pas, donne la main, réalise en autonomie, transfère... ». On peut être plus précis. A mon avis, on commence à identifier de façon rigoureuse le degré de compétence des réponses ou des conduites professionnelles quand on est en mesure de définir avec clarté les niveaux d'une échelle d'appréciation.

EP : Quel est le statut de ces dispositifs de mesure et de ces jugements ? Permettent-ils une observation « objective » des compétences ou des réponses compétentes ?

GLB : Il s'agit d'une question de fond à laquelle il n'est pas toujours facile de répondre de façon claire. Je considère que la notion de compétence est un « construit social », c'est-à-dire qu'elle est le résultat du jugement social qui la constitue. En d'autres termes, la compétence ne préexiste pas au jugement social qui cherche à la reconnaître, à l'évaluer, à la repérer. La reconnaissance de la compétence suppose toujours le regard d'autrui. Cela a-t-il un sens de s'autodéclarer compétent ? La compétence ou la réponse compétente que l'on reconnaîtra dépend du dispositif de mesure (méthodes, instruments, concepts, instance de validation...) que l'on mettra en place. On pourrait paraphraser ce que disait Binet à propos de son test et dire : « La compétence, c'est ce que mesure le dispositif d'évaluation ». Ce qui est évalué, ce n'est pas la compétence en soi, mais ce qui est nommé compétence par le dispositif d'évaluation (instruments, règles, instance).

La compétence n'est pas autonome par rapport au dispositif de mesure. C'est la même approche que décrit Isabelle Stengers pour la mécanique quantique : « En mécanique quantique, les données portant sur la position, la vitesse et toutes les autres grandeurs mesurables ne peuvent pas être attribuées à une quelconque réalité. C'est la mise en scène formelle qui les constitue en variables, mais leur signification physique les renvoie aux dispositifs de détection. Ceux-ci créent la possibilité de rendre une grandeur observable, mais cette grandeur ne peut être attribuée à l'objet en oubliant le dispositif » (Stengers, 1997). De même qu'il n'y a pas de réponse sans question, il n'y a pas de compétence reconnue sans jugement social sur la compétence. Ce que l'on nomme compétence évolue au cours du temps, dépend des critères utilisés, est relatif à la conception des systèmes de validation.

Derrière les débats sur le concept de compétence se trouvent des enjeux individuels et sociaux. Selon le concept choisi, on n'évaluera pas la même chose. On est loin d'une querelle sémantique. On se reconnaît compétent du point de vue d'un certain jugement social, relativement à un tel jugement. Pour exister, la compétence a besoin d'être reconnue. Ne pas être reconnu compétent, c'est être inutile socialement. S'autodéclarer compétent sans reconnaissance d'autrui devient vite invivable et peut amener à des conduites pathologiques. Tout cela montre l'importance de disposer de « regards croisés » sur la compétence. Les bilans à 360 ° vont en ce sens. Plusieurs points de vue sur la compétence doivent être réunis et confrontés. Le dialogue, la confrontation intersubjective doivent faire partie du dispositif d'évaluation. Le point de vue de la hiérarchie (ou du gestionnaire) et celui de la personne ont chacun leur raison d'être, mais aussi leurs limites. Pris isolément, ils ne peuvent valider les compétences. La validité et la validation résultent de leur dialogue et de leur confrontation. Dans les sciences humaines, l'objectivité est indissociable de l'intersubjectivité.

EP : Dans toute votre analyse, vous avez insisté sur la personne créatrice de ses compétences, sur l'individu comme « entrepreneur de ses compétences ». N'est-ce pas là faire porter toute la responsabilité des compétences ou de l'incompétence sur l'individu ? L'évaluation des compétences ne renvoie-t-elle qu'à la responsabilité individuelle ?

GLB : Je tiens ici à être clair et à éviter bien des ambiguïtés. On ne peut traiter de la construction ou de l'évaluation des compétences sans se référer à la personne. Les compétences sont des abstractions. Seules existent des personnes plus ou moins compétentes dans certaines circonstances.

Mais cette prise en compte du sujet ne doit en aucun cas conduire à ce que les chercheurs appellent « l'individualisme méthodologique ». La construction des compétences n'est pas qu'une affaire d'individus. La compétence est comme une médaille composée nécessairement de deux faces : la face individuelle et la face sociale. Contextualisées, les compétences sont inséparables de l'organisation du travail. Une organisation du travail taylorienne réduira les compétences requises et réelles à de simples savoir-faire fragmentaires. Une organisation laissant place à l'initiative et à la polyvalence ouvrira la possibilité de construire de véritables compétences combinant plusieurs savoir-faire, et d'aller au-delà des procédures. A telle organisation du travail, telle possibilité de création de compétences.

De façon plus générale, je pense que les compétences peuvent être considérées comme une résultante de trois facteurs : le savoir agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux...) ; le vouloir agir qui se réfère à la motivation et à l'engagement personnel de l'individu ; le pouvoir agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu. La production et la maintenance des compétences ne sont donc pas de la seule responsabilité de l'individu. Elles sont partagées avec leur contexte, en particulier avec le management. Ce point de vue entraîne la nécessité d'envisager l'évaluation des compétences comme une réflexion sur ce qui favorise ou freine leur construction. Les facteurs du contexte sont aussi importants à considérer que ceux qui relèvent de la personne.

Par ailleurs, les compétences individuelles sont à resituer au sein de la compétence collective d'une équipe ou d'un réseau. La réponse compétente à un impératif professionnel devra de plus en plus être une réponse collective, faisant appel à un réseau hybride de ressources (connaissances, savoirs objectivés, personnes ressources, dictionnaires techniques, banques de données...). Ce sont des réseaux sociotechniques qui deviennent compétents (Callon, 1989). Les compétences des individus dépendent aussi de la richesse, de l'organisation et de la facilité d'accès à ces réseaux de savoirs. Les systèmes experts et la gestion informatisée des données ont ici leur place. On y trouvera aussi bien des manuels de procédure, des guides pour l'action, des résultats de retours d'expérience ou de revues de projets, que des productions scientifiques. Porter un jugement sur la construction des compétences, c'est aussi évaluer ces réseaux et leur accessibilité.

EP : Cela ne remet-il pas en cause la notion de « potentiel » ?

GLB : Fort probablement. Il faut à ce sujet relire ce qu'a écrit le philosophe Viennois Karl Popper (1992) à propos de la « propension ». Raisonnant sur la notion de probabilité en statistiques, Karl Popper la distingue de celle de propension. Cette dernière doit être considérée non comme une propriété liée à un objet mais comme une propriété inhérente à une situation dont l'objet fait partie. Il prend un exemple simple : la propension à survivre d'un individu n'est pas due à son seul état personnel de santé, elle dépend aussi des progrès de la médecine, de la mise au point de médicaments efficaces. Il convient donc de raisonner dans un « univers de propension » et non dans un univers de simples possibilités personnelles. Cette approche me semble de la plus grande pertinence dans le domaine des compétences. Le contexte, c'est un champ de possibles pour les compétences. Il faut raisonner sur les propensions et pas seulement sur le potentiel individuel des personnes. Quelle est, dans tel contexte, la propension à créer des compétences ? Les pratiques concernant la construction, la reconnaissance et l'évaluation des compétences devront, selon moi, s'appuyer sur cette notion de propension. Il ne s'agit pas seulement d'évaluer des compétences mais de la propension à construire des compétences.

Bibliographie

CALLON, M. 1989. *La science et ses réseaux*. Paris, La Découverte.

DEJOURS, C. 1995. *Le travail humain*. Paris, PUF.

DELEUZE, G. 1972. *Différence et répétition*. Paris, PUF.

LÉVY, P. 1995. *Qu'est-ce que le virtuel ?* Paris, La Découverte.

STENGERS, I. 1997. *Cosmopolitiques*. Tome 4, *Mécanique quantique : la fin du rêve*. Paris, La Découverte.

POPPER, K. 1992. *Un univers de propensions*. Paris, l'Eclat.

