UNIVERSITÉ PARIS-EST

Ecole Doctorale Cultures et Sociétés
UFR PARIS XII SESS – Sciences de l'Education et Sciences Sociales

L'évaluation des compétences : étude des évaluateurs en action au sein des dispositifs diplômants de niveau IV et III du Ministère des Sports (Tome 1)

Par Christian GUERIN

Thèse de doctorat en Sciences de l'Education et Sciences Sociales

Dirigé par Philippe SARREMEJANE

Présentée et soutenue publiquement le 18 Juin 2014 à 14h

Devant le jury composé de :

Yannick LEMONIE	**Maître de Conférences, CNAM, Examinateur**
Yvon LEZIART	**Professeur d'Université, RENNES, Rapporteur**
Sylvie PEREZ	**Maître de Conférences, INSEP, Rapporteur**
Philippe SARREMEJANE	**Professeur d'Université, UPEC, Directeur de thèse**

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS 4

RESUME 5

ABSTRACT 7

CHAPITRE INTRODUCTIF 8

IN.1 / LES HYPOTHÈSES ET INTENTIONS DE DÉMONSTRATION 10
IN.2 / UNE ÉTUDE NOURRIE D'HISTOIRES ET D'ACTIONS 12
IN.3 / LES ENJEUX SCIENTIFIQUES ET PROFESSIONNELS 15
IN.4 / PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE ITINÉRANTE 18

CHAPITRE 1 - « L'ACTE D'EVALUER DES COMPETENCES » 22

I.1/ DE L'ÉVALUATION-OBJET À UNE ÉVALUATION PROCESSUELLE 22
I.2 / LA « COMPÉTENCE » MULTIFORME ET POLYSÉMIQUE 46
I.3 / DES « DISPOSITIFS » STRUCTURANTS À DES DISPOSITIONS D'AIDES POUR L'ACTEUR AGISSANT 53
I.4 / « L'ACTE D'ÉVALUER DES COMPÉTENCES » AU CŒUR DE L'ACTION 58
I.5 / SYNTHÈSE DU POSITIONNEMENT ÉPISTÉMIQUE 73

CHAPITRE 2 - UN CONTEXTE FAVORABLE A UNE ETUDE DE « L'ACTE D'EVALUER DES COMPETENCES » 76

II.1/ DES VALEURS IDENTITAIRES POUR UNE ÉVALUATION D'EXCELLENCE 79
II.2/ LES NORMES DU MINISTÈRE DES SPORTS RÉGISSANT L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES 93
II.3/ SYNTHÈSE DE LA CONTEXTUALISATION DE L'ÉTUDE 121

CHAPITRE 3 - LES QUESTIONNEMENTS QUE POSENT « L'EVALUATION DES COMPETENCES » DES DIPLOMES JEPS AUJOURD'HUI 126

III.1 / LES MUTATIONS CONCEPTUELLES ET PROFESSIONNELLES DE « L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES » INHÉRENTES AUX DIPLÔMES JEPS DEPUIS 2008 128
III.2 / LES QUESTIONNEMENTS POSÉS PAR LES DISPOSITIFS JEPS AU REGARD DE « L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES » ? 136
III.3 / LES RÉFÉRENTIELS NORMÉS FACE À L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES : SIMPLE VALEUR « ÉTALON » OU COEXISTENCE 148
III.4 / SYNTHÈSE DES QUESTIONNEMENTS SPÉCIFIQUES AUJOURD'HUI 154

CHAPITRE 4 - DOCUMENTER UNE REALITE INACCESSIBLE 158

IV.1/ UNE MÉTHODOLOGIE SINGULIÈRE : INTENTIONS ET DÉMARCHES ADAPTÉES 159
IV.2/ « EN QUÊTE » D'ACTIONS 168
IV.3/ INTERPRÉTATION DES DONNÉES : IMPRÉGNATION, DISTANCIATION, MISE EN LIEN 199
IV.4 / SYNTHÈSE 225

CHAPITRE 5 - L'ACTE D'EVALUER DES COMPETENCES : UN ACTE ENQUETANT SOUS TENSIONS 228

V.1/ FABRIQUER DES INSTRUMENTS CLANDESTINS POUR ÉVALUER DES COMPÉTENCES : DES « CANNES » POUR MIEUX VOIR 230
V.2 / MENER L'ENQUÊTE LÀ ET MAINTENANT, SEUL DANS L'INCERTAIN, MAIS EN INTERACTION 271
V.3 / GÉRER LES TENSIONS ET LES COMPLEXITÉS QUE LES CRITÈRES NE RÈGLENT PAS 328
V.4 / SYNTHÈSE 343

CHAPITRE 6 – REINTERROGER L'EVALUATION DES COMPETENCES : VERS UNE EVALUATION EN ACTES 348

VI.1/ DISCUSSIONS AUTOUR DE « L'ACTE D'ÉVALUER DES COMPÉTENCES » : INTER-ACTIONS SITUÉS, INSTRUMENT-ACTIONS ET ACTES SOUS HAUTES TENSIONS 348
VI.2/ PROSPECTIVES À L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES : DU DISPOSITIF AUX DISPOSITIONS 391
VI.3/ VERS UNE MODÉLISATION PRAGMATIQUE D'UN DISPOSITIF ÉVALUATIF 420
VI.4/ SYNTHÈSE 433

CONCLUSION 440

VII.1 / VADE-MECUM DES AXES DE L'ÉTUDE ET DE LA DÉMONSTRATION 440
VII.2 / LES ENJEUX DE LA RECHERCHE 442
VII.3 / LE FIL ROUGE DU CADRE THÉORIQUE 443
VII.4 / LE DÉFI D'UNE MÉTHODOLOGIE « SINGULIÈRE » : CO-CONSTRUIRE POUR MIEUX DOCUMENTER 445
VII.5 / PRODUCTIONS ET MISES À JOUR DE CONNAISSANCES 446
VII.6 / PUISQU'IL FAUT EN FINIR 450

BIBLIOGRAPHIE 452

TABLE DES SCHEMAS ET TABLEAUX 479

TABLE DES ACRONYMES 484

RESUME COURT 487

REMERCIEMENTS

Cheminer trois ans et demi dans une jungle d'idées, de pensées, de concepts, à la fois seul et accompagné ... des « meubles » à pousser, du temps à trouver, des articles à lire et relire, de fichiers en dossiers ... fatigué, pas envie, heureux de ce petit bout de phrases, espérer, donner vie tout en vivant sa thèse. Heureusement les artefacts existent : ma caméra du siècle dernier qui me suit partout, mon pc de fortune comme compagnon de voyage, ses touches usées par des doigts moites et son écran brisé par la chaleur d'un jour d'été ... et ce disque dur ayant supporté mes trente sauvegardes paranoïaques à la minute. Ce fut long ... déjà ... déjà le point final, le croit-on, ce petit point qui en dit long, ce petit point si attendu qui doit son existence à plusieurs acteurs :

Sylvie Pérez, co-Directeur de thèse, qui m'a accompagné aux confins de mes doutes et de mes engouements, me poussant à l'aventure, refreinant mes ardeurs, sans qui rien ne se serait passé finalement ; Mr Philippe Fleurance pour m'avoir accompagné du Diplôme de l'Insep à la thèse ;

Mr Philippe Sarremejane, Directeur de thèse, car il n'y a pas de thèse sans directeur, sans direction à prendre, et sans destination. Merci pour la confiance, car il n'était pas simple de l'attribuer à un vieux hibou à la voix enrouée. Je pense au laboratoire CIRCEFT de l'Université PARIS XII à travers ses séminaires et colloques ;

Je pense à mes fidèles compagnons de travail Julien Lecoq, Tony Beutin, Nathalie Camou. Je réitère mes sincères reconnaissances à tous les candidats et évaluateurs de l'organisme de formation CESA : sans leurs contributions, cette recherche n'existerait pas. Je pense à Me Catherine Saber Gosalbes pour son aide sur les retranscriptions, à Samantha Simoes pour son accent tonique en anglais, à Mr Jean-François Robin, responsable du Master, ainsi que Mr Patrick Ringard, dernier coordonateur du Diplôme de l'Insep, option « *ingénierie de formation* » pour leurs regards.

Que soient également remerciés les membres du jury pour leurs lectures et leurs présences à la soutenance orale. Je remercie chaque lecteur qui (re)donne vie à ce document : en espérant qu'il contribue à son tour à un projet ou une pensée.

Un mot pour ma famille qui a fini par admettre que mes vacances estivales n'en étaient pas pour moi, malgré les apparences : pour la curiosité de mes enfants à vouloir comprendre comment « écrire », c'est travailler ; pour la patience de mon épouse Luz[1] envers qui je ne ferai plus une thèse pour lui parler de la mienne ; pour ma marraine Christiane qui souhaite à présent que je la « vive » plus que de la maintenir en vie ... ;

Une pensée pour mon Père, parti trop tôt ce 28 septembre 2011 : « *ça y est, je termine cette thèse sous cette forme, comme tu le souhaitais, même si du travail reste toujours à faire ... mais la suite s'appelle la vie maintenant* ... »

« *Attendre d'en savoir assez pour agir en toute lumière, c'est se condamner à l'inaction*[2] »
(Rostand, 1967).

[1] « La Luz » signifiant la lumière en portugais, surnom de mon épouse Lucia
[2] ROSTAND, J., (1967). Inquiétude d'un biologiste, Gallimard, Paris.

RESUME

Titre : « *L'évaluation des compétences : étude des évaluateurs en action au sein des dispositifs diplômants de niveau IV et III du Ministère des Sports*. »

« L'évaluation », terme apparu en 1968 (De Peretti, 2009), était annonciateur d'un retour aux « valeurs », à un axe plus éthique que technique (Lecointe, 1997). Pourtant, la présence toujours prégnante des QCM et autres contrôles des connaissances pérennisent la conception d'une évaluation assez procédurale. Le Baccalauréat sacralise toujours ce constat. En décalant l'évaluation des « savoirs enseignés » vers « les compétences professionnelles », ces procédures d'objectivation tiennent-elles toujours ? C'est en tout cas ce que les Commissions Nationales Paritaires ont acté pour mettre en place les nouveaux dispositifs évaluatifs de certification des compétences pour les Brevets Professionnels et les Diplômes d'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport du Ministère des Sports dès 2001.

La thèse (« *L'évaluation des compétences : étude des évaluateurs en action au sein des dispositifs diplômants de niveau IV et III du Ministère des Sports* ») se positionne à maturité de ces dispositifs après treize années de pratiques évaluatives : elle place un regard curieux et investigateur du côté des évaluateurs, de leurs pratiques envers le candidat. Sont-ils toujours les Maîtres du Temple ? Ces dispositifs garantissent-ils l'objectivité de l'évaluation certificative ? Après avoir mis à jour certains hiatus en germination, la thèse part du triumvirat « évaluation compétences dispositif » : elle identifie d'un côté de nombreux concepts très circonscrits et stables pour chaque notion, et de l'autre, une vacuité dans leurs rapports épistémiques. Si notre revue rappelle les conceptions assez classiques au service d'une évaluation des savoirs enseignés, c'est pour mieux mettre en exergue les quelques conceptions dynamiques au service du processuel, de « l'action ». L'apport de ce regard plus dynamique et complexe amène **la thèse a posé l'hypothèse que « l'acte d'évaluer des compétences » détient des régularités, voire des taxinomies pratiques qui « objectivent » le processus d'évaluation, et sur lequel le professionnel de l'ingénieirie pourrait travailler.** Pragmatiquement, plutôt que de construire des dispositifs à partir d'une seule extrémité (celle de l'objet critérié ; « la » compétence), pourquoi ne pas les envisager aussi de l'autre côté, par « l'acte des acteurs » (l'acte d'évaluer des compétences) ? **La thèse pose l'hypothèse que « l'acte d'évaluer des compétences » peut apporter des pistes tout aussi valables et fiables que les approches ultra structurantes actuelles**. C'est au cœur de ce dilemme que s'inscrit la démonstration. En investiguant un terrain non encore étudié, la thèse questionne « *l'acte d'évaluer pour les évaluateurs* » par l'agencement d'une méthodologie adaptée qui permette à la fois de récolter les premiers hiatus, qui accède à une documentation fine des actes d'évaluer et à une compréhension des processus mis en jeu. Le statut des données analysées est porté par un cadre théorique amenant à s'intéresser aux « *créativités d'agir* » par ses aspects situés, co-distribués, incorporés, enactés dans l'environnement.

En premier lieu, la thèse révèle que l'évaluation des compétences repose moins sur une évaluation procédurale dictée par les normes (comme l'évaluation des savoirs enseignés par exemple) que sur une évaluation processuelle, dont les normes (mais aussi d'autres formes de référentialisation) ne sont que des « artefacts » venant en aide à l'évaluateur. L'instrumentalisation ne marche pas : les acteurs démontrent la nécessité d'un dispositif prenant en compte l'acte d'évaluer des compétences, en redonnant du sens à la norme et en l'actualisant en situation. Se sentant instrumentaliser, l'évaluateur se débat et finit par la laisser de côté dès le début de la situation évaluative. **En second lieu, la thèse démontre qu'il existe dans ces processus d'évaluation des compétences au BPJEPS agff et au DEJEPS hm des « taxons » fiables (Collard), des actes typiques laissés de**

côté par les dispositifs actuels. Elle dévoile « *un acte d'enquête sous tensions* »: face à une compétence-action se joue une activité à la fois « *multitacting* » et encombrée de dilemmes. Médiée par un processus de « *genèse instrumentale* », elle rend compte d'une activité « d'enquête », « d'intime conviction » et de « renormalisation ». L'évaluateur, entre avocat-procureur et juge-jury devient un « expert en couplages » de situations indéterminées en un « tout unifié ». Le garant de bonne fin des opérations et du processus d'objectivation reste bien l'acteur … et non le seul dispositif.

La thèse révèle une activité d'enquête minimale tout en construisant un processus renormalisant de l'évaluation jusqu'à la décision. En partant de l'idée que ce sont les évaluateurs qui actent les compétences d'autrui en situation, la thèse amène aussi l'idée que l'évaluation des compétences doit passer par une « révolution » des pratiques d'ingénieries : faire copie blanche, c'est passer des dispositifs rigides, structurants construits à partir de « la compétence » (en tant qu'objet), à un nouveau travail d'ingénieries permettant à l'évaluateur de prendre ses dispositions, à partir de résultats inhérents à leurs « actes d'évaluer des compétences » (en tant que processus). La prospective de la thèse amène à aérer les bornes temporelles des situations évaluatives en considérant l'avant et l'après, à sursoir pour de plus amples délibérés, à revisiter très régulièrement les grilles d'évaluation sans trop atomiser, à travailler sur la qualité représentative du corpus d'évaluateurs en situation (des agents de l'état, mais pourquoi pas des employeurs, des directeurs de structures, des tuteurs, des formateurs, etc.), à disposer les situations évaluatives tout au long du ruban pédagogique, à harmoniser les actes de renormalisation et de référentialisation par exemple. La formation à l'évaluation des compétences est aussi une piste à ne pas négliger … Si l'enjeu immédiat semble être dans la qualité de l'évaluation, il est surtout centré sur la compétence en jeu du candidat, voire sur sa reproductibilité en situation professionnelle. L'ingénierie de l'évaluation pour la mise en place d'un dispositif dynamique est au cœur de ces enjeux. Si la prédictibilité des compétences pour demain semble être un objectif très difficile à atteindre avec un dispositif centré sur le présent, il peut aider l'évaluateur à mieux apprécier la compétence en train de se jouer là et maintenant tout en l'objectivant avec les outils normatifs. Quant à l'enjeu épistémique, il consiste à (ré)concilier le couple « évaluation compétence » en une seule modélisation dialogique où, « entre évaluation et compétence réside l'action ». En conclusion, ce travail de Thèse développe moins un débat conceptuel de l'évaluation et de la compétence, que de les faire fonctionner « en actes », à travers la construction d'un cadre théorique. Il n'en sort pas de posture de dernière instance mais une cohérence avec les cadres de la cognition située. La thèse traite moins un « objet » que des éléments en action, étant en train de se faire. La thèse est dans ce que font les évaluateurs en action : « voilà comment certains évaluateurs s'en sortent. » S'il n'y a pas une réponse en définitive, mais des réponses, considérer le « faire » des acteurs avant de faire pour eux serait peut être le principal enseignement de cette thèse.

ABSTRACT

Title : "*Skills assessment: study of evaluators action in degree-level devices III and IV of the Ministry of Sports*."

The thesis begins with a report: a tension is similar of " the evaluation of the skills " which becomes pregnant as much from the point of view of the action as abstract: from the point of view of the action, this work raise a synonymic evaluation of recognition by the value which she wishes to attribute. " The evaluation of the skills " is in tension by the set up devices, bringing more to an evaluation of objects by figures, and checkboxes: it appears the strengthening of tools (reference tables, assessment grids, etc.), and confidential practices (closed plenary jury, monopolies of the certification on certain tests).

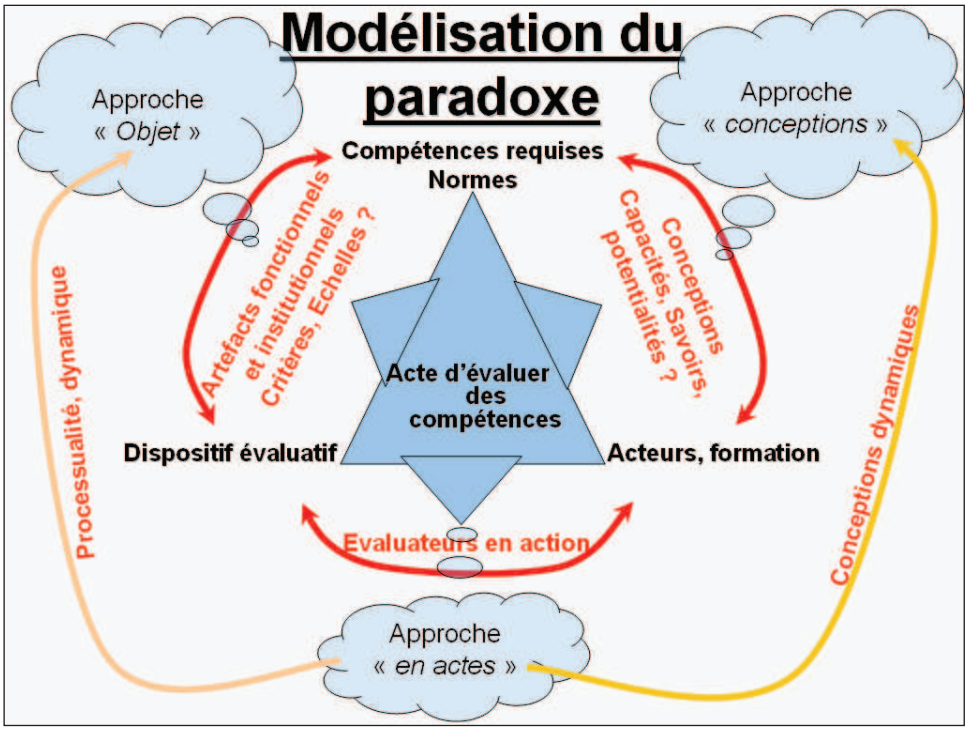
The couple « competence assessment » is based on an apparent contradiction that confronts, on the one hand, a plural density of each idea and, on the other, a barren emptiness of each notion in their epistemic relationship. Our review states reductionism leading to the fragmentation of dynamics into multiple components, their excessive measures, underpinned procedures more alien than twinned. Between the competence « able to » and competence « required » looms the negation of the evaluation. What is the good of evaluating an innate ability or a simple task performance? It is in the light of this torment that fits in a less explanatory or deductive research than a comprehensive one. By positioning these paradoxes in a more dynamic report, we call the Action as a mediator between « evaluation » and « skills ». We question the « act for the evaluators to assess » on the one side the « observable » and « meaningful » by the arrangement of a composite methodology that allows both a fine documentation of the activity and an understanding of the processes risked. The status of the analysed data is carried by a theoretical framework to be interested in bringing « *creativity to act* » by its aspects situated, co-distributed, embedded, enacted in the environment. The study then reveals « *an act of inquiry under tension* »: faced with a skill action is played out an activity on the one hand « *multitasking* » and obstructed by dilemmas. Mediated by a process of « *instrumental genesis* », it reports an activity of « investigation », « intimate conviction » and renormalisation. The assessor, lawyer-prosecutor and judge-jury becomes an « expert in coupling » of an undetermined situation in a « unified whole ». The results reply to two issues. An epistemic issue (re) reconciles the couple « competence assessment » in a single modelling dialogic - a generic « dilemma » where « between assessment and competence, is the action. » A more pragmatic issue brings our object of study to open the debate around engineering devices posing the question of substitution to the act of evaluating. On hearing less the device as a structuring object a « set of heterogeneous elements » relating man to his environment, trains of thought are emerging around the « artefactual » genesis and the provisions to the « referentialisation » and to the un-temporality. In conclusion, this work of Thesis develops less an abstract debate of the evaluation and the skill, that to run them " in acts ", through the construction of a theoretical frame. It does not take out posture of it of last authority but coherence with the frames of the situated cognition. The thesis treats less an "object" than elements in action, being made. The thesis is in what make the evaluators in action: " here is how certain evaluators take out there. " There is no one answer after all … but some answers.

CHAPITRE INTRODUCTIF

L'évaluation, terme apparu en 1968 (De Peretti, 2009), pouvait cautionner une « révolution » du système d'appréciation à la française fondé sur le « contrôle » et la « sélection ». Conceptuellement et épistémologiquement, le projet était prometteur puisqu'il annonçait un retour aux « valeurs », à un axe plus éthique que technique (Lecointe, 1997). En réalité, cet avènement fut moins une révolution des manières d'évaluer *qu'a maxima* une lente évolution des pensées et des dispositifs sur les derniers cinquante ans. Les conceptions et les pratiques ont elles réellement évolué ? La présence toujours prégnante des QCM, des contrôles écrits ou interrogations orales pour le contrôle des connaissances pérennisent les conceptions d'une évaluation assez procédurale : observer (lire, écouter) et juger (consigner dans une grille de lecture, noter selon une mesure étalon) **décrivent une procédure d'objectivation minimaliste mais suffisante dès lors que l'objet évalué reste un élément stable et circonscrit** tel qu'un savoir enseigné ou une tâche. Le Baccalauréat sacralise toujours ce constat. En décalant l'évaluation des « savoirs enseignés » vers « les compétences professionnelles », les procédures d'objectivation si chères à l'Administration française tiennent-elles toujours ? C'est en tout cas ce que les Commissions Nationales Paritaires ont acté pour mettre en place les nouveaux dispositifs évaluatifs de certification des compétences pour les Brevets Professionnels et les Diplômes d'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport du Ministère des Sports dès 2001 (Annexe 16 du Tome 2) : ses différents représentants ont pensé qu'il était suffisant de faire évoluer les anciens dispositifs structurants vers la « compétence » : en premier lieu, il suffisait de caractériser « la » compétence en un objet définissable donc circonscrit et critériable (finissant par détenir les mêmes caractéristiques qu'un savoir enseigné par exemple), pour ensuite réaménager les dispositifs déterministes en introduisant une multitude de critères à celle-ci. Ce travail convenait à tout le monde : le professionnel gagne un nouveau « Référentiel Professionnel de compétences », le Ministère conserve sa garantie d'objectivité à la délivrance du diplôme grâce à son « Référentiel de Certification » et l'Etat in fine gagne un dispositif structurant permettant des transversalités avec d'autres diplômes français et européens. Quant au candidat et l'évaluateur, ont-ils été consultés ? Ils semblent bien avoir été tout simplement oublié… Le législateur a validé ces dispositifs moins au regard d'une étude terrain qu'au nom de l'objectivation d'une évaluation certificative et procédurale. Et pour nos deux naufragés, le législateur s'en défend en avançant une évaluation procédurale qui protège le candidat de l'arbitraire et qui guide l'évaluateur. Les différents textes juridiques (Décrets, Arrêtés et instructions) normalisent l'évaluation des compétences par des « Référentiels Professionnels », « Référentiels de Certification à dix Unités Capitalisables », « Fiches Descriptives d'Activité » ou encore des grilles d'évaluation à multiples critères.

La thèse (« *L'évaluation des compétences : étude des évaluateurs en action au sein des dispositifs diplômants de niveau IV et III du Ministère des Sports* ») se positionne à maturité de ces dispositifs après treize années de pratiques évaluatives : elle part d'un constat à la fois personnel et dispositionnel : le constat personnel de vivre dans chaque situation évaluative des blocages, des difficultés que les « outils normatifs » ne règlent pas ; l'autre constat, plus structurel, est l'impuissance collective à trouver un dispositif plus viable, plus fiable, plus fonctionnel, plus adaptable aux évaluateurs : « l'évaluation des compétences » dans les dispositifs Jeps du Ministère des Sports rend compte d'une tension a priori paradoxale : **si les dispositifs descendants de l'Administration tirent l'évaluateur vers une clôture et une objectivité de l'évaluation des compétences (posés comme des objets normatifs), l'évaluateur fait de son côté l'expérience située d'évaluer des compétences en s'accommodant des normes et outils structurants.** Ces différentes expériences, toutes singulières, tirent doucement l'évaluation des compétences vers son versant subjectif afin de pouvoir réaliser l'expérience. Le schéma ci-dessous modélise les

tensions tripartites s'opérant autour de l'acte d'évaluer. Si ce sont bien les dispositifs qui donnent du sens, c'est bien parce qu'ils sont eux même dynamiques et mis « en actes » par les différents acteurs (évaluateurs, candidats, Organismes de formation, Administration, etc.).



Dès les premiers pas, ce qui n'était qu'un simple constat se transforme en une véritable problématique : certains hiatus exprimés par les évaluateurs en action semblent constants et la question de leurs émergences dans cette thèse semble n'être due que par l'absence d'étude sur ce sujet et sur ce terrain. Les évaluateurs sont-ils si bien aidés ? Les dispositifs en vigueur garantissent-ils l'objectivité souhaitée de l'évaluation ? Quel statut donné aux pratiques « confidentielles et subjectives » que témoignent les évaluateurs ? La revue de littérature ouvre un premier débat : elle part du triumvirat « évaluation compétences dispositif » : elle identifie d'un côté de nombreux concepts très circonscrits et stables pour chaque notion, et de l'autre, une vacuité dans leurs rapports épistémiques. « L' » évaluation, « la » compétence, « le » dispositif sont substantivés comme des objets quasi-physiques. Ces réifications masquent un autre regard : un regard dynamique que peut exprimer les acteurs. L'étude se démarque des approches « objets » en ce qu'elle fait l'expérience de ce qu'il y a : des conceptions, des normes, des objets, des dispositifs. Elle s'inscrit dans une démarche de « *performativité*[3] » (Callon, 2007) en convoquant les mots des acteurs pour « faire exister » l'évaluation des compétences par les acteurs. Si la revue rappelle les conceptions assez classiques au service d'une évaluation des savoirs enseignés, elle met en exergue des conceptions dynamiques au service du processuel, de « l'action », de « l'acte d'évaluer des compétences » pour prendre parti dans le débat. La nécessité de le stabiliser est d'autant plus prégnante qu'il participe à bon nombre de dispositifs fondateurs de notre société : éducation, formation initiale supérieure, formation professionnelle, formation « *tout au long de la vie*[4] ». L'évaluation est

[3] CALLON, M., (2007). « What does it mean to say that economics is performative ? » in D. MacKenzie, F. Munesia et L. Siu (Ed.), Do economists make markets ? On the performativity of economics, Princeton : Princeton University Press.

[4] « La formation tout au long de la vie est un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquièrent des compétences : actions de formation

aujourd'hui prescrite comme passage obligé au développement de l'homme dans son épanouissement professionnel. Elle semble être le principal « garde fou » à la révélation d'un besoin social indispensable au développement de chacun : la « compétence ». Matérialisée dans un Titre, un Diplôme ou un Certificat, la « compétence » permet à chaque « *animal politique*[5] » (Aristote, trad. De Aubonnet, 2002) de survivre dans la « jungle sociale » en franchissant les portes de la professionnalisation, qualifiant ainsi « *l'Hom* » de « *sapiens*[6] ».

Mais les vertues de la prescription tiennent-elles ? L'étude situe le débat conceptuel en allant interroger les évaluateurs en action par questionnaire : ils témoignent rapidement de pratiques confidentielles pour s'en sortir, en délaissant rapidement certains outils destinés à aider. Des pratiques, habitus et difficultés sont identifiées, émergeant d'une forme de déconnection entre les actes et les procédures, outils et protocoles : évalue-t-on toujours ce que l'on enseigne lorsque l'on évalue une compétence in situ ? Comment apprécier certains critères non concernés par la compétence mise en jeu ? Comment prédire maintenant que la compétence sera là demain, ou dans d'autres situations ? Que faire des hésitations, des doutes, des interactions avec l'autre ou avec l'environnement ? Que faire d'un critère inopérant ? Ces questionnements renvoient non seulement aux caractéristiques du dispositif évaluatif (le dispositif règlementaire du législateur et le dispositif opérationnel du centre de formation) mais aussi à la nécessité d'investiguer plus finement les pratiques. L'étude identifie comme besoin de recherche de démystifier ce qui se joue dans « l'acte d'évaluer des compétences » : comment se développent les actes d'évaluer des compétences en lien avec le dispositif évaluatif en question ? L'enjeu principal est de taille : créé comme un « garde-fou » afin que l'évaluateur ne tombe pas dans une évaluation arbitraire, ce dernier ne rend-il pas l'effet inverse à force d'être trop déterministe, trop éloigné de ce qui se joue là et maintenant ? Finalement, comment l'évaluateur agit-il dans ces conditions ? Ces paradoxes et questionnements amènent l'idée de placer un regard curieux et investigateur du côté des évaluateurs et de leurs actes, sans jamais lâcher l'interaction avec le candidat et ses actes.

In.1 / Les Hypothèses et intentions de démonstration

La thèse passe par le prisme d'**un double regard : le regard conceptuel amène à s'entendre sur une conception** stable : face à des définitions atomisées par les points de vue s'ouvre l'opportunité de construire un cadre théorique suffisamment global qui permette la compréhension de plusieurs communautés de pratique et la possibilité d'exprimer une recherche sur un plan méthodologique. Ce regard conduit **à une visée plus empirique et singulière** pour légitimer une étude à des fins à la fois heuristiques et pragmatiques : une étude ne peut « agir » que sur l'existence d'un terrain d'étude.

Il est question d'aborder ce rapport « conceptualisation/singularisation » dans une démarche « *dialogique*[7] » (Le Moigne, 2008) où chaque pôle se nourrit l'un de l'autre pour faire émerger une « *unité symbiotique*[8] » dans « l'entre deux ». L'intention de cette thèse n'est pas de développer des conceptions de l'évaluation et de la compétence, mais de faire fonctionner en actes les éléments détectés, et de construire un cadre qui les fait fonctionner. En optant pour un versant pragmatique, l'étude ne pose pas de posture de dernière

continue, activités professionnelles, implications associatives ou bénévoles. Elle inclut les démarches d'orientation, de bilan, d'accompagnement vers l'emploi, de formation et de validation des acquis de l'expérience. » (Source education.gouv.fr)

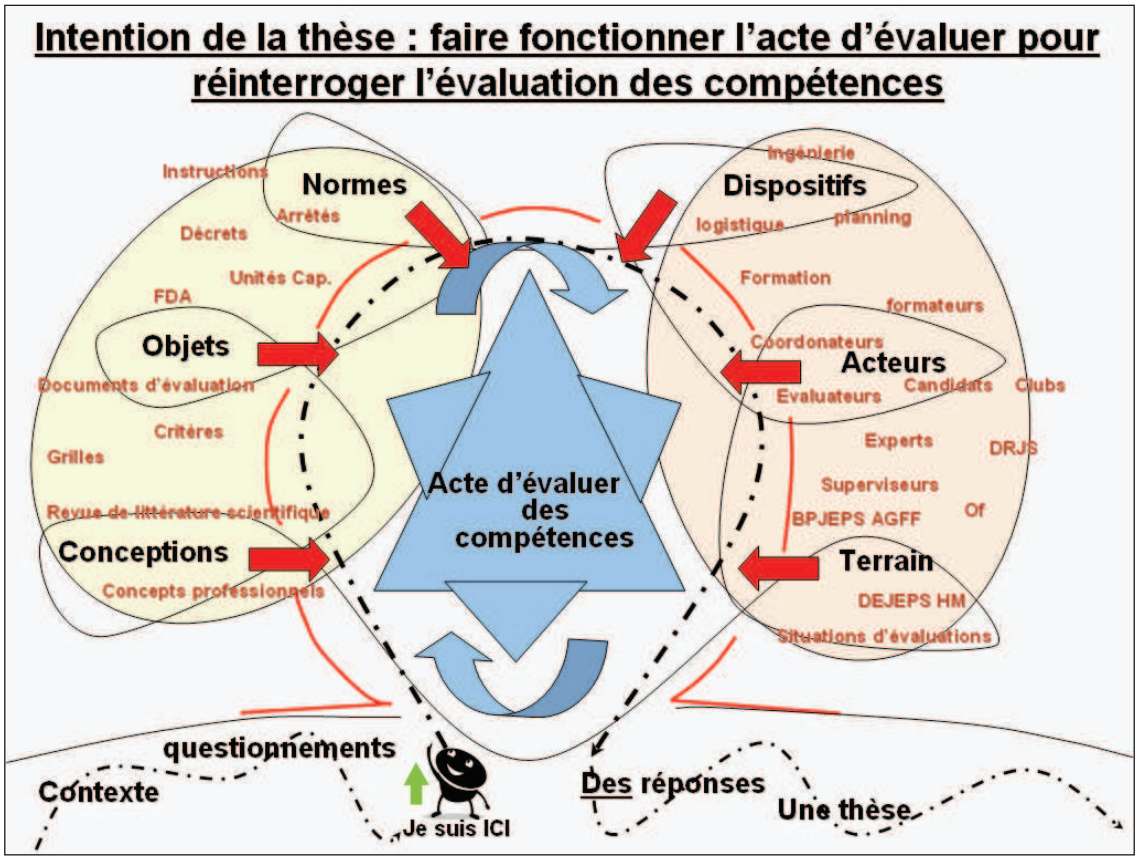
[5] ARISTOTE, (2002). Politique, Tome I, Introduction - Livres I-II, Texte établi et traduit par J. Aubonnet. 4e tirage.

[6] Traduction libre de « *Homo sapiens* » : l'homme sage

[7] LE MOIGNE, J.L., (2008). « Edgar Morin, le génie de la Reliance », Synergies Monde n° 4 - 2008 pp. 177-184.

[8] Id.

instance : elle pose une cohérence avec les cadres de la cognition située. Les choses étant en train de se faire, l'étude ne traite pas d'un « objet » à proprement dit : une observation « stable » cerclant un objet. La thèse est dans ce que font les évaluateurs en action : « voilà comment certains évaluateurs s'en sortent. » Il n'y a pas une réponse en définitive ... mais des réponses. Cette démarche scientifique découle du chercheur lui-même.



Ces réflexions amènent à présenter les hypothèses et la démonstration de la recherche :

La thèse pose l'hypothèse pragmatique que « l'acte d'évaluer des compétences » peut apporter des pistes tout aussi valables et fiables que les approches ultra structurantes actuelles. Autrement dit, plutôt que de construire des dispositifs clonés à partir d'une seule extrémité, celle de l'objet critérié (la compétence), pourquoi ne pas l'envisager aussi de l'autre côté, par les actes (« l'acte d'évaluer des compétences ») ? **En investiguant un terrain non encore étudié, la thèse fait alors l'hypothèse de recherche que « l'acte d'évaluer des compétences » détient des régularités, voire des taxinomies pratiques qui « objectivent » l'évaluation au même titre que les cadrages normatifs actuels, et sur lesquels le chef de projet pourrait se porter.** Dans l'affirmative, ne pourrait-il pas entrevoir une autre possibilité de construire son dispositif d'évaluation, en prenant mieux en compte « l'acte d'évaluer des compétences » de ses évaluateurs, et donc « les compétences » qui s'y jouent ? N'est-ce pas là que réside la véritable « révolution » de l'évaluation ?

En premier lieu, la thèse veut révéler que l'évaluation des compétences repose moins sur une évaluation procédurale dictée par les dispositifs normés (comme l'évaluation des savoirs enseignés par exemple) que sur une évaluation processuelle, dont les normes (mais aussi d'autres formes de référentialisation) ne sont que des « artefacts » venant en aide à l'évaluateur.

En second lieu, la thèse veut démontrer qu'il existe dans ces processus d'évaluation des compétences au BPJEPS agff et au DEJEPS hm des « taxons » fiables, des actes typiques : laissés de côté par les dispositifs actuels, elle intentionne de les réhabiliter au service de dispositifs dynamiques au service de l'évaluateur en action et de son objectivation.

A partir de ces hypothèses de travail, ce chapitre introductif lance la légitimité de la démonstration.

La partie qui suit en appelle au partage d'une « vision co-constructiviste du monde », ce que Pourtois et al. (2001) nomment la « triangulation interne », une réflexion que le chercheur devrait s'imposer « *(…) sur ses motivations, son histoire, ses croyances afin d'assurer la fiabilité de sa recherche*[9] » : moins une présentation autobiographique qu'un **rapport avec « l'évaluation des compétences » comme élément influant sur la construction de la thèse**.

La dernière partie inscrit la recherche autant dans une visée pragmatique que scientifique. **En prenant appuie sur une épistémologie, elle appelle à complémenter la construction de l'étude autant au sein du débat conceptuel que dans l'émergence d'heuristiques à partir de situations singulières** : un des enjeux de l'étude réside dans la production de nouveaux savoirs qui soient profitables aux évaluateurs et à l'ingénierie évaluative : des « référents » en actes pour l'activité des évaluateurs et la mise en place de dispositifs évaluatifs par les responsables de formation professionnelle.

In.2 / Une étude nourrie d'histoires et d'actions

« *C'est ma vision de l'histoire, l'histoire avec un "h'' minuscule*[10] » (Ducobu, le Roi des cancres, 2012)

La thèse s'inscrit dans un parcours initiatique personnel et professionnel. Elle amène à être sensible aux rôles que peuvent tenir les différentes expériences vis-à-vis de la construction de l'étude : il semble difficile de faire abstraction de l'histoire et des expériences du chercheur : expériences en tant qu'**Educateur Sportif aux Métiers de la Forme**, que **Gérant d'un Club de sport**, qu'**Evaluateur formateur** et en tant que Directeur d'un Of **aux Métiers du sport** :

In.2.1 Un parcours en tant que Coach Sportif

Sur le tard[11], **la fonction d'Educateur Sportif en tant que « Coach Sportif »** est une première porte d'entrée : l'acquisition d'un Centre de Remise en Forme[12] en 2004 précipite le besoin de professionnalisation. L'exercice de ce métier en autodidaxie pendant cinq ans pousse au passage du Brevet d'Etat d'Educateur Sportif – option « Métiers de la Forme » en 2005. **Une nouvelle expérience en tant que Stagiaire de la formation professionnelle se construit pour l'obtention de ce Brevet d'Etat**. Ce cheminement permet de découvrir un dispositif de formation « classique ». D'un côté, une formation préparatrice à l'examen national pendant huit mois ; de l'autre côté un examen national au Brevet d'Etat d'Educateur Sportif composé de trois modules, la moyenne de 10/20 étant synonyme de diplomation. Le

[9] POURTOIS, J. P., DESMET, H., & LAHAYE, W., (2001). Les points charnières de la recherche scientifique. Recherche en soins infirmiers, 65, 29-52.
[10] GODI, B. & DROUSIE, B. (dit « ZIDROU »), (2012). L'élève Ducobu, le roi des cancres, Editions du Lombard, Bruxelles, tiré du film « L'élève Ducobu » de Philippe De Chauveron, 2011.
[11] Fin des années quatre vingt dix.
[12] Gérant d'un centre de remise en forme de 550 m² entre 2004 et 2009 aux Lilas (93), nommé Lilas Casa. Revendu en 2009 et devenu Hangar Fit.

métier s'appréhende dans une formation plus préparatrice que qualifiante. Elle passe par des expériences en tant qu'éducateur déjà professionnel et propriétaire d'un Club de sport aux Lilas (93). Huxley (1932) souligne que « *l'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à quelqu'un, c'est ce que quelqu'un fait avec ce qui lui arrive*[13] ». **Ce parcours a apporté son lot de questionnements**. La diplomation en 2005 semble moins résulter de la formation préparatrice à l'examen prescrit qu'à un investissement personnel et professionnel : un processus conviant des traces telles que des connaissances, des techniques, des savoir-faire, des ressentis, etc., triés et hiérarchisés sans trop en prendre conscience (Pastré, 2009). L'expérience de cet examen national renvoie aux modes d'évaluations : entre orientation, sélection (De Peretti, 1999), ou contrôle (Ardoino, 1993), quelle voie privilégier à la professionnalisation ? « *L'évaluation est souvent confondue avec le contrôle, l'orientation et la sélection*[14] » (De Peretti, 1999).

L'émergence de ce questionnement se pose d'autant plus au regard des dispositifs mis en place à cette période : des dispositifs agrégeants, multicritères et analytiques. Ils renvoient à la définition d'une notion proche de l'expérience : « *l'empirisme*, [définit par Michel Foucault (1966) comme] « *constitution des ordres à partir des suites empiriques*[15] ». Cette conception reconsidère l'expérience au regard de l'homme, de tout ce qui relève de l'empirisme – i.e. de la connaissance acquise à travers l'expérience sensible, par opposition à ce qui relève d'une connaissance pure et a priori. Elle interroge la relation entre « évaluation » et « expérience ». Evaluons-nous l'expérience et comment ?

In.2.2 Une étape en tant que gérant d'un club de remise en forme

C'est en tant que Directeur d'un centre de remise en forme pendant six ans[16] que les questions de formation et d'évaluation sont interrogés : le besoin d'embaucher des Educateurs Sportifs pour les cours collectifs, les séances de musculation ou de « Coachings personnalisés » conduit à rechercher des diplômés compétents. **Se confrontant régulièrement au dilemme d'un Educateur Sportif « expérimenté » qui ne donne pas sa pleine mesure**, un premier constat renvoie à Savoyant (2009) : « *l'idée que cette "professionnalité" se joue en partie entre ce que doit faire le sujet et ce qu'il veut faire, et que ce que veut faire le sujet est un élément essentiel pour déterminer comment il fait ce qu'il doit faire*[17] ». Le professionnel peut se contenter d'être applicationniste ou au contraire « y mettre du sien ». **Les difficultés vécues en tant qu'Educateur Sportif et Gérant de structure ont façonnés un regard plus complexe sur la relation entre l'évaluation et « ce que fait le candidat »** : elle se caractérise différemment selon les situations, selon des éléments singuliers à des instants précis et dépendants d'acteurs particuliers. Il se joue des « inter-actions », des distributions de savoirs, des éléments individuels, incorporés qu'il est difficile voire impossible d'appréhender dans sa totalité.

In.2.3 Les premiers pas en tant que formateur-évaluateur aux Brevets d'Etat

C'est en 2006 que la fonction de Formateur-évaluateur est personnellement expérimentée grâce aux invitations du CREPS d'Houlgate à évaluer des candidats au Brevet d'Etat d'Educateur Sportif option « Métiers de la Forme ». L'expérience de passer du statut de

[13] HUXLEY, A., (1932). Le meilleur des Mondes, réed. 2002, Pocket.
[14] DE PERETTI, A. (2009). « L'évaluation a-t-elle un sens ? (2009). Actes du colloque « L'évaluation en philosophie : quels problèmes ? VINCENNE, 25-25 octobre 2009. (http://www.cite-sciences.fr/francais/ala-cite/act_education/apprendre/pourquoi_p5.htm)
[15] FOUCAULT, M., (1966). Les mots et les choses, Gallimard, Paris.
[16] D'Avril 2004 à Janvier 2009.
[17] SAVOYANT, A., (2009). Activité et expérience, Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience, Echanges du Céreq, Relief 28.

candidat à celui d'évaluateur permet de mieux appréhender les futurs éducateurs. **Les premières réunions « d'harmonisation » permettent de débattre de la « compétence »**. Elle apparaît comme une **notion proche d'une performance requise**. Elle introduit un débat que Bulea et Bronckart (2005) posent conceptuellement : un va-et-vient continuel, un couplage, un « *processus dynamique*[18] » :

- ⇨ « *allant des propriétés des personnes vers l'adaptation au milieu*[19] », notion posée à partir du milieu du vingtième siècle ;
- ⇨ « *allant des exigences du milieu* [les exigences de la tâche] *aux capacités requises des personnes*[20] » grâce à l'impulsion du monde professionnel.

Une posture inhérente à l'expérience d'évaluateur entre 2006 et 2009 fait jour : entre l'évaluation en actes et les cadres intangibles de la prescription du CREPS, cette expérience invite à réfléchir sur le rapport s'exerçant entre « l'évaluation » et la « compétence » révélée par l'évaluation. Face à un prescrit intangible et des connaissances stabilisées inopérantes se jouent d'autres actes de résolutions : singuliers, jamais totalement certains, remplis de négociations et d'arrangements, ce que Dewey (1967) nomme « *l'enquête* [comme un] *tout unifié*[21] ». **C'est dans ce rapport non méthodique à la recherche que les actes d'évaluer sont convoqués au débat : ces différentes expériences les posent comme vecteur de recherche à l'évaluation de la compétence**. Les actes amènent à réfléchir en termes de rapport entre deux notions : « entre évaluation et compétence, quelle dynamique ?

Un abord particulier de l'étude s'impose au regard de cette approche : il passe nécessairement par une prise en compte d'acteurs agissant sur un terrain. **Il impose de prendre regards pour s'intéresser aux différentes inscriptions des actes d'évaluer** : l'investigation sur un terrain singulier demande à s'inscrire dans une épistémologie qui borde ses caractéristiques et ses conséquences sur un plan méthodologique**. Afin de ne pas gommer les processus mis en jeu, l'étude se porte sur les significations des acteurs :** par exemple, l'étude cherche à prendre en compte leurs bifurcations, leurs incertitudes, leurs environnements et leurs temporalités perturbées. **Mettre en œuvre cette étude passe par une démarche de « co-construction » de la thèse.**

In.2.4 Directeur d'un Of aux métiers du sport depuis 2004

La recherche se formalise en 2007 au croisement de deux cheminements : **tout d'abord en tant que Gérant d'un Of aux Métiers du Sport dès avril 2004**. Devenu un « homme à tout faire[22] », **de nouvelles problématiques émergent : développer la professionnalisation des évaluateurs, la mise en place de dispositifs opérationnels dans le cadre institutionnel de l'habilitation**. Les exigences prescrites d'une habilitation « couperet » amènent à prendre au sérieux la question des dispositifs évaluatifs dans le cadre des nouveaux diplômes JEPS : le BPJEPS « Activités Gymniques Forme et Force » et le DEJEPS « Haltérophilie et Musculation ». Ce travail n'était pas à faire avec les Brevets d'Etat dès lors qu'il s'agissait d'un examen national organisé par le Ministère des Sports. C'est dans ce contexte que le Diplôme de l'Insep – option ingénierie de formation a été suivi et validé. **Avec deux promotions habilitées au BPJEPS en 2008, un Mémoire de Master à finalité recherche de fin de cycle est également validé sur ce terrain privilégié : un premier travail sur l'acte d'évaluation avait permis de potentialiser les compétences**

[18] BULEA, E. & BRONCKART, J.P., (2005). Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique, Cahier de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève
[19] Id..
[20] Id.
[21] DEWEY, J., (1967). Logique, la théorie de l'enquête, trad. G. Deledalle, Presse universitaire de France.
[22] Directeur général, Directeur Pédagogique, Formateur et Evaluateur

de « *Coordonnateur Méthodologique*[23] » au regard de l'habilitation de l'Of. Entre un parcours de formation au Diplôme de l'Insep, en Master et l'expérience issue de plusieurs activités professionnelles, motivent l'idée d'une étude plus approfondie de l'acte d'évaluer sur ce terrain d'étude : l'étude de l'évaluation des compétences sur les dispositifs Jeps du Ministère des Sports. **Il constitue une opportunité au regard de la vacuité d'études scientifiques sur ces supports**. L'évaluation en actes est difficilement définissable : elle est toujours contextualisée, singulière et contingente : premièrement, **l'environnement de l'évaluation des compétences s'approche difficilement** : les situations sont règlementées, délimitées dans des espaces clos, jusqu'à être surveillées par l'Administration tutelle dans certains cas. Ensuite, **les actes sont singuliers** et investissent l'évaluateur formateur dans une expérience. Ils sont situés là et maintenant, inscrits dans un espace temps, soumis à des effets de distribution et d'interactions, les rendant énigmatiques. Enfin, **les actes sont contingents** de part les opportunités à agir au regard des effets de couplage avec l'environnement.

Cette thèse concrétise ainsi quatre ans et demi de travail, elle témoigne d'un itinéraire partiellement expliqué : est-ce le parcours qui conduit à la thèse ou l'inverse ? De cet « entre deux » en découle un autre : celui d'être à la fois un scientifique et un professionnel, un « chercheur » qui inscrit sa thèse dans une « recherche-action », cherchant l'aboutissement d'une convergence. C'est donc en tant qu'acteur et chercheur, le titre de l'étude a pris du temps afin d'être significatif autant sur un plan scientifique que professionnel. Il a abouti au titre suivant : « L'évaluation des compétences : étude des évaluateurs en action au sein des dispositifs diplômants de niveau IV et III du Ministère des Sports ».

In.3 / Les enjeux scientifiques et professionnels

Si l'étude est tout autant un choix qu'une construction liée à un parcours de vie, elle pose des enjeux à la fois épistémiques, conceptuels, méthodologiques et pragmatiques.

In.3.1 La nécessité de prendre un regard paradigmatique

La préoccupation première est de poser l'évaluation sous l'angle des actes en prenant en charge un certains nombres d'inscriptions. Si le débat épistémologique qui s'ouvre n'est pas nouveau, les concepts sont riches et le débat permet une nouvelle actualisation. En partant de l'évaluateur, **le premier débat porte sur sa capacité d'agir**.

Entre les approches computationnelles amenant à comparer le cerveau humain à une machine[24] (Turing, 1950), les conceptions cognitives et situationnistes, **l'étude réaffirme les approches situées**, **incorporées**, **enactives** et **contextualisées** : elles prennent en charge les inventivités d'agir, les effets d'autopoïèse et les dynamiques. Elle pose moins ces paradigmes dans des carcans dogmatiques que dans des rapports dialogiques en révélant des éléments sombres voire insaisissables des actes. **La revue de littérature convoque certaines épistémologies** plus philosophiques telles que les épistémologies constructivistes et la « complexité ».

En relativisant les repères logiques et stables de l'évaluateur, il est repositionné au regard de ses schèmes, de ses sensibles, de son rapport à l'artefact; et de ses « *affordances*[25] » (Gibson, 1979). **Ces théories postulent pour des couplages directs avec « l'Action »**

[23] Titre officiel donné au responsable pédagogique d'un organisme de formation par la Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports. Ce titre fait l'office d'une formation et d'une Attestation délivrée. Il est régi normativement par décret.
[24] TURING, A.M., (1950). Computing machinery and intelligence. Mind, 59, 433-460.
[25] GIBSON, J.J. 1979 The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin Co.

sans médiations représentationnelles. Elles relativisent le rôle des plans, des savoirs stabilisés au profit d'un évaluateur appréhendant moins l'action que s'adaptant à son environnement dans l'agir. Il « s'inscrit autant qu'il fait émerger » un monde lui rendant des significations si particulières qu'elles le guident dans sa construction à rendre son appréciation. « L'action située, distribuée et incarnée » (synonyme de « cognition située » ou « interaction ») est posée comme un cadre épistémique permettant de mettre en action les différents éléments (concepts, artefacts, etc.) et acteurs en jeu.

In.3.2 Poser plus conceptuellement les principaux questionnements

Le cadre épistémique et la mise en jeu des concepts associés amène à décrire un contexte particulier et favorable à l'étude. Sa description soulève des questionnements autant professionnels que scientifiques que les concepts posent, et qui fondent la problématique de la thèse :

En premier lieu, l'évaluation est invitée au débat conceptuel. La revue commence par différents objets voisins tels que l'orientation, la sélection, le contrôle, la notation et sa « *constante macabre*[26] » (Antibi, 2003). Au-delà d'une simple distinction sémantique et technique, l'évaluation se discute au regard de différentes catégorisations. Elles amènent à inscrire l'acte d'évaluer des compétences comme Scallon (2000) dans **un « entre deux » proche de « *l'authentic assessment*[27] »** (Wiggins, 1989). La discussion se porte sur certains objets caractérisant l'acte d'évaluer : la norme, la subjectivité, l'interprétation, le doute, l'expérience et le jugement.

En lien avec l'évaluation, un débat sur la compétence est posé : tantôt comme capacités éprouvées, tantôt comme habiletés potentialisées, tantôt comme activateur de savoirs qualifiés voire requalifiés elle-même en savoirs pluriels, tantôt responsable de la performance ou encore substantivée en tâches ou en objets, **la démarche s'oriente moins vers une définition déterministe qu'un positionnement action.** L'élagage conceptuel conduit avec Bulea et Bronckart (2005) à **une approche « *processuelle dynamique*[28] » par effet de revitalisation de « *traces praxéologiques* » :** les habitus, les schèmes ou autres processus de référentialisation. Ces derniers semblent être de meilleurs candidats à sa co-construction et légitiment une recherche de « l'acte d'évaluer » pour les caractériser. **C'est au cœur de ce débat que l'étude passe de « l'évaluation » à « l'acte d'évaluer des compétences »**. Ce débat conduit à une cassure épistémologique entre « l'évaluation des savoirs enseignés » et « l'évaluation des compétences ». Il traverse **différents modèles pour caractériser le rapport entre « savoirs » et « action » :** du « tournant réflexif » des évaluateurs (Schön, 1992) à l'éclatement des savoirs (Raymond, 1993) en multe typologies, l'étude se confronte aussi au **dilemme de devoir identifier des catégories pour pouvoir comprendre et avancer** (Vignaux, 1999) et la difficulté à verbaliser des savoirs pratiques incorporés. Ce débat conduit à Barbier (1996), Lièvre (2002), Perez & Fleurance (2008) et leurs **remises en cause du paradigme théorie/pratique**. Derrière des modélisations de type « savoir-situation-capacité-compétence » ou de « *savoir agir stratégique*[29] » (Uwamariya et Mukamurera , 2005), l'étude tend vers **une conception unique et simultanée du « faire en évaluant » et de « l'évaluer en faisant » par l'action**.

Le débat conceptuel et les différents questionnements posés caractérisent l'acte d'évaluer des compétences par son versant conceptuel. Une question de recherche

[26] ANTIBI, A., (2003). La Constante Macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? Ed. Math'Adore.
[27] WIGGINS, G. (1989). Teaching to the (authentic) test. Educational Leadership. 46(7), 41-47.
[28] BULEA, E. & BRONCKART J.P., (2005). Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique, Cahier de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève
[29] Id.

émerge de ce débat : « Qu'est-ce que l'acte d'évaluer des compétences ? Quel statut peut-on lui accorder entre objectivité souhaitée et subjectivité assumée ? » La thèse fait l'hypothèse que l'acte d'évaluer des compétences en tant que processus rend des acte typiques qui objectivent *a minima* autant l'évaluation des compétences que les dispositifs agrégeants actuels. La clôture du périmètre de la thèse passe par une approche empirique : l'étude décrit une méthodologie de recherche permettant d'investiguer « l'acte d'évaluer des compétences » dans un terrain d'étude naturel et non encore approché.

In.3.3 Du débat conceptuel à l'empirie : la démarche méthodologique

L'étude en milieux naturels pose des enjeux méthodologiques. **Les inscriptions situées et singulières de l'acte d'évaluer exigent une démarche adaptée et fiable pour rendre compte des significations portées par les acteurs**. Elle se co-construit au fur et à mesure de la recherche, et se caractérise par différents actes de recherche.

La recherche commence par des actes « *d'observation participante*[30] » (Bogdan et Taylor, 1975) entre une posture interactionnelle, ethnologique, et investigatrice. Les observables sont relevés sous trois formes. Premièrement, **l'adossement à une méthodologie de l'interaction** par Mondada (2008) permet de documenter certaines interactions évaluateurs/artefacts par la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions sous certaines conditions. Deuxièmement, la recherche privilégie « **l'observation » en milieu naturel** de l'évaluateur par une méthodologie ethnographique (Park & Burgess, 1925) permettant d'approcher au plus près « l'*anthropos* » (Wulf, 2004). Enfin, elle s'intéresse **aux différentes traces d'activité**, i.e. les traces des actes d'évaluation autant que les traces d'activité de l'étude.

La recherche se caractérise également par des actes d'enquêteur en quête de significations auprès de quatorze évaluateurs formateurs afin de documenter l'action. **Une méthodologie d'entretiens** sur le modèle de l'auto-confrontation permet d'atteindre « *ce qui est significatif pour l'acteur c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui, à tout instant du déroulement de son activité, à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables*[31] » (Theureau, 2004), en se dotant d'outils techniques propres à « *l'entretien d'explicitation*[32] » de Vermersch (1994). **Cette approche convoque le langage comme opérateur efficient à la signification** des actes. Elle pose le langage comme une « *pensée signe*[33] » (Pierce, 1978), un « *énoncé*[34] » (Searle, 1972) et un « *acte* » proposant « *des conditions de vérité correctes*[35] » (Austin, 1962). Il s'inscrit dans le cours des activités langagières expressives où s'opère un processus de revitalisation d'éléments énergétiques – « *l'energia*[36] » (Coseriu, 2001).

Dès que ce premier processus de la recherche rend ses derniers deniers, un travail de mise en intelligibilité est effectué en tenant **les liens entre significations, données et**

[30] BOGDAN, R. & TAYLOR, S.J., (1975): Introduction to Qualitative Research Methods. A Phenomenological Approach to the Social Sciences, New York, John Wiley and Sons.
[31] THEUREAU, J., (2004). Le cours d'action : Méthode élémentaire, seconde édition remaniée et postfacée de "Le cours d'action : analyse sémio-logique", Toulouse : Octares.
[32] VERMERSCH, P., (1994). L'entretien d'explicitation, Paris, éditeur ESF.
[33] PIERCE, C.S., (1978). Écrits sur le signe. Rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle, Paris, Le Seuil, coll. L'ordre philosophique.
[34] SEARLE, J., (1972). Les actes de langage, Hermann, coll. Savoir : lettres.
[35] AUSTIN, J.L., (1962). Quand dire c'est Faire, tr. fr. 1979 - SEUIL, Coll. Points
[36] COSERIU, E., (2001). L'homme et son langage. Louvain : Peeters.

traces : un *« pas de côté*[37] » est nécessaire pour la mise en compréhension de l'étude (Barbier & Durand, 2003). La « *grounded theory*[38] » (Strauss & Glaser, 1967) comme processus de production de connaissances fiabilise l'interprétation des données. Cette démarche privilégie l'observation et l'enquête comme matériau premier : elle rompt avec l'approche unilatérale classique « théories-hypothèses-données ». Par ailleurs, la thèse se présente aussi au travers **d'outils d'aide à la discussion et à la prospective.** La démarche méthodologique appelle à utiliser différents outils d'aide à la modélisation tels que « *les Schémas* [comme] *langage transdisciplinaire*[39] » (Adam, 1999 ; Bru, 2004), la « *métaphore* [dans son versant] *iconique*[40] » (Goltzberg, 2010) et l'appel à une épistémologie spécifique de la communauté juridique pour caractériser certains objets de l'évaluation.

L'enjeu est moins d'être applicationniste d'une méthodologie formalisée que de co-construire une méthodologie adaptée à l'acte d'évaluer des compétences, et qui marche : elle rend un caractère « *hybride*[41] » (Montandon, 2011), « *métissée*[42] » (Mouchet et Bouthier, 2006) faisant sens au regard de la recherche et de la démonstration poursuivie.

In.3.4 Les visées pragmatiques et professionnelles de l'étude

L'étude amène à concilier la visée scientifique avec les préoccupations pragmatiques et situées de la communauté de la formation professionnelle. La démarche est moins conformiste que participative à des projets scientifiques et professionnels : une potentialité de publications de la recherche (des articles scientifiques, un ouvrage collectif par exemple), une ingénierie en acte de dispositifs évaluatifs : il s'agit d'obtenir des résultats du côté de « l'acte d'évaluer » pour l'Of dans son besoin d'optimiser ses dispositifs évaluatifs dans le cadre de l'habilitation. L'étude peut proposer des axes de réflexions vis-à-vis de certaines Institutions : présentation de l'étude à l'Insep en Mai 2011 dans le cadre d'une réunion nationale d'harmonisation des évaluations par Unités Capitalisables par exemple. L'Arfa[43] s'intéresse à une étude portant moins des approches quantitatives qu'une analyse d'activité des évaluateurs sur les diplômes de Sport de niveau IV. Les enjeux de l'étude vont au-delà de sa formalisation. Ils appellent à enrichir la production d'heuristiques pour la formation professionnelle : présentation des travaux dans le cadre de Formations Professionnelles Continues[44] et Initiales[45]. Un autre enjeu est de mettre à jour des connaissances issues de « l'acte d'évaluer des compétences » en situation naturelle : elles visent autant les chercheurs que les évaluateurs dans leurs « dramatiques » quotidiennes.

In.4 / Présentation de la démarche itinérante

L'étude commence sous son versant théorique :

[37] BARBIER, J.M., DURAND, M., (2003). Ibid.
[38] STRAUSS, A. & GLASER, B., (1967). The discovery of Grounded theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago, Aldine.
[39] ADAM, M., (1999). Les Schémas, un langage transdisciplinaire. Préface de Jean-Louis Le Moigne, L'Harmattan.
[40] GOLTZBERG, S., (2010). Logique Et Argumentation, Syllabus, Université de Mon, Novembre 20101.
[41] MONTANDON, C., (2011). « L'explicitation », Séminaire GEDIAPS CIRCEFT organisé par Alain MOUCHET et Christiane MONTANDON, université Créteil, Paris XII, le jeudi 27 janvier 2011.
[42] MOUCHET, A., et BOUTHIER, D., (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. Staps, 2006/2 no 72, p. 93-106.
[43] ARFA : Association Réseau de Formation aux métiers de l'Animation et du sport.
[44] Présentation auprès de vingt trois évaluateurs – CTS, Professeurs de Sport, Experts, Superviseurs, etc. - dans le cadre de la Formation Professionnelle continue – Module évaluation Certification » du Mastère Insep les 11/1/2012 et 6/3/2012.
[45] Présentation auprès de seize stagiaires au Professorat de Sport dans le cadre de la préparation au concours du Professorat de sport le 26/1/2012.

Le premier chapitre construit un cadre d'entendement au regard d'une revue de littérature conceptuelle centrée sur « l'évaluation, les compétences et les dispositifs » : elle visite ces trois notions tout en se positionnant au regard de certains concepts. Elle amène à poser le cadre **épistémique de « l'Action »** en arrière plan afin d'harmoniser les différents regards portés sur « l'acte d'évaluer des compétences ». Elle invite à s'intéresser à « l'Action située, distribuée et incarnée » ainsi qu'à sa co-construction et à ses interactions.

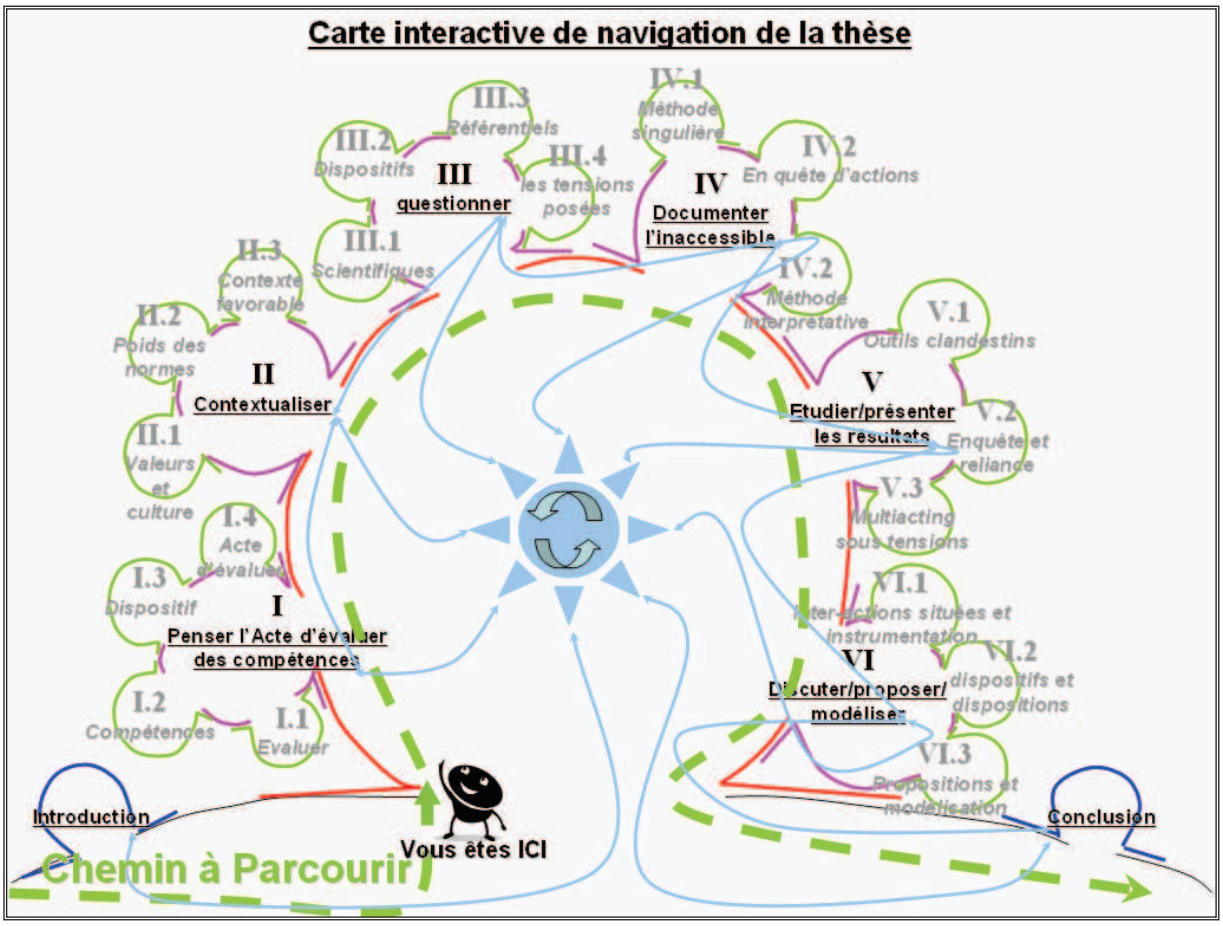
Le deuxième chapitre s'empare de la posture épistémologique et amène la thèse à poser un contexte favorable à l'étude. Sa description macro et meso révèle la nature agrégeante des dispositifs actuels. Elle met en exergue dans le chapitre trois **des questionnements actuels** autant professionnels que scientifiques au regard de la « professionnalisation », des « savoirs », de la « compétence » ou encore « l'évaluation ». **En les posant au centre du débat conceptuel, ils construisent la problématique de la thèse et sa question de recherche**. La dramatique dans laquelle se situe les évaluateurs, entre l'objectivité souhaitée et imposée par les dispositifs, et l'expérience douloureuse que les évaluateurs en font pour s'en sortir, amène l'hypothèse que « l'acte d'évaluer des compétences » détiendrait des taxons pratiques tout aussi fiables pouvant objectiver l'évaluation des compétences, s'ils étaient pris en compte dans les dispositifs.

Pour ce faire, l'étude prend un versant empirique et pragmatique dès le quatrième chapitre, en lien avec la conceptualisation : **les intentions de recherche et la démarche méthodologique** sont présentées. La recherche s'adosse sur des méthodologies scientifiquement éprouvées pour **décrire ses différents actes de recherche (actes d'enquête et d'interprétations) et son terrain naturel d'étude.** Ce dernier permet d'en **clôturer le périmètre** par son versant empirique.

Le chapitre cinq présente les résultats et interprétations ensembles : verbatims et interprétations sont renforcés dans leurs liens grâce aux actions du candidat. Des traces d'activité ou des schémas viennent appuyer la compréhension de l'interprétation.

Le dernier chapitre six ouvre une discussion des résultats en s'appuyant sur certaines conceptions. **Elle conduit à présenter des possibles** en termes de référents actions : pour les évaluateurs et pour les responsables en charge d'un dispositif d'évaluation.

Ce long cheminement qui s'impose au lecteur peut l'amener de temps à autre à se perdre. Au détour de ses pauses de lecture, l'étude a élaboré une « carte de navigation » afin de le guider et se repérer.



En cet instant précis où le lecteur se trouve aux portes de la Thèse, le « *chercheur à la recherche de lui-même*[46] » (Nicquevert, 2013) aura parcouru plusieurs fois ce long périple : si ce chemin n'existe en réalité que par les pas du chercheur, il peut être déconcertant de s'y aventurer sans carte.

Le premier atout d'une telle carte de navigation est qu'elle fait du chercheur un « guide » (symbolisé par le petit personnage), « *un observateur* [à la fois] *conscient d'observer*[47] » (Nicquevert, 2013) et conscient de ne pas s'y égarer lui-même. En se mettant en marche de refaire la course, le chercheur prend conscience de son cheminement, de lui-même. Il s'éclaire autant qu'il éclaire les autres, tel un guide muni d'une lampe.

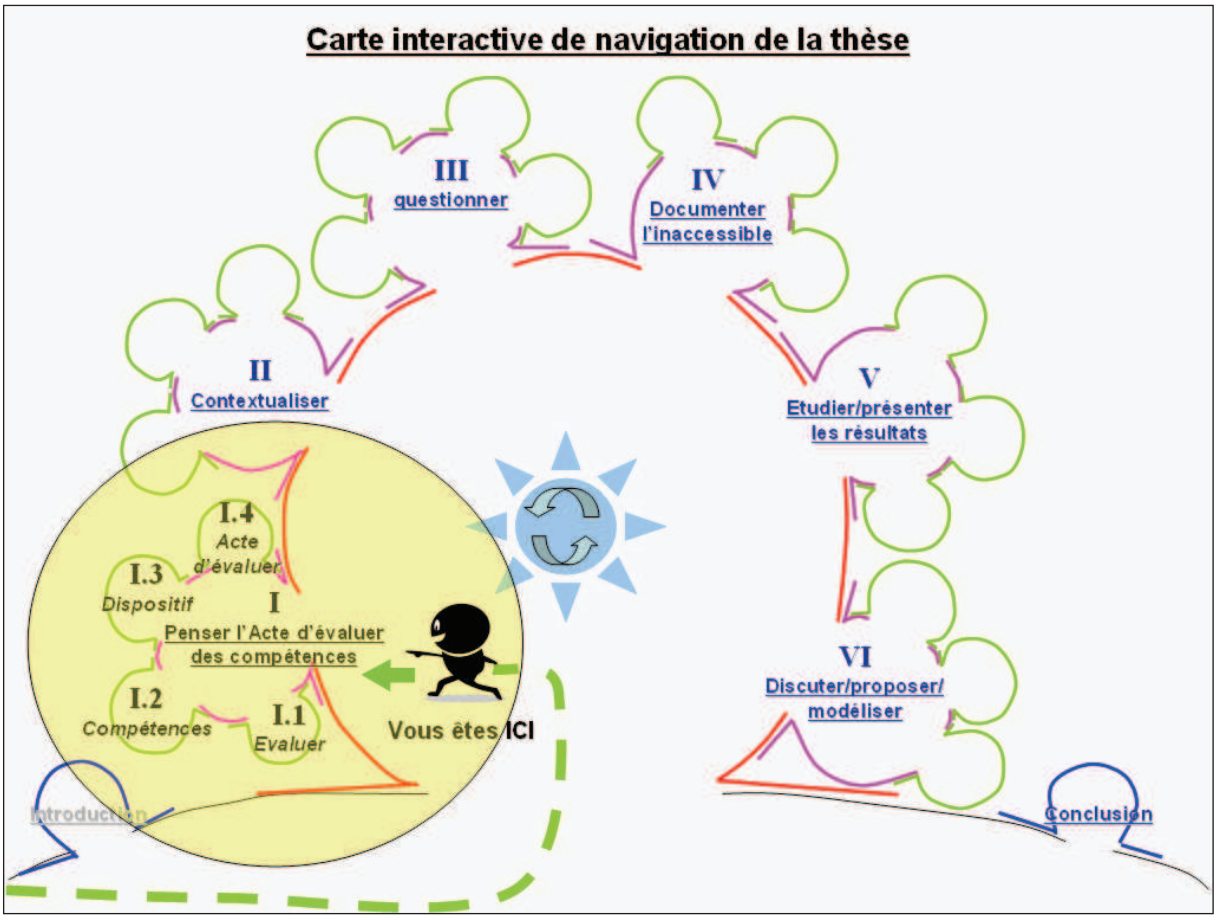
Un second atout réside peut être dans sa tentative de mise en dynamique : comprendre le cheminement tout en se situant : le tout, les parties, le chemin ... et pour chaque sous partie : le tout, les parties, le chemin. Cette carte s'inspire autant du principe hologrammique d'Edgar Morin que des approches fractales de type « flocon de Koch[48] » (Von Koch, 1906) ou « château[49] » de Cantor (1884).

[46] NICQUEVERT, B., (2013). « Manager l'interface : Approche par la complexité du processus collaboratif de conception, d'intégration et de réalisation : modèle transactionnel de l'acteur d'interface et dynamique des espaces d'échanges. » Thèse, Université de Grenoble.
[47] Id.
[48] VON KOCH, H., (1906). « Une méthode géométrique élémentaire pour l'étude de certaines questions de la théorie des courbes planes », Acta mathematica, Vol. 30, n° 1, p. 145–174.
[49] CANTOR, G., (1884). « De la puissance des ensembles parfaits de points », Acta Mathematica, Vol. 4, n° 1, p. 381–392.

Si l'Omega est un signe très riche, l'étude se contente de le considérer comme un outil dynamique et ouvert : le lecteur, situé sur son parvis, entre à la gauche de sa nef pour en ressortir du côté droit, après avoir parcouru son chœur. Ce dernier est constitué d'autres loges (d'autres Omega) où le « tout » se retrouve dans les parties. Les différentes fractales sont représentées par des Omega de couleurs et de tailles différentes. Chaque « partie » reste dynamique et ouverte à son tour. Malgré la conception quasi parfaite et symétrique de l'Omega, le cheminement reste complexe: il autorise des boucles, des transversales, des retours sur ses pas, représentés par les flèches bleues. Par l'Omega, cette carte représente à la fois une forme de bouclage de la thèse et un espace dialogique quasi infini. De part sa structure fractale, chaque Omega est pourvu d'Omégas secondaires et ainsi de suite. Il existe aussi des Omégas « Méga » que représenterait, par exemple, l'ensemble des thèses sur l'évaluation des compétences, etc. Les limites de la modélisation à des fins de clarté amènent l'étude à en limiter les représentations.

La navigation de la thèse est bordée de cartes intermédiaires permettant au lecteur de se repérer. Il est temps de commencer le périple par ce qui origine ce travail de thèse : quels sont ses fils conducteurs : les fils conceptuels et épistémiques amenant à « l'acte d'évaluer des compétences ».

CHAPITRE 1 - « L'ACTE D'EVALUER DES COMPETENCES »



I.1/ De l'évaluation-objet à une évaluation processuelle

« ***L'évaluation est une pratique récente. Le terme est apparu après 1968***[50] **»** (De Peretti, 2009) comme une révolution : il stigmatise une autre manière d'évaluer par d'autres méthodes d'appréciation : être mis en situation sans lâcher les éléments de la formation et être mis en référence (De Peretti, 1999). L'évaluation s'est adaptée à cette donne en termes de dispositifs et s'ajoute à un lexique lourd : examen, contrôle, sélection, ou encore orientation. En lien avec l'actualité, la loi sur l'autonomie des Universités, la mise en place du Socle Commun, la réforme des Brevets d'Etat du Ministère des Sports créent un climat particulier exacerbant les sensibilités liées aux conceptions de l'évaluation, une « *évaluation dans tous ses états*[51] ».

[50] DE PERETTI, A. (2009). « L'évaluation a-t-elle un sens ? (2009). Actes du colloque « L'évaluation en philosophie : quels problèmes ? VINCENNE, 25-25 octobre 2009. (http://www.cite-sciences.fr/francais/ala-cite/act_education/apprendre/pourquoi_p5.htm)

[51] Tiré du titre « L'évaluation dans tous ses états - Quels rapports entre évaluation, apprentissage, compétences et savoirs dans l'enseignement des mathématiques ? » Colloque du 9 au 11 juin 2010, La Grande Motte, organisé par la COPIRELEM, l'IUFM de Montpellier.

Dans les débats actuels sur les transformations des Diplômes du Ministère des Sports, la question de l'évaluation des compétences est au cœur de nombreuses controverses : l'imposition des « Référentiels de Certification » ou les critiques relatives aux outils évaluatifs sont entre autre au cœur du débat conceptuel. A ce constat s'ajoute l'absence de balises et de réflexions méthodologiques dans les textes[52]. Pour l'Administration, **l'évaluation s'apparente à des pratiques « confidentielles »** caractérisées par la variabilité, l'opacité voire la cachoterie[53]. Il subsiste deux regards : **le regard positiviste**, fonctionnaliste admet dans l'évaluation la reconnaissance et l'évolution de l'homme dans la société. Il admet que chaque être humain puisse se voir reconnaître ses valeurs par le regard des autres (Honneth, 1992). **L'évaluation produirait de la valeur et du sens** autant pour le candidat que l'évaluateur. En face apparaît **un regard plus sombre** qu'Aflalo (2011) illustre au regard de la culture et des dispositifs mis en place : « *La culture de l'évaluation repose sur l'idée simple qu'il n'y a presque pas de différence entre l'humain et l'objet. Simple question de qualité à chiffrer.* ***La qualité est alors devenue le maître-mot*** *au nom duquel la traque des vivants a commencé, car la qualité, qui fait la différence, c'est la vie elle-même*[54] ». La première critique accuse des dispositifs chiffrés et enfermés dans des critères qui anihilent tout liberté d'action émanant du vivant : L'évaluation (avec cette culture du tout chiffrable) n'est pas seulement en rébellion face au vivant, elle lui enlève la parole et la substitue à des référentiels critériés (Aflalo, 2011). Dans cette lutte contre les défauts humains, l'acte et ses effets incalculables ne sont-ils pas oubliés ?

Entre « valeurs/valorisation » et « normes/critères », ces éléments conduisent à un positionnement conceptuel de « l'évaluation ». Est-ce la reconnaissance de la valeur par le vivant ou une simple question de cochage ?

I.1.1 Vers une conception dynamique de « l'évaluation des compétences »

« L'évaluation » est aujourd'hui une notion écartelée par le monde de l'éducation, le monde de la formation professionnelle et le monde du travail. De nombreuses typologies existent. L'évaluation des savoirs enseignés a amené la confusion avec d'autres notions telles que le contrôle, l'orientation et la sélection (De Peretti, 1999). La « sélection » est une procédure tournée vers une destination calibrée à l'avance. Il la différencie de « l'orientation » : elle n'amène pas à un simple trie des candidats mais à établir un bilan moins par une sanction qu'une médiation sur un parcours (De Peretti, 1999). La « sélection » diffère du « contrôle ». Pour Jouvenel et Masingue (1994), le « contrôle » est l'acte de **vérifier s'il y a concordance**. De Peretti (1999) rapproche le contrôle à l'évaluation sommative, ce qu'Ardoino (1993) oppose davantage : si le « contrôle » part d'un référentiel unique, « l'évaluation » appelle à se multi-référentialiser pour se réaliser. « *Ce n'est plus en termes d'homogénéité que* ***l'évaluation peut se concevoir*** *mais* ***en termes d'hétérogénéité***[55] ». « L'évaluation » est questionnée au regard de ces conceptions : si « l'évaluation » n'est ni un acte de « sélection », ni un acte de « contrôle », ni un acte « d'orientation », qu'est-ce qu'évaluer ?

Face à des conceptions exclusives qui sortent « l'évaluation » de leurs champs d'application, d'autres conceptions cherchent à définir « l'évaluation » par des typologies. Cardinet (1983)

[52] i.e. les textes fondateurs des diplômes (décrets, arrêtés, instructions), les manuels référentiels à la coordination aux diplômes BPJEPS et DEJEPS.
[53] cf. les épreuves de mathématique du Bac S ou des épreuves BTS en 2011 par exemple.
[54] AFLALO, A., (2011). « L'Evaluation, une culture de mort : l'évaluation tue », Forum des psy, Le Nouvel âne (LNA) n°10, 7 février.
[55] ARDOINO J., (1993). *Evaluer, contrôler.* Collection Se former +, Ed. Voies livres.

parle d'une « ***évaluation pronostique***[56] » tournée à la fois vers la « sélection » et « l'orientation ». Figari et Achouche (2001) introduit la notion « ***d'évaluation diagnostique***[57] » comme une « ***évaluation d'orientation***[58] » (Cardinet, 1983). Le monde de l'éducation parle d'une « ***évaluation formative***[59]» comme un outil à la régulation (Figari et Achouche, 2001), d'une « ***évaluation formatrice***[60]» comme un outil à la remédiation (Cardinet, 1983). « ***L'évaluation sommative-certificative*** » rend compte d'un bilan par un jugement et une décision en vue de la délivrance d'un titre (Cardinet, 1983 ; Figari et Achouche, 2001). Les typologies ne marquent pas de réelles différences avec les conceptions de « contrôle », de « sélection » et « d'orientation ». En cherchant à dichotomiser « l'évaluation des savoirs enseignés » à différents moments de l'apprentissage, « l'évaluation des compétences » tend plutôt à englober plus ou moins certaines conceptions. Le « contrôle » s'entend d'autant plus sur un savoir enseigné qu'il est circonscrit. Il n'amène pas à un autre référentiel que celui de contrôler si le savoir enseigné a été appris ou pas. Quant à la « sélection », elle s'entend également en termes de classement dès lors que l'élément à classer est réifié. La problématique apparaît dès lors que l'élément devient une « compétence » : de nature dynamique, sa reification est supposée impossible (parce qu'instable) et son classement paraît d'autant plus difficile qu'elle est attachée au contingent, au contexte, à une situation. Si la voie conceptuelle n'apporte pas vraiment de réponse à ce stade du débat, qu'en est-il du côté des pratiques ? Ne contrôlons-nous pas un peu en orientant le candidat dans une « évaluation pronostique des compétences » ? Ne sélectionnons-nous pas un peu dans une « évaluation certificative des compétences » ? **Les frontières conceptuelles sont poreuses et amènent à s'intéresser à des approches plus dynamiques de « l'évaluation ».**

Premièrement, le débat nous mène aux travaux de Stufflebeam (1980). Il pose un regard intéressant et très actuel sur « *l'évaluation* ». En posant l'idée qu'évaluer, c'est « ***aider à prendre des décisions***[61] (...) », il amène à penser « l'évaluation des compétences » **sous l'angle d'un dispositif** : un système aidant celui qui agit en situation. Pour ce faire, il avance une conception « en actes » de l'évaluation : Évaluer est « *(...)* ***un processus (1) par lequel on définit (2), obtient (3) et fournit (4) des informations (5) utiles (6) permettant de juger les décisions possibles (7)***[62] », à savoir :

i. « *processus* » en tant qu'action(s) continue(s) ;
ii. « *on définit* », i.e. identifier les informations pertinentes ;
iii. « *on obtient* », i.e. collecter, analyser, mesurer des données ;
iv. « *on fournit* », i.e. communiquer ces données ;
v. « *des informations* » en tant que faits à interpréter ;
vi. « *informations utiles* », i.e. qui satisfont aux critères de pertinence ;
vii. « *décisions possibles* », i.e. des actions d'enseignement, d'orientation etc.

En quêtes de conceptions « en actes », la revue mène aux conceptions de « l'appréciation en actes », de « *l'authentic assessment*[63] » préconisé par Wiggins (1989), qui mettent en jeu certains dénominateurs communs comme « juger » ou « décider ». **Ce positionnement**

[56] CARDINET, J., (1983). Quelques directions de progrès possibles pour l'appréciation du travail des élèves. Mesure et évaluations en éducation, vol.6, pp. 5-35.
[57] FIGARI, G. et ACHOUCHE, M., (2001). L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles : De Boeck.
[58] CARDINET, J., (1983). Ibid.
[59] FIGARI, G. et ACHOUCHE, M., (2001).Ibid.
[60] Id.
[61] STUFFLEBEAM, D.L., FOLEY, W.J., GEPHART, W.J., GUBA, E.G., HAMMOND, R.L., MERRIMAN, H.O. & PROVUS, M.M., (1980). L'évaluation et la prise de décision en éducation. Victoriaville (Canada), N.H.P. (1974 pour l'édition américaine).
[62] Id.
[63] WIGGINS, G. (1989). Teaching to the (authentic) test. Educational Leadership. 46(7), 41-47.

retient autant le « résultat » de l'appréciation que son « authenticité » par effets de « processus ». Il rappelle que « *l'assessment* » repose d'abord sur une multiplicité de « *process* » de collecte d'informations. Evaluer une compétence, n'est-ce pas avant tout relever des indices d'action en situation ?

Par le concept « *d'assessment* » authentique, la revue reconcilie « *l'évaluation certificative*[64] » de Tourneur (1985) avec « *l'évaluation formative* ». Elle se complète l'une et l'autre dans l'action. Sur les dispositifs Jeps du Ministère des sports étudiés ici, les évaluations certificatives, réalisées en cours de formation professionnelle, perdent doucement leur caractère sommatifs, au profit de pratiques qui la rapprochent d'évaluations formatives (Scallon, 2000). D'ailleurs, le dispositif normé du « rattrapage » accentue cette idée.

L'assessment rend d'autant plus des affinités avec la conception de Stufflebeam (1980) qu'elles se réfèrent toutes les deux au monde professionnel : ce dernier voit dans l'évaluation une **« *évaluation de contexte*[65] »** (évaluer les effets attendus, déterminer les objectifs d'un projet), une **« *évaluation des intrants*[66] »** (évaluer les stratégies), une **« *évaluation de processus*[67] »** (qui « compare » les stratégies effectives aux stratégies prévues) et une **« *évaluation de produit*[68] »** (valider le produit obtenu, le résultat).

Pour conclure, si la revue commence par reprendre un certains nombres de conceptions classiques issues de l'évaluation des savoirs enseignés, c'est pour mieux mettre en exergue des conceptions plus dynamiques remettant en jeu ces dernières dans l'acte d'évaluer des compétences. Loin de penser que ces conceptions s'opposent, l'acte d'évaluer des compétences semble être l'objet d'étude idéal à la démonstration : en réhabilitant les dynamiques et processus inhérants à l'acte d'évaluer et à la compétence, l'évaluation des compétences se pose conceptuellement moins comme une procédure qu'un processus dynamique remettant en jeu les conceptions classiques. Par les conceptions dynamiques de Stufflebeam, de Tourneur, de Scallon ou encore de Wiggins, l'évaluation des compétences rend différentes inscriptions : premièrement, ces approches s'appuient à la fois sur l'enseignement et le monde professionnel : elles apportent en ce sens une dimension à la fois pragmatique et conceptuelle. Ensuite, elles rendent compte « d'Actes d'évaluer des compétences » en introduisant les contextes et les temporalités. En convoquant des conceptions « techniques » telles que le « *contrôle* » et la « *sélection* » mais aussi des actes plus opaques comme « *juger* » ou « *décider* » par exemple, elles rendent compte d'une certaine complexité à dissocier ces objets dans l'action. Enfin, la conception de Stufflebeam met au premier plan autant « l'Acte d'évaluer des compétences » de l'évaluateur formateur en situation que le « dispositif en acte » aidant les acteurs.

I.1.2 Les « Actes » qui caractérisent l'évaluation des compétences

L'intention est moins de définir « l'évaluation » (une fois de plus) que de caractériser « les actes d'évaluer des compétences » au regard d'autres « objets » mis en jeu tels que **la « norme », la « subjectivité », « l'interprétation », « le doute », « l'expérience » et « le jugement ».** Il en résulte un positionnement posant une conception moins internée de « l'évaluation des compétences » que celle posée actuellement par les normes de notre terrain d'étude.

[64] TOURNEUR, Y., (1985). La certification des compétences. Mesure et évaluation en éducation, 7(4), 9-20.
[65] Id.
[66] Id.
[67] Id.
[68] Id.

I.1.2.1 Evaluer des compétences, c'est faire l'expérience de la norme

« ***L'évaluation confronte l'enseignant et l'élève à des normes qui les dépassent*** *: normes langagières, normes propres de l'activité intellectuelles, normes spécifiques des épreuves (...) telles que l'institution les définit. Qu'elles les dépassent au sens où ils n'en sont pas les auteurs et au sens où elles s'imposent également à tous, est nécessaire*[69] » (Cosperec, 2009). Parler d'évaluation des compétences est indissociable de la « norme » dans laquelle elle se réalise. Qu'entend-on par « norme » ? Comment peut-on situer l'évaluation des compétences au regard de la norme ?

1. La norme : une prescription entre consensus et déviance

La norme renvoie en premier lieu à la règle : les normes dans un système juridique sont les règles obligatoires provenant de Lois, des Codes, d'une coutume voire du droit naturel. Le terme « norme » désigne ici l'ensemble des règles obligatoires édictées par les autorités publiques : la constitution, la législation, les ordonnances, décrets, règlements et arrêtés. Elle ne propose pas de décrire la validité d'une assertion : elle est ni vraie ni fausse. **Elle repose sur la recherche d'un « consensus » et se formalise dans la prescription**. Elle sous-entend une notion de pouvoir : dans son acceptation par la majorité - loi du plus grand nombre - ou dans son imposition par un pouvoir. « ***L'éloge de la norme est*** *(…) nécessaire, la normalisation est une conquête de toute société humaine. Mais c'est aussi un risque, celui de regarder les modèles, les normes, comme une fin en soi, d'ignorer la vie qui surgit à tout moment*[70] » (Schwartz, 2009).

Comment considérer un acte hors de la norme ? Est-il « déviant » ? Une norme, au sens sociologique du terme, représente un comportement observé dans un contexte donné. Dès lors, ceux sont bien les Commissions Paritaires nationales, les administrants qui, en tant que groupes sociaux, font émerger la déviance par les normes qu'ils érigent (Becker, 1985). **La conception de normalité ou d'anormalité en sociologie est vierge de tout jugement de valeur.** Cette position pose le déviant (tel que l'évaluateur par exemple) comme un individu labellisé dans son interaction à un autre individu ou à un groupe. La déviance se définit moins dans le comportement lui-même que dans la réaction sociale à ce comportement : le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès et le comportement déviant est celui auquel la collectivité attache cette étiquette.

La « norme » immobilisée par la « règle » se voit chahutée en actes par les évaluateurs au regard de sa conception : le « normal » devient variable parce que discutable. Canguilhem (1984) éclaire le rapport entre normal et norme comme suit : « *(...) Le propre d'un objet ou d'un fait dit normal, par référence à une norme extérieure ou immanente, c'est de pouvoir être à son tour pris comme référence d'objets ou de faits qui attendent encore de pouvoir être dit comme tels. Le normal c'est donc à la fois l'extension et l'exhibition de la norme. Il multiplie la règle en même temps qu'il l'indique. Il requiert donc hors de lui, à coté de lui et contre lui, tout ce qui lui échappe encore. Une norme tire son sens, sa fonction et sa valeur du fait de l'existence en dehors d'elle de ce qui ne correspond pas à l'exigence qu'elle sert*[71] » (Canguilhem, 1984).

Pour cette théorie, le « *normal* » se trouve à la fois dans la « déviance » et dans la « norme ». Pour respecter la pensée de Canguilhem, « l'infraction » est moins l'origine de la règle que de la régulation, c'est à dire de l'expérience des règles : « ***L'expérience des***

[69] COSPEREC, S. (2009). Actes du colloque « L'évaluation en philosophie : quels problèmes ? VINCENNE, 25-25 octobre 2009.
[70] SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L., (2009). L'activité en dialogues - Entretiens sur l'activité humaine (II). Toulouse : Ed. Octares.
[71] CANGUILHEM, G., (1984). Le normal et le pathologique, PUF, Paris.

règles c'est la mise à l'épreuve, dans une situation d'irrégularité, de la fonction régulatrice des règles[72] » (Canguilhem, 1984). Elle réhabilite la « déviance » comme un acte de régulation et la lie d'une certaine manière à la normalité.

2. Evaluer des compétences : un acte de renormalisation pour prescrire

La théorie canguilhienne ouvre trois approches qui intéressent « l'évaluation ».

Premièrement, l'étude convoque Merton (1949) : il qualifie de **« *comportements déviants* » des actes qui découlent, en quelque sorte naturellement de la situation sociale** (ou « *structure sociale*[73] »). Le premier élément est constitué par les buts, les intentions et les intérêts définis ici par l'Administration et les professionnels, voire un Of[74]. Le second élément est constitué par un éventail de moyens légitimes ou « normaux », dont peut disposer l'évaluateur pour atteindre les buts proposés. Dans le contexte de l'étude, l'adéquation entre buts et moyens dont dispose l'évaluateur peut être engagée : celui-ci agit pour la réalisation de son action afin d'atteindre son objectif. Si le sens de son action se voit contrainte au nom d'une norme obsolète, comment « l'évaluation des compétences » peut-elle se développer au regard de ses buts et de ses moyens ?

En lien avec Merton, **« l'évaluation des compétences » se caractérise au regard du concept de « déviance » par un acte inscrit culturellement**. En s'appuyant sur l'ouvrage de William Thomas et Florian Znaniecki (1920) sur les migrants en Europe et aux Etats Unis, la « déviance » se révèle par des tensions et des contradictions qui affaiblissent les normes. Elles conduisent à la « *transgression*[75] » (Thomas & Znaniecki, 1918-1920), autre terminologie proche de la « déviance ». Cette théorie de **l'acculturation** résonne dans le monde de l'idéologie enseignante. Une autre voie possible de l'acte culturel déviant est proposée par la théorie radicale de Thorsten Sellin (1938) : il systématise la notion de « *conflit de cultures*[76] » (i.e. pour l'auteur des conflits de normes) et souligne que la déviance provient de la coexistence d'une culture valorisant ou tolérant une pratique interdite par l'autre culture. Cette posture illustre le contexte de l'étude entre une culture administrée de l'évaluation des compétences et « la » culture des évaluateurs. Il s'en suit des actions déviantes en termes de choc de cultures et de contradictions entre acteurs.

Enfin, « l'évaluation » questionne aussi les actes déviants en référence aux travaux menés par Edwin Sutherland en criminologie. **La « déviance » ne résulte pas d'un manquement à la norme ou d'une posture conflictuelle mais d'un apprentissage** : « *le comportement criminel est appris dans l'interaction avec d'autres personnes par un processus de communication.* [Il nomme cette théorie le modèle de] *l'association différentielle*[77] », rebaptisée encore « l'éducation déviante » par certains auteurs. Cet apprentissage s'effectue au sein d'un groupe et comprend un apprentissage technique (comme la formation de Coordonnateur Méthodologique aux dispositifs jeps sur le terrain étudié ici) et « *l'adoption de certains types de motifs, de mobiles, de rationalisations et d'attitudes*[78] » (Sutherland & Cressey, 1966). Cette théorie banalise le comportement déviant dans le sens où il convoque les mêmes processus et ingrédients que tout autre apprentissage (Sutherland & Cressey, 1966).

---

[72] Id.
[73] MERTON, R. K., (1949), Structure sociale, anomie et déviance, in Éléments de théorie et de méthode sociologique (social theory and social structures, 1965), Paris, Plon.
[74] Organisme de Formation
[75] THOMAS, W. et ZNANIECKI, F., (1918-1920). Le paysan polonais en Europe et en Amérique : récit de vie d'un migrant. Paris, Armand Colin, traduction 2005.
[76] THORSTEN, S., (1984). Conflits de culture et criminalité, Paris, Pedone, 67-109, in Thorsten Sellin, *Culture and Conflict in Crime* (New York: Social Science Research Council, 1938).
[77] SUTHERLAND, E. et CRESSEY, D., (1939, V.F. : 1966). *Principes de criminologie*, Paris, Cujas.
[78] Id.

La « déviance » est un acte de mise à l'épreuve face aux décalages culturels et sociaux, i.e. **face aux normes décalées**. Elle est moins conçue comme une « transgression » à la légalité qu'un acte de mise à jour de la norme, un acte de « renormalisation ». Schwartz (2009) pose le débat de l'action vis-à-vis de la norme : « ***Il n'y a pas d'activité sans débat de normes***[79] ». L'évaluateur doit arbitrer entre des normes pre existentes et des normes qu'il se donne à lui même pour agir (Schwartz, 2009). Sa théorie s'ancre sur le paradigme de l'Action (avec ses imprévus, ses tensions, ses interactions, etc.) conduisant l'évaluateur à des adaptations continuelles, des reconfigurations, ce que l'auteur nomme des « *renormalisations*[80] » (Schwartz, 2009). Il habilite l'acte de « renormalisation » comme une action humaine, sans laquelle il ne peut y avoir vie.

Sa théorie renvoie à la posture de l'étude sur l'évaluation des compétences en tant qu'action et processus, et non une simple procédure ou résultat : Indépendemment du simple constat de voir des résultats muables selon les points de vue que l'on instruit, on décide volontairement de voiler les coûts humain à la réalisation de la compétence, et qui sont indissociables de certaines valeurs que l'on était venu chercher (Schwartz, 2009). **La prise en compte de « *l'usage de soi*[81] » (Schwartz, 2009) renvoie à la question centrale des valeurs qui doivent être réincorporées dans l'évaluation des compétences** : il arrive que les valeurs propres des protagonistes, celles qui pèsent sur leurs renormalisations, soient étriquées, irresponsables, « *discutables* »[82] » (Schwartz, 2009).

Si les normes conduisent les évaluateurs dans une « *dramatique qui peut se transformer en drame silencieusement vécu*[83] » (Schwartz, 2009), la question du dispositif comme système suppléant l'agir se pose. Le débat débouche sur l'idée que la norme est bien nécessaire pour aider l'évaluateur à effectuer son processus de renormalisation. La question est moins de « *dissoudre les normes antérieures en chapelets*[84] » que de les réinterroger en situation « *dans la mesure où ils ont, tous, une part de pertinence liée à ce que les normes antécédentes ne pouvaient pas anticiper*[85] » (Schwartz, 2009). Au sein du débat, entre le maintient d'une « *cacophonie normative* » et le couperet de la décision, Schwartz conclut qu'il faut trancher à un moment donné. Mais, en prenant en compte le processus de renormalisation de l'évaluateur, le chef de projet aura appréhender les conditions nécessaires pour actualiser des normes vivantes, à ré-instruire au fur et à mesure (Schwartz, 2009).

La posture de Schwartz enrichit « l'acte d'évaluer des compétences » : elle s'adosse à l'Action en rendant à la « *transgression* » un caractère plus « *normal* » pour le bien de l'agir. **« L'évaluation des compétences » est posé conceptuellement comme un acte de « renormalisation » par un processus de création des conditions permettant autant la régulation que la prise de décision.**

I.1.2.2 Evaluer des compétences entre « subjectivité assumée » et actes de construction de l'objectivité

En tant qu'être humain singulier et unique, la difficulté est de rendre une évaluation objective. De nombreux dispositifs tentent de proposer des mesures, des indices les plus objectifs possibles en formation professionnelle. Qu'en est-il en réalité ? Quel statut donner aux

[79] SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L., (2009). L'activité en dialogues - Entretiens sur l'activité humaine (II). Toulouse : Ed. Octares.
[80] Id.
[81] Id.
[82] Id.
[83] Id.
[84] Id.
[85] Id.

grilles, aux protocoles, aux normes dès lors qu'elles sont soumises aux émotions, aux perceptions, aux représentations ? Entre dispositif et actions, Grabisch (2006) se réfère aux descripteurs de la perception, définis comme étant « *différentes grandeurs ou dimensions qui permettent de décrire l'objet de l'évaluation*[86] ». Ces derniers s'activent lors du processus d'évaluation et s'apparentent à une « *perception intuitive claire. (...) Ils sont multidimensionnels par essence, chaque dimension étant à nouveau descripteur, qui peut être multidimensionnel à son tour, et ainsi de suite. (…) Il n'en reste pas moins que deux personnes différentes soumises au même stimulus auraient sans doute une perception globale différente :* ***il s'agit bien là de descripteurs subjectifs***[87] » (Grabisch, 2006).

Si l'auteur recherche dans ses travaux une objectivation de l'évaluation subjective par une approche cognitive, « l'évaluation des compétences » s'intéresse au statut de la « subjectivité » par son interface corporelle. « *Ce corps mérite qu'on l'observe un instant au plein régime de son activité, afin de comprendre ce qui l'anime et ce qu'il le met en jeu*[88] » (Doumet, 2004). La condition humaine des acteurs conduit à visiter la notion de « perception » et « d'observation » comme opérateurs de « l'évaluation ».

1. Evaluer des compétences, c'est faire l'expérience d'actes perceptifs

« *Au lieu* [que le phénomène] *soit présent à la conscience comme purement et simplement là, comme dans la perception normale au déroulement cohérent et du même coup concordant, il est maintenant présent à la conscience comme ce qui est en question, douteux, contestable ; contesté par un autre mode d'apparition qui est donné de façon vivante dans une autre phase de la perception, tous deux s'interpénétrant dans le conflit qui les oppose*[89] » (Husserl, 2000). Husserl invite à penser que le processus normal de l'activité perceptive humaine tend à la certitude. Il suppose une structuration des phénomènes, reconnue rationnelle.

Le perceptif relève-t-il davantage de la constitution du monde physique ou de la structure de l'esprit ? **La « perception »** est à la création de l'esthétique dans le sens où elle **s'accompagne d'un « *jugement de goût*[90] »** (Kant, 1790)**, illustrant la thèse d'une grande fragilité de la dichotomie entre l'évaluatif et le déterminatif – entre valeur et fait**. La « perception » ne sait être séparée de l'imagination et de l'intuition d'autre part. **La perception se compose du doute, de l'hésitation, d'entre-deux, d'une instabilité qui retarde son processus à l'accès d'une certitude**. Selon Husserl (1962), il coexiste deux forces contraires qui se s'interpénètrent tout en se chamaillant. Ce phénomène provient selon lui du déplacement du regard de l'attention sur l'objet.

La philosophie de Kant et Husserl questionne l'objectivité de l'évaluation des compétences : ce qui est évalué est-il l'objet perçu ou une perception fictive ? Sans rentrer dans le débat de Husserl, la problématique qui intéresse l'étude réside : comment rendre à « l'évaluation des compétences » un caractère objectif ? Cette posture conçoit la « perception » dans l'évaluation comme une expérience des actes perceptifs :

Premièrement, Doumet (2004) en appelle à **un acte d'écriture pour transvaser la sphère perceptive dans un nouvel espace nu que représente une feuille blanche. L'évaluateur, comme l'écrivain, se donne corps et âme pour accomplir une telle**

[86] GRABISCH, M., (2006).Évaluation subjective. In Concepts et méthodes pour l'aide à la décision, IC2 Series. D. Bouyssou, D. Dubois, M. Pirlot, H. Prade (eds), pp. 175--322, Hermès.
[87] Id.
[88] DOUMET, C., (2004). Rumeur de la fabrique du mopnde, edition José Corti.
[89] HUSSERL, E., (2000). Expérience et jugement, trad. D. Souche-Dagues, Paris, PUF.
[90] KANT, E., (1790). La critique de la façon de juger. Traduit par Alain Renaut, Edition Flammarion, GF Flammarion.

mutation. Par l'écriture, l'évaluateur construit moins la vérité qu'une vision de la vérité lui permettant de décider : « *le style pour l'écrivain, aussi bien que la couleur pour le peintre, est une question non de technique mais de vision*[91] » (Proust, 1927).

Deuxièmement, une autre approche à l'objectivité de « l'évaluation des compétences » s'inscrit dans une conception plus « théâtrale » de la « perception ». Anne-Marie Gourdon (2001) indique que la perception du spectateur est influencée par des conditions techniques telles le bati, le dispositif scénique, l'acoustique, l'éclairage, etc. Elle rejoint la conception développée par Willmar Sauter qui considère que le code artistique et toutes les formes de jeu s'apprennent par la pratique (pour l'acteur comme pour le spectateur). La « perception » au sens de la « *phantasia* » selon Husserl s'entend également comme une expérience, en lien avec l'imagination et la représentation : l'imagination comme l'image du sujet, la représentation en tant que représentation théâtrale et l'expérience comme **le déroulement d'une action fictive mais vivante**, une synthèse continue de la perception.

Dans cette approche, la situation évaluative[92] s'apparente à une scène de théâtre : L'évaluateur et le candidat stagiaire jouent « le jeu » : ils souscrivent à cet univers « théâtral » pour vivre leurs actions perceptives : le perceptif parasite le réel mais sans le déranger, sans protester. Comme le dit Jerzi Grotowski[93], « *nous pouvons définir le théâtre comme ce qui se passe entre le spectateur et l'acteur*[94] » (Grotowski, 1968). L'acteur est le « tout » du théâtre et le théâtre est là pour favoriser son passage à un degré d'humanité plus vrai que le degré quotidien. Jerzi Grotowski rappelle que le contact avec le vivant est la seule chose que la télévision ou le cinéma ne peut voler au théâtre. C'est pourquoi, l'auteur proposait d'abolir la séparation entre les spectateurs et les acteurs en supprimant l'espace « scène », tel un « *un théâtre de chambre*[95] » (Grotowski, 1993). **L'évaluation est une scène de théâtre qui se passe sans scène**, en face à face évaluatif, accédant aux rougeurs du stress, aux odeurs de transpiration.

2. Evaluer des compétences est un « acte d'observation »

« *D'où mieux percevoir ce que nous percevons encore confusément ? En quel point situer l'appareil sensitif pour que l'objet advienne sans que succombe le regard*[96] ». (Doumet, 2007). En reliant la perception au regard, Doumet amène à poser la question de l'observation, et à questionner son lien avec notre problématique sur l'objectivité : **« l'observation » est-elle un outil de la perception ? Rend-elle l'évaluation des compétences « objective » ?** L'observation découle d'un processus non empathique mais de mise à l'écart pour recueillir de l'information sur l'objet. Inscrite dans une perception auditive et visuelle, elle est activée par des dispositions cognitives et affectives qui construisent une conscience de l'objet. Elle est couteuse en termes de concentration dès lors que l'on se positionne sur « l'évaluation » : elle est un acte d'observer avec une attention soutenue pour mieux connaître (de Sede & Moine, 2008). « L'action d'observer » conduit à retenir plusieurs ancrages.

Premièrement, la trivialité est bonne à rappeler : il n'y a pas d'actes d'observer sans acteur : en posant l'existence d'un observateur, son acte d'observer se réfère à une temporalité, à un espace précis au cœur des préoccupations (de Sede & Moine, 2008).

[91] PROUST, M., (1927). *À la recherche du temps perdu, TOME VIII, Le temps retrouvé*, Gallimard, Folio © 1990.
[92] Terminologie utilisée dans les textes des Diplômes Jeps
[93] Jerzy Grotowski, (1933-1999), considéré comme un des plus importants et influents praticiens du théâtre contemporain du XXe siècle.
[94] GROTOWSKI, J., (1968). Compte rendu d'Entretiens radiodiffusés avec Jerzy Grotowski, de Lucien Attoun, 4 émissions, du 26 septembre au 17 octobre 1968, INA.
[95] GROTOWSKI, J., (1993). Vers un théâtre pauvre, L'Age d'Homme, réédition 1993.
[96] DOUMET, C., (2007). Japon vu de dos, Edition Fata Morgana.

Casanova (2008) intègre la notion d'irréversibilité, supposant que l'acte d'observer soit posé de manière durable. Deuxièmement, « L'acte d'observer » soulève la question des indicateurs : des données brutes qui, ordonnées, produisent des indicateurs partagés par un groupe (tels que deux évaluateurs). « *Ces derniers sont des informations synthétiques, fruit de choix et d'interprétations*[97] » (de Sede & Moine, 2008). Enfin, **«** L'acte d'observer » implique un double partage de l'information qui alimente l'observatoire et l'exploite en même temps à des fins décisionnelles : les indicateurs orientent le regard qui agit sur la perception. Il y a l'émergence d'un regard plus sélectif et plus attentionné. « *Ici, une importante boucle de rétroaction lie perception et observation*[98] » (de Sede & Moine, 2008).

L'évaluation se caractérise dans « l'acte d'observer ». « ***L'observation est une opération de prélèvement, de codage et de structuration*** *des données de façon à* ***faire apparaître un réseau de significations***[99] » (Sarremejane, 2011). « L'acte d'observer » construit une forme d'objectivité par une « subjectivité assumée » de l'acteur, puis des acteurs. « L'acte d'observer » « ***garantit la faible inférence opérée par l'observateur***[100] » (Sarremejane, 2011). Les interprétations prennent sens et tendent à l'objectivité selon leur cadre d'appartenance. « *Ce qui est relatif est donc le cadre de référence, qui apporte une certaine réfraction de la réalité. S'il est explicité, les faits recueillis prennent leur signification par rapport aux conditions de l'observation.* ***C'est bien la cohérence globale du modèle qui confère à l'observation sa portée objective.***[101] » (Sarremejane, 2011).

Enfin, « l'acte d'observer » renvoie aussi à l'œil de l'expert, imagé sous la formule de « *l'œil de Maquignon* ». Elle s'entend comme « *les manifestations de la dynamique de l'observation : ce que regarde l'évaluateur*[102] » (Loquet, 2006). L'œil de l'expert travaille directement sur des indices attentionnels et significtifs au regard de repères situés en arrière plan (Mouchet, 2011). « *L'œil de Maquignon* » conteste la dichotomie entre l'œil ultra techniciste voire omniscient et le « jugé », en ce qu'il construit une fonte de tous ces esquisses (Loquet, 2006).

« L'évaluation des compétences » tend à l'objectivité de part les significations apportées par rapport aux conditions de l'observation, et à la mise en lien de plusieurs regards, de plusieurs plans. En ce sens, « l'objectivité » part de subjectivités assumées par les actes d'observation et de perception des acteurs.

I.1.2.3 « L'interprétation » comme un acte créatif de référents et de sens

Le lien entre évaluation et interprétation prend son origine étymologiquement : le « é » de « é-valuer » renvoyant directement à « *l'interprétation* ». L'évaluation sous entend alors que l'évaluateur détient une interprétation singulière sur ce qu'il évalue. Comment se caractérise-t-elle au regard de « l'évaluation des compétences » ?

« L'interprétation » peut se concevoir au regard d'une règle telle qu'un protocole d'épreuves ou d'une grille d'évaluation : la règle n'a pas de signification en soi en dehors de sa pratique.

---

[97] DE SEDE-MARCEAU, M.H. et MOINE, A., (2008). L'observation. Concept et implications. In Deliverable 28 of CAENTI project funded under FP6 research program of the European Union. (http://www.territorial-intelligence.eu/index.php/caENTI/ deliverable47).

[98] Id.

[99] SARREMEJANE, P., (2011). Cours de Master « Education, sport, société », UE2, Semestre 1. Formation à la recherche. Méthodologie de l'observation de la pratique enseignante.

[100] Id.

[101] Id.

[102] LOQUET, M., (2006). « Analyse des gestes professionnels : illustration de « l'œil du maquignon » chez une formatrice en expression corporelle », Revue française de pédagogie [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010. http://rfp.revues.org/614.

A l'inverse, c'est la pratique évaluative qui lui confère une signification (Wittgenstein, 1969), en « *respectant une contrainte de maximisation de son utilité*[103] » (Reynaud, 2004).

Face aux règles de l'évaluation des compétences se dresse alors une « interprétation en actes » : il subsiste en chaque situation d'évaluation un « espace » entre la règle et la résolution. **L'évaluateur agit dans cet intervalle afin de cimenter l'écart entre la règle intangible et la réalisation en train de se faire** : Le calage de l'interprétation ne se fait pas autarcie. L'évaluateur, pour interpréter une règle en appelle souvent à se référer à d'autres pour enrichir son processus d'interprétation (Reynaud, 2004). Chercher à savoir comment les règles agissent, c'est chercher à comprendre comment on passe d'un système de règles à son application. Autrement dit, « *une règle qui n'est pas pratiquée, n'a pas de signification particulière*[104] » (Reynaud, 2004).

Cette posture amène à voir dans les règles moins des commandements que des rails (Kripke, 1982). Si les dispositifs normatifs amènent l'idée que l'évaluateur peut se contenter d'appliquer une règle (« *sur une voie tracée d'avance*[105] » (Reynaud, 2004)), ils sont conduits par des usages, des coutumes, des routines, des traditions, voire des automatismes (Wittgenstein, 1969). Derrière « l'interprétation en acte » se joue la recherche d'un « sens » (Batifoulier & Larquier, 2001). **« L'interprétation » est un « acte de sens ».**

L'évaluation des compétences pose le problème à l'évaluateur d'interpréter un réel sur lequel il doit se prononcer. Elle demande à rendre compte de ce qui a été observé dans le cadre d'un système d'interprétation (Ardoino & Berger, 1986) qui va donner sens au réel : « *L'évaluation, en ce qu'elle pose la question du sens, consiste essentiellement à produire, à construire, à créer un référent en même temps qu'elle s'y rapporte*[106] »*.* **Elle est une co-construction régulièrement décalée aux référents, parce qu'au service du sens** (Ardoino & Berger, 1986).

Le sens est convoqué doublement : sens à encourager le candidat à produire du sens à son action, mais aussi à identifier les valeurs en actes au regard d'une norme, d'un référentiel instruit ou d'une grille d'évaluation (De Peretti, 2009).

I.1.2.4 Evaluer des compétences, c'est « mettre en valeur » sens et régulation

Si la question de la « valeur » va jusqu'à composer le mot « é-valuation », elle peut revêtir plusieurs formes. Elle peut s'apparenter à une valeur numérique telle qu'une mesure, une note. La valeur numérique répond à certains besoins tels que l'objectivité, le classement et la sélection. Elle revêt un caractère purement technique et statistique. Lecointe (1997) développe l'idée que **l'évaluation des savoirs enseignés est plus fondée sur une approche techniciste qu'éthique**. L'auteur veut réhabiliter dans l'évaluation la « *valorisation* ». L'étude pense que cette conception, bien qu'oubliée dans les dispositifs normés actuels du Ministère des Sports, est un levier fondamental qui caractérise « l'acte d'évaluer des compétences » dans sa quête du sens donné aux choses. D'ailleurs, l'auteur établit un distinguo entre morale (pour la norme) et éthique (pour les principes) en rapprochant l'évaluation à un jugement de valeur : « *La valeur, cette "chose '' qu'on oublie, qu'on voudrait oublier, qui rentre par la fenêtre quand on pensait l'avoir mis à la porte*[107] ! » (Lecointe, 1997). Le principe de valorabilité est considéré comme un présupposé que **tout**

[103] REYNAUD, B., (2004). Les règles et leurs usages, Broché, Editeur : Odile Jacob, Collection : SCIENCE HUM.
[104] Id.
[105] REYNAUD, B., (2004). Ibid.
[106] ARDOINO, J. & BERGER, G., (1986). L'évaluation comme interprétation, in Revue Pour, juillet-août, N°107.
[107] LECOINTE, M., (1997). « Les enjeux de l'évaluation », Editions Défi- Formation, L'harmattan, Paris.

existant est valorisable. Ces théories de la « valeur en acte » amène à une conception de l'évaluation selon Lecointe (1997) **qui lie mesure, sens, évolution et valeur** : « *La mesure n'est intéressante que par le sens qu'elle permet ; le sens que par la direction qu'il inaugure ; la direction, l'évolution ne valent que par la valeur qu'elles visent ou qu'elles instituent*[108] » (Lecointe, 1997) … une belle citation qui réconcilie ici l'objectivité à la fois avec les approches fondées sur la mesure des choses et les approches éthiques de la valorisation, à condition de concevoir l'objectivité moins comme une procédure qu'un véritable processus partant de « l'acte d'évaluer des compétences ».

Il s'agit alors de tenir deux visées importantes pour que l'acte d'évaluer des compétences se réalise : premièrement, évaluer des compétences, c'est nécessairement la suivre, la traquer, l'accompagner pour la reconnaître, et en même temps l'encourager à se réaliser en assurant les conditions d'agir. Deuxièmement, évaluer des compétences n'a de sens que si elle sort par une forme de régulation, afin d'obtenir une reconnaissance plus sociale (Jorro, 2011). C'est dans ce processus que se réalisent des « actes à la valorisation ».

Le philosophe Gabriel Marcel met du sel à ses approches en actes. Il rappelle à quel point la valeur met en dialogue des éléments intrinsèques, culturels et sociaux, comment elle enjoint alors que la structure d'un dispositif disjoint, comment la valeur exalte. De Peretti (2009) s'appuie également sur la philosophie pour caractériser cette idée que l'évaluation « *contribue **à motiver en vue de consentir**, " consentir " étant entendu dans tous ses sens étymologiques, c'est-à-dire " adhérer ", " acquiescer ", mais aussi " sentir " avec les autres et avec soi-même*[109]». Cette conception de l'évaluation des compétences en actes positionne aussi le candidat stagiaire comme acteur de son évaluation.

L'étude veut conclure ce développement en rappellant qu'il ne suffit pas de comprendre pour évaluer mais aussi d'évaluer pour comprendre (Piaget, 1974). En réhabilitant l'évaluation des compétences par les actes, l'évaluateur en action rappelle aux chefs de projet en charge de dispositifs que la recherche de sens et de valeurs sont deux « objets » indissociables de l'évaluation des compétences : elle a du sens parce qu'elle motive le candidat à donner du sens à ses actions, grâce aux efforts, aux engagements et aux valeurs qu'il produit (De Peretti, 2009).

I.1.2.5 Evaluer des compétences, c'est mener l'enquête par le doute, face aux doutes

1. Evaluer des compétences, c'est rendre des actes de probabilités face à « l'irréversible » et « l'incertain »

Il est difficile de ne pas convoquer Prigogine lorsque l'on s'engage sur le chemin de l'incertain. Sa philosophie l'amène moins à opposer le certain et l'incertain que de les enjoindre d'une certaine manière : « *le certain n'est pas la vérité, l'incertain n'est pas l'ignorance*[110] » (Prigogine, 1996). Il introduit ce paragrahe sur la notion de « doutes », ce poil à gratter qui perturbe l'évaluateur en action. Le doute ne prend-il pas racine dans l'état incertain de l'homme ? Dans l'inconfort permanent, il est en débat permanent sur les valeurs[111] et sur les normes[112]. La préoccupation du temps qui passe, la question du futur conduit à un état angoissant à rester dans l'incertitude, à apprendre à vivre dans cette condition. Pourtant, **évaluer des compétences, n'est-ce pas prédire qu'elles seront là**

[108] Id.
[109] DE PERETTI, A. (2009). « L'évaluation a-t-elle un sens ? (2009). Actes du colloque « L'évaluation en philosophie : quels problèmes ? VINCENNE, 25-25 octobre 2009. (http://www.cite-sciences.fr/francais/ala-cite/act_education/apprendre/pourquoi_p5.htm)
[110] PRIGOGINE, I., (1996). « La fin des certitudes », Editions Odile Jacob, Collection Sciences.
[111] Ce qui vaut, ce qui est important
[112] Ce qui doit être

demain, dans une autre situation ? Les découvertes[113]de Newton sur la physique classique a une influence culturelle absolue parce qu'elle semble donner le certain. Prigogine rend compte d'une bifurcation dans les connaissances entre les théories considérées comme définitives et leurs non acceptations par les philosophes qui réduisent l'homme à des robots. Il contribue alors à ce débat sous deux aspects : l'aspect de la « *probabilité* » et l'aspect de la « *flèche du temps*[114] ».

En répondant à la théorie de Laplace (1921) qui dit qu'à partir de conditions initiales, « *vous avez tout le développement*[115] », **Ilya Prigogine (1996) réhabilite tout d'abord les « *probabilités*[116] » comme l'expression de la nature** : elles ne sont pas que l'expression de l'ignorance dont une connaissance complète engendrerait la certitude. **Elles sont fondamentales parce qu'elles donnent la possibilité d'inventer, de créer**. Prigogine (1996) met aussi en valeur la « *flèche du temps*[117] » : **« l'évaluation » s'inscrit dans un processus irréversible**. Elle ne permet pas à l'évaluateur de tester tous les possibles pour choisir : elle appelle à formuler des « *probabilités* » pour nourrir l'évaluation jusqu'à son terme.

Au regard de « l'acte d'avaluer des compétences », « l'incertain » pose deux caractéristiques au regard de « l'évaluation » : **premièrement, la « *probabilité* » rend compte d'une évaluation des compétences probable par des actes de création et d'inventivité. Ensuite, la « *flèche du temps* » apporte aux actes d'évaluer des compétences un caractère irréversible.**

Evaluer par des « actes de probabilités » met en débat plusieurs conceptions du « doute » : la construction de « probabilités » amène à une conception du « doute en actes ». Le débat peut partir de la notion classique du « *doute sceptique*[118] » développée par Descartes (1634). Le « sceptique » n'est pas ici à prendre au sens pathologique, i.e. d'un état propre à l'individu qui refuse toute affirmation. L'évaluateur « sceptique » reconnaît au fur et à mesure de l'évaluation que le stagiaire présente plus ou moins bien sa soutenance, qu'il respecte ou non les critères demandés, que son animation paraît plus ou moins conforme ou que sa prestation lui semble bonne. Il n'ignore pas ses sensations le conduisant à un point de vue. Il met de côté seulement comment elles s'exercent. L'évaluateur « sceptique » s'abstient d'affirmer de façon péremptoire et universelle ce qui n'est qu'une impression subjective. Il n'exerce donc pas une inactivité (le nihilisme) en se reportant sur sa quête de causalités. Il attaque ses représentations par les actes. Il est en débat permanent entre le « rien n'est vrai » et le « rien n'est certain ». Autrement dit, **« le doute en actes » rend moins compte d'un « doute sceptique » qu'un « doute méthodique »**. « Douter » engendre des actes plus méthodiques au service de l'évaluation des compétences. En ce sens, « douter » est également un acte d'évaluer des compétences.

La certitude est souvent le plus grand mirage à la prise de décision : déjà Leszczyński en 1764 rappelait que « *pour croire avec certitude, il faut commencer par douter*[119] ». Les propos tenus par des Auditeurs de justice[120] et des Magistrats éclairent cette conception méthodique du doute : la certitude est ici une conception dynamique qui amène le juge à la

[113] Loi de la gravitation universelle
[114] PRIGOGINE, I., (1996). Ibid.
[115] LAPLACE, P.S., (1921). Essai philosophique sur les probabilités, G. villers, Paris.
[116] PRIGOGINE, I., (1996). Ibid.
[117] Id.
[118] DESCARTES, R. (1634). Le discours de la Méthode. Présentation de Laurence Renault, 189 p., édité en 2000, Ed. Garnier Flammarion.
[119] LESZCZYNSKI, S., (1764). Œuvres du philosophe bienfaisant, Volumes 1 à 2, Ed. J. F. Junius, Université d'Oxford.
[120] « Auditeur de justice » : nom donné pour désigner les étudiants de l'ENM - Ecole Nationale de Magistrature.

création d'un agir pour la disputer, comme l'illustre les propos qui suivent : *« Tout n'est pas figé en un instant ! Ça évolue et … qu'il faut douter pour pouvoir avancer. Il ne faut pas être plein de certitudes et plein de préjugés … Enfin, ça ne peut pas aller avec la fonction de juge ! Il faut pouvoir douter de ce qu'on nous dit ; il faut pouvoir douter aussi de la décision que l'on pourrait prendre … pour voir ce qui pourrait être le mieux*[121]*. »*

Peut-on être en « déficit » de doute ? L'ENM[122], grand établissement national à la Magistrature, pose même la question de la formation au doute : peut-il être abordé de manière méthodique ? **Privilégier l'enquête à l'injonction** (l'acte au constat) semble être une des idées soulevées par Maître Nicole MAESTRACCI[123] lors de l'émission de France 5 sur l'école de la Magistrature[124] intitulée « *l'ENM forme-t-elle de bons juges* » : *« Quand on prend une décision, c'est de faire en sorte que la vie passe à nouveau. Je crois que c'est ça un peu l'acte de juger, avec le sentiment très fort que l'on peut toujours se tromper, et que ce point de vue là, je crois que la formation de juge doit introduire la question du doute, c'est-à-dire le doute méthodique … ce que j'appellerais le doute méthodique, c'est-à-dire … toujours se poser la question de … l'analyse critique de la décision à rendre, ou de la situation à laquelle on est confronté, et on ne peut pas dire que le magistrat ne soit responsable de rien. En même temps, l'équilibre est toujours difficile à trouver dans une démocratie. Un magistrat qui pourrait être poursuivi pour les décisions juridictionnelles qu'il rend, ça rendrait son métier impossible d'une certaine manière. »*

Le « doute méthodique » pose une conception « en actes » du doute assumée par les acteurs à l'exercice de leur fonction. Les propos tenus de cette auditrice de justice en témoignent au regard d'une des plus grandes affaires juridiques en la matière : *« Je pense que dans le contexte post OUTREAU, on est …je pense que les magistrats étaient déjà sensibilisés au doute de toute façon. Mais là, il y a effectivement un appui permanent sur le doute, sur les questions qu'on peut se poser. Et puis, de toute façon, je vois que dans l'affaire où on hésitait sur … à retenir la séquestration, c'était ça … c'est ça le travail du magistrat … de retenir les éléments à charge, de se poser des questions par rapport à ça pour finalement arriver à une décision qui soit la plus … la meilleure possible*[125]*. »*

2. Evaluer des compétences : un « acte d'hésitation » menant à une présomption raisonnable

« L'évaluation des compétences » questionne une terminologie voisine aux doutes : « l'hésitation ». Si le doute renvoie aux conceptions « *méthodiques* » et « *sceptiques* », « l'hésitation » est une notion usitée dans le champ juridique et social. L'évaluateur hésite tout au long du cheminement, sur des détails, des indices, des constats, des rapprochements.

L'hésitation en actes potentialise « l'acte d'évaluer des compétences » : « ***C'est parce qu'il y a de l'incertitude, de l'hésitation****, de l'interrogation sur l'histoire à écrire* ***qu'il y a de l'inventivité, de la créativité****. En bref,* ***du travail***[126] » (Weller, 2011). Dans la conception de Weller, « l'hésitation » est un « travail » au creuset du processus de décision. Les hésitations concernent la nature de la norme à mobiliser ou sa qualité intrinsèque : « *C'est la question de la bonne qualification, de la bonne référence juridique ou du bon montant de la peine qui est posée, au regard des textes connus ou de la jurisprudence locale. Dans le second cas,*

[121] Ludivine TONDEUX – Auditeur de justice à l'ENM (2007)
[122] Ecole Nationale de Magistrature
[123] Présidente du TGI de MELUN (2007)
[124] Documentaire : L'ENM forme-t-elle de bons juges ? France 5 (Janvier 2008)
[125] Emmanuelle RECEVEUR – Auditrice de justice à l'ENM (2007)
[126] WELLER, J-M., (2011), « Comment décrire ce qu'on ne voit pas ? L'hésitation des juges de proximité au travail », Sociologie du travail, n°3, pp. 349-368.

c'est une contradiction dans la procédure ou la norme elle-même qui empêche le magistrat de savoir quoi faire, et l'oblige à s'interroger[127] » (Ughetto & Weller, 2008). Comme le souligne Angèle Christin (2008), l'acte d'hésiter s'aborde sous l'angle de différends qui surgissent. Sa verbalisation permet de révéler des indices qui construisent l'évaluation.

Les travaux de recherche sur l'activité des juges menés par Latour (2003), Ughetto & Weller (2008) et Weller (2011) se sont penchés sur l'activité des magistrats en situation, et décrivent pas à pas la diversité des actions qu'ils accomplissent. Pour eux, l'enjeu est non seulement de rendre une conception de l'hésitation en action mais aussi de « faire le droit ». Ils insistent sur l'importance d'un « *devoir d'hésitation*[128] » (Weller, 2011). Pour eux, il est impossible de dire le droit si l'on fait abstraction des hésitations et de son processus. Les auteurs juridiques rappellent la symbolique de la balance à la main qui oscille à tâtons (Latour, 2003).

« L'Acte d'hésitation » prend des cheminements singuliers selon « *la nature de l'alignement qu'il faut restaurer entre les faits, la norme légale et le scénario qu'on est en mesure de raconter*[129] » (Ughetto & Weller, 2008), menant à une présomption raisonnable de culpabilité[130]. Un raccourci de pensée serait d'interpréter ces hésitations comme les indices d'un amateurisme, voire d'un manque de compétences. **Cette posture appuie la thèse inverse : les actes d'hésitations sont les traces du professionnel, sans lesquelles ne pourrait s'accomplir « l'acte d'évaluer des compétences »**. Elle réhabilite l'évaluateur comme un professionnel de l'évaluation des compétences, tout en appuyant l'importance de sa professionnalisation.

En définitive, **évaluer des compétences est un « acte du doute » face au doute : un acte méthodique et créatif dans « l'incertain » amenant à mener une « enquête »** : premièrement, par son devoir d'hésitation, par ses actes du doute, il mène l'enquête, il mène la quête, un cheminement vers un « *tout unifié*[131] » (Dewey, 1993). Deuxièmement, face aux doutes, il interroge, s'interroge, rentre en délibération avec la norme et ses indices. Il transforme sa conviction en une « intime conviction » car « *le certain n'est pas la vérité*[132] » (Prigogine, 1996). Pour conclure, l'étude cite les pensées de Sternberg (1986) qui peuvent autant s'adresser aux évaluateurs en action qu'aux chefs de projet en charge des dipositifs : « *Personne n'est plus redoutable que celui qui n'a jamais de doutes*[133] ».

I.1.2.6 Evaluer des compétences, c'est faire « l'expérience » de ce qu'il se passe

1. <u>« L'expérience » comme acte situé de transformation et d'arbitrage</u>

Ce titre s'inspire des propos d'Huxley (1932) : « *l'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à quelqu'un, c'est ce que quelqu'un fait avec ce qui lui arrive*[134] ». S'ils aident à sortir des approches multiples et dichotomiques de la notion « d'expérience », ils ne font pas l'économie de s'appuyer sur certaines d'entre elles pour appréhender la notion tautalogique « d'expérience en actes ».

---

[127] UGHETTO, P., & WELLER, J.M., (2008). Les juges de proximité au travail. Une sociologie pragmatique et comparative, rapport pour la Mission de recherche Droit & Justice, LATTS, Convention de recherche n° 26.09.12.09, Décembre 2008.
[128] Id.
[129] LATOUR, B., (2003). La fabrique du droit. Une ethnographie du Conseil d'Etat, La Découverte, Paris
[130] Code de procédure pénale, article 27/1
[131] DEWEY, J., (1967). Logique, la théorie de l'enquête, trad. G. Deledalle, Presse universitaire de France.
[132] PRIGOGINE, I., (1996). Ibid.
[133] STERNBERG, J., (1986). Les pensées, éditions du cherche Midi, Paris.
[134] HUXLEY, A., (1932). Le meilleur des Mondes, réed. 2002, Pocket.

L'étude introduit le débat au regard de ces deux notions : expérience et activité. Vincent Merle (2010) pose ainsi « activité » et « expérience » comme deux objets distincts. « L'expérience » est un « *jonglage*[135] » entre l'activité et le savoir (l'accès à une dimension sociale, à une signification). Dans l'expérience, L'évaluateur s'intéresse à ce que le candidat a appris mais également à la manière dont il y met son expérience. Merle (2010) relève qu'il ne suffit pas seulement de compiler des dispositifs ultra sophistiqués pour produire du développement, voire des résultats. L'enjeu est de taille lorsque ces dispositifs se portent sur la compétence de tout être humain.

Au regard des sciences dites « dures », « faire l'expérience » de quelque chose est un engagement dans une situation de mise à l'épreuve d'une hypothèse. « L'expérience » se divise en étapes : la préparation, l'expérimentation et son évaluation interagissant avec les deux autres étapes en permanence. Wolfgang Köhler[136] (1929), psychologue allemand, rappelle que « *les physiciens ont mis des siècles à remplacer graduellement des observations directes et surtout qualitatives par d'autres, indirectes, mais très précises*[137] ». Il pose le lien entre « expériences directes et qualitatives » aux « expériences indirectes et quantitatives ». Ces itérations servent de matériaux à des méthodes d'évaluation quantitative le plus souvent, par des instruments de mesure. Cette conception de « l'expérience » pose *a minima* trois réflexions : premièrement, en considérant ces itérations au regard de l'expérience humaine (des compétences), **leurs interactions complexes**, incessantes et infinies **engendrent de nouvelles instabilités** et incertitudes, **repoussant sans cesse la saisie de l'expérience**. Comment la contenir dans « l'évaluation »? Deuxièmement, la question de « l'expérience indirecte et quantitative » se pose au regard des objets et dispositifs agrégeants, analytiques tels que les référentiels de nos diplômes Jeps, les grilles d'évaluation multicritères, etc. Quel statut leur donner au regard de « l'acte d'évaluer des compétences » ? Enfin, « l'expérience » ne se limite à sa dimension psychologique, i.e. une histoire occultée de l'esprit à partir d'une expérience primitive des sens. De Calan (2010) rappelle que « *Nihil est in intellectu quin prius fuerit in sensu*[138] », signifiant « *rien n'est dans l'intellect qui n'ait été auparavant dans les sens*[139] ».

« L'expérience », est-ce ce qu'on apprend de la vie ? Pour Pierre Pastré (2010), **« l'expérience » est ce qui s'apprend dans et par la pratique**. Tout comme Schwartz, il invoque un usage de soi en investissant son intelligence, et constate que l'être humain est plus fragile dès lors que son intelligence au travail est contrainte, voire empêchée (Pastré, 2010). Inspiré du modèle de Ricoeur (1990), Pastré combine l'expérience « *idem*[140] » (l'identité "le même'') qui fait l'histoire et le patrimoine à l'expérience « *ipsé*[141] » (l'identité "soi-même'') qui fait le sens qu'on donne à ce qu'on a vécu. **L'acte d'expérience transforme un « reçu » en « conçu »,** « *capacité à faire de l'ipséité avec de l'altérité*[142] »

[135] MERLE, V., (2010). Jongler entre l'activité et l'expérience, c'est passer sans arrêt de la personne au social. Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010.
[136] Wolfgang Köhler (1887, 1967), fondateur du phénomène « d'insight » : ses travaux démontrent comment des chimpanzés stoppent des tentatives de résolution de problèmes et élaborent une solution nouvelle par la réorganisation des éléments du problème. Sa théorie répond aux postures de l'apprentissage par renforcement qui réduit la résolution de problèmes au conditionnement.
[137] KÖHLER, W., (1929). Gestalt Psychology. Traduction française de Serge Bricianer, (1964). La psychologie de la forme, Gallimard, Paris.
[138] Stricto senso : « rien du passage des sens à l'intellect ».
[139] DE CALAN, R., (2010). L'empirisme : ses voies et ses méthodes, la vie des idées, Publié dans lavisdesidees.fr le 17 février 2010.
[140] RICOEUR, P., (1990). Soi-même comme un autre ? Points Essais n°330, éditions du Seuil, Paris.
[141] Id.
[142] PASTRE, P., (2010). Quel sujet pour quelle expérience ? Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010.

(Pastré, 2010). L'acteur est à la fois affecté par ce qui lui arrive tout en modifiant et intégrant personnellement ses affects. **« L'expérience » devient un acte singulier, nourri d'une culture, d'une histoire** (Mayen, 2010) : elle est ce que l'évaluateur éprouve au regard de traces sédimentées inconsciemment. Lorsqu'il est question d'une fonction sociale telle que l'évaluation des compétences, l'expérience revêt un caractère « *socio-technique*[143] » (Pastré, 2010). La manière dont l'évaluateur s'installe dans la situation évaluative participe à la manière dont il s'accapare des normes, des indices ou d'artefacts (Mayen, 2010). « L'expérience » n'est pas qu'internée dans l'acteur : elle est inscrite dans le monde humain au travers d'instruments, d'artefacts (Rabardel, 1995). « L'expérience » s'opère dans un « *processus social d'appropriation par lequel elle est ainsi transmise qui font de l'instrument un précurseur matériel de la signification*[144] » (Rabardel, 1995). « L'acte d'évaluer des compétences » prend corps dans cette dimension culturelle de « l'expérience » : des normes guidées par des dispositifs administrés, des candidats agissant avec des instruments (logiciels, matériels), des machines (de musculation), où ce qui est produit prend une forme culturelle particulière.

Savoyant (2009) étend la conception de « l'expérience » au regard des niveaux de maîtrise de l'action. L'enjeu est de tirer le meilleur parti possible d'une situation évaluative. Par exemple, un candidat peut être seulement applicationniste ou au contraire y mettre du sien. Pour Savoyant (2009), **« l'expérience » actionne davantage cet usage de soi que la stricte reproduction d'une technique**. Les actes d'expérience sont très étroitement liés à la professionnalité des acteurs, i.e. à ce que le candidat veut faire. Si les dispositifs se portent sur ce que le candidat doit faire, comment accéder à son vouloir pour déterminer comment il fait ce qu'il doit faire ? Il est rarement déterminé dans le prescrit d'une grille par exemple, comme un Objectif Intermédiaire à atteindre (OI dans les textes des dispositifs Jeps) dans des conditions particulières (Leontiev, 1975). Ce débat sur les OI invite à faire un détour sur les approches par « tâches ». Leontiev établit un distinguo entre la tâche à réaliser et la tâche prescrite. Leplat (2000) souligne que la tâche ne fait référence qu'à des « *conditions externes de l'activité*[145] ». Savoyant (1999) voit dans le faire (d'un candidat pr exemple) un « *processus de transformation*[146] » de la tâche, la prescription de l'item ne représentant qu'une « *abstraction*[147] » (Savoyant, 2009). Ce cadre pose l'expérience au regard de la tâche en tant que processus au service du développement de la compétence (Savoyant, 2009).

Cette posture de « l'expérience » se construit au regard de la conception de Schwartz (2009) : il conçoit l'expérience sans protocole établi, ce qui est le propre de « *l'expérimentation*[148] ». Il différencie l'expérience du travail du travail de l'expérience : on peut travailler vingt ans sans apprendre beaucoup. Or, pour l'évaluateur, il faut déterminer ce qui fait expérience dans la situation évaluative. Selon Schwartz (2009), « *c'est parce qu'il faut trancher des "débats de normes'' que le travail est un moment fondamental de l'expérience*[149] ». **L'expérience est ce qui se trouve entre le travail prescrit et le travail réel, en tant qu'arbitrage :** entre les normes qui le précèdent et l'expérience de celles-ci en situation évaluative, les compétences singulières du candidat, les inédits, les imprévus lui

[143] Id.
[144] RABARDEL, P., (1995). Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.
[145] LEPLAT, J., (2000). L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie, Toulouse, Octarès.
[146] SAVOYANT, A., (1999). Compétence, performance, activité, in Collectif, Entreprises et compétences : le sens des évolutions. Paris, ECRIN.
[147] SAVOYANT, A., (2009). Activité et expérience, Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience, Echanges du Céreq, Relief 28.
[148] SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L., (2009). Ibid.
[149] Id.

imposent moins d'être applicationnistes de ces normes que d'entrer dans des processus de « *renormalisations*[150] » (Schwartz, 2009).

2. « L'expérience » comme un acte à la fois « produit » et « construit »

Comme vu sis, l'évaluateur ne maîtrise pas les conditions de l'expérience d'une situation évaluative, contrairement à « l'expérimentation » : Schwartz (2009) reste très prudent sur cette notion : « *nous ne savons pas qui nous sommes, quand nous faisons expérience. On n'aura jamais fini de comprendre ce qui garde une part de mystère*[151] ». L'expérience est assujettie au milieu, aux conditions, aux projets que le candidat veut développer, à son bon vouloir. Ces éléments imposent à l'évaluateur des actes d'évaluer qui rendent l'expérience formatrice. Schwartz (2009) soutient l'idée qu'un évaluateur ne peut appréhender les possibilités d'un être qui fait expérience : cette idée écorche les dispositifs évaluatifs qui prônent la prédétermination des compétences en un objet imuable, limitant ses possibilités infinies de développement (Schwartz, 2009). Cette conception renvoie les acteurs à conserver une certaine humilité autant dans leurs actes d'évaluer que dans leurs propres conceptions de « l'expérience ». « *Il faut faire pour avoir*[152] ! » (Jobert, 2010)

Pour Rabardel (2010) **l'expérience est résultat d'une « *activité productive*[153] », matériau sur lequel va travailler « *l'activité constructive*[154] »**, i.e. orientée vers le développement de la personne, son évolution : Il s'agit de mettre en avant ce qui se passe, ce qui est là, ce qui résiste au regard de l'évaluateur, qui se transforme aussi à son contact pour rendre dans l'acte de reconstruction de l'évaluateur les compétences du candidat (Rabardel, 2010).

L'expérience, comme seule production d'une ressource pour l'action, donne une vision limitante. En posant l'expérience passée comme un simple objet ou un contenu, cette conception omet que la mise en jeu de cette dernière est aussi une expérience qui produit des effets. Elle est une construction prenant place dans l'histoire de l'acteur et engendrant à terme une composante supplémentaire à son identité. L'expérience construit de nouvelles significations comme matériaux de développement des capacités d'agir (Jobert, 2010). Jobert (2010) précise d'ailleurs que l'on peut ne rien apprendre d'expériences passés, voire se retrouver encore plus démunis qu'avant. Rabardel (2010) parle de « *l'impossible et l'invivable*[155] » tandis qu'Yves Clot (2010) va plus loin en définissant l'expérience dans les actions qui résistent aux acteurs, dans l'inconfort, i.e. dans ce qui résiste à l'acteur. Selon lui, l'acteur se met à penser que lorsqu'il se trouve dans l'embarras. En s'appuyant sur la méthodologie de « *l'autoconfrontation croisée*[156] », Clot (2010) relève que les sujets refont des mouvements, des gestes comme s'ils étaient en dialogue avec leur propre corps. De son point de vue, ils enrichissent les conflits de critères par l'interférence des interlocuteurs (le chercheur d'un côté et le collègue de travail par exemple de l'autre). Il en conclut que le développement passe par de nouveaux recepteurs (tels que les évaluateurs par exemple) : les candidats se remettent au travail par la contrainte de l'évaluateur (Clot, 2010).

La question de l'accès à « l'expérience » intéresse tout évaluateur : n'est-ce pas ce qu'il recherche : accéder à l'expérience du candidat en investiguant ses actes ? « L'acte d'évaluer des compétences » s'accomplit dans le couplage entre les actes du candidat et son

[150] Id.
[151] Id.
[152] JOBERT, G., (2010). Il faut faire pour avoir ! Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010.
[153] RABARDEL, P., (2010). Des motifs et des buts. Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010.
[154] Id.
[155] RABARDEL, P., (2010). Ibid.
[156] Un chercheur organise une confrontation réglée entre collègues de travail, en revisionnant le film de son activité.

environnement, en oubliant pas que le candidat tient les rênes pour démontrer ce qui est signifiant pour lui : « l'acte d'évaluer des compétences » fait surgir le point de vue du candidat au regard de ses compétences, en l'aidant à formuler son expérience et en la confrontant avec ses traces d'activité (Durand, 2010). En ce sens, « *l'expérience est un moyen et un objet*[157] » (Durand, 2010). L'évaluateur se sert du « *cours de l'expérience*[158] » (Durand, 2010) comme « *objet et moyen*[159] » (Durand, 2010) pour accéder aux significations du candidat, en analysant son oralité dans un espace temps suffisamment étendu.

Objet et/ou moyen, l'expérience comme objet ou moyen aide-t-elle toujours le candidat à montrer le meilleur de lui même ? Peut-on se fier à l'expérience de l'autre ? Rogalski (2010) répond que l'expérience peut revêtir différentes caractéristiques : **des « *expériences sédimentées*[160] »** qui sont incorporées dans le temps, l'histoire personnelle ou collective du candidat. Elle s'apparente à la notion d'habitus de Bourdieu (1980) : « *un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre*[161] ». A l'inverse, **les expériences peuvent être « *épisodiques*[162] »**, foudroyantes provoquant un « *incident critique*[163] ». Bien qu'isolées, elles n'en sont pas moins signifiantes selon la compétence mise en jeu.

Pour accéder à la signification de « l'expérience », Rogalski pose comme outil principal la mise en récit car **toutes les expériences ne sont pas productives** : s'agit-il simplement de stocker de l'expérience ou de « *bousculer ce qui est déjà là*[164] » (Rogalski, 2010). Pour l'auteur, **l'expression fonde « l'expérience »**, d'où l'importance du langage, des entretiens sous la forme de soutenances ou d'oraux. Bakhtine & Voloshinov (1925) se demandent s'il ne faut pas inverser totalement le paradigme ? « *L'expression précède l'expérience, elle en est le berceau*[165] ».

Pour conclure sur ce point, le débat met au devant les conceptions de Rogalski et Durand au regard des « expériences sédimentées ou épisodiques » et des « cours d'expérience » par l'oralité, la mise en récit. Elles intéressent « l'acte d'évaluer des compétences » au regard des situations évaluatives aux dispositifs Jeps : premièrement, l'accès aux expériences des candidats est une des préoccupations de l'évaluateur notamment pour les situations évaluatives en animation pédagogique en structure. Deuxièmement, la notion de cours d'expérience est pertinente lors des épreuves d'entretiens et de soutenances orales. « L'évaluation des compétences » suppose de passer par un cheminement qui contextualise puis decontextualise afin d'obtenir des indices productifs au fur et à mesure (Rogalski, 2010). Le « vécu » se dévoile en l'enquêtant au présent comme le souligne Bakhtine (1978) : le présent est « *par son principe et son essence, inachevé ; de tout son être, il exige une suite. Il marche vers l'avenir, et plus il avance activement,*

[157] DURAND, M., (2010). Accéder à une modélisation à travers le décryptage outillé des expériences singulières. Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010.
[158] Id.
[159] Id.
[160] ROGALSKI, J., (2010). En formation, rendre les expériences épisodiques exploitables. Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010.
[161] BOURDIEU, P., (1980). Le sens pratique. Ed. de Minuit, Paris.
[162] ROGALSKI, J., (2010). Ibid.
[163] Id.
[164] Id.
[165] BAKHTINE, M., sous le nom de VOLOSHINOV, V. N., (1925). « En-deça du social (Po tu storonu social'nogo) », in Zvezda, Moscou, cité par Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*, Paris : Seuil.

consciemment, plus est sensible et notable son inachèvement[166] ». **C'est dans ce sens que « l'expérience » est à la fois un acte construit et produit.**

3. « L'acte de l'expert » comme un « acte expérimenté »

La question de l'expérience est indissociable de celui qui fait l'expérience : est-il « expérimenté », est-il « expert » ? Cette dernière terminologie souvent usitée dans les textes du dispositif jeps s'invite aussi au débat.

Lors d'évaluations certificatives, le Ministère nomme des experts (des fonctionnaires de l'Etat). Ils sont en charge d'évaluer des compétences en binôme avec un autre évaluateur (un formateur, un évaluateur extérieur à l'Of, un professionnel par exemple). Comment entendre sa fonction dans ce cadre ? L'approche classique de « l'expertise » relie souvent une maîtrise par un savoir éprouvé, dont « l'expert » en est le contenant agissant. « L'expert » détient une « *source d'information pour connaître les éléments constitutifs des modes d'adaptation efficaces et singuliers*[167] » (Macquet & Fleurance, 2006). Par exemple, il détient un « coup d'œil », il est rapide, habile, il dispose d'informations signifiantes indiscutables. Ericsson (1996) et Abernethy (1993) montrent que la caractéristique essentielle de « l'expert » consiste en sa capacité à réaliser des performances exceptionnelles dans un domaine particulier. Ils le décrivent comme un acteur de performance. En partant des travaux de Chase & Simon (1973) sur les jeux d'échec[168] et de Starkes (1987) sur le hockey[169], ils rendent compte de processus caractéristiques de l'expertise. Les recherches de Macquet & Fleurance (2006) les illustrent au moyen d'une typologie des compétences telles que la perception, la mémoire et le raisonnement (Macquet & Fleurance, 2006). Les informations sont prélevées dans l'environnement par des systèmes sensoriels et « computées » par le système neuro-central. « L'expert » voit sa qualification au regard d'une efficience, d'un résultat. Cette première conception positionne la notion « d'expert » telle que posée dans les textes règlementant le dispositif Jeps : l'étude retient principalement des acteurs détenant des informations indiscutables à des fins de performance à l'évaluation des compétences.

Par ailleurs, l'étude pose aussi une autre conception de « l'expert », celle qui caractérise l'évaluateur formateur, l'évaluateur extérieur ou le professionnel par exemple : sa qualité reprend en partie les caractéristiques vues sis : le « coup d'œil », les aspects technicistes en musculation ou en fitness par exemple, certaines connaissances anatomiques, physiologiques, ou juridiques. L'étude admet aussi la présence de compétences cognitives telles que la mémoire ou le raisonnement. La différence fondamentale avec les « experts » citées plus haut se situe sur le plan de leurs environnements. Conceptuellement, le modèle classique de « l'expert » est discuté par divers auteurs dont Sanders (1986) à travers la critique du modèle de la compétence par la tâche[170] ou encore par Varela (1989a) avec son concept de « *l'enaction*[171] ». **« L'expert » est redéfini comme un acteur expérimenté dans le contexte de son travail au jour le jour. Il renvoie à la conception de « *l'action située*[172] »** proposée par Suchman (1987). Il engage une réflexion sur la notion de contexte

[166] BAKHTINE, M., (1978). Esthétique du roman. Traduit par Daria Olivier (1975), Gallimard, Paris.
[167] MACQUET, A.C. et FLEURANCE, P., (2006). Des modèles théoriques pour étudier l'activité de l'expert en sport. *Science et motricité*, 2006/2, no 58, p. 9-41.
[168] CHASE, W.G., & SIMON, H.A., (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, *4*, p. 55-81.
[169] STARKES, J.L., (1987). Skill in field hockey: The nature of cognitive advantage. *Journal of Sport Psychology*, *9*, p. 146-159.
[170] SANDERS, A.F., (1986). Energical states underlying task performance, In G. Robert, J. Hockey, A.W.K. Gaillard, & M.G.H. Coles (Eds.), *Energetics and human information processing* (p. 139-154). Dordrecht : Martinus Nijhoff Publishers.
[171] VARELA, F.J. (1989a).*Connaître les sciences cognitives*. Paris : Le Seuil.
[172] SUCHMAN, L.A., (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge : Cambridge University Press.

dans son « *couplage*[173] » avec l'acteur expérimenté. Leplat (2000) rappelle que la prise en compte du contexte permet d'envisager la cognition sous un autre jour. L'auteur dissocie le contexte en tant qu'environnement banalisé (les circonstances) et le contexte comme étant en partie à l'origine des actions (les conditions de production d'une action, d'un événement comme une évaluation). **La cognition est moins déterministe, qu'opportuniste**[174] (Sperber, 1996). Cette posture croise l'approche de « *l'enaction*[175] » proposée par Varela (1989a) et Varela (1989b). Elle caractérise l'acteur comme « ***expert du couplage (interprétation et satisfaction des moyens d'action choisis)***[176] » (Macquet & Fleurance, 2006). Elle pose ici « *l'action située* » comme arrière plan au concept d'expérience et d'expert, considéré comme un acte situé et distribué dans l'environnement. Elle admet aussi l'expérience comme objet sur lequel l'évaluateur peut travailler (le cours d'expérience), qui rend des similitudes avec le concept de « *cours d'action*[177] » de Theureau (1992).

I.1.2.7 Le jugement comme « Actes » de construction et de libération de l'évaluation des compétences

Le « jugement » est une notion souvent apposée voire substituée à « l'évaluation ». Tantôt synonyme, tantôt antonyme, le jugement est-il une évaluation ? Évaluer des compétences, est-ce juger de compétences ? Ou existent-ils des rapports entre l'évaluation et le jugement ?

L'acceptation première du jugement vient de la Bible : le « *jugement dernier* », i.e. « *l'Apocalypse* » : du grec « *apokalupticos* », il signifie « *ce qui est révélé* », « *ce qui est obscur* ». Une partie considérée comme la plus importante demeure cachée et ne sera révélée que plus tard. **Cette conception relativise l'observable en posant l'existence d'un non visible, non montré. « Juger » devient alors « l'acte de révéler ce qui est caché ».** Le monde juridique s'inspire de cette conception : révéler l'intention derrière la présomption de preuve par exemple.

Une seconde acceptation commune à la religion et au monde de la justice s'opère dans la séparation de ce qui est bien et mal. Elle se fonde sur la construction de valeurs pour **« juger du juste ». Juger est un acte de justice, de révélation du juste entre le bien et le mal**. C'est aussi l'idée d'un juste équilibre que la balance symbolise dans le monde juridique.

La philosophie de Kant pose davantage le « jugement » comme la capacité d'identifier pour subsumer (i.e. soumettre) le particulier sous le général : « *le jugement scientifique est déterminant, le jugement esthétique est réfléchissant*[178] » (Kant, 1790). Un rapport dialogique se créé entre un jugement d'utilité et un jugement de valeur : d'un côté, la reconnaissance par les pairs reste un jugement de productivité sur une action rendue par le candidat (Bureau, Tuchszirer, 2010), et de l'autre, la reconnaissance est une confirmation de la valeur du candidat (Honneth, 1992). Desjours (2003) parle d'un jugement de beauté[179] tandis que Lecointe (1997) propose un modèle d'agir évaluationnel[180] fondé sur l'éthique, la technique et le jugement de valeur. Ces conceptions mettant en jeu le résultat et le valeur conduisent à penser que « juger » est « évaluer ».

---

[173] LEPLAT, J., (2000). La gestion des communications par le contexte, *In* B. Melier, & Y. Queinnec (Eds.), *Communication et travail* (p. 36-43). Toulouse : Octares.
[174] SPERBER, D. (1996). *La contagion des idées*. Paris : Odile Jacob.
[175] VARELA, F.J. (1989a).Ibid., VARELA, F.J. (1989b). *Autonomie et connaissance*. Paris : Le Seuil.
[176] MACQUET, A.C. et FLEURANCE, P., (2006). Ibid.
[177] THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique*. Berne : Peter Lang.
[178] KANT, E., (1790). La critique de la façon de juger. Traduit par Alain Renaut, Edition Flammarion, GF Flammarion.
[179] DESJOURS, C., (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve réelle. Critique des fondements de l'évaluation. Inra Editions (sciences en question), Paris.
[180] LECOINTE, M., (1997). Ibid.

D'autres conceptions les séparent pourtant : Ardoino & Berger (1986) voit dans le « jugement déterminant » une seule référence généralisante : or, « *il ne peut y avoir de référent passe-partout*[181] ». Pour eux, il est moins question « d'évaluation » que de « contrôle » : « *L'évaluation, en ce qu'elle pose la question du sens, consiste essentiellement à produire, à construire, à créer un référent en même temps qu'elle s'y rapporte. (…) Elle n'est que « construction permanente et continuellement inachevée au référent et donc du sens*[182] » (Ardoino & Berger, 1986). Mais, que reste-t-il alors du jugement si le référent « *est construit ad hoc et joue à plein le rôle de système d'interprétation*[183] » (Ardoino & Berger, 1986). Une différentiation conceptuelle s'affirme au regard de la conception juridique du jugement : « l'interprétation » est un objet de l'évaluation que le jugement juridique convoque moins. « *Ce n'est plus juger qui importe - problématique judiciaire - mais comprendre - problématique interprétative. Une évaluation ne doit-elle pas être avant tout interprétative*[184] ? » (Hadji, 1997)

Si « l'évaluation » se différencie ici du « jugement », « juger » n'est-il pas un acte de « l'évaluation » ? Pour cela, « l'acte d'évaluer des compétences » s'intéresse à certaines conceptions juridiques. Cette approche est intéressante dès lors qu'elle pose la question de la norme et de ses outils. Le « jugement en actes » (du juge par exemple) rend des affinités avec « l'évaluation » :

Juger, c'est « statuer » au regard de preuves par un acte de « délibération » : « L'acte de statuer » se définie par l'Article 462[185] du code de procédure : « *Le juge statue après avoir entendu les parties ou celles-ci appelées. Toutefois, lorsqu'il est saisi par requête, il statue sans audience, à moins qu'il n'estime nécessaire d'entendre les parties* ». **Il rend compte d'actions interactives avec autrui** à des fins de construction d'une conviction préalable à « *l'Acte* » de jugement. **La détermination de la preuve est ce qui engage le juge dans son action.** La « théorie générale de la preuve » s'articule autour de trois notions que sont la « *charge* » de la preuve, la « *liberté* » de la preuve et « *l'intime conviction* ».

Premièrement, « la charge de la preuve » se définit ainsi dans les différents Codes de Procédures : « *Tout homme est présumé innocent jusqu'à ce qu'il ait été déclaré coupable. En conséquence, l'auteur de la poursuite doit établir la preuve des faits et la culpabilité. En cas d'absence de conviction du juge, le doute profite à l'accusé qui doit alors être relaxé* ». Elle intéresse « l'acte d'évaluer des compétences » parce qu'elle pose « l'enquête » comme lien entre un simple indice et une preuve. Elle convoque aussi le « doute » comme une notion dynamique. Deuxièmement, **« la liberté de la preuve »** est caractérisée comme suit : « *La preuve est dite libre car tous les moyens pour convaincre le juge peuvent être utilisés, à conditions que sa révélation ne heurte pas les valeurs morales, qu'elle respecte la légalité de la procédure*[186] *de rassemblement des preuves* ». Par l'interaction, « *libérer* » la preuve s'entend comme une action de « dé-*libération* » de la preuve entre les différents acteurs.

Troisièmement, « le principe de l'intime conviction » reste la notion la plus énigmatique : « *Il appartient aux juges d'apprécier souverainement la valeur des éléments de preuve produits au débat. Les décisions des juridictions sauf celles de la Cour d'assisses doivent*

[181] ARDOINO, J. & BERGER, G., (1986). L'évaluation comme interprétation, in Revue Pour, juillet-août, N°107.
[182] Id.
[183] Id.
[184] HADJI, C., (1997). *L'évaluation démystifiée*. ESF éditeur. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
[185] Version en vigueur au 19 octobre 2011, depuis le 1 décembre 2010.
[186] Par exemple le problème des écoutes téléphoniques et plus largement toutes les interceptions et captations de correspondances réalisées par la voie des télécommunications. Elles sont encadrées par la loi du 10 juillet 1991.

être motivées. Ainsi, la Cour de cassation peut exercer un certain contrôle dans la mesure où elle casse les décisions qui seraient en contradiction avec leurs motifs. Au principe de l'intime conviction, la loi apporte une exception : les procès verbaux font foi jusqu'à preuve contraire ou jusqu'à inscription de faux ». « L'évaluation » est concernée par cette notion en tant qu'une appréciation de la valeur des éléments soumis par « l'enquête ». Les propos de la journaliste Me Thevenot[187] (2008) illustrent « l'acte de jugement » par un exercice terminal de transformation d'une conviction en un jugement ultime : « *Décider, juger en tout impartialité : phase ultime de toute procédure judiciaire. L'exercice permanent ô combien difficile d'une fonction d'autorité au cœur de l'humain* ».

« L'acte d'évaluer des compétences » admet qu'il détient des « actes de jugement » :

Parce qu'il faut des preuves pour juger, le mode de preuve se trouve dans les présomptions ou indices. Ces derniers mettent en actes les acteurs du jugement : le Code de Procédure pénale les définit comme « *des faits matériels dont l'existence est établie, et qui laissent présumer l'existence d'autres faits, que l'on cherche à établir* ». Elles établissent plus une probabilité[188] (Prigogine, 1996) qu'une preuve véritable. Elle convoque l'intention comme véritable opérateur de la preuve. **Un indice reste une présomption tant que son intention n'est pas révélée. L'intention appelle à des « actes inhérents au jugement » : prouver, c'est lier un indice à une intention.**

Le « *délibéré* » du jugement est également une action de « l'acte d'évaluer des compétences ». L'article 452[189] du Code de Procédure lie le jugement à un délibéré : « *le jugement prononcé en audience est rendu par l'un des juges qui en ont délibéré, même en l'absence des autres et du ministère public* ». L'article 450[190] du code de procédure modifié l'étend dans un espace temps allant au-delà de l'audience : « *Si le jugement ne peut être prononcé sur-le-champ, le prononcé en est renvoyé, pour plus ample délibéré, à une date que le président indique à moins qu'il ait été fait application du troisième alinéa de l'article 764. S'il décide de renvoyer le prononcé du jugement à une date ultérieure, le président en avise les parties par tout moyen. Cet avis comporte les motifs de la prorogation ainsi que la nouvelle date à laquelle la décision sera rendue* ».

Cette conception de la délibération questionne « l'évaluation des compétences » en termes de clôture. Il interroge la nature de la décision quand le doute persiste : rend-il la « *juste peine* » et comment ? Le Code Pénal se positionne sur ce point : « ***La juste peine, c'est la peine qui va pouvoir faire sens … sens pour l'auteur*** *parce qu'il a transgressé et qu'il faut bien qu'il intègre la loi d'une façon ou d'une autre. Il faut qu'elle fasse* ***sens pour la société****, il faut qu'elle fasse sens pour les victimes. Donc, voilà ! Une juste peine serait une peine qui concilie tous ces impératifs et c'est d'ailleurs ce que nous demande de faire le code pénal dans l'article 132 24. Voilà ! Concilier tous ces impératifs là ! C'est un beau texte, un bel article*[191] ! » (Caustre-Lachaud, 2007). Si le jugement au sens juridique, c'est rendre la juste peine, **il est aussi un acte d'enquête et de construction progressif par le « sens » d'une « *intime conviction* » dans un temps imparti.**

Enfin, les « actes inhérents au jugement » conduisent également à laisser des traces de ces derniers, des « Actes » rendant matériellement la décision. Ils administrent un résultat, une sentence ou un verdict. Ils s'inscrivent dans **un « Acte » juridique** tel un procès verbal, un

[187] Réalisatrice du documentaire « L'ENM forme-t-elle de bons juges ? » France 5 (Janvier 2008)
[188] PRIGOGINE, I., (1996). Ibid.
[189] Version en vigueur au 19 octobre 2011, depuis le 1 janvier 2004, modifié par Décret n°2004-836 du 20 août 2004 - art. 6 () JORF 22 août 2004 en vigueur le 1er janvier 2005.
[190] Version en vigueur au 19 octobre 2011, depuis le 1 mars 2006, modifié par Décret n°2005-1678 du 28 décembre 2005 - art. 43 () JORF 29 décembre 2005 en vigueur le 1er mars 2006.
[191] Annie CAUTRES-LACHAUD – Chargée de formation et Juge d'application des Peines (2007)

contrat, une grille ou une ordonnance par exemple. La question de la matérialité est essentielle non seulement pour légitimer la compétence mais également pour témoigner d'un processus ayant abouti. D'ailleurs, **le « jugement » est un « *Acte juridique* » au sens d'un procès verbal formalisé.** La décision d'un juge est souveraine, tout comme l'évaluateur, parce qu'elle est couverte par les pièces de la procédure. En premier lieu, *ce qui est prescrit par les articles 447, 451, 454, en ce qui concerne la mention du nom des juges, 455 (alinéa 1) et 456 doit être observé à peine de nullité. Toutefois, aucune nullité ne pourra être ultérieurement soulevée ou relevée d'office pour inobservation des formes prescrites aux articles 451 et 452 si elle n'a pas été invoquée au moment du prononcé du jugement par simples observations dont il est fait mention au registre d'audience*[192]*.* Ensuite*, l'omission ou l'inexactitude d'une mention destinée à établir la régularité du jugement ne peut entraîner la nullité de celui-ci s'il est établi par les pièces de la procédure, par le registre d'audience ou par tout autre moyen que les prescriptions légales ont été, en fait, observées*[193].

Pour conclure, cette illustration par le code de procédure rend compte de la nature du jugement en Actes : **un « prononcé » du jugement rendu par des pièces** de la procédure, un registre d'audience. Le jugement se caractérise par une prescription légale rendue dans un document appelé « *l'Acte de jugement* ». Elle rend compte d'une signification au sens juridique, i.e. « *la remise physique d'un Acte à son destinataire par un officier ministériel ou un agent habilité*[194] » (Isnard, 2004). Elle est « *une procédure in abstracto, c'est-à-dire celle qui est déposée sur un support écrit et qui apparaît sous la forme d'un corpus de règles formelles et prescriptives*[195] » (Collard, 2010). Ces « *Actes* » de jugement au sens des traces d'activité introduisent une conception plus matérialisée du « jugement en actes ».

I.1.3 Bilan de littérature sur « l'évaluation des compétences »

Cette revue de littérature met en valeur « l'évaluation des compétences » sur son versant « Action ». Malgré la diversité des définitions, des approches dynamiques et dispositionnelles sont en lien avec l'environnement et l'acteur qui évalue.

Ce débat aboutit à quatre ancrages conceptuels :

Premier ancrage, l'approche formulée par Stufflebeam (1980) amène l'étude à concevoir « l'évaluation des compétences » comme un « *processus d'activité* », impliquant un « *usage de soi* » (Schwartz, 2009), et posant le « contrôle », la « sélection », « l'orientation » comme des actes d'évaluer parmi d'autres. Stufflebeam (1980) intéresse aussi l'étude au regard de la notion de « dispositif évaluatif » : évaluer des compétences, c'est **« *aider à prendre des décisions* »** sur la compétence (Stufflebeam, 1980). Ensuite, l'approche de Wiggins (1989) caractérise ce processus en tant « qu'*appréciation authentique* », où « *les trois fonctions* [sommatives, formatives, diagnostiques] *ne renvoient pas nécessairement à des données entièrement différentes*[196] » (Perrenoud, 2001) mais complémentaires.

L'étude renverse le paradigme en voyant dans « l'évaluation des compétences » des « actes d'évaluer des compétences ». Dès lors, une vision moins internée de « l'évaluation des

[192] Article 458 du Code de Procédure. Version en vigueur au 19 octobre 2011, depuis le 1 janvier 1976.
[193] Article 459 du Code de Procédure. Version en vigueur au 19 octobre 2011, depuis le 1 janvier 1976.
[194] ISNARD, J., (2004). Le destin de la signification : entre méthodes d'aujourd'hui et techniques de demain. Droit et procédure, 1.
[195] COLLARD, D., (2010). De la procédure in abstacto à la procédure, « en acte » : le cas de la signification des actes authentiques par les clercs d'huissier de justice. Revue Activités, avril 2010, Vol. 7, n°1, pp. 111-135.
[196] Id.

compétences » permet de caractériser des « actes d'évaluation des compétences » par la médiation de concepts actifs que l'étude rappelle ici en sept points :

Evaluer des compétences, c'est d'abord faire l'expérience de la norme au regard des actes qui s'opèrent par la « déviance » (Merton, 1949 ; Becker, 1985), par des actes de renormalisation pour prescrire (Canguilhem, 1984 ; Schwartz, 2009), voire de transgression (Thomas & Znaniecki, 1920). C'est aussi **faire « l'expérience » de ce qu'il se passe :** « l'expérience » comme un acte situé de transformation et d'arbitrage (Schwartz, 2009, Rabardel, 2010 ; Jobert, 2010), un acte à la fois « produit » et « construit » (Leplat, 2000 ; Savoyant, 2009 ; Durand, 2010), un « acte expert » comme un « acte expérimenté » (Varela, 1989a). Ces expériences caractérisent « l'acte d'évaluer des compétences » au travers d'une enquête, **passant par le doute** (Descartes, 1634) **et faisant face aux doutes :** c'est rendre des actes de probabilités face à « l'irréversible » et « l'incertain » (Prigogine, 1996) ; évaluer est un « acte d'hésitation » (Latour, 2003 ; Ughetto & Weller, 2008 ; Weller, 2011)menant à une présomption raisonnable.

Puis, l'étude réhabilite **des actes de construction de l'objectivité par une « subjectivité assumée et incarnée »** (Doumet, 2004 ; Schwartz, 2009), en faisant l'expérience d'actes perceptifs (Sauter, 2000 ; Gourdon, 2001 ; Doumet, 2004) et d'actes d'observation (Loquet, 2006 ; de Sede & Moine, 2008 ; Casanova, 2008 ; Sarremejane, 2011). L'étude pose également **« l'interprétation »** (Reynaud, 2004) **comme un acte créatif de référents et de sens** (Wittgenstein, 1969 ; Ardoino & Berger, 1986 ; Batifoulier & Larquier, 2001) **pour évaluer des compétences. Evaluer, c'est alors « mettre en valeur »** (Lecointe, 1997 ; De Peretti, 2009) **au service du sens et de la régulation en vue d'actes de jugement : le jugement comme « Actes » de construction et de libération de l'évaluation des compétences, actes de révélation** (Honneth, 1992 ; Lecointe, 1997 ; Desjours, 2003), et de délibération (Isnard, 2004 ; Collard, 2010) à finalité décisionnelle formalisable (Bureau, Tuchszirer, 2010).

I.2 / La « compétence » multiforme et polysémique

I.2.1 Une compétence tiraillée par les normes et l'efficacité

« Pourquoi un enième débat sur la compétence ? » est-on en droit de se demander. Premièrement, l'étude centre sa démonstration sur les dispositifs Jeps du Ministère des Sports : mis en place en 2001, les diplômes[197] relevant de ces dispositifs ont abrogé les anciens Brevets d'Etat d'Educateur Sportif au nom d'un nouvel élément : la « compétence ». Si celle-ci est érigée comme l'objet de la révolution de la nomenclature diplomante, force est de constater qu'elle n'est jamais caractérisée. Deuxièmement, le cadre règlementaire des diplômes jeps posent des « Référentiels de Certification », des « Référentiels Professionnels » et des « Fiches Descriptives d'Activité » portés sur la « compétence » : elle se voit décrite sous formes de capacités à faire, de critères, d'items, d'Unités Capitalisables[198] bordant l'évaluation des compétences … ce qui est nouveau. Mais, qu'évalue l'évaluateur aujourd'hui qu'il n'évaluait pas avant ? **Si ce prescrit critérié amène à la diplomation par la compétence, Comment fait-on ?** Qui est-elle ? Où est-elle ? Est-elle un simple item, une tâche à réaliser, un savoir-faire, voire la somme de ces ingrédients ?

Poser conceptuellement **la question de la « compétence » se légitime aussi dès lors que l'étude se porte sur le rapport entre un « acte d'évaluer » et la « compétence ».** Si l'étude veut démontrer qu'il existe des processus fiables objectivant « l'évaluation des compétences » (accréditant la thèse que « l'acte d'évaluer des compétences » peut

[197] Les BPJeps, DEJeps et DESJeps
[198] UC

objectiver la certification par un dispositif dynamique porté sur celui-ci), elle ne peut faire l'économie de s'intéresser à ce qui émane de la compétence : s'intéresser à leurs interactions passe par un positionnement conceptuel. La « compétence » revêt un champ définitoire flou qui rend un sens tendanciel dans le champ de la formation professionnelle. Yves Schwartz (1997) dénonce l'absurdité à définir « *ses conditions et limites (…), une quête absurde de ce que peuvent être les compétences nécessaires pour vivre*[199] ». Dans une vision de l'acteur agissant, il est difficile d'isoler, de séparer les éléments de compétences qui ne donnent du sens que sur des plans technicistes et juridiques (Schwartz, 1997).

En lien avec l'évaluation, l'abord de la « compétence » est inextricablement lié à la « norme ». Elle pose un certain nombre de questionnements : **Comment une compétence singulière se lie-t-elle à la norme ? Quel rapport entretient-elle avec les savoirs, avec la situation ? Quelle est sa relation avec « son évaluation »** ? Outre la recherche d'un résultat ou d'une efficacité, évaluer la « compétence », est-ce contrôler des « savoirs » ? **La compétence n'est-elle qu'un mélange complexe de composants hétérogènes (des ingrédients[200] qui ne pourraient être évalués de la même façon) et de valeurs (dont l'évaluateur ne détient aucune échelle absolue** (Schwartz, 1997) ? **Comment évalue-t-on une « compétence » en ces termes ? Evaluer des compétences, c'est évaluer quoi ?** La question du résultat, de la performance et de l'efficacité reste très prégnante autant pour les acteurs de la formation professionnelle que pour les professionnels d'un secteur. A travers « l'efficacité » se lie tous les questionnements relatifs au « quoi », au « qui », au « quand » et au « où » : elle questionne les « normes », les « savoirs », les « outils », les acteurs en jeu, les situations. Ces questionnements s'expliquent aussi au regard du contexte actuel dans lequel le débat est posé : la compétitivité de ce secteur impose comme priorité d'être rapidement efficace dans l'exercice de son futur métier. C'est donc de ce côté que le débat s'engage : cette conception « d'efficacité » de la compétence renvoie à deux regards sous jacents.

Premièrement, « l'efficacité » pose une appartenance supposée aux capacités réelles des acteurs. A diplôme égal par exemple, comment expliquer le différentiel d'efficacité sur une même situation ? Cette posture de la « capacité » est encore très présente dans le monde professionnel d'aujourd'hui pour sélectionner ses salariés. A l'inverse, certains acteurs pensent que la situation explique la « variabilité » de la compétence. La « capacité », les « savoirs » seraient moins concernés.

Deuxièmement, « l'efficacité » amène à formaliser des critères, des items, des grilles, des référentiels : elle « atomise » la compétence pour plus de clairvoyance, pour faciliter les choix, les sélections et donner de l'objectivité. Depuis plus de dix ans, le secteur de la formation professionnelle relevant du Ministère des Sports ne jure que par la « *logique de la compétence* », étalon instrumentalisé par les référentiels tels que la FDA[201]. Mais, que se passe-t-il lorsqu'une « compétence » en situation dévie de la norme ? Comment s'opère sa formalisation ? Quid du hiatus entre une compétence qui demande à évaluer des « manières de faire » et une évaluation qui n'impose que des grilles de résultats et des dispositifs rigides et structurants ?

Les questionnements renvoient très rapidement à revisiter les conceptions de la « compétence ». Après un positionnement sis sur une « évaluation en actes », un positionnement conceptuel sur la « compétence » est présenté en lien avec « l'évaluation en actes ». Face à une vision normative de « l'évaluation des compétences », il en ressort

[199] SCHWARTZ, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble, EDUCATION PERMANENTE n° 133/1997-4
[200] SCHWARTZ, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble, EDUCATION PERMANENTE n° 133/1997-4
[201] Fiche Descriptive d'Activité

l'hypothèse que « l'évaluation des compétences » peut être vue comme un processus dynamique mené par les acteurs (évaluateurs et candidats en actions).

I.2.2 La compétence au cœur de « l'Action »

I.2.2.1 La compétence comme un « acte situé et distribué »

La notion de « *situation* » est la première notion convoquée dans cette revue conceptuelle. Elle reste prégnante dans ce contexte : les textes des diplômes[202] d'état du Ministère des Sports parlent de « *situation évaluative* ». Les dispositifs sont portés sur la notion de « situations typiques » autant pendant l'apprentissage en Of que lors des évaluations (notamment les épreuves dites « d'animation » en entreprise). Si la « compétence » s'exprime en situation, son résultat se résume-t-il à l'état de la situation : Certains évaluateurs voient dans la compétence le solutionnement d'une situation posée. La compétence ne peut être évaluée qu'après coup (Courtel-Rannou, Werbrouck, Pons, 2007). Cette approche est en lien avec les référentiels des diplômes d'état du MS. Ils se caractérisent par des listes de tâches sous la forme « Etre capable de ... ». Ces référentiels amènent à penser la « compétence » comme, *« la capacité à résoudre un problème dans un contexte donné*[203] » (Michel & Ledru, 1991).

Certains auteurs posent une conception plus situationniste de la « compétence » : s'ils sont d'accord pour ne pas définir la « compétence en situation » par une opération stéréotypée, ils la positionnent plutôt au regard d'une exécution réussie dans une situation nouvelle : chercher à évaluer ce que le candidat peut faire par lui même dans une situation qui serait nouvelle (Kahn & Rey, 2009). Ces situations nouvelles sont entendues selon Zafirian (1999) comme les situations professionnelles : ce qui est en jeu est la prise d'initiative, l'engagement et la responsabilité de ses actes. Cette posture de la réussite en « situation nouvelle » interroge l'évaluation des compétences : elle pose une posture de « l'acteur rationnel » : « penser » la situation avant son traitement. Or, **le candidat stagiaire en situation nouvelle peut-il réellement penser son action avant de la faire, dès lors que la situation est nouvelle et qu'il ne la connaît pas encore ?** Du point de vue de « l'évaluation des compétences », **l'évaluateur peut-il acter qu'une compétence dans une situation observée sera effective dans une situation nouvelle ?** En d'autres termes, **le « traitement » de la situation est-il suffisant pour acter de la reproductibilité de la « compétence » en situation nouvelle ?**

Cette conception situationniste de la compétence pose une tension avec les approches analytiques normées : d'un côté, c'est le traitement d'une situation qui acte d'une réussite ; de l'autre côté, les référentiels actent de la réussite d'une liste de tâches dans une situation donnée. Dans les deux cas, c'est un « état » que l'on évalue. Entre situation et tâches, la posture de l'étude introduit un élément plus processuel de la « compétence » : elle est un « acte » qui remplit une tâche, elle est un « acte » en situation. Elle se formule différemment selon les auteurs. Jobert (2002) parle « *d'intelligence pratique* », une manifestation située, « *un **cheminement de l'action** efficace qui ne s'accommode pas ou difficilement de sa normalisation préalable et extérieure à l'opérateur*[204] ».

Malglaive (1990) voit la « compétence » comme un « *savoir en usage [...], une totalité, complexe et mouvante mais structurée, opératoire, c'est-à-dire **ajustée à l'action** et à ses*

[202] BPJEPS, DEJEPS et DESJEPS

[203] MICHEL, S. & LEDRU, M., (1991). Capital Compétence dans l'Entreprise. Une approche cognitive. ESF éditeur, Paris

[204] JOBERT, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.), Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? (pp. 248-260). Bruxelles : De Boeck.

différentes occurrences[205]*.* » La « compétence » s'opère en contexte. Dans ce cadre, la « compétence » est un acte situé (là et maintenant), et distribué dans l'environnement. Son immédiateté dans le « faire » rend impossible une dissociation du savoir, de la situation avec l'acte. Premièrement, le « candidat pensant » agit en situation d'immédiateté ; deuxièmement, il est alors impossible pour l'évaluateur d'en disséquer des composantes telles que la totalité des savoirs mis en jeu, la partie incombant aux capacités, à l'expérience, etc. L'évaluateur est condamné à travailler sur une parcelle de la compétence (sur les actes) par son versant processuel et dynamique.

I.2.2.2 La « dynamique » de la « compétence » et son facteur temps

La « dynamique » est un terme usité par les sciences « classiques » : elle s'entend en tant qu'un mouvement ou une transformation : l'autonomie entre les forces et la matière rend compte par le postulat de Newton du caractère réversible et symétrique du facteur temps : le fonctionnement chronique d'un système peut alors, selon le principe fondamental de la dynamique de Newton, être associé un fonctionnement symétrique de sens contraire. Cette conception, renvoyant à la symétrie et à la réversibilité, poserait la « compétence » comme un déroulement que l'on pourrait « tester » à l'avance. Cette conception ne correspond pas à la « compétence en actes » telle qu'on souhaite l'exposer : elle s'inscrit dans le temps, et est irréversible par nature. La compétence ne peut être « testée » avant de l'évaluer. Elle pose les questions de prédictibilité de la « compétence », de déduction ou de causalités (par simple effet mécanique d'aller-retour). Les conceptions de Bulea et Bronckart (2005) permettent de rediscuter ce point de vue proposé par la mécanique classique au regard de la « dynamique ».

Leurs conceptions sur la « dynamique » appuient les phénomènes propres aux comportements chaotiques et incertains. Le « mouvement » est moins qualifié en termes mécanique qu'en termes « *d'énergie cinétique*[206] ». Ils s'appuient sur des études menées sur la thermodynamique. **Elle caractérise un processus irréversible et imprédictible** développé par Engels (1975) : « *Le mouvement de la matière n'est pas seulement le grossier mouvement mécanique, le simple changement de lieu, c'est la chaleur et la lumière, la tension électrique et magnétique, la combinaison et la dissociation chimiques, la vie et finalement la conscience*[207] ». La « compétence » comme « dynamique » amène deux notions :

Premièrement, elle pose le statut de l'incertain : la temporalité de la « compétence » se déroule sans possibilité de prévisibilité. En tant que système ouvert, elle est altérée par « *la flèche du temps*[208] » (Prigogine, 1996) et échappe alors à sa condition initiale. Deuxièmement, il est question **d'entropie** : l'observation des phénomènes thermodynamiques illustre la notion « d'entropie » (i.e. **le degré de désordre**). Cette notion est intéressante car elle soutient l'impossibilité de régir la « compétence ». Elle laisse place à **des espaces de désordre** qui redéfinissent l'ordre *in fine* et réciproquement. Pour comprendre cette posture, le concept de « *dialogie* » défini par Le Moigne (2008) est éclairant : « *Dialogique signifie unité symbiotique de deux logiques, qui à la fois se nourrissent l'une l'autre, se concurrencent, se parasitent mutuellement, s'opposent et se combattent à mort. Je dis dialogique, non pour écarter l'idée de dialectique, mais pour l'en faire dériver. La dialectique de l'ordre et du désordre se situe au niveau des phénomènes; l'idée de dialogique se situe au niveau du principe, et j'ose déjà l'avancer [...] au niveau du paradigme*[209] ». La dialogie relativise le paradigme logique où l'ordre exclut le désordre et

[205] MALGLAIVE, G. (1990). Enseigner à des adultes. Paris : PUF.
[206] Id.
[207] ENGELS, F. (1925/1975). Dialectique de la nature. Paris, Editions Sociales.
[208] PRIGOGINE, I. (1998). La fin des certitudes. Paris : Odile Jacob.
[209] LE MOIGNE, J.L., (2008). Ibid.

inversement. « *La dialogique postule et tient pour identifiable et par là intelligible bien qu'inexplicable in fine, la conjonction du complémentaire et de l'antagoniste, (…), de l'ordre et du désordre. (…) L'ordre et le désordre, sous un certain angle, sont, non seulement distincts, mais en opposition absolue; sous un autre angle, en dépit des distinctions et oppositions, ces deux notions sont une*[210] » (Le Moigne, 2008).

La conception de la « compétence dynamique » amène à remettre en cause les dualités connaissance/action, avant/après, être/devenir, etc. Elle relativise la rationalité scientifique qui vise à décrire (déduire, prédire, rétrodire) un « état » en l'instant « t » dans un espace précis. Les concepts d'incertitude et de complexité par la dynamique conduisent à reconsidérer ces relations. Cette acceptation requiert aussi un caractère non déterministe, non causal, non réversible de la « compétence ». **Elle se caractérise comme irréversible, instoppable et imprévisible**. L'approche de Bulea et Bronckart (2005) permet de présenter les caractéristiques de la « compétence » en tant que « *dynamique*[211] » :

La « compétence », en tant que comportement, « *détruit la symétrie temporelle*[212]. », lui conférant un aspect irréversible. De part son aspect non linéaire, elle est sujete à de multiples bifurcations (par opposition aux successions d'états). En tant que système (rapport entre l'individu et la situation) elle prend parti parmi les possibles. Le désordre, par l'entropie, créé de nouveaux ordres : les bifurcations produisent de nouvelles formes de cohérence et d'équilibre. Enfin, du point des « actes d'évaluer », la « compétence » comme « *dynamique* » impose des déplacements de regards. La description n'est plus seulement isolée, éparse mais portée sur les relations, les liens, les interactions entre la « compétence » en tant que système et son environnement.

L'étude pose une première posture au regard de la compétence « *en la considérant comme un rapport du sujet aux situations de travail, (…)* [ou encore] *comme* ***une « instance flexible de régulation entre les propriétés de la personne et celles du contenu de son activité***[213]. » (Bulea et Bronckart, 2005). Elle met en valeur **sa dimension « *à la fois praxéologique, dynamique et interprétative***[214]. »

I.2.2.3 De la « compétence » comme « processus dynamique » à « l'Action »

La compétence comme « *dynamique* » questionne la formalisation des attendus : comment retenir « ce qui est requis » de la compétence à partir de composants normés par la tâche, de savoir-faire ou de connaissances stabilisées ? Ces critères sont supposés être mobilisables, actionnables, et nommables. La posture de la thèse part de Perrenoud (2000) : « *leur mise en œuvre se situe dans un autre registre qui relève (…) d'une processualité quasi mécanique, de l'ordre du déplacement*[215] ». Elle retient que les compétences s'activent au contact d'un contexte et d'une situation d'agir. C'est en ce sens qu'elle est « imprévisible » et « irréversible ». L'évaluateur est confronté à sa « dynamique ». Toupin (1995) met en avant une conception radicale sur ce point par un mécanisme de déplacement behavioral, sans apprentissage. La « dynamique » de la compétence et son inscription située peut échapper à l'apprentissage. La « compétence » peut se réaliser grâce à une processualité automatique, déclenchée par la situation. L'être humain n'a-t-il jamais agit sans formation préalable ? Sa position pose alors question : **A quoi sert son évaluation ? A quoi sert « l'évaluation » ?** Comment acter de la « compétence » de quelqu'un sans l'avoir

[210] Id.
[211] BULEA, E. & BRONCKART J.P., (2005). Ibid.
[212] Id.
[213] Id.
[214] Id.
[215] PERRENOUD, Ph. (2000). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), L'énigme de la compétence en éducation (pp. 45-60). Bruxelles : De Boeck.

évaluée. Ces questionnements pointent le lien quasi organique entre la « compétence » et « l'évaluation ».

Cette posture penche plus pour une conception processuelle, **en s'efforçant de ne plus distinguer un mode « composant » d'un mode « activation ».** Ce n'est ni la « situation », ni les « savoirs » qui activent la « compétence ». La compétence est un « acte ». Elle n'est pas qu'une « activation » extérieure mais un processus unifié : situé, distribué, incarné, construit, interactif. Le Boterf (1994) parle d'une « *réalité dynamique*[216] », Toupin (1995) d'une « *reconstruction formelle*[217] » ou encore Jobert (2002) d'une « *manifestation située*[218] ».

Ces auteurs rejoignent le cadre épistémique de « l'Action ». Jobert (2002) définit l'Action comme un cheminement[219] situé imprévisible. Le Boterf (1994), parle d'une relation (une « *processualité dynamique*[220] ») entre le sujet et les objets du monde, des processus sociaux de reconnaissance. Toupin (1995) relève des processus psychologiques[221] de reconstruction. Ce n'est pas seulement un appel au déplacement de ressources mais un **processus complexe de négociation entre les objets du monde, les autres et soi même**, ce que Toupin (1998) qualifie comme « *matière, énergie et sens*[222] ». Le piège de retenir la « matière » au service de l'objectivité est tentante : la « compétence » devient opératoire, mesurable, transférable. L'appartenance (oubliée dans une approche objet) de la « compétence » au sujet lui confère un potentiel plus subjectif en tant qu'énergie. Avec le sens s'ouvre aussi la partie la plus impalpable puisqu'elle touche à l'historicité, la culture, la production du sens, et convoque l'évaluation comme un processus induit en elle. Parler de compétences sans évaluation paraît ici un non sens. **Derrière la terminologie « processus dynamique », il est question d'une compétence en actes enactée dans l'acte d'évaluer celle-ci.**

I.2.2.4 La « compétence en actes » au regard de son évaluation : traces praxéologiques et « figures d'action »

En introduisant « l'évaluation » au débat conceptuel de la « compétence », la difficulté est de présenter une définition clôturée de la « compétence » malgré les besoins normés de l'évaluation. Ce constat est très bien illustré dans les propos de Schwartz (2000) au regard de sa tentative de conceptualisation par « ingrédients » : « *un exercice nécessaire pour une question insoluble*[223] ». C'est dans ce sens que la « compétence en actes » se caractérise davantage au regard de l'évaluation, qu'elle se définit de façon internée. L'étude voit dans la « compétence » un processus vivant et revitalisant des traces dites « *praxéologiques*[224]. »

---

[216] LE BOTERF G., (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Edition d'organisation.
[217] TOUPIN, L. (1995). Ibid.
[218] JOBERT, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.), Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? (pp. 248-260). Bruxelles : De Boeck.
[219] JOBERT, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.), Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? (pp. 248-260). Bruxelles De Boeck.
[220] LE BOTERF G., (1994). Ibid.
[221] TOUPIN, L. (1995). De la formation au métier. Paris : ESF éditeur. Toupin, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens, Education permanente, 135, 33-44.
[222] Id.
[223] SCHWARTZ, Y. (2000b/1999). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. In Y. Schwartz, Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe (pp. 479-503). Toulouse : Octarès.
[224] BULEA, E. & BRONCKART J.P., (2005). Ibid.

(Bulea et Bronckart, 2005). Parler simplement de « *vitalisation* » permet de supprimer l'effet dichotomique entre un mode « ressources » et un mode « activation / re*vitalisation* ».

Au regard de son « évaluation », il est peu tenable de circonscrire la « compétence » seulement de l'intérieur par les propriétés d'un sujet, ou uniquement de l'extérieur, par une simple description des ressources, des savoirs, etc. Bulea et Bronckart parle d'un effet d'empilement entre la temporalité de l'acte compétentiel évalué et celle de la compétence en train d'agir. Ce qui intéresse « l'évaluation des compétences » réside dans son interaction avec la « compétence-Action ». Premièrement, son accessibilité initiale réside dans l'évolution linéaire et chronologique des phénomènes praxéologiques : elle résulte d'actes d'évaluer extérieurs et « après coup » réalisés par d'autres (Bulea et Bronckart, 2005) : l'évaluateur construit des « *figures d'action* » pour ensuite en rendre un ensemble homogène (Bulea et Bronckart, 2005). Deuxièmement, la compétence en actes s'inscrit aussi dans une temporalité vécue : **elle est non linéaire de part des reconstructions temporelles *a posteriori*** par les acteurs eux même. Troisièmement, elle s'inscrit dans une appréhension de la temporalité en tant qu'appropriation intérieure des deux précédentes inscriptions - linéaires et celles produites des reconstructions temporelles. Quatrièmement, les « *figures d'action* » sont construites dans la retranscription d'observables et d'entendables, le débat, l'échange et des objets prescrits par le langage. Elles sont des « figures langagières » dépendantes de situations de communication dans le cadre des situations d'évaluation. Elles dépendent de vocabulaires techniques, de genres de textes et de types de discours. La « compétence » s'exprime donc au travers des propriétés du langage, et plus précisément, par la « dynamique du langage ». Selon Coseriu (2001), il s'opère un processus de revitalisation d'éléments énergétiques (« *l'energia*[225] ») disponibles dans les ressources personnelles de chaque évaluateur formateur, qui circulent inconsciemment ou consciemment par le langage - ou plutôt par « son » langage tel qu'il se l'est approprié (la « *dynamis*[226] » ou la « *technè*[227] » selon Bulea et Bronckart). Dernièrement, **en s'intéressant aux « *traces praxéologiques* »** selon Bulea et Bronckart (2005), les connaissances ou les comportements stabilisés sont peu compétentialisables (i.e. peu interprétables pour l'évaluateur) : « *les schèmes d'action, les habitas ou d'autres formes de typification sont de meilleurs candidats*[228] » (Bulea et Bronckart, 2005). La cohérence ou l'équilibre du système cognitif n'est pas la principale condition au développement de la « compétence ». Les bifurcations, le hasard, le chaos sont tout aussi importants pour aller selon Coseriu (2001) « *au-delà de l'appris*[229] ».

Finalement, une question qui anime tout évaluateur reside : « l'évaluation des compétences » est-il un acte de prédiction à la compétence ? Le résultat suffit-il à être sûr que la compétence sera effective dans une situation future ? Les traces praxéologiques, les figures d'action rendent moins compte de résultats et de performances que de manières de faire : pour Plantard (2007), la compétence est dans le potentiel d'action du candidat dans une situation donnée. Dès lors que celui-ci est détecté, l'auteur considère qu'il est possible d'en conclure qu'elle est transférable à d'autres situations (Plantard, 2007). En d'autres termes, le binôme évaluateur acte toujours d'une compétence au présent pour en donner sa reconnaissance future (par le potentiel qu'elle détient). L'étude pose cette question : A quoi bon évaluer une compétence si ça reconnaissance n'a plus aucune valeur pour demain ? Plantard enjoint la théorie d'Henri Piéron (1881 – 1962) sur le potentiel d'action de chaque sujet face à une situation donnée. Plusieurs approches conceptuelles font jour. Nicole Quetin (2002) parle d'une simple possibilité de réussir, considérant donc que si il existe une

[225] COSERIU, E., (2001). L'homme et son langage. Louvain : Peeters.
[226] COSERIU, E., (2001). L'homme et son langage. Louvain : Peeters.
[227] BULEA, E. & BRONCKART J.P., (2005). Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique, Cahier de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève
[228] Id.
[229] COSERIU, E., (2001). L'homme et son langage. Louvain : Peeters.

possibilité perçue que le candidat puisse performer, alors cette condition nécessaire est suffisante. Ces postures sur « l'évaluation des compétences » amènent à réhabiliter le processus comme conception centrale de l'étude : passer d'un regard objet sur les procédures (qui n'apportent ici pas grand chose) à un regard plus dynamique afin d'éclairer « l'enquête » de l'évaluateur ou son « appréciation en actes ».

I.2.3 Bilan de littérature sur la « compétence »

Ce débat pose la compétence dans une tension conceptuelle : la compétence émerge-t-elle spontanément d'une situation, rendant son évaluation peut utile ? La compétence est-elle internée chez l'acteur ou le fruit d'un apprentissage ? Est-elle ce qui est requis par les référentiels ? Au cœur de la confusion, « l'évaluation des compétences » se voit alors dotée d'outils critériés qui atomisent la compétence en un état stabilisé, un objet transversal, général.

En se détachant d'une vision internée, la compétence rend alors d'autres affinités avec l'acte : singularité, situation, connaissance distribuée, incarnation. La compétence n'est plus définie dans un « exercice impossible » comme le dit Schwartz : elle se construit comme un « tout » au regard de certaines conceptions :

Premièrement, l'étude la pose comme le « traitement » réussi d'une situation (Courtel-Rannou, Werbrouck, Pons, 2007), ce qu'il convient de faire dans une situation (Kahn & Rey, 2009), **une prise d'initiative en situation** (Zafirian, 1999). Deuxièmement, l'étude retient son attache intrinsèque « située », telle une **manifestation située** (Jobert, 2002), et **ajustée à l'action** (Malglaive, 1990). Troisièmement, en lien avec le débat sur le prédictif, l'étude n'écarte pas son **potentiel d'action** (Plantard, 2007), une **possibilité** de réussite (Quetin, 2002) qui est appréciée par l'évaluateur. Enfin, la conception de l'étude se pose aussi comme une *« instance flexible de régulation* ***entre les propriétés de la personne et celles du contenu de son activité (...)*** [à la dimension] *à la fois* ***praxéologique, dynamique et interprétative***[230] » (Bulea et Bronckart, 2005).

Ces conceptions construisent une posture de la « compétence en actes ». **La « compétence en actes »** est une « *reconstruction formelle* » (Toupin, 1995). Elle est moins définissable que saisissable par ***« une évaluation externe et « après coup » d'activités humaines attestables »*** suivi de sa **reconstruction temporelle *a posteriori*** (Bulea et Bronckart, 2005) ?

Pour conclure, le débat conceptuel liant « l'évaluation » à la « compétence » met à jour différents éléments. Les éléments incarnés de la compétence sont révélés par les « ***traces praxéologiques*** », reconstruits « *après coup* » dans des ***figures d'action*** » (Bulea et Bronckart, 2005). D'autres éléments se trouvent dans les « ***figures langagières*** » pour « *aller au-delà de l'appris* » (Coseriu, 2001). Enfin, l'étude réhabilite moins l'approche procédurale que processuelle pour aller au service de la prédictibilité de « l'acte d'évaluer des compétences » et de la « potentialité » de l'acte de compétence effectué par le candidat.

I.3 / Des « dispositifs » structurants à des dispositions d'aides pour l'acteur agissant

I.3.1 Le « dispositif » comme outil de mesure de la professionnalisation

[230] Id.

En introduction, l'étude pose le dispositif évaluatif comme cadre indispensable qui donne « sens » à l'évaluation des compétences. A travers les dispositifs de formation et d'évaluation se joue le développement professionnel : les « compétences » et la « professionnalisation ». D'un point de vue normatif, un dispositif de formation et d'évaluation garanti le développement de la « compétence » : il apporte des outils qui permettent d'enregistrer, de mesurer, de comparer la « compétence » sur l'échelle des référentiels. Si les acteurs normatifs en ont vu la seule opportunité de servir l'objectivité, l'étude rappelle que le sens doit aussi servir ce que développent en action le candidat et l'évaluateur. Le développement professionnel peut être acté simplement et rapidement par les acteurs professionnels. C'est pourquoi, dans un premier temps, les dispositifs amènent à s'intéresser au concept de « professionnalisation » : « *Pourquoi parler de professionnalisation et quelles formes celle-ci prend-elle*[231] ? » (Wittorski, 2001)

Tardif et Lessard (2000) rappelle le lien premier entre « professionnalisation » et le monde du travail : se professionnaliser serait obtenir la reconnaissance d'une activité et passerait par un combat pour son autonomie. Selon eux, elle passe indubitablement par la rhétorique du discours et du débat qu'un groupe ou une organisation engendre (comme un synicat par exemple).

Barbier (2003) remarque que la « professionnalisation » est un concept qui a évolué dans l'histoire. Au sens le plus ancien de la sociologie des professions, « *c'est s'intéresser aux processus de naissance et de structuration de groupes sociaux organisés, autonomes, contrôlant l'accès à une profession et à son exercice, i.e. l'affirmation de groupes professionnels avec un certain nombre de caractéristiques*[232] ». Cette conception évolue de part le développement de l'ingénierie de formation conduisant aux dispositifs. Le développement constant d'actions de formation au service de l'entreprise à amener l'idée de construire des formations en partant de l'activité professionnelle réelle. De plus en plus d'organismes de formation n'élaborent plus de formations sans réaliser une étude fine des métiers visés et des conditions d'exercices. Ils vont jusqu'à anticiper les évolutions du marché afin d'anticiper les compétences futures. La « professionnalisation » serait alors de rendre des référentiels professionnels précis à partir de dispositifs de formation. Le « dispositif », comme acte de la professionnalisation, est une notion de plus en plus rattachée aux actions de formation. Elle convoque différents objets tels que des outils de formations finalisées, des études d'activités réelles et des référentiels entre autre.

Les « dispositifs » de formation et d'évaluation ont engendré une notion plus actuelle, plus pédagogique de la « professionnalisation » : la conception passe de simple mises en situations (comme les situations évaluatives des dispositifs Jeps) à la mise en place de moyens optimisant l'exercice des compétences (Barbier, 2003). « L'évaluation des compétences » s'entend ainsi par les acteurs administrants et les Of, au regard des moyens mis en jeu pour régir au mieux l'agir des acteurs (évaluateurs et candidats). Mais le dispositif n'est-il qu'un ensemble d'objets, de moyens ? Dans cette conception, comment répondre à la question posée par Barbier (2003) : si le « dispositif » « *(...) est une intention de* ***transformation continue des compétences en référence à une transformation continue de l'activité.*** *(…), la question qui se pose c'est : peut-on transformer de façon continue les compétences en référence à une transformation continue de l'activité*[233] ? »

[231] WITTORSKI, R., (2001). Chapitre du livre coordonné par le Centre de Recherche sur la Formation, *Questions de recherches en éducation : action et identité* (p. 33-48). Paris : L'Harmattan, INRP.
[232] BARBIER, J.M., (2003). Enseignement supérieur et professionnalisation. Compte rendu de la conférence inaugurale lors du colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur » à l'ENSIETA le mercredi 23 juin 2003.
[233] Id.

Il est autant question d'actions pendant la situation évaluative, que d'actions avant et après la situation évaluative : les créativités en actes, les recherches, les études, les actions qui organisent, etc. « Les actes d'évaluer des compétences » ne comprennent-ils pas ces actes plus dispositionnels ?

I.3.2 Le « dispositif en actes » : un « entre deux » entre l'acteur et son environnement

Le « dispositif » reste une question essentielle lorsque l'on s'intéresse à la partie pragmatique de l'étude. Ce qui est en jeu est à la fois la qualité, la fiabilité et la sûreté des « dispositifs », et leurs pertinences au regard des actes qu'ils permettent ou accompagnent. L'enjeu est majeur puisqu'il garantie la compétence et la professionnalisation d'autrui.

La terminologie est employée couramment dans toutes les communautés de pratique (management, politique, enseignement, etc.). la conception classique critiquée par Barbier reste dominante : derrière l'ensemble des moyens mis en œuvre pour conduire une action, le Ministère des Sports parle de « dispositif certifiant » pour désigner ses diplômes par exemple ; un Of parle par exemple du « dispositif d'alternance » comme un dispositif d'apprentissage en opposition à un apprentissage théorique en centre de formation, i.e. l'ensemble des moyens et outils mis en place. L'étude point alors l'écueil entre une vision « objet » des dispositifs supposés performants (administration, chefs de projet, responsable pédagogique, etc.) et les hiatus, les tensions rapportés par les évaluateurs en situation, en interaction avec leurs candidats. Peut-on entrevoir alors une voie plus dialogique entre les deux ?

La posture de l'étude part d'une conception plus dispositionnelle de « l'évaluation des compétences » et posée plus haut par Stufflebeam (1980): évaluer, c'est « *aider à prendre des décisions*[234] ». **Elle cherche autant à aider « l'acte d'évaluer des compétences » que de traiter le « contenu évalué » dans un dispositif**. Ce dernier s'entend moins comme une méthode ou une procédure face à des objets : premièrement, il réhabilité l'être humain comme l'acteur maître du dispositif. Deuxièmement, il prend en compte les inscriptions dynamiques attachées à l'agir. Il cherche alors à relier les différents éléments entre eux, les différents acteurs dans un « entre deux », permettant l'expression d'actes singuliers et non bridés par des « cadres » statiques. Il est question du « qui » avec « qui », du « quoi » avec « quoi », du « quand » et du « où ». Cette conception amène par exemple le coordonnateur ou le chef de projet à relier deux cadres hétérogènes : l'un « abstrait » par nature de part la singularité, la complexité des actions, et l'autre nécessairement « normé » par les règles conduisant à la « fixation » d'une reconnaissance de ces actions.

Le « dispositif » est ce qui se situe entre l'homme et son environnement. Entre les actes et les lieux, il est toujours question d'optimisation des « actes d'évaluer des compétences » dans un environnement. Le mode opératoire reste moins de construire une succession d'outils et de règles que de se porter sur les conditions dans lesquelles l'évaluateur et le candidat vont agir. La question posée pour le chef de projet est : **comment améliorer les conditions d'expérience de l'évaluateur ?** Comment l'aider à prendre une décision par exemple ? Fleurance (2007) voit dans le dispositif une notion qui « *désigne des pratiques qui ont toutes, pour particularité, de se dérouler au sein d'environnements de travail aménagés voire enrichis*[235] ». Le dispositif est une « interface » **aidant l'acteur à agir dans son environnement**. L'image de « l'interface » permet d'objectiver sans trop

[234] STUFFLEBEAM, D.L., FOLEY, W.J., GEPHART, W.J., GUBA, E.G., HAMMOND, R.L., MERRIMAN, H.O. & PROVUS, M.M., (1980). Ibid.

[235] FLEURANCE, P., (2007). Une dimension non reconnue : la « fabrication » de l'expérience-Construire la notion de dispositif - Vers une réflexion sur les —objets techniques et intermédiaires dans le travail et la formation, Diplôme de l'Insep 1er cycle option ingenierie de formation.

« objetiser » cet entre deux. **« L'interface » se pense comme un « espace libre »** entre l'évaluateur et le candidat, **où « l'acteur usager » peut agir** dans une certaine liberté en dehors de la relation frontale « évaluateur vs candidat ». Elle amène le coordonnateur à travailler sur les facteurs environnementaux qui permettent l'émergence de la « compétence ». **Il s'agit de passer d'un dispositif qui prescrit l'action à un dispositif de liberté d'actions**. Fleurance (2007) relève le paradoxe que doit faire le chef de projet entre une instrumentation efficace et une autonomie maximale ». Ce basculement repose en toile de fond sur une conception du dispositif moins ancrée sur un socle de connaissances expertes que sur une construction « d'expériences » des savoirs par les acteurs.

Pour conclure sur ce débat, le dispositif « incarne » pour l'étude la conceptualisation de « l'entre deux », i.e. une « médiation » entre représentation et perception, une « interface » entre prescrit et réel, un « lien » entre subjectif et objectif. Il ne se caractérise pas dans une « atomisation » des pôles mais dans une mise en dynamique entre deux pôles irréductibles. Le « dispositif » est à la fois un « entre deux » qui est conçu et qui relie.

I.3.3 Un ensemble hétérogène pour prendre ses dispositions

Pour faire avancer le débat, la principale critique au statut « médiateur » et « reliant » du dispositif reste son caractère opératoire : si le dispositif n'est qu'un médiant, que comprend-il en définitive ? Que doit construire le chef de projet ? Foucault (1975) réhabilite l'idée d'un contenant au dispositif tout en conservant les éléments dynamiques émanant des acteurs (évaluateurs et candidats). Il apporte une réponse tout en posant une conception action du dispositif : c'est « ***un ensemble résolument hétérogène****, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif.* ***Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments***[236] ». L'auteur ramène au dispositif des éléments variés non exhaustifs afin d'illustrer la difficulté de prendre ensemble ces multiples dans un seul filet. Sur le terrain des dispositifs jeps par exemple, les pratiques observées conduisent le coordonnateur ou le chef de projet à élaborer des dispositifs évaluatifs à partir d'éléments provenant essentiellement du prescrit. Cette pratique est d'ailleurs cadrée, voire formatée, par une « formation à la méthodologie par unités capitalisables[237] » obligatoire (Annexe 15 du Tome 2) proposée par les différentes Directions Régionales de la jeunesse et des sports. Ces formations amènent les chefs de projet et futurs coordonnateurs méthodologiques à la conception de dispositifs d'évaluation à partir des textes juridiques et des référentiels proposés (le Référentiel Professionnel, le Référentiel de Certification et la Fiche Descriptive d'Activité). En deux petits jours, chaque acteur en charge des futurs dispositifs repartent avec une boîte à outils bien remplie, des procédures uniformes et une pré-maquette construite reposant sur les seuls référentiels. Quant aux acteurs en charge de le mettre en action, ils ne sont consultés ni avant … ni après.

Les mises en place de dispositifs formatés à partir de textes règlementaires ne datent pas d'hier. Elle fondent les conceptions statiques et administrés par l'objet. Elles sont résumées par **Foucault (1975) : par exemple, l'étude ne résiste pas à citer son analyse des « dispositifs d'examen » illustrant des mécanismes isolants et sanctionnants** : « *Il est un regard normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier, de classer et de punir. Il établit sur les individus une visibilité à travers laquelle on les différencie et on les sanctionne. C'est pourquoi, dans tous les dispositifs de discipline,* ***l'examen est hautement ritualisé****. En*

[236] FOUCAULT, M., (1975). Surveiller et punir. Naissance de la prison, Gallimard, Paris.
[237] Le programme de la formation en Île de France est annexé. Consultation sur http://www.creps-ile-de-france.jeunesse-sports.gouv.fr/Portals/c17d4d99-fb5a-42d5-964c-fa927ed7fe75/Infos%20m%C3%A9thodo%20UC%202011.pdf

lui viennent se rejoindre la cérémonie du pouvoir et la forme de l'expérience*, le déploiement de la force et l'établissement de la vérité. Au cœur des procédures de discipline, il manifeste l'assujettissement de ceux qui sont perçus comme des objets et l'objectivation de ceux qui sont assujettis.* ***La superposition des rapports de pouvoir et des relations de savoir prend dans l'examen tout son éclat visible***[238] ». En soumettant les acteurs aux objets des dispositifs, les évaluateurs et les candidats se voient contraints dans leurs actes : ou ils suivent une procédure qui étouffe « l'acte d'évaluer des compétences », ou ils s'en éloignent pour les besoins de faire.

Ce débat pose bien la question de la suppléance : comment suppléer l'évaluateur à agir ? Comment libérer l'action plutôt que de la contraindre d'avantage ? La conception classique amène l'évaluateur à subir le déterminisme des dispositifs normés et renfermés sur eux-mêmes. En arrière plan, ces cadres normatifs s'appuient sur le mode de la « transmission » pour fonder des outils téléguidés. Sur le plan théorique, la « transmission » annihile toute tentative de « dispositif en actes » puisqu'elle repose sur une simple automatisation et programmation de l'action. Dans cette logique, la suppléance ne peut plus s'envisager. L'évaluateur ne survit pas à la transmission doctrinale. Alors, il reprend ses aises et survit grâce à une succession d'actes clandestins, bricolés, « transgressifs et renormalisants ». Il permet à « l'expérience de l'évaluation des compétences » d'aller à son terme. L'évaluateur se « débat » avec ces normes et ces dispositifs. Il doit ensuite se situer dans ce « *no man's land*[239] », un espace médiant entre normes et environnement.

Cette étude conduit à substituer la « transmission » par la notion de « médiation ». Dans ce cadre, il est moins question de travailler autour de lieux de transmissions de connaissances ou d'objets de savoirs, que de leurs mises en réseau pour favoriser de « l'émergence » et de la « créativité ». **Dans cette posture, le savoir n'est plus prescrit, ni transmis puisque non prédéterminé.** La « médiation », par sa mise en réseau, amène à **une production heuristique proche de la « *sérendipité* »**, forme de « *sagacité accidentelle*[240] » selon Walpole (1754), une forme de compétence à découvrir apparemment les choses par hasard, mais qui sont dûes pour Christian Vanden Berghen (2005) à une disposition générale à les découvrir, « *un certain état d'esprit composé d'ouverture, de disponibilité, de curiosité, d'émerveillement, d'étonnement et de pensée analogique et symbolique,* ***celle qui permet de voir ce qui rassemble plutôt que ce qui divise***[241] ». Outre la convocation « accidentelle » d'une heuristique, cette conception renvoie en amont à l'art de se mettre en condition *de* découvrir quelque chose : un moyen de suppléance aux conditions de l'acteur à percevoir « ses » découvertes.

Cette conception engage aussi une réflexion par rapport au « corps » agissant et sa dramatique de l'usage[242] (Schwartz, 2009), i.e. le « coût humain » des actes pose la question de sa suppléance. **Le « dispositif en actes » est un moyen de suppléance : il facilite les interactions, les communications, les coopérations** entre évaluateurs et candidats, entre évaluateurs et les objets, ou entre évaluateurs via des artefacts. Un autre questionnement fait son chemin autour des nouvelles technologies : comment envisager l'intégration de technologies informatiques et virtuelles dans les pratiques individuelles et collectives de « l'évaluation des compétences ». **Elle conduit à repenser le statut de**

[238] Id.
[239] Traduction littérale : « *la terre de nul homme* ». A entendre au sens figuré : « *Zone où aucun droit national ne s'applique* » (source Wiktionnaire).
[240] WALPOLE, H., (2010[1754]). Lettres de La Marquise Du Deffand (...) publiées d'après les originaux, Ed. Nabu Press, Broché, Paris.
[241] VANDEN BERGHEN, C., (2010). In BERTHIAU, M., Eloge de la sérendipité : De la nécessité du hasard, du fortuit, de l'imprévu dans les organisations, La Tribune Libre, n°34, Janvier-février 2010, publié par l'Institut Kervegan. En ligne sur http://www.institut-kervegan.com/files/tribunelibre/TL_34.pdf
[242] SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L., (2009).Ibid.

l'artefact, autant sur ses contraintes (l'artefact à la fois structuré et structurant) que **sur ses possibilités (**« ***l'affordance***[243] » (Gibson, 1979) par exemple).

Réfléchir au « dispositif en actes comme suppléance » conduit à admettre une approche de la « co-construction » : **concevoir le dispositif moins comme un objet déshumanisé que comme une « interface dynamique » en perpétuel travail** : premièrement, elle est une médiation qui garde l'empreinte des dynamiques, des débats la constituant, et deuxièmement, elle se forme sur un plan plus technique afin de structurer l'ensemble des communautés de pratiques (Fleurance, 2007). Pour ce faire, le « dispositif en actes » posée dans cette thèse appelle à une participation plus active des acteurs eux-mêmes (évaluateurs en relation avec leurs candidats), à leur « *ingenium* ». Cette idée est en lien étroit avec une évaluation régulière de leurs usages.

Parler de « dispositif » renvoie donc à « ***l'acte de prendre ses dispositions dans le dispositif***[244] » (Fleurance, 2007). Au cœur de cette conception, le « dispositif » s'ancre dans le paradigme de « l'Action ». Des inscriptions incorporées, situées, distribuées, enactives et interactives amènent à tenir « l'ensemble » dans un « entre deux ».

I.4 / « L'acte d'évaluer des compétences » au cœur de l'action

I.4.1 « L'Action » désunie par ses régies

Si l'on considère « l'évaluation des compétences » comme l'action d'un évaluateur au regard de l'action d'un candidat (nommée ici « compétence »), qu'entendons-nous par « action(s) » ? « L'action » renvoie au prime abord à un mouvement, une réalisation, un geste. Mais elle peut revêtir d'autres significations selon son contexte : qu'est-ce qu'une action pédagogique ? Une action sociale ? Parler d'action amène à la questionner au regard des tâches à accomplir, des représentations mentales, des savoirs stabilisés, des émotions, des perceptions, des situations dans laquelle elle s'inscrit. « L'action » est-elle régie par ces éléments ? Au cœur du débat, cette partie amène à caractériser « l'acte d'évaluer des compétences » sur un plan épistémique.

I.4.1.1 « L'Action » du côté de la « praxis »

« L'action » rend ses premières conceptions grâce à la philosophie grecque : « l'action » est définie au regard de « *l'âme* [comme étant son] *essence* [ou plus directement par] *l'acte d'un corps*[245] » comme le dit Aristote (1991). Elle introduit les concepts de « *praxis* » et de « *poésis* » que Schwartz (2001) reprend pour asseoir sa théorie de la « renormalisation ». Le premier héritage reste que la « *poiésis »* humaine se distingue de la « *praxis* » par l'intervention d'objets extérieurs à soi : «*la production […] (poiésis) a une fin autre qu'elle même, il n'en saurait être ainsi pour l'action (praxis)*[246] » (Aristote ; 1837). Yves Schwartz (2001) établi l'héritage de la philosophie d'Aristote au regard de l'action en ces termes : « *Processus clos sur un certain type d'accomplissement, suite à des délibérations mobilisant la part calculatrice de l'âme, choix opérés en fonction de ce qui peut conduire à une existence heureuse à travers les incertitudes de la vie, mise à distance des actes de*

[243] GIBSON, J.J., (1979). The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin Co.
[244] Id.
[245] ARISTOTE, (1991). Métaphysique, Tome 1-Livres A – Z, Vrin, « Bibliothèque des Textes Philosophiques – Poche », 310 p.
[246] ARISTOTE, (1837), Ethique à Nicomaque, V, 10. 1ère édition, traduit de TRICOT, J., (1979), Ethique à Nicomaque, Ed. Vrin.

production industrieux et ses passages à l'acte multi-déterminés[247] ». L'étude retient de la praxis son caractère processuel, en tenaille entre des processus de délibération et des évènements plus incertains, plus hasardeux.

Face à cette approche philosophique, d'autres modèles plus dichotomiques restent prégnants. Descartes (1996) oppose « *action* » à « *passion*[248] », tandis que Kant sépare « *praxis* » (l'agir pur) de la « *raison* ». Pour Hegel (1986), « *ces forces extérieures* [à l'action] *y ajoutent quelque chose qui est entièrement différent de ce qu'elle est pour soi et l'amènent à produire des conséquences lointaines, étrangères*[249] ». En cherchant à faire coïncider singularité et universalisme de « l'action », il se confronte aux problèmes d'imputation et d'intention. « L'action », en contact avec les forces extérieures, le conduit à une impasse dans la définition de « l'action ». Comme l'illustre Bourgeois (2000), « *l'agir vrai, absolu, est création, non pas action*[250] ».

Searle (1972) intéresse particulièrement la thèse puisqu'il appuie sa théorie de l'action sur les actes du langage, conception rediscutée lors de la partie empirique de l'étude. L'auteur commence par séparer le raisonnement pratique de « l'action » : il comprend les désirs ou attitudes positives ainsi que les croyances expérimentales du type « si X alors Y ». Propre à l'acte « *d'énoncer*[251] » par exemple, Searle aboutit à la typologie suivante : un « *acte d'énonciation* » (i.e. de dire quelque chose) , un « *acte propositionnel* » (i.e. la chose dite) , un « *acte illocutoire* » (l'acte social posé intentionnellement) et « *l'acte perlocutoire* » (i.e. l'effet produit). **Cette notion d'intentionnalité reste la plus heuristique pour théoriser une approche « action » de « l'évaluation des compétences ».**

I.4.1.2 « L'action » et le traitement d'informations vis-à-vis d'une tâche, d'une « situation »

En premier lieu, la thèse discutée pose le fonctionnement « computationnel » du cerveau humain comme seul moteur de « l'action ». Il assimile l'esprit humain à la machine. Cette conception s'inspire des travaux d'Alan Turing (1950) sur la comparaison fonctionnelle entre le cerveau et la machine[252]. La connaissance est considérée comme une simple information voire une occurrence indépendante des conditions historiques et sociales de sa réalisation : L'évaluateur serait comme un automate de traitement d'informations (Bruner, 1991). Cette conception de l'action a donné lieu à différentes modélisations du traitement de l'information vis-à-vis de la tâche (Sanders, 1990), de la manipulation de la difficulté de la tâche (Temprado & Montagne, 2001), du programme moteur généralisé *(ou PMG*[253]) définissant des classes d'action (Schmidt, 1982). Cette posture pose le sujet et ses caractéristiques humaines (comme le raisonnement, la compréhension, les prises de décisions, etc.) comme une entité vivante dépendante du stockage d'informations qu'elle a opéré, et sur lequel elle peut se porter pour agir et décider (Fleurance, 2009). De cette conception est engendrée des dispositifs structurants et procéduriers permettant d'alimenter le sujet pour pouvoir agir. Cette théorie suppose que l'acteur est inopérant sans eux, sans la procédure ou la connaissance préalable.

---

[247] SCHWARTZ, Y., (2001). Théories de l'action ou Rencontres de l'activité ? In Théories de l'action et éducation, Raisons éducatives, Université De Boeck, pp 67-91.
[248] DESCARTES, R., (1649/1996). Le traité des Passions. Vrin, Paris.
[249] HEGEL, G.W.F., (1986). Principes de la philosophie du droit, ou droit naturel et science de l'État en abrégé, (R. Derathé, trad.), Vrin, Paris.
[250] BOURGEOIS, B., (2000). De Kant à Hegel, ou : d'une philosophie de l'agir à une philosophie de l'action. In M. Bienenstock & M. Crampe-Casnabet (Éd.), Dans quelle mesure la philosophie est pratique ? (pp. 19-36). Paris : ENS Éditions.
[251] SEARLE, J., (1972). Les actes de langage, Hermann, coll. Savoir : lettres.
[252] TURING, A.M., (1950). Computing machinery and intelligence. Mind, 59, 433-460.
[253] SCHMIDT, R.A., (1982). Motor control and learning: a behavioral emphasis. Champaign : Human kinetics.

Le modèle de « *l'acteur rationnel*[254] » (Axelrod, 1984 et 1999) et son rapport avec la « situation » est également questionné. L'acteur en situation définit-il la situation au préalable ? Beaucoup de recherches ont été conduites par « l'école de Chicago ». Goffman (1964) dans « *La situation négligée*[255] » pointe les effets propres au désintérêt du contexte : « faire » en contexte rend caduque toutes planifications préalables : soit l'acteur détient une théorie meta qui intègre « l'implanifiable contextuel », soit sa théorie est en partie inefficace en termes d'analyses. Pour Hoc & Amalberti (1999), « *l'objectif de l'analyse est de parvenir à définir certaines des caractéristiques d'un modèle spécifique à la situation considérée, soit à un niveau conceptuel, soit à des niveaux plus formalisés*[256] ». Deux conceptions sont en tension : d'un côté, les « *interactionnistes symboliques* » conçoivent un choix de l'action par la définition au préalable de la « situation ». Barwise (1989) l'argumente en avançant que les pensées, les débats, les plans sont également des activités situées. De l'autre côté, certains auteurs différencient « *contexte* » et « *situation* » : cette dernière est définie comme des parties de l'environnement qui ne rendent pas vraiment de « savoirs » mais amènent seulement des « informations » (Barwise, 1989). De Fornel, Ogien et Quéré (2000) parle « *d'identification et de description de l'arrière-plan opérationnel dont procède l'ordre objectif de la société ordinaire*[257] ».

« Action » et « situation » se voient discutées au regard de la « *situation problème*[258] » (Vera & Simon, 1993) : « *l'action située* » (là et maintenant) n'est qu'une ressource supplémentaire à la représentation mentale lorsque la situation problème demeure « *in-structurée*[259] » et complexe (Simon, 1973 ; Vera & Simon, 1993). Au mieux, l'acteur exerce une « *cognition suffisante*[260] » sur la base d'un plan meta et d'une série de mini réajustements en « *situation dynamique*[261] » qui amènent à une action satisfaisante (Amalberti & Hoc, 1998 ; Amalberti, 2001).

Les modes de relations liant le corps et l'esprit sont interrogés par le concept de « représentation ». Par exemple, l'évaluateur se représente-t-il son acte avant de le faire ? Cette question renvoie à un modèle d'*a priori* qui considère l'esprit et le corps comme deux éléments disjoints. Peut-on entrevoir une autre voie ? Cette question amène à visiter la notion de « représentation ». Descartes (1634) est précurseur de sa définition en dissociant une intériorité (le monde des pensées et des connaissances) d'une extériorité (le monde structuré et déterminé). La conception cognitiviste voit la « représentation » comme une « *copie*[262] » du monde (Havelange, Lenay & Stewart, 2002). En actes, elle se voit redéfinie selon Fleurance (2009) comme « *tout ce qui peut être interprété comme étant à propos de quelque chose*[263] ».

---

[254] AXELROD, R., (1984). L'évolution de la coopération, Paris : Editions O. Jacob, et AXELROD, R., (1999). Comment réussir dans un monde complexe. Paris : Editions O. Jacob.

[255] GOFFMAN, E., (1964). The Neglected Situation. [Special Publication, The Ethnography of Communication edited by John J. Gumperz and Dell Hymes], vol. 66, number 6, part 2, American Anthropological Association : 133 à 136.

[256] HOC, J.M., & AMALBERTI, R., (1999). Analyse des activités cognitives en situation dynamique : d'un cadre théorique à une méthode. *Le Travail Humain, 62,* 97-130.

[257] De FORNEL, M., A. OGIEN, A. & QUERE, L., (2000). « Introduction », L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale, Paris, La Découverte.

[258] VERA, A. & SIMON, H., (1993). A situated action: a symbolic interpretation. Cognitive science, 17, 7-48.

[259] SIMON, H.A., (1973). The structure of ill-structured problems. Artificial Intelligence, 4, 181- 201.

[260] AMALBERTI, R., & HOC J.M. (1998). Analyse des activités cognitives en situation dynamique : pour quels buts ? Comment ? Le Travail Humain, 61 (3), 209-234.

[261] AMALBERTI, R. (2001). La maîtrise des situations dynamiques. Psychologie Française, 46 (2), 107-118.

[262] HAVELANGE, V., LENAY, C. & STEWART, J., (2002). Les représentations: mémoire externe et objets techniques. Intellectica, 35, 2, 115 – 129.

[263] FLEURANCE, P., (2009). Ibid.

I.4.1.3 Du ressentir à « l'émotion en actes »

Si les développements précédents caractérisent finalement « l'acte d'évaluer des compétences » au regard des savoirs, de l'information et de la situation, cette partie la questionne au regard de ce que ressent également l'acteur, son « émotion ». Premièrement, sans rentrer dans le débat multiforme de « l'émotion », « l'acte d'évaluer des compétences », la « compétence », les « actionss » sont-elles antécédentes ou causales à une émotion ? Deuxièmement, et plus généralement, comment caractériser les relations entre les émotions et l'Action ? « L'émotion » conditionne-t-elle « l'action » ou inversement ?

Deux grands mouvements semblent dessiner ses traits[264] : Kirouac (1995) les illustre ainsi : « J'ai peur donc je tremble ou je tremble donc j'ai peur ». La conception classique serait de penser que l'émotion est première et limite le corps à la réaction. La thèse portée ici est de penser que le corps peut changer les perceptions des faits, dont le sentiment immédiat porté par l'acteur serait l'émotion (William, 1884). « L'émotion » serait « *la conscience de nos troubles organiques*[265] » (William, 1884). Lorsqu'un candidat manque son évaluation, la conception classique argumente l'idée que le candidat se met à pleurer parce qu'il est désolé. A l'inverse, ne peut-on pas aussi envisager que le candidat se sente désolé de part ses pleurs. L'autre trait définie « l'émotion ressentie » au regard de la cognition. Par exemple, c'est la connaissance du contexte qui permet une signification, et qui conduit à une émotion précise.

« L'émotion » est abordée tantôt sous l'angle de processus physiologiques tantôt sous l'angle de modélisations cognitives[266] (Damasio, 1995). Scherer (1999) questionne la relation entre un processus évaluatif et l'émotion : l'évaluation est opérée en amont puis cause une émotion (c'est la conception « *d'appraisal*[267] »). **L'émotion d'un candidat ou d'un évaluateur était-elle toujours le fruit préalable d'une évaluation cognitive comme une analyse interprétative continuelle d'une situation ?** Les émotions font-elles toutes l'objet d'une évaluation[268] aussi minimale soit-elle (Lazarus, 1984) ou bien ne pourraient-elles pas émerger plus directement sans traitement cognitif. Cette dernière théorie est argumentée par la thèse des « *processus sous – corticaux*[269] » de Zajonc (1984)).

« L'émotion **»** reste finalement difficile à caractériser. Certains auteurs préfèrent y insérer d'autres objets cognitifs : Izard (1993) parle d'attention stimulée[270], Bower (1992) parle d'attention affectée[271] par l'émotion afin de diriger « l'action » : si les états de la conscience sont unitairement stables, ils peuvent sérieusement affectés l'action dans des intervals courts (Edelman, 2006).

D'autres auteurs comme Bradley & Westen (2005) se focalisent sur la frontière entre les traits de personnalité et ses désordres (« *borderline personality disorder, "BPD"*[272] ») qui influencent les probabilités et capacités d'évaluation provenant des comportements.

---

[264] KIROUAC, G., (1995). Les émotions. Presses universitaires du Québec.
[265] WILLIAM, A., (1884). What is an emotion? Mind, 9, 188-205.
[266] DAMASIO, A.R., (1995). L'erreur de Descartes : la raison des émotions. Paris : Odile Jacob.
[267] SCHERER, K. R., (1999). Appraisal theory. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), Handbook of cognition and emotion (pp. 637-663). Chichester, England: Wiley.
[268] LAZARUS, R. S., (1984). On the primacy of cognition. American Psychologist, 39, 124-129.
[269] ZAJONC, R. B., (1984). On the primacy of affect. American Psychologist, 39, 117-123.
[270] IZARD, C.E., (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and non cognitive processes. Psychological Review, 100, 68-90.
[271] BOWER, G.H., (1992). How might emotions affect learning? In S.-A. Christianson (Ed.) The handbook of emotion and memory: Research and theory (pp. 3-31). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
[272] BRADLEY, R. & WESTEN, D., (2005). The psychodynamics of borderline personality disorder: A view from developmental psychopathology. Development and Psychopathology 17, 927–957.

I.4.2 Les inscriptions de « l'acte d'évaluer des compétences »

Le rapport de « l'acte d'évaluer des compétences » avec le savoir, la situation, la représentation introduit un positionnement « action » de « l'évaluation des compétences ». son ancrage part d'un débat dialogique avec d'autres objets conceptuels (positionnés moins comme des régies qui conditionnent « l'action ») : de « l'âme » (Aristote, 1991) ou la « *passion*[273] » (Descartes ; 1996) à la « raison » (Hegel, 1986), aux « désirs », aux « croyances » (Searle, 1972), à la « *poiésis*[274] » (Schwartz, 2001). « L'Action » est requalifiée en « praxis[275] » par Schwartz (2001), voire en « agir pur » par Bourgeois (2000). Sans les exclure ni les discuter, « l'acte d'évaluer des compétences » met en jeu ces conceptions dans une situation et temps donnés. La posture se tourne vers une approche plus processuelle de « l'acte d'évaluer des compétences ».

I.4.2.1 Un cheminement, une « aventure », un « processus » caractérisant un acte « distribué et incarné »

L'étude s'intéresse à une autre manière de voir « l'évaluation des compétences ». Comment peut-on voir le processus s'effectuant entre l'évaluatif et le compétentiel qui s'y joue ? Premièrement, comment caractériser le processus d'observation de l'évaluateur ? « L'acte d'évaluer des compétences » pose la question des « observables » : entre évaluer des objets d'apprentissage et « l'humanisme compétent », Robineault (1984) rappelle qu' « ***Être humaniste signifiait*** **[se]** ***centrer (...) sur l'apprenant (...) Être béhavioriste voulait dire accorder la priorité aux objets*** *d'apprentissage, à la matière, disait-on, et ainsi mettre en veilleuse les besoins de l'apprenant*[276] ». L'idée idyllique de réhabiliter le candidat aux dépends des objets ou indices amènent pourtant un écueil de taille : celui de la volonté du candidat à agir en conséquence, à jouer le jeu.

Skinner (1951) apporte à ce débat un éclairage conceptuel intéressant. Il rend compte dans son modèle du « *renforcement*[277] » de conditions de mise en œuvre pour rendre efficace une action : « *S'ils ont faim, donne leur du poisson, mais montre leur à pêcher et ils ne s'en porteront que mieux*[278] » (Mao Zédong) : la faim est le besoin, le poisson en est le motif mais sa possession peut à la fois être considérée comme un objet d'acquisition, d'apprentissage, voire d'évaluation – comme le diplôme : **le candidat peut seulement vouloir le diplôme sans vouloir atteindre le niveau de compétence visé.** Il y a davantage la volonté de posséder l'objet que la volonté d'exercer une performence pour l'objet[279] (Dufresne-Tassé, 1981). « L'acte d'évaluer des compétences » pose le dilemme suivant : d'un côté, il peut tendre à déshumaniser « l'évaluation des compétences » par la critérisation, en se centrant uniquement sur l'objet « observé ». De l'autre côté, il peut sombrer dans un certain solipsisme[280] à trop vouloir considérer le candidat, par l'absence de repères. Un équilibre prend sens en mettant l'accent sur le cheminement de « l'acte d'évaluer des compétences » : le « cheminement de l'Acte d'évaluer une compétence » qui s'opère chemin faisant ». Les acteurs se trouvent tels des marcheurs avançant sans qu'un chemin ne soit

[273] DESCARTES, R., (1649/1996). Le traité des Passions. Vrin, Paris.
[274] SCHWARTZ, Y., (2001). Théories de l'action ou Rencontres de l'activité ? In Théories de l'action et éducation, Raisons éducatives, Université De Boeck, pp 67-91.
[275] Id.
[276] ROBINEAULT, P. G., (1984). Les approches béhavioriste ou humaniste dans l'apprentissage des adultes. Revue des sciences de l'éducation, Volume 10, numéro 2, 1984, p. 217-232.
[277] SKINNER, B.F., (1951). How to teach animals. In Scientific American, 185, p. 26-29.
[278] Autre version : « Si un homme a faim, donne-lui un poisson et il mangera un jour. Apprends-lui à pêcher et il mangera toute sa vie ».
[279] DUFRESNE-TASSE, C., (1981). L'apprentissage adulte : essai de définition, Montréal : Éditions Études Vivantes.
[280] Le sujet qui pense, qui ressent est la réalité.

tracé d'avance. Cette métaphore est rendue par ce bel extrait du poète Antonio Machado (1917) :

« *Caminante, son tus huellas*
El camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
Se hace camino al andar.
Al andar se hace camino
Y al volver la vista atrás
Se ve la senda que nunca
Se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
Sino estelas en la mar[281]... »

« L'acte d'évaluer des compétences » est posé comme une aventure selon Mendel (1998) : en interrogeant l'efficacité du « *faire industrieux* », l'aventure traduit moins une sommation de type « sujet + objets » qu'une interactivité les modifiant l'un l'autre[282]. Par le principe de l'interaction, « l'acte d'évaluer » et la « compétence » sont des aventures.

D'un autre côté, ces « actes » se définissent aussi au regard des pratiques ergologiques qui, par l'analyse d'activité du travail, définissent une ergonomie de l'activité[283] (Schwartz, 2001). L'activité apparaît comme des dramatiques d'usages de soi (Schwartz, 2000) où le « faire », les valeurs, les verbatims, l'âme, le corps (le « *corps-soi* »), le groupe social travaillent en reliance pour transformer et arbitrer, décider et avancer. Schwartz (2000) résume parfaitement en ces trois lignes la posture de « l'acte d'évaluer des compétences » :

« ***On parlera alors "d'actions".*** *(…) Dans ce cadre,* ***l'Action, comme moment scintillant des choix proprement humains, apparaît beaucoup plus comme une enquête à instruire****.* [284] » (Schwartz, 2000).

« L'acte d'évaluer des compétences » comme une « aventure », un « cheminement » réhabilité sa temporalité : il illustre un premier dilemme entre « temps réel » (le temps de l'acte effectué) et « temps alloué » (le temps prescrit à l'évaluation). Le temps de « l'action » pose la singularité de l'instant situé (maintenant). « L'acte d'évaluer des compétences » se caractérise par un « acte situé », i.e. un acte irréversible, instoppable et imprévisible : elle produit en « temps réel » des processus d'émergence dans le corps et le système neuro-cérébral. Selon Van Gelder & Port (1995), le temps comme dynamique[285] reste la principale enclume à la posture mentale : en effet, le temps réel[286] permet l'émergence de formes, permet l'interaction avec l'environnement. Leurs dynamiques rendent difficile la levée d'une frontière. **Dans ce cadre, il semble difficile de caractériser « l'acte d'évaluer » ou la « compétence » par des savoirs stabilisées, des procédures ou des représentations mentales, mais davantage de tendre vers des distributions en temps réel *via* le corps et l'environnement.**

[281] Traduction libre : « *Marcheur, ce sont tes traces, ce chemin, et rien de plus ; Marcheur, il n'y a pas de chemin, Le chemin se construit en marchant. En marchant se construit le chemin, Et en regardant en arrière On voit la sente que jamais On ne foulera à nouveau. Marcheur, il n'y a pas de chemin, Seulement des sillages sur la mer…* », De MACHADO, A., (1917). Caminante No Hay Camino. Poème original, en espagnol. Chant XXIX, Proverbios y cantarès, Campos de Castilla.
[282] MENDEL, G. (1998). L'acte est une aventure. Paris : La découverte.
[283] SCHWARTZ, Y., (2001). Ibid.
[284] Id.
[285] VAN GELDER, T. & PORT, R. F. (1995). It's About Time: An Overview of the Dynamical Approach to Cognition. In: Port and van Gelder (eds.), Mind as Motion: Explorations in the Dynamics of Cognition. Cambridge, MA: MIT Press. (pg. 1-43).
[286] i.e. à la fois le temps de realisation et le temps de synchronisation.

Pour conclure, ces conceptions permettent de concevoir « l'acte d'évaluer des compétences » comme étant un « *usage de soi*[287] » (Schwartz, 2000) réalisant une « *aventure*[288] » (Mendel, 1998), une « *enquête*[289] » (Dewey, 1967 ; Schwartz, 2000).

I.4.1.2 Une représentation directe, vivante et présente en « actes »

La représentation n'est-elle qu'une copie de l'action (Havelange, Lenay & Stewart, 2002) ? L'acteur se représente-t-il son acte avant d'agir (Descartes, 1634) ?

« L'acte d'évaluer des compétences » conduit à une autre conception : la « représentation » au sens « théâtral » du terme, une « représentation » qui rend vivante et présente. Elle est un acte incarné en train de se faire, et non une simple correspondance jumelée et floue.

Premièrement, cette posture réinterroge le rapport entre « l'acte d'évaluer » et la « tâche » : les actes des évaluateurs sont *a priori* perçus comme répondant aux exigences d'une tâche prescrite. Ces *a priori* renvoient l'idée d'une organisation structurée et lisible de « l'acte d'évaluer des compétences ». Elle lui confère une nature causale que Hoc (2001) relativise : l'évaluateur n'agit pas seulement en « pensant » la totalité des problèmes. Si certains sont résolus par des routines ou des procédures, d'autres amènent l'évaluateur à des actes plus complexes, où « *l'opérateur ne se laisse pas décomposer en processus simples*[290] ». **Les théories des approches situées considèrent le contexte comme une dimension entière définissant les situations d'étude.** La « situation » se caractérise dans ce trio « acteur–objet-contexte » à chaque instant de l'action (Hoc & Amalberti, 1999). Le jeu de représentations ou de raisonnements mentaux risque d'engendrer des analyses incomplètes voire inopérantes.

Ensuite, la question de « l'action située » renvoie à la « distribution » de ressources dans l'environnement. « L'acte d'évaluer des compétences » s'effectue en contexte par des interactions entre acteurs, des mémoires externes, du jeu dans l'espace et le temps. D'une « *situation négligée* » à une situation analysée, la métaphore du théâtre permet de caractériser la « situation » comme une « *scène*[291] » : un environnement spacio temporel où se détermine dans l'action un contexte (i.e. la part qui est affectée par l'Action (Chaiklin & Lave, 1996)). **Elle pose un contexte qui ne se limite pas à des plans représentés, mais s'entend dans le rapport entre la « scène » et « l'acteur ».** Dans cette lignée, « l'Acte d'évaluer des compétences » n'est pas l'application de plans pour une situation mais l'émergence là et maintenant non programmée d'un tout dynamique (Fleurance, 2009).

Troisièmement, si l'évaluateur est un être humain, la question de la place des « émotions » se pose au regard de ses actes. L'évaluateur est-il conduit par ses émotions ? « L'acte d'évaluer des compétences » n'est pas un acte désaffecté : « L'action » est-elle régie par les émotions ? Les ressentis ? « L'émotion » est-elle un « trouble organique » ou une « régie mentale » par défaut comme vue sis ?

Qu'elle soit causale ou conséquence, la conception de Lewis (1994) pose **la relation comme un « *système dynamique*[292] » à travers une émotion incorporée.** Il conceptualise

[287] Id.
[288] MENDEL, G. (1998). Ibid.
[289] DEWEY, J., (1967). Ibid.
[290] HOC, J.M., (2001). Towards a cognitive approach to human-machine cooperation in dynamic situations. International Journal of Human-Computer Studies, 54, 509-540.
[291] CHAIKLIN, S., & LAVE, J. (1996). Understanding Practice : perspectives on activity and context. Cambridge: Cambridge University Press.
[292] LEWIS, M. D., (2004). Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling. Behavioral and Brain Sciences (in press).

une théorie intégrée (la « *Bridging emotion theory*[293] ») des émotions, **en liant le cognitif et l'affectif par l'intermédiaire de l'incorporation** : Pour Damasio (1995), l'émotion est le produit d'un processus plus ou moins complexe dont le corps n'est pas étranger. Ce dernier apporte davantage que sa simple raison d'être, une autre forme de contenu (Damasio, 1995). Comme Spinoza (1677/1957) le rappelle, si l'homme croit être parfaitement libre de ces actes, c'est parce qu'il n'a conscience que de ceux-ci, et non de ses causes véritables dont ses émotions. **En réhabilitant le corps, l'émotion incorporée prend part à « l'acte d'évaluer des compétences ». En ce sens aussi, émotion et évaluation ne font qu'un en se définissant dans l'action.**

Cette pensée part aussi de la question posée par Fodor & Pylyshyn, (1981) : « *comment rendre compte d'une perception « directe » sans l'intervention de la mémoire, du traitement et des représentations*[294] ? » Warren (1984) démontre une perception des « *affordances* » dans son étude sur la « *guidance of stair climbing*[295] ». Il pose la question de la relation entre le corps et l'artefact : ils sont étroitement liés formant un « *corps prolongé*[296] » (Fleurance, 2009) tel la baguette du chef d'orchestre ou la canne du non voyant.

A travers la conception varélienne de « *l'enaction* », l'étude ne rend pas compte d'une dissociation mais d'une relation récursive entre la perception et l'action. **« L'acte d'évaluer des compétences » se produit par la perception qui se produit par elle.** Certaines études montrent par exemple que la perception visuelle est affectée par le mouvement volontaire de l'observateur (Wexler, Panerai, Lamouret, Droulez, 2001). La « représentation » est écartée du champ opérationnel de « l'action ». Les concepts de « *l'enaction*[297] » (Varela, Thomson & Rosch, 1991) et de « *l'autopoïèse*[298] » (Maturana & Varela, 1987) **posent un lien direct et récursif entre actes et contexte comme générateur de cognition.** Ce lien s'active comme un système s'autorégénérant de part les transformations et interactions qu'il produit (Fleurance, 2009). « L'acte d'évaluer des compétences » en tant que processus peut être vu comme une enquête, dont les questions significatives émergent sans être vraiment préparées, et se transforment au présent (Varela, (1989a).

Varela et col. (1993) parlent « *d'action incorporée*[299] », Clark (1999) de « *cognition incorporée*[300] ». Par l'incarnation, Varela entend un double rapport du corps avec la cognition : un rapport entre les capacités sensori-motrices avec lesquelles le corps agit et son contexte biologique, psychologique voir historico-culturel (Varela et col, 1993). **Cette conception ouvre sur une prise en compte des interactions récursives entre l'esprit, le corps et les environnements par « l'action »**. L'incorporation à l'action se caractérise premièrement par **un versant écologique : il insiste sur l'importance des artefacts** qui prolongent l'Action (par exemple la « canne » du non voyant). Deuxièmement, son **versant enactif** (Varela et col. 1993) **conçoit les processus** moteurs, **l'action et les perceptions en un « tout » indissociable. Le faire de l'évaluateur est dépendant de ce qu'il perçoit et inversement** (Fleurance, 2009).

---

[293] … et incarnée.
[294] FODOR, J.A. & PYLYSHYN, Z.W., (1981). How direct is visual perception ? Some reflections on Gibson's « Ecological Approach ». Cognition, 9, 139-196.
[295] WARREN, W. H., (1984). Perceiving affordances : Visual guidance of stair climbing. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 10, 683–703.
[296] FLEURANCE, P., (2009). Ibid.
[297] VARELA, F.J., THOMPSON, E., Rosch, E. (1991). The embodied mind: Cognitive science and human experience MIT Press, Cambridge, MA, USA.
[298] MATURANA, H.R. & VARELA, F.J., (1987). The Tree of Knowledge, Boston: New Science Library.
[299] VARELA, F. & col., (1993). L'inscription corporelle de l'esprit. Paris: Seuil.
[300] CLARK, A., (1999). An embodied cognitive science? Trends in Cognitive Science, 9, 345-351.

En dernier lieu, ces conceptions appellent à s'intéresser à la notion « d'artefact cognitif », et à sa relation avec l'affordance. Certains « actes d'évaluer » s'opèrent en relation avec des outils qui composent leur quotidien : Si l'évaluateur est confronté à une situation nouvelle, comment sait-il ce qu'il faut faire ? La réponse de Norman (1988) n'et pas dénuée de sens « *La réponse que je donnais alors est que l'information nécessaire était dans le monde : l'apparence du dispositif pouvait fournir les indices critiques requis pour une utilisation appropriée*[301] ». L'auteur montre non seulement comment l'outil permet une économie cognitive mais encore comment l'outil détient la cognition : Norman (1993) distingue alors les artefacts physiques des artefacts cognitifs. L'artefact physique représente l'objet qui facilite l'action tandis que « *l'artefact cognitif* [est] *un outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle*[302] ».

Dans ce cadre, « l'acte d'évaluer des compétences » se pose dans un rapport réciproque entre l'acteur physique et son environnement, entre son esprit et son corps par le principe « *d'affordance*[303] » (Gibson, 1979). Les organismes et ses composants s'accoutument, s'adaptent à l'environnement. Selon Gibson (1979), « *l'affordance* » se caractérise dans les propriétés même d'un environnement mouvant où l'acteur est indissociable. **Elle échappe à la capacité perceptive de l'acteur ou, tout au moins, est-elle une perception spontanée.**

Pour conclure, « l'acte d'évaluer des compétences » n'est pas posée comme une série de consignes à suivre mais dans des espaces de possibilités et de libertés qui sont rematérialisés par les objets concernés dans lesquels l'acteur s'engage par l'action. Les objets incorporent toute une série d'opération amenant à des économies cognitives ou physiques (Schuman, 1993). Ils rendent compte d'un couplage entre les actions et l'environnement, de mémoires délocalisées dans les objets, dans l'environnement et dans les processus de couplage entre eux. **La cognition n'existe que dans un environnement matérialisé par des objets artefactuels et incarnés par/dans des hommes agissants. En ce sens, « l'acte d'évaluer la compétence » est une « action/cognition située, distribuée et incarnée ».**

I.4.1.3 Du « sens » de « l'acte d'évaluer des compétences » à ses « significations » traçables

« L'acte d'évaluer des compétences » n'est-il qu'un traitement d'informations (Bruner, 1991) ? Est-il réductible à une organisation structurée de « tâches » (Sanders, 1990) ?

Les théories duales entre action et informations/tâches reposent sur le statut d'une connaissance *a priori* pour le développement des compétences. L'approche par la tâche ou l'information est limitante car elle **omet les éléments culturels, historiques de « l'acte d'évaluer des compétences », ainsi que l'identité personnelle et subjective** des acteurs. La comparaison entre l'ordinateur et l'homme **ne règle pas la question essentielle du « sens » donné aux actes**. Si l'ordinateur est capable de suivre des règles pour formuler *in fine* une suite de caractères (comme la construction d'une phrase), en comprend-il pour autant le sens ? Searle (1980) avec sa métaphore sur la « *Chinese room*[304] » démontre le contraire.

[301] NORMAN, D.A., (1988). The Psychology of Everyday Things. New York: Basic Books.
[302] NORMAN, D., (1993) « Les artefacts cognitifs », Raisons Pratiques, n° 4, p. 15-34 (extraits traduits de : NORMAN, D., (1991). « Cognitive Artefacts », dans Carroll, J.M. (eds), Designing Interaction : Psychology at the Human - Computer Interaction, Cambridge, Cambridge University Press ; et de : NORMAN, D., (1989). « Cognitive Artefacts », communication au Workshop on Cognitive Theory and Design in Human-Computer Interactions, Kittle House).
[303] GIBSON, J.J. 1979 The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin Co.
[304] SEARLE, J.R., (1980). Minds, brains, and programs. Behavioral and Brain. Sciences 3 (3): 417-457.

En posant « l'acte d'évaluer des compétences » comme un acte donnant du « sens », Bruner (1991) replace la « signification » des acteurs au cœur de l'action. En premier lieu, La signification se conçoit moins comme la construction toute faite de la cognition (i.e. une information clôturée et opérationnelle immédiatement). **L'acteur fabrique de la signification par sa « compétence »**, **par son « acte d'évaluer »,** par son corps agissant, son interaction avec l'environnement, par sa « *culture qui donne forme à l'esprit*[305] » (Bruner, 1991). Ce regard rompt avec la conception cognitiviste classique (i.e. d'une cognition isolée), et de savoirs au préalable perçus ou évalués.

Cette posture relie par l'action deux notions : « signification » et « situation » : la situation reste un ajustement entre l'acteur et ce qu'il en perçoit par ses actes (Fleurance, 2009). Ce cadre repose sur une connaissance créée dans l'action et pour l'action immédiatement effectuée. Son usage « tel quel » n'est pas adapté à l'action future, remettant en cause la formalité pratique des plans. **Il présente l'expérience des acteurs comme un arrangement faisant sens de plusieurs logiques d'actions, voire un « *bricolage*[306] »** (Javeau, 2001) **engendrant une « *créativité d'agir*[307] »** (Joas, 1999).

La « signification » n'est pas conditionnée à la quantitativité d'un panel d'acteurs. Elle s'inscrit dans la singularité des actes situés. Au regard de cette recherche, elle pose une question sur le plan méthodologique. Hoc & Amalberti (1999) s'interrogent sur la pertinence d'une recherche superficielle portée sur un panel important. Au seul nom d'une meilleure représentativité, les résultats peuvent conduire à des effets d'amalgames, à des omissions importantes nichées dans le détail de ce qui constitue réellement les actes des acteurs (Hoc & Amalberti, 1999).

Préoccupé par une approche située, laissant place aux interactions, aux rapports, aux dynamiques, désireux de prendre au sérieux l'acteur, « l'action » comme paradigme de l'étude souhaite moins mettre en avant des objets statiques issus de normes, de référents, que de saisir des processus, des manières de faire et finalement le « sens donné aux choses ». **En parlant d'action, il est question « d'actes d'évaluer des compétences » où le pluriel souligne une conception « *historiquement et socialement située* », des singularités empiriques.** Rejoignant Barbier & Durand (2003), « *nous entendons par là **une posture de recherche affirmant qu'au-delà de leurs différences, les sciences humaines et sociales ont affaire à une même 'réalité' qui constitue leur objet commun** : l'activité humaine dans la diversité de ses conditions d'exercice, dans l'historicité, la singularité et l'inédit de sa survenance, et dans l'unité que lui donne le fait qu'elle est développée par des sujets humains*[308] ». Ils rendent caduque le filtre classique « théorie/pratique » qui dichotomise la conception de l'action (activité mentale vs action pratique). La surabondance des référentiels, les pressions hiérarchiques et spatio-temporelles imposent de plus en plus un cadre de compréhension pour démystifier les actes des acteurs et en rendre des objets conceptuels. Il s'agit alors pour les bienfaits de l'étude d'éviter le postulats, et de faire un « pas de côté » sans pour autant préfigurer la nature des résultats en fin de recherche (Barbier & Durand, 2003).

Pour conclure, Ccette approche se démarque par l'intérêt porté aux acteurs, à leurs actes, i.e. aux processus de négociation et de transformation qui amènent à une recomposition de « l'acte d'évaluer des compétences ». Elle tente de relier ce qui est épars. **Elle privilégie une approche pragmatique. Elle ne cherche pas à être spéculative**

[305] BRUNER, J., (1991). ... car la culture donne forme à l'esprit. Paris: Eshel.
[306] JAVEAU, C., (2001). Le bricolage du social. Paris : PUF.
[307] JOAS, H., (1999). La créativité de l'agir. Paris, Éditions du Cerf
[308] BARBIER, J.M., DURAND, M., (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? Recherche et Formation, 42, 99-117.

sur le plan épistémologique. Elle conduit à mettre en œuvre une méthodologie de recherche non déductive au service de la démonstration : démontrer l'existence de processus typiques et stables sur lesquels une ingénierie à l'évaluation des compétences peut s'appuyer pour construire son dispositif. Dès lors, expliquer « l'acte d'évaluer des compétences sous le seul éclairage de liens causaux conduit presque à l'inutilité d'engendrer une étude sous l'angle des actes propres (Barbier & Durand, 2003), tout s'expliquant par lui même. **Afin de traquer les processus stables de « l'acte d'évaluer des compétences », cette recherche doit s'atteler à construire un appareillage méthodologique singulier et innovant qui saisisse au mieux les « significations » de « l'acte d'évaluer des compétences ».** Comme le dit Barbier & Durand (2003), la recherche marche sur un fil : son équilibre se situe d'un côté dans un objet d'étude suffisamment global pour ne pas être trop réducteur, et de l'autre, nécessairement circonscrit pour asseoir une fiabilité méthodologique.

I.4.1.4 La « co-construction » de « l'acte d'évaluer des compétences »

L'étude a posé « l'acte d'évaluer des compétences » comme un « acte situé, distribué et incarné ». Cette posture pose les représentations, les perceptions, les émotions comme étant « en actes » directement. Elle caractérise « l'acte d'évaluer des compétences » comme un cheminement, une aventure, un processus.

Cette conception s'inscrit dans la rupture épistémologique soulevée par certains auteurs comme Le Moigne ou Morin, s'originant chez Piaget vs Liebniz ou Descartes : **la connaissance ne peut définir la réalité dans l'instantanée mais à travers une « construction »**. Sans rentrer dans le détail des « *épistémologies constructivistes*[309] » (Le Moigne, 1995), la « *construction* » s'en inspire en tant qu'une mise à l'épreuve du « réel » selon deux hypothèses : l'hypothèse première qu'il existe un « réel » externe et périphérique à l'homme, et l'hypothèse seconde d'un monde déterministe composé de lois immuables et s'exprimant sous forme causale (à chaque effet correspond une cause). Il est possible de tout déterminer en remontant les causes.

Cette thèse pose alors la question du traitement de la « réalité » : Comment l'appréhender ? Descartes (1634) propose de le diviser en parcelles pour mieux résoudre[310]. La décomposition des éléments du monde perçu permet de produire sa connaissance. Ce principe est renforcé par Liebniz (1714) et « *la raison suffisante*[311] », une théorie des vérités comprenant des vérités logiques et des vérités de fait. Si les principes de causalité permettent de tout expliquer, ils posent le problème de la création du monde (de l'atome, du Bozon de Higgs ou du noyau par exemple). Liebniz en appelle alors au principe de « *raison suffisante* » en posant l'existence de Dieu comme cause nécessaire de la série sans la contenir : il faut une raison qui soit dernière et extérieure à la série des causalités (Liebniz, 1714). Ainsi, tout pouvant s'expliquer, tout se détermine et tout revêt un caractère certain : « *Tout est donc certain et déterminé par avance dans l'homme, comme partout ailleurs*[312] » (Liebniz, 1734). Sa théorie n'est pas sans rappeler les conceptions de « l'acteur rationnel » dépeintes en amont : l'homme renferme tout ce qui lui arrivera, les raisons ou preuves de chaque exprience (Couturat, 1901).

Ce mouvement philosophique reste tenace et certaines connaissances se développent sur de telles hypothèses[313]. Mais, rendent-elles un cadre de compréhension pour

[309] Le MOIGNE, J.L., (1995). Les épistémologies constructivistes. Paris : PUF.
[310] DESCARTES, R. (1634). Le discours de la Méthode. Présentation de Laurence Renault, 189 p., édité en 2000, Ed. Garnier Flammarion.
[311] LEIBNIZ, G.W. (1714). La Monadologie. Paris, Grasset, 1991.
[312] LEIBNIZ, G.W., (1734), Essais de Théodicee, I, II, Foppens, Bruxelles.
[313] « Toutes choses égales par ailleurs », « les mêmes causes engendrent les mêmes effets »

« l'acte d'évaluer des compétences » ? Certaines études[314]évoquées par Buléa & Bronckart sur la thermodynamique, ou relatives à la physique quantique[315], ou à la théorie du chaos[316] (Tien-Yien & Yorke, 1975) écorchent grandement ces axiomes, eux même porteur de Méthodes (Descartes, 1634), ou Méthodologies hypothético-déductives[317] (Bernard, 2006), ou autres formes de discours[318] (Comte, 1842). Le culte du certain et du chaos déterminé[319] (Ruelle, 1991) amènent à une « *querelle du déterminisme*[320] » (Amsterdamski, 1990).

Ce débat introduit « l'acte d'évaluer des compétences » dans une rupture épistémologique : il est posé comme un acte co-construit. Cette posture s'inspire du « *constructivisme* » au sens où l'entend Piaget (1967), i.e. « *l'étude de la constitution des connaissances valables, le terme de "constitution'' recouvrant à la fois les conditions d'accession et les conditions proprement constitutives*[321] ». En premier lieu, sa co-construction dépend des conditions mises en jeu : **La connaissance est inextricablement liée aux conditions mises en jeu**. Les connaissances s'accordent ici au pluriel pour renforcer l'idée que les conditions mises en jeu diffèrent pour différents types de connaissances. **Les termes « *accession* » et « *constitution* » sous tendent un processus, une action avec leur dimension diachronique et historique** (Piaget, 1967).

Dans ce cadre, un emprunt **aux épistémologies constructivistes réinterrogent la légitimité des connaissances** sur le plan gnoséologique[322], méthodologique[323] et éthique[324]. Au regard de « l'acte d'évaluer des compétences », elles convoquent une « constitution » de « l'acte d'évaluer des compétences », qui passe par des conditions mises en jeu et qui s'opère à travers un « processus ».

Cette posture pose alors la réalité comme une co-construction et non une vérité stabilisée : au mieux, « l'acte d'évaluer des compétences » co-construit une réalité la plus objective possible. Le Moigne (1995) invite à prendre un recul grâce aux épistémologies constructivistes. Elles reposent sur certaines questions fondamentales : L'ordre que nous percevons est-il le réel[325] ? (Abelard et Guillaume d'Ockham, 1981) La compétence que

[314] Cf. bibliographie : Bulea & Bronckart (2005) sur « *la redéfinition des compétences comme "processus dynamique''* » (2005).
[315] Les découvertes de Max Planck (1858 - 1947) Principales découvertes : la loi spectrale du rayonnement dans le vide. Il émet l'hypothèse qu'il n'existe que des niveaux d'énergie, déterminés par une constante universelle, le quantum énergétique. C'est la très célèbre constante de Planck (1900). Le "rayonnement du corps noir" disant que l'émission et l'absorption de la lumière par la matière s'effectuent de manière absolument continue. Prix Nobel de physique en 1918 et lauréat du prix Goethe en 1945.
[316] TIEN-YIEN Li & YORKE, J.A., (1975). Period three implies chaos, American Mathematical Monthly, 82. Le terme suggestif de « chaos » n'a été introduit qu'en 1975 par l'ouvrage de ces deux mathématiciens Tien-Yien Li et James A. Yorke, et doit sa popularisation aux progrès fulgurants de l'informatique à partir des années 1960-70.
[317] BERNARD, C., (2006). Introduction à l'étude de la médecine expérimentale. Champs Flammarion.
[318] COMTE, A., (1842,[2002]). Discours sur l'esprit positif : Ordre et progrès , Broché, Bibliothèque des textes philosophiques, édition Vrin.
[319] RUELLE, D., (1991). Hasard & Chaos, Collection Opus 89, Éditions Odile Jacob.
[320] AMSTERDAMSKI, S., (1990). La querelle du déterminisme, Col. Le débat : histoire, politique, société, Ed. Gallimard.
[321] PIAGET, J. et coll., (1967). Logique et connaissances scientifique. Paris. Gallimard: collection La Pléiade.
[322] Le « quoi » : qu'est-ce que la connaissance, quels sont ses fondements, quel est son statut (« scientifique » ou non) qu'est ce qui est à connaître ?
[323] Le « comment » : comment la connaissance est-elle engendrée ?
[324] La « valeur » : comment établit-on la valeur d'une connaissance, comment distingue-t'on une science « valable » du charlatanisme ?
[325] ABELARD et Guillaume d'OCKHAM, (1981). Lecteurs de Porphyre, dans Abélard. Le « Dialogue ». La philosophie de la logique. Genève-Lausanne-Neuchâtel.

nous actons est-elle réelle ? Pouvons-nous connaître la réalité en soi ? Pouvons-nous tout expliquer ? Elles partent aussi de l'œuvre de « *Protagoras* » : « *L'homme est la mesure de toutes choses, de celles qui existent et de leur nature ; de celles qui ne sont pas et de l'explication de leur non-existence*[326] » (Platon, V^ième^ siècle avant J.C.) Précurseur du relativisme, ce dernier convoque l'immatérialisme de Berkeley (1944) « *esse est percipi aut percipere*[327] » : **si voire, entendre, toucher, c'est percevoir, alors ce témoignage des sens est-il une preuve suffisante de l'existence des choses ?** Le relativisme enjoint l'existentialisme de Sartre qui ne réduit pas la subjectivité au relativisme mais « *à l'impossibilité pour l'homme de dépasser la subjectivité humaine*[328] » (Sartre, 1996).

En définitive, « *comment définir le réel ? Ce que tu ressens, vois, goûtes ou respires, ne sont rien que des impulsions électriques interprétées par ton cerveau*[329] » (Morpheus, 1999). Les objets des perceptions sont-ils la réalité ? « *Ma main se sent touchée aussi bien qu'elle touche. Réel veut dire cela, rien de plus*[330] » (Valery, 1960) ; ou la réalité existe-t-elle en dehors des perceptions, des actions et des croyances ? « *La réalité, c'est ce qui continue d'exister quand on cesse d'y croire*[331] » (Dick, 1981). Si « l'Acte d'évaluer des compétences » ne permet pas d'acter le réel d'une compétence, l'étude caractérise « l'acte d'évaluer » en lien avec la « compétence » comme un processus de co-construction d'une « réalité » la plus objective possible.

I.4.1.3 « L'acte d'évaluer des compétences » en interaction : ses « dialogies » et ses « reliances »

Comme vu ci dessus, la compétence est ce qui se co-construit là et maintenant dans « l'acte d'évaluer ». Le « co » du terme « co-construction » conduit à introduire la notion « d'interaction ». « L'acte en interaction » (« l'inter-action ») se conçoit difficilement par des approches classiques puisqu'historiquement fondées sur une vision disjonctive et analytique. Tout au plus s'approchent-elles de la complication. Les théories de la complexité positionnent la simplicité comme un élément parmi d'autres de la « complexité » : elle met de l'ordre en instaurant un principe ou une loi. Elle sépare ce qui est joint ou unie ce qui est épars. Pour Morin (1990b), « *est complexe ce qui ne peut se résumer à un maître mot, ce qui ne peut ne se ramener à une loi, ce qui ne peut se réduire à une idée simple*[332] ». Dans cette conception, **la complexité de « l'acte d'évaluer des compétences » réside moins dans des « assemblages » de concepts que dans ses modes d'interactions** (acteurs multiples, normes sociales, institutionnelles, éducatives et culturelles, etc.), dessinant des contextes spécifiques (en Of, en structures, etc.), des usages et des types d'acteurs. Une première posture considère « l'acte d'évaluer des compétences » comme « complexes », i.e. au cœur d'un maillage avec son environnement et ses acteurs. Cette posture est étroitement liée avec la « distribution » de l'action, avec « l'enaction ». Il est question d'actes en tensions avec différents éléments : « faire du lien », travailler continuellement en lien avec quelque

[326] PLATON, (1997). Protagoras, La Vérité ou Discours destructifs, Col. Gf, Ed. Flammarion.
[327] « *Être c'est être perçu et percevoir* ». de BERKELEY, G. (1944). Philosophical commentaries, generally called the Commonplace book [of] George Berkeley, bishop of Cloyne. A.A. Luce (ed.). London: Thomas Nelson and Sons. Après recherches, il s'avère que le principe est dans Berkeley, mais sous une forme hybride et recomposée par la suite. Il s'agit du paragraphe 429 de ses notes philosophiques publiées de façon posthume. Voici le fragment entier : "Existence is percipi or percipere. The horse is in the stable, the books are in the study as before". On complète parfois la formule ainsi : [Existence is percipi or percipere] "or velle i.e. agere" (= "ou vouloir, c'est-à-dire agir") ce qui est le fragment 329a.
[328] SARTRE, J.P., (1996). L'Existentialisme est un humanisme, Poche, Gallimard.
[329] WACHOWSKI, Andy & Larry, (1999). Citation de Morpheus (interprété par Laurence Fishburne) du film "The matrix" , réalisé par Andy & Larry Wachowski, premier volet.
[330] VALERY, P., (1960). Mon Faust, Œuvres Pléiade, Tome 2 Editions Gallimard, Collection Pléiade.
[331] DICK, P.K., (1981). SIVA (trad. Robert Louit - 2006), éd. Folio.
[332] MORIN, E., (1990b). Introduction à la pensée complexe, ESF Editeur.

chose ou quelqu'un. Roumanes, (1984) se demande si l'on peut tous agir en même temps, autrement que les uns sur les autres[333] ? Cette posture de « l'interaction » est mise à jour à travers deux autres concepts associés : « dialogies » et de « reliances ».

La « *dialogie* » incite à complémenter cet outillage conceptuel de « l'acte d'évaluer des compétences » en assurant l'autonomie des acteurs en relation et leurs coexistences avec l'environnement social. Elle permet de rendre compréhensible les négociations des espaces culturels propres à chacun ainsi que les règles qui les définissent. Roumanes (1984) force le trait d'union en parlant de « *dia-logie*[334] », puisque chacun n'apparaît que par l'autre, que par la production d'actes.

La conception proposée par Roumanes s'inspire de la définition d'Edgar Morin dans son œuvre « *La Méthode* ». Premièrement, « l'acte d'évaluer des compétences » est dialogique : il nait d'une alliance complexe d'éléments indispensables à son développement : Morin (1986) parle d'une association à la fois complémentaire, concurrente et antagoniste[335]. Par le concept de dialogie, « l'acte d'évaluer des compétences » est à la fois une « relation » unifiée, un « tout ». Il est une unité d'engagement qui se conçoit sans exclusion des logiques participantes. Elles s'enrichissent l'une de l'autre tout en se combattant[336] (Morin, 1991). Dans cette lignée, « l'acte d'évaluer des compétences » se définit autant dans l'ordre que le désordre, sans qu'aucun de ces pôles soient exclus. Dans ce cas, ordre et désordre sont vus comme une seule notion dialogique (Morin, 1991).

La « *reliance*[337] » conduit à Marcel Bolle de Bal (2003). Il doit ses lettres de noblesse à Roger Clausse (1963) dans son analyse du besoin social, en réponse à l'isolement. La reliance est définie comme une « *rupture de l'isolement ; recherche de liens fonctionnels, substitut des liens primaires, communion humaine*[338] » (Bolle de Bal, 2003). Pour certains auteurs, la reliance est un paradigme quasi transcendantal. Elle est en même temps « état » et « acte » de l'homme, ce que Maurice Lambilliotte (1968) illustre comme « *l'état de se sentir relié*, (…) *un acte de vie (…) acte de transcendance par rapport aux niveaux habituels où se situe la prise de conscience*[339] *»*.

Bolle de Bal (2003) apporte une conception plus « action » de la reliance : premièrement, elle est l'acte de relier et de se relier. C'est la reliance réalisée. Deuxièmement, elle est aussi le résultat de l'acte de reliance. Il y a l'acte de reliance et l'état de reliance. Afin d'éviter la tautologie, relier s'entend comme une création ou recréation de liens. **Une posture se porte sur les éléments de cette définition. « L'acte reliant d'évaluer des compétences » est à la fois un acte de création, de médiation, d'établissement de liens à (dé)nouer pour atteindre la « compétence ».** Il est un processus médiateur. Les acteurs sont autant liés naturellement et directement aux autres qu'ils se « re-*lient* » par et dans « l'acte d'évaluer des compétences ». En ce sens, **si la reliance est un acte, « l'acte d'évaluer des compétences » est un acte de reliance**. Il s'accomplie dans un contexte social où les liens sont éclatés, épars et déliés : « l'acte d'évaluer des compétences », en tant qu'acte de

[333] ROUMANES, J.B., (1984). Une alternative à l'exclusion : la dia-logie, Philosophiques, Vol. XI, Numéro 2.
[334] Le terme dialogique est volontairement écrit par Roumanes avec un trait d'union matérialisant le dialogue entre deux logiques.
[335] MORIN, E., (1986). La Méthode Tome III, Seuil.
[336] MORIN, E., (1991). La Méthode, Tome VI, Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation, Seuil.
[337] BOLLE De BAL, M., (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques, Sociétés, 2003/2 n° 80, p. 99-131.
[338] BOLLE De BAL, M., (2003). Ibid.
[339] LAMBILLIOTTE, M., (1968). L'homme relié. L'aventure de la conscience, Bruxelles, Société Générale d'Édition.

reliance sociale, est une « *reliance entre deux acteurs sociaux dont l'un au moins est une personne*[340] » (Bolle de Bal, 2003).

La reliance peut s'entendre dans un cadre plus large que l'action individuelle : elle concerne l'action collective. Bolle de Bal (2003) illustre la reliance comme la manifestation d'une réaction vis-à-vis des effets de déliance de la société contemporaine : une société caractérisée par une déficience de reliance qui engendre une action de reliance : délier et relier. Cet acte de reliance n'est pas sans rappeler l'acte de « *renormalisation*[341] » proposée par Schwartz : délier une norme est autant nécessaire que s'y relier pour agir. La question de la norme est d'autant plus importante dans « l'acte d'évaluer des compétences » que les référentiels y sont multiples. L'évaluateur doit alors y accepter des partages et des échanges : « *j'aime à définir la reliance, dans la dimension normative que je lui attribue, comme le partage des solitudes acceptées et l'échange des différences respectées*[342] » (Morin, 1977).

Dans cette perspective, la « *reliance* » est un concept nécessaire à la compréhension de « l'acte d'évaluer des compétences » des acteurs. Elle permet d'échapper à la conception trop étroite et simplificatrice traduite dans la « relation ». Cette dernière ne pose qu'un sens giratoire entre deux acteurs sans prendre en compte les modifications intervenues. **La « reliance » répond bien aux caractéristiques de l'action autant dans son irréversibilité que dans ses transformations.** La reliance n'est pas neutre. Elle est qualifié de « *virus*[343] » par Edgar Morin tant elle caractérise toute expérience humaine. **La « reliance » se diffère aussi de la simple « relation » en voulant rendre compte de la complexité du « *travail de lien* » propre à « l'acte d'évaluer des compétences »** : « *faire du lien*[344] » (Le Moigne, 2008).

Edgar Morin élargie la portée de ce concept. Il élabore une théorie de l'auto-organisation par une reliance cognitive (i.e. une reliance des pensées). La reliance est un antidote à l'action isolée, incertaine, en proie aux doutes, qui caractérisent les actes des acteurs : parce que les normes, les protocoles, les règles séparent l'évaluateur du candidat, la reliance est une réponse aux inquiétudes, au stress, auxs angoisses du candidat. Les actes de reliance sont indispensables dès lors que l'évaluation des compétences est une aventure dans l'inconnue (Morin, 2005). La « reliance » est incarnée en l'homme comme étant une réponse à la vie. L'homme, par sa condition humaine individuelle, est en manque vital de reliance. Elle constitue une force qui le maintient en vie et le relie à la celle-ci (Morin, 2005).

Enfin, la reliance comme un tout[345] (Morin, 2000) liant « actes » et « contexte » en un. Ce principe rejoint la théorie de « l'enquête » proposée par Dewey (1967) : « *L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation en un tout unifié*[346] ». Face au réductionnisme, au parcellaire et à l'analytique

[340] BOLLE De BAL, M., (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques, Sociétés, 2003/2 n° 80, p. 99-131.
[341] Cf. le chapitre sur la « déviance » et la « renormalisation »
[342] MORIN, E. (1977). Ibid.
Seuil.
[343] BOLLE De BAL, M., (1996). Entretien avec M Bolle de Bal, in « Voyages au cœur des Sciences Humaines. Tome I De la Reliance » Ed. L'Harmattan.
[344] Le MOIGNE, J.L., (2008). Edgar Morin, le génie de la reliance. Synergies Monde n° 4 - 2008 pp. 177-184.
[345] Principe « hologrammique » cher à Edgar Morin : « *L'hologramme démontre donc la réalité physique d'un type étonnant d'organisation, où le tout est dans la partie qui est dans le tout, et où la partie pourrait être plus ou moins apte à régénérer le tout* », dans MORIN, E., (2000). La Méthode, La connaissance de la connaissance. Tome 3, Paris, Seuil.
[346] DEWEY, J., (1967). Ibid.

préconisé par Descartes (1634), la « reliance » s'apparente à « *l'ingenium* » de Vico comme « *cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier*[347] » (Vico, 1710), i.e. de contextualiser.

I.5 / Synthèse du positionnement épistémique

« L'action » est posée comme cadre théorique afin de caractériser « l'acte d'évaluer des compétences ». Elle permet de mettre en valeur les éléments suivants :

Premièrement, le champ des Sciences Sociales propose une entrée de « l'acte d'évaluer des compétences » par le domaine de **l' « *action située*[348] », distribuée et incarnée** (Suchman, 1987). Ensuite, le champ de l'Anthropologie, des Sciences Humaines ouvre une voie sur **la co-construction de ces actes** par les épistémologies constructivistes (Piaget, 1967 ; Morin, 1977 ; Le Moigne, 1995 ; Prigogine, 1996. Troisièmement, les approches interactionnistes invitent à poser **ces actes comme des dialogies** (Roumanes, 1984), **des actes de reliance** (Vico, 1710 ; Schwartz, 1999 ; Morin, 2000 ; Le Moigne, 2008)**.** Enfin, le champ de « l'Ergonomie » introduit l'**Action comme entrée d'étude** à « l'acte d'évaluer des compétences » dans des contextes dynamiques (Theureau, 1992 ; Vermersch, 1994) en opposition aux contingences de la tâche.

Ce cadre aide le lecteur à penser les actions individuelles, collectives et interactives des évaluateurs tout en prenant compte du poids des normes. Leurs actions ne sont-elles qu'une simple agrégation normative ? « *L'homme dans son milieu n'est jamais comme un contenu dans un contenant*[349] » (Canguilhem, 1984). Pour éviter de tomber dans une réduction abusive du réel, les actes des acteurs sont en perpétuels réajustements et reconstruisent le contexte d'agir. Cette conception convoque moins la hiérarchie descendante des normes sur l'agir que les notions de « *l'action située*[350] » (Suchman, 1987), de « *créativité d'agir*[351] » (Joas, 1999). Ce regard porté par « l'acte d'évaluer des compétences » influence nécessairement la manière dont l'étude doit entreprendre sa recherche :

Primo, ce cadre pose la nécessité de travailler les rapports qui lient « travail prescrit » et « travail réel », un rapport qui conduit la règle à être une ressource par et pour l'action. Secondo, il nécessite de **prendre en considération les acteurs, les artefacts** parce que toutes normes utiles nécessitent des acteurs. Tercio, il souligne **l'importance** de certaines caractéristiques propres à l'action des acteurs, telles que **la distribution de l'évaluation** entre les acteurs et artefacts, **sa réalisation située** dans un espace d'action, **les interactions multiples** s'y opérant. Cette posture de l'action en tant qu'une perpétuelle reconfiguration pour agir conduit l'étude à **s'intéresser aussi à l'ouvrage par le corps dans un espace temps donné**.

Ce cadre amenuise la prétention des règles et des normes à régir la dynamique des actes des acteurs. Il aspire à son tour les mettre à jour en étudiant ce qui relève du local (i.e. d'un terrain d'étude) tout en tenant ce qui relève du cadre (i.e. les règles institutionnelles, les grilles, les normes, etc.) **Il conduit à poser le contexte de l'étude (jusqu'à son terrain**

[347] VICO, G., (1710). Discours sur la méthode des études de temps : De l'antique sagesse de l'Italie. trad. J. Michelet (1835), réédité avec une introduction de Bruno Pinchard Ed GF Flammarion, 1993.
[348] SUCHMAN, L.A., (1987). Plans and situated actions. Cambridge : Cambridge University Press.
[349] CANGUILHEM, G., (1984). Ibid.
[350] SUCHMAN, L.A., (1987). Ibid.
[351] JOAS, H., (1999). Ibid.

pour la circonscrire). Ce cadre renvoie aussi à positionner les objets conceptuels qui sont mis en jeu au regard du contexte d'étude.

« L'acte d'évaluer des compétences » comme entrée à l'étude en appelle aux exigences suivantes :

L'étude doit prendre en compte l'historicité, i.e. la prise en compte dans l'acte des trajectoires, des parcours et **réintroduire les singularités et le contingent**. Elle doit aussi **prendre en compte les significations** témoignées par les évaluateurs **au travers de leurs discours** sur leurs actes, mais également en termes de valeurs, d'éthiques, au plus près de leurs subjectivités. Elle cherche à **valoriser les négociations locales**, individuelles, sociales en rendant compte des compromis, des partenariats qui soient typiques, stables, représentatifs, récurrents. Pour ce faire, elle cherche à **travailler sur la reconstruction des phénomènes éparpillés**, leurs mises en clairvoyance, la valorisation du global, la mise en avant des processus stables et typiques propices à nourrir les ingénieiries évaluatives. L'idée maîtresse reste de démontrer l'existence de processus stables dans « l'acte d'évaluer des compétences », et que ces processus puissent servir à mieux régir les dispositifs actuels (uniquement tournés vers l'objet évalué : la compétence).

La posture de l'étude s'inscrit au cœur d'une tension entre des approches réifiées, des dispositifs normatifs statiques et l'évaluation des compétences comme une expérience en train de se faire. En première approche, elle s'établit comme un paradoxe puisque partant d'éléments structurés pour agir dynamiquement. L'étude admet que la structuration des dispositifs peut être aidante pour éclairer des points ponctuels, des procédures voire des niches d'activité. Sans les exclure, l'étude les pose dans un regard « action », plus processuel : ne pas les observer comme des objets en soi mais les intégrer dans une lecture dynamique de l'évaluation des compétences. Intégrer la dynamique, c'est réintégrer les objets dans une temporalité, dans un espace d'actions et d'interactions, et les situer au regard d'un contexte jusqu'au cœur des situations étudiées.

Pour ce faire, l'étude est attentive dans son abord avec « l'acte d'évaluer des compétences ». En premier lieu, **elle prend compte des focales temporelles** : le temps des dispositifs en actes sont moins à mettre en parallèle qu'en relation les uns aux autres. Plus localement, le temps de « l'acte d'évaluer des compétences » est à étudier en lien avec le temps de l'agir du candidat par exemple. Ensuite, **elle étudie l'acte d'évaluer des compétences en prenant compte de différents zooms** : de l'acte au plan micro aux dispositifs construits sur le plan macro, les observations situées sont considérées comme des traces ayant un sens au regard d'un plan plus macro. La posture posée reste que l'un comme l'autre s'éclaire mutuellement. Enfin, **elle étudie l'acte d'évaluer des compétences en prenant compte des différents espaces propres au contexte** : un premier niveau d'enchevêtrement se situe sur le plan national de part la batterie de normes descendantes sur le sujet. Un second niveau est décliné sur un plan régional : le fonctionnement des habilitations régionales des diplômes, le cadre régional dans lequel fonctionnent les évaluations certificatives des diplômes, sans oublier la spécificité régionale de l'ile de France. Un troisième niveau local est le centre de formation (Cesa) dans lequel s'inscrit cette étude : un centre de formation parisien à dimension humaine, des évaluateurs salariés et indépendants, des épreuves singulières construites par le centre de formation, des candidats spécifiques à la région ayant suivi une formation spécifique et singulière.

Cette posture semble pertinente dès lors qu'elle tient les deux « frontières » de l'espace d'action de l'évaluateur. Elle amène une cohérence à vouloir étudier « l'acte d'évaluer des compétences » dans son espace d'action (Ostrom, 1990, 2010).

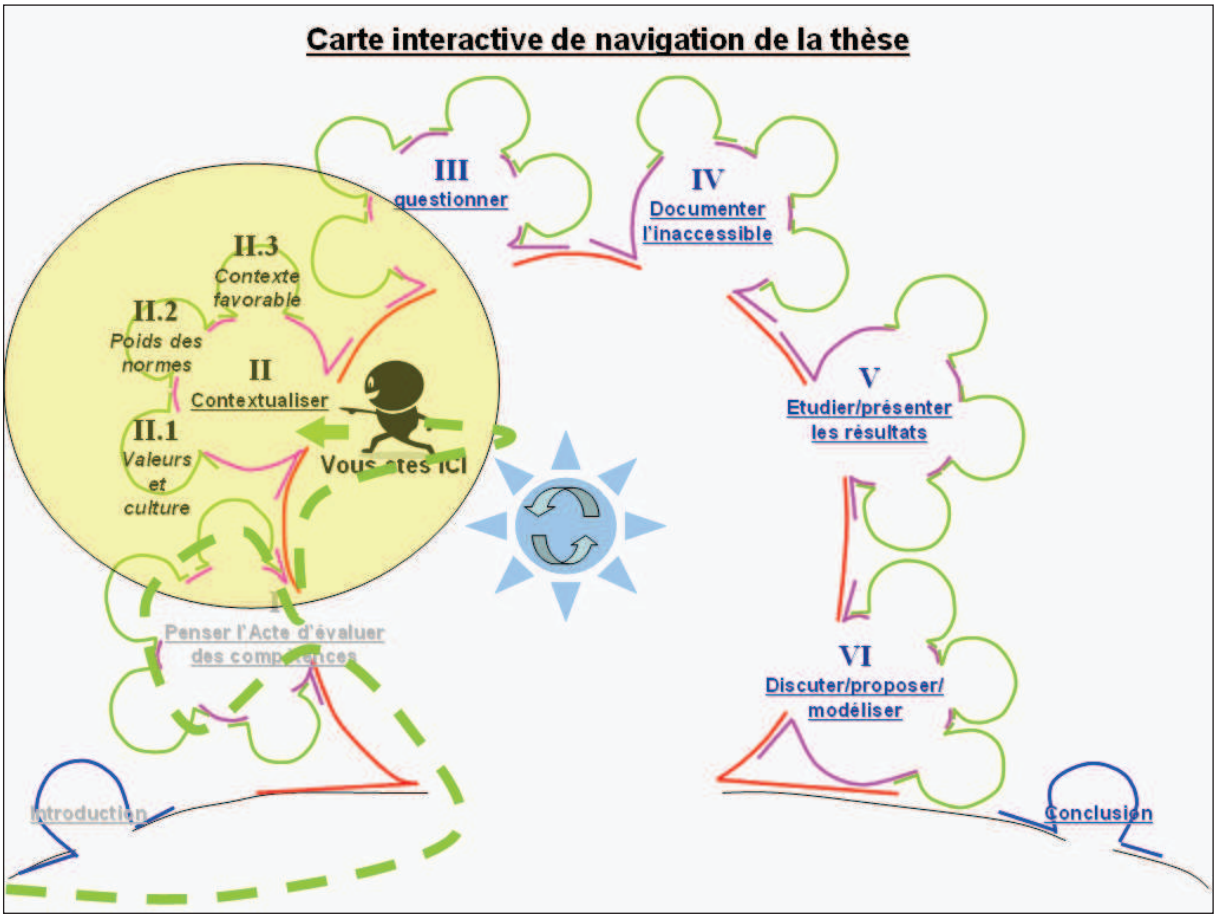
La pensée d'Ostrom rappelle combien l'idée de replacer le local et les gouvernances collectives sont des pistes incontournables et pertinentes pour faire face aux enjeux de

l'évaluation des compétences. Sa théorie s'installe avec pertinence au cœur des questionnements relatifs aux dispositifs (par exemple la construction d'outils) et en direction des évaluateurs eux même (l'accès à la connaissance par exemple).

« L'acte d'évaluer des compétences » est indissociable de son contexte « *qui le génère tout en étant généré par lui*[352] » (Morin, 2000). Sa description s'opère autant sur un plan « macro », « meso » que « micro » afin de déceler les « objets » mis en jeu, d'en comprendre les couplages et les liens récursifs avec le milieu, de tirer les questionnements autant professionnels que scientifiques.

[352] MORIN, E., (2000). La Méthode, La connaissance de la connaissance. Tome 3, Paris, Seuil.

CHAPITRE 2 - UN CONTEXTE FAVORABLE A UNE ETUDE DE « L'ACTE D'EVALUER DES COMPETENCES »



La pose du contexte de l'étude s'inscrit dans une reconstruction socio-historique de la logique de la formation professionnelle. Sans entrer dans une étude historique, l'étude veut souligner que la « révolution » par les compétences a amené à une lente « évolution » des dispositifs, notamment depuis le développement des B.E.E.S. jusqu'à la mise en place des Diplômes Jeps en 2001 et 2006. Les B.E.E.S. (notamment le B.E.E.S. « Métiers de la forme » et le B.E.E.S. HACUMESE) se fondaient depuis les années quatre vingt sur une logique de « qualifications professionnelles » à la diplomation. La question qui se posait alors était : qualifie-t-on le poste de travail ou l'acteur ? Si la qualification dépend de l'acteur, elle implique un temps de formation et une évaluation. D'un autre côté, si elle dépend aussi du travail, elle s'entend aussi en lien avec les situations de travail.

Dans la période 1980-2000, une dérive des B.E.E.S. a été de ne retenir que les exigences formulées par un poste de travail : la « *qualification*[353] » s'assimilait à la réalisation effective de tâches inhérentes à la fonction (Ferro, 2009). Dans cette approche, les B.E.E.S. en ont oublié un élément primordial : l'acteur. Quant à la diplomation, elle représentait plus une reconnaissance sociale à la fonction qu'une garantie de bonne fin concernant l'acteur. Si les évaluations certificatives étaient fondées sur trois modules (théoriques, pédagogiques et pratiques), le contrôle des connaissances et la notation sur vingt caractérisaient un dispositif très classique. C'est dans ce débat qu'en 2001, le projet de loi d'abrogation des B.E.E.S. portés par la Ministre des Sports Marie Georges BUFFET a changé la donne : intégrant le nouveau dessein européen de circulation de la Main d'œuvre dans l'espace européen, la « qualification » chère au marché français du travail s'est vue brutalement remplacée par la « compétence » : « *Réinvestir les gains de productivité dans la production des compétences, seule richesse nationale ; combiner de manière à la fois équitable et efficiente de nouvelles règles de partage du travail (...)*[354] » (Savy, 1993). La thèse questionne aujourd'hui : « Révolution » ou simple « évolution » des dispositifs évaluatifs en France ? Le débat ne semble pas encore tranchée : la coexistence des CQP (certificats de qualifications professionnelles) et des BPJEPS (Brevets Professionnels de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport) se déchirant la « compétence » en sont une illustration.

Depuis maintenant une bonne décennie, la « compétence » se décline dans la totalité des textes régissant autant les diplômes Jeps que les diplômes européens. La « compétence » se critérise pour être évaluée, enregistrée dans des portefeuilles (passeport européen) puis transformée en points (ECTS) afin de donner des correspondances au regard des autres pays membres. L'enjeu est de taille : accorder des « compétences » transversales à autrui à partir d'une situation évaluative n'est pas annodin. C'est la professionnalisation de nos métiers qui est en jeu. Les passeports européens, les portefeuilles de compétences sont-ils les seuls garants ? Ne faut-il qu'un diplôme pour prétendre être compétent ? L'étude ambitionne de poser un regard dynamique sur les manières d'évaluer. Elle veut démontrer que l'évaluation des compétences rend moins compte de procédures isolées que de processus construits dans l'action, et qui sont les vrais garants du Temple. Elle fait l'hypothèse quil existe des processus typiques et stables sur lesquels les dipsositifs pourraient se porter pour mieux garantir l'évaluation des compétences. Pour ce faire, elle ne peut faire l'économie de poser son contexte sur le plan national, tant « l'évaluation des compétences » représente une véritable tendance sociétale.

La notion de « contexte » revêt différentes significations. Il peut désigner l'ensemble des éléments d'un « objet » (un acteur) qui accompagne une action et qui apporte un éclairage sur le sens de celle-ci. Il peut caractériser les circonstances qui entourent un fait. Sa signification étymologique latine « *contextere* » rend compte d'une « relation sociale » (i.e. « avec le texte », « "con''-*textere* »). Le contexte est une « mise en mot » (le texte, le verbe, ce qui est dit et interprété) vecteur d'idées, d'expression, de demandes, de reconnaissance à l'autre et à soi.

Le contexte est une notion assez large, non réductrice à l'espace que Di Méo (1996) décrit ainsi : « *Ce sont ses lieux mobilisés qui constituent, à notre avis, les repères permettant de lire les modes de territorialisation différenciées des individus ou des groupes. Ces repères de l'espace social s'inscrivent non seulement dans des lieux, mais aussi dans les temporalités d'un cycle personnel et des rythmes de la vie quotidienne, des apprentissages de l'autre et*

[353] FERRO, C., (2009). « Le glissement terminologique et analytique – de la qualification aux compétences – suffit-il pour saisir la production et la mobilisation de nouveaux savoirs qui participent aux recompositions personnelles ? », Les Journées Internationales de Sociologie du Travail, 24, 25 et 26 juin 2009, Université Nancy 2, Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales (2L2S).

[354] VANIER, M., SAVY, M. et VELTZ, P., (1993). *Les nouveaux espaces de l'entreprise*, *Revue de géographie de Lyon*, vol. 68, n° 2, p. 170.

du monde. Ils font signe d'un système de valeurs, d'un mode d'être ou de paraître réel, rêvé, rejeté ou projeté. Ils témoignent d'une certaine manière de voir le monde et la société[355] ».

La « contextualisation » de « l'acte d'évaluer des compétences » clôture le périmètre de l'étude : une contextualisation culturellement, historiquement et normativement située amenant à comprendre cette étude sur l'acte d'évaluer des compétences au sein des dispositifs diplômants de niveau IV et III du Ministère des Sports.

[355] DI MEO, G., (1996). « Les territoires du quotidien », L'Harmattan, p.270, Paris, cité p.212 Thèse de Lionel Rougé.

II.1/ Des valeurs identitaires pour une évaluation d'excellence

Pour comprendre les hiatus, dilemmes ou problématiques que soulèvent les évaluateurs, l'étude commence la contextualisation par les valeurs : en premier lieu, l'évaluation des compétences est imprégnée de valeurs éducatives. Elles renvoient à l'éducation, à l'enseignement de chaque acteur. Le contexte premier de l'objet étude est celui de l'homme autonome, libre d'agir, du « *citoyen responsable* » en France, animé par certaines valeurs. Ces principes se retrouvent dans les dispositifs de formation, d'évaluation des candidats à la diplomation. Il est ensuite question de valeurs propres au sport dont relèvent les diplômes Jeps, mais également de valeurs éducatives conditionnant l'évaluation des compétences.

II.1.1 L'érosion des idéologies au profit d'idéalismes singuliers

II.1.1.1 Idéologie sportive et humanisme sportif

Les diplômes Jeps appartiennent aux formations professionnelles sportives représentées par le Ministère des Sports : Le BPJEPS et le DEJEPS véhiculent des valeurs sportives, que celles-ci soient normées ou socialement inscrites. Irlinger[356] (1993) parle « d'*idéologie sportive* » comme d'un système d'idées, de valeurs et de normes éthiques[357]. Elle est moins universelle que multiple. Selon lui, le pur idéalisme ne se rencontre plus guère que chez des personnes extérieures aux milieux sportifs et dans certains discours officiels. Malgré la présence de cours sur l'idéologie sportive des diplômes Jeps, les textes ont atténué progressivement l'exigence de l'effort sportif. Les valeurs sportives en actes sont en réalité moins prégnantes vis-à-vis de certains documents officiels ou certaines enquêtes[358]. Loret (1987) constate le glissement vers un nouvel « *humanisme sportif*[359] » : une éthique plus attentive à l'individu, à son bien être, à son bien paraître. Pour chaque diplôme soumie à l'étude (BPJEPS ou DEJEPS), aucun article ou alinéa des textes fondateurs ne traite des valeurs sportives. L'Of et ses acteurs n'ont aucun repère en termes de valeurs à véhiculer. Il faut se référer à des cadres normatifs plus larges comme le Code du Sport, ou à des organismes extérieurs plus représentatifs ou engagés :

En tout premier lieu, Le Ministère des Sports[360] est de droit le premier garant des valeurs sportives : « *La rédaction du code du sport permet d'unifier le support de la norme spécifique au sport et d'offrir une « porte d'entrée » unique*[361]. (...) *Conformément aux dispositions de l'article L. 100-1 du code du sport, les activités physiques et sportives constituent un élément important de l'éducation, de la culture, de l'intégration et de la vie sociale. Elles contribuent, notamment, à la lutte contre l'échec scolaire et à la réduction des inégalités sociales et culturelles, ainsi qu'à la santé. La promotion et le développement des activités physiques et sportives pour tous, notamment pour les personnes handicapées, sont d'intérêt général*[362] ».

[356] Intervenant et Chercheur au laboratoire de sociologie de l'INSEP.
[357] IRLINGER, P., (1993). Les jeunes et l'idéologie sportive : Etude statistique de l'adhésion des jeunes Français à l'éthique sportive et de ses principaux facteurs de variation. STAPS, 30, pp. 57-70
[358] VULBEAU, A., (1990) « sport, moi et les autres », enquête conçue par Alain Vulbeau, Sociologue à l'I.D.E.F. (Institut de l'Enfance et de la Famille). Concours et enquête dans le cadre d'une convention signée entre l'INSEP (Institut National du Sport et de l'Education
Physique), l'IDEF et l'Agence Ricochet, l'exploitation de l'enquête a été prise en charge par l'équipe du Laboratoire de Sociologie du Sport de l'INSEP, équipe constituée alors par Irlinger Paul, Louveau Catherine et Metoudi Michèle.
[359] LORET, A., (1987). Culture sportive analogique et structures sportives digitales, Actes du colloque \«Sport et changement social\», Maison des Sciences de l'homme d'Aquitaine.
[360] Ancien Ministère de la Santé, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative (MSJSVA)
[361] « Le code du sport », 22 juillet 2008, www.sport.gouv.fr
[362] Code du sport, article L. 100-1

Des valeurs liées à l'Education et la Culture sont appelées au regard de la réduction des inégalités ou de l'échec scolaire. **La santé est ainsi une valeur forte de ces diplômes tout comme la promotion du sport pour l'handicap. Ce contexte d'étude est aussi emprunt des valeurs du sport relayées par différents organismes : Conseil Européen, AMA, UNESCO, mais aussi touchant ce terrain d'étude l'INSEP et la** FFHMFAC[363].

Autre cadre normatif, le débat sur les valeurs véhiculées par le sport reste d'actualité au regard des « *Assises Nationales du sport et du développement durable de Mars 2011*[364] » présidées par Me Chantal Jouanot[365] : « *L'association sportive, au-delà de l'aire de jeu, est aussi un lieu de transmission de savoir. Le sport inculque des valeurs indispensables au vivre-ensemble, il enseigne des comportements essentiels au respect de l'environnement social et naturel. […] Comment fait-on concrètement pour inciter les associations sportives à développer cette dimension éducative ? Il n'y a pas de réponse évidente à cette question. La réflexion sur les formations dispensées aux éducateurs ou futurs éducateurs doit être engagée. […] Elles doivent inclure une dimension « développement durable » plus forte, en particulier pour les formations professionnelles continues*[366]. » Elle évoque la « *transmission des savoirs* », les valeurs associées au « *vivre ensemble* », les « *comportements liés à l'environnement social et naturel* ». Ces valeurs sont mises en lien avec les formations de ces diplômes Jeps.

L'Agence Mondiale Antidopage (l'AMA[367]) promeut des valeurs liées à « l'éthique », mais également à la santé ou encore à l'éducation : « *Promouvoir la sensibilisation générale aux aspects éthiques et aux conséquences à la santé, juridiques et sociales du dopage afin que les partenaires utilisent ces connaissances dans leurs relations avec les sportifs et dans leur action éducative, dans le but de prévenir le dopage et de protéger la santé des sportifs et l'intégrité du sport*[368] ».

En arrière plan, l'UNESCO, au regard de la ratification par tous les états membres de la Convention internationale contre le dopage dans le sport, appelle également à certaines valeurs normées : « *La Convention invite (…) les gouvernements à joindre leurs efforts pour renforcer l'éthique, la prévention, la responsabilité individuelle et l'intégrité dans le sport.* »

Sur le terrain de l'étude, la formation au BPJeps agff est dispensée à/pour l'INSEP : elle s'appuie sur le modèle du sport de haut niveau qui véhicule des valeurs sportives plus situées au travers d'un « double » changement depuis fin 2010. Tous d'abord, l'INSEP, rebaptisé Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance, réhabilite la performance au travers de ce qu'appelle Mr Maudet[369] le concept de « *Médaille responsable* ». Ensuite, l'INSEP, en tant qu'Etablissement Public à caractère Scientifique, Culturel et Professionnel (EPSCP), habilite le double projet comme un objectif normé, appelé la « *double réussite* ». Il en ressort des valeurs verbalisées par les principaux acteurs de l'établissement, dont son Directeur : « *Le modèle du sport français de haut niveau reconnu et envié, y compris au plan mondial, intègre des valeurs essentielles : respect de l'individu, respect de l'intégrité physique et morale, respect de l'éthique, prise en compte de la formation et du devenir professionnel du (de la) sportif (ve)*[370] » (Maudet, 2011).

[363] Fédération Française d'Haltérophilie, de Musculation, de Force Athlétique et de Culturisme
[364] http://www.sports.gouv.fr/IMG/pdf/projet_de_synthese_a_commenter_et_adhesion.pdf
[365] Ministre des sports 2011.
[366] JOUANOT, C. (2011). Assises nationales du Sport et du développement durable (SDD), Mars 2011.
[367] http://www.wada-ama.org/fr/
[368] Agence mondiale antidopage, 12 août 2011, http://www.wada-ama.org/fr/

[369] Directeur de l'INSEP.
[370] MAUDET, T., (2011). « Double projet : Formation-Performance », document de presse, Ed. Insep (http://www.insep.fr/FR/Presse/Documents/Double%20Projet.pdf)

Autre acteur du terrain d'étude concernant le DEJeps hm, la FFHMFAC[371] est pourtant absente sur le plan des valeurs sportives : son site internet officiel[372] ne transmet aucun message jusqu'à aujourd'hui (février 2013). A contrario, elle annonçait sur son site internet[373] lors de l'événement « *Paris 2011* » trois valeurs sportives : « *l'excellence sportive* »,« *le respect du code sportif anti dopage* » et « *le bien-être par la mise en avant d'une pratique « sport-santé » de l'Haltérophilie et de la Musculation* ».

II.1.1.2 Le spectre des valeurs sportives véhiculées par les acteurs professionnels

Ces trois « valeurs » sont mises en acte dans le ruban pédagogique du DEJeps hm de l'Of (Cesa) concerné par cette recherche.

Les valeurs du sport sont régulièrement reprises dans les discours de représentants politiques ou sportifs afin d'en rappeler les vertus moralisatrices. De nombreuses personnalités politiques et du sport illustrent les valeurs sportives. Là encore, le cadre reste large et les témoignages non exhaustifs qui suivent illustrent une certaine « institutionnalisation » de la valeur sportive

Il y a les valeurs d'éducation et de rassemblement que Delors[374] (2011) exprime en ces termes : « *En peu de temps Sport et Citoyenneté s'est affirmée comme une véritable plateforme de réflexion autour des enjeux sociétaux du sport. Elle œuvre en faveur d'une construction de l'Europe sportive fidèle à ses valeurs fondatrices [...]. Elle contribue également à promouvoir l'éducation et la citoyenneté par le sport. Enfin, par son engagement européen, elle contribue à rassembler les peuples à travers ce qu'ils ont en partage et à construire ainsi la citoyenneté européenne*[375]. » (Delors[376], 2011).

Il y a les valeurs sociales qui sont aujourd'hui inhérentes au sport : « *Le sport est essentiel pour encourager les gens à prendre une part active dans la société. Ce lien tend à être sous-évalué*[377]. » (Reding[378], 2011). Elles sont en lien avec les valeurs de développement humain et social que Piebalgs[379] (2011) formule comme suit : « *Le sport peut être considéré comme un outil à impact élevé pour la transmission de valeurs importantes sur le développement humain et social*[380]. »

Autres valeurs importantes, les valeurs du travail restent omniprésentes car elles fondent le socle des sociétés contemporaines : « *Cette reconnaissance du sport comme une force positive dont il est intéressant de mobiliser le potentiel.est essentielle car elle légitime le travail des acteurs de terrain et leur fournit un motif politique solide sur lequel s'appuyer*[381]. »

---

[371] Le DTN de la FFHMFAC donne un avis favorable ou défavorable quant à la proposition de mise en place d'un DEJEPS « haltérophilie & Musculation », diplôme concerné par l'étude.
[372] http://www.ffhmfac.fr
[373] http://fr.paris2011.com/l_evenement/les_valeurs
[374] Homme politique français, ministre de l'Économie, des Finances et du Budget de 1981 à 1984 et président de la Commission européenne de 1985 à 1994.
[375] DELORS, J., (2011). « Sport et Citoyenneté ».
[376] Homme politique français, ministre de l'Économie, des Finances et du Budget de 1981 à 1984 et président de la Commission européenne de 1985 à 1994.
[377] REDING, V., (2011). « Sport et Citoyenneté ».
[378] Femme politique luxembourgeoise, membre de la commission européenne depuis 1999 en charge initiale de l'éducation, la culture, la jeunesse, les médias et les sports.
[379] Homme politique en Lettonie, commissaire européen en 2003 au portefeuille de l'Énergie, puis reçoit en 2010 celui du Développement.
[380] PIEBALGS, A., (2011). « Sport et Citoyenneté ».
[381] LEMKE, W., (2011). « Sport et Citoyenneté ».

(Lemke[382], 2011). Ces valeurs du travail ramènent à l'excellence, une valeur historiquement française que le gymnaste Caranobe[383] (2011) expriment ainsi : « *J'aime l'excellence au quotidien : tant sportivement, par la performance et l'esthétisme, que professionnellement où je suis en permanence à la recherche du bon produit et de la perle rare pour mon métier de caviste*[384]. » A l'inverse, le travail conduit aussi à des valeurs d'humilité et de courage. Le patineur Préaubert[385] (2011) conçoit l'humilité ainsi : « *L'important n'est pas de dépasser les autres, c'est de se dépasser soi-même*[386] » (Préaubert[387], 2011), tandis qu'Henry[388] (2011) parle de l'engagement de soi : « *donner le meilleur de moi-même en toutes circonstances est la première de mes préoccupations à l'entraînement et en compétition*[389]. » L'étude conclue ce prétoire de sportifs par le judoka Riner[390] (2011), après avoir remporté les championnats du monde : « *le travail, le courage, la détermination sont les clefs de la réussite*[391]. »

Les valeurs sportives évoquées ramènent la contextualisation à diverses évocations : premièrement, l'étude retient des valeurs qui tournent autour de l'individu : un facteur d'équilibre personnel, de détente et de bien être ; une école de vie (i.e. de construction de soi et de rapports aux autres) ; une source d'émotions et de plaisirs. Deuxièmement, elle relève également des valeurs plus collectives : le sport comme vecteur important d'intégration sociale, voire un spectacle vivant, universel et fédérateur.

Si le contexte ministériel et européen s'inscrit en filigrane sur les valeurs sportives, elles sont au mieux suggérées et peu apparentes normativement. Il faut noter plus spécifiquement dans les textes juridiques de ces deux diplômes une vacuité sur la question des valeurs sportives. Ces absences laissent les acteurs locaux responsables de leurs diffusions. Cette responsabilité est peu lisible : les supports de communication (et de formation) sont disparates et les valeurs sportives restent assez transparentes. Ces dernières laissent place à un discours plus politisé et moralisateur. Les différents agents[392] de proximité renvoient les acteurs à leurs propres acculturations en la matière, engendrant des idéologies sportives situées voire singulières.

II.1.2 La centralisation et l'excellence au service d'une évaluation juste et égale

[382] Homme politique allemand, Secrétaire général aux Nations Unies sur « le sport pour le développement et la paix ».
[383] Benoit Caranobe, Gymnaste français en saut de cheval, médaillé de bronze au concours général individuel de gymnastique lors des Jeux olympiques de 2008 à Pékin entre autre.
[384] CARANOBE, B., (2011). « Double projet : Formation-Performance », document de presse, Ed. Insep (http://www.insep.fr/FR/Presse/Documents/Double%20Projet.pdf)
[385] Alban Préaubert, patineur artistique français, cinq fois médaillé de bronze aux championnats de France en autre.
[386] PREAUBERT, A., (2011). « Double projet : Formation-Performance », document de presse, Ed. Insep (http://www.insep.fr/FR/Presse/Documents/Double%20Projet.pdf)
[387] Alban Préaubert, patineur artistique français, cinq fois médaillé de bronze aux championnats de France en autre.
[388] Josselin Henry, tireur à la carabine, médaillé d'or aux championnats du monde de 2008 entre autre.
[389] HENRY, J., (2011). « Double projet : Formation-Performance », document de presse, Ed. Insep (http://www.insep.fr/FR/Presse/Documents/Double%20Projet.pdf)
[390] Teddy Riner, judoka français, champion du monde depuis 2007 et médaillé de bronze aux J.O. de 2008 entre autre.
[391] RINER, T., (2011). « Double projet : Formation-Performance », document de presse, Ed. Insep (http://www.insep.fr/FR/Presse/Documents/Double%20Projet.pdf)
[392] Par agents, nous entendons les Organismes de formation et ses partenaires, la Fédération représentative ou encore la Direction Régionale et Départementale.

II.1.2.1 « Evaluer » : un acte d'*habitus* acculturé

Au delà des valeurs normatives, l'étude contextualise également l'évaluation des compétences au regard de ses acteurs : leurs natures mais aussi leurs cultures. La conception développée par les « *Philosophes des Lumières* » introduit une première relation conceptuelle entre « nature » et « culture » : ils conçoivent la culture comme un caractère distinctif et construit de l'espèce humaine : la culture est une construction des savoirs accumulés et transmis par l'humanité, considérée comme totalité, au cours de son histoire. Bruner (1991) l'illustre en ses termes : « *La culture donne forme à la vie et l'esprit de l'homme. Elle donne une signification à son action*[393] ». Si pour Boas (1858-1942), la culture est une distinction[394], il fonde peu d'espoir à la découverte des lois générales de l'évolution des cultures[395] (Journet, 2002). Tylor (1832-1917) la qualifie de « *tout complexe*[396] *»*, comprenant des connaissances, des coutumes, des habitudes, de la morale, des penchants artisitiques, etc., dont l'acteur en a fait l'expérience. La culture est l'expression d'une totalité de la vie sociale de l'homme : **la notion de distinction est mise en valeur sans réfuter l'idée d'être évolutive, construite dans les actes, et non uniquement une hérédité biologique.** Les particularités de « l'acte d'évaluer des compétences » caractérisent les acteurs : une « culture en actes » qui convoquent deux notions : « acculturation » et « habitus ». Ces éléments restent importants pour l'étude dès lors qu'elle cherche à déceler des processus stables dans « l'acte d'évaluer des compétences ». La « culture en actes », bien que propre à chacun, joue aussi un rôle « fédérateur » de part les repères qu'elle apporte aux acteurs d'une même communauté de pratiques. Les évaluateurs se retrouvent autour de certains actes acculturés ou habitus.

Le substantif « *acculturation*[397] » nait dès 1880 par Powell[398] : il nomme ainsi la transformation des modes de vie et de pensée des immigrants au contact de la société américaine. Il faut attendre « *le Mémorandum pour l'étude de l'acculturation* » de Robert Redfield, Ralph Linton et Melville Herskovits (1936), puis Herskovits (1958) pour avoir une définition : « *l'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de culture différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes*[399] ». **Les anthropologues insistent sur le fait que ce sont des individus qui entrent en contact les uns avec les autres et non des cultures**. La compréhension de leurs implications dans un processus d'acculturation en référence unique à leurs psychologies individuelles semble restrictive : une prise en compte d'éléments tels que les contraintes sociales, institutionnelles et normatives pèsent sur les acteurs. À une acculturation spontanée, naturelle voire libre (dont le changement est dû au simple jeu de contact), une acculturation plus organisée et descendante de l'Administration affirme la volonté d'ordonnancer la culture naturelle de l'acteur[400] : **une acculturation planifiée par les référentiels, contrôlée par les**

[393] Bruner, J. (1991). … car la culture donne forme à l'esprit (Trad. Y. Bonin). Paris : Eschel.
[394] BONTE, P. et IZARD, M. (2008). « Franz Boas », in Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, PUF, Paris, (1re éd. 1991), p. 116-118.
[395] JOURNET, N., (2002). La culture: de l'universel au particulier. Éditions Sciences Humaines.
[396] TYLOR, E. B., (1876), La culture primitive, traduit de « Primitive culture » par Julien Cain, Ed. C. Reinwald
[397] « *The force of acculturation under the overwhelming presence of millions has wrought great changes.* »In POWELL, J. W., (1880). Introduction to the study of Indian languages 2nd Ed., Washington.
D.C.: U. S. Government Printing Office.
[398] Anthropologue américain.
[399] REDFIELD, R., LINTON, R. & HERSKOVITS, M.-J., (1936). Memorandum on the Study of acculturation. American Anthropologist, 38, pp. 149-152. ET HERSKOVITS, M.-J., (1958). Acculturation. The Study of Culture Contact, Gloucester Mass.
[400] L'Of, le stagiaire

procédures, qui se veut systématisée et vise le long terme. C'est dans ce sens que la culture centralisée et hiérarchisée est posée.

Le mot « culture » s'entend aussi dans un sens plus social, renvoyant aux « *œuvres culturelles*[401] » (Bourdieu, 1980), i.e. aux productions symboliques socialement valorisées qui relèvent du domaine des arts et des lettres par exemple. Il s'attache à élucider les mécanismes sociaux qui sont à l'origine de la création artistique. Pour traiter de la culture au sens anthropologique, Bourdieu use du concept « d'*habitus*[402] », i.e. des dispositions acquises par toute une série de conditionnements propres à des modes de vie ou d'activités particulières. **« L'*habitus* » permet aux acteurs de s'orienter dans l'espace social qui est le leur, d'adopter des pratiques acculturées en accord avec des « dispositions corporelles », i.e. un rapport au corps qui confère un style particulier à chaque groupe**. La notion de « culture » offre « *la possibilité de concevoir l'unité de l'homme* [des acteurs] *dans la diversité de ses modes de vie et de croyances*[403]. » (Cuche, 2001)

II.1.2.2 Une culture hiérarchisée aux empans analytiques et intellectualistes

Cette étude s'ancre également au cœur des spécificités culturelles françaises, dont il convient d'en rappeler les empans. La culture centralisatrice est forte en France et le principe de libre constitution a mis plus de vingt ans avant de trouver son aboutissement dans la loi DEFERRE du 2 Mars 1982, véritable acte de la décentralisation. Le MS[404] délègue régionalement (aux DRJS[405] et aux CREPS[406]), et par département (aux DDJS[407]). La décentralisation de la culture tout comme la délégation et la décentralisation par les DRJS s'opèrent lentement comme le montre le rapport Rizzardo[408]en 1991.

La construction historique de la France met l'accent sur « l'unité » qu'elle n'a pu produire qu'à partir d'une forte « centralisation » engendrant un système hiérarchisé. Elle conduit au constat suivant selon Evelyne Will-Muller et Jacques Demorgon (2007), « *la centralisation engendre une distance hiérarchique plus forte alors que la décentralisation valorise des entités sociétales plus petites et accepte une distance hiérarchique plus faible*[409] ».

Si l'Administration prône une gestion « prudencielle » par le contrôle et la vérification, la décentralisation se veut en théorie libérer les « forces vives » par une évaluation et une appréciation de proximité. **L'adaptation humaine propre à la créativité de l'agir devient aujourd'hui une « *compétence*[410] » qui est aux prises avec les grandes contradictions de l'expérience des cultures (centralisation / décentralisation).** « L'acte d'évaluer des compétences » s'inscrit alors dans un contexte dominé historiquement par « *l'Excellence française* ». Issue d'une culture analytique et « intellectualiste », elle peut être mise en exergue au regard d'autres cultures comme les anglo-saxons par exemple : « Ne sommes pas en train de vivre "*The Death of the french culture*"[411] ? » (*Times Magazine*, 2007). Pour le *Times Magazine*, il s'agit d'une affirmation et non d'une interrogation. Toute la culture française au sens commun (cinéma, musique, littérature, art) se voit aujourd'hui

[401] BOURDIEU, P., (1980). Le Sens pratique, Ed. Minuit.
[402] Id.
[403] CUCHE, D., (2001). La notion de culture dans les sciences sociales. Repères, La Découverte.
[404] Ministère des Sports
[405] Direction Régionale de la Jeunesse & des Sports
[406] Centre Régional de l'Education Physique et Sportive
[407] Direction Départementale de la Jeunesse & des Sports
[408] RIZZARDO, R. (1991). La décentralisation culturelle, Rapport au ministre de la Culture et de la Communication, La Documentation française, Paris.
[409] WILL-MULLER, E. et DEMORGON, J., (2007). Guide interculturel Ed. St Paul, Broche
[410] Au sens « *d'un processus dynamique découlant d'un agi situé dans un espace temps précis* » (Buléa & Bronckard, 2005). Cette notion est développée dans le second chapitre.
[411] Titre de la couverture du Time Magazine du 3 décembre 2007

critiquée[412]au regard du poids de son histoire et de sa culture, considérée comme le « *centre culturel du monde* ».

Sur un plan national, l'acteur français parait « embarrassé » par une culture plus « intellectualiste » que « populiste », supportant le poids de « l'excellence » et de l'exemplarisme à toute épreuve. L'évaluation de proximité des administrations régionales, voire départementales, est devenue ultra procédurale pour les besoins de l'objectivité, de la transmission administrative à la hiérarchie centrale ou pour remplir les statistiques. A l'excellence du chiffre, les anglo-saxons y opposent une « culture de l'*underground* [413]». Comme le souligne Edouard Launet[414] (2007) : *« et la culture américaine vue depuis Paris ? Brad PITT, successeur d'Humphrey BOGART ? MADONNA, héritière de Billie HOLIDAY ? ».* « L'exception » culturelle française se perçoit dans le refus de faire de la culture un bien de consommation comme un autre. D'ailleurs, le législateur français pose normativement la « Culture » grâce à la création d'un Ministère dédié : il « institue » une culture intellectuelle qui décide des normes pour dire ce qu'est « culture » de ce qui ne l'est pas : l'acteur en action réhabilite tous les jours sa face cachée : celle qui reflète et a du sens dans la vie des hommes, celle qui crée une identité dans un groupe (pays, villes, régions, générations, communautés de pratiques, etc.).

« L'acte d'évaluer des compétences » s'inscrit dans ce contexte intellectualiste tendant à l'excellence voire l'inaccessible, même si les dispositifs par « compétences » veulent réhabiliter le « singulier » et « l'unique ». Une volonté plus locale est de recoller aux cultures anglo-saxonnes : elles perçoivent une reconnaissance culturelle à travers « *l'underground*[415] », ce qui provient du singulier, donc du précieux, de ce qui a de la « valeur ». Ce contexte macro culturel est en tension entre la conservation de valeurs normées et la volonté de tendre vers une culture plus élargie, plus moderne. Les principes de « *l'excellence française* » restent une illustration intéressante au regard de la formation professionnelle.

II.1.2.3 « L'évaluation » immobilisée entre « compétences » et « excellence »

« *L'excellence française*[416] », fer de lance du monde de l'enseignement français et de la formation professionnelle, caractérise ce contexte d'étude : Il en ressort des « valeurs en acte » portées par les acteurs, des dispositifs favorisant une évaluation rigoureuse (portée par des référentiels) et un contrôle centralisateur de l'Administration. Incarnée par des institutions telles que Polytechnique, Centrale, les Ponts et chaussée, ce modèle est un bien qui s'exporte[417].

---

[412] *"Once admired for the dominating excellence of its writers, artists and musicians, France today is a wilting power in the global cultural marketplace."*

[413] Terme anglais signifiant « souterrain », « sous terre », clandestin. Mouvement artistique qui se développe en marge des circuits commerciaux habituels.

[414] Journaliste dans le magazine Libération, 2007

[415] Traduction libre : Ce qui vient « de dessous »

[416] Terminologie empruntée du « Prix de l'excellence française » de l'école Polytechnique. Selon son Président Fondateur Maurice Tasler (2010), « *l'Excellence Française doit être avant tout une réaction d'optimisme contre le pessimisme ambiant et également le moyen de mettre à l'honneur et faire savoir le savoir-faire français dans tous les domaines où la France se distingue.* » http://www.polytechnique.edu/accueil/actualites/prix-de-l-excellence-francaise-56370.kjsp

[417] Le Programme de Formation d'Ingénieurs d'Excellence au Vietnam (PFIEV) - illustre les valeurs fondatrices qui sont en jeu. Initié par la signature d'un protocole d'accord en novembre 1997 entre le gouvernement français et le gouvernement vietnamien il démarre en 1999 par le recrutement de la première promotion. Le PFIEV propose un cursus complet de formation d'ingénieurs au Vietnam s'inspirant du modèle d'excellence française. La commission des Titres d'Ingénieurs (CTI) réunie en séance plénière le 6 juillet 2004, a donné de son « habilitation » au PFIEV assurant la reconnaissance du diplôme et de la formation PFIEV sur le plan international.

Le programme de « *l'Excellence française* » met en lumière certaines de ses caractéristiques, représentant l'emblème le plus actuel : Hyper sélectivité, développement de laboratoire de recherches, dimension internationale, enseignement à la pointe de la technologie, formation au métier d'ingénieur et manager, d'ingénieur-entrepreneur dans différents environnements mutli-linguistes, reconnaissance internationale du diplôme et formation financée directement par plusieurs états et gros partenaires industriels. Rien n'est laissé au hasard pour soigner cet emblème. **Ces valeurs, inséminées dans les systèmes de formation, resurgissent dans les normes, dans les dispositifs et fonctionnent comme une « régie » à l'articulation de la Formation Professionnelle et de son évaluation** : la sélectivité du système Jeps[418], le « contrôle » qui pose la question de sa définition, la question et la place des savoirs, la relation entre l'Of qui forme et le monde professionnel, l'enjeu de la reconnaissance d'un Diplôme dans une communauté professionnelle, la densité normative régissant ces dispositifs.

Entre « Excellence » et « Culture centralisée », **la culture française s'inscrit contradictoirement dans une posture humble : considérant l'homme « *comme un roseau, le plus faible de la nature*[419] »** (Pascal, 1669)**, elle donne à l'Education (à la Formation Professionnelle, à l'évaluation) un rôle vital à l'évolution de l'homme, à sa survie dans le monde. L'homme ne peut vivre que s'il est éduqué grâce à sa qualité première, celle d'être « *un roseau pensant*[420] »** (Pascal, 1669)**. Cette responsabilité s'incarne dans la Constitution par l'intronisation d'un Ministère dédié et d'un bagage normatif important.** Ce contexte d'étude doit alors être questionné sur le plan normatif. Comment la norme pose-t-elle la professionnalisation ? Comment fonctionnent ces Formations Professionnelles dans ce contexte ? Quels textes régissent l'évaluation des compétences au regard des dispositifs concernés par l'étude ?

II.1.2.4 Entre « mesure du mérite » et « promotion par les pairs »

Sans ouvrir le débat sur la notion de « mérite », elle caractérise le contexte du côté de « l'évaluation des compétences » : comment mesure-t-on la « compétence travaillée » du candidat ? Comment évalue-t-on ses compétences professionnelles tout en assurant la promotion du plus grand nombre ? **En France, l'évaluation est classiquement envisagée sous l'angle de la « notation du mérite »** : « *Il faut commencer par mesurer et comparer les mérites respectifs des concurrents en présence (…) par l'instrument de précision par excellence : le chiffre (…) que le calcul (…) soit d'une telle simplicité qu'il puisse être vérifié par un enfant. La clarté est la garantie essentielle de la justice*[421] *»* (Salaün, 1912).

Le contexte est caractérisé par la subordination de l'Administration sur les acteurs de l'évaluation des compétences. Avant 2008, les dispositifs BEES précédant les diplômes Jeps (ici étudiés) témoignaient d'un système ultra quantitatif du mérite, de part leurs notations en trois modules[422]. Comme le souligne Odile Join-Lambert et Yves Lochard (2010), si la notion de mérite se rattache aux valeurs républicaines françaises, sa mesure se révèle dans plusieurs études récentes[423] (Ihl[424], 2007 ; Bruno[425], 2008 ; Garcia[426], 2008 ; Jeannot[427],

[418] de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport
[419] PASCAL, B., (1669). Pensées : 1669. Compilé par Pierre Cahné (1976), Ed. Hachette
[420] Id.
[421] SALAÜN, L., (1912). La réforme des fonctions publiques, pour enrayer le favoritisme, il faut organiser l'avancement. Berger-Levrault, Paris.
[422] Module théorique, Module pédagogique et Module technique. Le diplôme BEES était octroyé sous condition d'une moyenne de 10/20 des trois modules.
[423] JOIN-LAMBERT, O. & LOCHARD, Y., (2010). Construire le mérite dans la fonction publique d'Etat : l'exemple de la Culture (1880 – 1980). Sociologie du Travail, 52, 151-171.
[424] IHL, O., (2007). Le mérite et la république, essai sur la société des émules. Gallimard, Paris

2008) prônant l'importation de modes managériaux en tant que « mesure du mérite ». Ses études soulignent la saisie quantitative du mérite comme valeur de l'individu. Elles s'attardent moins sur sa genèse. Les « *fiches de notation*[428] » (Sharp, 1931) de plusieurs Ministères français (*e.g.* les PTT, les Finances) se remarquent par les Américains dans l'entre-deux guerres. La volonté d'instaurer des concours, de noter et de diplômer trouve un fondement dans la lutte contre l'arbitraire, i.e. la « *substitution des talents de chacun à l'arbitraire de la naissance*[429] » (Join-Lambert et Lochard, 2010). Historiquement, les principes fondateurs du pacte républicain remontent à la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789 : « *tous les citoyens étant égaux à ses yeux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents*[430] ». **Aujourd'hui, l'évaluation des compétences est ainsi partagée entre une « évaluation au mérite » et une « promotion à l'ancienneté par les pairs » (Join-Lambert et Lochard, 2010).** Le contexte d'étude est sous-tendu par ces ambivalences : neuf UC[431] sur dix pour le BPJeps Agff sont par exemple assimilées à la note virtuelle de 9/10. Un évaluateur peut alors valider une UC au nom de la validation des autres UC. Le système français de notation est encore prégnant pour juger un candidat tandis que le système américain, pourtant « *pays du chiffre et de la rationalisation par excellence*[432] » (Mosse, 1950), s'appuie sur des actions ou compétences concrètes de l'activité pour « classer ». Cette approche quantitative par la sommation d'UC validées contourne la difficulté de « classer » un candidat à travers la binarité imposée par les normes évaluatives : « *acquis, non acquis* » ou « *validé, non validé* ». Grégoire (1950) évoque à ce sujet le caractère différencié de l'appréciation : « *exceptionnellement qualifié, hautement qualifié, qualifié, non encore qualifié* (...) [car] *elle ne ruine pas tout espoir dans l'avenir*[433] ». **En voulant éviter de valider une compétence par l'attribution d'une valeur numérique, les critères « *acquis, non acquis*[434] » renvoient à une logique encore plus discriminante : « *l'acquisition ou non* » de compétences peut être perçue « à vie ». L'encouragement est annihilé par le caractère « statique » et non temporalisé du critère d'appréciation.**

Ce contexte d'étude est en tension entre un système critérié par des référentiels et des actes d'habitus d'évaluer des compétences, où se joue encore des actes de notation entre autres. Au cœur de ce dilemme se joue aussi une activité d'appréciation par les pairs qui valorisent moins un mérite compétentiel qu'une promotion « méritée » par l'ancienneté. Elle trouve sa justification dans le caractère très spécifique, technique et complexe de ces activités[435], excluant le jugement de toute personne extérieure au métier.

II.1.2.5 Des valeurs aux valorisations « perverties »

[425] BRUNO, I., (2008). La recherche scientifique au crible du *benchmarking*, petite histoire de gouvernement. Revue d'histoire moderne et contemporaine. 55-4bis, 28-45.
[426] GARCIA, S., (2008). L'évaluation des enseignements, une révolution invisible. Revue d'histoire moderne et contemporaine. 55-4bis, 46-60.
[427] JEANNOT, G., (2008). Réforme de la fonction publique et réorganisation de l'Etat. Esprit, 350, 94-109.
[428] SHARP, W.R., (1931). The French Civil Service : Bureaucracy in Transition. Macmillan, New York.
[429] JOIN-LAMBERT, O. & LOCHARD, Y., (2010). Ibid.
[430] Déclaration des droits de l'Homme - Article IV
[431] Unités Capitalisables des diplômes de ce terrain d'étude – BPJEPS et DEJEPS.
[432] MOSSE, M., (1950). Note sur les systèmes américains de notation des fonctionnaires, ITAP, Paris. De JOIN-LAMBERT, O. & LOCHARD, Y., (2010). Ibid.
[433] GREGOIRE, R., (1950). La conception de la fonction publique aux Etats-Unis d'Amérique. Revue administrative, Déc.
[434] Ces critères sont devenus « validé, non validé » depuis mi 2010
[435] Nous pensons aux métiers de professeur de Fitness, de Musculation et au Préparateur Physique

Si le contexte est dominé par certaines « valeurs », elles s'instrumentalisent aujourd'hui, selon Yves Michaud et Dominique Girardot, comme une « *machine à justifier toutes les inégalités*[436] », y compris les moins justifiables : le redoublement est mérité pour celui qui n'a pas tout entrepris pour passer l'étape suivante, une bonne note est méritée pour celui qui a su faire les efforts par exemple. Propre au « mérite », il est le signe de la « *réussite individuelle égoïste*[437] » (Michaud, 2011) au sens où il « *n'est plus lié aux valeurs de la république (« res publica », i.e. la « chose commune ») mais à celles du néolibéralisme et de l'utilitarisme*[438]. » (Del Rey, 2011).

De concert, « valeurs » et « valorisation » évoluent « *selon une analogie entre les hommes et les marchandises : nos talents, qualités, compétences, s'apprécieraient à leur juste "valeur" à condition d'être livrés à la main invisible du marché. En prétendant mettre les biens et services en concurrence, ils vont s'échanger à leur juste prix, on affirme qu'en faisant de même avec les hommes, chacun s'insérera à sa juste place*[439] » (Girardot, 2011). La « valeur en acte » renvoie à une double signification dans ce contexte : premièrement, elle pose l'individu comme l'unique responsable de ses actes en relativisant ses conditions physiologiques, psychologiques et sociales. Ensuite, la « valeur en acte » incarne l'individu sous la forme d'un « *petit entrepreneur de soi*[440] » (Del Rey, 2011) : il capitalise valeurs et compétences en attente de valorisations, en vue de leurs évaluations et rétributions. C'est dans ce double regard que le contexte agit : des « valeurs en actes ».

Dans ce contexte, le mérite reste encore déconnecté de la valeur morale de la personne, fondement de l'estime (Michaud, 2011) ou de la reconnaissance (Girardot, 2011) des autres. L'une et l'autre laissent la place à « l'évaluation des compétences » qui se concentre sur la dimension rétributive : « *Tout travail mérite salaire*[441] » (Chenaux, 1998). Sous les aspects d'un outil de reconnaissance, Girardot (2011) parle de la « *forclusion de la reconnaissance*[442] » : impossible d'estimer les « savoir être » que sont devenues les vertus quand tout se mesure en dollars ou en euros. Chaque candidat se trouve réduit à une somme de compétences à la fois constructibles, mesurables et utilisables par « l'évaluation des compétences ». La rétribution reste le diplôme. Dans ce contexte, « *le mérite et le démérite traduisent notre besoin d'estimer la valeur d'autrui par l'évaluation*[443] » (Michaud, 2011). Tandis que pour Michaud, la recherche démocratique d'égalité ôte tout sens à la notion en décourageant « l'agir », le mérite est pour Girardot affaire d'égalité car il ne relève pas du calcul, mais du « don » : faire honneur à ce qu'on a reçu en agissant pour donner à son tour : le « don » conduit à une reconnaissance qui crée du lien social. Le mérite convoque par autrui des valeurs sous-jacentes comme la générosité et l'honneur par l'exercice de sa reconnaissance, i.e. par « l'acte d'évaluer des compétences ».

II.1.2.6 Evaluer entre « Egalité » et équité

La notion « d'égalité » nait des principes fondamentaux de la République française « *Liberté, Egalité, Fraternité*[444] ». L'article 1er de la Constitution s'inscrit dans ce cadre puisqu'il

[436] MICHAUD, Y., (2011). Qu'est-ce que le mérite ?, Gallimard, coll. « Folio essais », Paris.
[437] Id.
[438] DEL REY, A., (2011). La perversion d'une valeur : le mérite. Le Monde diplomatique, n° 687, juin 2011.
[439] GIRARDOT, D., (2011). La Société du mérite. Idéologie méritocratique et violence néolibérale, Le Bord de l'eau, Lormont..
[440] DEL REY, A., (2011). Id.
[441] CHENAUX, J.-P., (1998). Salaire au mérite : la compétence prime, Editions Centre Patronal, Collections Etudes & Enquêtes, No 26, juillet 1998.
[442] GIRARDOT, D., (2011). Ibid.
[443] MICHAUD, Y., (2011). Ibid.
[444] Héritage du siècle des Lumières, la devise « *Liberté, Egalité, Fraternité* » est invoquée pour la première fois lors de la Révolution française comme attachement aux valeurs de la République.

proclame que « *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale*[445] ». En caractérisant le contexte de « *République indivisible* », « l'évaluation des compétences » évolue dans une souveraineté représentée.

Il s'agit de contribuer à la « *cohésion sociale*[446] » (Donzelo, 2006) (la « *fraternité* ») et de favoriser l'amélioration de la condition des plus démunis. Les récentes révisions de la Constitution introduisent de nouveaux principes « d'égalité » : La loi constitutionnelle[447] du 23 juillet 2008 complète les dispositions en faveur de l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives en les étendant aux « *responsabilités professionnelles et sociales*[448] ». **La « *cohésion sociale* » (l'amélioration de la condition des plus démunis) se manifeste dans les dispositifs Jeps : financement[449], personnalisation de l'évaluation selon certaines situations[450], adaptation du ruban pédagogique[451], etc.**

Si les valeurs républicaines prônent pour « l'*Egalité* », « l'action de l'égalité » sur ce terrain d'étude s'apparente à un autre principe, « l'équité » : définie communément par un sentiment de justice naturelle et spontanée, cette « valeur jumelle » se manifeste singulièrement sans se laisser guider par les seules règles du droit. **L'équité se perçoit comme une forme de justice qui prend plutôt en considération « *l'esprit de la loi que la lettre*[452] »** (d'Hooghvorst, 2008)**, pour en tempérer les effets. L'équité, en tant « qu'égalité en acte », fait évoluer « l'*Egalité* » en ce qu'« *elle se montre insuffisante en raison de son caractère générale*[453] »** (Aristote ; 1837).

« L'équité » est moins à prendre « à la lettre[454] » qu'un état d'esprit dans « l'acte d'évaluer des compétences » : il est malaisé de définir classiquement ce qui est équitable, autant par sa forme (non tracée) que par son manifeste fondateur (un sentiment). **« L'équité » est posée comme un acte évaluatif singulier qui respecte la différence d'autrui** : **un équilibre qui permet de rendre acceptable une forme d'inégalité lorsque l'égalité ne serait pas acceptable.**

Cette conception n'est pas sans rappeler les fondements d'un autre principe républicain : « *L'égalité des chances*[455]*, c'est le droit de ne pas dépendre exclusivement de la chance ou de la malchance*[456] » (Comte-Sponville, 2004). Elle corrige certaines des conditions initiales des individus, tels les aléas liés aux origines sociales de la personne, handicaps, etc., et sous-entend que toutes les autres inégalités sont légitimes.

---

[445] Article 1er de la constitution de la Vème République française

[446] Représenté depuis la présidence de Nicoals Sarkozy par le Ministère des Solidarités et de la Cohésion sociale. In DONZELO J., (2006)."Refonder la cohésion sociale" in Esprit, décembre 2006.

[447] http://www.vie-publique.fr/th/glossaire/loi-constitutionnelle.html

[448] Article 1er de la constitution de la Vème République française

[449] Le PAS – Parcours Animation Sport -, les FONGECIF (Congé Individuel de Formation), Les plans de financement des Missions locales, etc.

[450] Blessure, problèmes familiaux, handicap, etc.

[451] Le « positionnement réglementaire » comme personnalisation obligatoire avant l'entrée en formation.

[452] D'HOOGHVORST, C., (2008). Le Livre d'Adam, « La lettre et l'esprit », Éditions Beya.

[453] ARISTOTE, (1837), Ethique à Nicomaque, V, 10. 1ère édition, traduit de TRICOT, J., (1979), Ethique à Nicomaque, Ed. Vrin.

[454] « *La lettre tue, mais l'esprit (le souffle) vivifie*. », II Corinthiens, III, 6.

[455] « *L'égalité des chances, c'est une expression. Elle apparaît pour la première fois dans un discours de Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'éducation, le 7 février 1986. Depuis, tous ses successeurs s'approprient la formule, l'école devant assurer l'égalité des chances pour tous les élèves.* », (Le Monde, 2006), www.lemonde.fr

[456] COMTE-SPONVILLE, A., (2004), Guide républicain, sans Edition

Le contexte pose cette tension supplémentaire entre « Egalité », « équité » et « Egalité des chances ». « *L'égalité des chances* » et la méritocratie sont deux principes d'auto-justice qui se rejoignent dans les dispositifs Jeps : les évaluateurs affirment des valeurs « d'égalité en acte » (d'équité) alors que l'Administration veille à ce que « *l'égalité des chances* » ne conduise pas à survaloriser le mérite au profit d'une idéologie de vainqueurs et au dépend du candidat en échec. En ce sens, « *l'égalité des chances* » est un principe de justice : « *C'est le droit d'être libre, en se donnant les moyens de le devenir. C'est comme une justice anticipée, et anticipatrice : c'est protéger l'avenir, autant que faire se peut, contre les injustices du passé, et même du présent*[457]. » (Comte-Sponville, 2004). Sur ce terrain d'étude, elle s'oppose à l'égalité des résultats en admettant une inégalité juste, induite autant par les capacités intellectuelles de l'individu que le mérite individuel ou les efforts consentis. Si l'évaluation des compétences doit servir l'égalité pour tous, « l'acte d'évaluer des compétences » tend à devenir un acte « d'équité ».

II.1.3 Une évaluation des compétences « à la mesure » du contrôle et de la sélection

Ce contexte pose aussi un paradoxe entre un évaluateur souverain, *a priori* libre, et une évaluation des compétences soumise à des normes façonnant des actes de contrôle, de notation et de classement.

II.1.3.1 Un évaluateur responsable au pouvoir délibératif

Comment peut-on comprendre cette relation étrange entre une personne qui évalue et une personne qui se laisse évaluer ? Un détour par Aristote et sa conception de « citoyen » amorce ce lien héréditaire au regard des notions de « communauté » et de « cité » : « *Puisque nous voyons que toute cité est une sorte de communauté » (…) et que toute communauté est constituée en vue d'un certain bien [...] il est évident que toutes visent un certain bien et que précisément le bien souverain entre tous est la fin de la communauté qui est souveraine entre toutes et inclut toutes les autres : c'est elle qu'on nomme la cité ou communauté politique*[458] *»* (Aristote, I, 1,1). Le concept de « communauté » est le genre auquel appartient le concept de « *cité* ». La cité est la « communauté politique » selon Aristote où « *l'homme est par nature un être destiné à vivre en cité (animal politique) (…). Celui qui est sans cité est, par nature et non par hasard, un être dégradé ou supérieur à l'homme* » (Aristote, I, 1,8). Le citoyen est ici un « animal politique ». **La relation au « Maître » se retrouve au cœur des dispositifs** de la formation professionnelle et l'évaluation (i.e. les « Maîtres évaluateurs-formateurs » vis-à-vis des « candidats »). **Le candidat accepte la relation ascendante avec l'évaluateur d'autant plus qu'il vise l'intérêt général juste.**

Dans ce contexte, la citoyenneté se comprend moins au sens strict (« *le citoyen n'est pas citoyen du seul fait qu'il réside quelque part*[459]» (Aristote, III, 1,5)) qu'« *en tant qu'il exerce une magistrature*[460] » (Aubonnet, 2002), i.e. une activité de pouvoir : elle est une « *relation d'égaux*[461] » (Wolff, 1991) dans laquelle existent des activités de pouvoir ou d'autorité (*arkhë)*

[457] COMTE-SPONVILLE, A., (2004), Ibid.
[458] PELLEGRIN, P., (1993). « Aristote, *Les Politiques »*. Paris, G. F., 1993. Nouvelle traduction, avec un appareil critique conséquent d'ARISTOTE, (384 av JC environ). Politique, Ed..Format de poche utile.
[459] PELLEGRIN, P., (1993). « Aristote, *Les Politiques »*. Paris, G. F., 1993. Nouvelle traduction, avec un appareil critique conséquent d'ARISTOTE, (384 av JC environ). Politique, Ed..Format de poche utile.
[460] AUBONNET, J., (2002). Politiques (des Belles Lettres), 3e tirage de la 2e édition revue et corrigée, P. 385, Broche. (http://www.lesbelleslettres.com)
[461] WOLFF, F., (1991). Aristote et le politique, Paris, PUF.

entre ses membres : l'évaluateur détient des droits pouvant s'exercer sous forme d'un « pouvoir ». « *Quiconque a la possibilité de participer au pouvoir délibératif ou judiciaire, nous disons dès lors qu'il est citoyen de cette cité*[462] » (Aristote, III, 1,5) : **la conception de « citoyenneté en acte » s'entend ici comme une « *participation à l'exercice des pouvoirs de juge*[463] *et de magistrat*[464] » (Aristote, III, 1,5). L'acte de « juger », de « délibérer » et d'évaluer des compétences s'inscrivent historiquement et culturellement dans les principes éducatifs de la communauté de la Formation Professionnelle** : « *Toute communauté politique est constituée de gouvernants et de gouvernés. Il faut que l'éducation s'adapte à cela*[465] » (Aristote, VIII). « L'évaluation des compétences » devient un acte de citoyenneté dès lors qu'il partage les mêmes valeurs[466] (Leroux [Platon], 2002). Il caractérise les acteurs comme des citoyens responsables détenant des « droits » (« *la liberté et l'égalité des droits*[467] ») et « devoirs » (« *respecter la liberté d'autrui*[468] *et se soumettre à la loi*[469] »).

II.1.3.2 Un évaluateur engagé à respecter la règle

La contextualisation convoque également une étude de l'unité européenne Euridyce[470] menée en 2005 pour caractériser l'acteur et sa principale tension : son autonomie d'engagement vis-à-vis du respect des normes. Autrement dit, comment l'acteur tient-il ses « valeurs » et ses « principes » au regard des « objectifs » plus politiques. En France, il s'agit premièrement de former **un citoyen « autonome »**, qui comprend et « respecte » les lois. Il est capable de se donner des règles et d'adopter des comportements responsables vis-à-vis de lui-même et des autres (par exemple l'éducation à la santé, à la sécurité routière, à la sexualité, à la solidarité, au respect de la différence, etc.). Il adopte aussi des comportements responsables vis-à-vi de l'environnement (par exemple l'éducation à l'environnement pour un développement durable par exemple). Deuxièmement, **le citoyen doit être capable d'argumenter** sur des thèmes d'actualité, de « débattre[471] » et de faire preuve de discernement : **il doit être capable de s'engager**, de prendre des initiatives, **d'être conscient des enjeux** nationaux et européens par une éducation à la défense et une éducation à la paix. Enfin, **le citoyen doit pouvoir développer un sentiment d'appartenance et un devoir de mémoire**.

L'acteur agit dans un contexte français aux valeurs républicaines : il privilégie l'autonomie par l'engagement. Les valeurs républicaines « d'égalité », de « fraternité » et de « liberté » sont prégnantes, ainsi que la « méritocratie » (i.e. le mérite normé et administré par l'enseignement).

---

[462] PELLEGRIN, P., (1993). Ibid.

[463] « *Krisis* » en grec. Son sens n'est pas limité au domaine judiciaire (...) il semble employé aussi dans un sens plus large en VII,8,9 : « juges des questions de droit et d'intérêt » (...) *Krisis* est un terme moins large que *arkhë* qui l'inclut.

[464] « *Arkhë* » en Grec : Le mot grec *arkhë*, dans un contexte politique, signifie généralement « commandement, autorité, pouvoir ». In PELLEGRIN, P., (1993). Ibid.

[465] PELLEGRIN, P., (1993). \« Aristote, Les Politiques \». Paris, G. F., 1993. Nouvelle traduction, avec un appareil critique conséquent d'ARISTOTE, (384 av JC environ). Politique, Ed..Format de poche utile.

[466] LEROUX, G., (2002). PLATON, La République, Ed. Flammarion, collection Garnier Flammarion, Paris.

[467] Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, article I

[468] Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, article 4

[469] Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, article 7

[470] Eurydice, Enquête de la Direction Générale de l'Education et de la Culture, (2005). L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe. Enquête de la Commission Européenne, Eurydice, réseau d'information sur l'éducation en Europe, ISBN 92-894-9468-9 (http://www.eurydice.org)

[471] Importance donnée notamment par la formation à l'élocution orale

II.1.3.3 Contrôler, noter et classer au service de la sélection

La contextualisation de l'acte d'évaluer des compétences se centre maintenant autour de l'évaluation et son contexte. Si les définitions et les conceptions ne manquent pas, d'où vient l'évaluation ? Historiquement, l'évaluation est apparue en 1968[472] (De peretti, 2009). Mais, dès lors que l'acte d'évaluer des compétences s'inscrit dans de la formation, l'un des questionnements le plus instinctif reste *pourquoi faut-il évaluer les élèves* ? Sans « pourquoi », pas de « comment ». Les normes de l'enseignement primaire et secondaire apportent des réponses : le code de l'éducation parle de « *faire progresser l'élève* » et « *la qualité de l'enseignement* ». Quant au « comment », le choix premier est de se tourner vers des dispositifs de « mesure » au regard de ce contexte culturel et historique sis.

La forme de l'évaluation des savoirs enseignés prend des formes diverses (examens écrits ou oraux, travaux pratiques, observations des élèves en classe) et, dans la plupart des cas, les contenus et organisations sont laissés à la discrétion de l'enseignant. Un focus sur deux évaluations (« *connaissances théoriques* » et « *attitude et comportement* ») intéresse l'étude quant aux notions mobilisées. Comme en Angleterre, l'évaluation des connaissances théoriques en France est identique, i.e. « continue » dans tous les niveaux d'enseignement et accompagnée d'une évaluation spécifique au niveau secondaire et supérieur. Autre exemple, l'évaluation de « *l'attitude, de la participation et du comportement* » des élèves est de type « formative » à tous les niveaux d'enseignement. En France, une note de « *vie scolaire* » est désormais attribuée aux élèves du collège. Elle vient s'ajouter aux résultats qui déterminent l'obtention du diplôme national du brevet. Elle prend en compte la participation des élèves à la vie de l'établissement, leur assiduité, le respect des dispositions du règlement intérieur et l'obtention des attestations.

Plusieurs observations font jour. **Les dispositifs français sont perçus comme les plus évalués : les « *connaissances* » restent priorisées et font l'objet d'évaluations « continues » et « spécifiques »**. « L'attitude » tend à devenir une « matière » notée, consignée dans le livret de notes et certificative. Ce contexte renchérie les valeurs républicaines du mérite et de l'excellence basées sur un dispositif d'évaluation resserré. La difficulté pour les dispositifs de formation professionnelle (les dispositifs Jeps) reste de concilier une « évaluation de compétences » avec une évaluation notée ou mesurée à des fins de classements.

II.1.3.4 Le maillage des normes : des origines diverses pour un destin commun

Dans la plupart des pays européens, les critères et les méthodes d'évaluation sont définis au niveau de l'école par les enseignants ou le chef d'établissement. L'Angleterre fait exception et introduit depuis 2004 des critères spécifiques standards pour évaluer les savoirs, les attitudes et les compétences à atteindre à la fin du cycle d'enseignement. A la fin du 3e cycle[473], les enseignants doivent évaluer les « compétences » de chaque élève âgé de quatorze ans en tenant compte des types et niveaux de performances moyens attendus. Les écoles décident seulement de la manière la plus appropriée d'évaluer les progrès et les acquis des élèves de seize ans. Il réside des similitudes entre les dispositifs Jeps et le modèle anglosaxon : les critères sont imposés dans les textes de l'Administration et la mise en œuvre est déléguée aux Of aux moyens de « l'habilitation ». Les dispositifs actuels se trouvent dans un « entre deux » : il subsiste à la fois une délégation d'actions aux Of et leurs acteurs vis-à-vis de certaines épreuves ou de leurs organisations par exemple. Certaines

[472] DE PERETTI, A. (2009). « L'évaluation a-t-elle un sens ? (2009). Actes du colloque « L'évaluation en philosophie : quels problèmes ? VINCENNE, 25-25 octobre 2009. (http://www.cite-sciences.fr/francais/ala-cite/act_education/apprendre/pourquoi_p5.htm)

[473] Key stage 3

procédures restent dirigées par l'habilitation et les textes : supervision de certaines épreuves, contrôle de l'ingénierie évaluative en accord avec les référentiels.

Par exemple, l'Angleterre n'évalue pas tous les ans ses élèves mais propose une évaluation en fin de cycle (trois ou quatre ans selon le cycle). La mesure ou la notation n'est pas non plus l'outil prioritaire. Les savoirs ne sont pas essentiels comme en France. Si les dispositifs évaluatifs anglais sont tournés vers une logique de compétences depuis plus de trente ans, les dispositifs Jeps sont élaborés depuis 2001 seulement, par décret. L'abondance de questionnements se justifie autour de « l'évaluation » et des « compétences » depuis ces deux dernières décennies.

Deux ancrages contextuels contraires se dressent face à face au regard de « l'évaluation » et de la « compétence ». **Premièrement, l'évolution historique en la matière caractérise une inspiration du monde de la formation professionnelle sur le monde de l'éducation en termes d'évaluation des savoirs enseignés**. En même temps, la prégnance du monde du travail et ses enjeux mettent de plus en plus en valeur **une inspiration du monde de l'éducation sur le monde de la formation professionnelle notamment en termes de « compétences »**.

Il subsiste un cadrage normatif encore instable, tenant à la fois une culture historiquement sélective de l'évaluation avec une culture plus professionnalisante de l'acteur grâce à la compétence : « Evaluation » et « compétences » se présentent alors comme deux objets aux origines distinctes relevant de communautés différentes. Des tensions subsistent entre les dispositifs classiques encore résistants et des tentatives de dispositifs plus innovants, originaux voire déstabilisants. Si la surabondance normative garantie le contrôle et la préservation des principes d'excellence, de mérite, d'égalité, elle retarde aussi certaines actions ou dispositifs portées sur des conceptions plus ouvertes, (i.e. interactives et processuelles). Le contexte normatif se caractérise par un maillage de normes aux origines culturelles et historiques distinctes. Elles tentent de prescrire « l'évaluation » vis-à-vis de la « compétence ». Cette dernière se voit alors atomisée pour les besoins de la cause.

II.2/ Les normes du Ministère des Sports régissant l'évaluation des compétences

En complément de ce contexte socioculturel sis sur le plan macro, une contextualisation assez précise du prescrit des diplômes de la thèse est nécessaire afin de comprendre les actions qui s'opèrent sur ce terrain d'étude : textes juridiques, référentiels, cartes professionnelles, fiche RNCP**, etc.** : En ce sens, la contextualisation demande à serrer le contexte d'étude autour des prescriptions, à présenter les différents acteurs qui sont nommés et à qualifier les différents outils normatifs. Propre à la démonstration, cette partie met en avant un dispositif évaluatif construit par l'objet « compétence », en laissant de côté l'évaluateur, le candidat et leurs actes.

La démarche consiste en premier lieu à reprendre les textes fondateurs du code du travail et de l'éducation. En second lieu, « l'évaluation des compétences » est caractérisée par les Décrets, Arrêtés, Instructions, Notes des diplômes BEES MF[474], BEES HACUMESE[475] , BPJEPS AGFF[476] et le DEJEPS HM[477] : ces textes ancrent le contexte originel de l'étude sur un plan autant juridique qu'historique.

[474] Ou « BEMF », i.e. le Brevet d'Etat d'Educateur Sportif 1er degré, option « Métiers de la forme »
[475] Ou « HACUMESE », i.e. le Brevet d'Etat d'Educateur Sportif 1er degré option « Haltérophilie, Culturisme et Musculation Educative, Sportive et d'Entretien »
[476] Successeur du BEMF
[477] Diplôme remplaçant le BEES HACUMESE

II.2.1 Le poids des normes de la « professionnalisation »

Les dispositifs diplomants Jeps du Ministère des Sports rentrent dans le champ de la Formation Professionnelle et de la « professionnalisation ». Que disent les textes associés à ces principes ? Quels sont les principaux dispositifs normés ? La dernière loi de 2009 relative à la Formation Professionnelle et le code du travail, premières normes référentes du monde du travail apportent quelques précisions.

II.2.1.1 Une évaluation soumise aux « objectifs et contenus » de la formation professionnelle

Plusieurs notions sont abordées au regard de l'article 1 de la loi n°2009-1437 du 24 novembre 2009 sur « *les objectifs et contenus de la formation professionnelle tout au long de la vie* » :

Premièrement, l'article 1 cite que « *la formation professionnelle continue a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel, à la sécurisation des parcours professionnels et à leur promotion sociale* ». Elle a également pour objet de « *permettre le retour à l'emploi des personnes qui ont interrompu leur activité professionnelle pour s'occuper de leurs enfants ou de leur conjoint ou ascendants en situation de dépendance*. » Troisièmement, « *elle vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle*. » Enfin, « *elle comporte une formation initiale, comprenant notamment l'apprentissage, et des formations ultérieures, qui constituent la formation professionnelle continue, destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent*. »

Dès la lecture de l'article 1, l'étude relève que les objectifs et contenus de celle-ci (i.e. les savoirs enseignés) régissent la Formation Professionnelle. Cet article pose également les compétences et les savoirs comme deux objets distincts qui déterminent la structure des dispositifs de formation.

II.2.1.2 Les cadres du Code du Travail comme référentiels à l'évaluation

Le Code du travail légifère en termes de dispositifs : « *L'accès des salariés à des actions de formation professionnelle continue est assuré : à l'initiative de l'employeur, le cas échéant, dans le cadre d'un plan de formation ; à l'initiative du salarié notamment dans le cadre du congé individuel de formation défini à l'article L. 6322-1 ; à l'initiative du salarié avec l'accord de son employeur dans le cadre du droit individuel à la formation prévu à l'article L. 6323-1 ; dans le cadre des périodes de professionnalisation prévues à l'article L. 6324-1 ; dans le cadre des contrats de professionnalisation prévus à l'article L. 6325-1*[478]*.* » L'étude met en avant que les différents dispositifs d'accès à la Formation Professionnelle conditionnent également les dispositifs de formation et d'évaluation.

Le code du Travail légifère aussi sur la notion d'apprentissage : « *l'apprentissage concourt aux objectifs éducatifs de la nation. Il a pour objet de donner à des jeunes travailleurs, ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou un titre à finalité*

[478] Article L6312-1 du code du travail

professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles[479]*.* » L'apprentissage est également posée comme un « objet » supplémentaire à la conception des dispositifs de formation et d'évaluation : le code du Travail recquiert des objectifs et une sanction clairement identifiée à travers des apports théorico-pratiques. L'étude relève l'absence du mot « compétence », substitué par le terme « qualification ». Le code du Travail régit le dispositif de formation associé à l'apprentissage : « *l'apprentissage est une forme d'éducation alternée associant une formation dans une ou plusieurs entreprises, fondée sur l'exercice d'une ou plusieurs activités professionnelles en relation directe avec la qualification objet du contrat entre l'apprenti et l'employeur ; et des enseignements dispensés pendant le temps de travail dans un centre de formation d'apprentis ou une section d'apprentissage*[480] ».

Il en découle une contractualisation précise entre le stagiaire, l'Of et l'employeur, ainsi que des actions de formations normalisées : « *le contrat d'apprentissage est un contrat de travail de type particulier conclu entre un apprenti ou son représentant légal et un employeur*[481]*. Les actions de formation qui entrent dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue sont les actions de préformation et de préparation à la vie professionnelle, les actions d'adaptation et de développement des compétences des salariés, les actions de promotion professionnelle, les actions de prévention, les actions de conversion, les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances*[482] *(…)* »

II.2.1.3 La gérance des dispositifs d'alternance : contrats, stages et expérience professionnelle

Le projet de réforme de 2007 de Valérie Pécresse[483] sur les « *contrats de professionnalisation* » redéfinie la « professionnalisation » en responsabilisant les acteurs de la formation professionnelle à travers certains dispositifs. A travers les missions d'un comité[484] de travail, deux notions voient le jour sur l'actualisation de la professionnalisation :

D'un côté, cette notion se lie au monde de l'Université : « *il |le comité] abordera la question plus large de la professionnalisation des cursus universitaires (alternance, apprentissage...)*[485] » (Pécresse, 2007). De l'autre, **elle pose comme caractéristique un lien avec le monde du travail à travers les dispositifs de « *contrat d'alternance* » et de « *stages* »** : « *chaque diplôme post baccalauréat devrait à terme comporter au moins un stage dans le monde professionnel (…) il s'assurera de la bonne application des textes qui régissent les stages étudiants en entreprise, et fera toute proposition permettant un encadrement renforcé de ces stages ainsi que leur développement. Il s'agit notamment de veiller à la bonne application de la charte des stages étudiants en entreprise, signée le 26 avril 2006*[486] » (Pécresse, 2007).

Sur un plan conceptuel, elle s'adosse principalement à la notion « d'expérience », à travers la discussion des cursus : « *Au-delà de la question des stages, ce comité œuvrera pour la professionnalisation des cursus.* ***Il réfléchira à la place des expériences***

[479] Article L6211-1 du code du travail
[480] Article L6211-2 du code du travail
[481] Article L6221-1
[482] Article L6313-1
[483] Ministre de l'Enseignement Supérieur entre 2007 et 2011
[484] Le comité est baptisé le "Sta-Pro"
[485] PECRESSE, V., (2007). Professionnalisation des cursus universitaires, Portail du gouvernement, 10 septembre 2007, http://www.gouvernement.fr/gouvernement/un-comite-veillera-a-la-professionnalisation-des-cursus-universitaires.
[486] PECRESSE, V., (2007). Professionnalisation des cursus universitaires, Portail du gouvernement, 10 septembre 2007, http://www.gouvernement.fr/gouvernement/un-comite-veillera-a-la-professionnalisation-des-cursus-universitaires.

professionnelles dans les cursus, aux formes qu'ils doivent revêtir, à leur apport et à leur évaluation *: Il faut professionnaliser tous les cursus*[487] » (Pécresse, 2007).

La réforme Pécresse introduit la « professionnalisation » comme étant « *l'apport d'expériences professionnelles* (...) *et leur*(s) *évaluation*(s) ». « L'évaluation des compétences » est à la fois régie par la « professionnalisation » et comme pierre angulaire de celle-ci. L'étude retient que cette réforme réintronise « l'évaluation des compétences » comme moteur de la profesionnalisation.

II.2.2 Les normes prégnantes des BEES proposés entre 1984 et 2007

Les diplômes étudiés ici (BPJeps et DEJeps) apparaissent en 2001, suite à l'abrogation des Diplômes BEES[488]. A l'époque, ces derniers se voient notamment critiqués par les professionnels d'une évaluation trop classique, et fondée sur les savoirs enseignés. L'évaluation sanction sous forme d'examen final se voit rejetée au nom de la « compétence ». « L'évaluation des compétences » nait au regard des diplômes « ainés » au BPJeps[489] « Agff[490] » et au DEJeps[491] « Haltérophilie et Musculation » : les BEES. Aborder la question de « l'évaluation des compétences » et des dispositifs, c'est tout d'abord revisiter le dispositif normatif des diplômes BEES, axé sur les savoirs enseignés. Cette description conduit à décrire comment est régie la certification, les acteurs qui évaluent, les outils normatifs qui entrent en jeu. De nombreux questionnements se posent en abordant les diplômes délivrés par le MS. Comment les dispositifs Jeps ont-ils été mis en place ? Quelle « *ingénierie*[492] » (Coulon, 2009) ? L'Administration a-t-elle fait table rase ou a-t-elle construit un surdispositif permettant de faire évoluer ses diplômes ? La question n'est pas anodine dès lors que la compétence devait faire la « révolution » de la Formation Professionnelle. Pour le comprendre, l'étude fait un détour nécessaire par le diplôme BEMF[493] et le BEES « HACUMESE[494], descendants directs du BPJeps « Agff » et au DEJeps « Haltérophilie et Musculation ». Ces derniers permettent non seulement de comprendre la filiation naturelle de ces diplômes et leurs évaluations, mais également de saisir les premiers rouages procéduriers qui garantissent l'objectivité de l'évaluation des compétences.

II.2.2.1 Les cartes professionnelles des BEES « Métiers de la Forme » et BEES « HACUMESE » : incohérences des droits d'exercices et frontières floues

La lecture des libellés des cartes professionnelles rend compte des premières incertitudes : le titulaire du BEMF peut « *entretenir ou améliorer la condition physique d'autrui par toutes méthodes et techniques*[495] » et conduire « *des séances de préparation physique sportive*[496] ». Le titulaire du BEES HACUMESE peut « *conduire des séances d'haltérophilie, de force athlétique, de culturisme, de musculation éducative, sportive et d'entretien*[497] ».

[487] Id.
[488] Le Brevet d'Etat d'Educateur Sportif
[489] Le Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et des Sports
[490] Activités gymniques de la Forme et de la Force
[491] Le Diplôme d'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et des Sports
[492] Dérivé du mot « engin », il « a une origine latine « *ingenium* », mot qui définissait la qualité, le caractère, l'intelligence, l'aptitude à inventer des dispositifs astucieux. Son ancienne forme francisée « engieng » était chargée du sens de ruse ». In COULON, A., (2009). Génier et Ingénierie : vrai ou faux jumeaux ? La Lettre d'ADELI n° 76 – Été 2009.
[493] Le Brevet d'Etat d'Educateur Sportif 1er degré option « Métiers de la Forme »
[494] Le Brevet d'Etat d'Educateur Sportif 1er degré option « Haltérophilie, Culturisme et Musculation Educative, Sportive et d'Entretien »
[495] Libellé de compétence professionnelle inscrit sur la carte professionnelle
[496] Libellé de compétence professionnelle inscrit sur la carte professionnelle
[497] Libellé de compétence professionnelle inscrit sur la carte professionnelle

Les libellés de ces deux cartes professionnelles soulignent les tensions politiques en termes d'enjeux, de culture entre le monde fédéral et la culture de l'Administration : entre « *l'entretien de la condition physique par toute méthode et technique* » du BEMF et « *la conduite de séance de musculation d'entretien* » du BEES HACUMESE, entre « *la conduite de séance de préparation physique sportive* » du BEMF et « *la conduite de séance de musculation sportive* » du BEES HACUMESE, le stagiaire peut être induit en erreur lorsqu'il s'interroge sur la spécialité du diplôme : paradoxalement, certains libellés correspondent plutôt à la carte professionnelle de l'autre diplôme (« *préparation physique sportive* » pour le BEES HACUMESE et « *musculation d'entretien* » pour le BEMF par exemple). Ainsi, quelles compétences sont visées dans la « *conduite de séance de condition physique* », ou dans la « *conduite de séance de préparation physique* » ? Quelles sont les spécificités attenantes à chacun de ces libellés ? Ces indécisions rendent compte d'une bataille moins sémantique que culturelle. **En définitive, les cartes professionnelles (cartes résumant les conditions d'exercices à la fonction) ne traduisent pas réellement les activités réelles**. Ce premier hiatus a été soulevé par de nombreux professionnels. Pour aller plus loin, la contextualisation normative se centre plus exhaustivement autour des fiches RNCP de chaque diplôme.

II.2.2.2 Les textes spécifiques du BEES « Métiers de la Forme » : des normes décalées de l'activité réelle

Les termes de la fiche RNCP du BEMF[498] mentionnent en extrait 1 : *« Il encadre tout type de public dans une pratique de loisirs ».* Le détail fait ensuite apparaître : *« Il encadre un athlète lors d'une compétition ».*

Un questionnement tourne autour des notions de « *loisirs* » et de « *compétition* ». Derrière cette incertitude à les interpréter se pose la question des compétences à détenir. En termes de niveau d'exigence, les compétences visées diffèrent entre l'activité musculation (pris au sens large[499]) et l'activité fitness[500]. Faute de référence normative précise, l'évaluateur fait preuve d'interprétation lors de l'épreuve de pédagogie : les délibérations en CREPS par exemple révèlent des écarts significatifs des exigences des évaluateurs : l'épreuve pédagogique du BEMF en fitness est perçue par les acteurs comme exigeante parce qu'elle reflète l'activité « cœur du métier » du diplôme. Elle est moindre en « pédagogie musculation » parce que considérée comme secondaire. Les professionnels reconnaissent aussi qu'un diplômé BEMF est (étrangement) moins confirmé qu'un BEES HACUMESE en « animation musculation », et que sa spécialité reste le fitness. **Les acteurs professionnels prennent en compte la « culture » de chaque diplôme, en s'éloignant un peu des libellés de la fiche RNCP ou de la carte professionnelle. Les références normatives sont floues, contradictoires et peu indicatives pour l'évaluation.**

L'extrait 2 précise : « *Il encadre des activités de découverte, d'initiation et d'animation* ». Un explicatif mentionne : « *Il initie et perfectionne tous publics aux méthodes et techniques … visant à améliorer la condition physique, et/ ou à la préparation physique sportive de loisirs et de haut niveau* ».

Le libellé « *activité de découverte, d'initiation et d'animation* » est perçu comme vaste : l'animation est davantage considérée par les professionnels comme une fonction en soi qu'un « niveau » à atteindre. Cette posture explique peut-être que les fiches RNCP des futurs diplômes Jeps positionnent « l'animateur » comme un métier. Dans la pratique professionnelle, le fitness rend compte de niveaux « débutants », « intermédiaires » et

[498] Toujours publiée en 2011 sur le site du RNCP
[499] Musculation d'entretien, culturisme, haltérophilie, force athlétique, renforcement musculaire
[500] Low Impact Aerobic et dérivés, Step et dérivés, stretching, cours sous licence, etc.

« confirmés » tandis que la musculation fonctionne par la personnalisation des programmes d'entrainement. Le libellé suivant mentionne « *la préparation physique sportive de haut niveau* ». Qu'entendre par « *haut niveau* » ? Une distinction s'opère entre un compétiteur de loisirs et un compétiteur de haut niveau (participant par exemple à des compétitions régionales ou nationales, ou affilié à un pôle, à l'INSEP où le Sportif de Haut Niveau est administré (SHN)). Les profils sont en réalité pluriels. **Comment agit l'évaluateur au regard de ces nombreuses exigences situées ? L'exigence n'est pas la même, les attendus diffèrent malgré une grille identique, un diplôme identique. L'analyse de l'extrait 2 montre une distance entre le prescrit et l'activité réelle du diplômé visé. Comment l'évaluateur agit-il pour gérer cet écart ?**

L'extrait 3 dit : *« Développer les facteurs contribuant à la performance en mettant en œuvre des programmes de préparation physique et psychologique de l'athlète, un entraînement à partir des différentes méthodes et techniques : de renforcement musculaire, d'étirement, de relaxation, de culturisme, de gymnastique, de développement des capacités aérobies, etc. ».*

Cet extrait décrit les objectifs d'un Educateur Sportif diplômé au BEMF. Sa rédaction n'est pas affectée par le genre langagier usité en club de remise en forme. En premier lieu, elle questionne la nature du rédacteur : la terminologie « cours collectifs », « cours aérobics » se substituent à « *gymnastique* », « *relaxation* » par exemple. Finalement, les professionnels ont-ils été consultés en amont ? Deuxièmement, le diplômé BEMF est pour 80% des cas employés en salle de remise en tant que professeur de fitness[501] : il ne propose pas dans l'exercice de son métier des « *programmes de préparation physique et psychologique de l'athlète* ». Ces associations linéaires et compilatrices questionnent « l'évaluation des compétences » dès lors que ces « disciplines » sont en réalité très distinctes, séparées géographiquement[502], poursuivant des objectifs souvent opposés[503]. **En actes, les évaluateurs sont partagés entre cette norme peu adéquate et l'activité réelle du milieu professionnel. Peu aidé par ce descriptif, l'expérience de l'évaluateur en milieu professionnel est importante pour donner du sens à son évaluation. Ce contexte renvoie à la notion « d'expérience » comme concept agissant**.

La non appartenance de ce diplôme à une culture prégnante, et l'absence d'acteurs représentatifs aux métiers de la forme rendent une rédaction déculturée des normes. L'évaluateur doit alors lire entre les lignes, interpréter, retraduire … prendre des chemins de traverse : il « *renormalise*[504] » (Schwartz, 2000) une norme moins acculturée qu'administrée[505].

II.2.2.3 Les textes spécifiques du BEES « HACUMESE » : des « normes » plus fédérales que professionnelles

A l'inverse, né d'une culture fédérale et sportive avec plus de trente années d'existence (contre douze pour le BEMF), les différences sont notables entre le BEES HACUMESE et le BEMF. Pour les mettre en valeur, l'étude reprend les mêmes supports, à savoir la carte professionnelle et la fiche RNCP.

[501] Source OMNAS 2001

[502] Les cours collectifs en « salle de danse », salle parquet » et la musculation en « salle de musculation », « salle d'appareillages », « espace musculation » par exemple

[503] Les cours collectifs poursuivent généralement un objectif « minceur » tandis que le Culturisme est le sport de référence de développement de la masse musculaire

[504] SCHWARTZ, Y. (2000b/1999). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. In Y. Schwartz, Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe (pp. 479-503). Toulouse : Octarès.

[505] Le témoignage de syndicats comme le GERF, premier syndicat représentatif du secteur marchand de la remise en forme, dénonce le manque de concertation en la matière.

L'extrait 1 stipule : *« Il encadre tout type de public dans une pratique de loisirs et des publics spécifiques dans tout type de pratique »*

La similitude de formulation avec le BEMF est tout d'abord quasi identique. Elle suppose un rédacteur là encore détaché, excluant les spécificités culturelles, techniques et historiques du milieu culturel et professionnel. Elle n'aide pas non plus au distinguo entre les deux diplômes. Les caractéristiques entre « *publics loisirs* » et « *publics spécifiques* » sont peu repérables. L'évaluateur fait appel à son expérience[506] dans le milieu professionnel pour caractériser le public à encadrer.

L'extrait 2 va plus loin : *« Il encadre des activités de découverte, d'initiation, d'animation et de perfectionnement (…) Il initie et perfectionne tous les publics par des méthodes de renforcement musculaire, haltérophiles, force athlétique, culturisme ainsi que toutes les méthodes se référant à la musculation, au cardio-training et aux techniques d'étirement et de relaxation sous toutes leurs formes, aussi bien en cours collectifs qu'individuels ».*

D'une « *activité de découverte* » au « *perfectionnement* », l'évaluateur ne détient aucun indice quant au niveau d'exigence attendu : tout comme la diversité des publics vue sis, il reste exigeant en termes d'attendus, malgré la similitude du libellé cité plus loin. Les « *méthodes et techniques* » sont visées autant par l'HACUMESE que le BEMF. Plus qu'une difficulté, un paradoxe demeure : si le BEMF reste bien le diplôme spécifique des cours collectifs (fitness, Renforcement Musculaire, Stretching, etc.) **la mention « cours collectifs » est écrite dans la fiche RNCP de l'HACUMESE, diplôme spécialisé en réalité en musculation : un paradoxe supplémentaire qui conduit l'évaluateur à se distancier de cette norme lors de son activité d'évaluer. Si le dispositif normatif se veut garant de l'objectivité, l'évaluateur ne peut rendre sa décision objective qu'en s'en détachant.**

La seule lecture des épreuves certificatives (proposées par la Fédération) démontre son attachement aux disciplines sportives représentées : aucun sujet écrit sur les cours collectifs, aucune épreuve technique et physique sur les cours collectifs. L'évaluateur, représenté ici par un membre fédéral, est un spécialiste en Musculation, Haltérophilie ou Force Athlétique et non en « cours collectifs ». Lors des évaluations, la fiche RNCP est substituée par les principes de la « culture fédérale », par les outils de la Fédération.

En synthèse, les lectures des fiches RNCP et des cartes professionnelles questionnent « l'évaluation des compétences » tant l'écart entre pratiques évaluatives et prescrits est grand. Comment l'évaluateur se repère-t-il ? A quoi répond-il en termes de compétences professionnelles si la norme est floue, décalée voire caduque ? Finalement, l'étude se demande si ces dispositifs assurent bien leur fonction d'objectivité : en régissant les conditions d'exercice par les « compétences », les « qualifications » voire les savoirs enseignés, l'évaluateur est en tension entre un dispositif trop structurant et l'activité réelle. Pour parfaire la contextualisation, l'étude fait une introspection vers les textes spécifiques qui régissent la certification.

II.2.2.4 Les épreuves de certification du BEES « Métiers de la Forme » et « HACUMESE » du côté des textes : absence de référentiels et Jury « profane »

[506] Historiquement, les adhérents affiliés à la Fédération référente restent proches des soubassements disciplinaires sportifs : l'Haltérophilie, la Force Athlétique restent les deux fers de lance historiquement ancrés, tandis que le Culturisme et la Musculation sont intégrés par la suite – le premier comme discipline sportive de compétition et le deuxième comme activité de loisirs proposés par les associations membres.

L'étude analyse plus spécifiquement « *l'examen en candidat libre*[507] ». Le candidat se forme en amont dans un CREPS ou un OF sur une durée variable selon les organismes (de six à huit mois pour la très grande majorité). Il effectue son inscription en parallèle à « *l'examen en candidat libre* » auprès du CREPS dont il relève régionalement. L'examen a lieu une[508] à deux[509] fois par an. Le candidat passe alors trois groupes d'épreuves, appelés « *Module A* » (Module théorique), « *Module B* » (Module pédagogique) et « *Module C* » (Module technique). Ces épreuves s'échelonnent sur une semaine. Le candidat prend connaissance le premier jour de ses passages sur une liste affichée dans le bâtiment principal (horaires, salles, nature de l'épreuve, etc.). Sur le plan du dispositif évaluatif humain, la fonction de formateur est distincte de la fonction évaluateur. Il est donc impossible (en droit) qu'un candidat soit évalué par un de ses anciens formateurs. L'évaluateur se voit remettre tous les outils d'évaluation (grilles, protocoles, dossiers, etc.) par le CREPS un jour avant les épreuves, lors d'une réunion d'harmonisation.

Ce dispositif évaluatif apporte un bilan contrasté : taux de réussite faible[510], des « savoirs » et des « compétences » qui ne répondent pas aux attendus des évaluateurs, des outils peu maniables, des items hors sujet, etc. Plusieurs questions se posent : **les attendus ne sont-ils pas les référentiels véritables ? Mais comment maîtriser la déviance de l'évaluation sans référence ? Comment dissocier « l'arbitraire[511] » du « jugement » ? Comment garantir l'objectivité de l'évaluation dans ces conditions ? Ce questionnement se pose au regard des épreuves décrites ci-dessous.**

1. Les épreuves du BEES « Métiers de la Forme » de la fiche RNCP : Divergence entre l'activité à la certification et les prescriptions

A partir de la fiche RNCP du BEMF, les « *modalités d'accès à la certification* » sont les suivantes : « *Une épreuve générale composée d'un écrit et d'un oral ; une épreuve pédagogique composée de la présentation et la conduite d'une séance dans une forme de pratique collective ; une épreuve technique (composée d'une prestation technique de prise en charge et d'assistance individualisée (séance de coaching), d'une prestation de création personnelle mettant en relation la musique et le mouvement, et des épreuves physiques en développé couché et squat, ainsi qu'une épreuve de Luc Léger) ».*

L'évaluation couvre certaines spécialités pour l'obtention d'un diplôme aux conditions d'exercices « tronquées ». Cette constatation renvoie à la question des épreuves : Qui est en charge de leurs mises en place ? Formateurs ? Evaluateurs ? Cadres administratifs ? Gérants de grand groupe de Fitness ? La « *candidature libre* » se caractérise par une scission du couple « Coordonnateur / Evaluateur ». L'évaluateur, exclus de l'ingénierie[512], n'est pas convoqué pour la mise en place d'épreuves du BEMF. L'évaluateur n'assiste qu'à une réunion d'harmonisation des grilles d'évaluation un jour avant le début des épreuves. Elles ne proviennent donc ni des formateurs, ni des évaluateurs, ni des professionnels … Les divergences entre l'activité et les prescriptions amènent au questionnement : Comment agir quand l'épreuve (et sa grille) se trouvent distanciées par rapport aux conditions d'exercices demandées ? L'évaluateur, en se distançant lui-même du dispositif imposé, garantit-il l'objectivité ? **Entre la norme administrée et la norme agréée par une**

[507] Ce dispositif était ouvert à tous les Of et les CREPS, ce dernier tenant également le monopole de la formation continue.
[508] Le BEMF en juin
[509] Le BE HACUMESE en juin et novembre
[510] Taux oscillant entre 20 et 50 % environ chaque année selon les CREPS. Seul le CREPS d'Houlgate affichait 50%, les autres CREPS ne dépassant pas les 40% … source DRJS 2008
[511] Dans le sens d'une subjectivité non « construite », non « assumée »
[512] L'ingénierie est confiée à une CPC (commission Représentative Professionnelle), représentée par des cadres de l'administration, un ou deux grands « patrons » et un syndicat assez « généraliste » (FO ou la CGT)

communauté de pratique, quelle voie est choisie ? Quel « référent » convoquer à l'acte d'évaluer ?

2. Les épreuves du BEES « HACUMESE » : immuabilité certificative et non respect des normes

A partir de cette même fiche RNCP du BEES HACUMESE, les épreuves de certification sont caractérisées comme suit : *« Une épreuve générale composée d'un écrit et d'un oral ; une épreuve pédagogique composée de l'organisation, de la présentation et la conduite de tout ou partie d'une séance d'entraînement ; et une épreuve pratique au choix composée* d'un *Arraché / Epaulé jeté (Haltérophilie), ou d'un Squat, développé couché, soulevé de terre (Force Athlétique) ou d'un Squat, développé couché, Dips et tractions (Culturisme) ».*

Le référentiel des conditions d'exercices et les épreuves de certification révèlent quelques contradictions : si le titulaire du BEES HACUMESE donne « *de droit* » des cours collectifs, aucune épreuve ni programme de formation n'existe. La préparation physique est également absente tout comme « *les techniques de relaxation sous toutes ses formes* », ce qui est pour le moins gênant pour le possesseur de ce diplôme. Ce focus relève une caducité des épreuves vis-à-vis des pratiques en club de remise en forme, au seul nom d'une conservation culturelle encouragée par la Fédération.

En second lieu, comment l'évaluateur agit-il alors en situation, au cœur de ces tensions ? Si les textes préconisent la diversité des profils (professeurs de sports, cadres de Directions régionales, professionnels du secteur, etc.), une grande majorité de Cadres Techniques « trustent » la fonction dans les faits. Le Ministère des Sports, à la lecture de la lettre DAF1 / N°1102 du Ministre délégué à la jeunesse et des sports en date du 16 décembre 1996, réagi fortement à cette déviance :

« Mon attention a été attirée sur le fait que les jurys d'examens sportifs ne comprendraient pas toujours de représentant des organisations « de professionnels de l'enseignement dans les disciplines concernées. Je vous rappelle que cette exigence est prévue dans le dernier alinéa du premier paragraphe de l'article 10 de l'arrêté cité en référence ; il vous appartient en conséquence, de demander aux organisations les plus représentatives de vous désigner un représentant de la profession d'éducateur sportif dans la discipline concernée par chaque brevet d'Etat. Je vous remercie de toute l'attention que vous porterez à la régularité de la composition des jurys de ces examens[513]. »

Cette DAF démontre le caractère « transgressif » des jurys d'examens. Le choc des cultures entre un évaluateur de l'enseignement privé, un Cadre Technique fédéral ou un agent administratif interroge le dispositif évaluatif ainsi que son ingénierie : **l'évaluateur ne doit-il pas participer à la mise en place des situations évaluatives et des outils ? Comment valoriser dans un jury l'activité des évaluateurs aux cultures très différentes ?** La dénonciation de la DAF pour le jury plénier tend à penser que la diversité du jury est un avantage vis à vis des méthodes objectives critériées. Les discussions s'ouvrent en ce qui concerne la « subjectivité assumée » de l'appréciation d'une épreuve par les évaluateurs. Dans ces premières réflexions, l'étude normative relève que l'activité de l'évaluateur semble bien différente de ce que prescrivent les textes.

Deux réflexions font jour : premièrement, si la « logistique » est priorisée par les normes en vigueur, « l'humain » prend le pas sur le dispositif dès lors qu'il doit rendre compte d'une évaluation (évaluation des savoirs enseignés comme l'évaluation des compétences) : **les choix de l'évaluateur mettent à jour certains concepts de « l'action » (la « renormalisation » ou la « transgression ») comme principaux opérateurs à « l'acte**

[513] DAF1 / N°1102 du Ministre délégué à la jeunesse et des sports en date du 16 décembre 1996.

d'évaluer des compétences ». Deuxièmement, la subjectivité de l'évaluateur est aussi interrogée dans sa dialogie avec l'objectivité critériée par les normes. **Entre ingrédient de l'arbitraire et voix « délibératoires », comment caractériser la subjectivité ?** Quelle place doit-on lui accorder ?

L'évaluateur est seul en l'absence du formateur lors des épreuves en candidat libre. Les évaluateurs ne sont pas en contact avec l'apprentissage de la formation (institué comme une préparation à l'examen). Côté ingénierie, l'évaluation rend un caractère exclusif, ultra objectif, assuré par un dispositif surcritérié et noté ici. En ce sens, les épreuves prescrites deviennent de plus en plus déconnectées des compétences professionnelles du terrain et ne renvoient plus aux « types » d'actions du métier visé. Un hiatus demeure : d'un côté, les professionnels prônent une formation professionnelle axée sur des compétences et une évaluation de celles-ci, de l'autre, les BEES répondent par une évaluation des savoirs enseignés par des formateurs plus ou moins acculturés. Cette problématique a réouvert dans les années 2000 une large concertation sur la question de la formation professionnelles sportive par le Ministère des Sports. C'est au cœur du débat que les dispositifs Jeps ont été posés.

Dans ce contexte, **l'émergence du système JEPS en 2001 programme l'abrogation des BEES. Elle repose clairement la question de l'évaluation des compétences et de son dispositif : L'évaluation des compétences peut-elle être plus pertinente au regard de la professionnalisation du candidat ?** La réflexion passe maintenant par une observation fine des textes inhérents aux dispositifs actuels étudiés. De nouvelles normes font jour : Référentiel Professionnel, FDA[514], Référentiel de Certification. Une lecture de ce prescrit précise le champ des possibles en termes de terrain d'étude : un terrain sur les nouveaux dispositifs diplomants Jeps non encore explorés par une recherche de ce type.

II.2.3 Une mutation normative lourde des diplômes Jeps depuis 2001

II.2.3.1 Un état des lieux dense régissant le BPJeps et le DEJeps

Ce nouveau dispositif voit le jour en 2001 par Marie Georges Buffet, ancienne Ministre des Sports. Il repose sur une ingénierie menée par les organes déconcentrés du ministère (DRJS) suite au projet de rénovation des diplômes conduit par l'ONMAS[515]. **Les deux Diplômes d'Etat: Le BPJeps agff[516] de niveau IV (niveau baccalauréat) et le DEJeps hm[517] de niveau III (niveau Bac + 2) sont passés en revue**.

Un regard se porte sur la hiérarchie règlementaire « Décret-Arrêté-Instruction ». Des différences apparaissent avec leurs ainés : de nouveaux acteurs (« superviseurs », des « experts », etc.) ; de nouveaux outils normatifs (Référentiel Professionnel, FDA[518], Référentiel de Certification, etc.) ; de nouveaux critères : UC[519], OTI[520], OI[521], OPO[522] ; de nouveaux objets : « compétences » (vs « savoirs »), « situations », etc.

[514] Fiche Descriptive d'Activité
[515] L'Observatoire National des Métiers du Sport
[516] AGFF : « *Activités gymniques de la Force et de la Forme* ». Diplôme successeur du BEMF
[517] HM : « Haltérophilie & Musculation ». Diplôme successeur du BE HACUMESE
[518] Fiche Descriptive d'Activité
[519] Unités Capitalisables
[520] Objectifs terminaux d'Intégration
[521] Objectifs Intermédiaires
[522] Objectifs Pédagogiques Opérationnels

Le dispositif part de la « compétence » : celle-ci a été discuté en commissions nationales partitaires où figurent professionnels, formateurs, cadres administratifs, représentants du monde fédéral, etc. Elle est reconstruite comme un objet sous forme de référentiels : le Référentiel Professionnel et le Référentiel de Certification. A partir de ces deux outils, le Ministère des Sports a construit une nomenclature normative qui régit l'évaluation des compétences. A partir d'une étude de sa confection, l'étude pointe l'effet ultra structurant et déterminé du dispositif (multi référencé et atomisé) dans lequel l'évaluateur doit pourtant officier pour garantir l'objectivité de l'évaluation des compétences.

II.2.3.2 Décrets, Arrêtés et Instructions règlementaires du BPJEPS AGFF : densité des prescriptions et multiplication d'outils

L'enquête répertorie toute la nomenclature normative : les textes qui réglementent (Décret), qui organisent (Arrêté) et qui mettent en œuvre (Instruction) ce diplôme. Elle amène à faire une pause sur un Arrêté et une Instruction propre à l'agff[523]. L'Arrêté traite de la « *mise en place* » tandis que l'Instruction, plus opérationnelle, traite de sa « *mise en œuvre* ». **L'exposé qui suit soulève certains alinéas concernant l'évaluation des compétnces et son dispositif, la certification, les notions de compétences, de savoirs, etc.**

1. *Décret N° 2001-792 du 31 août 2001* portant règlement général du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport ;
2. *Arrêté du 18 avril 2002* portant organisation du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport ;
3. *Instruction N° 02-170 du 11 octobre 2002* relative aux modalités de mise en œuvre du BPJEPS ;
4. *Instruction N° 03 - 111 JS du 4 juillet 2003* relative à la constitution des jurys de diplôme ;
5. *Instruction N° 03-142 JS du 26 Août 2003* relative au modèle d'arrêté de composition des jurys du BPJEPS ;
6. *Instruction N° 04-009 JS du 21 janvier 2004* : Établissement des diplômes portant attribution du BPJEPS ainsi que des attestations d'unité capitalisable complémentaire et du certificat de spécialisation. Établissement des arrêtés d'attribution de diplômes et d'attestations du BPJEPS. Gestion du livret de formation du BPJEPS ;
7. *Instruction N° 04-195 JS du 3 décembre 2004* relative au BPJEPS : spécialités créées de façon commune par le ministère chargé de la jeunesse et des sports et le ministère chargé de l'agriculture. Procédures d'habilitation des organismes de formation, de désignation des jurys de certification.

    1. Exposé du Décret du 31 Août 2001 du BPJEPS : Un « *Jury plénier* » varié … sans évaluateur.

Le premier article traite du Référentiel de Certification, premier outil nouveau par rapport aux anciens systèmes BEES. L'article 4 stipule : *« Le référentiel de certification est composé de l'ensemble des unités constitutives du diplôme. Le référentiel de certification fixe pour chaque unité les compétences professionnelles, l'objectif terminal d'intégration, les objectifs intermédiaires des premiers et seconds rangs ainsi que les modalités de l'évaluation certificative.* L'article 5 cite *« Le diplôme du brevet professionnel est délivré : a) Soit par la voie d'unités capitalisables ; b) Soit par la validation d'acquis professionnels ; c) Soit par un examen composé d'épreuves ponctuelles. »*

La question de « l'évaluation des compétences » se pose au regard des modes de validation du diplôme. L'enquête se centre sur le cadre de « *la voie des unités capitalisables* ». En effet, la « validation des acquis de l'expérience », non déléguée par le Ministère des Sports

[523] Activités de la Forme et de la Force

n'est pas retenue (elle est exclusivement tenue par les DRJSCS). Deuxièmement, le texte précise que « *l'examen composé d'épreuves ponctuelles n'est pas* [non plus] *mis en œuvre* », donc non étudiable. Malgré une ouverture des modes d'accès à « l'évaluation des compétences », **le contexte est caractérisé par un seul mode d'évaluation restant : par « *la voie des unités capitalisables* ».** Ce focus importe car il renvoie à un dispositif où préexiste obligatoirement une formation avant les épreuves : chaque stagiaire en formation initiale signe une « *fiche de positionnement* ». Il s'engage à suivre un certains nombres d'heures de formation avant de passer les épreuves. Le dispositif certificatif est donc étroitement lié à la formation : seul un stagiaire formé peut être évalué. Contrairement aux B.E.E.S., un « *candidat libre* » n'est plus recevable en la matière. Un stagiaire n'ayant pas rempli ses obligations formatives (absences répétées par exemple) est également non admissible à l'épreuve. **Ce dispositif pose la question de la place de la formation, des modes et styles d'apprentissages, des « savoirs », des « compétences » par exemple.** Evalue-t-on seulement ce que l'on enseigne ? Enseigne-t-on seulement ce que l'on évalue ? Autant de questionnements qui seront posés plus conceptuellement dans le chapitre suivant. L'étude relève le paradoxe suivant : d'un côté, le dispositif Jeps voit le jour au nom de la « compétence ». Il est intronisé au regard des imperfections du dispositif BEES (absence de compétences professionnelles et évaluation des savoirs enseignés). L'idée était d'introduire les caractéristiques professionnelles afin d'évaluer des compétences liées aux situations professionnelles. D'un autre côté, le mode évaluatif retenu par les textes actuels posent une évaluation dépendante de ce qui est enseigné au préalable … semblant oublier les situations professionnelles et les inscriptions situées de la compétence.

L'article 10 définit le jury : « *Le jury est nommé par le directeur régional de la jeunesse, des sports et des loisirs. Il est présidé par un fonctionnaire de catégorie A. Il est composé à parts égales : de formateurs et cadres techniques, dont la moitié au moins sont des agents de l'Etat ; de professionnels du secteur d'activité, à parité employeurs et salariés désignés sur proposition des organisations représentatives, sauf dispositions particulières prévues par l'arrêté de création de la spécialité ».*

L'article 10 évoque la composition du Jury. L'évaluateur est-il un jury ? Le jury est-il évaluateur ? Si le jury n'est pas défini dans sa qualité, il faut l'entendre dans sa composition : c'est le « *jury plénier* », i.e. une commission qui statue, s'approchant plus d'une « *chambre d'enregistrement*[524] » que d'une commission de délibération. En pratique, les membres du jury plénier sont assez uniformes et peu nombreux : trois ou quatre personnes dont essentiellement des représentants de la DRJS. **Le jury plénier entérine les résultats et ne s'interrogent que sur les quelques cas faisant doute : il acte dans sa forme de la validation définitive des UC après vérification de la conformité de l'épreuve.** Le texte ne rend compte d'aucun indice en termes d'activité de ce jury et sa qualification n'est pas réellement caractérisée[525] dans les textes, ni dans les rapports de conclusion que l'Of reçoit.

Plusieurs questions se posent en l'absence d'informations supplémentaires : Quelles sont les qualifications requises pour le Jury ? Cadre technique, formateurs, professionnels, diplômes requis, expériences en tant que jury ? Quelle est la posture du Jury vis à vis de la mise en place des épreuves liées au Référentiel professionnel ? Y participe-t-il ? Connaît-il la spécificité de chaque épreuve ? Le dispositif d'habilitation d'une formation (et des évaluations) par les DRJSCS entend une singularité de chaque formation, de chaque évaluation. Il existe autant d'épreuves différentes que d'Of habilités. Les ingénieries de formation et d'évaluation sont conduites par un Coordonnateur Méthodologique responsable (formé dans le cadre d'un stage de deux jours) et aidé de son équipe pédagogique.

[524] Terminologie employée lors de la réunion d'harmonisation du système de certification par UC à l'Insep en Mai 2011

[525] Peu voire aucun jury ne relève du secteur d'activité visé par le diplôme (AGFF) ou est lui même diplômé

L'étude relève deux difficultés propres au « jury » et à « l'évaluateur » : en premier lieu, **le jury est exclu autant de l'ingénierie évaluative que de l'activité formative et évaluative** (i.e. l'activité se déroulant tout au long du parcours du candidat stagiaire). Il ne tient ni la « mise en place », ni la « mise en œuvre » de l'évaluation des compétences. Totalement absent, il ne connaît pas non plus les candidats. **Comment dans ces conditions entérine-t-il objectivement l'évaluation des compétences de ces derniers ?** En second lieu, **l'évaluateur est absent du jury plénier lors de la validation finale** des grilles certificatives, malgré qu'il en soit l'acteur principal. Les textes rappellent que c'est le Directeur Régional qui valide les évaluations certificatives. Dans les faits, les résultats définitifs sont « publiés » depuis 2012 par voie intranet à l'Of. L'évaluateur n'est donc consulté à aucun moment. Quant aux textes juridiques, ils ne mentionnent même pas l'existence d'évaluateurs : Qui évalue sur le terrain ? L'enquête amène aux dossiers d'habilitation de chaque Of où une liste de noms d'évaluateurs est proposée : des formateurs de l'Of pour quatre vingt quinze pour cent des cas d'ailleurs. L'évaluateur est perçu comme un acteur clandestin participant à l'évaluation des compétences.

L'étude différencie « l'évaluation certificative » de « l'acte d'évaluer des compétences » : si l'acte d'évaluer des compétences reste en pénombre dans les mains d'évaluateurs, c'est le jury plénier qui entérine au grand jour les décisions finales en leurs absences. Normativement, l'objectivité relève moins des évaluateurs que du jury plénier et de sa procédure. Le paradoxe qui se pose est de prétendre objectiver l'évaluation des compétences des stagiaires en se portant exclusivement sur un jury absent de la situation évaluative, inconnu du candidat, et utilisant une seule procédure vérificative « d'après coup ». La question du processus d'évaluation est éludée : **le Décret étudié ici est vierge d'informations normatives au regard de « l'acte d'évaluer des compétences »**. Seul le rôle du jury plénier est instruit. L'étude se porte alors sur l'Instruction d'octobre 2007 pour obtenir d'autres informations. L'Instruction rend compte uniquement de la spécialité du diplôme Jeps , soit les agff.

2. L'Instruction 02-170 JS du 11 Octobre 2007 : Une approche très procédurale.

De prime abord, sa lecture se confond à celle d'un cahier des charges. Certains paragraphes permettent d'appréhender les attendus de l'Administration au regard du rôle de l'évaluateur au sein du dispositif BPJEPS AGFF.

Extrait 1 : *« La norme n'est pas négociable (...) « Les unités capitalisables d'adaptation et les unités capitalisables complémentaires » (…) « Les organismes de formation sont invités à transmettre le référentiel de certification spécifié au delà du second rang afin d'apprécier la logique de l'organisation pédagogique de la formation et de la proposition d'évaluation certificative. »*

Ce texte initie la genèse de construction des épreuves évaluatives par l'appropriation d'un « *Référentiel de Certification* » déjà construit. Les distinctions entre les bâtisseurs de référentiels, les faiseurs d'épreuves et les évaluateurs en situation n'existent pas : sont-ils les mêmes ? En réalité, seuls les « Coordonnateurs Méthodologiques » sont créateurs au regard du Décret. **Les évaluateurs ne participent pas à la construction du dispositif évaluatif dans les textes.** Quant à la relation « bâtisseurs et évaluateurs », le lien est quasi inexistant autant en acte que sur le plan du prescrit. **Les évaluateurs se soumettent directement à un référentiel incontournable** comme le précise l'alinéa suivant :

« Je vous rappelle qu'il n'est possible de modifier les objectifs terminaux d'intégration et les objectifs intermédiaires définis dans le référentiel de certification de la spécialité. »

Les « bâtisseurs » du Référentiel de Certification sont les cadres techniques des Administrations (en concertation avec les représentations syndicales, les organisations professionnelles influentes) tandis que le « faiseur d'épreuves » de l'Of est le Coordonnateur Méthodologique. Il est en charge du dossier d'habilitation. S'il peut réviser, adapter, modifier le « *Référentiel Professionnel*[526] » (support de la FDA et de l'ingénierie de formation), il ne peut en aucun cas en faire de même en ce qui concerne le « *Référentiel de Certification* », support de l'évaluation des compétences. Son immuabilité facilite davantage une activité normative de contrôle et de vérification qu'une activité évaluative et interprétative : si le dispositif Jeps se voulait être plus personnalisable, plus singulier selon les genres professionnels, une tendance à l'uniformisation (plus qu'à l'harmonisation) fait jour, au service du travail de l'Administration. **L'évaluateur, agissant avec ces normes, n'est pas concerté en définitive. Il doit agir en s'adaptant une nouvelle fois à des normes exogènes. Ces difficultés restent en tout point semblable avec l'ancien dispositif BEES. D'ailleurs, ce constat ne permet pas non plus de conclure que l'évaluateur évalue mal, ou qu'il n'évalue plus vraiment des compétences par exemple. L'évaluateur est seul avec ces outils donnés, ce qui pose plutôt la question de la manière dont « l'acte d'évaluer des compétences » se déroule dans ces conditions.**

La caractéristique nouvelle est l'introduction de référentiels comme cadre ou angle d'approche, comme l'indique l'extrait 2 : *« le processus d'évaluation certificative (...) Toutefois, certaines (unités capitalisables) peuvent faire l'objet d'une ou de plusieurs situations d'évaluation certificative communes, si les conditions et critères d'évaluation permettent de bien identifier l'évaluation des compétences relatives à chaque unité capitalisable. (…) Vous vérifierez que le processus d'évaluation certificative soit bien conforme au référentiel de certification (nombre d'unités capitalisables, intitulé des unités capitalisables et des objectifs) ».*

Cet alinéa questionne le mode d'évalution certificative : **Comment ce dispositif atteste-t-il des compétences ? Comment passe-t-on des « compétences » à « la » compétence (i.e. à « *L'Unité Capitalisable* ») ? Comment passe-t-on du Référentiel de Certification à la Grille d'évaluation, aux critères ? Ces questions sont au cœur de la problématique de la thèse, puisque ce dispositif pose l'intégralité de la garantie de l'objectivité sur un objet : la compétence prescrite et décrite.** En pratique, le dispositif à finaliser par l'of reste lourd : ce dernier rentre dans un étrange bricolage de croisement d'items entre ceux que le Référentiel de Certification prescrit (à trois degrés de critérisation) et ceux qui viennent peuplés les grilles d'évaluation par UC. Dans ce travail arrassant, les Of cherchent cependant à donner un minimum de sens en « renormalisant » certains items. Les grilles sont une forme d'aggrégats entre des items fidèles du Référentiel de Certification et des items plus adaptés aux spécificités de la formation et du monde professionnel visé. Si l'Administration pouvait penser que ces pratiques d'ingénieirie rentraient bien dans la logique de personnalisation des parcours de formation et dans la logique de compétences, les prescriptions se sont encore durcies depuis 2011. Les différentes DRJSCS demandent que les grilles (« inspirées » du Référentiel de Certification) deviennent de véritables « copies » des OI de premier, second et troisième rang, sans possibilité de sortir des rangs. Plus d'item ajouté ou adapté. Dans ces conditions, **comment l'évaluateur opère pour exprimer son point de vue au regard de grilles formatées et non contextualisées ?**

Ce paragraphe illustre le divorce entre l'évaluateur et « sa » ressource (la grille d'évaluation et le Référentiel de Certification). **Comment s'opère l'acte d'instrumentation de l'évaluateur ? Que fait-il des indices opératoires inhérents à l'action du candidat ?** Par exemple, l'évaluateur écarte-t-il simplement l'insuffisance de condition physique de son candidat lors d'une épreuve d'animation parce qu'aucune UC ne vise ce critère en Agff ? Elle apparaît pourtant comme une priorité pour ce métier par tous les professionnels.

[526] On parle souvent de « Référentiel Professionnel Adapté »

L'extrait 3 pose les règles inhérentes à la sélection des candidats entre prédiction et classement. *« La sélection des candidats (...) Les exigences préalables à l'entrée en formation sont, lorsque la spécialité le justifie, fixées par voie réglementaire. L'attestation justifiant de la satisfaction des exigences préalables est délivrée dans les conditions suivantes :*

soit par le directeur régional de la jeunesse, des sports et des loisirs ou un expert désigné par ses soins après réussite à des épreuves de sélection organisées par l'organisme de formation conformément aux termes de l'arrêté de spécialité. Dans ce cas, l'organisme de formation précise les critères et modalités de sélection retenus. Il transmet au directeur régional de la jeunesse, des sports et des loisirs, la liste des candidats inscrits aux épreuves de sélection et la liste des candidats ayant satisfait aux exigences préalables ;

soit par le directeur technique national d'une fédération sportive délégataire au vu d'un diplôme ou d'une attestation admise en équivalence avec les exigences préalables à l'entrée en formation.

L'organisme de formation présente les critères et modalités de sélection des stagiaires retenus pour la formation et en communique la liste au directeur régional de la jeunesse, des sports et des loisirs. »

Cet extrait n°3 ci dessus questionne la conception posée de « l'évaluation » : **qu'entend l'Administration par évaluation ? « Contrôler » et « sélectionner », est-ce évaluer ?** Cet alinéa expose un dispositif de « sélection » : la logique parait différente entre le dispositif de certification et de sélection. Si l'évaluateur vise une même compétence en début, milieu ou en fin de parcours, il en rend compte différemment. Les « *Exigences Préalables* » placées avant le début de la formation (i.e. les exigences minimales requises) sont des épreuves directement ordonnancées par les textes, même si l'évaluateur travaille avec une grille construite par les futurs formateurs. S'il sélectionne moins un candidat qu'un futur élève, il statue au titre d'une seule référence : la comparaison avec les autres candidats. Sur cent candidats présentés, seulement vingt cinq sont retenus. Des questionnements se posent vis-à-vis de la notion de « sélection ». Une question renvoie bien sûr à la prédictibilité de la compétence ou à la mesure de progression de celle-ci : un candidat pouvant réussir une épreuve instantanée peut progresser très peu pendant la formation tandis qu'un débutant est recalé malgré une marge de progression qui peut être importante. La sélection se caractérise par des situations de tests décontextualisées, un référentiel unique, un acte de comparaison puis de triage avant d'être prédictif dans la potentialité. **Sélectionner, est-ce évaluer ?** La notion de compétence est questionnée également au regard de la sélection : **La compétence est-elle révélée à travers sa prédictibilité ?**

Dans les actes, l'évaluateur souhaite retenir un profil à fort potentiel dont il en aura la charge pendant un an environ[527]. Cependant, **la sélection du BPJeps agff s'effectue sur un ou deux tests. Elle est co-entérinée par un formateur et un « expert » extérieur sans lien avec la formation professionnelle. La prédictibilité[528] de compétences n'est pas prise en compte par « l'Expert » au regard des modalités de tests** : en ce qui concerne le test de suivi de cours collectifs[529] par exemple, les candidats suivent un cours pendant dix minutes de Renforcement Musculaire par groupe de quinze à vingt personnes. Les candidats effectuant des erreurs techniques sont éliminés au fur et à mesure par les experts et les évaluateurs. Les candidats stoppent leur action et quittent la salle de parquet. Ils sont éliminés et ne sont pas admissibles. La sélection s'effectue jusqu'à la fin du temps imparti.

[527] Entre 6 mois et un an selon l'OF
[528] La « détection » dans le monde sportif
[529] Test des exigences préalables de la mention C (mention Forme) du BPJEPS AGFF

L'exercice est donc impitoyable et ne laisse pas de place à des éléments relevant de la « compétence » (prise en compte du contexte, d'une action ancrée dans un collectif, d'une prédictibilité, de références externes, etc.) **Des actes très comportementaux de la sélection prennent le pas : observer, comparer et classer. La délibération entre les experts et les évaluateurs est quasi inexistante : les éliminations se font dans l'instant à la première erreur, sans réelles concertations. Est-ce évaluer, et vise-t-on les compétences ?**

Cet extrait amène à s'interroger sur ce dispositif porté sur le contrôle et la sélection. L'étude n'a pas souhaité retenir ces situations d'évaluations pour une étude sur « l'acte d'évaluer des compétences », a minima pour trois raisons. Premièrement, lors de l'activité de « sélection », l'objet de la sélection convoque moins une activité de détection de la compétence qu'une activité de triage et de classement. Deuxièmement, l'activité de « sélection » n'est pas assujettie aux « référentiels » normés de la compétence. Enfin, la « sélection » se positionne ici à l'entrée en formation : la « compétence » professionnelle n'est pas l'objet visé ;

L'Extrait 4 : instruit le « positionnement » : *« le positionnement (...) Le positionnement consiste à situer le candidat par rapport au référentiel du diplôme, premièrement par rapport au référentiel professionnel, pour tenir compte de son projet professionnel, et deuxièmement, par rapport au référentiel de certification, au regard de ses acquis expérientiels. »*

Au stade du « positionnement », le candidat est admissible en formation. L'Of lui propose un « *Ruban Pédagogique* » en fonction de ses résultats et d'un entretien qualitatif. Le candidat décide lui-même d'accepter ou de refuser la formation. La difficulté réside à positionner les compétences d'un candidat sur un ruban pédagogique à partir de simples résultats moins fondés sur la compétence que sur une sélection : la compétence est finalement débattue entre el formateur et le candidat selon les entrées par matières du ruban pédagogique, sous formes « *d'ingrédients*[530] » (Schwartz, 2000).

L'évaluateur « *positionne le candidat par rapport au référentiel professionnel* » : ce référentiel décrit le secteur professionnel par une liste de « *compétences*[531] » du métier[532]. **Mais un candidat à sa formation peut-il être positionné sur des compétences stabilisées dès lors qu'il ne les possède pas ?** Obtenir le diplôme pour le candidat, c'est réussir des épreuves. Les questions du futur élève en formation sont généralement tournées vers les épreuves, et non les UC ou le « *Référentiel de Certification* ». Dans les faits, le positionnement reste un exercice délicat : décider de choisir des séquences de formation pour développer ses compétences sur la base d'un simple test sélectif.

Une autre norme adaptée par l'Of entre en jeu : la FDA[533]. Elle se compose en réalité d'une liste de « tâches » du type « *Etre capable de* ... ». Est-elle garante des compétences professionnelles requises ? L'étude interroge son utilité à appréhender la dynamique processuelle[534] de la compétence (Bulea et Bronckart, 2005). **Comment l'évaluateur rend-il compte d'une « dynamique » avec un simple descriptif ? Et si le descriptif ne correspondait plus aux dynamiques de la compétence évaluées, comment assurer l'objectivité de l'évaluation des compétences ?**

[530] SCHWARTZ, Y. (2000b/1999). Ibid.
[531] Au sens d'une liste de libellés de capacité (Être capable de ...), de possibilités à la tâche (Être amené à ...)
[532] Dont découle une FDA (Fiche Descriptive d'Activités)
[533] La « Fiche Descriptive d'Activités ». Elle doit être retravaillée par l'Of lors de l'habilitation, i.e. adaptée à son environnement régional
[534] BULEA, E. & BRONCKART, J.P., (2005). Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique, Cahier de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève

La compréhension se trouve dans les faits : l'évaluateur effectue un entretien évaluatif avec le futur élève. Il s'informe quant à son niveau technique, à son niveau de pratique en l'interrogeant. Les tests passés sont un prétexte au questionnement. Si le positionnement est un dispositif de personnalisation du parcours de formation dans la norme, il est « en acte » une évaluation par l'exercice de l'entretien. Le texte du dispositif Jeps sous-entend cette logique de mise à distance en employant le vocable « d'*allègement* », de « *parcours individualisé* » (cf. ci-dessous).

« Il permettra ensuite, éventuellement, au candidat de se présenter rapidement à des évaluations certificatives d'UC et dans tous les cas, de construire avec lui un parcours individualisé de formation qui tienne compte de ses capacités d'apprentissage et de ses possibilités de formation (statut, disponibilité, etc.). A l'issue du positionnement, l'organisme de formation peut proposer des allègements, portant sur la totalité ou une partie de la formation permettant aux candidats d'accéder directement à des épreuves certificatives. »

Cet extrait invite aussi à s'interroger sur la qualité de l'évaluateur : le dispositif humain prend un rôle majeur : si l'évaluateur est « *Expert* » (le cadre administratif d'une DRJS le plus souvent ou assimilé) dans le passage des « *Exigences Préalables* » à l'entrée en formation, il disparait ensuite pour laisser le relais à des évaluateurs ou formateurs désignés[535] par l'Of dans la procédure de sélection, de positionnement et d'évaluations certificatives in fine. **Doit-il être extérieur ou appartenir au dispositif de formation et d'évaluation ?** En second lieu, l'étude interroge le rôle d'un dispositif structurant sans la prise en compte de son acteur : en voulant poser des garde fous normatifs à chaque étape sans consulter l'évaluateur, l'objectivité de l'évaluation se voit dégradée si ce dernier rend des difficultés à prendre sa décision.

L'Extrait 5 régit la qualification et l'expérience des formateurs et tuteurs. L'étude relève de prime abord les évaluateurs sont étonnement oubliés. *« La qualification des formateurs et des tuteurs : L'organisme de formation fournit la liste de l'ensemble des formateurs prévus dans la formation. Il précise la qualification de chacun d'entre eux (diplômes, titres, expérience acquise au regard de la spécialité proposée), leur temps d'intervention prévu et leur statut. »*

Les formateurs doivent justifier de diplômes et d'expériences dans la spécialité au regard de cet alinéa. Ses qualifications lui permettent de droit d'être présent au sein d'un jury plénier : la composition de ce « *jury* » répond au Décret de 2001 qui impose comme jury qualifié un formateur diplômé relevant du secteur. Il doit être titulaire d'un diplôme d'Etat du Ministère des sports tel qu'un BEMF, un BE HACUMESE ou équivalent. **L'évaluateur n'est pas nommé, ni décrit. Il n'existe pas dans la norme.** Entre le Décret de 2001 et l'Instruction de spécialité de 2006, la norme ne cite comme acteurs que les membres du jury plénier, les « *Experts* », les « *Superviseurs*[536] » et les « *formateurs* ». Dans les faits, le dispositif Jeps est animé par des formateurs en charge du déroulement du ruban pédagogique, par des experts qui contrôlent le bon déroulement des épreuves, et des jurys qui témoignent de la possession de dix UC pour le candidat. Un manque subsiste : qui évalue ? Comment l'expert atteste-t-il d'une activité d'évaluation sans évaluateur ? Comment le jury plénier travaille-t-il sans le témoignage de l'évaluateur ? L'implicite fonctionne ici. **Si l'évaluateur est au cœur**

[535] L'Of propose en réalité une liste « *d'Experts* ». Cette liste n'est pas demandée dans le processus d'habilitation. Elle est demandée « à l'oral » par la DRJS. Dans les faits, le coordonateur méthodologique inscrit ses formateurs sur cette liste. Les évaluateurs sont choisis dans cette liste. Ils sont donc en général des formateurs. Les UC « transversales » sont cependant évaluées par un binôme composé d'un évaluateur issu de cette liste et d'un « expert extérieur », i.e. un évaluateur envoyé par la DRJS – un cadre de la DRJS le plus souvent.

[536] Par l'emploie de l'expression « une épreuve est supervisée »

de l'activité, la norme ne le cite pas. Dans les faits, l'évaluateur est très éloigné de la validation finale par UC. Il n'est pas consulté. Le jury plénier s'appuie essentiellement sur l'avis du Coordonnateur Méthodologique. Ce dernier rapporte les grilles et se substitue aux évaluateurs. Quant au jury plénier, il considère que l'appréciation rendue « *sur le fond*[537] » ne peut être remise en cause au nom du principe de souveraineté de l'évaluateur. Ce « pouvoir » l'exempte en quelque sorte d'être présent, de se justifier, voire d'exister normativement.

Cependant, la norme n'encadre pas son statut, sa qualification, son espace d'activité et de liberté. Cet extrait pose la question de la qualification de l'évaluateur dans un secteur très spécifique. **Comment est garantie précisément l'évaluation « *sur le fond* » ?** Quel évaluateur pour évaluer une épreuve d'animation en LIA par exemple ? Quel évaluateur pour évaluer une séance de musculation en club de remise en forme ? Que disent les textes ? Un partenaire social (un permanent dans un syndicat de patron par exemple comme le GERF) est-il un évaluateur « compétent » ? Qu'en est-il d'un professionnel (par exemple un « gérant » de club pouvant être non technicien en la matière) ? La lecture de la fiche RNCP rend compte de prérogatives très larges, touchant plusieurs métiers tels que Professeurs de Fitness, Moniteur de Musculation, Préparateur physique, etc. Les titulaires de ce diplôme peuvent également devenir manager dans une salle, gérant d'un club de remise en forme ou encore président d'une association. **Le prescrit amène à s'interroger sur tous ces profils d'évaluateurs aux « compétences » bien différentes.** Il est question de sa légitimité autant que de sa professionnalité : Qui est compétent pour acter de la compétence ? Dans une visée de formation professionnelle, peut-on se passer du regard du professionnel, du technicien ou du spécialiste ? De part leur appartenance au milieu, ne sont-ils pas garants de l'objectivité de l'évaluation des compétences …

Il réside des manques posés par ces textes : comment la norme fait-elle pour se passer d'un acteur aussi important que l'évaluateur ? N'est-il pas le gardien de la compétence professionnelle, et de la crédibilité du diplôme ? D'autres acteurs moins « engageants » sont pourtant mentionnés : le tuteur par exemple, assez transparent dans les faits, est caractérisé à plusieurs reprises en référence au code du travail.

L'extrait suivant le qualifie avec une certaine caducité de la norme. L'exemple qui suit est le plus flagrant : il rend compte du contrat de qualification (abrogé depuis .... 2004) dans un texte écrit en 2006 : *« La qualification des tuteurs, dans le cas des contrats d'apprentissage et de qualification respecte les exigences fixées par le code du travail. »* L'Instruction date de 2006 et les « *Contrats de Qualification* » sont abrogés depuis plus de trois ans - novembre 2004 - et remplacés par le « *Contrat de Professionnalisation* ». Les articles L. 981-1 à L. 981-8 du Code du travail mentionnent que « *le tuteur peut assister un stagiaire sans en imposer le caractère obligatoire* ». Le tuteur non obligatoire est pourtant suffisamment important pour normer sa « qualification » :

« Dans les autres modes de formation alternée, les tuteurs doivent être titulaires d'une qualification d'un niveau au minimum égal à celui du brevet professionnel dans la spécialité visée ou avoir une expérience professionnelle ou bénévole minimale de trois ans dans l'activité en rapport avec la spécialité concernée. »

L'étude note que la norme qualifie le tuteur malgré son caractère facultatif. Elle ne mentionne pas l'évaluateur, pourtant indispensable à « l'acte d'évaluer des

[537] Au sens juridique « *Au fond* » pour annoncer qu'après avoir examiné les questions de forme notamment celles relatives à la recevabilité de l'action ou de l'instance - compétence, respect des délais, fins de non-recevoir-, le juge aborde celles des questions qui lui ont été soumises par les parties touchant au contenu et au fonctionnement de l'ordre juridique. (source : http://www.juritravail.com)

compétences ». Ce manquement tend à démontrer un dispositif évaluatif circonscrit autour de son objet (la compétence) : la surabondance de référentiels, d'UC, d'OI en sont les traces, et norment l'évaluation des compétences selon un ordonnancement préétabli. En tenant une posture procédurale, les textes norment les tuteurs, coordonnateurs et jurys comme seuls acteurs explicites de l'évaluation des compétences. L'évaluateur évalue alors dans l'ombre, implicitement …

L'Extrait 6 instruit le jury plénier, diversifié mais contrôlé : *« recommandations pour l'organisation des jurys : Le jury est constitué par le directeur régional de la jeunesse, des sports et des loisirs conformément aux termes de l'article 10 du décret du 31 août 2002 cité en référence et du titre VI de l'arrêté du 18 avril 2002 précité. Je vous rappelle que ce dernier est également chargé d'instruire les dossiers de demande de validation des acquis de l'expérience dans la spécialité concernée. »*

La constitution du jury n'est pas vraiment expliciter : il « nait » du Directeur Régional des Sports : le jury tient des tâches de surveillance et de respect des modalités. Les textes en appellent aux compétences de simple exécutant et de gendarme au sens stricto senso du texte : *« Le jury veille au bon déroulement de l'évaluation certificative dans toutes ses étapes. »* Cette phrase libelle l'évaluation certificative, un présupposé à son existence juridique. Le jury est un « *veilleur* » d'épreuves, un contrôleur. Il consigne des « *étapes* » à franchir qu'il convient de soulever : *« il est chargé d'agréer les situations d'évaluation certificative avant leur administration. Pour ce faire, il arrête le plan d'évaluation certificative qui comprend : le calendrier des épreuves, type d'épreuve prévue pour chaque unité capitalisable (oral, pratique, situation professionnelle, étude de cas, écrit,...) ; pour chaque unité capitalisable les objectifs et capacités évaluées, les conditions de réalisation, le niveau d'exigence et les critères d'évaluation retenus. »*

Le jury « *agréé* » des « *situations* » d'évaluation : Qu'entendent les textes par « *situations* » ? Chaque candidat agit dans une situation d'évaluation. Le jury plénier étant en réalité absent de la situation, quel statut donner à leurs agréments ? La situation rend compte ici d'une notion figée et procédurale de l'évaluation des compétences. Chaque projet d'épreuve figure dans le dossier d'habilitation : libellés, explicatifs, temps de l'épreuve, lieux, matériels autorisés, nombres d'évaluateurs, etc. Cet alinéa rend compte d'un agrément administratif tout en employant des terminologies de terrain (« *situations* », « *pratique* »). Cette notion est en tension avec la conception « action » de l'évaluation des compétences : si elle est une agrégation de critères dans les textes, la situation est ce à quoi l'évaluateur s'ajuste dans l'action.

La contextualisation permet ici de cercler un peu plus l'étude de « l'acte d'évaluer des compétences » même s'il est peu contenté en termes d'informations : **si le jury plénier contrôle[538] le dispositif d'évaluatif, « l'acte d'évaluer des compétences » reste assez énigmatique vis-à-vis de la norme. La question du « quoi » et du « comment » reste entière dans un système soi disant construit sur une logique de compétences** :

Premièrement, qu'évalue-t-on au juste ? Si les textes parlent de compétences en amont, sa terminologie est très vite remplacée par des « *Unité Capitalisable* », des « *critères d'évaluation* ». Une réflexion se pose sur l'entendement de ces notions. Entre une notion critériée de la compétence et l'exercice de son attribution, l'étude interroge surtout le processus de l'évaluation au regard du processus compétentiel. **Evalue-t-on un objet stabilisé et critérié ou dynamique et enacté ?**

Deuxiémement, comment l'évalue-t-on ? La « *situation* » appelle à une singularité, là et maintenant, que les dispositifs Jeps posent comme un agrégat de critères transversaux. Elle

[538] Au double sens : dirige et vérifie.

peut même s'entendre comme un dispositif structurant à part entière propice à l'évaluation de la compétence. A quoi l'évaluateur fait-il appel en termes de ressources alors : « subjectivité assumée » ? « valeurs » ? « sens » ? Quelles sont les normes réellement opérationnelles ? Ce dernier questionnement se pose tant les textes sont distants en la matière. La mécanique de la boîte noire fonctionne ici : *« L'agrément des situations d'évaluation et des grilles d'évaluation est notifié par le président du jury à l'organisme de formation avant l'entrée en formation des stagiaires. Le directeur régional de la jeunesse, des sports et des loisirs est informé de cette décision. »* **Entre « *compétences dynamiques* », « *situations* » et « *Unités Capitalisables* », critères d'évaluation, comment l'évaluateur agit-il ?** Le Directeur Régional des Sports acte moins les « situations d'évaluation » que leurs formalisations administratives.

L'Extrait 7 qualifie l'expert : *« Lorsque les situations professionnelles des stagiaires sont réparties sur plusieurs régions, le directeur régional peut désigner des commissions dans lesquelles peuvent siéger deux experts extrarégionaux qui rendent compte sans voie délibérative. »*

L'exposé de cet extrait 7 introduit un nouvel acteur : « *l'expert* ». Que faut-il entendre par « expert » ? D'où vient-il ? Qui est-il ? Communément, l'expert est « celui qui sait », le spécialiste. Détaché autant de l'ingénierie de l'évaluation que du processus formatif, son « expertise » est légitimement questionnée. Elle est plus proche de la notion défendue par Butler (1934) qui caractérise « *an expert is one who knows more and more about less and less*[539] ». Sur ce terrain, l'épreuve de soutenance du projet professionnel (épreuve typique qui concerne la totalité des Of) est visée : « *l'expert* » est associé à un autre évaluateur[540] faisant souvent partie de l'Of. Tous les stagiaires passent l'épreuve devant ce binôme type de même constitution pour préserver l'égalité de traitement. A l'inverse, il n'y a pas d'expert pour « *l'épreuve d'animation et d'entretien* » : cette évaluation demande des évaluateurs spécialisés (souvent des professionnels, des « formateurs-professionnels »). Le paradoxe fonctionne encore ici : si les agents envoyés par l'Administration, non spécialistes, sont nommés comme experts, les professionnels et spécialistes des disciplines associés ne le sont pas. Au regard des termes de cette norme, **il faut entendre « *l'expert* » moins comme un spécialiste qu'un « contrôleur » envoyé par la DRJSCS.**

La question de la décision, de la délibération et de l'harmonisation est prescrite comme suit : *« Après la délibération, le jury propose la délivrance des unités capitalisables au directeur régional de la jeunesse et des loisirs. »* La délibération n'est évoquée que dans cet alinéa. Qu'est-ce délibérer ? Comment le jury délibère-t-il en l'absence des évaluateurs, seuls présents lors des situations certificatives ?

L'extrait 8 régit l'harmonisation des pratiques ... des réunions inexistantes dans les faits : *« les présidents de jury des premières spécialités du brevet professionnel seront régulièrement réunis afin d'apprécier les difficultés éventuelles rencontrées dans la mise en œuvre de ce nouveau mode de certification et d'harmoniser les pratiques. Ces réunions donneront également l'occasion d'évoquer les conditions de mise en place de la validation des acquis de l'expérience. »* **Une opportunité d'étude se dégage au regard de cet alinéa.** Malgré les termes de cet extrait, les réunions d'harmonisation des pratiques n'ont jamais eu lieu depuis l'origine de ce texte. **La thèse s'inscrit alors autant comme une recherche scientifique qu'une étude à visée pragmatique dès lors que les acteurs professionnels (autant du côté de la norme que du côté des évaluateurs) sont**

[539] Traduction libre : « *L'expert est celui qui en sait de plus en plus sur de moins en moins* », in BUTLER, N.M., (1934). Between Two Worlds; Interpretations of the Age in Which We Live; Essays and Addresses, Editeur: New York London C. Scribners Sons; 1st Edition.
[540] Un « évaluateur-formateur » pour la quasi majorité des cas

demandeurs[541]**.** Ses résultats peuvent aider les acteurs à évaluer mieux. Ils peuvent apporter des pistes de réflexion en termes d'adéquation entre situations d'épreuves et référentiels par exemple. Ils peuvent aussi faire évoluer la norme en termes de référentiels et de définition des acteurs (les évaluateurs notamment). Enfin, la thèse souhaite mettre à jour les processus stables de « l'acte d'évaluer des compétences » qui, pris en compte dans les dispositifs, peuvent contribuer à améliorer les conditions évaluatives, et à meiux garantir l'objectivité de l'évaluation.

II.2.3.3 Décrets et Arrêtés règlementaires du DEJeps « haltérophilie & Musculation » : des normes minimalistes et peu spécifiques

1. Un prescrit plus minimaliste pour le DEJEPS

Cette partie fait un état des lieux du deuxième diplôme soumis à l'étude. Le DEJeps entre dans la filiation hiérarchique du système Jeps : BPJeps – DEJeps – DESJeps. Il est le diplôme immédiatement supérieur au BPJeps, correspondant au Bac+2. Sa fiche RNCP reprend linéairement le texte fondateur, le texte de spécialité et le texte pour la mention :

Le *Décret n° 2006-1418 du 20 novembre 2006* portant règlement général du diplôme d'Etat de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport délivré par le ministère chargé de la jeunesse et des sports ;
L'Arrêté du 20 novembre 2006 portant organisation du diplôme d'Etat de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport spécialité " perfectionnement sportif " délivré par le ministère chargé de la jeunesse et des sports ;
L'Arrêté du 1er juillet 2008 portant création de la mention « haltérophilie et musculation » du diplôme d'Etat de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, spécialité « perfectionnement sportif » ;

La logique de « *compétences* » et de « *référentiels* » est conservée. Le « *Référentiel Professionnel* » est peu spécifié et reste à la charge de l'Of. Les obligations liées à l'habilitation sont rappelées ci bas et restent **identiques au BPJeps excepté « *l'avis du* DTN » dont relève la mention du diplôme. Sur ce terrain d'étude, le DTN de la FFHMFAC est concerné par le DEJeps « *Haltérophilie & Musculation* »**.

Le « *Référentiel de Certification* » atteste des quatre Unités Capitalisables suivantes :
UC1 : « *concevoir des programmes de perfectionnement sportif* » ;
UC2 : « *coordonner la mise en œuvre d'un projet de perfectionnement dans un champ disciplinaire* » ;
UC3 : « *conduire une démarche de perfectionnement sportif* » ;
UC4 : « *conduire des actions de formation* ».

Lorsque la formation se suit dans le cadre de la formation initiale, **sa durée minimale est de mille deux cent heures dont sept cent heures en centre de formation**. La spécialité « *perfectionnement sportif* » du diplôme d'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport est organisée en « *mentions disciplinaires* », telles que la mention « *Haltérophilie et Musculation* ».

L'habilitation est instruite par la DRJS au vu d'un dossier comprenant dix points instruits comme suit :
Les profils et perspectives d'emploi visés par cette mention ;
Le processus d'évaluation proposé au jury, conforme à l'article 16 du présent arrêté, et s'appuyant sur le référentiel de certification défini en son annexe II ;

[541] Le service formation de la DRJS IDF entre autres DRJS, différents Of tels que l'Insep et Le CESA entre autre, le Ministère des Sports, des OPCA tels que l'ARFA, etc.

Le dispositif d'organisation des modalités de vérification des exigences préalables à l'entrée en formation figurant dans l'arrêté de la mention ;
Les modalités d'organisation du positionnement ;
L'organisation pédagogique détaillée de la formation comprenant notamment les modalités de suivi de l'alternance ;
l'attestation de la formation suivie par le responsable pédagogique de la formation visée à l'article 5 du présent arrêté, délivrée par le directeur régional de la jeunesse, des sports et de la vie associative ;
La qualification des formateurs et des tuteurs correspondant à la mention considérée ;
Les moyens et équipements mis en œuvre par l'organisme de formation, notamment le budget de la formation ;
Les modalités de suivi de l'insertion professionnelle des diplômés.
L'avis du DTN : cette pièce (sous forme de lettre ou de convention) n'est pas demandée pour le BPJEPS. Imposée à l'habilitation de tout DEJEPS, **le MS marque le désir de mieux répondre aux besoins en consultant les fédérations françaises.** Après l'avis du directeur technique national placé auprès de la fédération ayant reçu délégation pour la discipline concernée par la mention, « *le directeur régional de la jeunesse, des sports et de la vie associative délivre et notifie l'habilitation à l'organisme concerné, pour une durée et un effectif annuel déterminés en fonction des éléments produits dans la demande mentionnée à l'article précédent*[542] »

« L'alternance » est un dispositif obligatoire et passe par la nomination responsabilisée d'un tuteur : « *Les situations d'apprentissage recouvrant des phases de perfectionnement sportif dans une discipline, déterminées dans le processus pédagogique, sont mises en œuvre par l'organisme habilité, sous la responsabilité d'un tuteur*[543] ». Cette alternance est professionnellement instituée par des « *Contrats de Professionnalisation* », des « *stages de longue durée indemnisés* », et tout mode de formation alternée, initiale ou continue.

La « logique de compétences » reste gouvernée par le système des Unités Capitalisables. **Le DEJeps fait l'économie de six UC par rapport au BPJeps.** Le candidat est certifié au regard de quatre UC :

Deux Unités Capitalisables « transversales » quelle que soit la spécialité :
a. UC 1 : EC de concevoir un projet d'action ;
b. UC 2 : EC de coordonner la mise en œuvre d'un projet d'action ;
Une Unité Capitalisable de la « *spécialité* » : « *Perfectionnement Sportif* »
c. UC 3 : EC de conduire une démarche de perfectionnement sportif dans une discipline.
Une Unité Capitalisable relative à la mention « *Haltérophilie & Musculation* » :
d. UC 4 : EC d'encadrer la discipline sportive définie dans la mention en sécurité.

Tout comme le BPJeps, des recommandations obligatoires régissent les situations d'évaluation certificative. Elles doivent comporter au minimum : « ***une évaluation des compétences dans une ou plusieurs situations d'activité*** *recouvrant les objectifs terminaux d'intégration des unités capitalisables de la spécialité et de la mention (UC 3 et UC 4)* [544] » ; « ***La production d'un document écrit*** *personnel retraçant une expérience de conception et de coordination de la mise en œuvre de programmes de perfectionnement sportif dans le champ disciplinaire défini dans la mention assortie de son évaluation et*

[542] Arrêté du 20 novembre 2006 portant organisation du diplôme d'Etat de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport spécialité " perfectionnement sportif " délivré par le ministère chargé de la jeunesse et des sports.
[543] Id.
[544] Id.

soutenu devant une commission *du jury mentionnée à l'article précédent qui permettra l'évaluation des unités capitalisables transversales (UC 1 et UC 2)*[545] ».

Le processus de certification ainsi posé permet l'évaluation distincte de chaque unité capitalisable. Dans cette logique, chaque compétence est consignée individuellement ; chaque compétence peut se repasser séparemment. Ce monde « parfait » élude les difficultés de l'action : comment le candidat fait-il pour ne repasser qu'une seule UC dans un groupe d'épreuves ? Repasse-t-il l'intégralité des épreuves ? Comment fait l'évaluateur pour viser une compétence lorsque le candidat n'est pas concerné par l'ensemble de l'épreuve ? Autant de difficultés que le dispositif évaluatif élude.

2. Le Décret n° 2006-1418 du 20 novembre 2006 du DEJeps : Un texte identique à celui du BPJeps

Cette étude du DEJeps corrobore celle déjà effectuée pour le BPJeps en termes de caractéristiques et de questionnements. Ce Décret, conçu sur le même modèle législatif, apporte les mêmes informations normées que le BPJeps dans son ensemble :

Le DEJeps vise un niveau d'exigence supérieur et des titres différents : « *Le diplôme d'Etat de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport est un diplôme d'Etat inscrit au niveau III du répertoire national des certifications professionnelles en application de l'article L. 335-6 du code de l'éducation. Il atteste l'acquisition d'une qualification dans l'exercice d'une activité professionnelle de coordination et d'encadrement à finalité éducative dans les domaines d'activités physiques, sportives, socio-éducatives ou culturelles*[546] ».

Le DEJeps est conçu sur le modèle hiérarchique suivant : Il détient une « spécialité » : « *Le diplôme d'Etat de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport est délivré au titre de la spécialité " perfectionnement sportif " ou de la spécialité " animation socio-éducative ou culturelle " et d'une mention relative à un champ disciplinaire ou professionnel*[547] *»*. L'étude se concentre sur la spécialité « Perfectionnement sportif ».

Les articles D212-37 et 38 mentionnent une organisation par référentiel : « *Référentiel Professionnel, FDA et Référentiel de Certification* ». Ils sont présentés sous la forme d'un arrêté propre à la mention choisie.

L'évaluation est régie par l'article D212-40 dans les mêmes conditions que le BPJeps : « *Le diplôme d'Etat de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport est délivré : 1° Soit par la voie des unités capitalisables ; 2° Soit par la voie de la validation des acquis de l'expérience ; 3° Soit par la voie d'un examen composé d'épreuves ponctuelles.* » Tout comme le BPJeps, seule la voie des Unités Capitalisables est mise en œuvre aujourd'hui. La certification est assujettie aux mêmes conditions que le BPJeps, conformément au respect de l'article D212-41 : « *Pour être admis, le candidat doit avoir obtenu quatre unités, dont deux sont transversales, une est spécifique à la spécialité et une est relative à la mention ».*

Le dispositif évaluatif se soumet aux mêmes conditions : « *Le diplôme est préparé 1° Par la voie de la formation initiale ; Par la voie de l'apprentissage ; 3° Par la voie de la formation continue*[548] ». Seule la formation initiale par UC est mise en place, ce qui suppose une formation préalable obligatoire aux évaluations certificatives par UC. Des savoirs préexistent

[545] Id.
[546] Article D212-35
[547] Article D212-36
[548] Article D212-43

et se programment sous la forme contractuelle du « *positionnement* » : « *Dans tous les cas, le parcours individualisé de formation est précédé d'un positionnement de l'apprenant*[549] ».

La sélection rend compte de procédures équivalentes en termes de dispositifs : admissibilité par les « Exigences Préalables » formalisant des minima techniques[550] ; admission par des tests de sélection à la discrétion de l'OF habilité.

Le jury est toujours à entendre dans le sens du « *Jury plénier* » et l'évaluateur est toujours non-existant en droit : « *Le jury est nommé par le directeur régional de la jeunesse, des sports et de la vie associative. Il est présidé par un fonctionnaire de catégorie A. Outre son président, il est composé, à parts égales - de formateurs et de cadres techniques, dont la moitié au moins sont des agents du ministère chargé de la jeunesse et des sports ; - de professionnels du secteur d'activité, à parité employeurs et salariés, choisis sur proposition des organisations représentatives*[551] ». Le DTN (ou la DTN) n'est pas non plus nommé(e) explicitement malgré son attachement au diplôme.

Les articles R212-46 et 47 rappellent la délivrance du diplôme par le Directeur Régional des sports. Le DTN (ou la DTN) n'ont pas non plus ce pouvoir décisif.

Les articles R212-48 et 49 rappellent les règles de l'habilitation et les principes d'alternance, dans les mêmes conditions législatives que le BPJeps.

En synthèse, le contexte juridique ressemble en tout point à celui du BPJeps en termes de principes, de procédures et de mises en œuvre. Seules les spécialités, le niveau d'exigence et le nombre d'UC varient. Le dispositif humain varie peu excepté l'avis du DTN lors de la procédure d'habilitation. L'évaluateur reste absent du texte. Quant au candidat, il n'est pas renseigné par les textes quant à ses épreuves : elles sont déléguées à l'Of dans la procédure d'habilitation.

3. L'Arrêté du 20 novembre 2006 du DEJEPS « *Perfectionnement Sportif* » : Un diplôme à vocation fédérale où l'évaluation est dans les mains des Directions Régionales

Ce texte ressemble à une « refonte » modifiée de l'Arrêté de spécialité du BPJeps agff. Son organisation thématique ne diffère pas et traite respectivement :

D'un rappel quant à son organisation (article 1 et 2) ;
Des conditions d'inscription (Titre I) ;
De la procédure d'habilitation (Titre II) ;
Du livret de formation (Titre III) ;
De l'alternance (Titre IV) ;
Des Unités Capitalisables (Titre V) ;
De la certification par UC (Titre VI) ;
De la Validation des Acquis de l'Expérience (Titre VII) ;
De dispositions diverses tels que la situation d'handicap (Titre VIII) ;
Des annexes telles que le « *Référentiel Professionnel* », la FDA ou le « *Référentiel de Certification* ».

Sa rédaction, de part sa similitude avec l'arrêté du BPJeps agff, n'inspire pas de questionnements spécifiques, et est une illustration supplémentaire aux problématiques déjà soulevées. Malgré le dernier alinéa de l'article 1 (« *Le présent arrêté a pour objet de déterminer les modalités de préparation et de délivrance de cette spécialité*

[549] Article D212-43
[550] Article D212-44
[551] Article R212-45

du diplôme d'Etat ») aucune information ne se dégage en termes de formation et d'évaluation au diplôme.

Les minima appelés « *Exigences Préalables* » ne sont plus uniquement exigées sous forme de tests (comme le BPJeps) : elles peuvent être validées par des attestations ou diplômes équivalents : « *le dossier comprend (…) la ou les attestations justifiant de la satisfaction aux exigences préalables fixées par l'arrêté relatif à la mention*[552] ».

Tout comme le Décret, l'évaluation et ses acteurs restent toujours absents dans cet Arrêté. Ce dernier précise que « *le processus d'évaluation [doit être] proposé au jury, conforme à l'article 16 du présent arrêté, et s'appuyant sur le référentiel de certification défini en son annexe II*[553] ». Ces informations sont spécifiques à chaque Of et se trouvent dans chaque dossier d'habilitation. Ce dernier revêt un caractère essentiel autant en termes d'informations que d'enjeu : si l'évaluation n'est pas décrite dans les textes, elle reste bien un motif de retrait de l'habilitation : « *Après que l'organisme a été amené à présenter ses observations en défense, le directeur régional de la jeunesse, des sports et de la vie associative procède au retrait de l'habilitation dans les cas (…) [de] griefs dûment motivés, notamment en cas d'anomalies graves constatées dans l'organisation ou le suivi de la formation, la mise en place ou le fonctionnement du dispositif d'évaluation*[554] ».

Ce texte soulève d'ailleurs des réflexions au regard du vide réglementaire concernant les évaluateurs et leurs activités (« *L'habilitation est instruite au vu d'un dossier comprenant (…) la qualification des formateurs et des tuteurs correspondant à la mention considérée*[555] *(…)* ») et la main mise de l'Administration sur la « *mise en place et le fonctionnement du dispositif d'évaluation* ». La difficulté est de concilier à la fois un dispositif d'action pour l'évaluation des compétences mais aussi un dispositif suffisamment administré. **La notion de « *dispositif d'évaluation* » est ici centrale. La question est essentielle pour les acteurs de l'Of dès lors que leurs habilitations est aussi mise en jeu.** A la vue d'enjeux aussi importants que le retrait d'habilitation et la diplomation des candidats, le vide règlementaire au regard de l'évaluateur et de son activité **renforce l'idée de mener une recherche qui n'a pas encore été effectuée sur ces supports.** Cette thèse permet de prendre un espace de parole à la place des Of (sous pression par rapport à l'habilitation) en avançant des questionnements réels.

La norme ne nomme toujours pas l'évaluateur au regard de l'activité du jury plénier, comme vu dans le Décret de 2006 - article 15 du Titre VI : « *Le jury est chargé, à partir du projet présenté au directeur régional de la jeunesse, des sports et de la vie associative, d'agréer les situations d'évaluation certificative conformes à l'article 16 du présent arrêté ; détermine éventuellement la composition des commissions, dans lesquelles peuvent siéger des experts, chargées de l'évaluation certificative des épreuves agréées. Les commissions, instituées en tant que de besoin, proposent au jury les résultats des évaluations certificatives ; valide tant l'organisation des épreuves que les résultats individuels, dans le respect des situations d'évaluation certificative agréées.* » **La non consultation de l'évaluateur dans l'agrément des situations d'évaluation, son absence dans la composition du jury plénier, son absence dans le processus de validation finale amènent à s'interroger sur son éventuelle présence : Peut-il être aidant dans ces dispositifs de prendre en compte les actes de l'évaluateur, notamment en ce qui concerne la garantie en actes de l'objectivité ?**

[552] Titre I – Article 3
[553] Titre II – Article 6
[554] Article 9
[555] Titre II – Article 6

Comme déjà dit pour le BPJeps, le système d'évaluation se présente sous la forme d'un référentiel par Unités Capitalisables. Il se voit diminué de six UC, passant de dix UC pour le BPJeps à seulement quatre UC pour le DEJeps : « *Les quatre unités capitalisables constitutives du référentiel de certification du diplôme, définies à l'article 7 du décret du 20 novembre 2006 susvisé, sont définies par les objectifs terminaux d'intégration suivants :*
Dans les deux unités capitalisables transversales quelle que soit la spécialité :
UC 1 : EC de concevoir un projet d'action ;
UC 2 : EC de coordonner la mise en œuvre d'un projet d'action.
Dans l'unité capitalisable de la spécialité :
UC 3 : EC de conduire une démarche de perfectionnement sportif dans une discipline.
Dans l'unité capitalisable de la mention :
UC 4 : EC d'encadrer la discipline sportive définie dans la mention en sécurité[556] ».

Ces « *Objectifs Terminaux d'Intégration*[557] » adossés à un « *Référentiel de Certification* » apportent une vision critériée de l'évaluation des compétences. Les « *Objectifs Intermédiaires*[558] » se déclinent encore et encore, et complexifient la grille de lecture. **Comment l'évaluateur évalue-t-il à partir de ces critères ? Les situations évaluatives imposées règlementairement aident-elles « l'acte d'évaluer des compétences » ?** En normant les situations évaluatives, le législateur fait presque croire que l'objectivité s'auto garantit elle même, à la seule lecture de son protocole : « *les situations d'évaluation certificative doivent comporter au minimum : une évaluation des compétences dans une ou plusieurs situations d'activité recouvrant les objectifs terminaux d'intégration des unités capitalisables de la spécialité et de la mention (UC 3 et UC 4) ; la production d'un document écrit personnel retraçant une expérience de conception et de coordination de la mise en œuvre de programmes de perfectionnement sportif dans le champ disciplinaire défini dans la mention assortie de son évaluation et soutenu devant une commission du jury mentionnée à l'article précédent qui permettra l'évaluation des unités capitalisables transversales (UC 1 et UC 2).*
Le processus de certification doit permettre l'évaluation distincte de chaque unité capitalisable[559] ».

La différence normative entre le BPJeps et le DEJeps tient à l'intervention d'un acteur supplémentaire : le DTN. S'il y a la volonté vertueuse de répondre aux besoins de la Fédération concernée, son intervention se réduit à donner un avis consultatif. Le pouvoir de l'habilitation et de la certification reste bien dans les mains du Directeur Régional : « *Après avis du directeur technique national placé auprès de la fédération ayant reçu délégation pour la discipline concernée par la mention, le directeur régional de la jeunesse, des sports et de la vie associative délivre et notifie l'habilitation à l'organisme concerné, pour une durée et un effectif annuel déterminés en fonction des éléments produits dans la demande mentionnée à l'article précédent*[560] ».

Ce constat se réaffirme tout au long du texte : Le DTN n'est plus mentionné. La constitution du jury plénier ne l'évoque pas : « *Le jury est nommé par le directeur régional de la jeunesse, des sports et de la vie associative. Il est présidé par un fonctionnaire de catégorie A. Outre son président, il est composé, à parts égales : de formateurs et de cadres techniques dont la moitié au moins sont des agents du ministère chargé de la jeunesse et*

[556] Titre V, Article 13
[557] Des OTI dans le référentiel de certification
[558] Des OI dans le référentiel de certification
[559] Titre VI, Article 16
[560] Titre II - Article 7

des sports ; de professionnels du secteur d'activité, à parité employeurs et salariés, choisis sur proposition des organisations représentatives[561]. »

En synthèse, ce contexte règlementaire amène à s'interroger sur « l'évaluation des compétences » de ce diplôme : Comment se passe « l'évaluation des compétences en actes » où seuls des référentiels partiels, stables et sans acteurs sont décrits ? Qui sont les évaluateurs qui officient dans l'ombre ? Si le Directeur Régional agréé des situations d'évaluation et s'occupe de la validation finale, que se passe-t-il entre les deux ? Sur le plan conceptuel, **les notions « d'évaluation » soulevées en amont sont questionnées ; sur un plan plus pragmatique, « l'acte d'évaluer des compétences » pose question dès lors que la norme ne le caractérise pas. Si l'étude pointe la responsabilité de tout agent (dont les Of) d'interroger les acteurs quant à l'efficience d'un dispositif, elle comprend aussi que les Of restent figés au regard du risque à perdre leurs habilitations. Pourtant, la visée d'un tel débat est conciliatrice : acter pour un dispositif qui permet de rendre une évaluation des compétences la plus objective possible par les évaluateurs en action.**

4. L'Arrêté du 1er juillet 2008 du DEJeps mention « Haltérophilie et Musculation » : une spécialité moins au service de l'emploi que de la Fédération.

L'arrêté de la mention traite exclusivement de la « *spécialisation* » du diplôme comme l'indique l'article 2 : « *La possession du diplôme mentionné à l'article 1er atteste, dans l'ensemble des quatre disciplines de l'haltérophilie, de la force athlétique, du culturisme et de la musculation (…)* »

La fédération directement en charge de ce diplôme est la FFHMFAC[562]. La forme de cet arrêté reprend en tout point celui du BPJeps agff « *mention forme et Force* », quelques différences venant ponctuer les modalités du DEJeps.

Si le niveau d'exigence est supérieur autant en termes de niveau d'entrée que de sortie (Bac + 2), les « *Exigences Préalables* » s'allègent par rapport au BPJeps agff : des attestations de niveau remplacent les tests. Un seul test (une démonstration simple en « *squat*[563] ») réside sur le plan technique. « *Les exigences préalables requises pour accéder à la formation, prévues à l'article D. 212-44 du code du sport, sont les suivantes : justifier d'une pratique compétitive de trois saisons (…) ; justifier d'une expérience professionnelle ou bénévole de douze mois (…) ; être capable de réaliser une démonstration commentée à partir d'une épreuve de flexions de jambes (squat).*
Il est procédé à la vérification de ces exigences préalables au moyen de : la production d'une attestation de pratique compétitive pendant trois saisons (…). Cette attestation est délivrée par le directeur technique national d'haltérophilie, musculation, force athlétique et culturisme ; la production d'un dossier par le candidat relatant son expérience professionnelle (…). Ce dossier fait l'objet d'un exposé de quinze minutes puis d'un entretien de quinze minutes, organisés par l'organisme de formation ; d'un test organisé par l'organisme de formation constitué d'une démonstration commentée à partir de : - huit répétitions avec une charge de 1,2 fois le poids de corps pour les hommes ; - cinq répétitions avec une charge de 0,9 fois le poids de corps pour les femmes[564] ».

[561] Décret n° 2006-1418 du 20 novembre 2006 portant règlement général du diplôme d'Etat de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport délivré par le ministère chargé de la jeunesse et des sports ; Article R212-45
[562] Fédération Française d'Haltérophilie, de Musculation, de Force Athlétique et de Culturisme
[563] Exercice de flexion sur jambe avec maintien d'une barre sur les épaules
[564] Article 3

L'article 4 dispense le candidat de ces « *Exigences Préalables* » s'il justifie du diplôme du BPJeps agff mention D (Musculation) ou assimilés[565] : « *Est dispensé de la vérification des exigences préalables définies à l'article 3 le candidat titulaire de l'un des diplômes ou du brevet fédéral suivants : brevet d'Etat d'éducateur sportif du premier degré option « haltérophilie, culturisme, musculation sportive et d'entretien » ; brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport spécialité « activités gymniques, de la forme et de la force», mention «haltères, musculation et forme sur plateau» ; brevet d'« expert-entraîneur 2e catégorie » délivré par la Fédération française d'haltérophilie, musculation, force athlétique et culturisme. Est également dispensé de la vérification des exigences préalables définies à l'article 3 le sportif de haut niveau dans l'une des disciplines mentionnées à l'article 2 inscrit ou ayant été inscrit sur la liste ministérielle mentionnée à l'article L. 221-2 du code du sport.* »

« *L'esprit sportif* » et les valeurs fédérales pour ses compétiteurs donnent la couleur de ce diplôme : un parcours de compétition « *attesté* » permet l'accès direct à la formation. Ce constat rend compte de l'appartenance du diplôme DEJeps au monde fédéral, ce qui n'est pas le cas pour son filleul BPJeps. Ce dernier reste un diplôme d'éducateur aux valeurs plus « *citoyennes* » privilégiant des problématiques plus sociétales que sportives.

Dès l'entrée en formation, le candidat se soumet aux tests des « *Exigences Préalables à la mise en situation pédagogique* ». « *Les exigences préalables à la mise en situation pédagogique sont les suivantes : être capable d'évaluer les risques objectifs liés à la pratique de la discipline ; être capable d'anticiper les risques potentiels pour le pratiquant ; être capable de maîtriser le comportement et les gestes à réaliser en cas d'incident ou d'accident ; être capable de mettre en œuvre une situation formative. Il est procédé à la vérification de ces exigences préalables lors de la mise en place d'une séance pédagogique suivie d'un entretien*[566] ». Des dispenses s'accordent pour les titulaires d'un BPJeps ou d'un BEES[567].

La culture fédérale s'affirme aussi par l'acquisition directe d'UC en cas de possession du diplôme fédéral précédent : « *Les titulaires du brevet d'Etat d'éducateur sportif du premier degré option « haltérophilie, culturisme, musculation sportive et d'entretien » obtiennent de droit l'unité capitalisable trois (UC3) « être capable de conduire une démarche de perfectionnement sportif » et l'unité capitalisable quatre (UC4) « être capable d'encadrer en sécurité la discipline » du diplôme d'Etat de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport spécialité « perfectionnement sportif », mention « haltérophilie et musculation*[568]*.* » La nature des UC dispensées (UC de spécialité et de mention) amenuise l'exercice de l'évaluation au profit d'une valorisation des supports du corps fédéral. Les UC transversales sont maintenues par l'Administration. Ce texte règlemente « l'évaluation des compétences » au creuset de deux cultures : la culture fédérale pour la solidarité de ses licenciés et la culture de « contrôle » de l'Administration centrale : au centre, « l'acte d'évaluer des compétences » est assez transparent.

[565] BEMF ou BE HACUMESE
[566] Article 5
[567] Article 6
[568] Article 7

II.3/ Synthèse de la contextualisation de l'étude

II.3.1 Un contexte bénéficiant d'acteurs acculturés et de normes historiquement situées

Ce contexte appelle à caractériser « l'évaluation des compétences » par son versant national et normatif : l'étude profite d'un contexte normatif mûr de part l'évolution des diplômes B.E.E.S. en BPJeps et DEJeps. **L'héritage des dispositifs BEES se caractérisent par :**

Une caducité des normes des BEES : les conditions d'exercices du métier visé et les évaluations certificatives ne visent plus les mêmes intérêts ;
Des évaluateurs plus acculturés au « diplôme » qu'au monde professionnel visé : le dispositif est « figé » sous l'emprise des acteurs de la formation professionnelle et un monde professionnel déconnecté, peu organisé, en manque de réactions ;
Une ingénierie évaluative excluant les évaluateurs et non référencée aux attendus du monde professionnel : les évaluateurs sont devenus de simples exécutants ;
Des artefacts, des situations évaluatives très peu harmonisés avec les évaluateurs ;

L'émergence du système Jeps en 2001 programme la disparition des BEES. Elle repose clairement la question de « l'évaluation des compétences en actes » et de son « dispositif » : **L'évaluation des compétences est-elle plus pertinente dans ces dispositifs ? Ils se caractérisent par :**

De nouveaux acteurs : « superviseurs », des « experts », etc. ;
De nouveaux artefacts normatifs : Référentiel Professionnel, FDA[569], Référentiel de Certification, etc. ;
De nouveaux critères : UC[570], OTI[571], OI[572], OPO[573] ;
De nouveaux « objets » : « compétences » (vs « savoirs »), « situations », etc.

L'exposé des normes actuelles laissent transparaître :

Une formation initiale obligatoire, préalable à l'évaluation certificative sous la forme de « situations évaluatives » ;
Des « compétences » à acquérir au regard d'Unités Capitalisables, critériées en Objectifs Intermédiaires et Terminaux ;
Des « *Exigences Préalables* », des « sélections », des « *Positionnements* » puis des « *situations évaluatives certificatives* » **amenant à des activités de « sélections », « d'orientations », de « contrôles » et « d'évaluations certificatives »** ;
Des « jurys » qui entérinent lors du jury plénier les grilles d'évaluations effectuées par les évaluateurs – absents ce jour là ... ;
Une évaluation conduite par différents artefacts : un « référentiel de Certification », une « situation évaluative », une grille de certification de type « acquis / non acquis » ;
Des acteurs identifiés en tant qu'« *Experts* », « *Formateurs* », « *Superviseurs* », « *Jurys* » **mais pas d'évaluateurs proprement nommés dans les textes** ;

Ce contexte normatif prescrit moins l'évaluation des compétences (et l'évaluateur) que la certification et ses outils associés. Ce contexte élabore un dispositif quasi immuable, très

[569] Fiche Descriptive d'Activité
[570] Unités Capitalisables
[571] Objectifs terminaux d'Intégration
[572] Objectifs Intermédiaires
[573] Objectifs Pédagogiques Opérationnels

structuré avec peu d'espace d'actions. Il est favorable à une démystification des actes d'évaluer des compétences dans ces conditions.

L'étude en contexte de l'évaluation des compétences bénéficie également d'acteurs acculturés : des évaluateurs responsables détenant un pouvoir délibératif souverain de droit, mais aussi des évaluateurs habitués à des pratiques normatives de « contrôle », de « mesure » et de « sélection ». Ils sont en tension entre une norme peu descriptive et « l'acte d'évaluer des compétences ». **Il réside une tension entre un dispositif évaluatif régissant « l'avant et l'après » évaluation et « l'acte d'évaluer des compétences » caractérisant le « pendant l'évaluation ». Si la critérisation de la « compétence » sert à l'administration de la certification, sert-elle à « l'acte d'évaluer des compétences », sert-elle réellement à l'objectivité de l'évaluation des compétences, réalisée par les évaluateurs ? En réalité, différents questionnements et difficultés montent en surface.**

II.3.2 Un contexte « favorable » aux questionnements et à un terrain d'étude novateur

II.3.2.1 Un terrain « naturel » favorable aux intentions de la recherche

A ce stade de l'étude, la thèse avance une forme d'incomplétude des dispositifs uniquement fondés autour de l'objet « compétence ». Si ces dispositifs s'arment d'outils nombreux (référentiels, FDA, etc.) et d'une véritable nomenclature normative pour servir l'objectivité de ses diplômes, elle laisse plâner un voile pudique sur le mal être de ses évaluateurs qui actent les compétences véritables, là et maintenant, en situation réelle. **La thèse fait alors l'hypothèse que la prise en compte de ces questionnements, problématiques et difficultés peut autant servir l'objectivité de l'évaluation** : l'enjeu reste d'objectiver l'évaluation des compétences non uniquement par l'objet et le critère, mais également par la prise en compte des processus en jeu.

La thèse se positionne ainsi au creuset de questionnements professionnels relayés conceptuellement. C'est l'objet du chapitre suivant : servir de porte parole en remontant les problématiques et difficultés des évaluateurs et des professionnels en action, et les intégrer plus largement dans le débat conceptuel actuel, à des fins de crédibilité.

En d'autres termes, **si la thèse ambitionne d'aider les « actes d'évaluer des compétences » des évaluateurs, les « actes d'évaluer des compétences » peuvent-ils également être aidants pour amméliorer les dispositifs, et servir l'objectivité requise ?** La question de recherche « qu'est-ce que l'acte d'évaluer des compétences pour l'évaluateur ? » est ici posée. **La thèse doit ensuite relever deux défis** : premièrement, il s'agit de construire un appareillage méthodologique suffisamment fiable qui permette d'obtenir des résultats garantis scientifiquement. Deuxièmement, la thèse fait l'hypothèse de trouver dans ses résultats des actes types sur lesquels le chef de projet peut se porter pour amméliorer son dispositif : garantir une évaluation des compétences la plus objective possible tout en aidant l'évaluateur à agir. La démonstration conduit son étude à identifier un terrain « naturel » d'étude qui permette :

De **prendre en considération les évaluateurs** qui agissent : les évaluateurs mais aussi les candidats ;
De **prendre en compte « l'historicité »**, i.e. la prise en compte dans l'action des trajectoires, des parcours ; la nécessité de **réintroduire les singularités et le contingent** ;
De **s'intéresser à l'ouvrage par le corps dans un espace temps donné** ;
D'être attentif aux **interactions entre acteurs**, aux **actes en contexte**, aux **« processus » de reconstruction** de l'action ;

De **prendre en considération les artefacts, les traces d'activité** comme éléments prégnants du contexte et « empreintes » qui caractérisent l'action ;

La maturité des diplômes Jeps du Ministère des sports permet de poser un cadre scientifique rigoureux et des intentions méthodologiques adaptées à l'étude de l'acte d'évaluer des compétences.

Les exigences de recherche sont les suivantes :

Le cadre épistémique invite à travailler les rapports qui lient « travail prescrit » et « travail réel »,
En s'intéressant aux significations témoignées par les évaluateurs **au travers de leurs discours** sur leurs actes, mais également en termes de valeurs, d'éthiques, au plus près de leurs subjectivités,
En valorisant les négociations locales, individuelles, sociales en rendant compte des compromis, des partenariats,
En travaillant sur la reconstruction des phénomènes éparpillés, leurs mises en clairvoyance, la valorisation du global ;

L'apport de ce terrain répond à des intentions **méthodologiques**, à savoir :

Travailler sur les « actes » conduit à une démarche « inversée » au modèle expérimental « classique » ;
Il permet d'observer les interactions, les liens entre « les actes d'évaluer », « les actes de compétence » et « les actes de dispositifs » ;
Travailler plus précisément sur l'évaluateur amène à le « prendre plus au sérieux » : travailler sur sa « singularité », saisir ses significations, saisir les couplages acteur/tâche, acteur/situation, acteur/artefacts ;
Le terrain « naturel » questionne la démarche : **une méthodologie adaptée au terrain – « singulière et innovante » - et scientifiquement validée** ;
Et qui permette de travailler sur **une qualité de « grain d'analyse »** ;

II.3.2.2 Un terrain d'étude sollicité par différents acteurs professionnels

Ce contexte amène aujourd'hui différents acteurs à questionner leurs pratiques. Cette étude répond à différents attendus ou projets professionnels, à savoir :

Une étude souhaitée par le Ministère des Sports[574] sur la démystification de « *l'acte d'évaluer* » au regard de la « *compétence* » ;
Une étude sollicitée par l'ARFA[575], organisme collecteur de la Taxe d'apprentissage auprès des Of officiant dans les métiers du sport et de l'animation – dont le CESA ;
Une étude ambitionnée par la DRJS d'Idf, par l'intermédiaire des Référents attitrés aux Of habilités dans le cadre des formations aux diplômes Jeps. Leurs motivations reposent autant sur une démystification des pratiques que sur la volonté de proposer une éventuelle « formation » d'évaluateurs aux épreuves Jeps ;
Une étude intéressant l'Insep dont ces travaux ont fait l'office d'une première présentation en 2008 dans le cadre d'un Master Recherche à PARIS XII, et d'une deuxième présentation plus approfondie dans le cadre de la diplomation du Diplôme de l'Insep Option « ingénierie de formation » ;

[574] Me Christine JULIEN, chargée de mission, 95 avenue de France, 75650 Paris cedex 13. christine.julien@jeunesse-sports.gouVI.fr
[575] Association Française pour la Formation des animateurs. 29, rue David d'Angers 75019 PARIS. www.arfa-idf.asso.fr

Une étude sollicitée par plusieurs CTS **de différentes DRJS** dans le cadre de l'harmonisation des épreuves certificatives par une mise à plat des pratiques évaluatives. Un travail a été partiellement présenté lors d'une séance d'harmonisation sur le site de l'Insep en 2010 ;
Une étude qui intéresse les responsables pédagogiques de plusieurs Of tels que l'Insep pour le secteur public, et plusieurs Of privés[576] : ces derniers s'intéressent à une étude qui puisse servir leurs ingénieries à l'évaluation **en termes de dispositifs**. Depuis 2011, l'*Executive Master* de l'Insep axe un Module spécifique sur ces questions ;
Une étude impulsée par les acteurs eux même – les évaluateurs formateurs ou évaluateurs – désirant obtenir un « retour » sur leurs activités dans l'optique d'un développement professionnel ;

A l'instar d'études comparatives aux approches quantitatives, statistiques ou docimologiques (OMNAS, Insep, DRJS, Ministère), **divers acteurs sont demandeurs d'études plus qualitatives sur les « actes d'évaluer des compétences » en contexte**. Il est nécessaire de circonscrire un terrain « naturel » qui assure la pertinence et la faisabilité du projet. **Dans ce contexte aux normes structurées et aux communautés de pratiques bien identifiées, l'étude pose le terrain d'étude des diplômes Jeps : il permet de répondre aux exigences de la recherche, aux attendus des différents acteurs et aux différents questionnements actuels, scientifiques et professionnels.**

II.3.2.3 Un terrain d'étude caractérisé par des raisons non méthodiques de recherche

Ce terrain est **à mettre en lien avec notre situation personnelle et professionnelle**, ce que Pourtois et al. (2001) nomment la « *triangulation interne* » : le chercheur entame une réflexion « (…) *sur ses motivations, son histoire, ses croyances afin d'assurer la fiabilité de sa recherche* ». **L'étude veut rappeler que ce terrain est autant « choisi » que « construit »** : il se caractérise au regard de quatre activités :

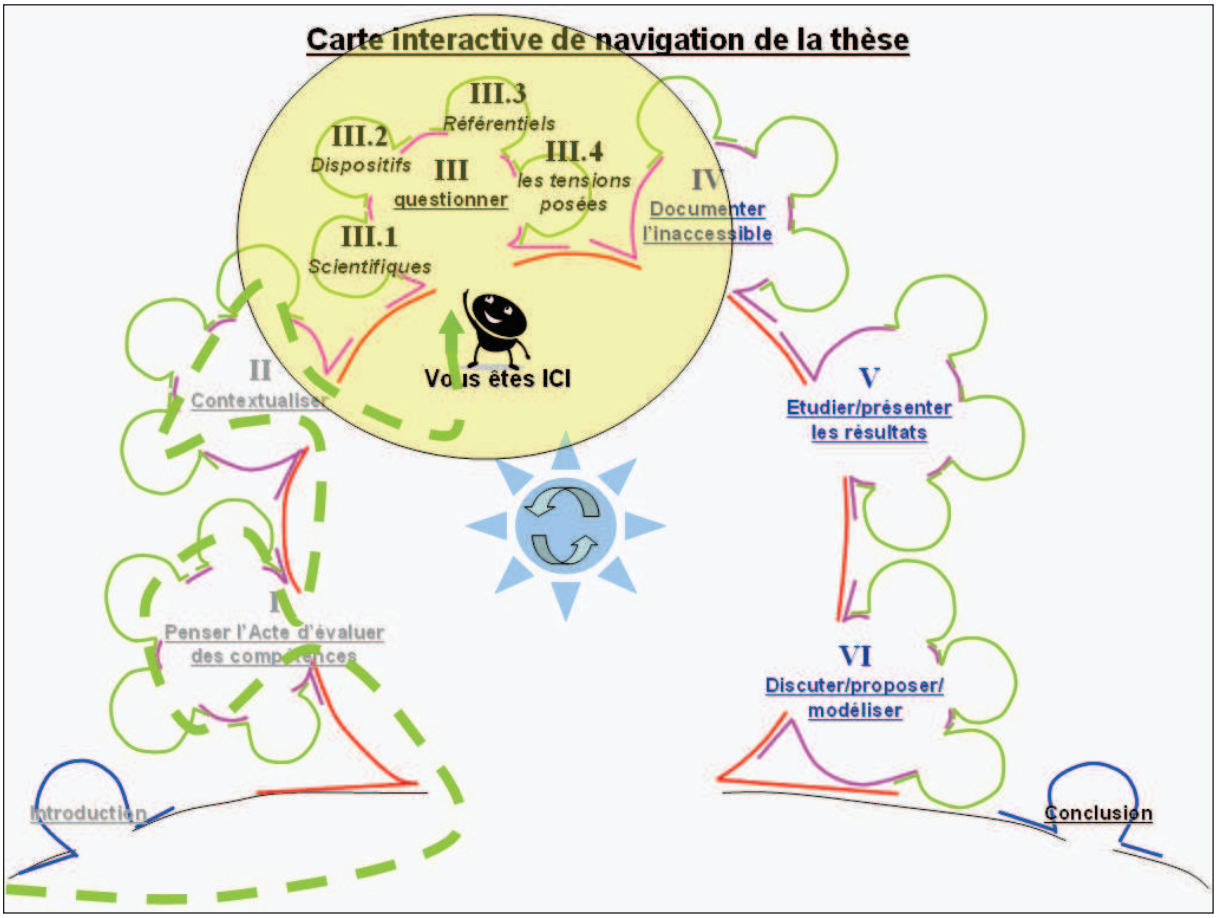
Une activité professionnelle **en tant qu'Educateur Sportif** aux Métiers de la Forme : l'exercice de ce métier en autodidaxie pendant cinq ans ; la découverte, le passage et l'obtention du BEES « Métiers de la forme » en 2005 ;
Une activité professionnelle en tant que **Gérant d'un Club de sport** : l'exercice professionnel de recrutement d'éducateurs sportifs pendant six ans pour assurer les fonctions de coach sportif, d'animateurs en musculation et d'animateurs en Fitness ; la participation aux commissions syndicales professionnelles (le GERF) pour la reconnaissance des « *compétences* » au regard des besoins identifiés par les patrons de clubs de sport de forme ;
Une activité professionnelle en tant qu'**Evaluateur formateur** : une expérience depuis 2004 en tant que formateur et évaluateur aux BEES « métiers de la Forme », BEES « HACUMESE », BPJEPS Agff et DEJPS hm ; une expérience plus spécifique en tant que « jury » aux épreuves nationales du BESS « métier de la forme » au CREPS d'Houlgate ;
Une activité professionnelle en tant que **Directeur d'un Of aux Métiers du sport** : la mise en place des référentiels professionnels, certificatifs et FDA adaptés à l'Of Le CESA ; le recrutement d'Educateurs Sportifs au titre de la formation au BPJEPS Agff et DEJEPS hm ; la mise en place et en œuvre de dispositifs évaluatifs aux BPJEPS Agff et DEJEPS hm ; la participation à divers travaux professionnels dans le cadre de l'évaluation (harmonisation des diplômes avec M. Jean Bertsch, harmonisation des formations avec la F3PF, intervention pour l'harmonisation des épreuves certificatives menées par les DRJS et organisées par l'Insep) ;

A la fois porteur, acteur et organisateur de la diplomation d'Etat du Ministère des Sports, ces « expériences » conduisent le choix de ce terrain d'étude. « *L'expérience n'est pas*

[576] Global Training, Escencia, Le Cesa, Ipms, etc.

[seulement] *ce qui arrive à quelqu'un, c'est ce que quelqu'un fait avec ce qui lui arrive* » (Huxley, 1932).

CHAPITRE 3 - LES QUESTIONNEMENTS QUE POSENT « L'EVALUATION DES COMPETENCES » DES DIPLOMES JEPS AUJOURD'HUI



Ce chapitre s'annonce d'autant plus important qu'il fonde la raison d'être de la thèse. A quoi bon une énième thèse sur « l'évaluation des compétences » s'il n'existe aucune actualité ? Comme posé en introduction, « l'évaluation des compétences » au sein des dispositifs Jeps posaient normativement une rupture avec l'évaluation plus classique des savoirs enseignés des diplômes ainés : les BEES. La « révolution » devait se faire en total contrôle, grâce à une armada de textes et de référentiels. Plutôt que de rentrer dans le débat houleux des pratiques, les acteurs ont préféré s'attaquer à l'objet évalué : la compétence. Il suffisait de se mettre d'accord sur ce que chacun des acteurs (l'Etat, le Ministère des Sports, les DRJSCS, les représentants professionnels) désirait obtenir pour ensuite construire « la » compétence objet souhaité : une compétence transversale pour l'Etat, une compétence objective pour le Ministère des Sports, une reconnaissance professionnelle valorisante et simple à identifier pour les représentants professionnels (les Fédérations, les syndicats en majorité). Fort d'un objet « passe partout », le législateur se contentait de poser les murs porteurs autour de celle-ci pour lancer les nouveaux dispositifs Jeps. L'abrogation progressive des diplômes

B.E.E.S. au profit des diplômes Jeps[577] entre 2001 et 2006 a alors provoqué des débats controversés du côté des praticiens. Les institutionnels s'en défendent : les changements politiques du Ministère des Sports[578] ont amené les diplômes Jeps à certifier moins des « savoirs » que des « compétences ». Les différents textes de loi, les trois référentiels, le dispositif d'habilitation posent des cadres a priori rassurant sur ce point. Pourtant, la mise en œuvre de ces diplômes Jeps amènent un certains nombres de questionnement sur cette « logique par compétences » au regard de l'évaluation : si beaucoup de travaux sont publiés pour définir la « compétence » isolément, c'est la question de leurs évaluations qui est ici soulevée : **comment passe-t-on d'une évaluation « classique » des savoirs enseignés pour la délivrance des anciens B.E.E.S. à une « évaluation des compétences » pour délivrer des diplômes Jeps ?**

L'Administration a opté pour un dispositif « référentiel » à multiples items pour maintenir l'approche la plus objective possible : les critères permettent de trier, de comparer, de classer. Mais, **comment s'opère à présent l'évaluation en actes ? Comment l'évaluateur travaille-t-il avec ces référentiels ? Comment opère-t-il avec des grilles à multiples critères ? Comment l'évaluateur optimise-t-il à la fois l'efficacité et la justesse de son évaluation de compétences ?** Cette problématique rejoint un débat plus large dans le monde de l'éducation : par exemple, la coexistence entre le socle commun (évaluation des compétences) et le Brevet des Collèges (évaluation des savoirs enseignés (Kahn, 2012)). Finalement, **le système Jeps peut-il aller plus loin dans sa « logique de compétences » en remettant à plat son évaluation au risque d'y perdre en objectivité ?**

Pour révéler la déchirure conceptuelle entre les approches figées des dispositifs Jeps et les approches nécessairement dynamiques des praticiens (les évaluateurs et les candidats), la thèse a proposé d'interroger vingt cinq évaluateurs en action en 2010, lors d'épreuves certificatives en soutenance du projet professionnel et lors d'épreuves en animation sportive (Annexe 17). Une seule question était posée : **« Quels problèmes rencontrez-vous lors des évaluations certificatives ? »** En s'appuyant sur ces premiers témoignages, la thèse met en avant certains questionnements qui fondent cette étude : leurs entrées sont diverses (par la compétence, par l'évaluation, par les référentiels, par les normes) et partent souvent « d'objets » posés comme tels. Au-delà des débats purement conceptuels, l'étude veut aussi les ancrer dans un questionnement à la fois plus professionnel et plus large : d'un côté, certains questionnements sont motivés au regard de difficultés à agir, de blocages vis-à-vis des dispositifs : l'évaluateur veut évaluer des compétences : son expérience est « en actes » vis-à-vis d'un attracteur aussi dynamique que la « compétence en actes ». Cette tautologie veut appuyer le caractère singulier et en contexte de ce processus, lui-même intégrateur de deux actes : l'acte d'évaluer et l'acte compétentiel. Pour autant, ce processus fait alors appel à d'autres régimes : des lois, des représentations, des dispositifs structurés par des outils. De fait, ils sont « statiques », figés normativement dans une temporalité passée et des espaces déjà caduques. Ils sont par nature incomplets. L'évaluateur fait pourtant l'expérience de la face cachée de ces « outils » : ils existent et sont perpétuellement réinterrogés « en actes ». Il les retord et les renormalise pour faire. L'évaluateur agit dans cet espace au cadre paradoxal. C'est dans cette conception que les questionnements initiés par les évaluateurs de notre terrain sont rapportés puis discutés conceptuellement.

[577] Filière BPJEPS (niveau IV), DEJEPS (niveau III) et DESJEPS (niveau II)
[578] Le projet d'abrogation a commencé sous la direction du Ministre des Sports Marie Georges Buffet, et s'est poursuivi jusqu'à Roselyne Bachelot, première Ministre des sports sous le gouvernement Sarkozy.

III.1 / Les mutations conceptuelles et professionnelles de « l'évaluation des compétences » inhérentes aux diplômes Jeps depuis 2008

La définition des compétences n'a pas attendu les années 2000 pour être lancée. L'objectif n'est pas de retracer son histoire. Mais la réforme des diplômes du Ministère des Sports entre 2001 et 2006 réveille de vifs débats autour de cette notion : ce terrain d'étude pose des questionnements entre « savoirs », « normes », « situations » et « compétences ».

III.1.1 La place des « savoirs » pour l'évaluation des compétences : de l'information aux « savoirs en action »

Une première controverse oppose actuellement les savoirs aux compétences. La polyphonie des discours a amené les évaluateurs et candidats en action à s'entendre sur une définition simple, voire simpliste : la compétence est ce que le candidat fait : sa pratique. Dans cette approche, les chefs de projet en ont presqu'oublié les « savoirs » mis à la trappe. Stéphane Sxxxx témoigne : « *Et remettre des UC sur les connaissances associées du type anatomie et physiologie, une sur la planification d'entraînement (…) etc. Regrouper tout cela en une case sur une uc, c'est difficile car il peut répondre bien là en anatomie et faux dans la planification par exemple. Ça pose alors des problèmes dans la délibération … »* (Annexe 17). Globalement, les savoirs représenteraient des procédures stabilisées, acculturées. Dans le cadre des évaluations des anciens B.E.E.S., l'évaluation des savoirs enseignés était considérée comme « classique » : elle ne posait aucune situation professionnelle et visait l'acquisition de connaissances requises. Par exemple, l'épreuve d'animation se faisait à la chaine dans un lieu de formation et les connaissances étaient validées par un oral, une dissertation et la remise d'un dossier. Les évaluations des diplômes B.E.E.S reposaient sur l'idée que la compétence est définie par certains « savoirs » qu'ils suffisaient d'évaluer. Dans un premier temps, la formation professionnelle a démultiplié des catégories de « savoirs ». Hadji (1989) parlait de *« la compétence* [comme] *un savoir - faire en situation*[579] *(…) »*. Pour Meignant (1990), « *la compétence est un savoir-faire opérationnel*[580] *».* Aubret et al (1993) complète cette notion par l'évaluation sociale : « *La compétence est un savoir validé et exercé*[581]»**.** Les catégories de « savoirs » deviennent tellement nombreuses que les approches modernes cherchent à prendre en compte différents éléments tout en conservant la terminologie des « savoirs ». Romainville (2009) relie la compétence au « vivant » en opposition à un « *savoir mort* : (...) *Une compétence n'est en effet rien d'autre qu'un « savoir vivant » (par opposition au « savoir mort » ou à la connaissance inerte), c'est-à-dire un ensemble articulé de ressources diverses (savoirs, savoir-faire et attitudes) que la personne « compétente » est capable de mobiliser pour affronter avec efficacité une situation ou résoudre un problème*[582] ».

La caractéristique première de ces approches tient dans l'attachement à vouloir définir la compétence par des savoirs a priori. L'approche de Kahn & Rey (2009) créé la rupture en supposant la préexistence de la compétence au savoir : *« Tout savoir est constitué d'un ensemble de compétences*[583] ». Dès lors, qu'entend l'évaluateur par « être compétent ? » :

[579] HADJI C, (1989) « L'évaluation, règle du jeu » ESF (collection PEDAGOGIE)
[580] MEIGNANT, A., (1995). Manager la formation. Liaisons, 4ème éd. Paris.
[581] AUBRET, J., GILBERT, P. & PIGEYRE, F. (1993). Savoir et pouvoir, les compétences en questions. Paris : PUF.
[582] ROMAINVILLE, M., (2009). Compétences et savoirs, deux faces d'une même pièce pge 11 des cahiers pédagogiques n°476, CRAPS
[583] KAHN, S. & REY, B. (2009). « Enseigner par compétences, qu'est ce que cela change » paru dans « Travail par compétences et Socle commun ». Texte coordonné par J.M. ZAKHARTCHOUK et R. HATEM. Cahiers Pédagogiques.

ne doit-il que savoir faire ? Aurélien Lxxxx, évaluateur et champion du monde de Force Athlétique, le définit comme suit : « *Le candidat compétent, c'est celui qui arrive à faire ce qu'il doit faire de manière aussi à être validé par nous même … C'est tout ce qui compte !* » (Annexe 17). Côté concepts, Pastre (1999) le pose ainsi : « *Etre compétent, ce n'est plus seulement savoir exécuter, c'est tout autant savoir comprendre et analyser ce qu'on fait*[584] ». quant à Taylor (2007), il ajoute « qu'*il faut préciser ce que veut dire savoir ou compétence. Il suffit pour l'instant de comprendre une compétence comme un savoir en action*[585] », entendu comme « Action » directement. Le Boterf (1994) se détache des approches statiques, et donc du savoir : « ***La compétence n'est pas un état*** *ou une connaissance possédée**. Elle** ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire [...] L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier [...] est révélateur du "passage" à la compétence.* ***Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas*** *[...]* ***Il n'y a de compétence que de compétence en acte*** *[...] La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même [...] Le concept de compétence désigne une réalité dynamique, un processus, davantage qu'un état*[586] ».

Pour les professionnels du cœur de métiers (les gérants de club, les éducateurs sportifs), les compétences renvoient à l'utilitaire et la performance dans une situation donnée. Joffrey Bexxxx, gérant d'un club de remise en forme, témoigne ainsi de l'animateur compétent : « *en entreprise, le gérant donne souvent les lignes conductrices et le bon animateur, c'est quand même celui qui fait correctement ce qu'on lui demande de faire* » (Annexe 17). Cette notion est illustrée par l'AFNOR qui la définit comme *« un ensemble de performances constatées, souvent exprimées en savoir et savoir-faire*[587] *».* Ces notions reposent sur des concepts scientifiques : pour Samurçay & Pastré (1995), « *la compétence peut être définie comme ce qui explique la performance observée en décrivant l'organisation des connaissances construites dans et pour le travail*[588] ». Plus récemment, Courtel-Rannou, Werbrouck et Pons (2007) parlent « d'*un ensemble de performances constatées. En situation universitaire, ce sont les objectifs pédagogiques qui définissent une performance à atteindre*[589] ». L'efficacité est visée au regard d'un « *processus d'évaluation sociale*[590] » (Bulea et Bronckart, 2005). Lichtenberger (1999) parle « d'*un surcroît d'exigence vis-à-vis du salarié, celui d'avoir à s'organiser lui-même pour répondre aux insuffisances du travail prescrit, (...) développer une nouvelle forme de performance centrée sur le service rendu aux clients et capable de mobiliser des ressources spécifiquement humaines de raisonnement et de décision*[591] ».

Face à une conception « performance », les évaluateurs définissent aussi la compétence comme la capacité à utiliser des « savoirs » dans diverses situations. Alexis Fexxxx, évaluateur au centre de formation CESA, rapporte : « *Moi, je me concentre sur le candidat pour me faire mon idée ; je regarde ce qu'il fait et comment il s'approprie les savoirs appris*

[584] PASTRE, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In. P. CARRE & P.GASPAR (Eds). Traité des sciences et des techniques et de la formation. Paris : Dunod, pge 403-416.
[585] TAYLOR, P. (2007), Apprentissages et compétences collectifs : paradigmes pédagogiques et épistémologiques, Ed. les champs libres
[586] LE BOTERF G., (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Edition d'organisation.
[587] Cité par Nicole QUETIN, Vice présidente CEVU de l'université d'Evry Val d'Essonne au séminaire de l'AMUE du 6 juillet 2002
[588] SAMURÇAY, R. & PASTRE, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences, Education permanente, 123,13-31.
[589] COURTEL-RANNOU I., WERBROUCK D., PONS M., Rapport de colloques (Colloques Compétences Emploi (2007)), « Déclinaison des diplômes en compétences au sein du réseau universitaire breton », 2007, Ed. La pensée sauvage
[590] BULEA, E. & BRONCKART J.P., (2005). Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique, Cahier de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève
[591] LICHTENBERGER, Y., (1999). La compétence comme prise de responsabilité. *In* Club CRIN (éd.). *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p.69-85). Paris : Les cahiers du club CRIN.

en formation » (annexe 17). Cette approche sépare un mode « production » des savoirs d'un mode « activation ». Cette approche prédomine dans les années quatre vingt dix et début deux mille. Perrenoud (1998) illustre que « *la plupart des compétences mobilisent certains savoirs*[592] ». Le Boterf (1994) part également de l'idée que « *la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs*[593] » pour la redéfinir comme *« la mise en jeu d'un répertoire de ressources*[594] *»* (Le Boterf, 2000). Même Le Medef, représentant la branche professionnelle des patrons, prend une position plutôt extrême sur ce point : « *La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, de savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en situation professionnelle à partir de lequel elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de la valider et de la faire évoluer*[595]. » (Medef, 2002) : une posture excessive où le « *patrocentrisme* » prend le pas sur le monde de la formation. Hiribarren et Guede (2009) réconcilie travail et formation en rappelant que *« la compétence, loin de tourner le dos au savoir, vise à réconcilier l'école avec le sens le plus noble et le plus humaniste du savoir : aider l'homme à penser le monde et à y agir*[596] ».

Mais certains professionnels peuvent être encore plus extrémistes en excluant les « savoirs enseignés ». Cette posture renverse complètement le paradigme de la compétence par les savoirs : **si les compétences naissent de la situation (et non des savoirs), « à quoi ça sert de se former ? »** : **Un Of amène-t-il à évaluer seulement la réponse à des questions enseignées ou à des questions non préparées ?** (Bertemes, 2012 ; Perrenoud, 2011). Nicolas Ghxxx, gérant et évaluateur, souligne : « *Les situations professionnelles sont primordiales : notre secteur* (de la remise en forme et du fitness) *n'est-il pas né de personnes autodidactes, sans formation, et sachant pourtant faire en situation ? Il faudrait se poser la question que les savoirs ne font pas tout …* » (Annexe 17). Toupin (1995) contourne cette objection en élargissant le champ d'action de la compétence : Elle « *se présente [...] comme* ***une reconstruction formelle de procédés d'objectivation*** *présents au sein de schèmes d'action, c'est-à-dire de capacités qui consistent à sélectionner, à fédérer et à appliquer à une situation, des connaissances des habiletés et des comportements*[597]*.* »

Si l'un des objectifs premiers d'un organisme de formation professionnelle reste de préparer à la vie professionnelle, la capacité à adapter des procédures, à comprendre les enjeux de la situation sont aussi important que les savoirs stabilisés. Les témoignages des évaluateurs renvoient à discuter fortement le postulat des disciplines et de leurs importances : par exemple, en quoi la « législation des APS » serait-elle plus importantes que « l'anatomie du corps humain » pour un B.E.E.S. « Métiers de la Forme » ? Les « savoirs » disciplinaires, leurs usages et leurs places sont régulièrement discutés par les formateurs, les professionnels et les institutionnels depuis dix ans lors de la réforme des B.E.E.S. **Quel sens donner à ces « savoirs » au regard de l'activité professionnelle visée ?** La « logique par compétences » proposée par les diplômes Jeps tend ici à la réconciliation du couple « savoir/compétence », voire à ne plus les dissocier : elle apporte du sens à l'apprentissage des candidats en se focalisant moins sur des tâches isolées que sur les actes. Elle conduit à

[592] PERRENOUD, P. (1998) Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève
[593] LE BOTERF G., (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Edition d'organisation.
[594] LE BOTERF G., (2000) « Construire les compétences individuelles et collectives, » Paris, Éditions d'Organisation
[595] MEDEF (2002). L'influence des contextes nationaux sur le management par les compétences, Cahier 1. In Objectif compétences, des pratiques européennes innovantes. France, pge 21
[596] HIRIBARREN.A., GUEDE, V., (2009). N'enterrons pas vivantes les compétences pge 10 des cahiers pédagogiques n°476, CRAPS
[597] TOUPIN, L. (1995). De la formation au métier. Paris : ESF éditeur. Toupin, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens, Education permanente, 135, 33-44.

une transformation du candidat et non à une simple reproduction. Enfin, elle permet d'agir en contexte (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2006). Les « savoirs » et les « compétences » n'ont-elles pas une seule et même place ? Celle qui se joue dans « l'Action ».

III.1.2 Evaluer ce que l'on enseigne ou enseigner ce que l'on évalue : les embuches posées par la « singularité » et la « situation »

L'évaluation des compétences renvoie à « qu'est-ce qu'un candidat compétent ? », i.e. à l'idée que chaque évaluateur s'en fait. Il est question de subjectivités face à la singularité d'un candidat. En quête d'objectivité, Carette (2009) pose une première approche : « *l'élève compétent est celui qui est capable de résoudre des tâches complexes et inédites qui demandent le choix et la combinaison de procédures apprises* ». Cette définition s'appuie sur « l'évaluation classique » d'éléments stabilisés, où les tâches sont prétextes à vérifier si les « savoirs » ont été appris. Dans le cadre de l'étude, « l'évaluation des compétences » ne se veut pas n'être qu'un prétexte ou une évaluation déguisée des « savoirs enseignés ». Pour les acteurs de l'ingénierie évaluative, la difficulté première est alors de poser des « situations » assez authentiques et typiques. Malgré la pose d'un cadre normatif sur les situations évaluatives, certaines problématiques résident sur le terrain. Alex F. remarque qu'il n'est « *pas évident d'évaluer en entreprise car les conditions entre un candidat et un autre diffèrent énormément. Je ne sais pas trop quoi en penser du coup ! Ce qui est sûr, c'est que certains candidats sont portés par leur contexte tandis que d'autres sont un peu plombés »* (Annexe 17). Julien Lxxx, responsable pédagogique de l'Of Cesa ajoute : « *Le protocole étant relativement libre, pour coller à l'activité professionnelle, les stagiaires choisissent souvent des situations simplistes, afin d'éviter les erreurs. (…) : pas d'erreur = validé. A l'inverse, lorsqu'un stagiaire se place dans une situation compliquée (gestion d'une séance avec un pratiquant qui présente de l'arthrose, une scoliose...), on aurait presque tendance à lui reprocher de ne pas avoir organisé sa situation de manière à la rendre favorable* » (Annexe 17). Le candidat combine dans l'action ce qu'il a identifié de la situation comme pertinent en même temps que la construction d'une réponse. Ce « cadrage » par la « situation » est primordial puisque constituant de la « compétence » : la compétence est située. Elle pose pourtant un obstacle de taille : Pour Kahn (2012), « l'évaluation des compétences » soulève un problème culturel de fond : **les formateurs comme les candidats estiment que l'évaluation doit porter sur ce qui a été enseigné**. Or, une situation « naturelle » d'évaluation de la compétence ne peut s'enseigner à l'avance.

Crahay (2006) illustre la problématique inverse : **le tout « situationnisme » ne met-elle pas en avant une intelligence (une capacité) plus héritée que le résultat d'un apprentissage** ? Stéphane Sxxxx, formateur et évaluateur du Cesa, témoigne : « *Et remettre des UC sur les connaissances associées du type anatomie et physiologie, (…) etc. Regrouper tout cela en une case sur une uc, c'est difficile car il peut répondre faux en anatomie et s'en sortir dans la planification en situation malgré tout par exemple. Ça arrive d'avoir des stagiaires médiocres en cours qui se subliment en situation* » (Annexe 17). L'évaluateur se trouve en tension entre ce qui émerge de la situation et ce que sait le candidat. Il évaluerait peut-être une capacité « mystérieuse » sans trop pouvoir se l'expliquer, ni même par l'apprentissage. Cette posture renvoie aux conceptions premières de la compétence en tant que « *capacité innée* ». Cette notion rejoint certaines conceptions fondatrices telles que la « *capacité intrinsèque*[598] » chère à Chomsky (1955), aux « *facultés*[599] » de Fodor (1983). Ces théories sont pondérées par Hymes (1973) qui réhabilite

[598] CHOMSKY, N., (1955). The logical structure of linguistic theory. Cambridge (Mass.) M.I.T., miméo. Coseriu E., (2001). L'homme et son langage. Louvain Peeters.
[599] FODOR, J.A., (1983).The Modularity of Mind. An Essay on Faculty Psychology, MIT Press.

l'apprentissage d'une compétence en sommeil : « *elle est une capacité adaptative et contextualisée, dont le développement requiert un apprentissage*[600] ».

La « capacité » est une terminologie à fort enjeu dès lors que son utilisation est fréquente autant dans les conceptions scientifiques que dans les outils professionnels tels que les grilles d'évaluation, les référentiels ou les Fiches Descriptives d'Activités. La compétence pour Bernard Rey (2009) « *est la capacité à accomplir un certain type de tâches. Ainsi, le mot peut indifféremment s'appliquer à des activités saisies d'une manière très englobante ou au contraire renvoyer à des actions de détails*[601]. » Pour l'AFNOR[602], repris de Joras (2000), elle est « *une capacité éprouvée à mettre en œuvre des connaissances, des savoir-faire et des comportements en situation d'exécution*[603] ». La « capacité » est une notion passe-partout, tantôt éprouvée, tantôt en situation. Henri Piéron (1973) rappelle la traduction du mot anglais « *ability* » dont son emploi dépend du contexte. Selon lui, le mot aptitude est employé à tord comme synonyme de « capacités ». Il désigne plutôt « *le substrat constitutionnel d'une capacité préexistante à celle-ci qui dépendra de la formation éducative, éventuellement et de l'exercice*[604] ». Pour Taylor (2007), elle reste très attachée au travail : « *En Amérique latine, on parle non pas de formation mais de « capacitación », une approche éducative qui lie l'apprentissage non pas à l'enseignement mais au travail*[605] ». La « capacité » peut autant revêtir une conception cognitiviste qu'enactive.

Afin d'en finir avec la confusion terminologique, certains auteurs se démarquent en changeant de registre sémantique : Durand (1991) parlent « *d'aptitudes* [comme] *des caractéristiques individuelles, relativement stables, résultant d'un surapprentissage ou déterminés génétiquement*[606] » et Aubret (1993) « *de caractéristiques cognitives responsables de l'acquisition et du traitement de l'information*[607]. »

Face à ce débat conceptuel, une problématique reste tenace au regard de « l'évaluation des compétences » : **que la compétence soit « innée » ou provenant d'une situation, « l'évaluation des compétences » ne met-elle pas en avant les candidats naturellement les plus doués ?** : Un « pied de nez » aux grands principes de l'égalité pour tous et de l'objectivité, qui favoriserait une forme d'élitisme génétique ?

III.1.3 Evaluer la « manière » de faire avec le « résultat » du faire : Outils critériés pour classer et compétences normées par la performance

Le débat sur « l'évaluation des compétences » rejoint aussi la problématique des apprentissages : « l'évaluation classique » (scolaire par les savoirs enseignés) est rigoureuse et ordonnée pour chaque discipline tout comme l'apprentissage « classique ». « L'apprentissage de la compétence » (« *l'apprentissage pour l'action* » (Rey, 2012)) fait appel à plusieurs disciplines pour résoudre un problème. Cette approche fait son chemin

[600] HYMES, D. H., (1973/1991). Vers la compétence de communication. Paris: Crédif-Hatier.
[601] KAHN, S. & REY, B. (2009). « Enseigner par compétences, qu'est ce que cela change » paru dans « Travail par compétences et Socle commun ». Texte coordonné par J.M. ZAKHARTCHOUK et R. HATEM. Cahiers Pédagogiques.
[602] Agence Française de NORormalisation
[603] AFNOR : guide de développement durable SD 21000 de juin 2002
[604] PIERON, H., (1973). Vocabulaire de la psychologie, PUF, 5ème édition
[605] TAYLOR, P. (2007), Apprentissages et compétences collectifs : paradigmes pédagogiques et épistémologiques, Ed. les champs libres
[606] DURAND, M., (1991). Sport, in R. DORON et F. PAROT (Eds), Dictionnaire de psychologie, Paris, PUF, 645
[607] AUBRET, J., GILBERT, P. et PIGEYRE, F., (1993). Savoir et pouvoir : les compétences en question. Paris, PUF.

pour « l'évaluation des compétences » mais contrarie autant les acteurs dans leurs pratiques que les administrateurs et les principes de l'excellence française (sélection, élitisme). **La problématique posée est de conserver des « outils » normatifs simples permettant de situer, voire de classer, tout en passant d'une « évaluation classique des savoirs enseignés » à une évaluation du « rapport aux savoirs » par l'action** (Perrenoud, 2011).

La question des outils normatifs est ici posée au regard des référentiels (de certification, professionnel) proposés pour le BPJeps agff et le DEJeps hm. Leurs lectures amènent à plusieurs observations : **premièrement, la « compétence » par référentiel est la même quelque soit le diplôme : elle est découpée en UC**[608] (10 pour le BPJeps et 4 pour le DEJeps). **Deuxièmement, la « compétence » par référentiel est critériée en OI**[609] de premier rang, eux même critériés en OI de 2ème rang, puis eux même en OI de 3ème rang. **Enfin, la « compétence » par référentiel vise moins la manière d'agir que ce qui est attendu** (une performance, un attendu, un résultat). Ce point rejoint Legendre et Morissette (2011) en ce qui concerne les compétences du socle au Québec. Ils constatent une déstabilisation des enseignants habitués à la Pédagogie par Objectifs. Or, « *elle renvoie autant au résultat attendu qu'au processus qui s'actualise dans une performance*[610] » (Rey, 2012).

Dans cette lignée, le débat non clôturé autour de la définition des compétences et la « logique par compétences » des textes a laissé de côté « l'évaluation » du point de vue de l'action (De Ketele, 2009). Peu débattue avec la « compétence » au moment des réformes institutionnelles des BPJeps et DEJeps, « l'évaluation » réapparait de gré ou de force après la formalisation des cadres normatifs sous son versant action. Leurs confrontations dénoncent non seulement la fragilité épistémique des concepts de « compétence » mais révèlent la déstabilisation des acteurs de l'évaluation, notamment face à leurs outils normatifs (protocoles, grilles, référentiels). Jeannot Akxxx, coach sportif diplômé d'état, déclare que « *pour ma part, il existe une réelle difficulté à apprécier à juste titre les séances proposées en certification. Inadaptation des différents items par rapport aux réalités des séances. La grille d'appréciation ne permet pas de rendre compte de la réalité. Il y a par ailleurs de nombreux éléments sur la grille de certification qu'on ne peut pas évaluer (que moi je n'arrive pas à évaluer)* » (Annexe 17). Alex F., formateur et évaluateur, surenchérit sur sa conception de la compétence : « *je trouve que le BPJeps est très compliqué. Je n'ai jamais vu des grilles pareilles ! (…) Celui qui les lit est autant perdu que celui qui les remplit ! Moi, je me concentre sur le candidat pour me faire mon idée de sa compétence ; je regarde ce qu'il fait et comment il s'approprie les savoirs appris en formation. La compétence, c'est cela pour moi. J'en discute un peu (car on n'a pas beaucoup de temps) avec mon collègue et on tranche. Après la grille, on la remplit pour que le résultat final colle avec notre décision* » (Annexe 17).

La construction des grilles d'évaluation dans les ingénieries d'évaluation aux diplômes Jeps est soumise aux règles de l'habilitation et aux routines des évaluateurs. Contrôlées in fine par les inspecteurs des DRJSCS, le résultat de ces ingénieries semble moins aider les acteurs d'évaluer des compétences (évaluateurs et candidats) que l'Administration et ses attendus. Ce débat autour de « l'évaluation des compétences » et de ses normes pose alors la problématique suivante : **Comment assurer l'objectivité demandée par l'Administration au regard d'une « évaluation en acte » ? Comment assurer une fiabilité en privilégiant autant des résultats que des démarches, autant des attendus que des manières de faire, autant des indicateurs quantitatifs que des processus évalués qualitativement ?**

[608] Unités Capitalisables
[609] Objectifs Intermédiaires
[610] REY, O., (2012). « Le défi de l'évaluation des compétences ». Dossier d'actualité, Veille et Analyses, n°76, juin.

III.1.4 Adapter la « compétence en acte » au dispositif normé : un exercice impossible sans une réflexion conjointe avec son évaluation

III.1.4.1 Caractériser la « compétence en acte » pour pouvoir la normer : la tentative « impossible mais nécessaire par ingrédients »

L'approche des dispositifs Jeps est alors de transformer les modes d'expression de la compétence par rapport aux carcans normatifs. La compétence est atomisée en Unités Capitalisables : elle s'identifie mieux, elle se « classe », elle facilite en apparence le travail de l'évaluateur par une série de cases à cocher. Sur le plan conceptuel, de telles approches existent : les trois dimensions développées par Toupin (« *matière, énergie et sens*[611] ») ou la théorie des « *six ingrédients*[612] » proposées par Schwartz (1997). Ce dernier tente de poser une conception qui soit à la fois processuelle et opératoire**.** Schwartz (1997) la redéfinie comme une «*combinatoire problématique d'ingrédients hétérogènes*[613] ». Il présente cet exercice « *impossible mais nécessaire*[614] » aux ingénieries. L'enjeu est d'assurer une évaluation la plus objective possible, médiée par des outils normatifs. Il vise aussi à aider l'évaluateur dans son action. Cette combinatoire complexe est présentée et discutée : quels apports pour quels écueils ?

Le premier ingrédient se centre sur les procédures, les circuits, les effets d'une opération. Il concerne aussi toutes les normes antécédentes et tous les savoirs de base à l'exécution même de la tâche. **Le second ingrédient** de la compétence **réside dans la rencontre avec l'historicité dans la situation** de travail. Il y a ici la rencontre entre une situation singulière et un sujet lui-même chargé d'histoire. Être compétent, c'est avoir incorporé cette historicité et être capable de la prendre en compte lors de décision à prendre. Ce deuxième ingrédient inclut aussi des règles implicites (actions/connaissances) accompagnant les décisions prises et la gestion des situations. **Le troisième ingrédient est la réunion entre méthode et cas**. Il permet la prise de distance que le second ingrédient, fortement incorporé, ne permet pas. Il est défini comme « *capacité et propension variables à mettre en dialectique ou en résonance les deux premiers. Il s'agit ici d'une disposition plus ou moins aiguë à identifier continûment une situation comme actualisation circonstanciée, donc requérant un traitement ajusté à inventer, d'une configuration générique permettant en théorie une programmation séquentielle d'opérations*[615]». Schwartz (1997). **Le quatrième ingrédient** fait «***le lien entre la compétence et les valeurs engagées dans l'activité.*** *(...) Il y a réciprocité dynamique entre les normes propres de vie de la personne et la façon dont elle va tenter de découper ce milieu*[616] … » (Schwartz, 1997). Les valeurs sont engagées dans l'action de part l'usage de soi, i.e. l'implication personnelle de chaque candidat stagiaire. **Le cinquième ingrédient est la récurrence** des réciprocités « compétences-valeurs » (quatrième ingrédient) avec les deux premiers ingrédients (savoirs, normes, procédures et historicité, culture). C'est une conjonction entre valeurs personnelles, connaissances anthropologiques et expériences antérieures. **Le dernier ingrédient (six) fait appel à la « *compétence collective*[617] »**. Elle rend compte de l'interaction entre les opérateurs, les objets du monde qui entourent le sujet. **Schwartz parle de « *construction***

[611] Id.
[612] SCHWARTZ, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble, EDUCATION PERMANENTE n° 133/1997-4
[613] Id.
[614] Id.
[615] Id.
[616] Id.
[617] Id.

synergique[618] **». Elle n'est pas une combinaison au sens commun mais une potentialisation de tous ces ingrédients** et éléments quand l'action est réussie. Cet ingrédient pose le problème de la stabilité d'un collectif (société, équipes, classes, groupes de pratiquants, etc.) L'émergence de cette composante n'est pas simple. Elle se verbalise souvent par les acteurs à « les circonstances n'étaient pas favorables », « ce n'était pas le bon moment ou le bon endroit ». Alex F., formateur et évaluateur, soutient : « *pas évident d'évaluer en entreprise car les conditions entre un candidat et un autre diffèrent énormément. Je ne sais pas trop quoi en penser du coup ! Ce qui est sûr, c'est que certains candidats sont portés par leur contexte tandis que d'autres sont un peu plombés* » (Annexe 17).

III.1.4.2 La compétence « mise en pièce » : entre visibilité administrative et lisibilité professionnelle

Cette approche de la « compétence » par ingrédients renvoie à des objets formalisables pouvant se décliner eux même en liste de tâches, d'items, etc. Elle guide la formalisation et l'uniformisation des dispositifs. Les enjeux sont importants : ils peuvent être d'ordre macro : « *Le processus de Madère visait à « l'élaboration d'une carte de France des formations pour rendre compte des pôles de compétences, pour* ***donner une visibilité nationale*** *(…),* ***correspondre à un cœur de métier dûment identifié***[619] » (Michot, 2007). Les enjeux sont aussi d'ordre micro : « *L'entrée par taches [pour un Of] correspond à une approche actionnelle de la description des compétences (…)*[620] » (Poupon, 2007).

Malgré son caractère dichotomique, Schwartz souligne **la nécessité de saisir la compétence afin de poser des ingénieries de formation et d'évaluation**. Il tente de tenir dans chaque ingrédient les liens dynamiques interagissant les uns aux autres. Au sein des dispositifs Jeps, chaque « ingrédient » s'apparente plutôt à un « invariant » comme « *structure fondamentale d'une relation (...) un ensemble abstrait spécifique*[621] » (Sarremejane, 2008) : les ingrédients structurent au fur et à mesure la « compétence ». L'approche de Schwartz réside davantage dans les ajustements des pôles (les liens entre les ingrédients) que les ingrédients eux même. Le piège réside dès lors que l'on considère moins les « interactions » que les « ingrédients » eux même. Dès lors, les dispositifs rendent des listes structurantes de plusieurs dizaines d'items dans les grilles d'évaluation - telles que les BPJeps et des DEJeps, où « *trop de compétences tue la compétence*[622] » (Guede, 2009). Sébastien Charxxx, coach sportif diplômé d'état et évaluateur, atteste : « *Concernant les évaluations du BPJeps, je dirai qu'il y a trop de documents de type référentiels, avec des items dans tous les sens. On ne sait plus trop comment se servir de tout ça. Souvent, on observe ce que fait le candidat et on ne trouve pas le bon item … ce qu'il fait se trouve un peu dans celui là, un peu dans l'autre mais jamais vraiment où il faut* » (Annexe 17).

La question reste donc entière : la mise en « ingrédients » de la compétence encourage-t-elle à la visibilité ou est-ce un « leurre » ? L'équilibre reste fragile. **Une sur critérisation des grilles et référentiels révèle la difficulté de s'attaquer à « l'évaluation des compétences » par une mise en « analyse » de la compétence, aussi interactive soit-elle**. En l'état, l'exercice reste « impossible » sans une réflexion conjointe de « l'évaluation ». Julie, évaluateur au centre de formation Cesa, avance : « *Les fiches ne correspondaient pas*

[618] Id.
[619] MICHOT, T. (2007), Le répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) : un dispositif de légitimation des formations universitaires. Le cas de la filière. Ed. Les Champs libres.
[620] POUPON, F. (2007), Compétences en langue et certification : Le Certificat de Compétences Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES), Ed. Les Champs Libres.
[621] SARREMEJANE, P., (2008). Faire l'histoire des théories pédagogiques et didactiques. Approche historiographique, Paris : L'Harmattan, 244 p.
[622] GUEDE, V. (2009). Actes du colloque « Travailler par compétences. Paris, 25 novembre 2009. CRAPS.

aux demandes faites aux élèves lors des tests. 5 points étaient dédiés à la qualité du document personnel à rendre: mais apparemment, rien n'a été demandé en amont. Du coup, difficile de donner une note. Il serait bien que les items des grilles ne prennent pas seulement en compte l'idée que le centre de formation s'en fait, mais aident aussi les évaluateurs à évaluer » (Annexe 17).

III.1.4.3 Réhabiliter « l'évaluation » des compétences : vers un référentiel dynamique pour de meilleures dispositions à évaluer

La théorie de Schwartz porte finalement ses limites dans ses qualités : en voulant caractériser certains « ingrédients », ils caractérisent une conception plurielle de la compétence : elle peut être perçue comme un simple contenant agrégé d'objets. Dans cette approche, évaluer des compétences devient un acte **description de chaque ingrédient**. Il tend à apporter un regard séparatiste sur chaque ingrédient dès lors qu'en face, les outils du prescrit séquencent la compétence en items, ou en tâches. La visée s'éloigne de la détection d'une manière de faire, dès lors que l'exercice de Schwartz ne s'accompagne pas d'une réflexion liée avec « l'évaluation des compétences » : « *Dans le monde du travail, dans la production comme dans les services, on parle souvent de référentiels d'activités, alors qu'en fait ce sont des référentiels de tâches. A l'inverse, les référentiels de qualifications ou les diplômes sont pensés comme un répertoire de compétences à déployer pour être qualifié, pas pour être efficace dans le travail*[623]. » (Tomas et Prost, 2009). Il s'agit moins de mentaliser la compétence que de réfléchir à son dispositif évaluatif. Certains travaux proposent des pistes de réflexion sur ce sujet pour adapter un dispositif à la compétence : les travaux de Fleurance & Perez (2007 et 2008) sur « *les entraîneurs nationaux*[624] » et « *les DTN* [625]» présentent un référentiel de « *dilemmes*[626] ». Ils cadrent des espaces d'action entre deux polarités d'actions possibles, des « entre deux » où un acte peut se développer. Ils passent d'un référentiel circonscrit à un « référent action », un « dilemme » que Clot (2011) caractérise ainsi : il « *n'est pas attaché à la circonstance, il est alors abstrait. En le testant dans le réel, on peut alors en mesurer l'efficacité pour permettre aux sujets de prendre conscience de leurs compétences et de leurs savoirs et développer leur métier, ce qui est l'essentiel*[627] ».

Il reste difficile de concevoir une « évaluation des compétences » en adaptant seulement la « compétence en acte » au dispositif normé. La réflexion doit englober son « évaluation » et ses « outils ».

III.2 / Les questionnements posés par les dispositifs Jeps au regard de « l'évaluation des compétences » ?

[623] TOMAS, J.L. & PROST, B., (2009). Premier colloque international de didactique professionnelle : l'Expérience. Organisée par l'association *Recherches et pratiques en didactique professionnelle.*
[624] FLEURANCE, P & PEREZ, S. (2007). Conférence aux Entretiens de l'INSEP du 11 et 12 octobre 2007 : cf. Fleurance, P & Pérez, S. (2008). Interroger les entraîneur(e)s au travail ? Revisiter les conceptions qui organisent l'entraînement pour repenser le métier d'entraîneur(e). Les Cahiers de l'INSEP, 39. Paris : Editions de l'INSEP.
[625] FLEURANCE, P. & PEREZ, S. (2008). Analyse de l'activité du Directeur Technique National et de la Direction Technique Nationale. Rapport de recherche au Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction des Sports. Paris (non publié). Document téléchargeable : http://sciences.campus-insep.com.
[626] Id.
[627] CLOT, Y., (2011). Ateliers "arbitrer, entre ce que je dois faire et ce que je peux faire..." de Jean-Luc Tomas et Bernard Pros "construire des référentiels de dilemmes plutôt que des référentiels de bonnes pratiques", Revue électronique le Café pédagogique, rubrique Dossiers du café.

Les questionnements s'inscrivent dans le contexte normatif des diplômes Jeps : les textes du BPJeps et du DEJeps obligent les coordonnateurs des Of à construire leurs dispositifs évaluatifs au regard d'outils normatifs tournés vers les compétences, et non vers l'évaluation. Comme Rey (2011), la cohérence des dispositifs mono-centré est interrogé.

III.2.1 Evaluer une compétence « là et maintenant » pour la prédire demain : la situation en question

Si la compétence est l'élément retenu pour entrer dans la vie professionnelle, « l'évaluation des compétences » tient le « *souci de pouvoir prédire qu'un individu sera capable de répéter à l'avenir le type d'opération qu'on l'a vu accomplir une ou plusieurs fois en situation d'évaluation*[628] » (Rey, 2011). Lorsque l'on évalue un candidat à réaliser une animation en fitness ou musculation, on cherche à entrevoir avec le plus de certitude possible s'il saura la refaire dans d'autres situations professionnelles. C'est dans ce cadre que julien Lxxxx, évaluateur et responsable pédagogique, témoigne : « *Lors de l'observation de séance, l'idée générale, est de repérer si le stagiaire est un Animateur Sportif potentiel. Les questions que je me pose sont les suivantes : (…) le stagiaire anime-t-il bien ? (...) Maîtrise-t-il son environnement ?... Ces questions proviennent de mes repères métiers, de l'idée que je m'en fais. A l'issue de la séance, je suis capable, dans 90% des cas, de décider si le stagiaire est bon animateur ou non (ou "suffisamment animateur")* » (Annexe 17). **Les défenseurs de l'objectivité, l'Administration, voient souvent dans cette approche des actes proches de l'arbitraire, un « pari » lancé sur telle ou telle compétence. Pour rétablir l'objectivité, ils imposent alors une norme qui régule les effets d'inférence**. Si l'objectivité d'un résultat reste inaccessible à la condition humaine, l'homme s'en remet en premier lieu à son appréciation. Piéron (1934) rappelle que l'appréciation ne suffit pas à acter la compétence : elle «*est la possibilité de réussite dans l'exécution d'une tâche ou d'une profession. (…) Elle peut être objet d'une évaluation directe, sous réserve d'une volonté de mise en œuvre de la part de celui dont on veut apprécier la capacité*[629]»*.*

Pour rétablir l'objectivité de l'évaluation, les normes visent des opérations stables, automatisables. La garantie de l'évaluation tient au fort coefficient de reproductibilité de la tâche à toute situation. Autrement dit, la garantie de l'évaluation tient à la famille d'une situation. Par son type, la prédictibilité d'une compétence peut s'envisager. Une évaluation de ce type renvoie aussi à une conception statique de la « compétence » : sa reproductibilité supposée peut laisser penser que la compétence mise en jeu est la même. Or, **le problème principal tient du fait qu'elle est unique, singulière, dynamiquement située selon la situation**. La compétence se « distribue » à son environnement. Cette posture pose alors plusieurs difficultés à son évaluation. Du côté du candidat, la compétence action demande une maîtrise **en situation**. Il agit en situation **en même temps** qu'il l'appréhende le mieux possible. La compétence se réalise dans une situation et peut être en échec dans une situation de même famille. Du côté de l'évaluateur, il est question de **détecter des processus, des manières pertinentes de faire pour démarquer la compétence du « coup de chance », que le seul « résultat » ne peut démystifier**. Ce dernier ne constitue pas « *un indicateur* [suffisamment] *« prédictif » de l'effectivité de la compétence souhaitée*[630] » (Van der Maren & Loye, 2011). Or, **la difficulté de l'évaluateur est bien de savoir si le candidat peut reproduire sa prestation dans une autre situation**. Sa

[628] REY, B., (2011). « Pour comprendre comment on apprend ». Cahiers pédagogiques, n° 491, p. 25–26.

[629] PIERON, H., (1934). Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours (avec Henri Laugier, Mme H. Piéron, Dr Édouard Toulouse et Mlle D. Weinberg). Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers, 1934.

[630] VAN DER MAREN, J.-M. & LOYE N., (2011). « A propose de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques ». Education Sciences & Society, n° 2, p. 40–53.

« lecture » des processus doit donc aller au-delà des procédures stables, « *au-delà de l'appris*[631] » (Coseriu, 2001) : détecter les procédures non seulement comprises mais réutilisables (Richard et Bissonnette, 2001).

Ce débat entre « résultat » et « processus », entre « objectivité » et « arbitraire » questionne la place de la « situation » : **Comment l'évaluateur réalise-t-il un acte « prédictif » dans une seule situation certificative ?** C'est ce qu'Alex F., formateur et évaluateur, soutiens également « *Tout jouer sur une seule situation évaluative est un peu discriminante je trouve* » (Annexe 17).

III.2.2 La situation : source de compétence ou moyen d'évaluation

La « situation » est doublement questionnée au regard du « Référentiel de Certification » des diplômes Jeps : **chaque UC doit être évaluée à travers une seule situation certificative** : une seule situation d'animation au BPJeps Agff, une seule situation d'entraînement pour le DEJeps Hm par exemple. Ces prescriptions caractérisent la « compétence » par une seule « situation » (Ayotte-Beaudet & Jonnaert, 2011 ; Perrenoud, 2011). **Mais la « situation » est-elle le moyen d'émergence de la compétence (voire sa source) ou un simple prétexte à celle-ci ?** Autrement dit, peut-on évaluer une compétence sans situation ? Dans le cadre de l'étude, la compétence est située : les acteurs détectent la compétence au contact d'une situation. La situation permet alors autant l'expression d'un acte compétentiel que son acte évaluatif. L'acte d'évaluation des compétences est-il transposable par simple effet d'amalgame des situations de même famille ? Dans cette conception, les coordonnateurs et les évaluateurs en viennent à définir des compétences identiques, transversales à toutes situations. Dans les dispositifs Jeps, si la « situation certificative » est normée, l'Of cherche à lui attribuer un degré de parenté avec des situations naturelles, permettant un réinvestissement de la compétence. En voulant redynamiser la compétence par la situation (aux dépends d'un simple savoir), elle se renferme de nouveau dans une conception rigide : elle amène à penser la « compétence » comme une notion plus ou moins stable qui peut se « dupliquer ». La posture pour cette étude réinterroge la compétence et son rapport à la situation : ni simplement « source » ni simple « moyen », la singularité de la compétence et ses attachements avec l'environnement amènent à une « compétence située ». La situation n'est pas seulement un moyen qui permet d'acter une compétence reproductible : elle est « *la source de la compétence* [car] *la compétence n'est qu'en situation*[632]. » (Jonnaert, 2011). Le défi de son évaluation se situe à ce niveau d'entendement. **Comment rendre compte d'une « dynamique » autrement qu'en l'atomisant en multiples critères ou en la transformant en une notion stabilisée, transversale à de multiples situations ? Comment alors repenser les référentiels, les grilles et les critères en conséquence ?** Rey (2011) dénonce que les problématiques de « l'évaluation des compétences » se règlent systématiquement en atomisant la compétence : il détecte dans ce processus d'évaluation trois phases : « *réussir une action*, (...) *expliciter* [et] *l'adapter à une nouvelle situation*[633] ». Mais, du côté de l'évaluation, quelles réflexions s'imposent ? Van der Maren & Loye, (2011) parle de la prise en compte du « *ressenti*[634] » autant du côté de l'évaluateur que du candidat stagiaire. Ce dernier peut apprécier sa compétence au regard d'expériences passées, du contexte par exemple. Cette posture prend sens dès lors que ce ressenti se porte sur plusieurs situations, étalées dans le temps. **Si l'évaluateur se contente d'observer un acte sur une seule situation, comment peut-il**

[631] COSERIU, E., (2001). L'homme et son langage. Louvain : Peeters.
[632] JONNAERT, P., (2011). « Sur quels objets évaluer des compétences ? ». Education et formation, n° e-296, décembre.
[633] REY, B., (2011). « Pour comprendre comment on apprend ». Cahiers pédagogiques, n° 491, p. 25–26.
[634] VAN DER MAREN, J.-M. & LOYE N., (2011). « A propose de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques ». Education Sciences & Society, n° 2, p. 40–53.

acter d'une compétence pérenne ? L'évaluateur doit évaluer la compétence au regard de plusieurs situations : il peut alors en attester sa transformation dans le temps et l'espace. Sa prédictibilité prend aussi un autre sens puisqu'elle est tracée et temporalisée. La posture de l'étude rejoint Perrenoud (2004) qui définit l'évaluateur comme un « *observateur professionnel des élèves au travail*[635] », et non comme un simple devin et contrôleur de critères. Nath C., Miss Univers figure NAC et coach sportif diplômé d'Etat, témoigne dans ce sens : « *le problème reste les situations d'évaluation. Le candidat joue son diplôme sur une seule situation d'évaluation, ce qui me semble dur quand même. Ne peut-on pas l'évaluer sur 4 ou 5 situations d'évaluation différentes, étalées dans l'année ? Etant férue de musculation, je sais par expérience que l'on peut être bon dans une situation et moins bon dans une autre* » (Annexe 17).

« L'évaluation des compétences » questionne aussi le choix du « type » de situation sur lequel se pose les enjeux de la professionnalisation et les enjeux de la diplomation. Jonnaert, Ettayebi & Defise (2009) rappellent qu'une « évaluation des compétences » n'est pertinente que si la formation est construite autour de compétences en « situation typique », et non de simples disciplines enseignées ou de situations éparses. Cette idée renvoie à la notion de « types » au regard des concepts de « *genre et style* ». Entre autres acceptions, le «*style* » est la « *façon ou manière personnelle ou particulière d'agir, de se comporter, un ensemble de caractères formels esthétiques de quelque chose*[636](...) ». Pour Clos & Faïta (2000), « ***le style participe du genre auquel il fournit son allure****. Les styles sont le retravail des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes*[637] ». Le « style » se caractérise dans le « genre ». Bakhtine s'appuie sur ces notions au regard des actes langagiers : selon lui, ils se manifestent dans des « *genres de discours disponibles*[638] » pour pouvoir échanger. « *S'il nous fallait créer pour la première fois dans l'échange chacun de nos énoncés, cet échange serait impossible*[639] » (Bakhtine, 1984). Les « situations types » s'entendent comme des « genres » de situations : des situations « disponibles » au travail de la compétence et représentative de situations professionnelles. Sur le terrain d'étude posé ici, la question des situations typiques est posée par les évaluateurs. Aurélien L., champion du monde de force Athlétique, déclare : « *Les situations d'évaluation en animation BPJeps agff me paraissent trop figées. Je sais bien que les textes juridiques les imposent mais la réalité est ailleurs : aujourd'hui, 1 diplômé sur 2 fait du coaching. Le coaching est partout : en entreprise, à la Tv, à domicile, dans les hôpitaux … mais pas dans les situations d'évaluation au diplôme. Ça interpelle quand même ! Ce serait bien d'ouvrir les yeux et de revoir les fameux référentiels professionnels* …. » (Annexe 17).

Dans le cadre des BPJeps et DEJeps étudiés, il existe pourtant un dispositif qui permette d'approcher les « genres » de situation : les OPO[640] : ils permettent à l'évaluateur d'évaluer le candidat au regard de plusieurs genres de situations. En actes, les OPO s'apparentent à des « évaluations formatives » ou évaluations blanches. Ce dispositif permet d'évaluer la compétence dans sa temporalité et d'acter d'un développement au regard de familles de situations. « L'évaluation certificative » des UC peut se voir enrichie par les différents OPO effectués, à condition de les inclure dans les protocoles… Si les OPO ne sont pas normativement rattachées à l'évaluation certificative, **comment allier ses « évaluations formatives » à « l'évaluation des compétences » ?**

[635] PERRENOUD, P., (2004). « Évaluer des compétences ». L'éducateur, mars, p. 8–11
[636] Dictionnaire Larousse, 2011
[637] CLOS, Y. & FAITA, D., (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Revue Travailler, 4, 7-42.
[638] BAKHTINE, M., (1984). Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard.
[639] Id.
[640] Objectifs pédagogiques opérationnels

III.2.3 Passer d'une évaluation classique à une évaluation des compétences : simple évolution ou révolution latente

Comme vu, « l'évaluation des compétences » conduit rapidement aux outils mis à disposition par les normes en vigueur : les UC, critériés en OI de premier et second rang du Référentiel de Certification permettraient aux coordonnateurs de mettre en place des grilles d'évaluation à multiples items. En actes pourtant, ces Référentiels sont moins des « guides » que de véritables grilles d'évaluation. Ces propos sont illustrés par la dernière réforme de 2011 : les coordonnateurs doivent reprendre fidèlement les OI de second et troisième rang dans les grilles d'évaluation. « L'ingenium » du coordonnateur est subordonné à un simple travail d'application et d'allocations de critères établis. Ce travail est-il efficient ? **Dans l'action, comment l'évaluateur passe-t-il d'une « observation en situation » à sa critérisation a priori ? A défaut, fait-il appel à d'autres outils tels que la notation, la moyenne, des moyens personnels ?** Si la notation a été substituée à une appréciation binaire de type « acquis, non acquis », elle reste l'outil privilégié dans les pratiques de « l'évaluation formative » : Elle sert de repère et indirectement de médiation à la critérisation. Joffrey Bexxx, Gérant de club de sport, soutiens qu'« *on pourrait envisager de mettre un premier avis « à chaud » puis d'harmoniser tout ça avec les autres collègues le lendemain par exemple. Je pense que ce serait pas mal. En plus, ça permettrait d'harmoniser les exigences de chacun, d'autant plus qu'il n'y a plus de notes … donc, on ne sait plus trop où on se situe* » (Annexe 17). **Quelle place est laissée à la notation dans ces dispositifs ? A l'inverse, comment acter une compétence dans un dispositif binaire de type « acquis/non acquis » ?**

III.2.3.1 La question des outils « clandestins » de l'évaluation : le retour de la notation entre formatif et certificatif

L'abrogation des B.E.E.S. et l'imposition des Référentiels de Certification par compétences ont changé la place des outils dédiés à la mesure. Dans ce débat, les déviances de ces instruments quantitatifs sont pointées telles que la « dévaluation » du candidat, la « *constante macabre*[641] » (Antibi, 2003) de la notation, le « classement » pour la sélection, l'évaluation par le « contrôle » du résultat, etc.

Plus spécifiquement, la mise en place des diplômes Jeps en CPC[642] a soulevé de lourds débats sur la « notation » : premièrement, elle se focalise moins sur l'action du candidat que sur la « *comparaison sociale*[643] » (Buchs, Darnon et Butera, 2011). Elle tend aussi à stigmatiser « l'échec » en donnant le sentiment d'être « mauvais » à vie. Rey (2012) parle de « *la prophétie auto-réalisatrice de l'évaluation*[644] ». Une autre critique vient de l'approche très segmentée des performances d'un candidat par sa « moyenne ». Si elle permet de situer le candidat par rapport aux autres, elle n'apporte pas d'informations véritables sur ses compétences véritables. Si le « classement » est encore l'information la plus recherchée par de nombreux acteurs professionnels et institutionnels de ce système tels que les évaluateurs, formateurs, candidats voire même de plus en plus de gérants de clubs recherchent des informations plus qualitatives.

[641] ANTIBI, A., (2003). La Constante Macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? Ed. Math'Adore.
[642] Commission Paritaire Consultative
[643] BUCHS, C., DARNON, C. & BUTERA, F. (dir.), (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
[644] REY, O., (2012). « Le défi de l'évaluation des compétences ». Dossier d'actualité, Veille et Analyses, n°76, juin.

Ce débat est posé conceptuellement par certains auteurs. Antibi (2003) dénonce un des dysfonctionnements de cet outil qualifié de « *constante macabre*[645] » : « *ces derniers [les évaluateurs], sous la pression de la société, se sentent inconsciemment obligés de mettre pratiquement toujours un certain pourcentage de mauvaises notes*[646] ». De l'autre côté, une conception plus positive est argumentée par Caillet (2010) : « ***La notation n'est pas à concevoir comme un instrument de mesure objective, mais bien comme une activité, conférant aux écarts de notation non un constat d'erreur mais un processus inachevé de construction*** *de la note finale. Si cette conception est relativement admise pour les formations supérieures, elle reste encore très contestée par le monde scolaire*[647] ». D'autres auteurs comme Pierre Merle (2007) démystifient « *la croyance de l'idéal de justice*[648] » par la notation.

Depuis 2001, la notation s'est vue écartée des dispositifs Jeps. Les acteurs ont été les premiers promoteurs à acter des compétences autrement que par la notation, « *qui favorise l'enseignement et l'acquisition de morceaux de savoirs, déconnectés voire indépendants les uns des autres*[649] » (Bertemes, 2012). Dix ans se sont écoulés et le débat sur la notation s'est déplacé des CPC[650] au cœur des Of : les parents des candidats, certains formateurs et candidats désespèrent autant par l'abolition d'un outil simple de contrôle, très marqué culturellement, que par l'absence d'un outil de substitution aussi efficace. Certains professionnels formateurs affirment lors des réunions de jury leurs scepticismes face à la rupture que produit la « logique de compétence ». Pour ces derniers, le système de critérisation actuel amène peu de clarté en termes de compétences et peut déstabiliser le stagiaire au regard d'un système professionnel toujours indexé sur la compétition et la performance. Julien Lxxxx, Responsable pédagogique et évaluateur, constate : « *si le stagiaire ne commet pas d'erreur, il est validé ! Le fonctionnement des items par acquis / non acquis entraîne ce constat : pas d'erreur = validé. (…) Le dilemme du professionnel "formateur-évaluateur-éducateur" entre "suivre la grille, ses critères" et "bon sens au regard du métier" est également un problème. Sans doute parce que la grille est inutilisable, inadaptée à la situation professionnelle, mais seul l'outil permet une équité de jugement entre les stagiaires. (…) Ces interprétations des grilles posent le problème d'équité. Il paraît facile de poser un 12/20, mais un 20/20 ou 0/20... difficile !* » (Annexe 17).

Dans ces dispositifs, l'évaluateur évalue en immersion dans la « situation évaluative » du candidat. Il tend à se référer aux éléments qui se jouent en lien avec des situations passées, à des expériences vécues ou observées, à la connaissance du candidat, etc. Comment se joue la tension apparente entre l'émergence de ces nouveaux éléments et ceux déjà critériés ? Face aux outils du prescrit, l'évaluateur génère des éléments propres à son processus de « *référentialisation*[651]» (Figari, 1994). Plus spécifiquement, l'évaluateur prend appuie sur différents points de référence propres aux situations d'apprentissage : il tient compte de l'histoire de la formation, « *de la relation pédagogique et de son contexte*[652] » (Van der Maren & Loye, 2011). Julien Lxxxx, responsable pédagogique et évaluateur, l'atteste ainsi : « *le nombre d'items, d'UC (…) est trop important : soit on essaie de valider*

[645] ANTIBI, A., (2003). Ibid.
[646] ANTIBI, A., (2003). La Constante Macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? Ed. Math'Adore.
[647] CAILLET, V., (2010). Compte rendus « Les notes, secrets de fabrication » de Pierre Merle, Sociologie du travail, n°52.
[648] MERLE, P., (2007). Les notes, secrets de fabrication, Puf, Paris.
[649] BERTEMES, J., (2012) L'approche par compétences au Luxembourg Une réforme en profondeur du système scolaire. In J.-L. Villeneuve (Ed.), Le socle commun en France et ailleurs. Paris: Le Manuscrit.
[650] Commission Paritaire Consultative : commission consultative à la création des diplômes Jeps
[651] FIGARI, G., (1994). Évaluer: quel référentiel ? Bruxelles: De Bœck Université
[652] VAN DER MAREN, J.-M. & LOYE N., (2011). « A propose de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques ». Education Sciences & Society, n° 2, p. 40–53.

chacun de ces items scrupuleusement 1 par 1 : c'est astreignant, long et un seul item peut remettre en question toute l'évaluation.. Soit on prend une décision d'ensemble, par UC. (…) La décision repose alors sur ses propres repères, sa propre évaluation » (Annexe 17). Mais la question du passage entre son point de vue reconstruit et les édifices de la norme reste encore obscure. Les vieux instruments tels que la notation apparaissent plus ou moins clandestinement pour faire le pont avec les critères ... La notation se pose plus largement en termes de dispositif évaluatif : sur ce terrain, un Of a tout autant besoin d'agir sur le plan de l'apprentissage du stagiaire qu'en termes de bilans intermédiaires et terminaux. En ce sens, Houchot et Robine (2007) n'invitent pas à exclure totalement les notes : « *leurs mises en œuvre est interdépendante*[653] » autant des actes d'un évaluateur que d'un dispositif. Nath C., Miss Univers figure NAC et coach sportif diplômé d'Etat, donne sa version : « *il y a simplement beaucoup trop d'items. Dans toutes les situations d'évaluation, je ne m'en sers pas car cela me fait perdre du temps. En gros, il faudrait moins d'items, voire des espaces qui permettraient de noter des observations du terrain, voire de poser une note pour servir de repère. Moi, je pose une note sur 20. Ça m'aide à situer le candidat par rapport aux autres aussi, puis je reconverti ma note dans les items* » (Annexe 17). **Alors, y-a-t-il une place à faire pour la « notation » ? Y-a-t-il une place à la coexistence d'outils au service de la norme et de la référentialisation ?** Tony Bxxx, Responsable pédagogique et coordonnateur jeunesse et sports, le pense : « *le système de notation me paraitrait justifié (graduation de 0 à 20 par exemple) : le problème est connu : un candidat qui "équivaut" à 9.9 = non validé et un candidat qui "équivaut" 10.1 = validé alors que la marge entre les 2 est infime. Par contre, entre 10.1 et 20, la marge est très importante et pour autant ils seront considérés de la même manière. Pour les notes entre 9 et 10/20, il suffit alors de se réunir pour les harmoniser avec l'ensemble des candidats* » (Annexe 17).

III.2.3.2 L'évaluation tiraillée par ses « types » : évaluation formative et certificative - du contrôle à la sélection

En premier lieu, « l'évaluation des compétences » questionne certaines classifications : l'évaluateur contrôle-t-il une « compétence ou sélectionne-t-il un candidat par les compétences ? « *L'évaluation est souvent confondue avec le contrôle, l'orientation et la sélection*[654] » (De Peretti, 1999). Certaines questions professionnelles s'inscrivent dans un débat assez conceptuel. Elles prennent appuie sur les dispositifs Jeps.

Si la sélection des futurs stagiaires aux diplômes Jeps s'opère dès l'entrée en formation, elle « *se fonde sur une procédure terminale, à l'issue (…) d'une expérience ; elle se compose d'épreuves multiples, calibrées en fonction de l'idée que l'on se fait d'une destination*[655] » (De Peretti, 1999) : le candidat passe cinq tests à partir des exigences données par les formateurs et du suivi de la préformation aux tests de sélection. Un calibrage est construit sous formes de « *critères différentiels de performances*[656] » (De Peretti, 1999). La sélection trouve a priori ses affinités avec la notation à des fins de classement : « *l'objectif d'appréciation et de tri (ou d'évaluation qualifiée de « sommative ») est parfaitement clair et*

[653] HOUCHOT, A. & ROBINE, F., (2007). *Les livrets de compétences : Nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, n° 2007- 048. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>.

[654] DE PERETTI, A. (2009). « L'évaluation a-t-elle un sens ? (2009). Actes du colloque « L'évaluation en philosophie : quels problèmes ? VINCENNE, 25-25 octobre 2009. (http://www.cite-sciences.fr/francais/ala-cite/act_education/apprendre/pourquoi_p5.htm)

[655] DE PERETTI, A. (2009). « L'évaluation a-t-elle un sens ? (2009). Actes du colloque « L'évaluation en philosophie : quels problèmes ? VINCENNE, 25-25 octobre 2009. (http://www.cite-sciences.fr/francais/ala-cite/act_education/apprendre/pourquoi_p5.htm)

[656] DE PERETTI, A. (2009). Ibid.

la procédure est garante de résultats justes[657] » (De Peretti, 1999). Mais, la sélection en actes peut s'avérer plus complexe selon les situations : il s'agit de sélectionner un bon élève : mais qu'est-ce qu'un « bon » élève ? Comment sélectionner entre un élève aux résultats passables mais à fort potentiel et un élève aux résultats satisfaisants qui s'avère peu motivé ? Il n'est pas rare sur ce terrain de voir des délibérations sur ces points. « *Ça arrive d'avoir des stagiaires médiocres en cours qui se subliment en situation. Ça pose alors des problèmes dans la délibération … déjà qu'on a presque pas de temps …* » (Stéphane Sxxxx, Formateur, évaluateur du CESA, Annexe 17). En réalité, d'autres éléments viennent interférer l'objectivité du résultat : l'existence d'une structure d'accueil, la réalité d'un financement, le projet professionnel de l'élève, etc. **Si la « sélection » ne définit pas « l'évaluation des compétences », « l'acte d'évaluer des compétences » n'est-il pas constitué d'actes de sélection ?** La réglementation post formation Jeps qui impose à l'Of la transmission des taux de placement et des taux de réussite n'amène-t-il pas l'évaluateur à faire actes de sélection ? Ne sélectionne-t-il pas les candidats en délibération ? Ne sélectionne-t-il pas des informations quand il évalue ?

Non loin de là, l'évaluateur contribue à orienter le candidat en vue de son placement professionnel futur. De Peretti (1999) définit « *l'orientation* » comme « *une suite d'opérations discontinues, multiples et non point terminales, menées avec le conseil d'enseignants et de spécialistes [afin] d'étudier, avec lui et son entourage, les décisions de changements de cursus, de filières, d'options et de voies qui lui permettraient d'obtenir de meilleurs résultats*[658] ». Cette notion rappelle en tout point le dispositif normé de « *Positionnement* » ou les « rendez-vous de suivis » formalisés dans le Ruban Pédagogique[659] de l'Of Cesa (Of contribuant à cette étude). L'orientation se caractérise dans l'interaction et suppose que le candidat y donne du sien. Si l'authenticité est primordiale, l'orientation s'appuie moins sur les performances que les « compétences ». « *Il s'agit, à des temps donnés, de faire le point, par médiation et non par sanction, sur le parcours et les mobiles d'un élève ou d'un individu en formation*[660] » (De Peretti, 1999) : **« L'orientation » a des points communs avec « l'acte d'évaluer des compétences » en ce qu'elle convoque de l'historicité, de la reconstruction, de la projection.** « *Pour le candidat, je trouve ça bien qu'il soit un peu orienté dans ses choix de situations, dans ses décisions, afin de coller à son univers. En tant qu'évaluateur, j'ai envie de l'aider en fonction de mon expérience dans la muscul de haut niveau par exemple* » (Nath C., Miss Univers figure NAC et coach sportif diplômé d'Etat, Annexe 17).

La notion de « *contrôle* » reste la plus controversée : L'apparition du mot « *contrôle* » revient au domaine administratif et comptable : il signifie « *contre rôle* », i.e. un registre tenu en double d'une part (le « rôle ») et d'autre part le « contre rôle ». Le « *contrôle* » est l'acte de vérifier s'il y a conformité : **« l'évaluation des compétences » n'est-il qu'un acte de concordance ?** « *A la différence du contrôle, l'évaluation n'est pas neutre et se distingue de ce dernier par la notion de jugement de valeur*[661] » (Jouvenel et Masingue, 1994). Jacques Ardoino (1993) illustre la vision dichotomique entre « contrôle » et « évaluation des compétences », : il diffère le concept de « contrôle » (« *homogène*[662] ») de l'évaluation (« *hétérogène*[663] ») : « *le contrôle comme le dispositif mettant en jeu un certains nombres de procédures pour établir la conformité si ce n'est l'identité entre un modèle, une norme, un*

[657] DE PERETTI, A. (2009). « L'évaluation a-t-elle un sens ? (2009). Actes du colloque « L'évaluation en philosophie : quels problèmes ? VINCENNE, 25-25 octobre 2009. (http://www.cite-sciences.fr/francais/ala-cite/act_education/apprendre/pourquoi_p5.htm)
[658] DE PERETTI, A. (2009). Ibid.
[659] Rappel : Vocabulaire employé par l'institution et l'Of pour désigner le « planning »
[660] DE PERETTI, A. (2009). Ibid.
[661] JOUVENEL, G., et MASINGUE, B., (1994). Les Évaluations d'une action de formation dans les services publics, Paris : Ed. d'Organisation, 208 p.
[662] ARDOINO J., (1993). *Evaluer, contrôler.* Collection Se former +, Ed. Voies livres.
[663] Id.

gabarie et les phénomènes que l'on y rapporte pour les y comparer, ou à défaut du constat de cette identité ou de cette conformité, la mesure des écarts[664] » (Ardoino, 1993). En ce sens, le contrôle ne définit pas « l'évaluation des compétences » : « *l'opération de contrôle proprement dite a besoin d'un référentiel antérieur et extérieur, et est nécessairement clôturée (...)* [le contrôle se situe] *dans une période extrêmement délimitée. Il doit être aussi impersonnel que possible. Le contrôle ne peut pas varier d'un contrôleur à l'autre. Il faut que toutes les opérations de contrôle soient homogènes les unes aux autres*[665] » (Ardoino, 1993). Une différence conceptuelle est notable : l'évaluation construit une référentialisation au fur et à mesure au regard de référentiels multiples, tandis que le contrôle se conforme à un seul référentiel a priori.

Mais le contrôle n'est-il pas un acte d'évaluation possible au service de la compétence ? De Peretti (1999) rappelle que le « contrôle continu » amène « *l'enseignant a exercé continument dans sa classe* (...) *la démarche dite d'évaluation sommative*[666] ». Derrière un acte de « contrôle en continu », le formateur est amené à se construire petit à petit des référentialisations. En situation d'évaluation des compétences, certaines opérations s'apparentent à des actes de contrôle : contrôler une information ne nécessite pas de multiples références. « *Ça arrive d'avoir des stagiaires médiocres en cours qui se subliment en situation. Ça pose alors des problèmes dans la délibération … déjà qu'on a presque pas de temps … On a alors aussi besoin de contrôler un peu si les connaissances vues en cours sont bien là. Ça aide pour la délib après, voir si le candidat n'a pas eu un coup de pot !* » (Stéphane Sxxxx, Formateur, évaluateur du Cesa, Annexe 17). Il subsiste une difficulté à dissocier catégoriquement le contrôle de « l'évaluation des compétences ». Cette réflexion est bien illustrée dans la formule de Gibert, 2010) : « ***Contrôle et évaluation, au-delà des querelles sémantiques, parenté et facteurs de différences***[667] ». Le « contrôle », la « sélection » et « l'orientation » peuvent être des « actes d'évaluation ».

Le questionnement se pose ensuite au regard de certaines typologies telles que l'évaluation « formative », « diagnostique » ou « certificative ». La conceptualisation par typologie de « l'évaluation » provient de la difficulté à la définir simplement à des fins pragmatiques. La définition de Legendre (1993) démontre la difficulté de s'adresser à des professionnels sans être victime d'inflations sémantiques : « ***Démarche ou processus*** *conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement* ***qualitatif ou quantitatif*** *sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une* ***situation ou*** *d'****une organisation****,* ***en comparant*** *les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif*[668] ». Le typologies changent selon les communautés de pratiques : Legendre (1993) parle ainsi « *d'évaluation pronostique*[669] », Figari et Achouche (2001) « *d'évaluation diagnostique*[670] » ou Cardinet (1983) « *d'évaluation d'orientation*[671] ». Le monde de la formation professionnelle utilise encore des formulations empreintes du monde de l'Education comme « *l'évaluation formative-formatrice* [en opposition à] l'*évaluation sommative-certificative*[672] » (Figari et Achouche, 2001). Pourtant, au regard de « l'évaluation des compétences », l'étude relève que « *si l'on passe à une approche par compétences, (…) il faudra impérativement créer des moyens d'évaluation à la hauteur de ces nouveaux types*

[664] Id.
[665] Id.
[666] DE PERETTI, A. (2009). Ibid.
[667] GIBERT, P., (2010). Contrôle et évaluation, au-delà des querelles sémantiques, parenté et facteurs de différences, Revue Française des Affaires sociales 2010/1-2 (n° 1-2).
[668] LEGENDRE, R., (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, GUÉRIN / ESKA.
[669] Id.
[670] FIGARI, G. et ACHOUCHE, M., (2001). L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles : De Boeck.
[671] Id.
[672] Id.

d'objectifs d'apprentissage[673] » (Perrenoud, 2001). **Dès lors, ne faut-il pas réhabiliter ces actes typiques d'évaluation au service de « l'évaluation certificative de la compétence » ?** Perrenoud (2001) ajoute sur ce point que « *les trois fonctions* [sommatives, formatives, diagnostiques] *ne renvoient pas nécessairement à des données entièrement différentes*[674] ».

III.2.3.3 « L'évaluation formative » comme acte au service du continuum de la compétence

« L'évaluation formative » permet d'acter les progrès du stagiaire à des fins d'ajustement et de progression. Afin de tenir la continuité du développement de la compétence, une première convention pragmatique consiste à procéder à des évaluations régulières (sur paperboard, à l'oral, par des feedbacks ou encore par des mises en situation rapides). Legendre et Morissette (2011) voit en ces pratiques un moyen de « *banaliser l'évaluation tout en contrôlant l'apprentissage*[675] » des stagiaires. Cette pratique borde l'apprentissage et conduit le stagiaire à clore un cycle de formation. Ici, l'of procède à des O.P.O.[676] Il est organisé par le formateur et reste un « *moyen de refroidir la tension en portant en lui la dimension progressive et conceptualisée des apprentissages, discutée et mise en perspective*[677] » lors d'entretiens (Rey, 2012). Julie, évaluatrice de l'of, témoigne en ce sens : « *les OPO nous aident bien car ils nous informent du travail et des progrès effectués par le candidat pendant l'année de formation. C'est bien utile quand on doit prendre la décision finale de valider ou non* » (Annexe 17).

L'évaluateur tient indirectement une posture de médiateur et d'accompagnateur. Selon Richard et Bissonnette (2001), il « *fait le pont entre une grande variété de tâches sources menant de l'habilité à la compétence métacognitive*[678] ». Il appréhende moins la « compétence » par la tâche que par la multiplication des actions en situations. Les « évaluations formatives » permettent d'enrichir les points de référence jusqu'au bilan final, « l'évaluation certificative ». Le problème posé reste la prise en compte de ces références par les règlementations actuelles pas très claires sur ce point.

III.2.3.4 Le paradoxe de « l'évaluation certificative des compétences » : entre objectifs normatifs et actes d'évaluer des compétences

« L'évaluation certificative des compétences » permet d'acter un niveau d'exigences au regard d'attentes prédéfinies, et de délivrer un diplôme. Celle-ci pose un certains nombres de problèmes dès lors que « l'acte d'évaluer des compétences » est reconsidéré. Propre aux diplômes Jeps, elle s'opère au moyen d'un dispositif évaluatif fondé sur des « situations évaluatives ». Le candidat se trouve en position favorable pour communiquer, voire coopérer avec autrui (des pratiquants, des professionnels par exemple). Au regard de cette posture de la compétence (plus précisément la « *compétence collective*[679] » (Schwartz, 1997)), **comment rendre compte de celle-ci tout en répondant aux nécessités d'une évaluation individuelle imposée par le système ?** Le souci de contextualiser « l'évaluation des

[673] PERRENOUD, P., (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. In Éducateur, n° 2, 9 février 2001, pp. 19-25.
[674] Id.
[675] LEGENDRE, M-F & MORISSETTE, J., (2011). « L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées ». Education Sciences & Society, n°2, P.133-147
[676] Objectifs Pédagogiques Opérationnels
[677] REY, O., (2012). « Le défi de l'évaluation des compétences ». Dossier d'actualité, Veille et Analyses, n°76, juin.
[678] RICHARD, M. & BISSONNETTE, S., (2001). Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme. Montréal : CHENELIERE Education.
[679] SCHWARTZ, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble, EDUCATION PERMANENTE n° 133/1997-4

compétences » par des situations d'évaluation devrait conduire à la rendre la plus « naturelle » possible (Perrenoud (2004) parle « d'*évaluation authentique*[680] »). Ces vertues posent deux problèmes : **Premièrement, comment rendre compatible des éléments d'émergence avec les normes préétablies ?** « *La grille est inutilisable, inadaptée à la situation professionnelle* » (Julien Lxxxx, Responsable pédagogique et évaluateur, Annexe 17). **Ensuite, comment engager une contextualisation sans tomber dans la multiplication d'épreuves standardisées ?** (Tests d'exigences préalables, tests de sélections, évaluations bilans, évaluations certificatives, O.P.O. entre autre ici). La sommation d'évaluations indépendantes les unes des autres isolent les processus évaluatifs et sont peu compatibles avec une « évaluation des compétences ».

L'étude rejoint les propos de Tardif (2006) : « *l'étalement du développement des compétences et son corolaire, la continuité dans l'évaluation des compétences, imposent que les enseignants s'inscrivent résolument dans une logique évaluative qui les amène à situer les évaluations les unes dans le prolongement des autres sur l'ensemble d'un programme de formation*[681] ». « l'évaluation des compétences » est-elle conciliable avec « l'évaluation certificative » ? Si la première renseigne du développement de la compétence, de son niveau de maîtrise atteint dans sa construction progressive, la seconde cherche avant tout à la figer dans des critères par la restitution de procédures, de savoirs, etc. **Peut-on alors « évaluer des compétences » dans une seule « évaluation certificative » ?** Rey, Carette, Defrance et Kahn (2006) proposent de les concilier par une évaluation à plusieurs niveaux. L'évaluateur évalue au fur et à mesure la capacité du candidat à « *choisir et à combiner, parmi les procédures qu'ils ont déjà "apprises'', plusieurs d'entre elles, afin de résoudre de façon adéquate un problème nouveau pour eux*[682] ». La difficulté est d'évaluer la compétence régulièrement tout en évitant de tomber dans la multiplication et l'amalgame. Ces chercheurs proposent trois stades pour une « évaluation des compétences » : une épreuve dite « complexe » qui est plus ou moins réussie ; une épreuve décomposée en procédures de bases (« *tâches partielles*[683] ») amenant le candidat à faire des choix ; et une épreuve plus décontextualisée de contrôle vise enfin à vérifier une certaine maîtrise des savoirs et procédures.

Cette approche conceptuelle au solutionnement pose d'abord une situation problème afin que le candidat se confronte à sa résolution. Les deux autres phases évaluatives sont plus analytiques et combinent une évaluation contextualisée à une évaluation « classique » hors contexte. Cette conception pose pourtant des questionnements à plusieurs niveaux : premièrement, l'évaluation reste très procédurale et ramène à un modèle statique d'approche par la « tâche », incompatible pour appréhender la dynamique d'une compétence. Deuxièmement, les candidats n'ont pas les mêmes approches face à une situation problème. Joffrey, gérant de club et évaluateur au titre de professionnel de la remise en forme, témoigne : « *Parfois, on voit plusieurs manières de faire qui conviennent pour la situation mais qui ne conviennent pas pour l'item. Pas évident de se faire entendre face à un évaluateur très strict, surtout quand on est un professionnel du métier comme moi* » (Annexe 17). Or, la mise en jeu des compétences reste singulière. Kahn (2012) constate que « *les individus n'ont pas le même comportement face à des situations qui requièrent pourtant le même "raisonnement mental'' mais qui ont des "habillages''*

[680] PERRENOUD, P., (2004). « Évaluer des compétences ». L'éducateur, mars, p. 8–11
[681] TARDIF, M., (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Education
[682] REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. & KAHN, S. (2006). Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck
[683] REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. & KAHN, S. (2006). Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck

différents[684] ». Enfin, la réussite appréciée par l'évaluateur est aussi dépendante du contexte et pas seulement de la maîtrise des savoirs ou des procédures.

L'évaluation à trois niveaux proposée par Rey, Carette, Defrance et Kahn (2006) a le mérite de chercher à réconcilier une « évaluation des compétences » avec les impératifs de la norme, sans tomber dans la multiplication d'épreuves. Sa limite tient dans son caractère procédural et dichotomique : par exemple, « l'évaluation formative » n'est pas convoquée. Il serait intéressant de réfléchir à son intégration dès lors qu'elle témoigne du continuum de la compétence.

III.2.3.5 Evaluer des « compétences clés » : transversalités versus singularités

Si la « compétence » est une notion fortement discutée depuis la seconde moitié du siècle dernier, le lancement des différentes réformes propres à l'éducation et à la formation professionnelle a relancé son débat. Les dispositifs Jeps n'ont pas échappé à ce fléau. Son entendement sous des formes plus ou moins différentes a conduit l'Union européenne moins à la redéfinir que de déterminer huit « compétences clés » : Communication dans la langue maternelle ; Communication en langues étrangères ; Compétence mathématique et compétences de base en science et technologie ; Compétence numérique ; Compétence « apprendre à apprendre » ; Compétences sociales et civiques ; Compétence « esprit d'initiative et d'entreprise » et Compétence « sensibilité et expression culturelle ».

Ce modèle est adopté par l'Union européenne depuis 2006 autant pour l'Education que pour la Formation Professionnelle. Ce standard amène son lot de problèmes sur le terrain de l'étude dès lors que la compétence est considérée comme une action : premièrement, la compétence est atomisée sous formes d'items lui conférant un caractère statique, universel et décontextualisé. **Elle perd ses caractéristiques premières, celles de l'Action**. Deuxièmement, certaines compétences s'apparentent plutôt à des disciplines (Pepper, 2011) comme l'anatomie, la physiologie, la législation, etc. ici. Troisièmement, certaines « compétences » semblent plus être des composantes que des compétences : « apprendre à apprendre » ou « compétences sociales ou civiques » par exemple. Enfin, certaines « compétences clés » posent clairement la question de leurs évaluations dès lors qu'elles sortent du registre des procédures ou des savoirs : par exemple, comment évaluer la « sensibilité » ou « l'attitude » ? Pour cette dernière par exemple, il apparaît que ce système valorise par tradition plus facilement la conformité que l'originalité, la coopération que l'esprit d'initiative, etc. (cf. le livret scolaire de compétences).

Certains auteurs s'ancrent dans ce débat. Gérard (2008) cherche davantage à agir sur « l'évaluation » que sur la décomposition de la « compétence ». Il privilégie la mise en place d'outils évaluatifs permettant de recueillir différentes informations contextualisées et datées. « *Parmi les solutions envisagées, les portfolios constituent une méthode souvent efficace pour enregistrer les traces des acquisitions en connaissances, compétences et attitudes dans différents contextes, renseignés aussi bien par l'élève que par l'enseignant*[685] ». Certains dispositifs comme « l'évaluation formative », « l'autoévaluation » ou « l'évaluation des pairs » peuvent apporter des informations plus « dynamiques » et « situées » qui participent à « l'évaluation des compétences ». Joffrey, gérant de club et évaluateur l'atteste aussi : « *on apprécie d'avoir une fiche qui récapitule un peu comment le candidat a construit son doc. Ça permet aussi de voir ce qui a été demandé par les formateurs (et de ne pas incriminer le candidat)* » (Annexe 17). Ces dispositifs sont encore absents sur un plan

[684] KAHN, S., (2012). « Intentions des politiques et réalités du terrain en Belgique ». In Villeneuve Jean-Luc (dir.). Le socle commun en France et ailleurs. Paris : Le Manuscrit.
[685] GERARD, F-M, (2008). « La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes ». In Ettayebi Moussadak, Opertti Renato & Jonnaert Philippe (dir.). Logique de compétences et développement curriculaire. Paris : L'Harmattan.

règlementaire pour les diplômes Jeps. Pepper (2011) amène en même temps à réfléchir sur les améliorations possibles à « l'évaluation des compétences » et à une meilleure spécification des compétences. **Les textes cherchent à identifier la « compétence » en la divisant en « sous compétences » à des fins d'analyses**. Selon Rey (2012), **il s'agit plutôt d'évaluer la compétence autrement en agissant moins normativement sur la « compétence » que sur « l'évaluation »** : essayer de mieux identifier la « compétence » en action sans trop chercher à la détailler en « tâches » ou « procédures » : **comment aider l'évaluateur si ces listes de critères lui sont retirées ?** Etudier « l'acte d'évaluer des compétences » peut être utile dans ce cas. Que fait l'évaluateur ? « L'évaluation formative », « l'autoévaluation » ou « l'évaluation des pairs » ne sont-elles pas pertinentes ?

Dans ce cadre, la réflexion se pose en termes de dispositifs : être au service du développement de la compétence, c'est être au service des actes de l'évaluateur : suivre la compétence en interaction (et non isolée par la « tâche »), suivre son développement, son histoire ne se peut que si l'évaluateur peut enrichir ses points de référence par une liberté d'agir. **Cette approche ne cherche pas à transformer la « compétence » en un objet critérié. Elle se centre sur « l'acte d'évaluer des compétences » pour envisager un dispositif optimal.** Elle intéresse l'étude tant la démonstration recherchée se veut enrichir les dispositifs actuels, en se portant sur des actes d'évaluer typiques et stables. Le défi est à la fois d'effectuer une évaluation des processus de la compétence tout en évaluant également ce qui relève de l'apprentissage en formation professionnelle pour la certification. **Comment évaluer la « compétence action » sans trop la réduire en « tâches » ? Comment « évaluer des compétences » tout en répondant aux règles de l'évaluation certificative ?** L'étude ne s'inscrit pas dans une conception séparant « l'évaluation certificative » et les autres modes d'évaluations (« évaluation formative, diagnostique, autoévaluation »). Elle tend vers un dispositif d'évaluation ouvert et interactif qu'un amalgame de tests ou d'épreuves ne servant qu'à répondre à des items multiples.

III.3 / Les référentiels normés face à l'évaluation des compétences : simple valeur « étalon » ou coexistence

Lors de la mise en place des diplômes Jeps, le Ministère des Sports a mis en place un dispositif fondé sur des « référentiels » (Référentiels Professionnels, Référentiels de Certification, Référentiel Descriptif d'Activité (FDA)). Ils sont devenus les « étalons » de la compétence dans les formations professionnelles concernées par l'étude. Leurs lectures amènent l'évaluation à s'exprimer à travers les compétences « requises » par le marché professionnel)le Référentiel Professionnel) ou « attendues » (le Référentiel de Certification). Ces dispositifs se formalisent par la délivrance de diplômes inscrits au RNCP[686] : ce dernier permet d'apporter une transparence sur l'offre de formations professionnelles autant vis-à-vis des professionnels que des travailleurs. « *Le fait d'accepter ce cadrage officiel (RNCP) permet aux responsables (…) de revendiquer un double sens du mot « responsable » : (…) assumer une réelle responsabilité de l'avenir de ces étudiants en trouvant le juste équilibre entre formation universitaire et professionnalisation*[687] » (Michot, 2007).

Dès lors, il est impossible en droit de construire une ingénierie de formation et d'évaluation sans prendre en compte ces « outils ». Les enjeux sont importants puisque l'Of peut se voir refuser son habilitation le cas échéant. Face à ses règles, de nombreux professionnels sont de plus en plus sceptiques à cette procédure sans fin[688]. Au regard de la procédure

[686] Registre National des Certifications Professionnelles

[687] MICHOT, T. (2007), Le répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) : un dispositif de légitimation des formations universitaires. Le cas de la filière. Ed. Les Champs libres.

[688] La procédure d'habilitation est à renouvelée chaque année. Elle n'est pas automatique et passe par le dépôt d'un nouveau dossier.

d'habilitation, la majorité des acteurs pensent aujourd'hui que ce système normatif par référentiels juxtaposés handicape la mise en place d'un véritable dispositif d'évaluation des compétences. Pourtant, la rénovation des textes en 2011 va dans le sens d'un durcissement du contrôle des dossiers et de la surcritérisation des ingénieries. Alors, quelle voie ?

III.3.1 La compétence référencée : de l'atomisation de la compétence à la « référentialisation » de l'évaluation

L'idée de construire un « référentiel » pour les diplômes Jeps au début des années 2000 était vertueuse : il s'agissait autant de lier les « actes de formation » avec les « actes professionnels » visés par le diplôme. Cette réflexion, alimentée par des professionnels du secteur visé, était consécutive au règne des B.E.E.S et de leurs préparations à l'examen pendant près de trente ans. Les formateurs et les universitaires voyaient également la possibilité de passer d'un système traditionnel d'apprentissage par les savoirs à une « logique d'apprentissage des compétences ». Cette réforme n'est d'ailleurs pas isolée. La mise en place du Socle commun dans l'éducation est le parfait exemple. En 2012, Clerc (2012) dresse un bilan controversé : le Socle commun tout comme le système Jeps « *se réfère*[nt] *à la vieille Pédagogie par Objectifs (*PPO*) avec les trois domaines de la taxomanie : les savoirs, les savoir-être et les savoir faire*[689] ». Des similitudes font jour dans la formalisation des Unités Capitalisables : isolement des « savoirs » (« UC 7 : *EC de mobiliser les connaissances nécessaires à la conduite des activités professionnelles de la mention* »), isolement des « procédures » (« UC 5 : *EC de préparer une action d'animation dans le cadre des « activités gymniques, de la forme et de la force* » des « actes » et « UC 6 : *EC d'encadrer une personne ou un groupe dans le cadre d'une action d'animation utilisant des activités gymniques, de la forme et de la force* »). L'Instruction des « UC[690] » des diplômes d'Etat du Ministère des Sports se substitue à la compétence : « *Les UC (…) comme les certificats de spécialisation, attestent de compétences professionnelles (…) La différence entre une UC et un certificat de spécialisation réside dans leur forme d'écriture. Une unité capitalisable (…) vise un objectif terminal d'intégration (OTI) qui correspond à la compétence attendue. Le certificat de spécialisation représente un regroupement cohérent de plusieurs UC et vise donc plusieurs OTI*[691] ». La compétence est réduite à sa plus simple « in-expression » : celle d'un objet normatif stabilisé, pouvant être agrégé, classé, administré. Ces UC sont d'ailleurs en contradiction avec le premier Décret de 2001 qui avançait une approche plus globale de la « compétence ». Ces défauts de fabrication sont relevés pour le Socle commun par Henriet et Granier-Fauquert (2010) qui note « *au passage une certaine contradiction entre le titre du socle qui dissocie connaissances et compétences et la présentation du décret qui place les connaissances comme une composante de la compétence*[692] ». A travers ces dispositifs s'illustre l'incomplétude actuelle d'un vieux débat entre « savoirs » et « compétences ».

Un autre problème voit de plus en plus le jour au regard des « référentiels de la compétence » : Comment sont élaborés les Référentiels Professionnels et Référentiels de Certification ? Référencer la compétence suppose qu'elle puisse être « transversale » ou « clé » par exemple. Des questionnements plus conceptuels se posent : ne rendent-ils pas

[689] CLERC, F., (2012). « Une avancée ambiguë ». In Villeneuve Jean-Luc (dir.). Le socle commun en France et ailleurs. Paris : Le Manuscrit
[690] Unités Capitalisables permettant la certification des Diplômes d'Etat du Ministère des Sports.
[691] Instruction_05-171_JS du 9 Août 2005
[692] HENRIET, A. et GRANIER-FAUQUERT, M.-H,. (2010). Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Rapport IGEN-IGAENR n° 2010-111.

compte de « *compétences virtuelles*[693] » (Courtel-Rannou, Werbrouck, Pons, 2007) en opposition à des « *compétences réelles*[694] » (Jonnaert, 2002). Kahn & Rey (2009) illustrent ce sujet : « *Des travaux sont engagés pour définir des listes de compétences (...) transversales (capacité à prendre du recul, l'esprit critique, la capacité de synthèse, …). Du fait de difficultés (opérations mentales semblables, singularité des contextes, etc.), la tentative pour conduire les élèves à construire de telles compétences « générales » ne peut être que très incertaine*[695] ». Propre à la mise en forme du Référentiel de Certification, la difficulté reste de faire coïncider des « compétences clés ou transversales » contenues dans une Unité Capitalisable avec les compétences réellement mises en jeu dans chaque situation. Rey (2012) rejoint Perrenoud (2011) sur la question : « *Comment feront les enseignants qui ont besoin d'outils pour développer et évaluer des compétences plus proches des acceptions courantes que les concepts généraux*[696] (...) ». Mais il est légitime pour un Of, de surcroit délégataire de l'Etat, de se demander **comment l'évaluateur procède-t-il entre des UC à visées globales et les compétences singulières qu'il détecte.** Cette question va au-delà du champ de la formation professionnelle : comme le souligne Jourdan (2007) : « *Une des principales difficultés du travail en direct avec les entreprises provient du caractère conjoncturel de leurs attentes, incompatible avec la visée d'un diplôme*[697]. » Entre certification et compétences, quel doit-être la visée de « l'évaluation » ? Merle (2009) pose aussi la question des dispositifs de formation : « *Nous avons l'habitude de privilégier la mise en place des "situations transitionnelles dans le cadre de la formation, mais ne serait-il pas temps de le penser dans les situations de travail elles-mêmes, pour rendre les organisations de travail plus "apprenantes"*[698] ? » Pour les diplômes Jeps, la quasi-totalité des Of proposent une situation certificative en structure. Mais est-ce suffisant pour appréhender la conjoncture et les véritables attendus d'une structure ? Inversement, est-ce le rôle de l'Of et du diplôme ? Paul Taylor (2007) ouvre une position d'entre deux : « ***Il n'y a aucune formation strictement professionnelle (...). Il y a des formations « à finalité professionnelle », des filières dites « professionnalisantes »,*** *mais à vrai dire, il y a un écart important entre les parcours d'apprentissage (...) et les besoins réels du monde du travail*[699] ». Cette conception rejoint le point de vue de cette étude sur la professionnalisation en posant une alternance durable entre formation et activité professionnelle. Nicolas Ghxxx, gérant et coach sportif et évaluateur, remarque « *en tant que coach sportif, je regrette que les situations d'évaluation restent centrées sur la « remise en forme des années 80 ». Le monde a changé et il faudrait que les situations collent plus à la réalité. Tous les stagiaires passent le diplôme pour ça (…). Chaque année, j'ai des jeunes qui arrivent à faire ce que je leur demande avant même de les envoyer en formation … juste parce qu'ils ont été en situation …* » (Annexe 17).

---

693 COURTEL-RANNOU I., WERBROUCK D., PONS M., Rapport de colloques (Colloques Compétences Emploi (2007)), « Déclinaison des diplômes en compétences au sein du réseau universitaire breton », 2007, Ed. La pensée sauvage

694 JONNAERT P., (2002) « « Compétences et socioconstructivismes un cadre théorique », Ed : De Boeck.

695 KAHN, S. & REY, B. (2009). « Enseigner par compétences, qu'est ce que cela change » paru dans « Travail par compétences et Socle commun ». Texte coordonné par J.M. ZAKHARTCHOUK et R. HATEM. Cahiers Pédagogiques.

696 PERRENOUD, P., (2011). Quand l'école prétend préparer à la vie : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? Issy-lesMoulineaux : ESF.

697 JOURDAN, I., (2007). Analyse des pratiques des enseignants débutants, « Rapport aux savoirs et premières expériences professionnelles chez les enseignants novices en EPS », Ed. La pensée sauvage.

698 MERLE, V. (2009). Premier colloque international de didactique professionnelle : l'Expérience. Organisée par l'association *Recherches et pratiques en didactique professionnelle.*

699 TAYLOR, P. (2007), Apprentissages et compétences collectifs : paradigmes pédagogiques et épistémologiques, Ed. les champs libres

Dans ce cadre, la présentation de la compétence en unités capitalisables pose questions : malgré ce que disent les textes, peut-on considérer que l'Unité Capitalisable soit une forme respectable de substitution à la compétence ? Sur le plan de l'ingénierie des référentiels normés, son processus de transformation est questionné en amont. La posture de l'étude amène à penser que la compétence ne peut s'appréhender par une simple capitalisation d'unités génériques. Il est question des processus évaluatifs qui permettent à l'évaluateur de passer d'une « compétence action » à son Unité Capitalisable. Faute de repères, le risque pour l'évaluateur est de se rabattre sur des compétences plus « *disciplinaires* », plus « *familières* » et « *déjà outillées*[700] » (Rey, 2012), tels que les outils de la Pédagogie par Objectifs, la notation, etc.

Aujourd'hui, de nombreux évaluateurs formateurs sont épars face aux bouleversements du prescrit : les ajouts successifs de textes et leurs amalgames (Arrêtés, Instructions, etc.) combinés aux normes plus « clandestines » des DRJS ; les moult renouvellements d'habilitation qui resserrent de plus en plus les dispositifs d'évaluation autour du prescrit ; les exigences normées de validation d'UC à trois degrés d'Objectifs Intermédiaires, etc ... et un rétrécissement culturel autour des pratiques purement applicationnistes des textes (par exemple des grilles d'évaluation « copiant » la quasi-totalité des items des référentiels de certification).

Dans cet environnement, il est intéressant de questionner les acteurs de l'évaluation : comment opèrent-ils aujourd'hui avec ces dispositifs ? Sont-ils aussi applicationnistes que les textes le suggèrent ? Pour Alexis Fexxx, évaluateur, « *je trouve que le BPJeps est très compliqué. Je n'ai jamais vu des grilles pareilles ! (…) Moi, je me concentre sur le candidat pour me faire mon idée de sa compétence ; je regarde ce qu'il fait et comment il s'approprie les savoirs appris en formation. La compétence, c'est cela pour moi* » (Annexe 17). Quant à Tony Bxxxx, Responsable pédagogique et coordonnateur Jeunesse et Sport, « *les grilles ne sont pas toujours simples à être utilisées (par rapport aux items). De ce fait, je les utilise peu et par d'un constat général pour la validation ou non du candidat. Néanmoins lorsque le candidat a un niveau moyen, je regarde davantage la grille pour essayer de trancher en fonction des items proposés* » (Annexe 17). Di Martino et Sanchez (2011) témoignent sur ce point que « *les enseignants ont souvent bricolé, au risque de reconstituer des « usines à cases » caractéristiques d'anciennes pratiques de la pédagogie par objectifs*[701] » : en voulant mettre à la porte la « Pédagogie par Objectifs » par la « logique de compétence », elle revient en force : De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin & Thomas (1988) qualifient cette « logique » de « *saucissonnage*[702] » des savoirs : une décomposition systématique de tous les savoirs en objectifs multiples. « *En constituant chacun une activité clairement délimitée exercée sur un certain contenu tout aussi précisément défini, on risque d'en arriver à des savoirs certes bien installés mais ne constituant en aucune sorte un savoir unifié*[703] » (Gérard, 2000). Julien Lxxx, Responsable pédagogique, témoigne en ce sens : « *on essaie de poser des questions sur les connaissances attendues (en physiologie, en anatomie, sur la règlementation). A l'usage, on se rend compte que l'UC7 relative aux connaissances, est souvent l'UC qui pêche : les réponses satisfont rarement les formateurs-évaluateurs, qui ont souvent transmis beaucoup de connaissance et s'étonnent du la non exhaustivité des réponses. Les questions posées en rapport avec les connaissances sont souvent décontextualisées et sortent de la logique de questionnement en rapport avec la séance* »

[700] REY, O., (2012). « Le défi de l'évaluation des compétences ». Dossier d'actualité, Veille et Analyses, n°76, juin.
[701] DI MARTINO, A. & SANCHEZ A.-M., (2011). *Socle commun et compétences : Pratiques pour le collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF. En ligne : <http://www.cahiers-peda ... mun-et-competences.html>.
[702] DE KETELE, J.M., CHASTRETTE, M., CROS, D., METTELIN, P. & THOMAS, J., (1988). *Guide du formateur*, Bruxelles : De Boeck Université.
[703] GERARD, F.-M., (2000). Savoir, oui… mais encore !, Forum - pédagogies, mai 2000, 29-35.

(Annexe 17). Les approches catégorielles amenant à la classification s'expliquent dans plusieurs communautés scientifiques. « *L'anthropologie cognitive admet des invariants dans le psychisme humain où la nature serait toujours découpée en quelques grandes classes hiérarchisées (plantes, animaux.) L'anthropologie culturelle, quant à elle, met en avant la diversité des classifications selon les cultures et les usages*[704] » (Lebertois, 2005). Des classes d'objets ou d'espèces sont produits (tels que des chats, des chiens, etc.) selon l'expérience et la culture de chaque société, « *entre universalisme cognitif et relativisme culturel*[705] » (Sperber, 1996). Le développement psychologique en « *toile d'araignée*[706] » selon Bertrand Troadec (1999) partirait d'un sens commun, héritage génétique de l'espèce humaine. Il évoluerait vers « *des formes multiples selon les âges du développement, les situations rencontrées, les contextes culturels, les époques, etc.*[707] » (Troadec, 1998). Le positionnement de l'étude rejoint Lebertois (2005) en ce qui concerne la « classification en actes » : « *L'intérêt de la classification est d'organiser afin d'orienter le lecteur (…) de façon à ce qu'il « braconne » et qu'il élabore un parcours intellectuel (…)*[708] ». En d'autres termes, l'Unité Capitalisable prend sens à travers « l'acte d'évaluer des compétences » et non isolément : un acte de guidage et d'accompagnement suppléé en théorie par l'artefact référentiel. Mais qu'en est-il en réalité ? Pour que « l'acte d'évaluer des compétences » prenne forme, la référence de la « compétence » doit rester suffisamment « ouverte » : en actes, quelles limites et quelles évolutions identifier afin d'améliorer la référentialité de l'évaluateur ? Une idée serait de penser la référentialité non seulement vers la compétence mais aussi vers son évaluation. Les enjeux sont importants : il est question d'optimiser autant la mise en valeur de la compétence du candidat envers son futur employeur, que l'acte d'évaluer des compétences au plus proche de l'objectivité.

III.3.2 Le « Référentiel de Certification » des diplômes Jeps : simple clonage ou guidage des outils d'évaluation

Le « Référentiel de Certification » reste avant tout un référentiel de compétences. Dès lors, les Référentiels aident-ils à « l'évaluation des compétences » ? Les évaluateurs tiennent à leurs dispositions deux premiers documents proposés par les textes : le Référentiel Professionnel ainsi que la « Fiche Descriptive d'Activité » pendant l'évaluation. Ces référentiels sont en réalité peu (voire pas) utilisés de part leur caractère trop général. D'autres outils s'y substituent comme des « livrets de suivi », « passeports de compétences », des fiches d'O.P.O., des feedback sur des situations de travail, etc. car ils apportent des informations plus singulières et plus situées. Ces nouveaux outils ont émergé sous différentes formes au fur et à mesure du renouvellement des habilitations. L'Of cherche de plus en plus à documenter les différentes actions du candidat : un livret personnel est mis en place par exemple : il est associé avec des outils multimédias afin de tracer le développement des compétences. L'évaluateur détient des informations datées et situées de formateurs, de pairs et du candidat lui-même. La mise en place de blogs permet également de saisir l'environnement du candidat tout au long de son apprentissage ainsi que les résultats des évaluations formatives. Ces outils s'immiscent progressivement dans les dossiers d'habilitation pour accompagner les évaluateurs lors de leurs « évaluations de

[704] LEBERTOIS, F., (2005). L'accès au savoir : la classification, les pôles documentaires et l'interdisciplinarité à la croisée des chemins. Mémoire du Diplôme de conservateur de bibliothèque. Sous la direction de Lucie Albaret, conservateur, SICD2 Grenoble.
[705] SPERBER, D., (1996). La contagion des idées : théorie naturaliste de la culture. Paris : O. Jacob, 243 p.
[706] TROADEC, B., (1999). Le développement de la pensée chez l'enfant : catégorisation et cultures. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 213 p.
[707] TROADEC, B., (1998). Psychologie du développement cognitif, Armand Col in. Paris.
[708] LEBERTOIS, F., (2005). L'accès au savoir : la classification, les pôles documentaires et l'interdisciplinarité à la croisée des chemins. Mémoire du Diplôme de conservateur de bibliothèque. Sous la direction de Lucie Albaret, conservateur, SICD2 Grenoble.

compétences ». Ils rencontrent plus ou moins de succès auprès de la DRJSCS[709], qui leur reproche leurs natures éparses, singulières et finalement trop subjectives.

Pourtant, ces outils singuliers prennent le pas sur les référentiels du prescrit. Il est constant d'observer que certaines compétences sont actées dans ces documents alors qu'elles ne figurent pas dans le Référentiel de Certification par exemple. Comment fait l'évaluateur ? **Que fait-il de ces sources d'informations lors des évaluations certificatives ? Sont elles des références utiles à « l'acte d'évaluer des compétences » ? Comment les prendre en compte au regard des grilles d'évaluation par UC ?** Clerc (2012) sur ce sujet constate que les référentiels et outils du prescrit actent moins les « processus » que des éléments distincts. Nath C., Miss Univers figure NAC et coach sportif diplômé d'Etat, trouve inutile la présence des référentiels pour évaluer : « *Ce n'est pas en perdant du temps avec les référentiels du Ministère que je vais me faire une idée sur ce qu'il fait, mais plutôt en parcourant son dossier ou mes prises de notes par exemple* » (Annexe 17).

L'étude pointe la relation première entre les référentiels prescrits et les grilles d'évaluation. Des difficultés apparaissent à deux niveaux. Sur le plan des dispositifs, l'évolution des habilitations sur la partie évaluative est de plus en plus applicationniste. Les premiers dispositifs entre 2007 et 2009 construisaient des grilles d'évaluation « en s'inspirant » du Référentiel de Certification. Les items étaient reconstruits par les coordonnateurs et s'adaptaient aux situations évaluatives typiques de l'Of. Depuis 2011, l'ingénierie évaluative tend à « l'application » stricte du Référentiel de Certification. Il est demandé par l'Administration de reprendre *stricto senso* les items de second rang, voire de troisième rang. L'of ne peut plus personnaliser ses grilles d'évaluation en fonction de ses situations d'évaluation ou de son expérience. **Si la grille d'évaluation est clonée sur le Référentiel de Certification, le référentiel n'en est plus vraiment un en l'état. Il devient difficile de travailler avec des grilles aux items généralistes pour acter de « compétences singulières et situées ».** Cette pratique questionne la notion même de « référentiel » : un outil d'accompagnement à l'action ou un simple gabarit à appliquer ? Deuxièmement, sur le plan des grilles d'évaluation, le mode de validation binaire « *acquis/non acquis* » pose toujours quelques hésitations. Tony Bxxx, Responsable pédagogique, préfère l'ancien système de la notation par exemple : « *Le système "acquis / non acquis" est difficile. Il ne laisse plus vraiment la place à l'appréciation. On a le choix entre être sûr et être sûr du contraire. Or, les choses peuvent être là sans être parfaites. Comment en rendre compte alors ?* » (Annexe 17). Tout d'abord, **le principe « d'acquisition » est fortement contesté par certains acteurs. Cette terminologie invite à croire à une acquisition à vie de la compétence, ce qui est discutable**. Certains Of ont opté pour l'usage de la terminologie « *validé/ non validé* » depuis déjà quelques années. L'Administration a également revu sa copie très récemment en imposant « *proposé à la validation / non proposé à la validation* ». Malgré le changement de sémantique, **la binarité de cette validation en « oui/non » tend à gommer les degrés de développement et d'exigence de la compétence.** Dans le doute, l'évaluateur renseigne par défaut la case « *proposé à la validation* » afin de ne pas pénaliser le candidat, même si la compétence n'est pas jugée comme totalement accomplie. **Certains évaluateurs hésitent fortement à cocher la case « *non proposé à la validation* » dans ce contexte car ils actent indirectement d'un apprentissage imparfait.** L'évaluateur n'est pas confortable à acter d'une exigence ou d'un palier peu visible à un instant précis : les grilles et les référentiels semblent peu suppléants. Il est plus à l'aise à évaluer la compétence dans une continuité (une période amenant à un développement). Il fait preuve d'ingéniosité dans l'action en s'appuyant sur des outils plus singuliers. La difficulté reste de construire un référentiel qui aide « l'évaluation de la compétence ».

[709] Direction Régionale Jeunesse & Sports

Prenons comme exemple une Unité Capitalisable du BPJeps Agff : l'UC2 « *EC de prendre en compte les caractéristiques des publics pour préparer une action éducative* » peut être validée ou non validée en fin de formation autant vis à vis de la maîtrise demandée par les exigences du prescrit, que d'informations plus subjectives recueillies antérieurement, ou encore selon le contexte de la situation évaluative. Ils posent la question de son exigence qui n'est ni définie ni posée par les acteurs du prescrit. **Comment l'évaluateur acte-t-il son « exigence » ? Quel repère a-t-il dans ce référentiel ?** Julien Lxxx, Responsable pédagogique et évaluateur, déclare sur ce point : « *Le niveau d'exigence est également un problème : quel est-il ? Quelques repères : le minimum est la sécurité, puis l'animation (mais si l'animation est faible, si le stagiaire n'est pas "fun", il va peut être trouver son public peu performant, et être employable... on valide ou non ?), puis les connaissances : important de connaître le corps, mais à quel point ? Une forme de hiérarchie des connaissances plus ou moins importantes s'établit pour chaque formateur* » (Annexe 17). Le Référentiel de Certification ne le renseigne pas : par exemple, la présence d'informations sur l'histoire du développement de la compétence du candidat permettrait de prendre des points de référence. Le Référentiel de Certification à multiples items et la liste de tâches de la FDA sont inopérants. La pertinence d'un référentiel est questionnée vis-à-vis de l'évaluation des compétences : ne doit-il pas aider l'évaluateur plutôt que de le contraindre. Les dispositifs Jeps amènent à réengager une réflexion sur l'opportunité des référentiels.

III.4 / Synthèse des questionnements spécifiques aujourd'hui

III.4.1 Les approches catégorielles et normatives en question : du jeu et des dilemmes en actes pour l'évaluation des compétences

« L'évaluation des compétences » questionne les approches compartimentées et leurs outils associés pour acter des compétences situées, distribuées, incarnées : Comment peut-on rendre compte de processus et de dynamiques à travers des outils structurants ?

Faute d'outils adaptés, Picard (2012) voit dans « l'évaluation certificative » un « *problème professionnel souvent insurmontable*[710] ». L'évaluateur travaille avec des outils imposés par les acteurs administratifs : les approches catégorielles et dichotomiques permettent de servir la machine administrative mais aux dépends de « l'acte d'évaluer des compétences ». Il s'en suit une forme de cohabitation entre des outils normés et des outils ou processus plus clandestins pour acter à la fois une exigence de maîtrise requise et les processus compétentiels qui sont mis en jeu. Ce jeu entre « évaluation classique » et « évaluation de compétence » pose la question des actes de l'évaluateur : **comment règle-t-il les « écarts » ? Comment les compense-t-il ? Comment compose-t-il avec un gabarit quantitatif, un système binaire par exemple ?** Autant que questions sur lesquelles l'étude se pose pour poser la problématique de la suppléance de « l'acte d'évaluer des compétences » à des fins de construction de l'objectivité.

III.4.2 La question des dispositifs : respecter les objectifs normatifs et les manières de faire

Depuis 2009, « l'évaluation des compétences » devient la pierre angulaire d'une ingénierie de formation aux diplômes Jeps. Elle est « *le symptôme des difficultés et des hésitations*

[710] PICARD, P., (2012). « Peser le cochon tous les jours ne l'a jamais fait grossir : Représentations et dilemmes des enseignants du premier degré confrontés aux « compétences » ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 169.

dans le pilotage éducatif[711] » comme le souligne Houchot et Robine (2007). Les administratifs de la DRJSCS d'île de France témoignent sur ce sujet que les différents Of d'île de France présentent dans leurs dossiers d'habilitation des dispositifs d'évaluation plus ou moins en accord avec les textes officiels. Une volonté paradoxale cherche à esquiver à la fois le système traditionnel de la notation et son alternative binaire de type « *acquis/non acquis* ». Le dispositif évaluatif tend à mettre en place une « échelle » d'indicateurs, voire des critères moins nombreux et plus progressifs. Par exemple, l'épreuve du projet professionnel est évaluée depuis 2010 plus progressivement tout au long de l'année de formation : le candidat a la liberté de prendre rendez-vous avec ses situations évaluatives lorsqu'il se sent apte. Les O.P.O. sont de véritables aides qui indiquent non seulement les progrès effectués mais également s'il est près pour agir en situation d'évaluation certificative. Ce dispositif n'est pas sans rappeler certains dispositifs d'évaluation dans l'éducation (les « *ceintures de judo*[712] » dispensés dans certains collèges (Di Martino et Sanchez, 2011)). Les dispositifs d'évaluation des différents Of ne sont cependant pas mutualisés ou publiés sur un support tel qu'un rapport ou le site internet des DRJSCS. Diverses expériences sur « l'évaluation des compétences » sont publiées sur le Portail National des Professionnels de l'Education[713], la rubrique « *Expérithèque*[714] » ou encore le « *livret expérimental de compétences*[715] » construit par le candidat lui-même. Il est aussi beaucoup question d'outils[716] pour appréhender au mieux la compétence sans trop la dénaturer. Educsol publie quelques expériences sur ce point. Ces initiatives illustrent des approches unifiées de « l'évaluation des compétences ». La compétence s'appréhende plus qu'elle se décompose et « l'évaluation » rend compte d'actes propres à des évaluations formatives, diagnostiques, de l'autoévaluation, etc.

Certains questionnements professionnels sont encore actuels propres aux diplômes Jeps :

Premièrement, l'étude relève les questionnements posés par la « compétence objet » face à son évaluation ... et ses tentatives de définition par les évaluateurs en action : l'abrogation des diplômes B.E.E.S. par les diplômes Jeps sonne moins comme une révolution qu'une lente évolution. La « logique de compétences » présentée dans les textes, vertueuse dans sa conception, cherche moins à médier « l'acte d'évaluation » que d'atomiser la « compétence » pour la classer en items à des fins pratiques et administratives. Elle s'affiche sous forme de critères dans des Référentiels de Certification et dans la Fiche Descriptive d'Activité (FDA). D'un autre côté, la compétence reste floue dans son acte d'évaluation, tiraillée entre les manières de faire manifestes et la prescription isolée mais imposée du résultat. Cette désunion se retrouve au cœur de ses définitions conceptuelles : la compétence est encore hybride, plus ou moins stabilisée conceptuellement dans le secteur de la formation professionnelle ou dans l'Education : à titre d'exemple, l'approche du rapport du Haut Conseil de l'Education fait suite au projet de « cadre de référence européen » de « *compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie*[717] » :

[711] HOUCHOT, A. & ROBINE, F., (2007). *Les livrets de compétences : Nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, n° 2007- 048. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>.
[712] DI MARTINO, A. & SANCHEZ A.-M., (2011). *Socle commun et compétences : Pratiques pour le collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF. En ligne : <http://www.cahiers-peda ... mun-et-competences.html>.
[713] Educsol : http://eduscol.education.fr/cid50173/enseigner-par-competences.html
[714] http://eduscol.education.fr/cid57491/experitheque.html
[715] http://eduscol.education.fr/cid50182/livret-competences-experimental.html
[716] http://eduscol.education.fr/pid25572-cid52432/outils-pour-l-evaluation-des-competences.html
[717] « Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », présentée par la Commission des Communautés européennes, le 10.11.2005 (COM(2005)548 final, 2005/0221(COD)).

« *Chaque compétence est définie dans ce cadre comme une "combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes"*[718] ».
Deuxièmement, les évaluateurs en action lèvent des questionnements de « l'acte d'évaluer des compétences » face aux normes : les évaluateurs sont moins applicationnistes pour acter de la compétence que le sont les coordonnateurs avec la construction des grilles. Ils se trouvent alors en tension entre leurs actes et leurs outils. Ils sont anxiogènes face aux doutes, aux incertitudes. Ce climat touche également les acteurs de la norme (Of, DRJSCS) qui acceptent mal des actes d'évaluation des compétences portés sur des négociations, des « tâtonnements » voire des formes de « bricolage ». Comment alors respecter les subjectivités tout en garantissant une certaine objectivité ?

Troisièmement, les évaluateurs et les responsables pédagogiques en charge des ingénieries mettent en avant des questionnements propres aux dispositifs d'évaluation des compétences : en voulant cerner la « compétence » dans sa totalité, les dispositifs évaluatifs tendent à multiplier les évaluations par exemple. Ils perdent en clarté, surchargent les programmes et tendent à devenir des examens indépendants et ... inopérants vis-à-vis de la compétence. La question des outils est aussi posée : Quelle voie privilégiée entre la notation et les critères par exemple ? De plus en plus apparaît une logique d'amalgame des outils normés ou plus clandestins. L'enjeu est capital dès lors qu'il s'agit de répondre à la fois à une véritable « évaluation des compétences » tout en tenant compte de certains impératifs (les demandes des parents et des candidats eux même, les impératifs plus politiques et administratifs de la certification, etc.). Indirectement, les dispositifs répondent à plusieurs attendus, à plusieurs acteurs et non seulement aux exigences posés par le prescrit : Comment engager une ingénierie des dispositifs qui prennent en compte ces différents points de résistance ?

En s'appuyant sur ces premiers témoignages, l'étude relève un hiatus premier : en voulant tendre vers une évaluation des compétences objective par la médiation d'outils normatifs apparemment simple, les dispositifs conduisent les évaluateurs à s'en éloigner en faisant preuve de créativité et de subjectivité dans l'agir. Au cœur des différents tourments, l'étude se tourne vers les « actes d'évaluer des compétences », en voulant démontrer qu'il existe des manières de faire typiques et stables que les dispositifs peuvent intégrer : l'étude entrevoit deux avancées : non seulement les dispositifs permettraient d'aider l'évaluateur à évaluer, mais ils garantiraient d'autant plus l'objectivité de l'évaluation des compétences, c'est à dire une objectivité à la fois procédurale et processuelle. Ces différents questionnements professionnels peuvent paraître presque rébarbatifs tant ils sont nombreux. Mais, ne pas les relayer reviendrait à ne pas prendre les acteurs au sérieux. L'étude les rappelle ci dessous : chaque question est d'autant plus pertinente qu'elle s'inscrive chacune dans un débat conceptuel plus large.

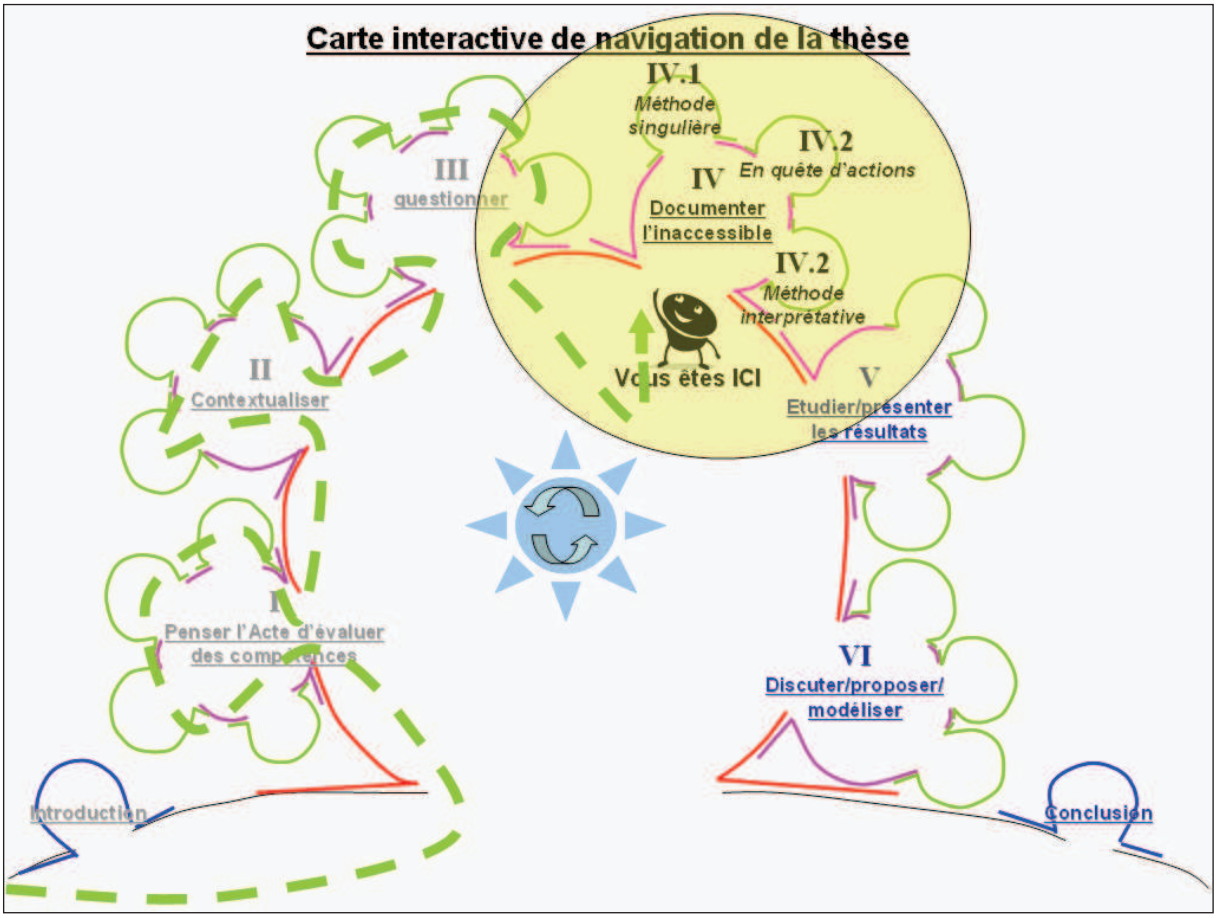
Premièrement, ils amènent à se positionner sur la « compétence » : quelle notion peut-on entendre par « compétence » ? Est-elle une « capacité » au sens d'une aptitude innée ou le fruit d'un apprentissage ? Au sens d'une « capacité », « l'évaluation des compétences » ne met-elle pas en avant les candidats naturellement les plus doués ? Le résultat suffit-il à définir une compétence ? Comment prédire qu'un candidat sera compétent en situation professionnelle ? Comment rendre compte du caractère interactant de la compétence tout en répondant aux nécessités d'une évaluation individuelle imposée par le système ?
Deuxièmement, la question de la « situation » est clairement posée par les évaluateurs et les textes : Quelle place donnée à la « situation » : facteur d'émergence, élément propice à l'apprentissage et l'évaluation, ou élément constituant de la compétence ? Explique-t-on l'action par la situation ? Pense-t-on une situation avant l'action ? Peut-on concevoir une compétence décontextualisée, sans situation ? Les évaluateurs en action posent aussi **le débat sur « l'évaluation »** : Comment peut-on concilier une « évaluation certificative » (qui

[718] Recommandations pour le Socle (2006). http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/26.pdf

veut attester le niveau d'exigences d'une performance ou d'une tâche) avec une « évaluation des compétences » (qui veut attester un développement, un processus, une manière de faire) ? La réussite ou le résultat constituent-ils des indicateurs suffisants à « l'évaluation des compétences » ? Comment l'évaluateur passe-t-il d'une « observation en situation » à la critérisation de la compétence dans une grille ? (évaluer, est-ce contrôler ?) « L'évaluation des compétences » peut-elle être catégorisée en niveau, en étapes ? « L'évaluation des compétences » pour la certification est-elle objective ? Evalue-t-on une réponse à des questions enseignées ou à des questions non préparées ? (Evalue-t-on ce que l'on enseigne ?) Evaluer des compétences, n'est ce pas prédire en vue d'autres situations ? (Evaluer, est-ce prédire ?) Comment l'évaluateur réalise-t-il un acte « prédictif » dans une seule situation certificative ? Comment savoir si le candidat peut reproduire sa prestation dans une autre situation ? **Troisièmement, les évaluateurs questionnent la place et le rôle des outils** : qu'est-ce qu'un « référentiel » ? Quel est son rôle au regard de l'évaluation ? Doit-il prescrire des attendus, décrire des tâches, ou simplement accompagner une manière de faire ? L'outil ne conditionne-t-il pas l'acte ? Comment rendre compte d'une « dynamique » autrement qu'en atomisant la compétence en multiples critères ? Comment rendre compte d'une évaluation entre critères et mesures chiffrées ? Une place à la notation doit-elle être faite ? Peut-on réellement acter une compétence dans un dispositif binaire de type « *acquis/non acquis* » ? **Enfin, l'étude repose les questionnements liés à la « norme » en acte** : quel doit être la place de la norme : entre gérer les effets d'inférence, de l'arbitraire et conditionner les actes par la critérisation ? Une « norme » empêchant l'acte est-elle toujours une norme ? La raison d'être d'une norme n'est-elle pas d'être renormalisée par l'acte ? La compétence, normée par la critérisation, est-elle alors compatible avec une « évaluation des compétences » ?

La synthèse (presque surabondante) des questions, difficultés ou problématiques conduit à un questionnement de fond. Il convoque deux empans : d'un côté, il est question de « l'évaluation des compétences » comme un acte (des actes se réalisant les uns en fonction des autres). De l'autre côté, l'étude pointe un environnement spécifique : des situations certificatives, des acteurs multiples, des objets structurants, des normes déterministes, des objectifs. Au regard de ces questionnements autant professionnels que scientifiques, « l'acte d'évaluer des compétences » est posé comme pierre angulaire : cette recherche qualitative cherche aussi à participer aux débats complexes propres à « l'évaluation des compétences », mais aussi à la « compétence », aux « référentiels », aux « normes » et aux « dispositifs ». En cherchant à démontrer que « l'acte d'évaluer des compétences » peut apporter des taxons pratiques enrichissant pour les dispositifs, l'étude cherche à réconcilier les différentes conceptions discutées « en actes ».

CHAPITRE 4 - DOCUMENTER UNE REALITE INACCESSIBLE



« Documenter » une « réalité » « inaccessible ». Ce chapitre dédié à la méthodologie de l'étude pose la question d'investiguer les actes d'évaluer des compétences en milieu naturel. Mais, comment accéder à leurs « réalités » ? Sans entrer dans ce débat, certains questionnements sont forcément posés. En tant que chercheur incarné espérant étudier les actes d'évaluateurs incarnés, l'ordre que nous percevons est-il la « réalité » ? Elle renvoie à plusieurs autres questions : la « réalité » existe-t-elle en dehors des perceptions, des actions et des croyances ? Plus spécifiquement, l'étude, par ses outils, peut-elle prétendre tout expliquer ? Plusieurs courants notamment philosophiques s'y sont aventurés : Descartes (1634) propose de décomposer les éléments du monde en parcelles si fines qu'elle permettrait de produire de la connaissance explicative. Liebniz (1714) propose de poser Dieu comme point de départ à un déroulement causal des évènements du monde : les unes permettent alors d'expliquer les autres : Tout devient certain puisque tout est déterminé par avance dans l'homme. Pourtant, l'homme se confronte à des blocages, à des difficultés pour agir. Il se sent impuissant face aux hasards des choses, aux contingents, aux aléas : ses plans s'effondrent et les actes se réorganisent dans l'instant : la connaissance, loin d'être réduite aux éléments du plan, s'est reconstruite en actes.

L'étude s'inscrit dans cette rupture épistémologique où la connaissance **ne peut définir la réalité (ou une vérité stabilisée) dans l'instantanée mais à travers la « co-construction »** d'une réalité la plus objective possible. Dans ce cadre de pensée, « l'acte

d'évaluer des compétences » co-construit au mieux une évaluation la plus objective possible. Sa « réalité » est mise à l'épreuve au regard de deux hypothèses (Le Moigne, 1995) : hypothèse première qu'il existe un « réel » externe, périphérique et inaccessible à l'homme ; et hypothèse seconde d'un monde déterministe composé de lois immuables et s'exprimant sous forme causale (à chaque effet correspond une cause). Il est possible de tout déterminer en remontant les causes.

Mais alors, quel accès de cette réalité par nature « inaccessible » pouvons-nous raisonnablement prétendre ? Tout d'abord, la question de l'accès à la réalité est posée dès lors que l'on s'intéresse aux actes des évaluateurs. L'étude pose aussi la question en ces termes : « A quoi nos outils permettent-ils d'accéder ? » Le choix des outils, leurs caractéristiques, leurs manipulations, leurs effets conduisent la recherche à un accès spécifique et incomplet par nature. Si l'idée première est de penser que les outils sont choisis par le chercheur, l'étude montre aussi que les acteurs, les situations d'évaluation, les contextes, les moments de recherche, les lieux d'enquête sont des éléments forts qui conduisent le chercheur à opter pour tels ou tels outils.

C'est aussi la question de la « documentation » qui est posée : si la documentation de cette réalité est dépendante des outils mis en actes, elle tient comme richesse de ne jamais lâcher les éléments propres du terrain : l'étude travaille sur des « multi traces » des actes : des traces physiques multiples, des traces d'interactions. Elle fait un pas de plus à la simple étude des verbalisations. Elle se donne toutes les chances pour répondre à la démonstration : existe-t-il des actes d'évaluer des compétences typiques, des taxons pratiques, qui permettraient aux chefs de projets de monter des dispositifs à la fois plus aidant et plus objectifs ?

IV.1/ Une méthodologie singulière : Intentions et démarches adaptées

Cette première partie fait office d'introduction. Elle pose les cadrages théoriques qui conduisent la démarche méthodologique. Premièrement, il est question de « singularités » (de la recherche, du chercheur, des données, des acteurs, etc.). En s'appuyant sur celle-ci, la recherche introduit sa démarche. Elle justifie l'impasse à éluder l'évaluateur en situation et son point de vue subjectif. Elle introduit l'idée de lui rendre la parole sous certaines conditions méthodologiques et scientifiques.

Dans un deuxième temps, l'étude s'attache à caractériser sa démarche en milieu naturel. A l'inverse d'une démarche scientifique classique où les découvertes se trouvent « en captivité », la recherche s'effectue en situation, au contact du monde de la Formation Professionnelle, du quotidien des évaluateurs et de leurs candidats. La recherche devient par nature autant expérimentale (par les hypothèses qu'elle pose), qu'expérientielle (par les expériences des évaluateurs) voire empirique par son versant exploratoire (par les contingences). Elle amène à une méthodologie confectionnée au fur et à mesure en lien avec les acteurs et leurs actes, s'adaptant au fur et à mesure aux caractéristiques du terrain d'étude. Elle développe et adapte ses moyens méthodologiques d'investigation à l'acte d'évaluer des compétences et non l'inverse.

IV.1.1 Prendre « *la singularité au sérieux*[719] »

[719] Inspiré de la formule « *prendre l'acteur au sérieux* » de FLEURANCE, P. & PEREZ, S., (à paraitre). Former des professionnels capables de s'adapter à des fonctions émergentes ? Présentation du projet de l'option « Ingénierie de formation », 2009. In S. Pérez & P. Fleurance (Eds). De l'enquête sur les pratiques à l'ingénierie de formation pour les métiers du sport.

IV.1.1.1 Singularité de la recherche, singularité du chercheur

1. La singularité : force argumentative et valeur de « preuve »

« *Quand on pense recherche, automatiquement viens l'idée de généralisation : (…) Cela suppose que l'on a bien identifié, catégorisé (…) la réponse produite. On a là une dimension de recherche, qui précède et fonde la recherche de généralisation: je propose d'appeler cela la recherche des déterminations*[720] » (Vermersch, 1997).

Dans la lignée de Vermersch, l'étude pose d'abord un engagement à décrire, à spécifier, à caractériser des singularités : « *Quelle est la valeur de connaissance de l'occurrence d'un seul fait, d'un seul exemple ? Autrement dit –en contre point– la valeur scientifique d'une information ne peut-elle reposer que sur le nombre suffisant*[721] *?* ». La singularité a valeur universelle dès lors qu'elle établit son existence. Elle pose deux conséquences fortes : « *soit dans une valeur affirmative, il y a là quelque chose qu'il faut prendre en compte puisque j'en ai établi l'existence ; soit dans une valeur négative : un seul contre exemple a le pouvoir de réfuter*[722] » (Vermersch, 1997). Le singulier, de part son existence et sa portée universelle, légitime sa catégorisation sous certaines conditions. « *Dorénavant et à jamais il faut le prendre en compte*[723] » (Vermersch, 1997). **Le singulier est considéré comme une force argumentative autant puissante et suffisante que la quantitativité**. Husserl (1950) donne le même statut à « *l'exemple*[724] » qui, seul et bien choisit, suffit à valider une description. L'exemple prend alors le statut de preuve, rendant une véritable « *proof theory*[725] » (Husserl, 1906/07). Cette démarche se retrouve chez Theureau (1992) dans la théorie du « *cours d'action*[726] » : la priorité est donnée à la singularité de chaque acteur avant d'être rattachée à une catégorie.

2. La singularité du chercheur : posture « naïve » et actes d'accompagnement

Le chercheur est confronté à sa singularité. Pierre Vermersch (1998) rappelle que « *ce qui a pu faire largement problème dans le passé est que le point de vue du chercheur sur sa propre expérience (…) serve de source de généralisation (souvent abusive, forcément puisque toute la variété inter individuelle est effacée*[727]*)* ». L'illusion est de penser que ses expériences, son vécu voire son immersion professionnelle suffisent à parfaire la connaissance sur les éléments de son étude. « *Cette croyance porte sur le fait que l'on a une forme de familiarité avec ce dont il s'agit et qu'il suffit en quelque sorte de remplir les blancs pour déboucher sur une forme de généralisation*[728] » (Mouchet, 2003). Cette posture amène à opter pour une approche naïve, modeste voire « *clinique* » : Clinique tout d'abord au sens de Revault d'Allones (1989) : « … *une position méthodologique voire épistémologique …sociologues, ethnologues, spécialistes des sciences de l'éducation, travailleurs sociaux, médecins… dès lors qu'ils se* ***posent la question du sujet (histoire personnelle, expérience vécue, création continue de soi…) ou plus exactement celle de la subjectivité****, de sa place dans le champ social, de ses rapports complexes avec le*

[720] VERMERSCH, P., (1997). Approche du singulier, Expliciter, 30, p. 1-7.
[721] VERMERSCH, P., (1997). Approche du singulier, Expliciter, 30, p. 1-7.
[722] VERMERSCH, P., (1997). Approche du singulier, Expliciter, 30, p. 1-7.
[723] VERMERSCH, P., (1997). Approche du singulier, Expliciter, 30, p. 1-7.
[724] HUSSERL, E., (1950). Idées directrices pour une phénoménologie. Paris : Gallimard.
[725] HUSSERL, E., (1906/07). Introduction to Logic and Theory of Knowledge: lectures 1906/07, trad. By Claire Ortiz Hill, Collected Works, Paperback, Ed. Springer.
[726] THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique*. Berne : Peter Lang.
[727] VERMERSCH, P., (1998). Husserl et l'attention 1. Etude du § 92 des Ideens 1. Expliciter 24, 7 15, mars 1998.
[728] MOUCHET, A., (2003). Caractérisation de la subjectivite dans les decisions tactiques des joueurs d'elite en rugby, these pour le doctorat de l'universite bordeaux 2, Université victor segalen bordeaux.

fonctionnement social[729] » ; « clinique » aussi au sens de Gréco (1999) : « ***Elle s'applique… à des conduites «concrètes»… elle leur associe des «interprétations», dont la fonction est… de "dévoiler le sens''… faire apparaître une signification*** *(…) on peut retenir les deux caractéristiques fondamentales de l'approche clinique : casuistique…elle s'intéresse d'abord à des cas individuels, (…) holistique…ses interprétations se réfèrent à un ensemble synchronique et diachronique de conduites…cette double exigence n'interdit pas au psychologue clinicien d'énoncer des généralités… des cadres de références assez larges et… des principes de commentaires*[730] ». Enfin, « clinique » s'entend également au sens de Blanchard-Laville (1999) qui consiste à « *passer de la psychologie clinique à la démarche clinique*, [i.e.] *passer d'une discipline constituée, avec ses méthodes, son corps de connaissances, son champ d'intervention et de pratique, à un mode de connaissance adaptable à un champ de pratique différent*[731] ».

La posture va « *au-delà de l'étiquette "clinique'' que s'octroie certaines disciplines… il s'agit aujourd'hui d'un mode de connaissance ayant son autonomie et ses spécificités*[732] » (Blanchard-Laville, 1999). Elle s'apparente à une « *enquête*[733] » au sens de Dewey (1993) qui porte attention aux singularités des évaluateurs : éviter tout exercice hâtif de généralisation. La démarche se concrétise par des actions socialement et historiquement situées. « *Ainsi située, la réflexion épistémologique n'est pas la science des sciences, mais une activité d'accompagnement des démarches de recherche*[734] » (Barbier, 2001). Pour Barbier, les actions observables ont les mêmes caractéristiques que penser, percevoir ou dire par exemple. Des actions méthodologiques accompagnent l'évaluateur dans la formulation de ses significations personnelles. En tant que matériaux de départ, ils assurent « *ainsi le passage d'une sémantique de l'activité à une sémantique d'intelligibilité de l'activité, ou de concepts mobilisateurs à des concepts d'intelligibilité*[735] » (Barbier & Durand, 2003). La terminologie technique est mise à plat, déconstruite, à des fins de compréhension.

Schön caractérise la situation du chercheur comme **un dilemme**[736] **entre un besoin de rigueur et un besoin de pertinence**. Si dans certaines situations, le chercheur peut effectivement s'appuyer sur des théories de recherche et des techniques, certaines autres situations n'amènent parfois aucune situation technique. Le chercheur rend compte d'actes dialogiques et de sens pour les besoins de la recherche.

3. La singularité de l'action valorisée par les points de vue privilégiés des évaluateurs

L'approche ici prend regard sur les recherches en « *enseignement et formation*[737] » de Durand (1998c), sur « *l'expérience quotidienne des enseignants en EPS*[738] » (Durand, 2000),

729 REVAULT d'ALLONES, C., (1989). Psychologie clinique et démarche clinique. In C. Revault d'Allones et al., La démarche clinique en Sciences Humaines. Paris : Dunod.
730 GRECO, P., (1999). Psychologie. In Encyclopedia Universalis - CD ROM Version 5.0 - Mérignac.
731 BLANCHARD-LAVILLE, C., (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. In Revue Française de Pédagogie : Approche clinique d'inspiration psychanalytique. 127, 9-22.
732 Id.
733 DEWEY, J., (1993). Ibid.
734 BARBIER, J.M., (2001). Ibid.
735 BARBIER, J.M., DURAND, M., (2003). Ibid.
736 SCHÖN, D., (1983). Ibid.
737 DURAND, M., (1998c). Recherches en enseignement et formation des professeurs d'éducation physique et sportive. In Recherches et pratiques des APS, Dossier EPS, 28 (pp.78-84). Paris : Revue EPS.
738 DURAND, M., (2000). Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne des enseignants d'éducation physique. Paris : Editions Revue EPS.

ou encore sur « *l'enseignement comme "action située*[739]*"* » de GalPetitfaux et Durand (2001). La forme de l'acte d'évaluer des compétences nait « *des actions*[740] » (Barbier & Galatanu, 2000). « *Singularité et intelligibilité de l'action*[741] » (Quéré, 2000) s'entendent comme **des actions rendant compte d'identités,** de configurations identifiables et significatives. « *La singularité de l'action accomplie n'émerge que sur un tel fond d'identité : c'est en tant qu'action de telle ou telle sorte qu'elle pourra paraître singulière*[742] » (Quéré, 2000). Sur un plan méthodologique, l'étude se confronte à la difficulté de rendre intelligible une action singulière sans identité significative. Il s'agit d'**accéder à la description de ces actions et non à une seule catégorisation** par la généralité naturelle du discours de l'évaluateur : l'idée n'est pas de partir dans des généralités mais d'entrer dans des fractales opérationnelles de l'action. Le travail amène à la fois à une découpe précise en structure, tout en tirant vers le plus généralisable et adaptable possible (Vermersch, 1997).

La démarche s'inspire de certains « outils » de l'EDE[743] selon Vermersch. Ils ont fait leurs preuves dans divers secteurs tels que l'enseignement et de la formation, l'action en psychologie du travail (Vermersch[744], 1975 et Vermersch[745], 1976), la thérapie (Erickson[746], 1937 ; Erickson & Kubie[747], 1939 ; Erickson & Fenimore Cooper[748], 1954 ; Dilts[749], 2004), ou encore à la PNL[750] (Bandler et Grinder[751], 1975 ; Dilts[752], 2006). L'objectif premier est de décrire et élucider ce qui s'est passé tel que cela s'est passé : faire émerger dans la verbalisation des données de plus en plus fines telles que les prises d'informations dans l'action, dans le but de reconstituer sa structure. Ce travail repose sur un questionnement en lien étroit avec une action. Si Vermersch parle de « vécu », l'étude parle des « actes » pour appuyer sur l'aspect « là et maintenant », et non un souvenir ou une représentation simple d'un acte passé : par les « actes », l'étude réhabilite également un contexte, des évaluateurs, une situation ancrée temporellement. Il s'agit d'être autant alerte à la conduite de l'entretien que dans l'exploitation des données. L'étude est vigilante **à la conduite du questionnement** afin de ne pas tomber dans **un autre domaine de verbalisation** tel que l'imaginaire (et si, tu avais à refaire....), le conceptuel (explique-moi...) ou un savoir sédimenté déjà reçu **qui ne relève plus de l'explicitation**. Elle est autant vigilante **dans l'exploitation des données**, car **elles se présentent souvent de façon plus ou moins**

[739] GAL-PETITFAUX, N., & DURAND, M., (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. STAPS, 55, 79-100.
[740] BARBIER, J.-M., GALATANU, O., (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In L'analyse de la singularité de l'action, Paris, PUF, pp.13-51.
[741] QUERE, L., (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In J.M. Barbier, L'analyse de la singularité de l'action (pp. 147-170). Paris : PUF.
[742] QUERE, L., (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In J.M. Barbier, L'analyse de la singularité de l'action (pp. 147-170). Paris : PUF.
[743] L'entretien d'Explicitation.
[744] VERMERSCH, P., (1975). Eléments pour une problématique de la régulation de l'action. Déséquilibre transitoire. Paris, Laboratoire de Psychologie du Travail.
[745] Id.
[746] ERICKSON, M.H., (1937). Démonstration expérimenale d'une activité inconsciente grâce à l'écriture automatique, dans *Psychoanalytic Quarterly*, vol. 6, n°4, octobre 1937.
[747] ERICKSON, M.H. & KUBIE, L., (1939). Soulagement permanent d'une phobie obsessionnelle au moyen de communications avec une personnalité duale inopinée, dans *Psychoanalytic Quarterly*, vol. 8, 1939, p.471-509.
[748] ERICKSON, M.H. & FENIMORE COOPER, L., (1954). Time Distortion in Hypnosis: An Experimental and Clinical Investigation, Baltimore, Williams & Wilkins.
[749] DILTS, R., (2004). Modéliser avec la PNL, Ed : InterÉditions, Paris.
[750] Programmation NeuroLinguistique.
[751] BANDLER, R. & GRINDER, J., (1975). The Structure of Magic, t. 1, Palo Alto, Science et Behavior Books.
[752] DILTS, R., (2006). Changer les systèmes de croyance avec la PNL, Ed : InterÉditions, Paris.

générales et vagues, entre « *the modes of certainty and the concept of convictions. Pure and impure, presumptive and apodictic certainty*[753] » (Husserl, 2000).

La recherche retient de Vermersch (2000e) que « *l'entretien d'explicitation a développé une technique d'accompagnement qui a pour but d'aider le sujet à se rapporter à un moment singulier, à le présentifier (à le rendre à nouveau dans une qualité de présence vivante dans la représentation), et à en fragmenter la description. L'EDE (…) essaie de mettre en place des conditions d'accès*[754] ».

Sous certaines conditions méthodologiques, **les actions sont valorisées par les points de vue**, les engagements, les décisions de l'évaluateur. Si Vermersch (1999b) passe par « *l'évocation*[755] » en représentant le moment passé (i.e. une représentation vivante du vécu), cette étude s'appuie comme Husserl (1950) **sur un mode « *signitif*[756] » alliant discours, observables et traces d'activité. Il en résulte une approche en première, deuxième et troisième personne**.

4. Saturation des données et actions de reconstruction au cas par cas

L'étude part également d'une démarche « exploratoire » en s'appuyant sur la singularité pour servir des propos inédits, « *rares et uniques*[757] » (Yin, 1990). La singularité en tant « qu'*histoires*[758] » peut être explorée parce qu'elle permet une enquête détaillée (Dyer & Wilkins, 1991). Elle s'obtient par des temps significatifs d'observations, d'enregistrements, d'écoutes des actes des évaluateurs. La singularité permet de s'imprégner de la situation, des actes d'évaluer, de l'organisation.

L'apport d'actes comparatifs et réplicatifs favorise la « *construction au cas par cas de notre théorie*[759] » (Eisenhardt, 1989) susceptible d'être généralisée à partir d'un panel de quatorze évaluateurs, **nombre moins déterminé par le chercheur qu'auto généré au fur et à mesure de l'enquête par un effet de saturation des résultats** : l'épuisement de données nouvelles amène à travailler davantage sur les données en présence que sur la multiplication des évaluateurs. Yin (1990) et Hamel et al. (1993) répondent que « *quelle que soit la taille de l'échantillon, (…) il ne transforme pas l'étude de cas multiples en méthode macroscopique*[760] ». L'étude peut être généralisable à des propositions théoriques, et non, comme le souligne Yin (1990), à des populations et à des univers autres que ceux de ce terrain.

Pour Popper (1935), une théorie est vraie faute d'en démontrer sa « *falsifiabilité*[761] ». Romelaer (1994) argumente le sujet : « *chaque recherche sur chaque organisation a potentiellement une portée générale. (…);* ***la recherche se donne la possibilité de surprise et de progrès conceptuel ; en aucun cas il ne s'agit que de valider une hypothèse*** *: il faut voir dans le terrain, dans la réalité et le concret des maîtres absolus*[762] ». Si la recherche fait l'hypothèse que « l'acte d'évaluer des compétences » détient des taxons

[753] HUSSERL, E., (2000). Expérience et jugement, trad. D. Souche-Dagues, Paris, PUF.
[754] VERMERSCH, P., (2000e). Ibid.
[755] VERMERSCH, P., (1999 b). Ibid.
[756] HUSSERL, E., (1950). Idées directrices pour une phénoménologie. Paris : Gallimard.
[757] YIN, R., (1990). Case study research : design and methods. Beverly hills, CA : Sage Publications.
[758] DYER, W.G. & WILKINS, A.L., (1991). Better stories, not better constructs, to generate better theory : a rejoinder to eisenhardt. Academy of Management Review, vol. 16, n°3, pp. 613-619.
[759] EISENHARDT, K.M., (1989). Building theories from case study research. Academy of Management Review, octobre, 14(4), pp. 532-550.
[760] HAMEL, J., DUFOUR, S. & FORTIN, D., (1993). Case study methods. Newbury Park, CA : Sage Publications.
[761] POPPER, K., (1935). Logique de la découverte scientifique. Paris : Payot.
[762] ROMELAER, P., (1994), James March, Revue Française de Gestion, 98, 48-60.

pratiques stables, elle ramène aussi son lot de surprises et d'étonnements au regard des « nœuds » et « dilemmes » posés par les actes. Elle écorche le spectre d'un « acte d'évaluer des compétences » totalement efficace et stable : un « *manifeste à la fois de l'invariance et de la flexibilité et des capacités d'adaptation aux circonstances*[763] » (Pastré, 2002). Voici toute la difficulté de l'étude vis-à-vis de sa démonstration : chercher des processus stabilisés dans des « actes d'évaluer des compétences » s'adaptant sans cesse aux circonstances, et mettre en avant ce qui peut être stable, typique et reproductible dans d'autres situations aux caractéristiques d'adaptations plus ou moins semblables.

C'est pourquoi, la singularité de cette démonstration est aussi « *un cas particulier du possible*[764] » (Bachelard, 1994). Bourdieu (1992) légitime la théorie au regard de **la posture du chercheur en tant « qu'*anthropologue réflexif*[765] »**. Ce ne sont pas les caractéristiques relevées des singularités qui importent seules, mais leurs croisements avec le regard du chercheur.

IV.1.1.2 Rendre la parole à l'évaluateur en situation

Pour réaliser la démonstration, cette étude ne peut pas éluder **le point de vue subjectif de l'évaluateur : elle lui rend la parole sous certaines conditions scientifiques**. Touraine (1992) reconnaît en l'acteur la faculté d'agir pour son propre épanouissement social. Si « *le narcissisme est une des formes extrêmes de cette recherche autodestructrice de l'identité*[766] » (Touraine, 1992), l'étude retient le « *processus*[767] » (Lipiansky, 1992) « *continu, dynamique et interactif*[768] » (Gohier et Anadon, 2000) en considérant les évaluateurs comme des êtres singuliers : « *C'est dans la singularité (Vermersch, 1999) que je puise mes sources, c'est dans la singularité que surgissent des constantes, des différences et que, peu à peu se dessine une théorisation. Dans ma posture de recherche, je me donne des outils qui me permettent de travailler ma propre implication*[769] » (Snoeckx, 2011). **L'auteur, comme la recherche, passe d'une position de première personne en deuxième personne** : « ***Tu est Je** ou comment un procédé d'écriture autorise*[770] » (Snoeckx, 2001).

Ecouter l'évaluateur sous certaines conditions permet de dévoiler les angles morts et de documenter « l'acte d'évaluer des compétences ». Le dispositif de recherche favorise la subjectivité en prenant au sérieux la singularité de l'acteur (Fleurance & Perez, 2009) et le « *faire sortir hors des plis*[771] » (Snoeckx, 2011). Elle ne s'oppose pas aux approches objectives mais y contribue par la validation des évaluateurs eux mêmes. La singularité des actes de l'évaluateur est profondément liée à la situation : « l'acte d'évaluer des compétences » est un acte situé et la situation contient également une « validité écologique ».

---

[763] PASTRE, P., (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle, Revue française de Pédagogie, 138, 9-17.
[764] BACHELARD, G., (1934). Le nouvel esprit scientifique. Paris : Presses Universitaires de France.
[765] BOURDIEU, P., (1992). Réponses. Pour une anthropologie réflexive. Paris : Seuil, libre examen.
[766] TOURAINE, A., (1992). Critique de la modernité. Paris : Fayard.
[767] LIPIANSKY, M., (1992). Identité et communication, Paris, PUF.
[768] GOHIER, C. & ANADON, M., (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : au-delà d'un modèle sociologique du sujet. In C. Gohier & C. Alin (Eds.), La construction de l'identité professionnelle (pp. 17-28). Paris : l'Harmattan.
[769] SNOECKX, M., (2011). Une contribution à la réflexion à propos des co identités. Identité professionnelle et identité personnelle en formation initiale d'enseignants : ruptures, complémentarité, continuité. Expliciter, association Grex, Juin 2011.
[770] SNOECKX, M., (2001). Tu est Je, ou comment un procédé d'écriture autorise…, Expliciter, 42, 34-39.
[771] SNOECKX, M., (2011). Une contribution à la réflexion à propos des co identités. Identité professionnelle et identité personnelle en formation initiale d'enseignants : ruptures, complémentarité, continuité. Expliciter, association Grex, Juin 2011.

Vermersch (2002e) qualifie de « *tâche écologique*[772] » une situation prenant sens même en présence du chercheur. Elle rejoint la notion de « *situations d'étude privilégiées*[773] » défendue par Grison et Riff (2002) amenant à une « *validité écologique*[774] » du dispositif méthodologique. Ces notions illustrent le dilemme de cette démarche entre les nécessités de stabilisation et de cerclage du milieu tout en conservant son caractère écologique et naturel. Theureau (1992) parle de **« *situation d'expérimentation écologique*[775]», une situation privilégiée dès lors qu'elle favorise les interactions entre le chercheur et l'évaluateur.** Les situations concernées restent un point clé autant en termes de rigueur, de fiabilité que d'authenticité : entre la protection des significations des évaluateurs et leurs mises en compréhension, entre les besoins de la recherche et la conservation d'un fort degré de pertinence, ces éléments garantissent une co-implication tout au long de la recherche.

L'étude met enfin l'accent sur des situations réelles d'évaluation des compétences à enjeux certificatifs aux deux diplômes d'état BPJeps Agff et DEJeps Hm. Ces « situations certificatives d'évaluation » permettent de garantir les significations culturelles en lien avec un cadre normatif prégnant et historiquement situé. Les situations observées sont validées autant par les évaluateurs que le chercheur par un contrat social.

IV.1.2 Une conduite méthodologique pour une étude en milieu naturel

IV.1.2.1 Une démarche fondée sur le « *What works* »

La généralisation de « l'acte d'évaluer des compétences » comme « *objet emblématique*[776] » est pour Barbier & Galatanu (2000) impossible et non souhaitable. Cette posture rejoint « *l'incompatibility thesis*[777] » de Howe (1988) : l'acte d'évaluer des compétences s'oriente naturellement vers une approche qualitative pour saisir des processus, des liens, des interactions. La question méthodologique se pose au regard des outils utilisés : « *most good researchers prefer addressing their research questions with **any methodological tool available, using the pragmatist credo of "what works**[778]"* » (Tashakkori and Teddlie, 1998). Les outils tels que des questionnaires, des dénombrements, des sondages rendent alors leurs limites dès lors qu'il s'agit de travailler sur un grain plus fin.

Cette étude s'inspire de Strauss & Corbin (1990) : ils rappellent que toute forme de recherche produisant des avancées (*findings*[779]) ne peuvent y arriver que par des moyens quantitatifs, procéduriers ou statistiques. Reichardt and Cook (1979) suggère que les chercheurs devraient adapter au mieux les méthodes aux objets d'étude sans trop s'attarder

[772] VERMERSCH, P., (2002 e). Des effets individuels à l'analyse du collectif. Un exemple : les effets attentionnels des adressages interruptifs, Expliciter, 45, 21-30.
[773] GRISON, B., & RIFF, J., (2002). Validité écologique et situations d'étude privilégiées : de la psychologie expérimentale à l'anthropologie cognitive située. Actes des 4èmes Journées d'Etudes de l'Association ACT'ING, Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyse et situations d'étude privilégiées, 6-7 juin, Domaine de Chalès, Sologne.
[774] Id.
[775] THEUREAU, J. (1992). Ibid.
[776] Id.
[777] HOWE, K. R., (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis, or, Dogmas die hard. Educational Researcher, 17(8), 10–16.
[778] TASHAKKORI, A., & TEDDLIE, C., (1998). Mixed-methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
[779] STRAUSS, A., & CORBIN, J., (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

sur les traditionnels paradigmes et leurs affiliations (« *regardless of traditional paradigmatic affiliations*[780] »).

L'originalité de la recherche est d'être autant expérimentale (par les hypothèses qu'elle pose) qu'expérientielles (par les expériences et difficultés des évaluateurs en action). Elle ne part pas seulement d'hypothèses posées a priori mais prend aussi en compte des questionnements posés conceptuellement : « *Les matériaux empiriques réunis constituent (...) un point de départ pour leur transformation*[781] » (Barbier, 2001). « L'acte d'évaluer des compétences » s'inscrit dans un environnement naturel, complexe, dynamique. Les différents éléments en jeu sont multiformes et émergents. Hutchins (1995) rappelle que des résultats issus de recherche en laboratoire s'avèrent souvent distincts de comportements observés en situation naturelle. Il reste difficile de généraliser dans des situations réelles des avancées testées en laboratoire. Dans ce dernier, la cognition est étudiée en captivité, alors que dans le monde réel l'amène à se transformer, à s'adapter à « *its natural surroundings*[782] ». Salembier (1999) s'inspire de ce constat pour avancer des critères de validité écologique : « ***Elle met l'accent sur le caractère naturel des situations étudiées et privilégie une analyse fine des activités, essentiellement de nature qualitative****, mais qui revendique une certaine rigueur du point de vue des modalités de recueil des données, et de la reproductibilité de l'analyse des protocoles (description formalisée et interprétation)*[783] ».

L'étude est également de type empirique par « *son versant exploratoire*[784] » (Jourdan, 2007). Proche des théories « *ancrées*[785] » (Glaser, 2001), elle convoque des concepts par les « résultats » : **elle ne se situe pas sur une visée exclusivement « pragmatique » ou « scientifique ». Elle se positionne dialogiquement entre les deux.** Barbier (2001) parle « *de démarche de recherche à intention scientifique*[786] » par des « *actes d'intelligibilité*[787] » amenant à une « *construction Sociale de la réalité*[788] ». Berger & Luckmann (1966) relèvent que les réciprocités typiques des actes sont construites dans un cours d'histoires partagées. Les institutions telles que l'Administration et l'of ont toujours une histoire dans laquelle elles se sont produites. Il semble alors impossible de bien comprendre tous ses acteurs sans comprendre leur processus historique dans lequel leurs actes ont été produits. La démarche conduit la méthodologie à des connotations singulières au service de l'acte d'évaluer des compétences. Certains auteurs parlent de méthodologies « métissées », « hybrides », souples, ouvertes et pragmatiques : « *Le métissage de méthodes consiste à investiguer les actions, les conceptions, et les verbalisations sur l'action (…), à travers l'articulation de trois outils qui permettent de cerner les facettes publiques et privées de l'activité*[789] *(…)* » (Mouchet et Bouthier, 2006).

---

[780] REICHARDT, C. S., & COOK, T. D., (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. In T. D. Cook & C. S. Reichardt (Eds.), Qualitative and quantitative methods in evaluation research (pp. 7–32). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

[781] BARBIER, J.M., (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches, in BAUDOUIN, J.M. & FRIEDRICH, J. (Eds), (2001), Théories de l'action et éducation, De Boeck.

[782] HUTCHINS, E., (1995). Cognition in the wild. Cambridge, MA: MIT Press.

[783] SALEMBIER, P., (1999). Ergonomie cognitive et Anthropologie cognitive, Performances humaines & techniques, 10.

[784] JOURDAN, I., (2007). Analyse des pratiques des enseignants débutants, « Rapport aux savoirs et premières expériences professionnelles chez les enseignants novices en EPS », Ed. La pensée sauvage.

[785] Cf. le dernier ouvrage de cette théorie dans GLASER, B.G., (2001). The Grounded Theory Perspective: Conceptualization. Contrasted with Description. Mill Valley, CA : Sociology Press.

[786] BARBIER, J.M., (2001). Ibid.

[787] Id.

[788] Id.

[789] MOUCHET, A., et BOUTHIER, D., (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. Staps, 2006/2 no 72, p. 93-106.

IV.1.2.2 Documenter au mieux l'acte d'évaluer des compétences

1. Adapter les moyens méthodologiques à l'acte d'évaluer

Les intentions de l'étude de « coller » aux rugosités singulières des « actes d'évaluer des compétences » peuvent être perçues comme un bricolage méthodologique. Une méthodologie « type » propre aux actes n'existe pas en réalité : elle pose la question de sa confection. En désirant traquer l'acte d'évaluer, la méthodologie relève de « *processus d'hybridation*[790] » (Molinet, 2006).

Du latin « *ibrida* » en latin qui renvoie à « bâtard », « sang mêlé », « *ibrida* » devient « *hybrida* » par rapprochement avec le grec « *hubris* », signifiant « *excès, ce qui dépasse la mesure* ». La posture retient davantage la relation entre figure et forme qui intègre un processus de transformation. « ***La figure apparaît, elle intègre la forme, la forme impose en elle-même le processus***[791] » (Molinet, 2006). Elle tient une valeur d'interaction entre les méthodes, les données, les savoirs. L'illustration métaphorique dans le monde des arts visuels est éclairante : Hofmann (2010) oppose à « *l'empirisme monofocal* ***un hybridisme polyfocal***[792] », **alliant différentes sources d'observables**.

La démarche répond à une « *menace d'étouffement*[793] » (Chastel, 1957), en rapport avec des données monomorphes, des catégories restrictives. L'auteur parle d'un **« *espace inédit* » où « *peut se déployer une diversité de formes, de pratiques**, d'enjeux, de réflexions, sans aucune commune mesure avec le passé***[794] » (Molinet, 2006). Elle renvoie à une « action de l'hybridation » au sens du « *Lacoon* » de Lessing (1873) : il situe l'hybridation entre le roman et le théâtre, entre la comédie et la tragédie : « *Que m'importe qu'une pièce d'Euripide soit ni tout récit ni tout drame ? Nommez la un être hybride,* ***il suffit que cet hybride me plaise, et m'instruise plus que les productions régulières*** *de vos auteurs corrects tels que Racine et autres*[795]… ».

La démarche amène à l'innovation méthodologique par « *l'accouplement, le croisement, l'association d'éléments de natures différentes, mais qui sont sur le plan plastique toujours traités dans une même approche stylistique et en cela possèdent une certaine uniformité* [et ajoute que] *l'emprunt, la combinatoire, et le mélange, voire l'expérimental, vont impliquer de nouvelles relations entre composition, forme et figure*[796] » (Molinet, 2006).

La méthodologie de l'étude évite de se renfermer sur elle-même. « *Le projet moderne réfute par sa dimension d'inachevé (…) toute forme de clôture*[797] » (Blistène, 1999). **Le « *processus d'hybridation* » tend finalement à la construction d'une méthodologie singulière et filiforme : elle développe et adapte ses moyens méthodologiques d'investigation à l'acte d'évaluer des compétences et non l'inverse.**

2. Servir les significations et le grain d'analyse

[790] MOLINET, E., (2006). L'hybridation : un processus décisif dans le champ des arts plastiques, *Le Portique* [En ligne], 2-2006 | Varia, Recherches, mis en ligne le 22 décembre 2006, Ed. Association Le Jardin.
[791] Id.
[792] HOFMANN, W., (2010). L'art fantastique, trad. Dorian Astor, éd. Imprimeries Nationales.
[793] CHASTEL, A., (1957 [1978]). *Le fragmentaire, l'hybride, l'inachevé*, in fables, formes, figures, volume 2, Tours, Flammarion.
[794] MOLINET, E., (2006). Ibid.
[795] LESSING, G.E., (1873). *Dramaturgie de Hambourg*, Didier et cie.
[796] MOLINET, E., (2006). Ibid.
[797] BLISTENE, B., (1999). *Une histoire de l'art au XXe siècle*, Paris, Beaux arts magazine - hors-série, Centre Pompidou, Déc. 1999.

Le champ des Sciences de l'Education est fervent d'approche quantitative : la recherche doit être objective, exempte de biais et généralisable dans tout contexte. Elle amène à une formalisation chiffrable voire mathématisée des résultats qui peuvent induire des incompréhensions. Lincoln et Guba (1985) en appelle à un mode d'expression plus en accord avec les expériences étudiées : « *If you want people to understand better than they otherwise might, provide them information in the form in which they usually experience it*[798] ». Ces auteurs repoussent les velléités d'objectiver de manière *sine qua non* toute recherche en Sciences Sociales. **L'objectivation prend davantage des allures de simple « *transferts* » que de generalisations** (« *Generalizability versus Transferability*[799] » (Hoepfl, 1994)) : Le chercheur ne peut définir la transférabilité de ses résultats. Au mieux, il peut produire une information suffisante qui permette à autrui de déterminer comment ces résultats seraient utiles dans une autre situation (Lincoln et Guba, 1985).

Ce débat renvoie de facto à la question du « grain d'analyse » : en analyse quantitative, elle tend à mettre en avant une certaine homogénéité dans l'évolution des rapports. Mais son « grain d'analyse » n'est pas suffisamment précis pour prétendre révéler des processus, des relations, des temporalités. Or, c'est bien l'enjeu premier de l'étude de rendre compte de ces éléments, et d'en rechercher des taxons fiables.

IV.2/ « En quête » d'actions

Cette partie entame le volet empirique de la recherche.

En premier lieu, elle commence par présenter le terrain d'étude (l'Of, les évaluateurs, les candidats, etc.). Les diplômes BPJeps et DEJeps sont décrits et posés comme support de l'évaluation des compétences, ainsi que le détail d'éléments rattachés à l'étude tels que le ruban pédagogique (Annexe 12 et 13), le positionnement du candidat, sans oublier la présentation des situations d'évaluation.

En second lieu, les méthodes d'investigation et outils sont posés : les entretiens sont présentés dans le détail : contrat social avec l'évaluateur, statut de l'information, méthodologie de conduite de l'entretien et exemples de questionnements. Puis viennent les situations simulées et leurs protocoles, s'entendant comme des représentations au sens théâtral : des actions elles même en train de se faire (par le « jeu ») dans un contexte (la « scène »), passant ainsi de la « *simulation de situations* » à la « *situation de simulation* ». Certaines situations d'évaluation ne permettent pas une investigation directe. L'étude présente alors les différentes « traces d'activité » qui permettent aussi de produire des données intéressantes en termes de « *findings* », ou pour conduire les entretiens par exemple. L'étude présente non seulement les traces directes des actes d'évaluer des compétences, mais également les notes ethnologiques ou encore les captations vidéos.

Enfin, l'étude présente le processus et les outils méthodologiques employés pour servir « l'interprétation en actes » des données par le chercheur. Elle dresse pas à pas les différents modes de retranscription et de catégorisation des données. Elle explicite le processus d'imprégnation et de distanciation qui amène aux résultats. Elle présente les différentes validités scientifiques propres à la méthodologie.

IV.2.1 Les éléments rattachés aux situations d'évaluation

[798] LINCOLN, Y., & GUBA, E., (1985). Naturalistic inquiry. New York: Sage.
[799] HOEPFL, M.C., (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers, JTE Editor: Mark Sanders, Fall 1997, Journal of Technology Education, Volume 9, n°1.

IV.2.1.1 Un Organisme de formation « habilité » aux diplômes Bpjeps Agff et le Dejeps Hm

Pour étudier en terrain naturel, « l'acte d'évaluer des compétences » doit s'inscrire sur un terrain local afin de toucher des réalités : les interroger et en relever des données. Il est amené à se lier à un Organisme de Formation (Of) afin de prendre contact avec les « actes d'évaluer des compétences » : donner la parole à des évaluateurs, relever leurs traces d'activité, et présenter des résultats. Comme dit, si l'étude pose des intentions scientifiques, elle s'inscrit sur un plan expérimentale, expérientiel et empirique : elle ne se veut ni comparative, ni déductive.

Au regard des intentions vues sis, **le choix se porte sur un des huit Of habilités en Ile de France - l'un des premiers Of dans le champ des AGFF et de l'HM** : Le CESA[800], existant depuis le 16 Avril 2004[801]. Cet Of se particularise de part une activité étroite avec plusieurs partenaires prestigieux : le centre de formation du LOSC[802], le FC Metz, le Cercle Tissier[803] mais aussi la plus grande institution sportive de France (l'Insep) depuis 2008. Son histoire s'inscrit dans une culture de la formation professionnelle (sa participation aux formations « préparatrices » au BEMF et au BE HACUMESE entre 2004 et 2008). Certains évaluateurs de cet Of connaissent les deux dispositifs posés préalablement lors du contexte normatif (le « *candidat libre* » des BEES vs le système des « *Unités Capitalisables* » des diplômes JEPS). L'Of propose le BPJeps agff depuis décembre 2007 (première habilitation le 3 octobre 2007) et le DEJeps hm depuis septembre 2010 : il compte en octobre 2013 un total de 25 formations habilitées.

Les taux de réussite sont d'environ 85% avec trois à quatre sessions par an au BPJeps agff et une session au DEJeps hm. Cent cinquante stagiaires environ par an sont formés, i.e. une centaine de stagiaires au BPJeps « *Activités gymniques de la Forme et de la Force* » et vingt stagiaires au DEJeps « *Haltérophilie & Musculation* ». Notons que le Cesa étant également le seul Of à proposer le DEJeps hm à l'heure où l'étude est engagée, le terrain d'étude en Île de France se limite à cet Of en ce qui concerne la faisabilité d'un tel projet sur ce diplôme.

IV.2.1.2 Le « positionnement » et le « ruban pédagogique »

1. Le positionnement du candidat

Le positionnement est une procédure règlementaire qui concerne le BPJeps[804] et le DEJeps[805]. Avant de commencer sa formation, le candidat est convoqué à un entretien pour

[800] Le Cercle des Etudes Sportives Appliquées

[801] N° 11930512693 délivré par la DDTEFP en juillet 2004 et permettant de travailler avec des organismes publics en termes de financement notamment

[802] Lille Olympique Sporting Club, Club de Football en Ligue 1

[803] Référence internationale des Arts Martiaux depuis plus de 30 ans et plus grand club d'Aïkido de France détenant les plus grands Maîtres du monde

[804] Instruction 02-170 JS du 11 Octobre 2007 concernant le BPJEPS (AGFF) : *« Le positionnement consiste à situer le candidat par rapport au référentiel du diplôme, (…), au regard de ses acquis expérientiels. Il permettra ensuite, éventuellement, au candidat de se présenter rapidement à des évaluations certificatives d'UC et dans tous les cas, de construire avec lui un parcours individualisé de formation qui tienne compte de ses capacités d'apprentissage et de ses possibilités de formation (statut, disponibilité, etc.). »*

[805] Article D212-41 à 43 du Décret n° 2006-1418 du 20 novembre 2006 du DEJEPS (Haltérophilie & Musculation) : « *Le diplôme d'Etat de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport est délivré : 1° Soit par la voie des unités capitalisables ; 2° Soit par la voie de la validation des acquis de l'expérience ; 3° Soit par la voie d'un examen composé d'épreuves ponctuelles.* » : « *Pour être admis, le candidat doit avoir obtenu quatre unités, dont deux sont transversales, une est spécifique à la*

contracter sa formation au regard des « savoirs » proposés et du nombre d'heures dispensés. Chaque candidat est libre de co-construire un parcours individualisé avec deux acteurs de la formation : le coordonnateur de la formation et un formateur.

Conformément aux textes, **l'évaluation des compétences est assujettie** « *dans tous les cas* » **par un « *parcours individualisé* *de formation* »** : l'arrêté du BPJeps précise que le stagiaire peut « *éventuellement se présenter rapidement à des évaluations certificatives par UC* » ; le Décret du DEJeps informe d'un « *parcours individualisé dans tous les cas* ».

Les « *savoirs* » sont proposés au stagiaire lors de l'entretien de positionnement par un « *Ruban Pédagogique* » composé de « *séquences de formation* » en Of ou en structure d'accueil. **Ils apparaissent sous forme d'un libellé minimaliste dans le ruban pédagogique** placé en annexe 12 et 13 du tome 2 de la thèse. L'approche se veut moins disciplinaire que typique à des situations professionnelles.

2. Le ruban pédagogique du BPJeps « Agff » (Annexe 13)

L'étude se déroule dans la période de janvier 2009 à décembre 2009 sur le site de l'Insep. Le « *Ruban Pédagogique* » de ce BPJeps Agff, proposé en annexe, se présente sous forme de « *séquences* » :

« *Communiquer ;*
Préparer une séance [d'animation sportive] ;
Préparer et animer une séance [d'animation sportive] ;
Préparer, animer et suivre la pratique des adhérents ;
Etudier la structure ;
Participer à la vie de la structure ;
Proposer des évolutions ;
Communiquer ; »

Chaque « *séquence* » se décline en « *cours* ». Le mois d'Avril 2009 est décrit : il présente le cœur de métier : la séquence étudiée est « *Préparer et animer une séance* ». Les libellés des cours sont les suivants :

« *Préparer une séance [d'animation sportive] ;*
Méthodes de musculation en niveau intermédiaire ;
Le contexte de la remise en forme ;
Travail sur les grilles d'épreuve n°1 ;
Pratique en musculation type force ;
Le « bilan Forme » ;
L'entraînement « cardio vasculaire » : méthodes ;
Les différents types de structures [sur le marché de la forme] ;
Travail collectif sur l'élaboration d'un carnet de suivi forme ;
OPO[806] *en renforcement Musculaire – membres inférieurs, supérieurs et dos ;*
Répertoire gestuel et biomécanique ;
Stretching - bloc inférieur ;
Méthodes de musculation en niveau confirmé ;
Entraînement et filières énergétiques ;
Pratique en musculation type puissance ;

---

spécialité et une est relative à la mention. » « *Le diplôme est préparé 1° Par la voie de la formation initiale ; Par la voie de l'apprentissage ; 3° Par la voie de la formation continue.* » « *Dans tous les cas, le parcours individualisé de formation est précédé d'un positionnement de l'apprenant* ».

[806] « Objectif Pédagogique Opérationnel », i.e. Test de réalisation technique

Les principes de la préparation physique ;
Adapter sa pédagogie en Fitness[807] *;*
Etude de cas en entraînement ;
OPO en STEP[808] *et LIA*[809] *;*
Animation en musculation sportive ;
Savoir corriger en LIA et STEP ; »

Différentes « entrées » de cours sont caractérisées : des cours « *par tâches* », des cours « *d'étude de cas* », des cours « *techniques* », des cours « *méthodologiques* » entre autre. Le ruban pédagogique **rend compte de « *savoirs procéduraux* », de « *savoirs de l'action et de savoirs pour l'action*[810] »** (Sarremejane, 2008).

3. Le ruban pédagogique du DEJeps « hm » (Annexe 12)

Pour ce diplôme, le terrain d'étude prend comme référence la session d'octobre 2010 à Juillet 2011 sur le site de Gennevilliers (92). Le « *Ruban Pédagogique* » du DEJeps « Haltérophilie & Musculation » proposé en annexe se présente sous forme « d'actions » :

Les actions techniques ;
- Les actions de l'entraîneur ;
- Les actions typiques de l'entraîneur ;
- versant santé ré-athlétisation ;
- Les actions typiques de l'entraîneur ;
- versant performance athéltisation ;

Les actions d'aide à la professionnalisation ;
- Le métier et ses conceptions ;
- Les savoir-faire de l'entraîneur ;
- De l'entraîneur au formateur ;

Les actions de communication et de formalisation ;
- Les actions de management ;
- Les actions de gestion ;
- Les actions commerciales et de communication ;

Les actions écologiques reliées au métier ;
- Les métiers complémentaires ;
- Les partenaires privilégiés ;
- La compétition ;

[807] « Créé par un médecin américain en 1968, le fitness trouve ses origines dans l'aérobic [i.e. « avec l'oxygène »]. De plus en plus populaire aux Etats-Unis, cette pratique a débarqué en France dans les années 1980. Depuis une dizaine d'années, les salles se sont multipliées et le fitness a explosé aux yeux d'un grand public très attiré par la variété des activités proposées. Elles sont en effet nombreuses, entre celles de type cardio-training (endurance), celles de type aérobic (STEP, Low Impact, etc.) et celles pour le renforcement musculaire (abdos, cuisses, fessiers, etc.). » (Définition de l'Union nationale du Sport Scolaire - http://www.federation-unss.org/sport-le_fitness-105)

[808] « Créé aux Etats-Unis dans les années 1980, le step est une activité devenue très populaire (…) le « step», une marche en anglais, est nécessaire et permet d'améliorer ses qualités physiques (coordination, endurance, travail musculaire, etc.). Le but d'un cours de step est de se déplacer pendant plusieurs minutes en faisant des pas de marche sur le « step » et autour de celui-ci. » (Définition de l'Union nationale du Sport Scolaire - http://www.federation-unss.org/sport-le_step-89)

[809] « C'est une activité physique faisant appel et développant les qualités de coordination et d'endurance aérobie, basée techniquement sur des déplacements à faible impact au sol. Les déplacements s'effectuent sans saut (un des deux pieds reste toujours au sol) avec des mouvements simples de bras. » (VEDEL, A., 2010. L'enseignant d'EPS, un « passeur culturel » qui transpose le fitness d'une pratique sociale… vers une pratique scolaire. Lycée Camille Claudel, BLOIS) (http://www.ac-orleans-tours.fr/eps/pedagogie/fitness_lycee.pdf)

[810] SARREMEJANE, P., (2008). Faire l'histoire des théories pédagogiques et didactiques. Approche historiographique, Paris : L'Harmattan, 244 p.

Chaque « *action* » se décline en « *cours* ». Le mois de février 2011 est décrit. « Les actions » étudiées sont « *les actions techniques* » et « *les actions d'aide à la professionnalisation* ». Les libellés des cours sont les suivants :

> « *Les conseils alimentaires ;*
> *La gestion de pratiquants complexes ;*
> *Animer des séances de préparation physique ;*
> *Les conseils alimentaires ;*
> *Entraîner et préparer à la compétition FFHMFAC ;*
> *Création de tests d'évaluation de la condition physique ;*
> *Planification et individualisation de l'entraînement ;*
> *Evaluation certificative : animation de séance en coaching prévention santé* » ;

L'étude constate une gémellité avec les catégories de savoirs du BPJeps Agff : « savoirs procéduraux », « savoirs d'action », « savoirs pour l'action ». Au-delà d'un simple libellé, une synthèse pose les caractéristiques des « savoirs enseignés ».

4. Les « savoirs » des deux rubans pédagogiques

Les « *rubans pédagogiques* » du BPJeps et du DEJeps rendent compte des caractéristiques suivantes :

Premièrement, les « savoirs » sont dispensés sur plusieurs sites : salles de classe du centre de formation, salle de Fitness, salle de musculation, piste d'athlétisme, terrain type « football », espaces sportifs de la structure d'accueil ; sites professionnels partenaires[811], Université d'Orsay ;
Deuxièmement, les « savoirs » sont dispensés autant par des formateurs que des professionnels sous la forme « d'*intervention professionnelle* » : présentation de l'activité du kinésithérapeute ; témoignage d'un culturiste etc. ;
Troisièmement, certains « savoirs » sont « disciplinaires » : des « matières » - *physiologie, anatomie du corps humain, législation*, etc. -, des « disciplines sportives » - *coaching, préparation physique, musculation, LIA, renforcement musculaire, Haltérophilie*, etc. ;
Quatrièmement, certains « savoirs » sont « techniques » : *techniques de massage ; techniques en musculation ; techniques en préparation physique*, etc. ;
Cinquièmement, certains « savoirs » sont « méthodologiques » : « *suivi de projet professionnel* », « *suivi d'épreuves de carnet* », « *vente d'abonnements* », etc. ;
Dernièrement, certains « savoirs » sont « pratiques et pédagogiques » - « *mises en situation d'animation* » : LIA, Step, Renforcement musculaire, Stretching, etc. ;

Chaque « séquence de formations » combine différents « savoirs » : des interventions professionnelles en Of, des cours techniques en Of ou chez un partenaire, des « *mises en situation d'animation* » en Of ou en structure d'accueil, des cours à vocation disciplinaire en salle de classe, des cours en structure libellés sous forme de missions, etc. **Le candidat est éligible à une évaluation spécifique dès lors qu'il a répondu aux exigences indiquées dans sa fiche de positionnement** conformément aux textes (suivi des cours, compréhension de l'apprentissage, etc.).

« L'évaluation des compétences » se caractérise au regard d'un enseignement donné au préalable. Il amène au processus suivant : le candidat rend un apprentissage au regard de savoirs inscrits dans le ruban pédagogique : son apprentissage est personnalisé grâce à la

[811] Studio Pilates, Rue du Temple, 75004 PARIS

procédure du positionnement (possibilité d'allègements d'un certain nombre d'heures de cours mais maintient de l'évaluation certificative : le positionnement ne se confond pas avec une équivalence). Ensuite, les savoirs sont pris en considération **au regard des situations certificatives et des référentiels normés : il impose que l'évaluateur doit évaluer, entre autre, ce qu'il a enseigné**.

IV.2.1.3 Revue des acteurs et des situations investiguées

1. Démarche pour la formalisation du panel d'acteurs

En fixant comme ligne de conduite la démystification des significations formulées par les évaluateurs, Blanchet (1985) souligne que l'action scientifique doit « ***partir des questions que se posent les acteurs*** *en relation avec leurs savoirs concrets, plutôt qu'à partir des questions que le chercheur se pose*[812] ». « L'acte d'évaluer des compétences » est défini par les évaluateurs, en cherchant « *à faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas plutôt que vérifier sur les autres ce qu'on pense*[813]» (Laplantine, 1995). Kaufman (1996) ajoute que les constructions d'études par l'élaboration unique d'hypothèses a priori vérifiées ensuite sur le terrain rendent compte d'un « modèle classique » positiviste non-conforme à certaines méthodes d'investigation ou celles de « *l'entretien compréhensif*[814] ». C'est dans cette vision que l'étude s'inscrit autant sa démonstration au regard de son hypothèse de départ que des expériences et questionnements relevés par les évaluateurs. **L'enquête se situe plus dans une démarche constructiviste que de type déductive** (i.e. caractérisées par la pose a priori d'éléments catégoriels). Elle conduit à s'intéresser à la singularité des évaluateurs. Le panel est conduit par les éléments suivants : **le panel d'évaluateurs est déterminé par le terrain d'étude** : il est constitué d'évaluateurs qui agissent au sein d'un Of habilité par le Ministère des Sports (le Cesa situé à Créteil en Ile de France). Ensuite, il impose d'inscrire la recherche **dans des situations typiques d'évaluation** qui respectent le cadre normatif des diplômes. **Elle convoque les candidats comme des acteurs indissociables** à chaque situation d'évaluer. Enfin, **la recherche est située** dans une période précise (2009/10 et 2010/11).

Les évaluateurs ne sont pas sélectionnés en fonction de critères tels que leurs expériences, leurs compétences, etc. Les données de chaque évaluateur construisent « l'acte d'évaluer des compétences » au fur et à mesure des avancées. Le chiffre de quatorze évaluateurs présentés ci après n'est pas déterminé quantitativement. Il est autodéterminée au fur et à mesure d'un certains nombres d'évènements et d'éléments survenant pendant l'enquête : une temporalité limitée qui amène à poursuivre une investigation, une situation adéquate ou « bloquée », des significations peu prégnantes ou encore la saturation des données recueillies entre autre.

2. Présentation des évaluateurs

L'étude propose une présentation sous formes de « fiches d'identité » des quatorze évaluateurs étudiés. Les caractéristiques mentionnées n'ont pas pour vocation une catégorisation des évaluateurs *a priori* mais une aide supplémentaire à la compréhension de certaines de leurs actions. Chaque fiche présente l'âge, la diplomation et les professions de chaque évaluateur formateur. L'ordre de présentation est aléatoire et respecte l'anonymat des évaluateurs, conformément au « contrat social » négocié. Il est différencié par un code composé de deux lettres à des fins de repère. Cette codification est reprise dans la partie suivante pour identifier les différentes verbalisations en lien avec les documents présentés en annexes.

[812] BLANCHET, M., (1985). L'entretien dans les sciences sociales. Paris : Dunod.
[813] LAPLANTINE, F., (1995). L'anthropologie. Paris : Payot.
[814] KAUFMAN, J.-C., (1996). L'entretien compréhensif. Ed. Nathan Université, Coll. Sociologie 128.

N.D. : Agé de trente six ans, il tient une Licence STAPS en « entrainement sportif » et un Brevet d'Etat d'Educateur Sportif « Métiers de la forme ». Il est évaluateur formateur et responsable pédagogique auprès d'un CREPS depuis sept ans, et évaluateur formateur auprès du centre Cesa depuis trois ans en tant que salarié. Il est aussi professionnel en tant que professeur de Fitness dans deux clubs de forme parisien. Il enseigne en tant que formateur en anatomie, en pédagogie fitness au BPJeps agff, et évalue depuis sept ans.

IV.IV. : Agé de trente deux ans, il est diplômé du Brevet d'Etat d'Educateur Sportif « Métiers de la forme », « Activités nautiques » et du Certificat d'Etat d'Educateur Sportif « handicap ». Il officie sous le statut de salarié au Cesa à temps partiel en tant que formateur en pédagogie fitness et évaluateur depuis six ans. Il est également professionnel en coaching sportif auprès d'une clientèle privée et anime des cours de fitness dans de grandes salles de remise en forme parisienne depuis près de 10 ans.

J.L. : A trente deux ans, il est actuellement responsable d'un centre de formation. Il enseigne depuis 8 ans des cours en sciences humaines, en législation, en préparation physique et en pédagogie musculation en BPJeps agff. Diplômé d'une Maîtrise STAPS en « entraînement sportif », au BEES HACUMESE et « Judo » 1er degré, et au 1er cycle du diplôme de l'Insep, il a été assistant préparateur physique au FC Montpellier avant d'être préparateur physique en musculation dans plusieurs salles de sport. Il est évaluateur formateur et responsable pédagogique du BPJeps agff et du DEJeps hm auprès d'un centre de formation sous le statut salarié depuis sept ans. Il a été jury évaluateur au CREPS d'Houlgate au Brevet d'Etat d'éducateur Sportif « Métiers de la forme » de 2004 à 2008.

C.G.W. : Agé de quarante trois ans, il est actuellement Directeur d'un centre de formation aux métiers du sport. Diplômé d'un Master 2 SESS, d'un DESS en droit, du Diplôme de l'Insep option « Ingénierie de formation », d'un Brevet d'Etat d'Educateur Sportif « Métiers de la forme » et d'un DU en « préparation physique », il est évaluateur formateur depuis plus de 10 ans. Préparateur physique au Football club féminin de Juvisy ainsi que dans plusieurs salles de remise en forme, il enseigne ensuite en méthodologie de l'entraînement, en législation depuis 2002, et a également été jury évaluateur au CREPS d'Houlgate au Brevet d'Etat d'Educateur Sportif « Métiers de la forme » de 2004 à 2008.

N.C. : Titulaire du BEES HACUMESE 1er degré et titulaire de l'attestation de coordination au système Jeps, il commence sous le statut de salarié en tant qu'animateur musculation dans plusieurs salles de forme parisienne. Auto entrepreneur à 33 ans, il rend aujourd'hui une fonction d'évaluateur formateur depuis plus de 6 ans auprès de deux centres de formation professionnelle aux métiers du sport, et enseigne la pédagogie musculation. Son statut d'indépendant lui permet également d'être coach sportif pour une clientèle de luxe à Paris depuis plus de 5 ans.

V.M. : Cet évaluateur formateur, âgé de 26 ans, est cycliste sur route de haut niveau à l'Insep. Il est titulaire d'un BEES HACUMESE 1er degré, d'un diplôme de diététique et d'un DU en « préparation physique ». Coach sportif et préparateur physique dès l'âge de 22 ans, il officie sous le statut d'auto entrepreneur en tant qu'évaluateur formateur en préparation physique, pédagogie musculation, physiologie du corps humain depuis 4 ans.

S.R. : Agé de 30 ans, il est titulaire d'un Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport « agff ». Il enseigne sous le statut d'auto entrepreneur en tant qu'évaluateur formateur et coach sportif depuis 3 ans. Il enseigne à la pédagogie Fitness. Il est également salarié dans une association municipale en tant qu'animateur en cours collectif.

IV.L. : Cet évaluateur formateur officie en indépendant en tant que formateur en pédagogie fitness et méthodologie à la mise en place du dossier professionnel depuis 4 ans. Il est salarié dans un centre de forme en Ile de France également depuis 5 ans. Agé de 30 ans, il participe également à la mise en place des évaluations certificatives.

F.N. : Professionnel et licencié à la FFHMFAC en Haltérophilie, il est également titulaire du BEES HACUMESE 1er et 2ème degré. Auto entrepreneur, il est évaluateur formateur au DEJeps hm en Haltérophilie depuis 2 ans. Il a été évaluateur formateur au BEES HACUMESE 1er et 2ème degré en Haltérophilie depuis près de 10 ans.

T.B. : Titulaire du BEES HACUMESE 1er degré, d'une licence STAPS « entraînement Sportif » et de l'attestation de coordination au système JEPS, il est actuellement responsable pédagogique au BPJeps agff, formateur en méthodologie et en pédagogie musculation. Agé de 28 ans, il est évaluateur formateur depuis 5 ans.

IV.S. : Agé de 26 ans, il est titulaire d'un DESS en « préparation physique ». Préparateur physique à la « *macia* » de Hong Kong du FC Barcelone, assistant préparateur physique de l'équipe nationale de Tchécoslovaquie pendant le mondial 2010, il est également préparateur physique en réathlétisation auprès d'un centre de rééducation en Ile de France. Auto entrepreneur depuis 4 ans et titulaire de l'attestation de coordination au système Jeps, il est responsable pédagogique auprès d'un BPJeps agff et responsable d'un dispositif de certification au BPJeps agff depuis 3 ans.

A.L. : Il officie actuellement sous le statut d'auto entrepreneur et salarié en tant que coach sportif et animateur fitness. Titulaire d'un Brevet d'Etat d'Educateur Sportif « Métiers de la forme », d'un DU en « préparation physique » et de l'attestation de coordination au système JEPS, ce professionnel âgé de 36 ans est actuellement évaluateur formateur et responsable d'un BPJeps agff en ile de France. Il enseigne et évalue depuis 5 ans en animation fitness et animation musculation.

M.D. : Agé de 46 ans, il officie depuis 15 ans sous le statut d'auto entrepreneur et salarié en tant que coach sportif et animateur fitness. Formateur au BPJeps APT à l'Insep, évaluateur formateur au BPJeps agff dans un centre de formation en ile de France en animation fitness et projet professionnel, il rend une expérience de 14 ans dans la formation sportive entre le Brevet d'Etat d'Educateur Sportif « Métiers de la forme » et son successeur le BPJeps agff. Il est diplômé Brevet d'Etat d'éducateur Sportif « Métiers de la forme » et du Certificat d'Etat d'éducateur Sportif « handicap ».

J.C. : âgé de 59 ans, il est agrégé au Professorat de Sport. Il rend une expérience en tant qu'évaluateur formateur depuis plus de 20 ans. Il est également « *Expert* » dans le dispositif Jeps en Ile de France.

3. Présentation des candidats

« L'acte d'évaluer des compétences » comme interaction amène à considérer les actes du candidat : derrière chaque acte de compétences se cache un candidat particulier. La compréhension des résultats suppose une présentation des candidats qui agissent dans les situations d'évaluation. Les informations ci-dessous respectent les conditions passées entre les desirata de chaque candidat et les visées de l'étude.

Elles sont présentées en gardant la même démarche que celle employée pour les évaluateurs : des « fiches d'identité » informant de l'âge, leur diplomation et leurs occupations. Leurs anonymats sont protégés conformément au « contrat social » négocié.

CB : 44 ans, cette cadre supérieure en reconversion a bénéficié d'un congé individuel de formation pour une formation au BPJeps agff mention Fitness et Musculation. Sportive en aérobie depuis de nombreuses années, elle travaille deux jours par semaine dans une salle de remise en forme en Seine et Marne et donne quelques séances de coaching à sa clientèle. Elle est candidate pour l'épreuve d'animation fitness avec TB et AL, candidate pour l'épreuve d'animation musculation avec VV et candidate pour l'épreuve de soutenance du projet professionnel avec JL.

OH : 27 ans, cet étudiant vient d'obtenir une licence STAPS. Désirant travailler comme coach sportif, il s'inscrit en BPJeps agff mention musculation. Il est parallèlement en stage 17 heures par semaine dans une association sportive en Seine Saint Denis. Il est candidat pour l'épreuve de soutenance du projet professionnel avec JL.

SS : 33 ans, il a déjà travaillé comme coach sportif en indépendant. Il a passé son BPJEPS Agff mention musculation un an auparavant. Il s'inscrit au DEJeps hm pour se spécialiser dans la préparation physique. Il effectue son alternance sur son lieu de travail en Seine Saint Denis. Il est candidat pour l'épreuve de soutenance du projet professionnel avec FN.

CL : 40 ans, il est sportif de haut niveau depuis 20 ans dans les sports de combat et détient plusieurs titres nationaux et internationaux. Il s'inscrit au BPJeps agff mention D pour développer un concept de remise en forme autour de l'activité MMA. Il travaille en parallèle dans un grand centre sportif situé en Seine Saint Denis. Il est candidat pour l'épreuve de soutenance du projet professionnel avec JC et MD.

OA : 24 ans, cette universitaire pratique la remise en forme depuis plusieurs années. Pendant sa formation au BPJeps agff mention fitness et musculation, elle travaille en contrat de professionnalisation dans une salle parisienne. Elle est candidate pour l'épreuve de soutenance du projet professionnel avec MD.

PP : Amateur de musculation depuis plus de 5 ans, ce danseur de 27 ans est inscrit au BPJeps agff mention fitness et musculation. Il travaille en contrat de professionnalisation dans une salle parisienne du dix huitième arrondissement. Il est candidat pour l'épreuve d'animation musculation avec SR.

NF : âgé de 30 ans, il travaille depuis quelques années comme coach sportif dans une salle de remise en forme. Pour légaliser sa situation, il s'inscrit au BPJeps agff mention musculation et travaille dans sa salle en contrat de professionnalisation. Il est candidat pour l'épreuve d'animation musculation avec VL.

AA : âgé de 33 ans, il détient une expérience de dix ans dans la pratique de la musculation. Arrivant à Paris pour s'inscrire à la formation BPJeps agff mention fitness et musculation, il trouve un contrat de professionnalisation dans une salle huppée de Paris dans le premier arrondissement. Il est candidat pour l'épreuve d'animation musculation avec VS.

XC : âgé de 28 ans, il est titulaire d'une Licence STAPS entraînement. Désirant travailler comme coach sportif et préparateur physique, il s'inscrit au BPJeps agff mention musculation. Il effectue son alternance en convention de stage et continue à travailler comme coach sportif indépendant. Il est candidat pour l'épreuve d'animation musculation avec VM.

HA : Actionnaire d'un centre de remise en forme dans les Hauts de Seine, il rachète la totalité des parts pour devenir gérant et actionnaire majoritaire. Il s'inscrit en BPJeps agff mention fitness et musculation pour améliorer ses pratiques et intervenir dans son centre de forme. Il est candidat pour l'épreuve de soutenance du projet professionnel avec JC et MD.

PM : Danseuse de Hip Hop depuis plus de dix ans, elle désire travailler dans le milieu du fitness afin de donner des cours à tendance aérobic. Âgé de 35 ans, elle s'inscrit en BPJeps agff mention fitness et effectue son alternance à Paris dans une salle privée de la Poste. Elle est candidate pour l'épreuve d'animation en fitness avec ND et VIV.

4. Présentation des situations investiguées

Voici les spécificités de chaque épreuve étudiée en reprenant *stricto senso* les termes du prescrit, sans exercice d'interprétation. Les grilles d'évaluation sont mises en annexe.

a. Situations d'évaluation n°1 : évaluation d'une animation en musculation et d'une soutenance de celle-ci visant à la certification des UC7d, UC8d et UC9 du BPJEPS AGFF Mention D « Haltère et Musculation ».

Libellé prescrit de l'épreuve : « *Conduite d'une séance avec démonstration technique en plateau musculation suivie d'un entretien justifiant les choix pédagogiques au travers d'une épreuve d'animation et d'un oral.* »

Déroulement prescrit de l'épreuve : « *Le candidat anime deux séquences individualisées de vingt minutes chacune avec démonstrations techniques et consignes associées (une séquence utilisant l'appareillage type cardiotraining [appareils au choix] et une séquence utilisant de l'appareillage type musculation [appareils au choix]). Un entretien de vingt à trente minutes suivra la prestation afin de justifier la démarche pédagogique et les choix méthodologiques.* »

Le protocole d'épreuve apporte les détails suivants :
« *Préparation : néant*
Durée de l'animation : 40 mn
Lieu : structure d'accueil
Documents annexes : néant »

Cette épreuve vise l'évaluation certificative des UC7d, UC8d et UC9 du BPJEPS AGFF Mention D « Haltère et Musculation ».

b. Situations d'évaluation n°2 : évaluation d'une animation en cours collectif et d'une soutenance de celle-ci visant à la certification des UC7c, UC8c et UC9 du BPJEPS AGFF Mention C « Forme en cours collectifs ».

Libellé prescrit de l'épreuve : « *Conduite d'une séance avec démonstration technique en parquet fitness suivie d'un entretien justifiant les choix pédagogiques au travers d'une épreuve animation et d'un oral.* »

Déroulement prescrit de l'épreuve : « *Le candidat anime deux séquences individualisées de vingt minutes chacune avec démonstrations techniques et consignes associées [une séquence utilisant de l'appareillage type cardiotraining (appareils au choix) et une séquence utilisant de l'appareillage type musculation (appareils au choix)]. Un entretien de vingt à trente minutes suivra la prestation afin de justifier la démarche pédagogique et les choix méthodologiques..* »

Le protocole d'épreuve apporte également les détails suivants :
« *Préparation : néant*
Durée de l'animation : 40 mn
Lieu : structure d'accueil

Documents annexes : néant »

Cette épreuve vise l'évaluation certificative des UC7c, UC8c et UC9 du BPJEPS AGFF Mention C « Forme en cours collectifs ».

c. Situations d'évaluation n°3 : évaluation sous la forme d'une soutenance orale d'un projet professionnel suivi d'un entretien, visant la certification des UC1, UC2 et UC4 du BPJEPS AGFF Mention C « Forme en cours collectif » et/ou D « Haltère et Musculation ».

Libellé prescrit de l'épreuve : « *Soutenance du rapport d'activité et présentation du projet professionnel du stagiaire au travers d'un oral.* »

Déroulement prescrit de l'épreuve : « *Le candidat se présente le jour de l'épreuve avec son support. Après avoir remis ce rapport aux jurés et préparé son matériel informatique, il effectue une soutenance orale du rapport ainsi que de son projet professionnel pendant huit à douze minutes. Il s'en suit un questionnement de quinze à vingt minutes avec le jury.* »

Le protocole d'épreuve apporte également les détails suivants :
« *Préparation : néant*
Durée de l'épreuve : 30 mn
Lieu : centre de formation
Documents annexes : Rapport + présentation multimédia
Sujet : Rapport d'activité et projet professionnel. »

Cette épreuve vise l'évaluation certificative des UC1, UC2 et UC4 du BPJEPS AGFF Mention C « Forme en cours collectif » et/ou D « Haltère et Musculation ».

d. Situations d'évaluation n°4 : évaluation sous la forme d'un entretien à une séance d'entraînement Musculation et précédée d'une préparation de séance, visant la certification des UC3 et UC4 du DEJEPS Performance Sportive mention « Haltérophilie et Musculation ».

Libellé prescrit de l'épreuve : « *Animation d'une séance (sur un espace non équipé) en centre de formation, destinée à un pratiquant "client" du candidat présentant des problèmes de santé-bien-être (pathologies, maladies, maux divers...),suivi d'un entretien et précédée d'une préparation de séance.. »*

Déroulement prescrit de l'épreuve : « *Animation d'une séance avec un pratiquant (40 min), suivie d'un entretien (15 à 20 min)* »

Le protocole d'épreuve apporte également les détails suivants :
« *Préparation : animation préalable*
Durée de l'épreuve : entretien oral (15 à 20 min),
Lieu : centre de formation
Documents annexes : préparation de séance + matériels personnels (musculation, informatique, supports annexes en lien avec l'activité)
Sujet : Animation d'une séance avec un pratiquant (40 min) »

Cette épreuve vise l'évaluation certificative des UC3 et UC4 du DEJEPS Performance Sportive mention « Haltérophilie et Musculation ».

5. Distribution des modes d'investigation au regard du panel et des situations évaluatives

Les modes d'investigations diffèrent selon des éléments de faisabilité ou du « contrat social ». Les investigations sont présentées au regard des situations investiguées et des évaluateurs concernés : **quatre évaluateurs formateurs font l'objet d'une captation vidéo en situation de simulation** d'évaluation d'un entretien oral à une séance d'entraînement en Musculation dans le cadre de la validation des UC3 et 4 du DEJEPS HM. **Deux évaluateurs formateurs font l'objet d'une investigation sous la forme d'une enquête ethnographique**. Ces notes ethnographiques concernent la soutenance du projet professionnel dans le cadre de la validation des UC1, 2, 3 et 4 du BPJEPS AGFF. **Dix Evaluateurs formateurs font l'objet d'entretiens** - deux évaluateurs formateurs ont rendu deux entretiens sur deux situations d'évaluation différentes. Ils concernent la soutenance du projet professionnel dans le cadre de la validation des UC1, 2, 3 et 4 du BPJEPS AGFF ; l'animation, suivie de son entretien, de l'épreuve pédagogique en cours collectif (Fitness) dans le cadre de la validation des UC7c, 8c et 9 du BPJEPS AGFF ; l'animation, suivie de son entretien, de l'épreuve pédagogique en musculation dans le cadre de la validation des UC7d, 8d et 9 du BPJeps agff ;

IV.2.2 Les entretiens sur l'acte d'évaluer des compétences

L'entretien est le premier outil utilisé pour investiguer l'acte d'évaluer des compétences : Il prend en compte comme « *l'homme inscrit dans une situation et dans une culture*[815] » (Theureau, 1992). L'entretien est adapté pour démystifier une « *activité qui est significative pour ce dernier* [l'évaluateur]*, c'est à dire montrable, racontable et commentable par lui, à tout instant de son déroulement, à un observateur interlocuteur*[816] » (Theureau et Jeffroy, 1994).

Comme le souligne Vergnaud (2010), « *il n'y a pas de mise en mots sans action*[817] ». Si l'entretien caractérise un rapport interlocutoire, ce dernier est médié par le langage.

IV.2.2.1 La médiation du langage

Comment « *voir clair sur le chemin du langage*[818] » disait Jakubec (2011). Nombres de chercheurs ont remis en cause la validité des verbalisations par leurs manques ou absences de réalité et de complétude. **Le langage est tout autant la visée d'un acte, d'un objet que d'un imaginaire** (un projet, un objet qui n'existe pas).

Au départ, le langage suppose un acteur qui parle : Coseriu (2001) pose le langage en tant qu'actes. « *Parler c'est donc toujours parler une langue, de sorte que le locuteur se présente toujours comme membre d'une communauté historiquement déterminée, ou, du moins, comme quelqu'un qui adopte (...) la tradition langagière d'une communauté*[819] ». Puis, le langage verbal amène un langage du corps : « [s']*exprimer par des mots comme ils s'étaient exprimés par des gestes, par des mots qui fussent encore des gestes, leurs gestes; – eux, dans leurs champs ou dans leurs vignes, moi, selon leurs enseignements, sur ma feuille de papier*[820] » (Ramuz, 1992). Il permet plus généralement un échange, un rapport interlocutoire grâce à l'entretien : un « *système relationnel, de forme, de structure*[821] » (Tiberghien, 1988)

[815] THEUREAU, J. (1992). Ibid.
[816] THEUREAU, J., JEFFROY, F., & coll. (1994). Ergonomie des situations informatisées: la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs. Toulouse : Octares.
[817] VERGNAUD, IV., (2010), Colloque complexité 2010, Université de Lilles, Lilles.
[818] JAKUBEC, D., (2011). Voir clair sur le chemin du langage, Revue Le temps, Opinon, letemps.ch.
[819] COSERIU, E., (2001) : L'Homme et son langage, Louvain-la-neuve, Peeters.
[820] RAMUZ, C. F., (1992). Lettre à Bernard Grasset, in Deux lettres, Précédé de Georges. Haldas: Fidélité profonde, Lausanne, Editions L'Âge d'Homme.
[821] TIBERGHIEN, G., (1988). Modèles de l'activité cognitive. In J.-P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn et G. Tiberghien (Éditeurs), Psychologie cognitive, modèles et méthodes. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 13-26.

Plus spécifiquement, le langage permet de toucher des éléments propres à la culture, à l'histoire de l'évaluateur : « ***couper la langue de son histoire, c'est couper l'homme de ses racines***[822] » (Jakubec, 2011). Le langage est plus riche qu'une « donnée sensible » perçue par le chercheur : « *jamais nous ne voyons ou nous ne percevons, en tout cas directement, des objets matériels. Ce que nous percevons directement, ce sont seulement des données sensibles (sense-data)* [823] » (Austin, 1962). Le « langage » apparaît comme un mode plus « *subtil* » que des « *sense-data* » (« ce que je vois »). Il permet d'accéder à « l'acte d'évaluer des compétences » par l'interprétation (Pierce, 1978) et d'en restituer une signification (Theureau, 2004).

Plus théoriquement, le langage fait « acte » selon de nombreux scientifiques : pour Lacan (1966), « *la parole pleine est parole qui fait acte. (...) Pour autant qu'il s'agit pour le sujet de se faire reconnaître, un acte est une parole*[824] ». Pour Austin (1962), ils est un acte locutoire mais également « *illocutoire et perlocutoire*[825] ». Le langage est dépendant de son interlocuteur : Carcassonne & Servel (2009) introduit la notion de « *place discursive (...) comme la distance entre la façon de faire et le rôle imposé*[826] ». Si elle ne se commente pas par le locateur, elle peut s'interpréter. « *Tout mouvement de discours repéré par un récepteur-analyste au niveau de la production est aussi et en même temps toujours un mouvement interprétatif proposé par le récepteur-analyste*[827] » (Carcassonne & Servel, 2009). Le regard subjectif d'observateur joue un rôle régulateur dans « *la construction de l'objet de recherche*[828] » (Von Foerster, 1988).

C'est au regard de ces conceptions du langage que les entretiens sont posés ensuite.

IV.2.2.2 L'enquête par l'entretien sur l'action

1. Les caractéristiques des entretiens sur l'acte d'évaluer des compétences

En premier lieu, les entretiens mettent à plat des processus de construction et de significations des « actes d'évaluer des compétences ». **Sa mise en œuvre est faisable et son dispositif matériel n'effraie pas l'évaluateur** (grâce notamment à l'apport de traces personnelles et à son effectuation dans un lieu professionnel « familier »). **Il réhabilite le point de vue des évaluateurs** au cœur de l'étude. L'évaluateur est considéré jusqu'à la formalisation des résultats. **Il permet de croiser des traces d'activité avec les points de vue de l'évaluateur**. Cette triangulation constitue un déclenchement naturel de la verbalisation (évitant le phénomène d'induction) et un critère de validation méthodologique. **Il permet d'étudier les actes des évaluateurs en situation « naturelle »** (i.e. en contexte) ; même s'il est noté une limite pour certaines situations complexes d'évaluation (évaluateurs nombreux, lieux non adaptés comme une salle de danse ou une salle de musculation par exemple).

[822] JAKUBEC, D., (2011). Ibid.
[823] AUSTIN, J.L., (1962). Sense and sensibilia, Oxford, Clarenton Press, trad. Française par P. Gochet, Le langage de la perception, Paris, Armand colin, 1971.
[824] LACAN, J., (1966). Ecrits, Vol.1, Ed. Seuil.
[825] AUSTIN, J.L., (1962). Quand dire c'est Faire, tr. fr. 1979 - SEUIL, Coll. Points
[826] CARCASSONNE, M. & SERVEL, L., (2009), « Dispositif d'enquête et production d'acteurs sociaux : apports d'une analyse socio-langagière » ; REVUE ACTIVITES.
[827] CARCASSONNE, M. & SERVEL, L., (2009), « Dispositif d'enquête et production d'acteurs sociaux : apports d'une analyse socio-langagière » ; REVUE ACTIVITES.
[828] Von FOERSTER, H. (1988). La construction d'une réalité in P. Watzlawick (dir) : L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme. Paris : Seuil 1988 p. 45-69.

En second lieu, l'abord des actes d'évaluer des compétences par son versant « *racontable et commentable*[829] » (Theureau, 2004) permet la description d'actes réalisés autant que des précisions sur des évènements passés : le « *racontable* ». Parallèlement, il permet l'émergence de « jugements » sur certains actes ou faits. L'évaluateur verbalise ce qui a été conscient et significatif pour lui à travers des actes particuliers : le « *commentable* ».

En dernier lieu, certains entretiens se posent en une confrontation avec les traces d'activité. **Les sites ayant fait l'objet d'entretiens ne permettent pas aisément la pose d'une caméra**. Les lieux d'animation (salle de danse, salle de musculation) sont souvent bruyants et les images restent fréquemment coupées. Certains sites en extérieurs rendent quasi impossible cette pratique (piste athlétisme, demi terrain par exemple). Un dispositif humain généreux (et onéreux) est nécessaire le cas échéant. **La vidéo reste également incompatible avec les règles de déontologie de l'évaluation certificative**. Aucun évaluateur issu d'une DRJSCS n'accepte d'être filmé en situation « réelle » par exemple. D'autres méthodologies comme la simulation peuvent apporter une alternative. Sur le plan conceptuel, la vidéo met le sujet en situation de distance. **Il devient objet de lui-même**, posant une réflexion entre « *une proximité raisonnable*[830] » à ses actes (Durand, 2002) et un « *danger de reconstruction* » (Vermersch, 2008) : ce dernier qualifie la verbalisation de l'évaluateur comme une « *parole en seconde personne*[831] ».

Les entretiens portent sur des situations d'évaluation assez longues (de 45mn à 1h15). **Ils privilégient le parcours des actes tout au long de l'épreuve** pour révéler les processus en jeu.

2. Le « consentement éclairé » comme contrat social (Annexe 10)

Que ce soit par la « démarche ethnologique », la « captation vidéo » ou « l'entretien », la méthodologie d'investigation nécessite la mise en place d'un « sas transitionnel » entre les évaluateurs et la réalisation d'une investigation : un temps de familiarisation placé avant le début de chaque action de recherche. Il comprend la description sous conditions de l'observatoire ou du dispositif d'enquête, les questions d'éthiques et juridiques. Ce sas s'entend comme un « *non processus*[832] » (Bleger, 1979). Sous la forme d'un « contrat d'attelage », d'un « contrat professionnel » ou d'un « contrat social », cette convention favorise le bon déroulement du dispositif en plaçant les évaluateurs dans de bonnes conditions.

L'enquêteur se porte garant du cadre au sens de la fonction d' « *holding* » développé dans « *The Child, the Family, and the Outside World*[833] » de Winnicott (1973). Le contrat se construit en aménageant un espace commun basé sur la confidentialité, la bienveillance, etc. : un contrat qui doit être rappelé à un moment. Le « *consentement éclairé*[834] » (Mondada, 2005) caractérise le rapport opéré entre le chercheur et l'évaluateur avant l'enquête et l'observation. Par cette formulation, le protocole revêt moins une forme contractuelle qu'un consentement entre les parties. Elle invite à la compréhension de l'accord dans ses finalités et à sa compatibilité avec l'évaluateur. Le « *consentement*

[829] THEUREAU, J., (2004). Le cours d'action : Méthode élémentaire, seconde édition remaniée et postfacée de "Le cours d'action : analyse sémio-logique", Toulouse : Octares.
[830] DURAND, M., (2002). Approche sémiologique de l'activité experte en sport, Communication aux IIèmes Journées Internationales des Sciences du Sport, Expertise et haut niveau, 15/12/02, INSEP, Paris.
[831] VERMERSCH, P., (2008). L'entretien d'explicitation, Communication à la Formation du diplôme de l'Insep, Paris, INSEP.
[832] BLEGER, J., (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique. Dans Crise, Rupture et dépassement, Dunod, pp. 255-285.
[833] WINNICOTT, D.W., (1973).*The Child, the Family, and the Outside World,* Middlesex.
[834] MONDADA, L., (2005). Ibid.

éclairé » apporte des conditions à l'information générée par la recherche. Par « *éclairé* », le statut de l'information est questionné : « *quel est le statut de l'information éclairante vis-à-vis de l'acteur* ? » L'évaluateur est approché singulièrement selon ses compétences, son niveau social, sa culture, par exemple. Les finalités de l'étude doivent être comprises sans pour autant desservir les enjeux de la recherche. La difficulté est d'ajuster le curseur entre le devoir de poser une certaine transparence de l'investigation et la nécessité d'en conserver une certaine authenticité. Cet ajustement se joue en contexte sur chaque situation. **Le « *consentement éclairé* » se formalise par deux types de demande : la demande d'information et la demande d'autorisation. Ses deux éléments apparaissent sous forme d'un contrat entre le chercheur et l'évaluateur : il comprend plusieurs éléments : l'information se fait en premier lieu sur un niveau structurel** (les aspects techniques, le temps de l'enquête, les finalités de la recherche, etc.). **Elle comprend aussi des informations plus personnelles** telles que l'état civil de chaque évaluateur, coordonnées de contact, postes et responsabilités mais également le cadre de publications des données et les possibilités d'accès (internet notamment), leur caractère anonyme, le mode de retranscriptions et d'analyses, et leurs archivages. **Enfin, l'information éclairante comprend aussi un rappel des droits et libertés** propres à l'évaluateur (droit à l'image, aux verbalisations, à leur droit de rétractation). Elle informe des possibilités de retombées dans le cadre d'une Thèse, d'une oralité ou d'une publication en termes d'exploitation.

La demande d'information éclairante est personnalisée et fait l'office d'un premier contact. Certains évaluateurs acceptent de la faire à l'oral. Ce fut le cas dans la majorité des cas, en accord avec le mode de relation et le degré de confiance construit. Un mail vient juste confirmer dans ces cas la prise d'information. La démarche s'inscrit dans un protocole transparent. Mondada estime que l'attelage du protocole garantit le naturel des actes de l'évaluateur : il est libéré d'éventuelles charges cognitives perturbatrices. Comme le précise Mondada (2005) cependant, « *l'information comme la demande d'autorisation émane d'un choix délicat sur ce que le chercheur décide de dire ou de ne pas dire - choix qui a nourri de nombreux débats dans la littérature*[835] *(cf. Fine*[836]*, 1993 ; Hodkinson & Sparkes*[837]*, 1993 ; Mitchell*[838]*, 1991 ; Welland & Pugsley*[839]*, 2002)* ».

La demande d'information est préparée à l'avance et envoyée par email. Elle est visée avant le déroulement de l'action le jour même. Un espace temps variant de quelques heures à deux jours se passe entre la demande d'information et la signature de la demande d'autorisation. Elle dépend des besoins de planification de l'enquête, des conditions de faisabilité et du respect du temps de réflexion de l'évaluateur. Cette organisation permet d'éviter toutes inquiétudes qui interviendraient juste avant l'action d'enquête, et qui altèreraient son déroulement naturel. Il n'a pas semblé opportun d'acter de ce protocole après la séance, ce qui pourrait être perçu comme une forme de surprise voire de dissimulation. L'étude privilégie aussi la naturalité de l'après, les échanges informels qui s'avèrent parfois enrichissants sur un plan plus évaluatif.

Ce protocole est personnellement formalisé, autant dans la communication verbale qu'écrite. L'étude n'a fait appel à aucun intermédiaire en termes de porte parole. Les évaluateurs ne s'engagent qu'à titre personnel et aucune procuration n'a été effectuée. Les autorisations ont valeur d'acceptations.

---

[835] Id.

[836] FINE, G.A., (1993). Ten lies of ethnography : moral dilemmas of field research. Journal of Contemporary Ethnography, 22-3, 267-294.

[837] HODKINSON, P., SPARKES, A.C., (1993). To tell or not to tell ? Reflecting on ethical dilemmas in stakeholder research, Evaluation and Research in Education, 7/3, 117-132.

[838] MITCHELL, R.G.Jr., (1991). Secrecy and disclosure in fieldwork. In : W.B. Shaffir, R.A. Stebbins (eds.), Experiencing Fieldwork : An inside View of Qualitative Research. London : Sage.

[839] WELLAND, T., PUGSLEY, L., (eds.), (2002). Ethical Dilemmas in Qualitative Research. Hants : Ashgate.

La demande écrite d'autorisation s'inspire du document type produit par Mondada (2005) comprenant les actions réalisées par le chercheur (l'enregistrement, préparation du corpus, analyse, diffusion des résultats), **les conditions de l'enregistrement** (format, nombres de caméras, moments, durées, conditions techniques particulières), **les conditions de diffusion** des données et des résultats (format intégral, extrait, retranscription) et **les contextes de diffusion** (contexte professionnel, universitaire, institutionnel).

L'étude s'inspire de ce document produit par Mondada (2005) intitulé « *autorisation pour l'enregistrement audio/video et l'exploitation des données enregistrées*[840] ».

[840] Cf. page 38 in MONDADA, L., (2005). Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés : une démarche réflexive. Rapport sur le projet « *Pour une archive des langues parlées en interaction. Statuts juridiques, formats et standards, représentativité* » financé par le Programme Société de l'Information / Archivage et patrimoine documentaire, Laboratoire ICAR (UMR5191, CNRS, UniIV. Lyon2, ENS LSH), mars 2005.

ENQUETE SUR L'EVALUATION DES COMPETENCES DANS LE CADRE D'UNE THESE ET DE PUBLICATIONS SCIENTIFIQUES ET PROFESSIONNELLES

Autorisation pour l'enregistrement audio/vidéo et l'exploitation des données enregistrées

Présentation de l'enquête

L'enquête consiste à recueillir des informations relatives à l'acte d'évaluer des compétences par un dispositif alliant des captations vidéos, des enregistrements et des entretiens sur l'acte d'évaluer. La recherche est entreprise dans le cadre d'une thèse en Sciences de l'Education à Paris XII. Elle est conduite par M. christian GUERIN, Chercheur et Doctorant, et supervisée par M. Philippe SARREMEJANE, Directeur de Thèse, et Mlle Sylvie PEREZ, co-Directrice de Thèse. La formalisation de cette étude peut amener le chercheur à produire des articles scientifiques et professionnels, à intervenir dans des séminaires scientifiques ou dans le cadre de réunions ou formations professionnelles. Le thème général du projet est de documenter « l'acte d'évaluer des compétences » : face aux multiples conceptions scientifiques proposées sur « l'évaluation » et la « compétence », face aux approches règlementaires et très administrées de « l'évaluation », cette étude propose d'approcher « l'évaluation des compétences » par les actes des évaluateurs et leurs significations. L'objet de la recherche est de documenter les actes d'évaluer des compétences dans un souci méthodologique qui garantisse le recueil des données : fiabilité et crédibilité de la méthode et des données recueillies. Cette approche demande à approcher les évaluateurs en action et en situation avec des outils répondant au mieux à nos objectifs. Le traitement des données passe par des retranscriptions linéaires, enrichies par des éléments propres à la situation (acteurs, objets, temporalité, lieux, contexte, etc...) et au corps (gestes, émotions, etc...). Les résultats produits sont interprétés au plus prêt des significations et traces d'activité données par l'évaluateur. Ils sont ensuite soumis à la lecture de l'évaluateur concerné et d'autres acteurs (autres évaluateurs, directeurs de thèse, etc.) pour une validation scientifique et professionnelle. La formalisation du projet peut permettre de démystifier l'évaluation des compétences vis-à-vis des évaluateurs (développement professionnel, projet de formation à l'acte d'évaluer, etc.), vis-à-vis d'autres agents comme des organismes de formation, des Fédérations en charge de projets ou des administrations (mise en place de dispositifs évaluatifs, évolution des normes propres à la certification des diplômes, construction de référentiels, etc.). Afin d'étudier en milieu naturel et de réhabiliter l'acte d'évaluer, le recherche désire prendre l'évaluateur au sérieux : cette recherche n'est possible que grâce au « consentement » des évaluateurs approchés qui acceptent d'être enregistrées. Nous vous demandons par conséquent votre autorisation à procéder aux enregistrements, captations et entretiens éventuels.

Autorisation

Je soussigné(e) *Christian Guérin*

- autorise par la présente à enregistrer en audio/vidéo la situation d'évaluation *Animation fitness et entretien*
- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée ;
a) à des fins de recherche scientifique (thèses, articles scientifiques, exposés publics) ;
b) à des fins d'enseignement universitaire (cours et séminaires donnés à des étudiants) ;
c) pour une diffusion dans la communauté scientifique ;
d) pour une diffusion sur Internet dédié à la recherche ou à la professionnalisation ;
- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront anonymisées : ceci signifie
a) que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes ;
b) que les extraits audio qui seront présentées seront « bespées » lors de la mention d'un nom ;
c) en revanche, pour des raisons techniques, le projet ne peut pas s'engager à anonymiser les images vidéo mais s'engage à ne pas diffuser d'extraits compromettant les personnes filmées.
- souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée :.....

Lieu et date : *A Paris, le 12 Septembre 2010*

Signature :

3. La conduite des entretiens

a. Les questionnements au service de la description

La priorité est accordée au point de vue de l'évaluateur pour dépasser les obstacles de l'impénétrabilité cognitive (« *je ne sais pas* », « *c'est à l'instinct* », « *c'est l'expérience* »). Le questionnement commence par un exercice progressif de description : description du « où » et du « quand », description par le « quoi » et le « qui ». L'évaluateur commence à verbaliser son action plus facilement en se situant. Cette amorce établie un lien graduel de communication allant d'un simple échange à une construction progressive de la confiance.

Le chercheur s'appuie sur les verbalisations de l'évaluateur et sur ses traces d'activité pour investiguer certains détails : le rapport au devenir de la situation, les connaissances mobilisées, validées, invalidées et construites à ce moment là, les émotions ressenties ou encore les interprétations réalisées dans la situation. Sans rendre une modélisation du questionnement, une trame type à tous les entretiens permet l'amorçage. Elle souligne le déroulement dans le temps de l'entretien.

La description écologique des actes d'évaluer des compétences

La description du « où » : « ça se passe où ? » ; « où es-tu à ce moment là ? » ;

La description du « quand » : « Combien de temps cela dure ? » ; « A quel moment tu le sais ? » ;

Leurs descriptions au pas-à-pas

La description par le « quoi » : « qu'est-ce que tu fais là ? » ; « Et là, tu fais quoi ? » ;

La description par le « qui » : « Qui te dis ça ? » ; « A quel stagiaire fais-ti référence ? » ;

La description de leurs signifiants

La description des préoccupations : « que cherches-tu à faire à ce moment-là ? » ;

La description des attendus : « quels résultats attends-tu de ton action ? » ;

La description des focalisations/perceptions : « à quoi fais-tu attention ? » ; « Qu'est-ce que tu perçois ? » ;

La description des connaissances associées : « qu'est-ce qui t'amène à agir ainsi à cet instant ? » ;

La description des émotions incarnées : « que ressens-tu ? » ; « Dans quel état es-tu ? » ;

La description des interprétations : « comment vois-tu la situation à ce moment-là ? » ; « Que penses-tu de ça ? » ;

Le questionnement reste spécifique à chaque évaluateur : il est invité à décrire finement ses « actes d'évaluer des compétences » dans des situations particulièrement significatives pour lui : le chercheur ne lâche jamais le lien continuel avec les traces d'activité. Si les premières questions (description écologique et pas-à-pas) sont posées pour amorcer l'entretien, les questions descriptives peuvent être posées sous trois formes : naturellement dans le fil du questionnement, en tant que relance ou lors d'un guidage ou ré aiguillage. Les entretiens s'inspirent de « l'*auto confrontation* » et des outils de « l'*explicitation* » : l'étude rend compte de la construction du questionnement, de la conduite d'entretien et d'actes d'accompagnement. Les « *modes et formes*[841] » de la conduite, du guidage et de l'accompagnement ne se pose pas uniformément. Pour Faïta & Vieira (2003), « *il n'existe pas en propre d'actes de relance spécifiquement appropriés, par exemple des formes de questions « ancrant » le sujet dans la réalité évoquée*[842] ». Vermersch rappelle que l'intention n'est pas d'empêcher toute déviation du discours par rapport à une « *position de parole incarnée*[843] » (Vermersch, 1994) du sujet. En cherchant à documenter les actions et les interactions significatives de l'évaluateur avec son environnement, les entretiens l'amènent à verbaliser les composantes de l'expérience en tant que faisceau de ses préoccupations dans la situation présente.

b. Approcher l'action au plus prêt du détail

Pour pouvoir construire pas à pas une forme de conceptualisation de « l'acte d'évaluer des compétences », « *il n'y a qu'une manière de parvenir au général, c'est d'observer le*

[841] FAÏTA, D. & VIEIRA, M., (2003). Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, Delta, vol.19 no.1, São Paulo.
[842] Id.
[843] VERMERSCH, P., (1994). L'entretien d'explicitation, Paris, éditeur ESF.

particulier, non pas superficiellement et en gros, mais minutieusement et par le détail[844] » (Lahire, 1995). L'étude travaille sur le grain de la verbalisation. La trame d'entretien produit une variabilité de la qualité des informations produites par l'évaluateur. **Les interventions du chercheur sont plus ou moins directes pour ressourcer la capacité descriptive de l'évaluateur : revenir à un plan plus macro par la reformulation ou « gratter » l'information plus en profondeur par une relance.** La posture est parfois difficile à tenir car il est fréquent de se trouver « au bord » d'une démonstration ou d'une explicitation sans en faire finalement le tour. La reformulation permet de « *sortir* [l'acte] *de* [ses] *plis* ». Une trame type est présentée sous la forme de cinq orientations, sans que celle-ci soit prise à la lettre :

Orientation n°1 : « *y a t il spontanément une situation qui te revient en premier ? »*
- oui / si non
« Dans ce cas, je te propose de prendre du temps sur cette situation précise… ».

Orientation n°2 : *« Restons sur cette situation si tu le veux bien. Peux-tu me la décrire plus précisément … ».*
- oui /si non
« Sinon, y a t il une situation plus particulière que tu aimerais décrire ? ».

Orientation n°3 : *« En prenant un peu de recul sur l'évaluation en général, est-ce qu'il y a quelque chose que tu pourrais dire ? »*
- oui / si non
« … d'ordre plus contextuel, environnemental ou humain par exemple ? »

Orientation n°4 : *« Si je te comprends bien, tu veux dire que … »*
- oui / Si non
« …. Ah ? Je n'ai pas bien compris alors …. Peux-tu m'expliquer ce que tu veux dire ? »

Orientation n°5 : *« Pour conclure, pourrais-tu me parler de toi dans cette situation … comment tu te sentais ? Y a t il des choses qui te gênent par exemple ?*
- oui / si non
« … ou des idées qui te sont apparues par rapport à l'évaluation en général ? »

c. Respecter le contrat social et le protocole des entretiens

Pour garantir le « *point de vue de la dynamique interne de l'acteur*[845] » (Theureau, 2000), les entretiens s'appuient sur certains principes méthodologiques de précaution. Afin de ne pas induire l'entretien, l'évaluateur conserve sa liberté de parole : il choisit les moments à expliciter, il décide quand il veut stopper sa verbalisation. Son discours « *contient une part sensible de savoir-faire non conscient*[846] » (Armenoult, 2005). Clot (1999) ajoute qu'elle « *existe indépendamment de l'échange, dans l'histoire corporelle et psychique du sujet*[847] ». Cette liberté de démarche sous certaines conditions amène à poser plusieurs principes de prudence.

Comme premier principe de prudence, les entretiens posent un « contrat d'attelage » en début d'entretien : **le chercheur et l'évaluateur « s'attèle » mutuellement** à des

[844] LAHIRE, B., (1995). Tableaux de famille. Heurts et malheurs scolaires en milieux populaires. Gallimard-Le Seuil, Paris.
[845] THEUREAU, J., (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Barbier, J-M. (Ed), L'analyse de la singularité de l'action. Paris, France : Presses Universitaires de France.
[846] ARMENOULT, G., (2005). La pratique de l'entretien d'explicitation. Retrieved july 29, 2010, from Centre d'évaluation de Documentation et d'Innovation Pédagogique. Ministère français de l'Equipement des Transports et du Logement.
[847] CLOT, Y., (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

objectifs communs, à des moyens identifiés. Il y a création d'un « consentement ». Ensuite, **l'évaluateur verbalise à partir de ses traces d'activité et les entretiens sont réalisés sur le lieu d'effectuation de l'évaluation**. Ils sont très proches des actes réalisés afin de ne pas travailler essentiellement sur la mémoire « interne ». Certains éléments propres à l'environnement constituent de véritables repères pour les actes : machines de musculation, matériels de fitness, etc. Les entretiens combinent donc des traces d'activité observables avec des traces littérales. Troisième principe prudentiel, **le chercheur adopte une posture de « berger »** vis-à-vis des évaluateurs : un accompagnateur « *externe à une relation hiérarchique*[848] » (Armenoult, 2005) afin d'esquiver certaines postures ou comportements défensifs comme l'exemplarité, la justification, etc. : le discours authentique est recherché. « L'accompagnement » est à entendre selon Paul (2004) : un « *processus orienté vers un mieux (mais non finalisation d'un objectif défini a priori), soutenu par un schème historique (autrui est inscrit dans une histoire), une conception du temps comme mûrissement, maturation (et non seulement optimisation du soi ou réalisation de performance) [… Il] sollicite un cheminement commun*[849] ». Les entretiens se conçoivent comme le « *passage d'un agir à une activité langagière*[850] » (Rix et Lièvre, 2005). Chaque évaluateur interviewé a besoin d'être accompagné car son discours « *n'est ni direct, ni facile, ni immédiat, ni spontané*[851] » (Vermersch, 1999) : l'intention n'est pas d'induire sa verbalisation mais de l'aider dans sa mise à jour « *des savoirs en acte, (…) n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience*[852] » (Vermersch, 1994). Autre principe important de prudence, **certaines verbalisations demandent un attardement de type « arrêt-sur-image »** afin d'engendrer une documentation plus fine. Une description plus précise à la recherche d'une compréhension peut toucher des éléments plus personnels voire intimes. Le recours au protocole d'expression de l'Ede tel que « *si vous le voulez bien* », « *si vous êtes d'accord* » est utile. L'évaluateur peut revenir comme bon lui semble sur son récit pour opérer une opération de « reset ». **Le travail se porte aussi sur le « rester »** afin de déclencher l'information. **Dernier principe, le chercheur laisse ouvert le développement de moments imprévus** qui émergent dans le déroulement de l'entretien. Sous les conditions précitées, les entretiens peuvent permettre d'approfondir certains éléments et de « rester » sur ce différé.

d. L'entretien en actes : entre conduire et accompagner

Pour conduire l'entretien à des fins de signification de « l'acte d'évaluer des compétences », il est nécessaire d'établir une médiation incarnée pour accéder en premier lieu à l'information. La conduite constitue moins une « *induction* » qu'un « accompagnement » : « *tout ce qui est induit par l'intervieweur doit être écarté, ce qui compte, c'est sa qualité d'analyse*[853] » (Vermersch, 2011). L'interviewer doit intervenir verbalement dans le guidage lorsque l'évaluateur sort d'une « *position de parole incarnée* ». Les modalités retenues pour les entretiens sont les suivantes :

En premier lieu, le chercheur et l'évaluateur restent centrés sur une situation : éviter les discussions d'opinions, les échanges d'affects par exemple. La véracité des situations d'évaluation et les traces d'activité sont importantes : l'entretien « *ne prend toute sa valeur*

[848] ARMENOULT, G., (2005). Ibid.
[849] PAUL, M., (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris: l'Harmattan.
[850] RIX, G. & LELIEVRE, P., (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. Communication présentée au 6ème Congrès Européen de Sciences des Systèmes, Paris, France.
[851] VERMERSCH, P., (1999). Pour une psychologie phénoménologique, in Psychologie Française, n°44-1.
[852] VERMERSCH, P., (1994). Ibid.
[853] VERMERSCH, P., (2011). « L'explicitation », Séminaire GEDIAPS CIRCEFT organisé par Alain MOUCHET et Christiane MONTANDON, université Créteil, Paris XII, le jeudi 27 janvier 2011.

qu'associée à des situations pédagogiques créées en amont[854] ». Guider l'évaluateur vers une situation spécifiée, puis plus précisément vers un acte précis « *dont la modalité et le contenu sont fournis par le sujet lui-même*[855] » (Vermersch, 1994). **Ensuite, le chercheur et l'évaluateur cherchent à documenter la singularité de l'acte** : amener l'évaluateur à verbaliser une occasion singulière, un moment précis : il risque de généraliser, de théoriser et donc de quitter une « *position de parole incarnée* » pour adopter une position de parole plus abstraite et plus distanciée. Chercher à affiner la granularité de la description afin de la rendre la plus explicite possible, « *de manière à en comprendre l'inefficacité ou les erreurs, ou bien pour mettre en évidence ce qui en fait l'efficience*[856] » (Vermersch, 1994). Eviter d'induire du contenu pour se concentrer sur un « aller chercher ». Centrer tout au long de l'entretien sur la technique « *d'élucidation*[857] » : « *assurer un guidage avec un fractionnement assez fin pour ne pas solliciter la mémoire habituelle par le biais de l'organisation du récit*[858] ». **Troisième modalité, le chercheur évite des questionnements qui induisent des changements de posture** : la difficulté est d'éviter la « sortie de route » par un questionnement inadéquat. Eviter les questions qui induisent une position de parole « formelle » : éviter les questions qui demandent une explication, une rationalisation, une théorisation. Les questions en « pourquoi » sont atténuées dans la mesure du possible au profit des questions en « comment », en « où » et en « quand » qui favorisent la description des données. **En lien avec cette précaution, le chercheur rechercher aussi une mise en mot descriptive et procédurale** : rechercher toutes les informations qui gravitent autour du « *procédural* » des actes (i.e. tout ce qui lui est relié). Le « *procédural* » représente la sphère des contextes (circonstances, environnement), et la sphère des jugements (évaluations subjectives, opinions et commentaires et croyances). La mise en mot rencontre la dimension du « déclaratif » (i.e. les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux formalisés comme les consignes, les savoirs réglementaires) et enfin la dimension de « l'intentionnel » (i.e. les buts et sous-buts, finalités, intentions, motifs, etc.). Le « grattage » sur un grain de plus en plus fin comprend des risques de sortie : l'accès est parfois impossible, l'évaluateur change tout d'un coup de posture, etc. Le guidage verbal peut permettre d'y revenir, ou pas. Là réside l'incomplétude des entretiens qu'il convient de complémenter si possible pour une meilleure validité. **Enfin, dernière modalité, le chercheur adapte au mieux les relances au service du détail** : L'entretien vise le détail utile non à travers une demande d'explication mais dans la verbalisation fine d'une unité de description : « *Il obtiendra la précision, non pas en l'exigeant (« Décris-moi précisément… ») mais en faisant fractionner une description globale en une description plus fine*[859] » (Vermersch, 1994). L'apport d'outils techniques permet d'éviter des questions proposant des contenus non exprimés par l'évaluateur. Les questions ouvertes sont privilégiées aux questions fermées, « *c'est-à-dire des questions ouvertes, qui renvoient toujours et nécessairement à un aspect vécu de l'expérience*[860] », du type « *vous êtes attentionnés à quoi à cet instant* ? » ou « *vous avez commencé par quoi* ? »

e. Etre attentif aux manifestations communicationnelles, physiques et environnementales

La trame de questionnement est préparée à l'avance en ce qui concerne l'amorce et la conduite de l'entretien. Dans l'action, **un questionnement plus spécifique émerge de chaque situation d'entretien en fonction des significations rencontrées.** La difficulté est de « rester » sur la description en « *parole incarnée* » de l'évaluateur. Le questionnement amène une première précaution : l'accompagnement de l'évaluateur dans ses verbalisations.

[854] Id.
[855] Id.
[856] Id.
[857] Id.
[858] Id.
[859] Id.
[860] Id.

En même temps, le protocole des entretiens permet d'être attentif à tous manifestes communicationnels, physiques et environnementaux des entretiens. **Les « actes d'évaluer des compétences » sont approchés par une « installation contextuelle » de la situation :** sont posés le temps, la durée, le lieu et dans la mesure du possible un contexte émotionnel à travers le visuel, l'auditif et le kinesthésique. Les traces d'activité aide beaucoup dans ce contexte pour amorcer l'entretien. Physiquement, **le chercheur se situe en face ou en trois quart de l'évaluateur**. Lors des verbalisations, l'attention est portée sur les regards portés : ils sont des indicateurs privilégiés de l'attention donnée à ses expériences. La posture s'inspire de la PNL et de Grinder et Bandler (1982) : ils établissent une relation entre l'encodage sensoriel et la direction du regard : le regard monte pour évoquer une image, se tourne sur le côté pour une illustration auditive et fixe un point bas pour rendre compte d'un élément kinesthésique. Il est un « *secret de communication*[861] » permettant une première précaution : le décrochement de son regard peut traduire une certaine instabilité du discours, voire une retraite vers une prise de « *parole formelle* »/

Le chercheur est également attentif à certains indicateurs sur le débit de parole des évaluateurs : Son changement de régularité, l'accentuation de certains temps de pause voire la ponctuation par des silences sont des obstacles pour l'accès à des informations de qualité : ces éléments tendent vers un lent processus de transformation vers des savoirs formalisés. Ces « temps » recouvrent une « *activité mentale de recherche*[862] » Vermersch (1994) de la mise en mots. **Le regard se centre sur l'harmonie, la « rythmique » de la gestualité avec le débit de la verbalisation.** Dès l'apparition d'une incongruence entre geste et mot, l'attention se porte sur les indices non verbaux qui trahissent l'évaluateur formateur. Le corps est considéré comme une communication moins intentionnelle que celle du langage, moins déguisée et donc plus fiable à cet instant précis. **Les indices linguistiques permettent de guetter les changements de posture de l'évaluateur**. Ses expressions généralisantes, illustrantes, récurrentes dénoncent un changement de posture dans sa prise de parole. L'évaluateur ne s'exprime plus sur ses actes mais à travers une catégorie ou un savoir formalisé. L'écoute cherche à détecter son vocable spécifique comme une garantie de verbalisation singulière. L'utilisation du « Je » (et non du « nous » ou du « on ») est privilégié et suppose une concentration dans l'écoute tout au long de sa verbalisation.

Les principes de prudence sont autant présents lors de l'effectuation des entretiens que dans les retranscriptions et les visionnages. Pour certains d'entre eux, ils s'appliquent lors du travail d'interprétation des données.

f. Garantir les actes de conduite de l'entretien

L'utilisation de formules telles que « *si vous le voulez bien …* », « *si tu es d'accord ….* » permet de poser le « contrat social » : il rappelle l'autorisation à poser telle ou telle question. Le questionnement tend parfois à passer par des recoins intimes et personnels de la vie de l'évaluateur formateur. En se privant d'une telle précaution, le risque est de choquer l'évaluateur formateur et de rompre le « contrat social ». Un blocage s'installe et amène à la caducité des données. L'étude privilégie un renouvellement continuel afin de pouvoir progresser dans de bonnes conditions ;

La reprise de mots propres à l'évaluateur (« *… son animation est bancale … oui …* ») aide à rester sur le développement de l'acte. Lors d'une accentuation du débit de l'évaluateur, la reprise de mots à un endroit précis permet de le ralentir pour l'aider à « rester » sur sa situation. Les demandes de renseignements plus fins permettent de ralentir

[861] BANDLER, R., GRINDER, J., (1982). Les secrets de la communication. Québec : Le jour.
[862] VERMERSCH, P., (1994). Ibid.

le déroulement de l'acte : « *Attends … tu peux préciser quand tu dis qu'il n'a rien compris …* ».

Les entretiens doivent permettre d'optimiser les conditions d'un « laisser-dire » et non d'un « stimulant au souvenir ». Certains entretiens conduisent à une impasse dans l'accès à l'information : ils peuvent déboucher sur un exercice de mémorisation. Pour éviter cette dérive (ou l'émergence d'un blocage), l'utilisation d'expressions telles que « *Ce n'est pas très grave … on va continuer là et on y reviendra plus tard* » permet de rester dans la situation verbalisée ;

g. La relance : aiguiller, relier, encourager pour « *sortir des plis* »

Les relances tentent d'accompagner et de maintenir les évaluateurs dans une position de parole à la première personne. Elles conservent le lien avec les traces d'activité. Elles permettent « *au chercheur de guider l'effort de ré-flexion de l'acteur*[863] » Vermersch (1994). Le chercheur relie « *ses relances verbales* [aux traces d'activité] *dans le but de conduire le travail descriptif que ce dernier opère*[864] » (Theureau, 1992).

Les relances s'entendent comme un « *aiguillage*[865] » (Vermersch, 1994) : elles amènent progressivement l'évaluateur à un statut de parole incarnée. Elles permettent ici le recentrage sur un acte spécifique sur son déroulement et dans sa description minutieuse. Il s'agit d'« *encourager la verbalisation en cours*[866] » (Vermersch, 1994).

Les actes de relance ne cherchent pas le centrage à tout prix à « *une occurrence singulière d'une tâche ou d'une situation passée*[867] ». Le travail de l'étude ne porte pas sur l'ancrage mémoriel. « *Conçu au départ pour une investigation complémentaire de l'action, l'entretien d'explicitation opère un glissement progressif vers l'étude des contenus et modalités de conscience*[868] » (Rix & Biache, 2004). **Les relances sont fiabilisées par les « traces d'activité »** de l'évaluateur, à savoir par des grilles d'évaluation, des annotations par exemple sur un brouillon comme point de fixation qui articule le guidage de la description ; et par des captations vidéo relevant des actes effectifs.

Les relances, en tant que fusibles, permettent de remettre l'évaluateur sur les rails de sa description. **Les relances dans leurs liens avec les traces d'activité contribuent à spécifier les actes, à les expliciter au sens posé sus : « *sortir des plis* ».** Elles évitent autant les postures d'abstraction à la troisième personne que l'effet de claustrophobie des traces d'activité. Les relances permettent une articulation dynamique autour de la trace d'activité : en évitant le phénomène d'enfermement, elles ont comme rôle de maintenir le flux de paroles jusqu'à son épuisement naturel. Au fur et à mesure des entretiens, des relances par la « reformulation » permettent de mettre en compréhension les actes d'évaluer des compétences.

Les actes de relance conduisent, là encore, à poser quelques éléments de prudence :

Premièrement, les relances impliquent la localisation d'un « fil rouge » (un moment, un acte précis comme amorce par exemple). Elles doivent comprendre une intention (un grattage plus fin, une mise en compréhension, un maintient du flot langagier). Ensuite, **elles**

[863] Id.
[864] THEUREAU, J. (1992). Ibid.
[865] VERMERSCH, P., (1994). Ibid.
[866] Id.
[867] Id.
[868] RIX, G. & BIACHE, M.-J., (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re situ : une méthodologie de la constitution de l'expérience. Intellectica, 2004/1, 38, pp. 363-396.

doivent être formulées dans un souci d'ouverture et non de fermeture : par exemple d'une exclamation (« *hum* ») de reprendre un mot (« … *ses bras* … »), ou la fin de phrase de l'évaluateur formateur (« … *pas le valider* … »). Cette pratique est efficiente pour maintenir le débit à destination. **Enfin, une attention est portée à la gestualité au sens large** de l'évaluateur. Elle donne des indices intéressants quant au moment opportun à intervenir (un regard qui monte, une main qui cesse d'accompagner le discours ou l'apparition de « tics »).

IV.2.3 Des situations simulées au service de la documentation

IV.2.3.1 Révéler l'acte d'évaluer des compétences autrement

L'utilisation de la « simulation » est moins une intention qu'un moyen d'accès à certaines informations. Ce dispositif prend forme face à l'impossibilité d'enquêter sur certains actes d'évaluation des compétences comme la soutenance du projet professionnel au DEJeps HM.

La simulation ne cherche pas à être un « *comme si*[869] » (Dubey, 1997) pour tenter de modéliser une situation d'évaluation. **L'étude l'entend comme une représentation au sens théâtral : une action en train de se faire** (par le « jeu ») **dans un contexte** (la « scène »). Elle passe de la « *simulation de situations* » à la « *situation de simulation* ».

L'étude cherche à documenter « l'acte d'évaluer des compétences » se développant dans la situation de simulation. Elle est posée comme un « milieu » entre l'évaluateur et le chercheur. Elle permet de créer des conditions favorables à « l'acte d'évaluer des compétences ». Elle engendre un rapport entre « *l'in vitro et l'in vivo* », i.e. entre « *une situation expérimentale et une situation pensée par le sujet* » : **la simulation se conçoit comme un « *milieu d'échange entre les acteurs*[870] »** (Béguin & Weil-Fassina, 1997)**.** Elle devient un substitut du réel : le dispositif opère un processus de réduction proche d'un « *micromonde*[871] » (Hoc, 1996). L'étude prend appuie sur plusieurs conceptions : les « *modèles de l'activité humaine en contexte*[872] » (Brehmer, 1992), le rapport entre « *simulation et généralisation*[873] » (Leplat, 1992), les apports de la Thèse de Van Daele (1993) sur « *la réduction de la complexité*[874] » et « *le contrôle de processus*[875] » selon Hoc (1996). Ces auteurs caractérisent ce processus sous deux formes : **premièrement, il s'agit de poursuivre un objectif d'étude des actes d'évaluer des compétences en construisant les conditions suffisantes à son développement**. Les constructions sont élaborées en référence avec les éléments propres aux situations réelles d'évaluation. La démarche est proche des « *micromondes*[876] » (Hoc, 1996) dans la conservation d'éléments jugés pertinents pour l'évaluateur. Ensuite, **il s'agit de poursuivre un objectif d'observations à finalité d'entretiens** par la reproduction d'une « *situation-cible*[877] »

[869] DUBEY, G., (1997). Faire « comme si » n'est pas faire. In Béguin & Weil-Fassina (coord.), La simulation en ergonomie : connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares.
[870] BEGUIN, P. & WEIL-FASSINA, A., (1997). La simulation en ergonomie : connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares.
[871] HOC, J.M., (1996). Supervision et contrôle de processus. La cognition en situation dynamique. Grenoble, PUG.
[872] BREHMER, B., (1992). Models of Human Activities in work Context. Separate papers. Riso National Laboratory, Roskilde, Denmark. Vol. 1, p. 15-24.
[873] LEPLAT, J., (1992). Simulation and generalization work context : some problems and comments. In B. Brehmer (ed.), Models of Human Activities in work Context. Separate papers. Riso National Laboratory, Roskilde, Denmark. Vol. 1, p. 15-24.
[874] VAN DAELE, A., (1993). La Réduction de la complexité par les opérateurs dans le contrôle de processus continus. Thèse, Université de Liège.
[875] HOC, J.M., (1996). Supervision et contrôle de processus. La cognition en situation dynamique. Grenoble, PUG.
[876] HOC, J.M., (1996). Ibid.
[877] BEGUIN, P. & WEIL-FASSINA, A., (1997). Ibid.

(Béguin & Weil-Fassina, 1997) tout en conservant des caractéristiques liminaires et des critères de validité écologique. L'auteur parle de « *situations simulées* » : la ressemblance est discrétionnaire au profit d'un dispositif plutôt axé sur le déclenchement de l'acte d'évaluer.

IV.2.3.2 Construction des « situations de simulation »

Les données issues de la simulation sont prises à la fois comme illustrations et situations à part entière. Les situations d'évaluation concernent la soutenance du projet professionnel sur vingt minutes, suivi d'un entretien entre vingt et trente minutes, dans le cadre du DEJeps hm.

Les « *situations de simulation* » sont construites comme suit afin de respecter les conditions d'authenticité et de ressemblance :

Tout d'abord, les outils et la temporalité de l'épreuve sont identiques à la situation d'évaluation réelle. Le binôme évaluateur appelé est conforme à l'épreuve autant dans sa composition que dans ses compétences. Il est construit au regard de la liste d'évaluateurs appartenant au dossier d'habilitation de l'Of. Le lieu de la simulation est le lieu de l'épreuve et le protocole d'épreuve est celui prescrit par les textes et les référentiels normés. Ensuite, les simulations sont filmées par le chercheur. La caméra est mise sur pied. Le chercheur se place sur le côté de la salle d'évaluation afin de ne gêner ni le binôme évaluateur, ni le candidat. Enfin, les deux simulations sont retranscrites mot-à-mot à des fins d'étude.

La difficulté des simulations reste d'approcher au plus près la sincérité de l'évaluation. En accord avec l'Of, les simulations sont alors greffées aux évaluations blanches réelles et prévues dans le ruban pédagogique de l'of : elles sont proposées aux treize stagiaires admissibles pour cette épreuve. Les deux situations de simulation revêtent donc un enjeu pédagogique dès lors qu'elles entrent dans leur cursus d'apprentissage, et que ces évaluations sont prises en compte dans les évaluations certificatives qui suivront : l'impact est autant scientifique que pédagogique[878].

IV.2.3.3 Les critères de validité des situations de simulation

La posologie d'entre deux (entre « *situation de simulation* » et « *micromonde* ») s'adapte aux caractéristiques de « l'acte d'évaluer des compétences ». **Son apport s'apprécie autant dans l'adéquation de la simulation aux situations d'évaluation de référence (situations évaluatives certificatives du DEJeps hm) que les apports d'expérience des évaluateurs formateurs dans la simulation.** « *Le recours à une situation de référence peut produire des effets positifs quant à la validité de la situation de simulation, alors même que celle-ci ne conserverait que faiblement les fonctionnalités de la situation de référence*[879] » (Rogalski, 1997). Pour fiabiliser ce dispositif de simulations, trois critères de validations sont posés. Ils s'inspirent des travaux menés par Rogalski (1997). **Le premier critère de validation de la simulation s'établit au regard du « contrat »** qui régit le rapport entre la situation de simulation et la situation de référence : « *le rapport du sujet opératif à la situation professionnelle de référence est médiatisé par l'existence d'un contrat professionnel*[880] » (Rogalski, 1997). Dans ces deux situations, l'évaluateur formateur « *considère la situation de simulation comme une situation "en soi"*[881] » (Rogalski, 1997) : le contrat permet d'éviter de

[878] Ces évaluations blanches ont été suivies d'un débrief de la part des évaluateurs formateurs. En ce sens, le candidat stagiaire était concerné par la qualité de sa présentation et les évlauateurs formateurs devaient s'impliquer qualitativement sur le plan de l'activité à des fins de retour.
[879] ROGALSKI, J., (1997). Ibid.
[880] Id.
[881] Id.

sur-jouer ou de prendre une position dominante par exemple ; le contrat rappelle aussi l'adresse des actes d'évaluer des compétences : l'évaluateur peut diriger ses actes vers le chercheur : « *le travail est toujours adressé à un autre ou des autres*[882] » (Clot, 1995). Cette déviance est reprise par Perrenoud (2001) vis-à-vis d'enseignant évaluateur : « *Il se rend compte que son travail est adressé, certes aux élèves, mais plus encore à leurs parents, voire à d'autres professionnels (collègues, inspecteur). Le véritable enjeu n'est pas de réguler les apprentissages, mais de se montrer actif, sérieux, attentif, rigoureux, professionnel, consciencieux*[883] ».

Le second critère est la « *validation comparative*[884] » (Rogalski, 1997) avec d'autres dispositifs méthodologiques tels que l'étude des traces d'activité (la captation vidéo, la prise de notes ethnologiques, les traces des évaluateurs, les transcriptions) et les entretiens. Les résultats sont rapprochés entre les situations simulées et les situations réelles. Cette mise en lien passe par des entretiens auprès des évaluateurs et par la validation triangulée des résultats obtenus : une « *validation directe*[885] » (Rogalski, 1997) par les évaluateurs eux mêmes. **Le troisième critère est la validation par « *croisement méthodologique* »** (Rogalski, 1997). Les données sont « croisées » à des fins de saturation. La « *validation indirecte*[886] » amène à valider les données par d'autres données issues d'autres moyens d'investigation. De même, une autre validation consiste à rapprocher les données avec des données provenant d'études comparables, sous conditions que les principes méthodologiques soient identiques. L'absence d'études sur ce terrain ne peut permettre à l'heure actuelle l'application de cette validation.

IV.2.4 Les « traces brutes d'activité » : traces directes, notes ethnographiques et captations vidéo

« L'acte d'évaluer des compétences » amène davantage à « *fabriquer des systèmes méthodologiques pertinents*[887] » que d'être purement applicationniste d'une méthode (Theureau, 2002) **:** par exemple, certaines situations d'évaluation ne permettent pas une investigation par l'enregistrement vidéo ou audio de certaines situations d'évaluation (refus d'autorisations). **D'autres dispositifs sont adaptés à « l'acte d'évaluer des compétences » : ils permettent de produire des « traces » intéressantes en termes de données ou pour conduire des entretiens.**

Un premier niveau de traces sont les « traces praxéologiques » (Bulea et Bronckart, 2005) : elles sont moins des savoirs stables mis en mémoires que « *les schèmes d'action, les habitas ou d'autres formes de typification* [comme] *meilleurs candidats*[888] » pour aller selon

[882] CLOT, Y., (1995). Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux du travail et de vie. Paris, Découverte, coll. Les textes à l'appui.
[883] PERRENOUD, P., (2001). La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Séminaire romand de 3e cycle en Sciences de l'éducation " Analyse du travail et formation professionnelle ", Veysonnaz, 10-12 octobre 2001.
[884] ROGALSKI, J., (1997). Simulations : fonctionnalités ? Validités ? Approche sur le cas de la gestion d'environnements dynamiques ouverts. In Béguin & Weil-Fassina (coord.), La simulation en ergonomie : connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares.
[885] ROGALSKI, J., (1997). Ibid.
[886] Id.
[887] THEUREAU, J., (2002). Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction : essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale. IVè Journées d'étude ACT'ING, Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyses et situations d'éude privilégiées, Nouan Le Fuzelier, 6 et 7 juin.
[888] BULEA, E. & BRONCKART J.P., (2005). Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique, Cahier de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève

Coseriu (2001) « *au-delà de l'appris*[889] ». Ces traces ne peuvent pas s'observer ni se verbaliser en l'état. Elles demandent à poser un dispositif pour y accéder. Le recueil des « traces de l'acte d'évaluer des compétences » ou les notes ethnographiques par exemple permettent d'accéder à un second niveau de traces : les « *traces des inter-actions*[890] **»** (Soller, Martinez, Jermann, & Muehlenbrock, 2005), i.e. « *telles qu'elles sont observées par un « agent » de traçage*[891] » (Mille & Prié, 2006) : les traces des actes d'évaluer des compétences peuvent être observées, retranscrites puis étudiées par le chercheur. Djouad, Mille, Reffay & Benmohamed (2009) parlent de « *traces brutes issues des sources de traçages pour donner naissance à de nouvelles traces modélisées nommées traces premières*[892] ». Ces « traces d'activité » servent autant de matériau d'étude que de fil rouge aux entretiens : les évaluateurs leur attribuent une signification qui donne lieu à des « *traces modélisées*[893] » par le chercheur (Mille & Prié, 2006). Selon ces auteurs, « *à partir de cette trace première,* [notre travail consiste alors à révéler] *les indicateurs qui fassent sens dans le cadre d'une activité*[894] ».

Ces conceptions amènent à s'intéresser à trois traces d'activité :

Premièrement, la recherche s'intéresse aux « traces d'inter-actions » entre l'évaluateur et son environnement : ce sont toutes les traces observées ou recueillies en l'instant « t » par le chercheur. Si les traces matérielles sont directement étudiables, les « observables » à l'état brut (non encore retranscrits) ne sont pas vraiment exploitables en l'état. **Deuxièmement, elle s'intéresse aux « traces premières »,** i.e. les « traces sources » du chercheur (les notes ethnographiques, les transcriptions d'entretien avant travail, etc.). **Enfin, elle n'omet par les « traces formalisées »** que sont les productions en voie de formalisations (issues du travail d'encodage, de l'imprégnation des données, de l'interprétation, de la triangulation, etc.).

IV.2.4.1 Les « traces de l'acte d'évaluer des compétences » de l'évaluateur

Toutes les situations d'évaluation investiguées mettent en jeu un certain nombre de « traces matérielles » (Annexe 9 du Tome 2). Les traces recueillies et travaillées pour l'étude sont les protocoles écrits pour chaque épreuve ; les documents des candidats exigés dans le protocole de l'épreuve (préparations écrites d'une séance pédagogique, dossiers écrits de projet professionnel, diaporamas de soutenance) ; les outils prescrits de l'évaluation (les grilles de chaque Unité Capitalisable, les référentiels de certification de chaque diplôme, la grille d'évaluation récapitulative) et les brouillons des évaluateurs.

Ces « traces matérielles » permettent de faire émerger une signification, d'illustrer la nature d'un acte (une tension, une décision, un engagement, une obligation, etc.). Elles peuvent aussi révéler directement un résultat ou le déclencher à travers un entretien par exemple.

IV.2.4.2 Les notes ethnographiques

[889] COSERIU, E., (2001). L'homme et son langage. Louvain : Peeters.
[890] SOLLER, A., MARTINEZ, A., JERMANN, P., MUEHLENBROCK, M., (2005). From Mirroring to Guiding: A Review of State of the Art Technology for Supporting Collaborative Learning. IJAIED: International Journal of Artificial Intelligence in Education vol. 15, p. 261-290.
[891] MILLE, A. & PRIÉ, Y., (2006). Une théorie de la trace informatique pour faciliter l'adaptation dans la confrontation logique d'utilisation/logique de conception. In the Proceeding of : la 13èmes journées de Rochebrune - Traces, Enigmes, Problèmes, Rochebrune, France.
[892] DJOUAD, T., MILLE, A., REFFAY, C., BENMOHAMED, M., (2009). Ingénierie des indicateurs d'activités à partir de traces modélisées pour un Environnement Informatique d'Apprentissage Humain, Revue STICEF, Volume 16, 2009, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 23/11/2009, http://sticef.org
[893] Id.
[894] Id.

La démarche ethnographique reste moins un choix délibéré qu'un autre moyen d'accès à des données de terrain. Face à certaines situations, les « *Experts*[895] » qui composaient le binôme évaluateur ont refusé tout enregistrement quel qu'il soit. **A défaut d'être autorisé à capter l'information par un enregistreur audio ou une caméra vidéo, il a été admis que le chercheur soit lui-même support de l'observation**.

1. Les principes de la démarche ethnographique

La démarche ethnographique de l'étude cherche obtenir des données authentiques issues de l'acte d'évaluer des compétences en situation réelle d'évaluation certificative.

Ces données sont destinées à être directement étudiées, triangulées pour valider un résultat ; et à être signifiées par les évaluateurs dans le cadre d'un entretien. Pour garantir la validité des données recueillies, l'étude respecte plusieurs principes.

Tout d'abord, afin de ne pas se « *brûler*[896] » les ailes (Vienne, 2007), certaines conditions sont bordées à l'avance « *entre la position "tout public'' et celle du "colloque singulier*[897]*''* » (Daniellou, 2002). **La démarche implique un travail de rencontre avec les évaluateurs** dans leurs milieux professionnels afin d'installer une relation de confiance propice à l'immersion. Les termes de appuient la posture : « *En côtoyant directement les membres du groupe, en participant, de l'intérieur, à la quotidienneté de la vie des acteurs, l'ethnographe sera progressivement amené à devenir lui-même un membre de la communauté de telle sorte qu'il devienne, selon les termes de Lapassade (2001), "le phénomène qu'il a choisi d'étudier*[898]*'' '' *[899]» (Pépin, 2011). **L'appartenance sociale en tant qu'évaluateur a facilité l'immersion dans les situations investiguées**. La légitimité naturelle d'être présent permet de ne pas modifier le déroulement spontané des actes autant structurellement que dynamiquement : « *Lorsque l'ethnographe s'insère dans une communauté donnée afin de l'observer pour mieux la décrire et la comprendre, il le fait dans l'optique de ne pas y modifier les dynamiques habituellement à l'œuvre. De fait, l'ethnographe cherche bien à rendre compte de la vie du groupe sans en modifier la structure ni le fonctionnement habituels*[900] » (Laplantine, 2005).

Deuxièmement, la posture du chercheur est indépendante de sa source dans la collecte des données brutes. L'investigation ne poursuit pas un objectif publicitaire ou discursif : elle veut éviter le « *mélange des genres*[901] » et « *l'infotainement*[902] » (Demers,

---

[895] Rappel (cf. notre première partie). Les textes juridiques autorisent la présence « *d'Experts* » - évaluateurs envoyés par l'Administration – pour l'évaluation de certaines situations d'évaluation concernant les UC transversales (UC1, 2, 3 et 4 dans notre cas).

[896] VIENNE, P., (2007). La politique du terrain brûlé. SociologieS. Repéré à http://sociologies.revues.org/index221.html.

[897] DANIELLOU, F., (2002). Le travail des prescriptions. Dans J.- M. Evesque, A.- M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz, & J.- L. Vayssière (Éds), Les évolutions de la prescription (pp. 9-17). Actes du 37e Congrès du SELF, Aix-enProvence : REACT et SELF.

[898] LAPASSADE, G., (2001). L'observation participante. Revue européenne d'ethnographie de l'éducation, 1(1), 9-26.

[899] PEPIN, M., (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui? Comprendre les phénomènes d'aujourd'hui pour demain : l'apport des méthodes qualitatives recherches qualitatives, Hors Série, numéro 10, pp. 30-46.

[900] LAPLANTINE, F., (2005). La description ethnographique. Paris : Armand Colin.

[901] Les évolutions sont analysées comme une crise du journalisme qui conduit soit à des dérives, soit à une recomposition des territoires de l'information, de la publicité et de la communication, ou même pire, à une disparition du journalisme. Ces craintes ont été renouvelées à l'occasion du développement d'Internet et donc de l'émergence de nouveaux acteurs, de la recomposition des

2005). L'information, comme « *expérience incorrigible* », n'est passible d'une évaluation qu'en termes de conditions d'exploration et de conformité à la réalité. « *Would it be difficult to deny a kind of privacy which (in normal circumstances) makes the subject, "authoritative'' and "incorrigible'' about whether or not such episodes occurred and about their character*"[903] » (Ryle, 2009). **Le chercheur est un rapporteur de discours respectant le mot-à-mot** : « *sa propre parole ne serait soumise à aucune autre contrainte que celle des règles de la déontologie professionnelle : l'indépendance et l'objectivité*[904] » (Utard, 2003).

Enfin, la démarche ethnographique est posée comme une enquête de découverte d'un monde extérieur, en parlant de « *données de premières mains*[905] » (Grafmeyer & Joseph, 1979). Le chercheur adopte une posture naïve : il se laisse guider par les évènements sans chercher à induire et à intervenir.

2. Les actes ethnographiques du chercheur en situation (Annexe 6 du Tome 2)

Les actes ethnographiques s'inspirent des pratiques journalistiques et ethnographiques. **Les notes manuscrites et les verbalisations retranscrites restent à l'état « brut »** (« *données de premières mains* »). Les actes du chercheur commencent par une retranscription en direct des verbalisations (Annexe 6 du Tome 2) : du mot à mot ponctué de repères retranscrits (temps, lieux, environnements, interactions, etc.). Le corps du chercheur participe en tant que « capteur » de sensations, d'éléments propres à la situation. La démarche est rendue « ethnologique » dans son approche « naturaliste ». **La présence physique du chercheur amène à recueillir les éléments détenant une signification**. Le chercheur est seul dans la situation d'évaluation. Il suppose qu'il ne peut effectuer une « *ethnographie multi-site* » (Mondada, Traverso & Plantin, 2006) (suivre plusieurs acteurs en parallèle). Il se centre sur les actes d'évaluer d'un évaluateur pour présenter des données processuelles et interactives, à l'inverse de « *l'ethnographie quick and dirty (Rouncefield)* » (présenter des données fragmentaires, rapides et mouvantes). Les actes ethnographiques ne cherchent pas à se substituer à un « enregistreur ».

Le chercheur « participe » de manière invisible autant à l'émergence de significations qu'à leurs mises en valeur : il fait des commentaires, note des manifestes physiques, environnementaux ou des évènements, etc. Le chercheur adopte une posture inspirée des méthodes ethnologiques « *d'observation participante*[906] » (Bogdan et Taylor, 1975) : elles permettent la compréhension des significations en contexte. **Le chercheur cherche aussi au fur et à mesure à « *vivre en soi les tendances principales de la culture étudiée*[907] »** (Laplantine, 2005) : déceler les routines, les interactions, retranscrire certaines terminologies, etc. Ces actes ethnographiques renvoient à une conception plus large que l'acte d'observer : « *comprendre de l'intérieur*[908] » (Pepin, 2011 ; Erny, 1981 ; Laplantine, 2005 et Pepin, 2011).

---

territoires et des réorientations stratégiques auquel cette technologie a donné lieu (ex : Publi-reportage, blog, Webzone, etc.)

[902] *Infotainment* is "*information-based media content or programming that also includes entertainment content in an effort to enhance popularity with audiences and consumers.*" In DEMERS, D., (2005). Dictionary of Mss Communication and Media Research: a guide for students, scholars and professionals, Marquette.

[903] RYLE, G., (2009[1949]). The Concept of Mind. 60 Anniversary Edition, Routledge.

[904] UTARD, J.-M., (2003). Ibid.

[905] GRAFMEYER, Y. & JOSEPH, I., (1990[1979]). L'école de Chicago - naissance de l'écologie urbaine. Traduction (partielle) de l'ouvrage *"The City"*, Aubier, Paris, [1ère édition : Les éditions du Champ Urbain - CRU, 1979].

[906] BOGDAN, R. & TAYLOR, S.J., (1975): Introduction to Qualitative Research Methods. A Phenomenological Approach to the Social Sciences, New York, John Wiley and Sons.

[907] LAPLANTINE, F., (2005). Ibid.

[908] PEPIN, M., (2011). Ibid.

En synthèse, les actes ethnographiques s'articulent ici en deux temps : « *C'est à partir de l'observation de ces pratiques que l'ethnographe accèdera graduellement à des éléments, à des fragments de culture qu'il lui faudra reconstituer et réagencer en un tout qui entre dans la logique des acteurs*[909] *»* (Erny, 1981).

IV.2.4.3 Les captations vidéo

Les captations vidéo (Annexe 8 du Tome 2) sont utilisées au regard de trois situations : **primo, elles enregistrent directement une situation d'évaluation certificative** : les situations concernées sont les épreuves d'animation en Fitness et musculation du BPJeps Agff. **Secundo, elles enregistrent les situations simulées d'évaluation** au DEJeps hm : les situations simulées d'évaluation du projet professionnel du DEJeps hm. **Tercio, elles enregistrent tous les entretiens** relatifs aux situations d'évaluation investiguées.

La captation vidéo est un outil intéressant de part sa complémentarité avec d'autres outils. Pour accéder au mieux à la documentation de « l'acte d'évaluer des compétences » de ce diplôme, l'étude allie la captation vidéo et la simulation : certaines situations d'évaluation certificative se confrontent à des objections importantes de l'acte d'évaluer des compétences : la plus fréquente reste l'interdiction d'enregistrer les situations d'évaluations certificatives réelles propres au DEJeps hm : ces dernières étant toutes conduites par des « experts » (évaluateurs de la DRJSCS d'Idf), ces derniers imposent de respecter à la lettre le secret professionnel.

La captation vidéo renvoie à différents paradigmes méthodologiques : du simple « rappel stimulé » à la « trace d'activité » en passant par un outil de l'entretien. L'étude l'utilise sous deux versants : **elle est une « trace première » pour les entretiens** : l'évaluateur verbalise en confrontation avec la captation vidéo de la situation réelle ou simulée. **Elle est aussi une « trace d'inter-actions » de l'acte d'évaluer** : le chercheur travaille directement sur « l'acte d'évaluer » grâce à cette trace vidéo. Elle s'inscrit dans le cadre de « l'analyse conversationnelle » posée par Mondada (2005) : l'étude révèle les interactions et le rôle du corps au cœur de l'investigation, ce que Mondada (2005) qualifie de « *parole-en-interaction*[910] ».

La captation vidéo se conçoit comme une « *machine à refaire la vie*[911] » (Agel, 1960) en référence au cinématographe des Frères Lumières : elle reste l'instrument privilégié **autant pour étudier la « *parole-en-action* » que pour objectiver l'intersubjectivité des interactions captées** (Tochon, 1996). Elle constitue pour l'étude une garantie supplémentaire en termes de fiabilité et de crédibilité des verbalisations produites. **La captation vidéo permet de préserver le déroulement naturel de l'action** en captant les éléments spontanés de l'acte : un enregistrement « *en continu*[912] » (Laville et Dionne, 1996) permet l'obtention de traces d'activité. La captation vidéo est l'une des sources premières au travail de retranscription mot à mot. Au-delà de la conduite d'entretien, elle apporte une rétrospection recontextualisante. Elle reste primordiale pour atteindre la signification des actes observés.

a. L'angle de vue entre intentions et faisabilité

[909] ERNY, P., (1981). Ethnologie de l'éducation. Paris : Presses Universitaires de France.
[910] Id.
[911] AGEL, H., (1960). Puissance de l'image, Séquences : La revue de cinéma, n° 23, 1960, p. 3-5.
[912] LAVILLE, C. et DIONNE, J., (1996). La construction des savoirs: manuel de méthodologie en sciences humaines. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Le positionnement local de la caméra dépend des intentions d'observations : **il permet de verbaliser certains éléments implicites liés à la situation**, rendant un « *usage contextualisant*[913] » (Mondada, 2008). **Il vise à « rester » sur des aspects plus précis** à des fins de significations. Mondada rend compte de la gestualité co-verbale, des interactions avec l'environnement par l'appui vidéo et son « *usage sélectif*[914] » (Mondada, 2008). **Plus théoriquement, la vidéo amène une théorie du langage** : **le verbal et les gestes sont considérés comme un seul et même système**. La vidéo se démarque des méthodologies purement verbales trop réductrices. Son « *usage* [est] *théoriquement fondé*[915] » (Mondada, 2008).

La caméra est positionnée de manière à capter au mieux **l'environnement proche de la situation d'évaluation** (vue des deux évaluateurs formateurs assis, vue en trois quartes faces afin de discerner leurs visages). Elle permet une contextualisation autant sur le plan des interactions que sur le plan des émotions. **Elle veut capter chaque évaluateur** : un regard est porté sur la gestualité co-verbale de chaque évaluateur et aux interactions avec le binôme, le candidat stagiaire et les différents objets composant la situation (feuilles, stylos, montres, etc.). **Une importance est donnée aux visages et aux mains** : l'expression et la gestualité sont captées en lien avec les « blancs », les temps d'attente ou de pause, etc. La tonalité des voix, la force et les murmures sont relevées en lien avec les contenus.

b. Optimiser les conditions matérielles au service du contexte « naturel »

Si la vidéo en tant que « *machine à refaire la vie* » permet la captation des « actes d'évaluer des compétences » des évaluateurs, elle rend des limites sur le plan scientifique : elle ne peut tout enregistrer. Au-delà des possibilités matérielles, des choix s'imposent et déterminent les angles de la captation. Le statut de la captation dépend de la manière dont la caméra est manipulée.

Le choix dépend en premier lieu de l'objet visé. La caméra est dirigée vers les évaluateurs en action. Le plan est volontairement assez large afin de rendre compte de l'environnement et des mouvements s'opérant autour des évaluateurs. **Le choix dépend des contraintes locales**. Si la caméra est posée en trois quart façade, il est impossible de l'approcher davantage pour ne pas gêner l'évaluation se déroulant. Il en va du respect des conditions de réalisation et d'éthique (certains candidats ne souhaitaient pas être filmés). Le candidat stagiaire étant en face, la caméra ne pouvait être à cette place non plus. Il pouvait en découler un problème d'adresse des actes (l'évaluateur peut être tenté d'adresser son action moins au candidat qu'à la caméra).

La captation dépend fortement des contraintes techniques liés à des moyens limités, soumises au temps imparti et aux spécificités des lieux de captation : Les salles (salles de classe de l'Of) n'étaient pas équipées pour ce type d'intervention : place réduite, peu de prises électriques, problème de contre jour par exemple. La captation vidéo effectuée avec une seule caméra conduit à faire des choix en termes d'actes à enregistrer : impossibilité de placer une caméra sur le plan vertical : type vue aérienne par exemple. Des plans plus serrés avec l'appui d'une autre caméra cadrée sur leurs faciès pourraient permettre de mieux discerner les expressions et émotions associées. **Enfin, le dispositif d'enregistrement demande d'étudier le choix de la prise de vue, le choix du moment à capter** entre des instants exploitables pour l'étude et le respect des aspects privés ;

[913] MONDADA, L., (2008). Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps : la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions, pp. 127-156, In Bilger, M., (2008). Données orales : Les enjeux de la transcription. Cahiers de l'Universite de Perpignan, n°37, Presses Universitaires de Perpignan.
[914] Id.
[915] Id.

c. Privilégier le droit de regard au « voyeurisme »

Le choix des espaces, des plans, des durées de captation est structuré en fonction de questions de faisabilité et de confidentialité : travailler au plus près du contexte naturel, privilégiant le « droit » de regard au « *voyeurisme* » immoral. Comme le dit Mondada (2005), « *leur non-respect peut risquer d'impliquer pour les données recueillies un devoir de confidentialité qui signifie l'impossibilité de leur exploitation*[916]. » L'emplacement de la caméra se situe entre une position à la fois voyante et discrète, cherchant un entre deux acceptable entre « *le gage de transparence*[917] » (Mondada, 2005) et l'évitement d'une gêne. La caméra de type mini DV de petite taille est posée sur un pied, et confondue dans le paysage naturel du local concerné. Cette discrétion évite la tentation de s'adresser moins au candidat stagiaire qu'à la caméra directement. Le protocole posé dans le contrat social autorise la possibilité de stopper l'enregistrement à la demande des évaluateurs à tout moment afin de conserver la liberté privée d'image et de parole. Il en est de même en ce qui concerne les éventuels effacements de données qui pourraient gêner les évaluateurs.

Tous les acteurs, ayant accepté la captation vidéo[918], n'ont pas autorisé la présence d'un technicien. Le chercheur conduit seul l'enregistrement sur le plan technique. Cette condition impacte directement sur le plan du dispositif : une seule caméra, des manipulations réduites afin de pouvoir se concentrer sur l'acte d'évaluer. Si la caméra est considérée comme un prolongement, le dispositif vidéo est préinstallé à l'avance. L'enregistrement en autonomie de la caméra supplante une manipulation en continue. Les acteurs y gagnent en naturel grâce à l'absence de manipulation humaine autour de sa captation. Afin d'éviter toute manutention, la caméra est branché sur secteur, posé sur un pied et l'enregistrement s'opère sur disque dur afin d'éviter toute intervention pendant l'enregistrement. Ces modalités techniques sont en accord avec les conditions éthiques et juridiques qui régissent l'investigation.

IV.3/ Interprétation des données : imprégnation, distanciation, mise en lien

Les actes d'enquête et d'observation ont permis d'obtenir des données de premières mains. Si le questionnement scientifique amène à expliciter le processus d'interprétation, il se caractérise par des actes interprétatifs réels au sens de Reynaud (2004), i.e. des **actions s'opérant entre la donnée brute et la signification des résultats.** « ***C'est la pratique qui lui donne une signification*** » (Wittgenstein, 1969).

IV.3.1 L'imprégnation par la (re)transcription des données

IV.3.1.1 La transcription comme objet frontière entre imprégnation et conceptualisation des données

L'exercice de la transcription renvoie à un paradoxe apparent : si la transcription cherche à fixer des données à des fins d'étude, elle dépend fondamentalement de l'action de transcription du chercheur. Elle représente **un « *objet frontière* » de liaison** (« *boundary object*[919] » (Star & Griesemer, 1989)) entre l'évaluateur, son action et son étude.

[916] MONDADA, L., (2005). Ibid.
[917] MONDADA, L., (2005). Ibid.
[918] Certains acteurs y préfèrent un enregistrement audio seulement
[919] STAR, S.L. & GRIESEMER, J.R., (1989). Institutional Ecology, Translations and Boundary objects. Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39, Social.

L'étude différencie la transcription dans sa dimension reconstructive du simple recueil ou collecte qui renvoie à un « déjà là » qu'il suffit de prendre.

L'étude différencie transcription de retranscription. La retranscription est entendue au sens d'un exercice de « libellisation » au mot à mot des verbalisations au cours d'un entretien enregistré. **Il est question de retranscription intégrale sans volonté de transformation** même si certains facteurs atténuent sa fidélité : certains mots ou expressions inaudibles, sauts de bande, etc. La conception de la transcription s'entend au sens « *linguistique interactionnel*[920] » (Mondada, 2008) : la transcription ne se limite pas aux mots mais prend en compte d'autres éléments selon les besoins du transcripteur : gestes, durée ... voire des odeur : « *Que n'ai-je un pinceau, Qui puisse peindre les fleurs du prunier, Avec leur parfum*[921] *!* » (Satomura, (1970[1602]).

1. Les bénéfices des (re)transcriptions pour « l'acte d'évaluer des compétences »

Elle permet au chercheur d'engager des interprétations : Comme le dit et Ochs (1979) dans son ouvrage « *Developmental pragmatics*[922], *c'est un processus qui matérialise les présupposés théoriques de son auteur et qui effectue de nombreux choix interprétatifs ayant un effet configurant sur les possibilités d'analyse et sur ses résultats*[923] » (Mondada, 2008). La transcription cherche à saisir par la reproduction un moment passé. Bergmann (1985) parle de « *rekonstruirende Konservierung*[924] ».

Elle permet aussi au chercheur d'effectuer un premier travail de vérification : Mondada (2008) considère le statut de la transcription en lien avec les enregistrements comme : une « *instance de vérification, (…) la première permet un accès au second qui en augmente l'intelligibilité et l'analysabilité ; le second donne à la première son caractère d'évidence*[925] » (Mondada, 2008).

Enfin, la transcription aide le chercheur à détecter le caractère ordonné par le sens des actes de l'évaluateur. « *There is order at all points*[926] » (Sacks, 1984). Les détails sont montrables, racontables, « transcriptibles » au pas-à-pas, mot-à-mot. Les exercices de transcription caractérisent une « *pratique interprétative et théorique*[927] » (Mondada, 2008). Les transcriptions minutieuses ordonnent une quantité de détails infimes : l'évaluateur montre des points d'émergence qui doivent être décrits à travers la verbalisation des évaluateurs.

2. Les actions communes aux (re)transcriptions

Les transcriptions **sont des « *actes situés* », fruits d'une pratique spécifique et personnelle**. Elles sont liées à un appareillage matériel (informatique, audiovisuel, matériel) qui cerne un champ des possibles.

---

[920] Id.
[921] SATOMURA, S., (1970[1602]). Anthologie de la poésie japonaise classique, trad. Gaston Renondeau, Gallimard.
[922] OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. (eds.), (1979). Developmental pragmatics. New York: Academic Press.
[923] MONDADA, L., (2008). Ibid.
[924] BERGMANN, J., (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie', in W. Bonss and Hartmann (Eds) Entzauberte Wissenschaft, pp. 299–320. Göttingen: Otto Schwarz.
[925] MONDADA, L., (2008). Ibid.
[926] SACKS, H., (1984). Notes on methodology. In J.M. Atkinson & J. Heritage, Structures of social Action. Cambridge. CUP. 21-27.
[927] MONDADA, L., (2008). Ibid.

Une convention de lecture est construite en amont : les liens entre les actes de transcriptions et leurs sources posent le problème de la mise en compréhension des transcriptions vis-à-vis des lecteurs : les transcriptions doivent être intelligibles sans que sa source soit entièrement présente : comprendre une transcription sans avoir à visionner la vidéo source par exemple. Selon les contrats sociaux, une codification garantie l'appellation pseudonyme des évaluateurs, la mise en littéralité ou la codification de certains processus, actes, interactions, etc. La convention rend compte de la construction de documents intermédiaires (découpages textuels, schémas explicatifs, etc…) selon les objectifs. La fiabilité des transcriptions en lien avec sa source (enregistrement audio ou vidéo, notes ethnographiques) est établie par la multiplication et la « *manipulation* » (Mondada, 2008) des visionnages vidéo et de relectures des notes ethnographiques pour outiller la « *professional vision*[928] » (Goodwin, 1994) : elle doit répondre autant aux attentes d'une communauté professionnelle que scientifique : « *The process of transcribing implies a process of socialization of our readers to particular transcribing needs and conventions*[929] » (Duranti, 1997).

La répétition des visionnages et la durée des imprégnations aux données brutes sont des actions méthodologiques récurrentes. L'imprégnation commence dès le début de l'enquête par des moments de présences sur le terrain : se laisser conduire par/dans des quartiers d'activités aux flux des actes se déroulant là et maintenant. Elles amènent à une première imprégnation qui éveille la transcription. La retranscription intégrale d'un entretien de quarante cinq minutes prend environ entre quinze et vingt heures de travail. Ces éléments configurent le travail.

L'étude intègre la transcription du temps dans l'espace de certaines transcriptions : « *le problème de représentation* [est de] *représenter le temps en l'inscrivant dans l'espace des conventions écrites constitue le problème fondamental que doit résoudre une convention de transcription*[930] » (Mondada, 2008). Dans certaines des transcriptions, une ligne est sautée afin d'insérer des indications temporels en termes de durée : un murmure qui dure, un temps de pause, etc. L'auteur rappelle que cette représentation est le produit de trois éléments : la captation vidéo en tant que données sources, la transcription littérale et la convention de transcription.

Les transcriptions s'inscrivent autour d'éléments « *éthique*[s] *et politique*[s] ». La description de certains contextes des évaluations, l'identité des évaluateurs, la présentation ou citation de certaines verbalisations au regard de leurs formes (orthographe, grammaire, etc.) ou de leurs fonds (contenu, sens, etc.) posent un dilemme entre la protection de la vie privée et les besoins de l'étude. L'étude travaille autour de simili qui conservent la signification en termes fiables tout en respectant les termes du contrat social, « *tenir compte des connotations ethniques du nom original tout en ne procédant pas à une stéréotypisation abusive de la personne – en satisfaisant chaque fois aux deux impératifs éthiques et analytiques*[931] » (Mondada, 2008).

IV.3.1.2 Retranscription littérale intégrale, transcription interactionnelle et transcription schématique

1. La retranscription littérale intégrale (Annexe 1, 3 et 5)

[928] GOODWIN, C., (1994). Professional Vision. American Anthropologist 96(3): 606-633.
[929] DURANTI, A., (1997). Linguistic anthropology. Cambridge. Cambridge University Press.
[930] Id.
[931] Id.

La retranscription littérale intégrale est une étape longue du travail de formalisation des données. Elle nécessite une organisation matérielle qui optimise les conditions de travail. L'organisation a évolué dans le temps et amène à présenter trois types d'actions.

- Les actes de retranscription en main propre

Les six premiers entretiens ont été retranscrits directement en main propre selon l'organisation matérielle et temporelle suivante : **la projection des vidéos sur une télévision** grand écran afin de repousser les phénomènes de fatigue inhérents à la fixation des visionnages ; **l'usage d'un carnet type bloc note** afin de retranscrire manuellement certains passages et/ou de porter les annotations en fur et à mesure du visionnage ; enfin, **la retranscription sur un logiciel de traitement de texte** (Word).

Les retranscriptions respectent la rigueur suivante :

Une écriture particulière qui s'effectue sans saut de lignes, sans omission de mots, et demandant de nombreuses répétitions de visionnages. **Le temps de travail est programmé sur des journées complètes**. Il débute généralement vers dix heures le matin. Le déjeuner fait l'office d'une première pause vers treize heures. La retranscription reprend à quatorze heures environ pour se finir aux alentours de dix huit heures, avec deux temps de pause. Les retranscriptions littérales intégrales nécessitent environ quinze heures de travail pour quarante cinq minutes de captation vidéo.

Ce travail s'accompagne d'un premier codage tel que le numérotage des phrases, le codage pseudonyme des évaluateurs, la mise en surbrillance de données brutes prenant déjà sens. **Le phénomène d'imprégnation progressif s'opère avec les données**, autant dans le re-visionnage des vidéos que dans les relectures successives.

La convention de codification est la suivante :

NC1-1 : les lettres nomment l'évaluateur formateur conformément au contrat social
NC**1**-1 : le premier chiffre identifie le numéro d'entretien. Certains évaluateurs formateurs ont effectué plusieurs entretiens
NC1-**1** : le second chiffre nomme l'unité de sens relevé pour l'analyse
Le dialogue : la transcription intégrale laisse apparaître un dialogue s'articulant sous la forme : question / Réponse. Les questions sont transcrites au format « normal » et les réponses au format « *italique* »

Ci-dessous deux extraits à titre d'exemple :

Tableau 2 : Exemple n°1 de transcription intégrale

STS2 : Le but, en fait, est de sensibiliser les personnes. Dans les centres, souvent, les gens sont délaissés. Nous proposons une qualité des services qui est de suivre les personnes dès le début de l'inscription jusqu'à la fin. Sur le site internet, on n'explique pas les tarifs, on indique juste ce qu'il y a. Je veux un certain nombre de paramètres pour présenter tous les services qu'on peut trouver : vous êtes obèse, on a ça et ça et on mettra ça en place, etc.
FON2 : *J'ai bien compris l'essentiel de votre projet. Je voudrais maintenant savoir si c'est une action différente de ce qui existe déjà ou bien un complément au fonctionnement proprement dit de la structure existante.*
STS3 : C'est un complément. Ils n'ont pas de démarche commerciale. C'est du bouche à oreille et les spectacles en fin d'année font de la pub. Les gens qui veulent être préparateurs physiques iront sur notre site. C'est une démarche commerciale, par rapport à la publicité pour drainer des personnes supplémentaires. (…) Après, je suis en relation avec des ostéopathes et des médecins. Je leur donne ma carte avec le site internet. Les

gens vont sur le site, s'ils sont intéressés, ils m'appellent. **FON3 :** *Je vois le cheminement de votre idée. Au départ, je voulais simplement resituer un peu les grandes lignes. C'est vous qui êtes à l'origine de cette idée?*

Tableau 2bis : Exemple n°2 de transcription intégrale

Question Là, en fait, pratiquant… **Réponse** C'est ce qu'il a présenté. Etudiant, formation depuis un an, préparation examen en salle, beaucoup de disponibilités (3 fois par semaine) L'objectif de ce pratiquant est la perte de poids, musculation généralisée. **Question** D'accord. Tout ça, c'est la présentation de son pratiquant. **Réponse** Oui, je suis revenue sur une petite parenthèse qu'il a élaborée ensuite, qu'il a précisé plus tard, dans l'entretien. Ce sont des choses qui n'avaient pas été précisées. Sinon, il avait présenté effectivement le plus gros. **Question** Ce que tu as entouré là ?

- Les apports logiciels

Pour deux entretiens, l'organisation matérielle diffère quelque peu au regard de la nature du « support » vidéo :

Le travail s'effectue à partir de disques DVD pour les six premières retranscriptions : ils sont lus sur un lecteur DVD à l'aide d'une télécommande.

Le reste du travail s'effectue à partir d'une caméra *Hard disk* afin d'œuvrer sur un support type fichier vidéo « .avi » lisible sur ordinateur. Ce support permet une organisation plus informatisée, à savoir : **une projection de la vidéo sur un ordinateur au moyen du logiciel de retranscription** « *transana*[932] ». Ce logiciel permet de retranscrire, d'identifier les clips analytiquement intéressants, d'attribuer des mots clés, d'arranger et réarranger les clips, de créer des collections de clips complexes interdépendants, d'explorer les relations entre les mots-clés appliqués, etc. L'ancienne version (version 2.21) est privilégiée de part sa gratuité[933]. Il en retourne un gain de temps quant à la manipulation des *avant arrière* pour le re-visionnage. A l'inverse, la mise en correspondance des clips avec les verbalisations prend plus de temps et le travail reste assez complexe. **L'usage d'un carnet type « bloc »** est conservé afin de retranscrire manuellement certains passages et/ou de porter des annotations en fur et à mesure du visionnage. **La retranscription est transférée sur un logiciel de traitement de texte** (Word) à des fins de codage et d'analyse.

Le travail de retranscription littérale et intégrale en lien avec le travail d'imprégnation progressive fait apparaître une saturation de certaines données significatives, même si d'autres entretiens étaient programmés sur cette période 2009-2010.

- Six retranscriptions effectuées par un cabinet spécialisé

[932] http://www.transana.org/

[933] Transana a été initialement créé par Chris Fassnacht. Il est maintenant développé et maintenu par David K. Woods au Centre Wisconsin pour la recherche en éducation, Université du Wisconsin-Madison.La dernière version 2.41 est payante.

Les six autres retranscriptions littérales intégrales sont effectuées par un cabinet spécialisé détenant l'expérience de ce type de travail : le cabinet CS Bureautique[934].

Une autorisation est demandée aux évaluateurs pour l'externalisation de leurs données sur support vidéo à un cabinet spécialisé et de leurs mises en mots. **Les vidéos sont envoyées par email** par le biais d'une plateforme de stockage. Le cabinet CS Bureautique renvoie la vidéo, la retranscription et sa facturation en retour sous trois à quatre semaines. Si la durée de travail est plus courte que la nôtre, ce travail reste chronophage dans les deux cas.

Lors de la réception des retranscriptions de CS Bureautique, **le travail commence par la pose des étiquettes de repérage** : numéroter les questions et les réponses (Q1, R1, etc.) pour faciliter le repérage des citations, rebaptiser les interlocuteurs par leurs pseudonymes, soulignage au fur et à mesure des relectures des verbalisations signifiantes. **L'intention est de rester le plus fidèle possible vis-à-vis des sources** : tous les mots prononcés sont écrits ainsi que les hésitations, les soupirs, les tics de langage, etc. L'usage des points de suspension, de guillemets, de virgules et de points d'exclamation amènent à préciser le sens donné aux actes du langage. La précision est recherchée dans l'utilisation de ces signes afin que la verbalisation reste significative.

La principale difficulté reste le rapport entre la fidélité des verbalisations et la « *contrainte de lisibilité*[935] » (Bourdieu, 1993). Lors des retranscriptions, **le langage du corps des évaluateurs n'apparaît qu'en filigrane**. Les gestes, expressions, postures sont quasi absentes tout comme les interactions avec les autres acteurs et leurs artefacts. C'est dans ce sens que les deux derniers entretiens sont retranscrits dans le cadre de la « *transcription linguistique interactionnelle*[936] » (Mondada, 2008).

2. La « transcription linguistique interactionnelle » (Annexe 4)

   - Une organisation singulière au service des interactions entre gestes et paroles

Ce mode de transcription permet de mettre en valeur l'évaluation des compétences comme une interaction « *faisant intervenir une diversité de ressources – telles que la parole et les gestes – compris les gestes de traçage et d'inscription, les regards, les manipulations d'objets*[937] » (Mondada, 2008). Certains résultats ne peuvent être totalement réduits à l'analyse verbale. Ils dépendent du langage du corps et des interactions multimodales entre corps, langage et artefacts. **La méthodologie s'adapte pour prendre en compte ces éléments** et présenter un résultat en lien avec un processus : « *Le raisonnement est configuré par ces paroles et ces gestes en interaction et ne peut pas être réduit à leurs résultats*[938] » (Mondada, 2008).

L'appel à ce type de retranscription sert deux objectifs : **le premier dessein est de garantir l'interprétation d'un résultat en l'enrichissant par ses processus** : ses interactions, ses rapports entre les évaluateurs et leurs objets par exemple. Les résultats permettent non seulement d'identifier des démarches processuelles sur le plan des interactions mais également de croiser les résultats avec d'autres méthodologies.

[934] Le cabinet CS Bureautique est spécialisé notamment sur les retranscriptions de type littérales et linguistiques interactionnelles. Ce cabinet est situé à Castelnau le nez (34).
[935] BOURDIEU, P., (1993). Comprendre, in La misère du monde, Paris: Seuil.
[936] MONDADA, L., (2008). Ibid.
[937] Id.
[938] Id.

Elle permet aussi de révéler « les actes distribués et incarnés » des évaluateurs au cours de leurs échanges. Elle ne veut pas clôturer l'étude sur les verbalisations ou sur les visualisations mais sur les rapports entre les deux. « *Loin d'être dotées d'un sens inscrit une fois pour toutes et disponible dans son évidence visuelle, ces visualisations sont opaques, dotées d'un sens qui reste à construire intersubjectivement dans la discussion, voire dans la négociation et l'argumentation*[939] » (Mondada, 2008). **Cette construction du sens** passe par des gestes, des expressions, des gribouillages, des documents en train de se remplir, etc.

La « *transcription linguistique interactionnelle* » concerne deux situations d'évaluation pour la certification des UC3 et UC4 du Dejeps hm. **La focale se porte sur l'ensemble des échanges entre les différents évaluateurs** (deux évaluateurs et le candidat), sur les maniements et emplois des différents artefacts.

Ce mode de retranscription documente deux actes d'évaluer des compétences de « *lecture intersubjective*[940] » (Mondada, 2008). **L'étude n'oublie pas les processus de construction de la décision par la construction d'objets intermédiaires** (brouillons, notes, etc.) entre l'observation participante des évaluateurs et la formalisation de la décision par la grille d'évaluation.

- Une codification singulière au service de l'interaction

L'organisation et la codification sont empruntes de Mondada (2004).

CGW

Il n'y aura un rattrapage que sur l'UC1 ou sur les deux. Il aura à nouveau l'épreuve à repasser. C'est

=----------> (1.2) =---------->

ça le questionnement… De toutes façons, il aura au rattrapage dans les mêmes conditions, soit les 2

(1.2) ((CGW fait un grand geste du bras gauche))

UC soit simplement l'UC1.

((CGW ouvre les mains vers l'extérieur))

FON

En regardant les deux UC, on voit bien que ce n'est qu'un concentré (je parle de l'UC2) de l'UC1, plus

((FON ouvre grand les mains en regardant ses notes)) °je parle de l'UC2°

dans l'action, alors qu'au départ… Il faut bien concevoir pour l'énoncer clairement. Autant qu'il ait

(1.2) (1.2) ((FON appuie sa joue sur sa main)) (2.3)

des éléments pour retravailler sur l'UC1, sur l'organisation de son projet, ce qui lui permettra par la

((CGW menton sur la main)) (1.2) (1.2)

suite de faire un résumé de ses moyens d'action.

(\)

Schéma 1e : Extrait de transcription linguistique interactionnelle.

Comme le montre l'extrait ci-dessus, chaque transcription fait l'office d'un saut de ligne permettant l'ajout synchronisé d'informations interactionnelles (en bleu). Ces informations sont données sous deux formes : **certaines informations sont codifiées par des signes** de type séparateurs, astérisques, parenthèses, etc. Le protocole de codification ci-dessous est inspiré de Mondada (2008). **Certaines informations sont descriptives et libellées** sous formes de phrases courtes de type « sujet-verbe-complément ».

La méthodologie n'a emprunté qu'une partie des codes proposés par Mondada au regard du dispositif vidéo singulier de l'étude. L'absence de caméra en position verticale ou en direction des documents des évaluateurs formateurs ne permet pas l'utilisation d'un certain

[939] Id.
[940] Id.

nombre de codes par exemple. Cela n'empêche pas la visualisation de certains actes spécifiques. L'apport d'informations littérales courtes documente utilement les interactions. La pratique émerge au fur et à mesure des visualisations. Elle engendre une adaptation de la méthode de Mondada : la première ligne est **la « retranscription » verbale mot à mot** tandis que la deuxième ligne est **une information non verbale d'observations** qui vient enrichir le sens du verbal.

Sur cette deuxième ligne, les observations sont indiquées comme suit :

(( )) : entre ces parenthèses sont indiquées les observations - ex : ((*NC rit*)), ((*NC et TB sourient*)), ((*le stagiaire SF se frotte le front avec les mains*)). Ce code est important car il est très ouvert. Il pointe ce qui est remarquable – vu ou entendu ;
/ \ : l'intonation de la voix : elle est importante pour souligner une hausse du ton ou de la force de la voix ;
- : la troncation d'un mot - ex : « *je veux dire par-tir* » : le mot « *partir* » est dit en deux temps, « *par* » ... « *tir* » à des fins d'insistance ou de compréhension ;
= : ce signe indique que la (et/ou les) phrase(s) est dit rapidement. Il peut être suivi par ce signe de continuation -----> jusqu'au dernier mot concerné - Ex : « *je crois qu'il sait mais qu'il ne sait pas l'exprimer !* » ;

=---------->

°*bon*° : Entre deux °, ce signe signifie que le mot « *bon* » est murmuré ;
(2.3) : concernant le temps, la codification est réduite à l'utilisation d'un seul code. Il est placé lorsqu'un évaluateur laisse un blanc significatif entre deux phrases (ou mots) : cela suggère qu'il cherche ses mots par exemple ou qu'il hésite. Dans ce cas, (2.3) signifie un temps de 2 à 3 secondes. Ex : « *en fait, je crois qu'il n'est pas sûr de lui, qu'il doute* »

(3.4)

Les codes « *[, &, xxx, (.), .h, exTRA, :,* ^. » de Mondada sont supprimés au regard de l'inscription des gestes des évaluateurs. Ils sont substitués comme suit :

La notation des gestes s'effectue littéralement.
Ex : Si un évaluateur fait tourner son stylo entre ses doigts pendant que le stagiaire fait son oral, la signalétique est placée sous la verbalisation, à savoir:
TB 2 : « *en fait, je crois qu'il n'est pas sûr de lui, qu'il doute* »
NC 2 : ((NC fait toruner son stylo entre ses doigts))--------->

p() : indique que l'on pointe du doigt qqchose. Ex : p(dossier) signifie qu'il pointe le dossier du doigt.

3. La transcription « schématique »

- Schématiser pour « *comprendre et faire comprendre* »

Si « *un bon dessin vaut dix mille mots*[941] » (Confucius, 551 – 479 aIV. J.C.), le passage de la schématisation à la modélisation passe par quelques repères méthodologiques emprunts de Michel Adam (1999), de Buzan (2003), de Bukley & Boyle (1981) et de Bru (2004). Adam (1999) voit dans « *les Schémas un langage transdisciplinaire*[942] ». Si « *un modeste schéma en dit souvent autant qu'un très long discours*[943] » (Simon, 1966), la tentation se fait grande de concevoir le schéma comme un raccourci à la présentation d'un objet.

[941] MOIOLI, M., (2011). Apprendre à philosopher avec Confucius, Editions Ellipses.
[942] ADAM, M., (1999). Les Schémas, un langage transdisciplinaire. Préface de Jean-Louis Le Moigne, L'Harmattan.
[943] SIMON, H.A., (1966). Scientific Discovery and the Psychology of Problem Solving, in : H.A. Simon, Models of Discovery and Other Topics in the Method of Science, Dordrecht, Reidel, 1977.

Le Moigne (1999), dans sa préface à l'ouvrage de Michel Adam, rappelle qu'« *on apprend à écrire et même à dessiner, mais apprend-on à schématiser pour comprendre et faire comprendre*[944] *?* » Le schéma s'inscrit dans la conception du « *disegno* » de Léonard de Vinci. Il peut se définir comme une « *représentation intentionnelle par la médiation de ces opérateurs artefacts que sont les systèmes de symboles, " de ces œuvres que l'œil exige des mains de l'homme*[945] » (Le Moigne, 1999). Il prend appui sur la conception du « *disegno* » décrite par de Vinci (1162) : « *Le disegno est d'une excellence telle qu'il ne fait pas que montrer les œuvres de la nature, mais qu'il en produit des formes infiniment plus variées... Il surpasse la nature parce que les formes élémentaires de la nature sont limitées, tandis que les œuvres que l'œil exige des mains de l'homme sont illimitées*[946]… »

La démarche schématique renvoie à la conception de la représentation de Ladrière (1968). « *Le concept de représentation repose sur une double métaphore, celle de la représentation théâtrale et celle de la représentation diplomatique*[947] ». Le schéma est un « *opérateur de représentation* » : il permet sa construction à la fois pour « représenter pour comprendre » et « comprendre la représentation ». L'étude veut différencier ses schémas du « *schématisme* » (Adam, 1999), à savoir : premièrement, **le schéma donne une représentation de connaissances : il met en avant l'organisation dynamique d'objets.** Ces objets sont reliés par divers codes (connecteurs tels que des flèches, des traits, etc.) faisant office de script. Deuxièmement, **ils sont utilisés d'avantage dans un objectif de compréhension des processus singuliers des actes d'évaluer des compétences** que dans un objectif de généralisation de connaissances. Ensuite, les scripts sont d'autant plus importants qu'ils amènent à comprendre des séquences d'événements pour des actes singuliers. Les schémas proposés s'articulent autour **d'un nombre de mots explicites** apportant la « *textualité du schéma ou sa digitalité*[948] » Adam (1999), et autour **d'une forme « *d'iconicité*[949] »** (Moles, 1978) appuyant le « *degré de figurativité du schéma*[950] » (Adam, 1999) en tant que ressemblance ou degré d'analogie avec la réalité.

Certains schémas présentent également une « *réalité abstraite* » : des concepts, des connaissances, des processus. Ils s'inspirent de la typologie « *schéma textuel* » de Michel Adam. La représentation reste littéraire par la présence de mots. Des flèches (continues ou discontinues) donnent moins un mouvement ou un déplacement qu'une dynamique aux relations. **Certains schémas révèlent les dimensions spatiales. « *L'espace-plan* »** est imbriqué en profondeur pour faire apparaître des superpositions, des enchevêtrements. Dans cette figuration, les brouillages éliminent l'idée de frontières nettes entre les espaces. Les espaces sont également situés géographiquement afin d'affirmer son appartenance à une polarité. **D'autres schémas permettent de resserrer des éléments tout en présentant des connaissances autour de l'acte d'évaluer des compétences**. Leurs organisations étoilées aspirent au « *schéma heuristique*[951] » de Buzan (2003) ou « *schéma en grappe*[952] » de Bukley & Boyle (1981). La polarisation est centrée pour faire

[944] LE MOIGNE, J.L., (1999). Préface de l'ouvrage de Michel Adam : Les Schémas, un langage transdisciplinaire, L'Harmattan.
[945] Id.
[946] De VINCI, L., (1162). Cahiers, CU.f., 502.
[947] LADRIERE, J., (1968). Représentation et Connaissance, In Encyclopœdia Universalis.
[948] ADAM, M., (1999). Les Schémas, un langage transdisciplinaire. Préface de Jean-Louis Le Moigne, L'Harmattan.
[949] MOLES, A., (1978). L'image et le texte ». Communication et langages, nº38, pp. 17-29.
[950] ADAM, M., (1999). Les Schémas, un langage transdisciplinaire. Préface de Jean-Louis Le Moigne, L'Harmattan.
[951] BUZAN, T. & B., (2003). Mind Map : Dessine-moi l'intelligence, Ed. D'Organisation (2ème édition), Broché.
[952] BUKLEY, M.H. & BOYLE, O., (1981). Mapping the Writing Journey, Californie Bay Area Writing Project, Tolman Hall, Université de Californie, Berkeley.

apparaître un pourtour périphérique relié par des rayons. Michel Adam parle de « *schéma radial* ». Il permet une lecture synthétique d'éléments essentiels par leurs mises en réseau relationnel. **Enfin, quelques schémas mettent en avant une modélisation plus temporalisée de l'acte d'évaluer des compétences** (« *modèle des interactions en contexte évolutif*[953] » (Bru, 2004)). Il permet de poser « l'acte d'évaluer des compétences comme enquête » dans une chronologie linéaire, en faisant apparaître les récursivités inter-objets et contextuelles qui s'y jouent.

Les schématisations suivantes permettent d'améliorer la compréhension des résultats, des discussions et des prospectives. **La transcription par le schéma part du besoin de « poser » certains processus sur un plan à la fois spatial et temporel**.

- Les schémas « textuels » et « heuristiques » de l'étude

Ces schémas sont au service d'un même objectif : l'intelligibilité des significations des actes des évaluateurs. Ils formalisent les liens entre les verbalisations des évaluateurs et leurs traces d'activité. Les trois types de schéma ci-dessous sont utilisés comme une forme de transcription à part entière. Ce premier schéma ci-dessous se compose de deux espaces :

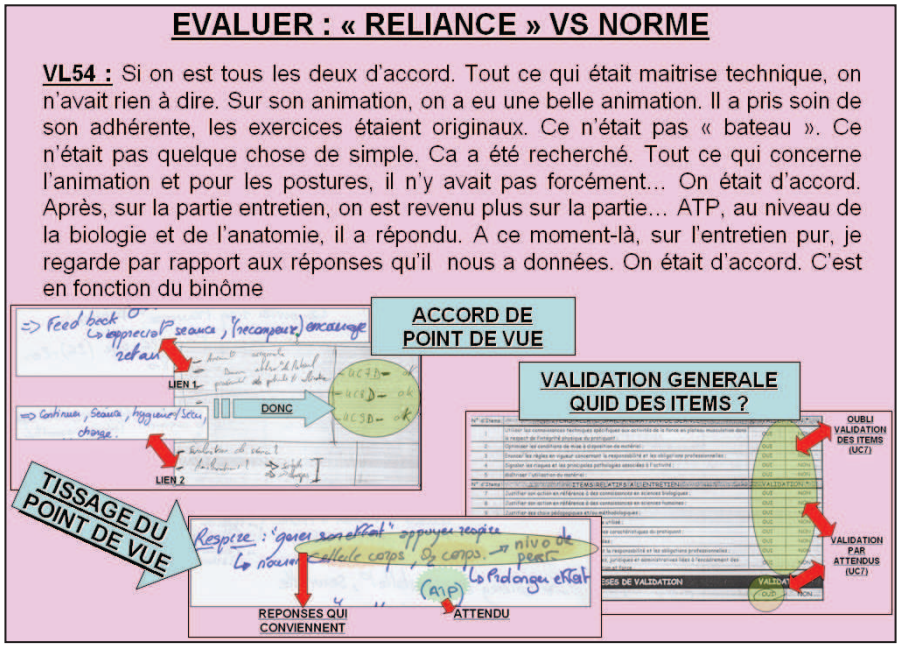


Schéma 1f : Exemple n°1 de schéma textuel

La zone supérieure rend compte de la verbalisation d'un évaluateur indiquée par le code « *VL54* ». Elle est une « *représentation littéraire* ».
La partie inférieure participe à sa mise en compréhension par la mise en interaction : i) d'extraits du brouillon de l'évaluateur formateur interviewé ; ii) d'extraits du brouillon de l'évaluateur formateur binôme ; iii) d'extraits de la grille d'évaluation.

Les schémas ont pour intention de favoriser la réflexion et la compréhension des processus issus d'interactions, de négociations, de confrontations. La compréhension de ce schéma s'opère dans le « *script* » : apport de mots en lien avec des connecteurs (de type flèches bleues, rouges, cercles verts) : « *ce* [type de] *schéma est un outil très fréquent*

[953] BRU, M., ALTET, M. et BLANCHARD-LAVILLE, C., (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. Revue française de pédagogie, 148, 75-87.

(…) dans les sciences humaines, sociale (…). Le lecteur peut ne pas être très familier de la discipline concernée, il suffit que le sujet l'intéresse et qu'il parcourt le ou les itinéraires figurés dans le schéma, pour en retirer une première compréhension[954] » (Adam, 1999).

D'autres schémas donnent un sens de lecture latéral (et non vertical) afin de pouvoir lier le texte source aux traces d'activité, comme l'exemple ci-dessous.

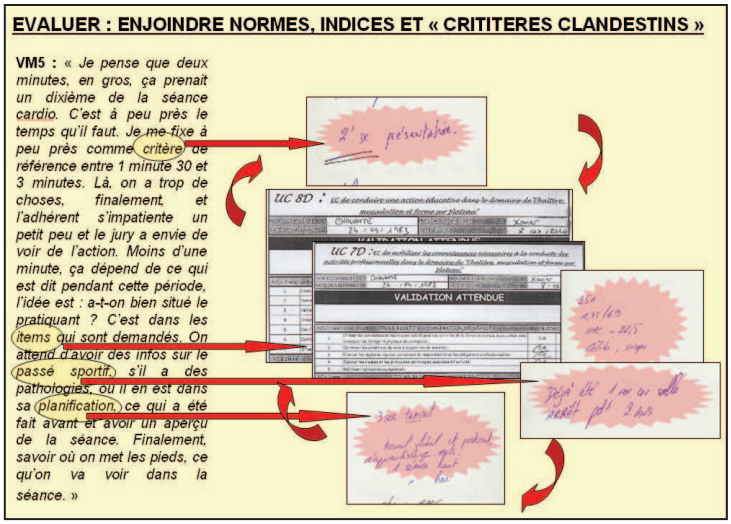


Schéma 1g : Exemple n°2 de schéma textuel

Les connecteurs relient directement certains mots sources (identifiés par des cercles de couleur) à des éléments issus des traces d'activité. Ils sont mis en lien par des connecteurs de type « flèche rouge ». Elles ont pour vocation de souligner un processus.

Certains schémas s'inspirent aussi du « *schéma heuristique*[955] » (Buzan, 1979). Le schéma ci-dessous part d'un élément central : il fixe un point d'ancrage à partir duquel se distribuent plusieurs éléments. Il est utilisé pour effectuer des synthèses.

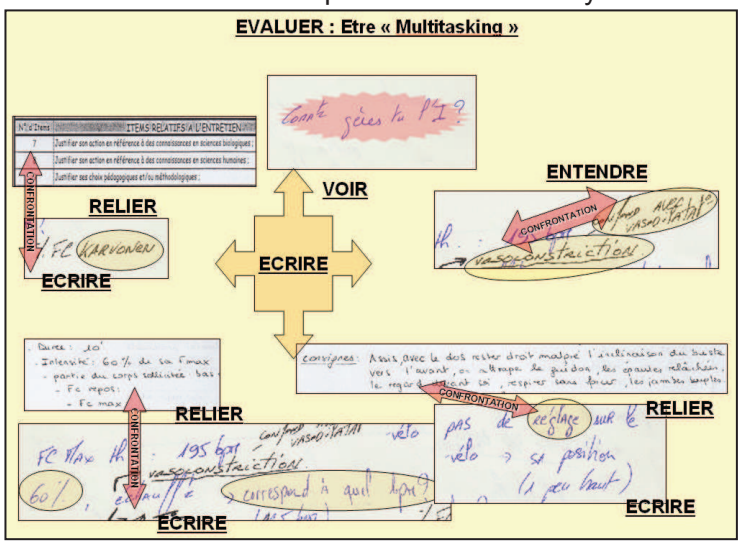


Schéma 1h : Exemple n°3 de schéma textuel inspiré du schéma heuristique de Tony Buzan.

Ce schéma part d'une flèche centrale qui fixe un acte : « *écrire* ». Il renvoie à plusieurs sources telles que la grille d'évaluation, le brouillon par exemple.

954 ADAM, M., (1999). Ibid.

955 Heuristique significant ici « *qui aide à trouver* », du grec « *heuriskein* » (découvrir) et « *heuris* » (flair), In BUZAN, T., (1979). Schéma heuristique, Ed. Organisation.

Ces éléments sont eux même mis en lien par d'autres connecteurs (flèche rouge, cercle de couleur) qui amènent à une compréhension spatiale des actes d'évaluer des compétences.

Les schémas de l'étude rejoignent la définition (la plus complète selon Michel Adam) de Marie-Claire Fournier et Monique Denyer (1996) : « *le schéma résulte de l'analyse d'une réalité dont il représente visuellement seulement certaines caractéristiques afin d'informer ou de faire agir*[956] ». Ces auteurs proposent une classification entre « *schémas matériels*[957] » (objet concret) et « *schémas idéels*[958] » processus, situation par exemple. Les schémas ne convoquent que des éléments « processuels ». En accord avec Adam (1999), **l'intention reste davantage de « *guider* [voire d'] *aider à agir*[959] »**.

Pour sortir d'une interprétation linéaire, la discussion se dote d'illustrations schématiques pour chaque catégorie. « *En échappant à la contrainte de la ligne unidimensionnelle qui renvoie à la nécessité d'un ordre préétabli (...), le schéma se déploie sans structure à priori dans la liberté bidimensionnelle de la feuille. Il invente un espace réceptif à la projection des premiers éléments présents à l'esprit, et sans ordre précis : le temps de la créativité, le temps de la production libre apparaît, la subjectivité s'exprime, elle prend droit de cité, mieux elle s'objective et pourra ainsi être étudiée en tant que telle*[960] » (Adam, 1999). En ce sens, « *le schéma est un outil de communication de concepts et de réflexions (...) c'est à dire plus manipulables par la pensée par les représentations mentales qu'il provoque*[961] ».

IV.3.2 L'interprétation en actes : d'une simple « mise en lien » à la signification des données

IV.3.2.1 Des résultats produits à partir des données empiriques

Les différentes actions de recherches conduisent à s'inspirer des théories ancrées sur les faits pour produire des résultats crédibles. L'étude se porte sur les données afin d'élaborer une conceptualisation. A complément des « *modèles hypothético-déductifs*[962] » (David, 2000) de type « théories-hypothèses-données » propres aux recherches classiques en laboratoire par exemple, l'étude introduit les enquêtes et les observations comme matériaux premiers. Elle est définie comme une « *grounded theory*[963] » (Strauss & Glaser, 1967) ou une « *théorie enracinée*[964] » (Strauss et Corbin, 1990) de part son attachement premier aux données empiriques. La démarche présentée ici se singularise dès lors **qu'elle pose au préalable une épistémologie** qui cadre l'expression de l'acte d'évaluer des compétences. De même, **ce dernier s'auto construit au fur et à mesure d'actes dialogiques entre la pose d'un cadre épistémique, d'hypothèses subvenant de questionnements** fondés conceptuellement, d'un contexte favorable à l'étude, à la construction d'une méthodologie adaptée au terrain d'étude, sans omettre la production des données empiriques. L'ensemble de ces éléments construisent le processus de la recherche et la démonstration.

[956] DENYER, M. & FOURNIER, M.-C., (1996). Lecture et commentaire de schémas. Col. Formation continue, Ed. De Boeck.
[957] Id.
[958] Id.
[959] ADAM, M., (1999). Ibid.
[960] ADAM, M., (1999). Ibid.
[961] Id.
[962] DAVID, A., (2000). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion: Trois hypothèses revisitées, In Les nouvelles fondations des sciences de gestion (Eds, A. David, A. Hatchuel and R. Laufer). Paris: FNEGE-Vuibert, 83-109.
[963] STRAUSS, A. & GLASER, B., (1967). The discovery of Grounded theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago, Aldine.
[964] STRAUSS, A. & CORBIN, J., (1990). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Newbury Park: Sage publishing.

L'étude souligne aussi l'equi-importance à s'outiller autant de connaissances empiriques sur un objet que de cadres théoriques (Locke, 2001) . **La description outillée de concepts théoriques sur l'évaluation des compétences peut faciliter la publication de l'étude** (Howard et Stout, 2006) et leurs éventuelles exploitations. **La pose d'un cadre théorique peut également permettre le déclenchement d'études nouvelles.** Ce travail de recherche peut conduire à d'autres formes de présentations des résultats, ouvrant un autre « *mode de contrôle*[965] » (Booth, 1993) et Laughlin, 1995).

L'étude prend alors une visée moins « explicative » que « compréhensive » de l'acte d'évaluer des compétences : ce dernier se construit au fur et à mesure du travail. L'approche est « *constructiviste*[966] » (Quattrone, 2000). L'intention est de présenter littéralement une conceptualisation « *formal, substantive*[967] » (Strauss & Glaser, 1967) des résultats : **formelle dans le sens où elle s'inscrit dans la continuité des travaux** engagés depuis 2007. Elle permet une construction par l'exploitation successive de données afin d'améliorer la théorie. La conceptualisation est **substantive par son caractère « inachevé »**. Le manque d'étude externe sur ce terrain ne permet pas encore une formalisation complète. La théorie de cette étude pose des concepts qui peuvent servir au déploiement d'une théorie formelle dans des travaux ultérieurs tels que d'autres études, des articles scientifiques, etc. Elle peut amener à devenir *in fine* une théorie confirmatoire pour d'autres études.

Les caractéristiques de cette conceptualisation sont les suivantes :

En premier lieu, l'étude des données présente moins une histoire qu'une conceptualisation reliant les données par le moyen de concepts originaires du terrain. **Ensuite, cette étude peut être contributive au regard d'autres terrains d'étude**, en l'absence actuelle d'études qualitatives[968] sur ce terrain. La méthode est à la fois « *utilisée pour explorer des domaines sur lesquels on sait peu de choses (…)* [et] *des domaines sur lesquels on gagnerait à trouver de nouveaux éléments de compréhension*[969] » (Strauss et Corbin, 1998). **En troisième lieu, l'acte d'évaluer des compétences amène autant à singulariser la méthode d'investigation que la méthode d'interprétation**. La conceptualisation intègre des observations passives (captation vidéo, simulation par exemple), des observations participantes (entretiens). Elle appelle à toutes formes d'innovations méthodologiques : elles servent à l'émergence de données empiriques, même si la primauté est donnée à l'utilisation d'entretiens et l'étude de contenus. La diversité des méthodes d'investigation est autant guidée par les questionnements que par la question de recherche. Enfin ,**la minutie de l'écriture comme outil de restitution est primordiale** dans une conception « *constructiviste*[970] » (Thiétart, 1999 ; Charreire et Huault, 2002). La description cherche à être la plus exhaustive et précise possible afin de permettre l'émergence de la conceptualisation.

---

[965] BOOTH, P., (1993). Accounting in churches: A research framework and agenda. Accounting, Auditing & Accountability Journal 6 (4): 37-67. ET LAUGHLIN, R., (1995). Empirical research in accounting: Alternative approaches and a case for "Middle-range" Thinking. Accounting, Auditing & Accountability Journal 8 (1): 63 - 87.

[966] QUATTRONE, P., (2000). Constructivism and accounting research: Towards a trans-disciplinary perspective. Accounting, Auditing & Accountability Journal 13 (2): 130 - 155.

[967] STRAUSS, A. & GLASER, B., (1967). Ibid.

[968] A notre connaissance, aucune étude qualitative n'a été conduite sur l'activité de l'évaluation autant sur les dispositifs JEPS que sur les anciens dispositifs BEES.

[969] STRAUSS, A. & CORBIN, J., (1998). Ibid.

[970] THIETART, R.-A. (1999). Méthodes de recherche en management. Paris: Dunod. ET CHARREIRE, S. et HUAULT, I., (2002). Le constructivisme dans la pratique de recherche : Une évaluation à partir de seize thèses de doctorat. Finance Contrôle Stratégie 4: 31-55.

IV.3.2.2 Le traitement des données empiriques

1. Imprégnation et révélation du « sens » par le codage des données (Annexe 2)

Certains actes de manipulations des données se réfèrent au « *pacing*[971] » (Strauss & Corbin, 2003 ; Strauss et Corbin, 1990). Trois actes sont identifiés : « *le codage des données, le développement d'une attitude réflexive par le chercheur et la plausibilité de la narration*[972]» :

Les actes « d'*open coding*[973] » (codage ouvert) consistent à découper les corpus en unités de sens. Les coupes s'effectuent physiquement par un espacement et une mise en couleur.

Des « *catégories* » brutes sont révélées par des actes d'agencement d'extraits et sont étiquetés par un mot-clé ou un libellé. Chaque unité est étiquetée d'un numéro d'identification qui sert à retrouver les verbatims dès que nécessaire. Ci-dessous un exemple de codage ouvert.

Tableau 3 : Exemple de codage ouvert

48 *« … parce que sur Peggy, j'veux dire, on a eu le même avis là dessus …. On a eu le même ressentir avec tout ça ! »* IV. justifie son « avis », son « ressenti » avec celui de son collègue. Il y a une cooptation tacite. **49** *« Ça été juste par rapport aux observations (…) C'est elle qui a plus formulée les phrases parce qu'il y a une certaine façon de les formuler. » (…) Moi, j'étais plus directe et plus « cassant » et faut plus englober … englober les choses pour que si … ils doivent regarder leur grille d'évaluation pour une raison ou pour une autre, il n'y ai pas « t'es pas capable de faire ça » ou « ça, c'est pas bien fait » … c'est juste à retravailler (…) par rapport au fond puisque a priori les phrases que je donnais … enfin voilà ! »* IV. explicite l'attention toute particulière évoquée dans la formulation des observations (le procès verbal), sous entendant une question administrative comme trace de le responsabilité des jurys vis à vis de la candidate. Il y a une « transformation » de la réalité (entre les choses qu'on peut dire et celles qu'on cache) **50** *« Ouais ! je pense qu'elle est plus tolérante par l'expérience … Ben si, un peu son expérience parce qu'elle a été jury à l'examen national et qu'elle s'est comment ça fonctionne et parce qu'on lui a dit ! Maintenant, moi, c'est une question de caractère je pense c'est que j'attends peut être plus … »* Il est question d'un différentiel d'expérience dans ce duo de jury. IV. parle aussi de son constat à attendre plus de la personne. Les attendus sont ainsi différents entre les 2 jurys. Pourtant, le duo est du même avis in fine, induisant une « convention implicite » entre les 2 jurys.

Les actes de « codage ouvert » passent par la revue d'itérations successives et de regroupements (méthode abductive) au fur et à mesure des imprégnations avec les données. L'émergence d'un « relief » permet de déceler des données secondaires susceptibles d'être insérées pour aider à la compréhension.

---

[971] Activité d'étiquetage « *de phénomènes comme afférent au thème du rythme et de l'allure* », In STRAUSS, A. & CORBIN, J., (2003). L'enquête de terrain, l'analyse de données selon la Grouded theory. Procédures de codage et critères d'évaluation. Cefaï, D. (Ed.), Paris : La Découverte, pp. 363-379.

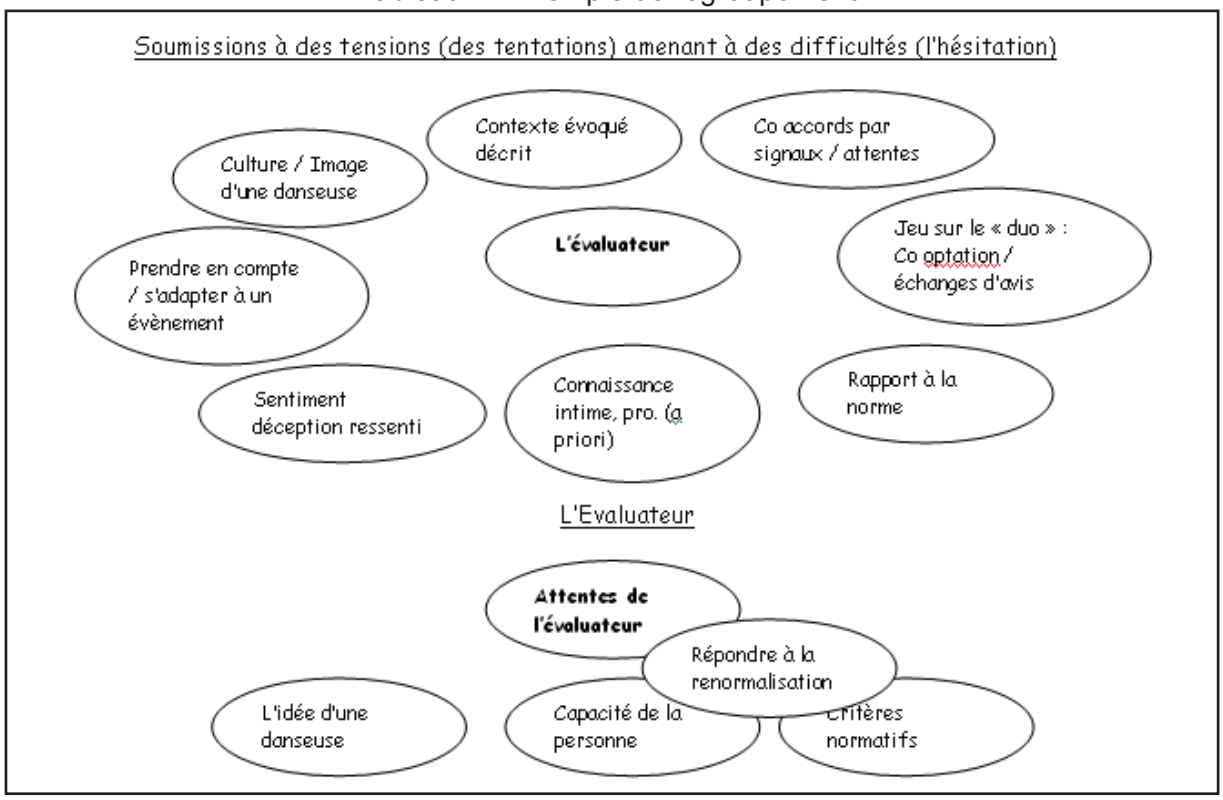
[972] STRAUSS, A. & CORBIN, J., (1990). Ibid.

[973] Id.

2. « L'*axial coding* » en actes : agencer pour mieux relier

Dans l'exemple ci-dessous, les regroupements sont effectués par mots clés au fur et à mesure des itérations. Les mots clés sont présentés comme des objets qui sont encerclés. Les regroupements sont opérés sous forme d'agencement (en étoile) autour d'un mot clé central ou « hiérarchiquement » par des glissements d'objets les uns sous les autres.

Tableau 4 : Exemple de regroupement



L'approche spatiale permet d'engager des actes de mise en relation par la détection de filiations ou de parentés - i.e. de descendances ou d'ascendances (l'« *axial coding*[974]» (Strauss et Corbin, 1990)).

3. Intégrer des données pour révéler une catégorie par un travail de sélection

L'enchainement des différents actes de codage amène à la révélation d'un « *phénomène central* » émergeant. Sa mise en relief constitue la structure de la conceptualisation par un travail de sélection (« *selective coding*[975] » (Strauss et Corbin, 1990)). Le résultat des actes de sélection se présente sous la forme visée ci-dessous :

Tableau 5 : Exemple de codage sélectif

1) Notation
   a. « Elle aurait pu au moins prendre ça ! sa note aurait changée » (32)
   b. « La note aurait été en dessous de la note globale » (34)
   c. « La note n'aurait pas été très haute »
   d. « La note n'est peut être pas justifiée » (23)
   e. « M. a mis les notes de part son expérience » (36)
   f. « On discute plus de la note globale » (35)

[974] Id.
[975] Id.

g. « Après, on se concerte pour la note globale » (36)

2) Sentiments / sensations / ressentis
   a. « On ne lui a pas fait de faveurs » (28)
   b. « Très déçue également de … » (12)
   c. « On a limité les dégâts ! c'était pas là non plus pour la décourager » (39)
   d. « Ce qui est assez étonnant » (11)
   e. « Donc, ce qu'elle nous a fait nous a très déçue … » (7)
   f. « très déçue, en sachant qu'elle n'a pas du tout » (8)
   g. « On ne voulait pas non plus être trop méchante » (17)

3) Interprétation
   a. « Une certaine façon de formuler, faut englober » (en parlant de la rédaction d'observations finales après pose de la notation – « procès verbal)
   b. « Même par rapport au support, (elle prend en main la préparation chorégraphique de la candidate et me la montre) y a pas de travail non plus ! On a demandé quelque chose d'écrit ! j'veux dire, il y a que des photos quoi ! » (44)
   c. « On n'aurait pu regarder le support, on sait pas si ça coïncide, on sait pas à quel temps c'est, on sait pas à quelle phrase de beat, on sait pas ! tu vois ! là-dessus, y a rien quoi ! » (…) Donc, c'est un ensemble de choses ! on avait quand même demandé un travail par écrit … euh … c'est pas écrit ! » (46)
   d. « (…) l'utilisation de l'espace et notamment sous entendu aussi la partie scénographique » (62)

Les catégories sont ensuite mises en forme à des fins de compréhension. L'extrait ci-dessous permet d'apprécier sa forme :

Tableau 6 : Exemple de mise en forme des données

1. L'évaluation : c'est faire au pas à pas
   a. Observer
      i. La personne
      ii. Ce qu'il n'y a pas
      iii. Attendre ce qui devait être
   b. Sélectionner / Trier
      i. Retenir ce que l'on attend
      ii. Retenir une autre situation
      iii. Se concentrer sur ce que l'on connait le mieux
      iv. C'est retenir ce qu'il n'y a pas, ce qui manque
      v. Induction (on évalue ce que l'on savait)
      vi. Accentuation

(…)

2. Entre Doutes et attendus
   a. Les « doutes en acte »
      i. Manifestation
         1. Verbale
         2. Ressources (brouillons)
         3. Physiques (les mains à la tête)
      ii. Eléments constitutifs
         1. Difficultés
         2. Regrets (j'aurai voulu voir … 90)
         3. Les premières impressions
      iii. Eléments à la construction du doute
         1. Des attentes
         2. Un contexte évoqué et décrit

4. Une construction pas à pas entre imprégnation » et distanciation (Annexe 7)

Chemin faisant s'opère une imprégnation en actes de plus en plus importante des données : elle s'entend comme des actes de (trans)construction progressive des catégorisations, i.e. des récursivités entre significations des données et mises en catégories tout au long du cheminement. Le travail s'inscrit temporellement sur deux mois (deux cent cinquante heures de travail environ). Un déroulé type est présenté ci-dessous : il ne faut pas l'entendre comme des étapes mises en relation mais comme un processus de transformation :

i) Au fur et à mesure des cinq premières lectures des contenus associés à leurs « libellés » s'opère une première prise de notes manuscrites d'éléments qui ressortent ;
ii) Une première « esquisse » apparait : une catégorie « *Enquête* », une catégorie « *Acte reliant* », une catégorie moins claire « *Acte interprétant* » et une dernière catégorie - assez forte – « *Activité multitacting et dilemme* » ;
iii) La formalisation est produite sur un document Word : ce document permet de rendre lisible sa forme et d'aborder un travail de détection de sous catégories d'appartenance ;
iv) Trois documents sont alors en action : le premier document manuscrit laissant traces des premiers recueils, un deuxième document sur cinq pages faisant apparaître les catégories précitées et un troisième document où sont situées toutes les données – un document de deux cent pages environs. A ce stade, l'intention est de lier les données libellées avec les catégories : chaque unité de sens associée à son libellé est relue et est si possible reliée à une catégorie – ou à une sous-catégorie existante ou créée. Deux difficultés surgissent : 1) des données orphelines émergent ainsi que des catégories inclassables, 2) des unités à sens multiples qui sont en tension avec la signification première de l'évaluateur. Dans ce dernier cas, certains libellés sont alors « reformulés » en temps réel ;
v) Au fur et à mesure du travail, d'autres catégories exogènes émergent. Elles sont retranscrites manuscritement de nouveau sur le premier document : les catégories émergentes à ce stade sont : 1) une catégorie « *les outils de l'évaluateur* », 2) deux sous-catégorie de « *l'Enquête* », à savoir « *de l'indice à la preuve* » et « *de la preuve au verdict* » ;
vi) Ces derniers éléments amènent à une « relibellisation » manuscrite des catégories en articulation avec les premières catégories. Certaines unités de sens relibellées de part une meilleure imprégnation à la signification entraînent la suppression ou le déclassement de certaines catégories : la catégorie « *un Acte interprétant* » devient une sous-catégorie de la catégorie « *de la preuve au verdict* », elle-même sous-catégorie de la catégorie « *Evaluer, un acte enquêtant* » ; ce travail chronophage rend compte d'une imprégnation en acte : les actes de « trans-construction » progressifs partent d'une présentation littérale jusqu'à la mise en compréhension de l'acte d'évaluer des compétences ;
vii) Le travail repart sur une nouvelle relecture du document numéro trois sur les données et une nouvelle tentative de liaisons avec la nouvelle présentation formalisée sur Word ; ce travail reprend l'étape n° « iv) » ci-dessus ;
viii) De nouvelles sous catégories sont identifiées : les sous-catégories « *la démarche ethnographique* », « *un nouveau langage entre sténographie et télégraphie* », « *préparer la plaidoirie* », ou encore « *l'instruction en acte* » ;
ix) Elles amènent à travailler une nouvelle présentation sur Word et entraînent une relecture du document « source » des données, - et non des données à partir du dernier document formalisé où les données étaient déjà « triées ». Ces retours constants avec la source

permettent de remettre en jeu une nouvelle lecture des données – et de ces libellés – en lien avec la nouvelle présentation des catégories. Les données ne sont jamais « lâchées » en accord avec la « théorie enracinée » ;

x) Un travail de « *selective coding* » met à l'écart des catégories aux données non suffisamment saturées. Elles posent le problème de leurs crédibilités et appellent à être investiguées de nouveau ;

xi) La formalisation de la présentation finale prend deux mois, soit environ deux cent cinquante heures de travail. Elle est caractérisée par un processus de « trans-construction » entre la saturation des données et l'intention à mettre en avant la signification des évaluateurs : trois grandes significations fortes sont présentées : une catégorie sur « *les outils pour évaluer* », une catégorie plus temporalisée de « *l'évaluation comme une enquête* », et une dernière catégorie de l'évaluation des compétences révélant des « *difficultés et des tensions* » ;

xii) Le travail se finalise par une dernière mise en forme des verbatims avec leurs catégories à partir de deux documents : le document « source de données » avec le document de présentation des catégories formalisées. L'utilisation de la fonction Ctrl B – « *Rechercher* » – est très pratique pour retrouver rapidement chaque verbalisation dans le document « source de données » de deux cent pages : La recherche de chaque codification est effectuée par un code-clé ou un mot-clé le cas échéant. S'entament ensuite une relecture des verbatims, une relecture de leurs libellisations et leurs affectations ancrées ou émergentes à une catégorie ;

xiii) Le travail s'est arrêté lorsque l'imprégnation ne révélait plus de « trans-constructions » significatives. Il apparaissait une forme de « stabilité » entre des catégories formalisées en lien avec les données saturées. Des catégories « orphelines » ont été mises de côté pour leurs manques de fiabilité. Elles révèlent la potentialité de l'étude sur son versant empirique.

Un dernier travail de relibellisation en lien avec les verbalisations fait émerger les catégories sans jamais lâcher les données empiriques. La mise en plan reste littéraire pour suggérer une mise en lien articulée. Les étiquettes apparaissent toujours, permettant à tout instant de revenir aux actes situés d'évaluer des compétences. Le tableau ci-dessous donne un aperçu de la présentation.

Tableau 7 : Exemple de re-libellisation des catégories en lien avec les données

V.2/ Evaluer : Les outils de l'évaluateur entre « canne » et « béquille »

V.2.1/ Artefacts normatifs, fugitifs, clandestins

1. Des outils variés, singuliers

VM21 : Evaluer, c'est travailler avec différents outils d'évaluation (103)

2. Des outils culturels émergeants

AL0 : Evaluer, c'est « faire table rase » (129)
JL1-1 : Evaluer avec le brouillon, les traces de l'enquête (« je pars du brouillon ») (18)
ND2 : Evaluer, c'est recréer ses outils d'enquête - au brouillon -entre référent de notation, technique et contextualisation (142)
AL1 : Evaluer, c'est s'organiser visuellement (129)

V.2.2/ le brouillon : la « canne » de l'évaluateur

1. Le corps du brouillon : une « carte » interactive pour mieux se situer

a. Une organisation implicite visuelle

JL1-20 : Evaluer : une organisation implicite du brouillon perturbée (21)
MD2-5 : Evaluer, organiser son brouillon par une signalétique (54)

Les résultats sont appréciés avec ceux de la précédente étude[976] à des fins d'amélioration de la théorie.

La conceptualisation est présentée aux évaluateurs. En mettant en avant leurs significations, l'implication réflexive des évaluateurs aide au travail de présentation des résultats. Leurs avals ont valeur de validité scientifique. Les évaluateurs doivent non seulement comprendre mais accepter la composition de l'étude. Charreire et Huault (2002) ou Quattrone (2000) insistent sur le fait que l'évaluateur puisse reconnaître l'organisation ou se reconnaître eux-mêmes. Une fois la recherche terminée, l'appréciation du travail par les évaluateurs permet de le diffuser pour en mesurer un éventuel impact professionnel.

L'appréciation des résultats par les évaluateurs est assujettie aux délais nécessaires à leurs temps de lecture et aux compétences des évaluateurs relatives à l'exercice de la réflexivité. Ces remarques peuvent tempérer la crédibilité des résultats, ce que Parker et Roffey (1997) nomme « ***la plausibilité du discours***[977] ». Les résultats sont présentés à des acteurs extérieurs afin d'éviter tout risque d'induction : **l'étude est sans cesse en action entre les concepts et les données, obligeant progressivement à enrichir la conceptualisation générale en revisitant le terrain**.

[976] Résultats de l'étude réalisée lors du Master en 2009 et du Diplôme de l'Insep en 2008.
[977] PARKER, L.D. and ROFFEY, B.H., (1997), "Back to the drawing board: Revisiting grounded theory and the everyday accountant's reality", Accounting, Auditing and Accountability. Vol.10, No.1 pp.212-247.

IV.3.3 La validation interne et externe des résultats et de la méthode

L'étude construit au fur et à mesure de la recherche les règles de la méthode : elle est un « *instrument stratégique de recueil de données et le facteur déterminant de l'analyse*[978] » (Charmillot et Dayer, 2007). La démarche singulière peut être qualifiée de « *combinatoire*[979] » (Mouchet, 2011) voire « *hybride*[980] » (Montandon, 2011) de part son caractère fabriqué**. Elle pose la question de la validité des données et des résultats.** Les méthodes quantitatives de validation ne sont pas adaptées pour répondre à ces questions : elles sont en grande partie inadaptées à ce dispositif méthodologique. L'étude se tourne nécessairement vers **d'autres formes de validation plus conformes à la méthodologie** (Charmillot et Dayer, 2007 ; Theureau, 2004 ; Balas, 1999 ; Vermersch, 2011) : une validation « *interne et externe* » de la recherche : « *La validation des protocoles passe par la validation du discours et par celle de la méthodologie d'accès à l'expérience subjective d'autrui. Les validations intrinsèques et extrinsèques sont censées valider le discours de l'interviewer*[981] » (Balas, 1999). Ces deux conceptions permettent de décrire les critères de validation de la méthode et des résultats.

IV.3.3.1 La validation extrinsèque pour garantir le dispositif méthodologique

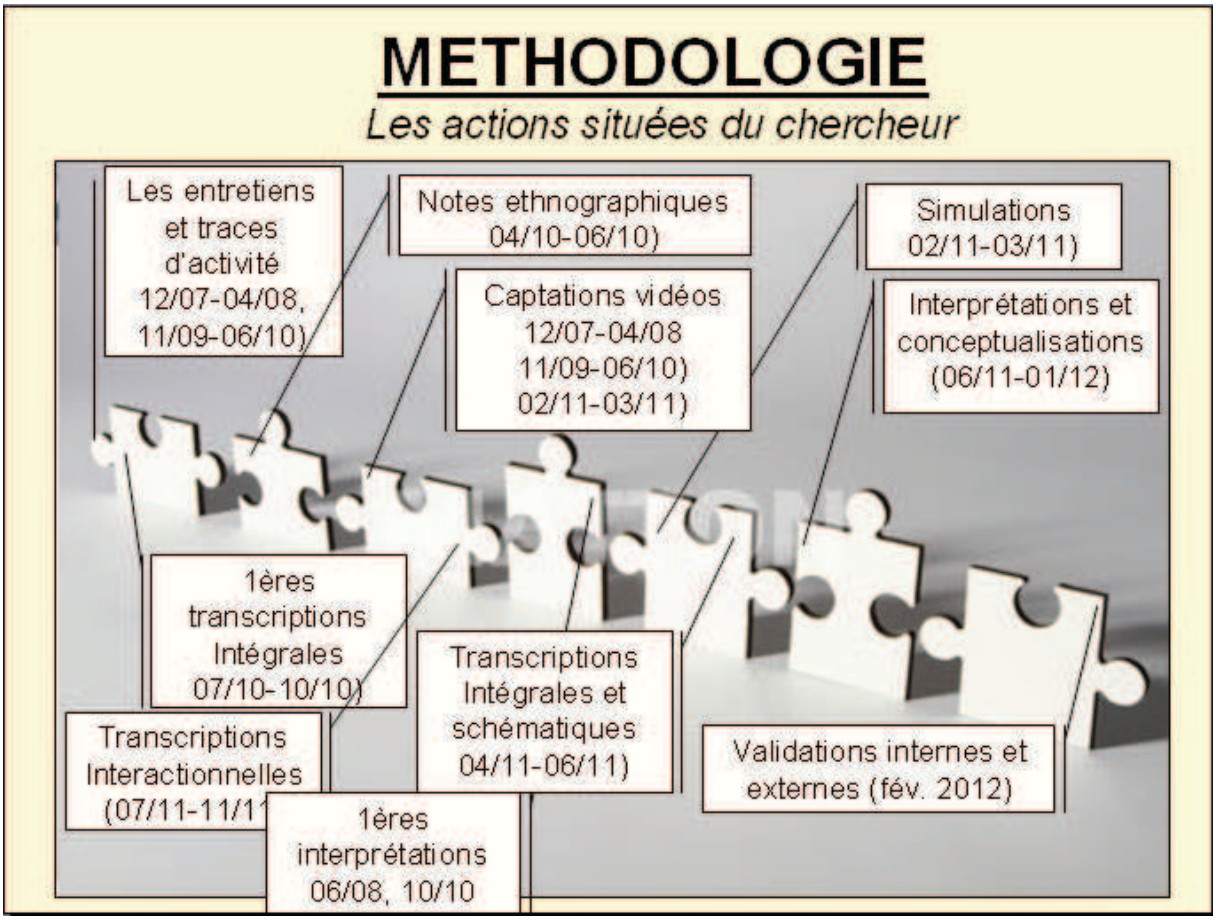
Plusieurs critères en actes permettent de valider le dispositif méthodologique. **Premièrement, tous les actes de recherche sont tracés dans le temps** (dans sa durée et dans son déroulement). Cette traçabilité permet une certaine validation qualitative. Ensuite, **l'investigation est adaptée à l'acte d'évaluer des compétences. Elle constitue une méthodologie pertinente** qui marche et qui respecte les intentions de recherche. en lien, **le choix des outils sont scientifiquement éprouvés** et débattus par plusieurs communautés de pratiques. Enfin, **les actes de description, de distanciation et de triangulation** des résultats, décrits pas à pas et illustrés dans les annexes, permettent une dernière validation qualitative.

Trois schémas éclairent les processus méthodologiques : en s'appuyant sur l'image d'un « puzzle », les schémas soulignent le caractère combinatoire, fusionnel et interactant de la méthodologie : les actes et les outils se combinent sans forçage tout en suggérant une forme de « clôture » à l'élaboration progressive de l'acte d'évaluer des compétences.

[978] CHARMILLOT, M. et DAYER, C., (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. RECHERCHES QUALITATIVES - Hors Série – numéro 3 Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative.
[979] MOUCHET, A., (2011). « L'explicitation », Séminaire GEDIAPS CIRCEFT organisé par Alain MOUCHET et Christiane MONTANDON, université Créteil, Paris XII, le jeudi 27 janvier 2011.
[980] MONTANDON, C., (2011). « L'explicitation », Séminaire GEDIAPS CIRCEFT organisé par Alain MOUCHET et Christiane MONTANDON, université Créteil, Paris XII, le jeudi 27 janvier 2011.
[981] BALAS, A., (1999). Questions de validation psycho-phénoménologique, *Expliciter, 32*, 30.

1. Valider la démarche méthodologique : tracer les actes de recherche

Schéma 1i : Méthodologie comme action située du chercheur

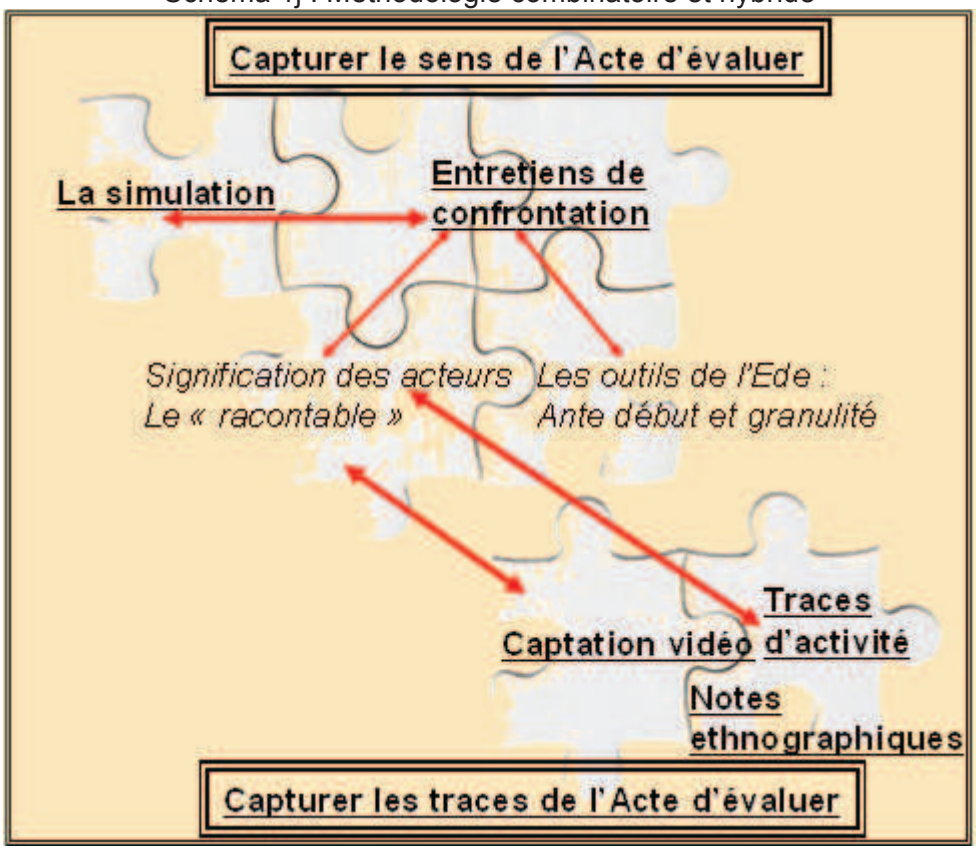


Le schéma ci-dessus présente les actes situés de la recherche :

Dans son déroulement, les actes de recherche commencent par des prises de contact avec les évaluateurs pour s'arrêter à la validation des résultats. Les actes s'entrechoquent pour démontrer le caractère interactif et complexe. Le chercheur en vient de plus en plus à tout faire en même temps, par de nombreux allers et retours. Le temps est étiqueté pour situer la durée des processus et les périodicités du travail. La recherche couvre la période de décembre 2007 à Février 2012, soit cinq ans. Elle exclue le travail rédactionnel propre à la thèse (entre 2012 et février 2014, deux ans environ). Le caractère combinatoire et fabriqué de la recherche est souligné par l'imbrication des différents actes de recherche. Le « puzzle » ainsi constitué est moins planifié que conduit par les exigences de l'acte d'évaluer des compétences. Les acteurs (les évaluateurs, les candidats et le chercheur) conduisent de corps cette recherche jusqu'à son dénouement. C'est pourquoi, la démonstration de cette thèse est dans ce que les acteurs disent et font avant tout.

2. Valider la pertinence de la méthode : adapter les moyens d'enquête des observables

Schéma 1j : Méthodologie combinatoire et hybride



Le schéma ci-dessus met en avant deux actions méthodologiques fortes :

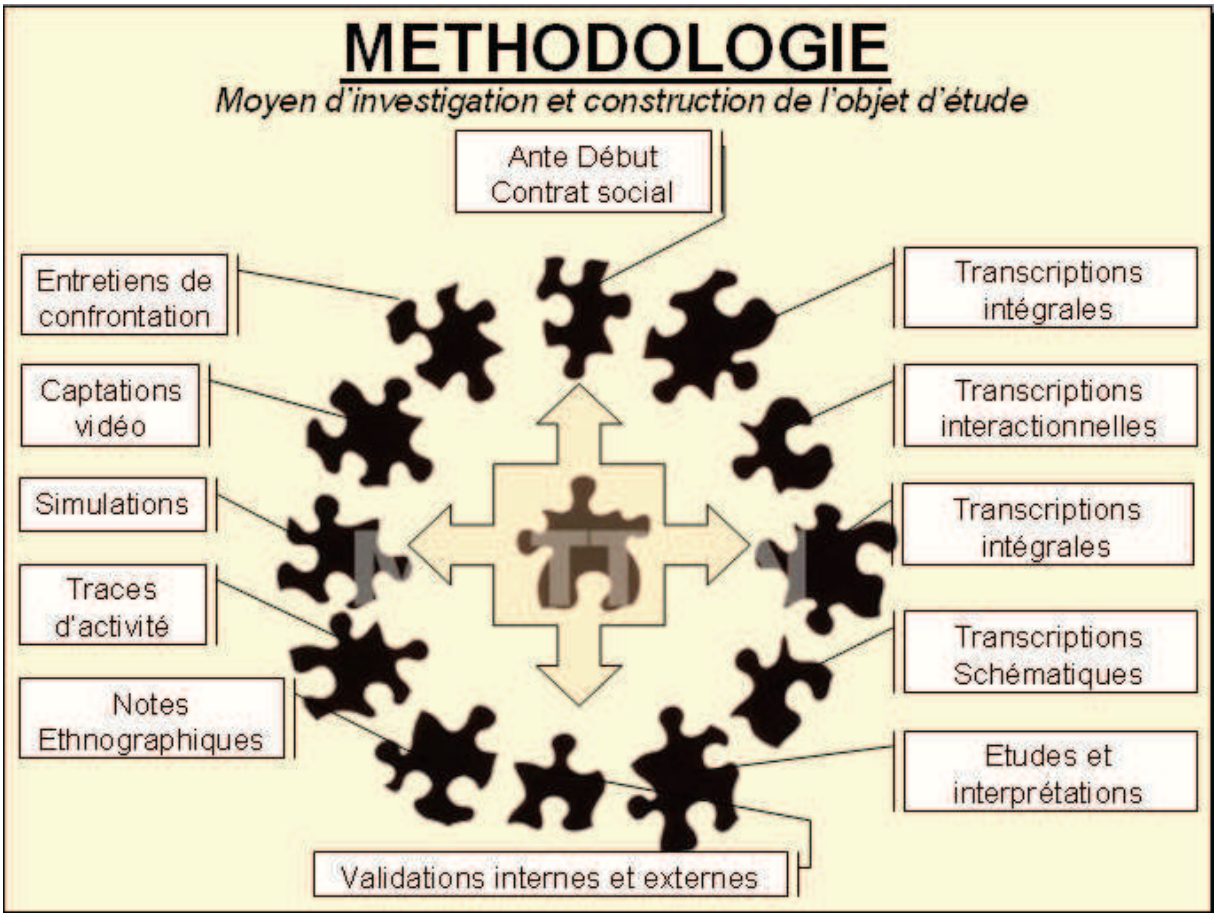
Premièrement, la partie supérieure du schéma présente les moyens d'investigation propres à une documentation des observables. Les entretiens de confrontation aux traces d'activité s'inspirent du cadre de « *l'auto confrontation* » de Theureau tandis que la conduite technique de préparation aux entretiens et de révélation du grain d'analyse s'appuient sur des éléments de l'*EdE*.

Deuxièmement, la partie inférieure du schéma présente le dispositif de captation des observables (captation vidéo, notes ethnologiques, traces d'activité). L'image du « puzzle » et les liens entre les éléments exposent le caractère plus hybride de la méthodologie. La pertinence de la méthode repose sur les interactions entre les différentes actions : elles sont illustrées par les flèches rouges.

Par ce schéma, l'étude met à plat les moyens d'investigation qui ont été nécessaires, et qui ont permis de capturer certains processus types et situés de « l'acte d'évaluer des compétences » sur ce terrain. En tant qu'outils, ils sont les principaux révélateurs de la démonstration de cette étude.

3. Validation par le choix d'outils méthodologiques éprouvés

Schéma 1k : Méthodologie comme moyen d'investigation et construisant l'acte d'évaluer



Le schéma ci-dessus met en valeur la richesse de son appareillage pour étudier « l'acte d'évaluer des compétences ». Là encore, chaque pièce du « puzzle » est garantie par un outil scientifiquement expérimenté. Les actes méthodologiques relatifs à chaque outil amènent des processus récursifs : les actes de recherche ne sont pas purement applicatifs mais ils s'adaptent à l'élaboration de « l'acte d'évaluer des compétences ». Le schéma veut tendre vers une forme de clôture : elle est nécessaire pour rendre compte des moyens d'investigation, même si « l'acte d'évaluer des compétences » reste potentiellement ouvert à d'autres études possibles.

4. Description, distanciation et triangulation comme critères de validation

La « *plausibilité* [et] *la crédibilité*[982] » (Charmillot et Dayer, 2007) de l'étude s'argumente au regard de trois conditions sont étudiées.

a. La description minutieuse de l'acte d'évaluer

« L'acte d'évaluer des compétences » se caractérise par la description minutieuse du contexte d'actions. Les transcriptions intégrales et linguistiques interactionnelles permettent de vérifier les sources de verbalisations. **Les traces d'activité (brouillons des**

[982] CHARMILLOT, M. et DAYER, C., (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. RECHERCHES QUALITATIVES - Hors Série – numéro 3 Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative.

évaluateurs, documents des candidats, grilles d'évaluation, protocoles des épreuves, etc.) sont placées en annexes. Elles sont autant de pièces du terrain qui témoignent de la véracité des actes de recherche.

Les entretiens sont tous enregistrés et filmés afin de pouvoir acter de la « *force*[983] » des transcriptions (Groulx, 1999). Ils servent de garantie aux transcriptions que d'être et peuvent être des supports pour de futures études. Groulx (1999) apporte des éléments de validation propre à la formalisation des résultats : « *la crédibilité de la recherche repose sur la force de la description ou du compte-rendu où le lecteur est amené à voir et à entendre ce que le chercheur a vu et entendu*[984] ».

b. Les actes d'implication et de distanciation

Le schéma n°1i proposé plus haut présente une méthodologie en actes, i.e. comme des « actes situés de recherche ». Il donne plusieurs informations. Premièrement, la recherche comprend **une diversité d'actes de recherche** (des actes d'investigation sur le terrain, des actes d'imprégnations, des actes de transcriptions, des actes d'interprétations, etc.). Deuxièmement, **les actes sont tracés dans le temps** (des périodicités alternant le terrain et la formalisation, alternant l'investigation et la transcription, etc.) Ils se développent sur une période significativement longue de décembre 2007 à Février 2012 (le rédactionnel de la thèse s'effectuant jusqu'en février 2014). Ensuite, le schéma n°1i présente **les actes dans un « déroulement » et un « processus »** : les actes des recherche construisent au fur et à mesure l'étude par un processus de construction méthodologique : il est ponctué d'allers et retours entre l'enquête de terrain et la nécessité de travailler simultanément sur les données (transcriptions, imprégnations et premières interprétations). Enfin, **les actes du chercheur sont cycliques et alternatifs** : certains actes de la recherche cherchent à s'immerger dans le contexte des évaluateurs pour en comprendre leurs points de vue. D'autres actes d'investigation conduisent à des temps de recentrage pour garder une certaine distance par rapport à « l'acte d'évaluer des compétences ». La posture s'apparente à un « détachement informel[985] » (Strauss & Glaser, 1967) voire une « neutralité emphatique[986] » (Patton, 2002) : « *il doit être suffisamment immergé dans le terrain pour comprendre les significations que les acteurs attachent à leur action, et suffisamment détaché pour développer une analyse permettant de rendre compte de ce qui est observé*[987] » (Groulx, 1999).

IV.3.3.2 La validation intrinsèque : écoute méthodique et statut du rapport

La question de la validité répond à la rationalisation de la méthodologie. Nombres d'études privilégient les approches quantitatives : les critères quantitatifs cherchent à fiabiliser des données par la quantitativité d'un panel et sa portée pronostique. « *La question de la fiabilité des données et de la reproductibilité des résultats passe par des procédures quantitatives qui fondent leur validité et leur valeur prédictive*[988]» (Groulx, 1999). La garantie de la validité passe par une technique de mesure par exemple. Pour la démarche méthodologique présentée ici, la pose de ce type de validation est inopérante : « *la reproductibilité et la vérification sont antithétiques avec la recherche qualitative car cette dernière impose une interaction entre données et analyse et implique une modification des hypothèses pour s'adapter aux données*[989]» (cité par Groulx, 1999).

---

983 GROULX, L.H., (1999). Le pluralisme en recherche qualitative : essai de typologie. Revue suisse de sociologie, 25(2), 317-339.
984 Id.
985 STRAUSS, A. & GLASER, B., (1967). Ibid.
986 PATTON, M.Q., (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods (London, Sage).
987 Id.
988 GROULX, L.H., (1999). Ibid.
989 Id.

S'il demeure impossible de porter une évaluation en termes de vérité des données verbalisées par les évaluateurs (caractère « *authoritative and incorrigible*[990] » (Ryle, 2000 ; Tanney, 2000)), **le concept de « validité interne » cherche moins à valider la vérité d'une « donnée » que de poser la question du « comment »** : vérifier que les évaluateurs verbalisent bien le contenu de leurs actes, les liens entre les données empiriques et leurs manipulations.

1. Valider par une écoute active méthodique du point de vue de l'autre

Si la recherche ne peut pas présenter la totalité des « actes d'évaluer des compétences », les évaluateurs ne peuvent pas non plus verbaliser intuitivement la totalité de leurs actes. Il reste de surcroit difficile d'apprécier leurs vérités subjectives et leurs sincérités. **La posture consiste à les accompagner dans leurs discours et de médier à leurs complétudes :** ouvrir de nouvelles catégories, aider à les rendre compréhensibles ou encore les faire évaluer par les évaluateurs. L'adossement à des entretiens reconnus par la communauté de pratique permet de conduire les évaluateurs à une documentation à la fois précise, compréhensible et acceptée par eux mêmes. La posture de médiateur accorde une place prépondérante à la subjectivité : autant celle du chercheur que celle des évaluateurs. **Différents actes d'accompagnement permettent de border les verbalisations pour tendre vers la sincérité** : la démarche a mis en œuvre **des actes de réflexivité** (actes d'auto-analyse et de re-questionnements perpétuels sur le sens des actes des évaluateurs), et **des actes « d'enquête » et « d'observation »** sur des durées significatives produisant des saturations de verbalisations. Elle a aussi fait preuve **« d'*écoutes actives et méthodiques* *du point de vue de l'autre*[991]»** (Groulx, 1999), par la complétude de l'appareillage méthodologique : cette posture attentionnée permet une garantie à la documentation et un croisement des points de vue. Chronologiquement, il s'en suit **des périodes d'imprégnation prolongées (allant de quelques jours à quelques semaines) alternant avec des périodes de distanciation (de même durée).** L'étude parle d'imprégnation distanciée pour caractériser ce long travail de révélation et de conceptualisation des résultats. En lien avec ce processus, **des actes d'interprétation** des données les unes aux autres sont effectués dans le cadre d'une méthodologie de transcriptions, de retranscriptions, de codages et d'étiquetages. Les actes se traduisent ici par de **la mise en lien continue entre les « actes d'évaluer des compétences » et les concepts associés** : par exemple, la validation de plusieurs verbalisations amènent à une libellisation plus globale par la saturation de plusieurs données de même type.

2. Valider « le statut du compte-rendu »

La validité de la recherche est dépendante du compte rendu effectué par le chercheur. « *Ce qui est réinterrogé, c'est le statut du compte–rendu du chercheur et son rôle dans la construction de la "réalité ethnographique'' ou sociale*[992]» (Groulx, 1999). L'étude des traces composant le rapport permet d'en appréhender le statut.

Le compte-rendu est construit de part l'activité d'écriture du chercheur : sa conceptualisation s'apparente à une fabrication de la réalité qui prime sur la réalité inaccessible du terrain. « *Le discours de recherche n'est plus le reflet du terrain, il le constitue*[993]» (Atkinson, in Groulx, 1999).

Les schémas explicatifs mettent en lien les verbalisations avec les traces d'activité concernées : la démarche se définie comme une validité interne. En triangulant les données

[990] RYLE, G., (2000). Ibid.
[991] GROULX, L.H., (1999). Ibid.
[992] Id.
[993] Id.

en parallèle, les schémas remettent en lien l'étude des actes d'évaluer des compétences, les traces d'activité, les observables et les verbatim.

L'apport de la méthodologie interactionnelle permet **une validation partielle par l'apport d'indices émanant de l'environnement (artefacts, acteurs) et du corps (gestes, émotions apparentes, sueurs, mimiques, etc.)** L'obsession est d'apprécier si les évaluateurs disent ce qui s'est passé. L'apport des méthodologies interactives liant « verbalisations-traces-environnement-corps » permettent une validation supplémentaire : elle limite les interprétations déviantes. « *Le critère de compatibilité entre les propriétés de cet aspect inobservable et les traces est un point qui limite l'espace des descriptions recevables comme valide*[994] » (Mouchet, 2003).

Le compte-rendu des résultats répond au besoin premier de rendre compréhensible les actes d'évaluer des compétences tout en optimisant les points de vue des évaluateurs par la présence des données. Il amène à décanoniser le discours formel au profit de ces derniers sans tomber dans la « *polyphonie*[995] *»* (Denzin, 1989) : si le texte du chercheur reste « *l'expert du sens des mots et des choses* », le sens et son agencement sont rendus crédibles par l'omniprésence de ses données. L'étude « *relativise l'expertise du chercheur, pour exprimer dans l'espace public des voix censurées ou absentes*[996] » (Groulx, 1999).

3. La triangulation des résultats par un croisement des points de vue

Les résultats tout comme la démarche sont réinterrogés en fonction des différents lecteurs : les évaluateurs, des professionnels externes et les lecteurs visés. Le travail est triangulé à l'aune de ces trois protagonistes avant une éventuelle présentation publique (article scientifique ou ouvrage par exemple).

L'étude est relue par les quatorze évaluateurs à des fins de compréhension et d'acceptation des résultats présentés. **Il est présenté à la lecture d'autres évaluateurs** (évaluateurs de l'Insep[997], du professorat de sport[998], d'évaluateurs d'autres Of[999]) afin d'établir des adhésions du secteur professionnel étudié. **Cette étude (formalisée dans une thèse) est soumise aux lectures du Directeur et co-Directeur de Thèse** afin d'obtenir l'adhésion universitaire. La thèse ainsi présentée en est à sa septième révision.

Comme le souligne Groulx (1999), l'étude cherche moins à opposer une validité quantitative à une validité qualitative, qu'à présenter une recherche la plus pertinente possible : « *l'une ou l'autre n'est ni meilleure ni pire, ce sont seulement des histoires différentes. Dans ces circonstances, les critères de validité ne servent qu'à départager entre les différentes histoires ou entre les diverses versions d'une même histoire celle qui est jugée la plus légitime*[1000]».

[994] MOUCHET, A., (2003). Ibid.
[995] DENZIN, N., (1989), Interpretive interactionism, Sage.
[996] GROULX, L.H., (1999). Ibid.
[997] Nos résultats ont été présentés auprès de vingt trois évaluateurs – CTS, Professeurs de Sport, Experts, Superviseurs, etc. - dans le cadre de la Formation Professionnelle continue – Module évaluation Certification » du Mastère Insep les 11/1/2012 et 6/3/2012.
[998] Nos résultats ont été présentés auprès de seize stagiaires au Professorat de Sport dans le cadre de la préparation au concours du Professorat de sport le 26/1/2012.
[999] Nos résultats ont été présenté à des évaluateurs formateurs intervenant à Trans'faire, Global Training, à l'Insep entre novembre 2011 et mars 2012. Nous ajoutons que nos résultats sont présentés auprès d'un jury professionnel et universitaire autant dans le cadre du Diplôme de l'Insep – option Ingenierie de formation – que d'une Thèse en Sciences de l'Education.
[1000] GROULX, L.H., (1999). Ibid.

IV.4 / Synthèse

La démarche méthodologique s'articule comme suit :

Elle pose **les intentions à visées scientifiques** au regard du cadre épistémique et de la question de recherche ;
Elle pose **les concepts qui animent certains « outils »** méthodologiques ;
Elle se penche sur **les différents « outils » qui sont usités**, adaptés voire combinés pour investiguer l'acte d'évaluer des compétences ;
Elle présente **les actes « d'enquête et d'observations »** de la recherche en la décrivant ;
Elle décrit les processus d'interprétation des données brutes, entendus moins comme des processus mentaux qu'**une « interprétation en actes »** ;
Elle présente les différents modes de validité scientifique de l'étude ;

Des intentions scientifiques premières sont posées : elles prennent « ***au sérieux la singularité de l'acteur***[1001] » (Fleurance & Perez, 2009) en la posant comme **facteur de validation scientifique par des actions d'enquête** (Eisenhardt, 1989 ; Dyer & Wilkins, 1991), **d'accompagnement** (Barbier, 2001) **et le statut « d'*anthropologue réflexif*[1002] »** (Bourdieu, 1992). Par **une démarche moins expérimentale** (Hutchins, 1995) **qu'exploratoire** par le caractère naturel propre aux situations (Salembier, 1999), elles convoquent **la « situation » comme « *validité écologique* »** (Theureau, 1992 ; Grison et Riff, 2002). Enfin, elles amènent à une « ***démarche de recherche à intention scientifique***[1003] » par des « ***actes d'intelligibilité***[1004] » (Barbier, 2001), **des outils « *qui marchent* »** (Tashakkori and Teddlie, 1998) et posant la question d'une méthodologie « fabriquée ».

L'approche par la singularité conduit aussi à poser certaines conceptions préalables à la présentation des « outils » méthodologiques :

La vidéo s'entend comme « *machine à refaire la vie* » (Agel, 1960), **rendant « *observable et analysable*** (...) *l'analyse conversationnelle* » (Mondada, 2005), et permettant la « *parole en interaction* » (Mondada, 2005) en signifiant le corps en action par **la « *parole en action* »** (Tochon, 1996).
La « trace d'activité » s'entend comme **« traces praxéologiques »** (Bulea et Bronckart, 2005), **« *traces des inter-actions* »** (Soller, Martinez, Jermann, & Muehlenbrock, 2005) et « ***traces premières ou modélisées »*** (Djouad, Mille, Reffay & Benmohamed, 2009).
Le langage se conçoit comme des actes (Austin, 1962), **« incarnés » qui « font voir »,** comme acte à « *double sens* » (Coseriu, 2001)**,** une « *langue vivante* » (Jakubec, 2011) favorisant **une verbalisation « naturelle »** dans un rapport interlocutoire (Tiberghien, 1988 ; Brassac, 2001). **Le langage en tant que « *signe* » se voit être une « organisation intrinsèque » d'unités significatives** (Pierce, 1978 ; Theureau, 2004).

Ces conceptions positionnent les actions du chercheur au regard des « outils » méthodologiques mis en œuvre :

[1001] FLEURANCE, P. & PEREZ, S., (à paraitre). Former des professionnels capables de s'adapter à des fonctions émergentes ? Présentation du projet de l'option « Ingénierie de formation », 2009. In S. Pérez & P. Fleurance (Eds). De l'enquête sur les pratiques à l'ingénierie de formation pour les métiers du sport.
[1002] BOURDIEU, P., (1992). Réponses. Pour une anthropologie réflexive. Paris : Seuil, libre examen.
[1003] BARBIER, J.M., (2001). Ibid.
[1004] Id.

Premièrement, « l'entretien » est utilisé pour investiguer « l'acte d'évaluer des compétences » « ***minutieusement et par le détail***[1005] » (Lahire, 1995). Il est davantage « ***fabriqué*** **[comme]** ***systèmes méthodologiques pertinents*** **»** (Theureau, 2002) **que purement et simplement appliqué au nom d'une méthode aguerrie : sa fabrication passe par des actes de verbalisations descriptives, une posture de « médiateur » et des modalités sécuritaires de guidage** (Vermersch, 1994). La recherche construit ses données à partir d'**un « *racontable* » signitif** (Theureau, 1992), en privilégiant les « traces d'activité » (Durand, 2002 ; Vermersch, 2008) au service du déploiement et du **« *détail* »** (Lahire, 1995 ; Masson, Suteau, 2010).

Deuxièmement, la simulation est un « *comme si* » (Dubey, 1997) produisant une **« *réalité spécifique* »** (Béguin & Weil-Fassina, 1997) comme un « ***modèles de l'activité humaine en contexte***[1006] » (Brehmer, 1992). Elle est usitée dans un objectif **de « *simulation de situations***[1007] » (Béguin & Weil-Fassina, 1997) par **la conservation d'éléments** « *micromondes*[1008] » (Hoc, 1996) et de caractéristiques liminaires des « *situations simulées* » (Béguin & Weil-Fassina, 1997). Elle pose **un « *milieu d'échange entre les acteurs***[1009] » (Béguin & Weil-Fassina, 1997) pour **« *l'extraction de variables* »** (Hoc, 1996) à des fins de pertinence ; bordée par des **critères de validité écologique** (Rogalski, 1997).

Troisièmement, la démarche ethnographique de la recherche s'entend comme une **enquête et « *recherche (…) entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers* »** (Bogdan et Taylor, 1975) **où sont collectées des « *données de premières mains* »** (Grafmeyer & Joseph, 1979). Elle est **indépendante et sans posture** au regard des sources (Utard, 2003 ; Ryle, 2009). Elle prend **l'homme « *par défaut* »** (Herder, 1991 ; Gehlen, 1961) dans toute sa dimension anthropologique (Wulf, 2004) pour donner sens à son action. **L'enquête est également ethnographique** par « *l'écriture descriptive d'une culture donnée »* pour engendrer **une recherche ethnologique** qui « *consiste à dégager les logiques de cette culture »* (Laplantine, (2005).

Enfin, les « captations vidéo » sont posées comme une « *machine à refaire la vie* » (Agel, 1960) : **elles permettent « l'*observable et* l'*analysable »*** (Mondada, 2005), en signifiant le corps en action par **la « *parole en action* »** (Tochon, 1996) et en « **interaction** » (Mondada, 2005).

La synthèse retient les principaux éléments et processus des actes « d'enquête » et « d'observation » de l'acte d'évaluer des compétences :

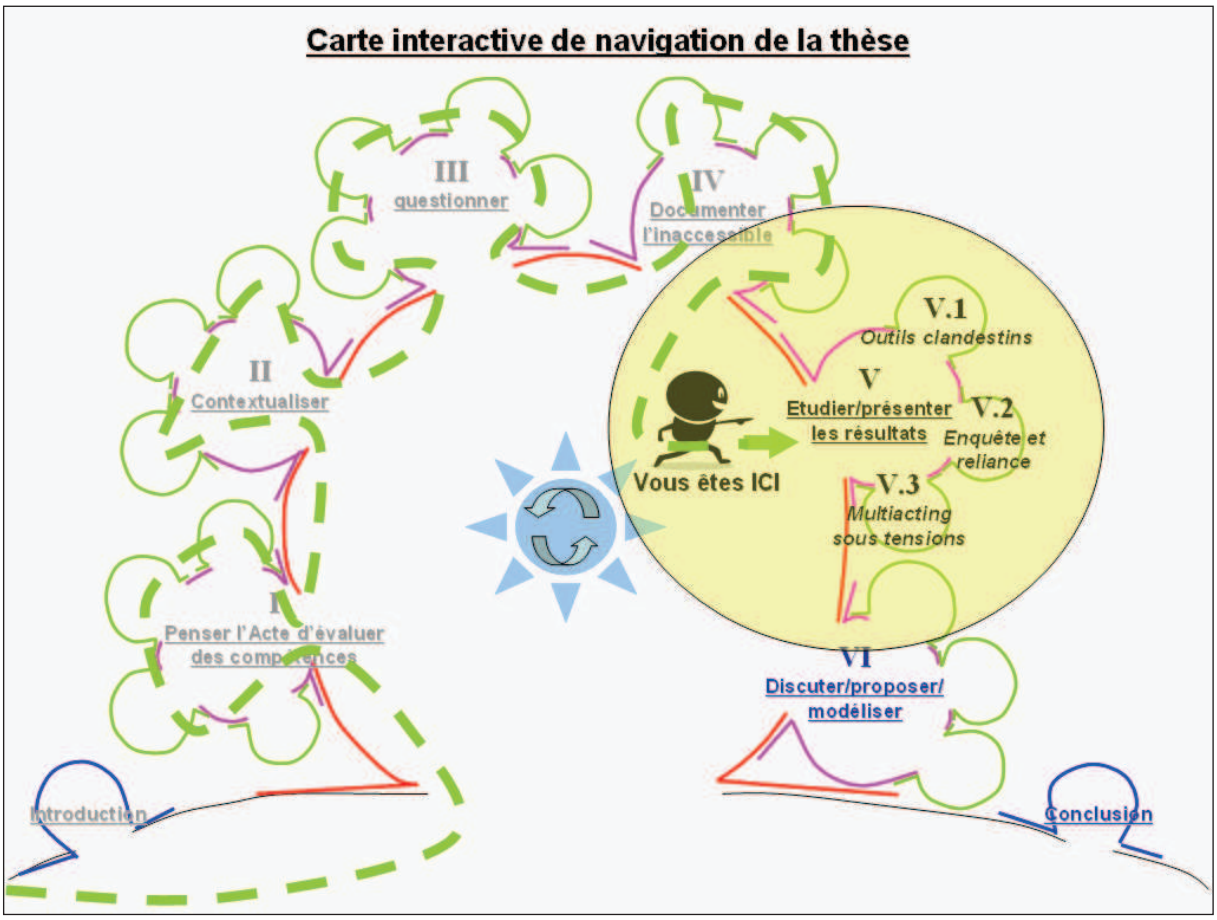
Il y a la nécessité de poser en amont **un « contrat social »** autant comme un « *non processus* » (Bleger, 1979) que sur le modèle du « *consentement éclairé* » (Mondada, 2005). Il y a aussi la nécessité de poser **des principes prudentiels pour les entretiens**, inspirés de l'Ede et de l'auto confrontation (Theureau, 1992 ; Vermersch, 1994 ; Paul, 2004 ; Armenoult, 2005). La recherche présente les caractéristiques de l'acte d'évaluer des compétences par **une revue des acteurs et des situations investiguées**, pour partir « ***des questions que se posent les acteurs*** *en relation avec leurs savoirs concrets, plutôt qu'à partir des questions que le chercheur se pose* » (Blanchet, 1985), voire « *vérifier sur les autres ce qu'on pense* » (Laplantine, 1995).

[1005] LAHIRE, B., (1995). Tableaux de famille. Heurts et malheurs scolaires en milieux populaires. Gallimard-Le Seuil, Paris.
[1006] BREHMER, B., (1992). Models of Human Activities in work Context. Separate papers. Riso National Laboratory, Roskilde, Denmark. Vol. 1, p. 15-24.
[1007] BEGUIN, P. & WEIL-FASSINA, A., (1997). La simulation en ergonomie : connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares.
[1008] HOC, J.M., (1996). Ibid.
[1009] BEGUIN, P. & WEIL-FASSINA, A., (1997). Ibid.

La recherche mène une action « d'enquête » des observables par « l'entretien » en travaillant sur le « rester » grâce aux traces d'activité et au questionnement progressif et non inductif (Theureau, 1992 ; Vermersch, 1994)**. Elle mène de concert une action « d'observation » par une démarche ethnographique** (Erny, 1981 ; Mondada, Traverso & Plantin, 2006 ; Pepin, 2011)**, par la captation vidéo** (Theureau, 1992 ; Rix & Biache, 2004 ; Mondada, 2008) **et le recueil de traces d'activité.**

L'étude rend compte moins d'une « interprétation » des données que **« d'actes de l'interprétation »** comme processus liant données premières et résultats : « ***C'est la pratique qui lui donne une signification*** » (Wittgenstein, 1969). Plus précisément, la recherche déploie **des actes de (re)transcription**, s'entendant comme **un « objet frontière » de dialogue** (Star & Griesemer, 1989) au **statut « d'*instance de vérification*** **»** (Mondada, 2008) par **une « *pratique interprétative et théorique*** » (Duranti, 1997 ; Mondada, 2008). Elle est caractérisée par une « transcription **intégrale** », « **interactionnelle** » (Mondada, 2008) et « **schématique** » (Simon, 1966 ; Adam, 1999). L'interprétation passe aussi par **des actes « d'étude » des données privilégiant « l'enquête » et « l'observation » comme matériau premier** (David, 2000), par des actes de « codage » et d'imprégnation (Strauss & Glaser, 1967). L'interprétation est sécurisée **par des actes de validation « interne et externe »** (Vermersch, 2011 ; Groulx, 1999 ; Balas, 1999 ; Ryle, Tanney , 2000) **des résultats, plus conformes aux méthodologies qualitatives** (Theureau, 2004 ; Charmillot et Dayer, 2007 ; Vermersch, 2011).

CHAPITRE 5 - L'ACTE D'EVALUER DES COMPETENCES : UN ACTE ENQUETANT SOUS TENSIONS



En premier lieu, ce chapitre se situe au cœur de la thèse : l'étude s'est inscrit au cœur du débat conceptuel dans son premier chapitre : entre « évaluation », « compétence » et « dispositif » se joue non seulement des enjeux de diplomation et d'objectivation, mais également des enjeux plus délicats cachés dans les pratiques évaluatives. Dans son second chapitre, la thèse met en avant le dispositif Jeps des diplômes BPJeps agff et DEJeps hm : elle pose un contexte socialement et historiquement acculturé, et décrit un dispositif très normatif qui repose quasi exclusivement sur une « compétence objet ». En voulant garantir l'objectivité souhaitée par l'Administration et les acteurs représentatifs des secteurs professionnels, il omet de considérer que l'évaluation des compétences est une activité. Dans son troisième chapitre, la thèse inscrit alors plusieurs problématiques, en se portant à la fois sur le débat conceptuel actuel mais aussi sur les évaluateurs en action (en les questionnant). La thèse rend compte d'une tension a priori paradoxale : **si les dispositifs descendants de l'Administration tirent l'évaluateur vers une clôture et une objectivité de l'évaluation des compétences (posés comme des objets normatifs), l'évaluateur fait de son côté l'expérience située d'évaluer des compétences en s'accommodant des normes et outils structurants.** Ces différentes expériences, toutes singulières, semblent tirer doucement l'évaluation des compétences vers son versant subjectif afin de pouvoir réaliser l'expérience.

En second lieu, ce chapitre se situe au cœur de la démonstration : à ce stade de la lecture, **la thèse pose l'hypothèse pragmatique que « l'acte d'évaluer des compétences » peut apporter des pistes tout aussi valables et fiables que les approches ultra structurantes actuelles**. Autrement dit, plutôt que de construire des dispositifs clonés à partir d'une seule extrémité, celle de l'objet critérié (la compétence), pourquoi ne pas l'envisager aussi de l'autre côté, par les actes (« l'acte d'évaluer des compétences ») ? **La thèse fait alors l'hypothèse de recherche que « l'acte d'évaluer des compétences » détient des régularités, voire des taxinomies pratiques qui « objectivent » l'évaluation au même titre que les cadrages normatifs actuels, et sur lesquels le chef de projet pourrait se porter.**

Elle veut révéler que l'évaluation des compétences repose moins sur une évaluation procédurale et applicationniste, dictée par les dispositifs normés (comme l'évaluation des savoirs enseignés par exemple) que sur une évaluation processuelle, dont les normes (mais aussi d'autres formes de référentialisation) ne sont que des « artefacts » venant en aide à l'évaluateur. **Elle veut donc démontrer qu'il existe dans ces processus d'évaluation des compétences au BPJEPS agff et au DEJEPS hm des « taxons » fiables, des actes typiques.**

Pour ce faire, ce chapitre présente trois grands résultats et interprétations associées : chaque résultat est détaillé comme suit. Une introduction caractérise les actes typiques qui vont être présentés. **Une description par unités de sens lie les verbalisations de l'évaluateur avec les traces d'activités associées. Chaque description est interprétée littéralement. Des schémas viennent appuyer les interprétations et aident à saisir les processus/éléments propres aux situations**.

Chaque unité de sens se présente sous la forme suivante :

« S&I » : le code « S&I » permet de « situer et interpréter » l'unité de sens.
« I1 » : le code « I » représente l'interprétation associée à une donnée. Ex : « I1 » est l'interprétation associée à la verbalisation V1 ;
« XC » : Les actions du candidat sont décrites pour chaque verbalisation. Le code personnel du candidat concerné par la situation d'évaluation est mentionné. Ex : « XC » est le candidat associé à la situation certificative de l'évaluateur VM ;
Les verbalisations sont codifiées comme suit :

*Code anonyme de type **« V1 »**, « V2 », etc… pour verbalisation 1, verbalisation 2, etc. ;*
*Suivi du code du diplôme visée par la verbalisation : **« V1BP »** signifie verbalisation n°1 sur le BPJEPS AGFF ; « V2DE » signifie verbalisation n°2 sur le DEJEPS HM ;*
Suivi du code de l'épreuve, à savoir :

MU pour « animation et entretien en musculation »
FIT pour « animation et entretien en fitness » ;
PRO pour « soutenance du projet professionnel » ;

Exemple : V3BPFIT signifie « verbalisation n°3 portant sur une épreuve d'animation en fitness et de son entretien au BPJEPS AGFF » ;

L'étude ajoute deux précisions au lecteur : en fin de verbalisation, le code source est rappelé entre parenthèse. Il permet au lecteur de retrouver la verbalisation source dans le document source de l'annexe 2 (ex : « **(SR23)** »). Ensuite, certains ajouts peuvent être insérés dans le verbatim : des mots manquants qui rappellent l'objet de la verbalisation, la définition de

certaines abréviations, le rappel de la question posée par le chercheur si besoin est, etc... Dans ce cas, ils sont insérés entre crochets comme suit : « **[xxx]** » ;

Le lecteur peut également s'aider en consultant le tome 2 de cette thèse. Pour des raisons pratiques, les matériaux propres à cette étude ont été séparés. Le lecteur peut donc lire tout en consultant le tome 2 à côté de lui (sans avoir à tourner sans cesse les pages de ces 2 documents assez volumineux). Plusieurs matériaux peuvent être consultés dans le tome 2 :

L'annexe 1 collecte la retranscription littérale de tous les entretiens de l'étude. L'annexe 2 présente le codage des données d'entretiens. L'annexe 3 correspond à la retranscription littérale des simulations, l'annexe 4 à la retranscription interactive des entretiens et l'annexe 5 à la retranscription littérale et codage des simulations. L'annexe 6 collecte les notes ethnographiques du chercheur. Tous les résultats sont disponibles dans le document « *Mise en forme* » proposé en annexe 7. L'annexe 8 informe que les matériaux vidéos sont disponibles au format avi sur support DVD. L'annexe 9 récolte toutes les traces d'activités.

V.1/ Fabriquer des instruments clandestins pour évaluer des compétences : des « cannes » pour mieux voir

V.1.1 Evaluer avec les outils du dispositif normé

V.1.1.1 Faire avec des outils normatifs, fugitifs et clandestins

1. La « boîte à outils » de l'évaluateur

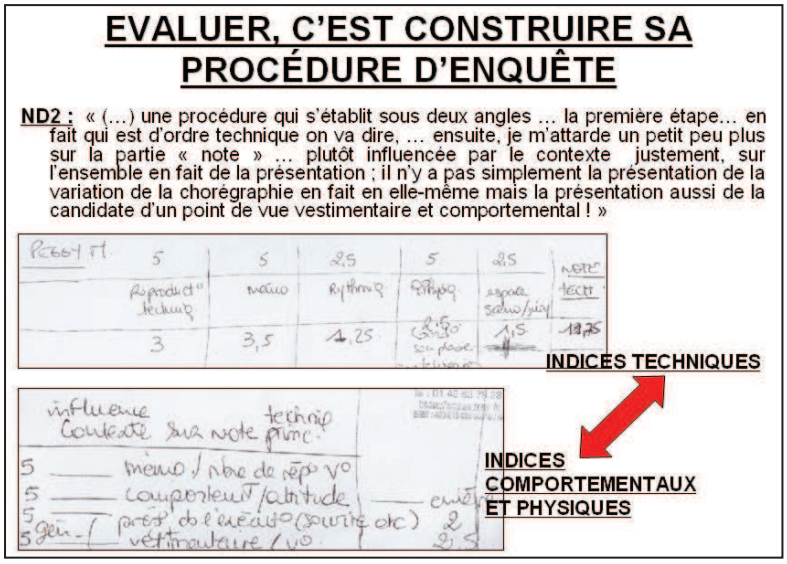
I1 : L'évaluateur commence son évaluation muni d'un certains nombres d'outils. Ils sont propres à chacun, singuliers.
XC : Le candidat n'est pas encore entré dans la salle d'évaluation
V1BPMU : « *En l'occurrence, j'avais prévu, dans ma pochette, (…) le carnet d'entrainement et la feuille d'animation et les grilles. (…) J'avais les grilles d'évaluation,* ***trois stylos*** *(****un critérium + un feutre bleu et un noir****) qui pouvaient me servir pour noter des indications un peu différentes (…).* ***Tout est dans la pochette*** *et je peux m'y référer si j'ai un problème, si je veux voir quelque chose sur la grille, pour savoir s'il répond à tous les items et ça peut aussi m'amener directement à des questions… (VM21)* »

2. Des outils émergeants profondément acculturés

I2 et I3 : L'évaluateur prend en main des outils émergeants (une « *feuille vierge, un brouillon* ») et met à l'écart les outils donnés par le prescrit. Il fait « table rase ».

CB : Le candidat commence la présentation orale de sa séance d'animation fitness après la lecture du protocole d'épreuve par l'évaluateur.
V2BPFIT: « *Donc, je pars d'****une feuille vierge****. (AL0)* ».

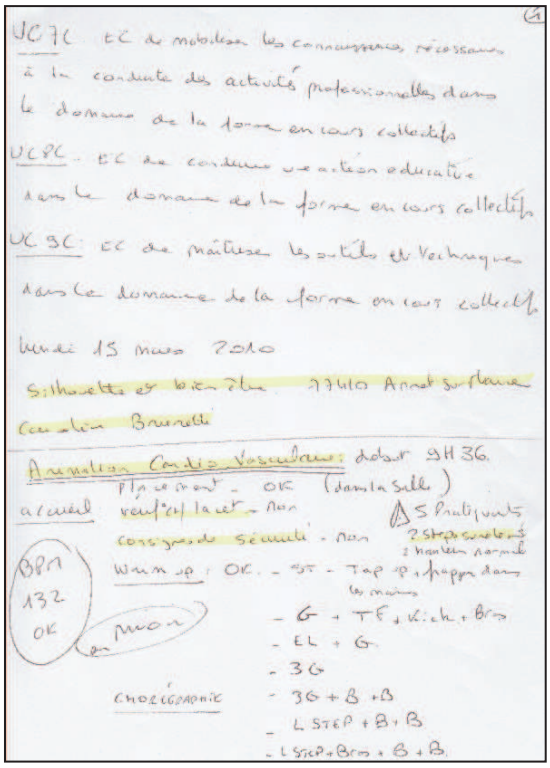
OH : idem



V3BPPRO: « ***Je pars du brouillon****, dans l'ordre du brouillon (JL1-1)* »

I4 : D'autres outils d'évaluation sont créés. Ils permettent de donner des repères normatifs, des attendus, des informations contextuelles. Ils aident l'évaluateur à agir.
CB : Le candidat termine son animation fitness après 20 minutes d'activités. Il effectue une séance d'étirements pour ses pratiquants. Il effectue les exercices avec eux et ne s'adresse pas aux évaluateurs.
V4BPFIT[1010] : « *(…) une procédure qui s'établit sous deux angles … la première étape… en fait qui est* ***d'ordre technique*** *on va dire, … ensuite, je m'attarde un petit peu plus sur* ***la partie « note »*** *… plutôt influencée par le contexte justement,* ***sur l'ensemble*** *en fait de la présentation ; il n'y a pas simplement la présentation de la variation de la chorégraphie en fait en elle-même mais* ***la présentation aussi de la candidate*** *d'un point de vue vestimentaire et comportemental ! (ND2)* »

I5 : L'évaluateur organise ses outils. Des actes mêlent des outils retranscrits avec des outils matériels à des fins de visualisation :
CB : le candidat présente oralement pendant trois minutes sa future séance d'animation. Il l'effectue ensuite avec ses pratiquants.
V5BPFIT[1011] : « *En termes d'organisation pour l'évaluation, je fonctionne en général comme ceci : j'aime bien avoir* ***un support pour écrire*** *(en position assise, avoir un support, c'est confortable), du papier blanc (****je n'écris que sur le recto de la page****, parce que, pour l'entretien, ça me permet de pouvoir tout étaler devant moi et de tout avoir dans le champ de vision sans avoir à retourner en permanence). Je joue ensuite sur* ***deux couleurs.*** *J'écris avec un stylo traditionnel. Pour moi,* ***le marqueur fluo*** *me permet de mettre en avant des choses que je vais reprendre par la suite en entretien, ou les points forts, soit des choses qui se sont très bien passées, soit des choses qui se sont mal passées et que je voudrais approfondir au moment de l'entretien ou, même pour moi, pour reprendre rapidement, si on me posait des questions sur l'évaluation de quelqu'un, pouvoir faire un retour rapide en ne visualisant que les points importants. (…) Dès le début, on constate que j'ai des choses en fluo. (AL1)* »



S&I : Les évaluateurs arrivent muni de leurs boîtes à outils : « pochette », « feuille vierge », « stylos de couleurs », « feutre fluo », « chronomètre », etc. Ces outils leur permettent de rematérialiser des indicateurs normatifs, des attendus, des informations temporelles.

V.1.1.2 Faire au brouillon : la « canne » de l'évaluateur

1. Une « carte » interactive pour mieux se situer

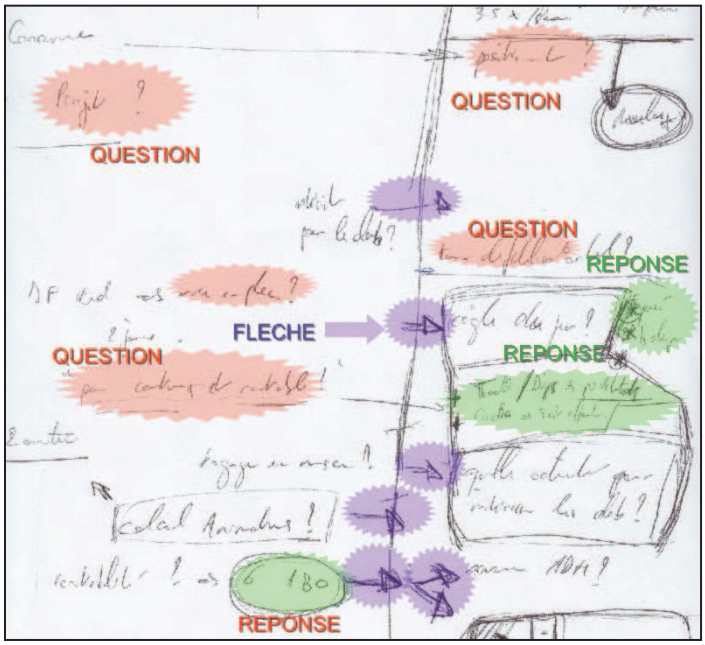
a. S'organiser implicitement un visuel

S&I : L'évaluateur utilise principalement sa feuille

[1010] Cf. Schéma 1q : Représentation graphique de « Evaluer, c'est construire sa procédure d'enquête ».
[1011] Cf. Schéma 1r : Brouillon d'évaluateur formateur faisant apparaître des « outils transcrits » visualisés par des « outils matériels ».

vierge comme brouillon : une organisation implicite apparaît. Elle tend à rendre le plus visuel possible sa prise de notes.

I6 : L'évaluateur explique qu'il note ce qu'il observe sur la droite de son brouillon. Des flèches lient les éléments notés à des questions, des réponses sur la droite. Ils sont rendus visuels par des flèches et un trait vertical divisant le recueil d'observations lors de la soutenance du candidat au projet professionnel des éléments perçus lors de l'entretien qui suit.
OH : Le candidat présente son projet professionnel à l'aide d'un diaporama. Il n'est pas interrompu. Il répond ensuite aux questions des évaluateurs.

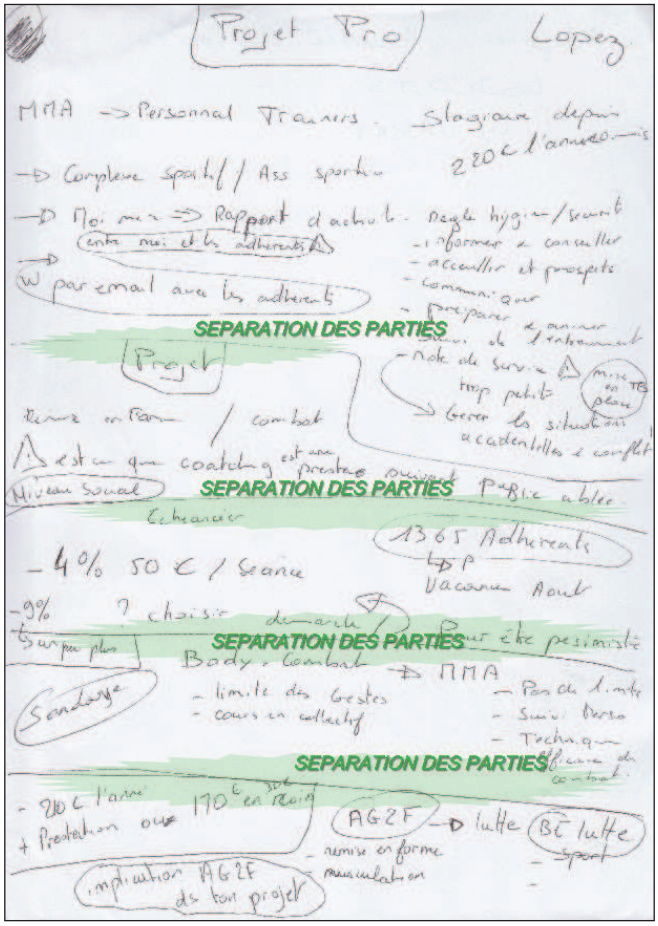


V6BPPRO[1012] : « *D'ordinaire, je note un peu tout ce qu'annonce le candidat.*
En face, souvent, je mets ***une flèche*** *et je note les questions. Là, c'était un peu chaotique parce que je ne connaissais finalement pas bien le projet. J'ai pris peu de notes et, du coup, j'ai noté aussi quelques questions.* ***Là****, ce sont plutôt les questions lors de sa présentation de 8 à 10 minutes,* ***et ici****, les questions et les réponses après, sur l'échange avec les questionnements. C'est plutôt comme cela que ça s'est transformé (JL1-20)*. »

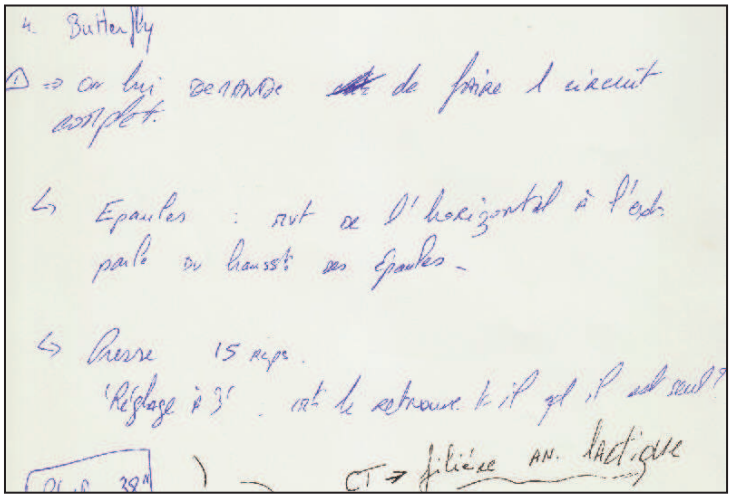
[1012] Cf. Schéma 1s : Brouillon d'évaluateur formateur faisant apparaître une organisation implicite à l'épreuve de soutenance de projet professionnel au BPJEPS Agff.

I6b : Une autre organisation observée consiste à séparer les chapitres, i.e. les parties présentées par le candidat par des traits horizontaux, comme le montre le brouillon ci-dessous :

Schéma 1t : Brouillon d'évaluateur faisant apparaître une organisation implicite à l'épreuve de soutenance de projet professionnel au BPJEPS Agff.



CL : Le candidat présente son projet professionnel : son diaporama est dense et son oralité ne suit pas toujours la diapositive affichée



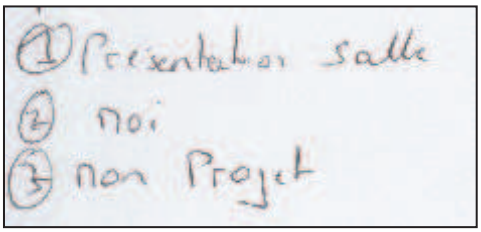
V6bBPPRO : « *(elle montre son brouillon) ... quand on passe à un autre chapitre je fais* ***des grands traits*** *! (MD2-5)* ».

I7 : Dans cette situation à l'épreuve d'entrainement en musculation suivi de son entretien au DEJEPS HM, l'évaluateur écrit en bleu un mot clé (ici « *butterfly*[1013] ») comme définissant une partie développée par le candidat. Des flèches soulignent les éléments recueillis. Ils sont complétés par des signes

[1013] Machine guidée de musculation sollicitant les triceps et les pectoraux.

(ici un triangle de type « warning ») ou de remarques écrits avec un stylo de couleur différente (ici un stylo noir). Cette organisation implicite lui permet de se retrouver à tout moment.
XC : le candidat fait réaliser à son sportif deux exercices de musculation dans le cadre d'un circuit training. Il explique rapidement l'exercice concernant les épaules et le motive ensuite. Il passe ensuite à la presse et effectue le réglage de la machine sans l'expliciter oralement.
V7DEMU[1014] : « *Je note l'exercice et les infos liées à cet exercice. En général, je note l'exercice* ***d'un côté, à gauche****, et ensuite, je note avec une flèche ce qui ne va pas et les questions qui me viennent. J'ai toujours à gauche ce qu'il fait, à quel moment de la séance, et,* ***à droite****, en lien* ***avec une petite flèche****, ce qui va, ne va pas, ce qu'il dit, les incidences.* ***Je m'y retrouve****. Je sais où je suis dans la séance. (…) j'ai toujours* ***le rapport entre chronologie*** *et ce qui s'est fait à ce moment-là, ce qu'il était important d'observer. (VM40)* »

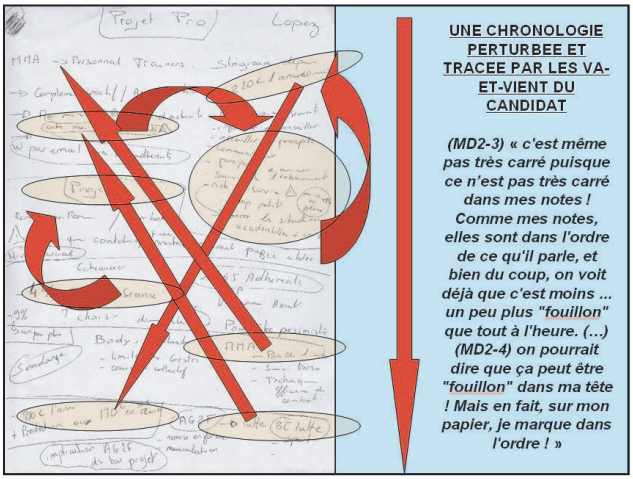
I8 : L'organisation peut aussi être linéaire, chronologique, et déclinée comme un plan (« *1) Présentation salle, 2) Moi et 3) Mon projet* »).
OA : le candidat présente son projet professionnel de façon très claire. Il suit rigoureusement les informations affichées dans chaque diapositive.



V8BPPRO[1015] : « *De toute façon, elle, elle a juste fait ça (elle montre quelque chose sur son brouillon). Donc, pour moi, c'était clair ! Si à un moment donné j'avais autre chose à marquer entre cette ligne là et cette ligne là (elle montre ses 2 lignes sur son brouillon), ça veut dire qu'elle aurait parlé de quelque chose d'autre, et que déjà ce n'était pas la présentation. Voilà ! Donc* ***quand je vois ça, ça veut dire qu'elle est déjà claire*** *dans sa tête sur le début (MD1-4)*. »

b. Se donner une vue panoramique des compétences

I9 : L'évaluateur prend appuie sur la forme de son brouillon pour rendre son avis. Son document fait office de plan topographique, indiquant des zones denses, des reliefs et des zones vierges. Il est aussi un story-board permettant de rendre compte visuellement d'une chronologie : une chronologie perturbée, tracée par les va-et-vient du candidat stagiaire.



CL : Le candidat a terminé sa soutenance. Il vient de sortir de la salle.
V9BPPRO[1016]: « *Donc, en fait,* ***rien que quand je relis*** *mon machin, je me dis mais voilà, il faut que je me rappelle ce que c'était, parce qu'en fait* ***c'est "fouillon"*** *! Alors, on pourrait dire que ça peut être "fouillon" dans ma tête ! Mais* ***en fait, sur mon papier, je marque dans l'ordre*** *! (MD2-4)*. »

I10 : Dans cette situation en fin d'entretien au projet professionnel du BPJeps Agff, l'évaluateur rend un avis en fonction de la

[1014] Cf. Schéma 1u : Brouillon d'évaluateur formateur faisant apparaître une organisation implicite à l'épreuve de musculation et entretien au DEJEPS HM.
[1015] Cf. Schéma 1v : Brouillon d'évaluateur formateur faisant apparaître une organisation implicite à l'épreuve de soutenance de projet professionnel au BPJEPS Agff.
[1016] Cf. Schéma 1w : Brouillon d'évaluateur formateur faisant apparaître une chronologie perturbée, tracée par les va-et-viens du candidat stagiaire (épreuve de soutenance de projet professionnel au BPJEPS Agff).

forme inégale de son brouillon : moins d'informations pour plus de certitudes.
OA : Idem
V10BPPRO: « *de toute façon, dans l'évaluation, généralement, je pense que* ***à la fin, quand j'arrive à moins écrire de choses****, c'est parce que la personne a tellement pris mon attention, (…) par rapport à sa motivation à faire ce projet …* ***enfin, c'était limpide, c'était fluide, ça paraissait sensé, ça paraissait raisonné*** *! (MD1-29)* »

I11 : Dans cette épreuve de soutenance du projet professionnel au BPJeps Agff, la forme « *fouillon* » du brouillon donne l'état des lieux : il donne un indice de qualité à l'évaluateur. Son brouillon présenté ci-dessous montre des parties séparées par des traits en conflit avec des flèches reliantes, des indices écrits (« *choisir démarche ?* »). L'évaluateur parle d'un problème de « *déroulement* »
CL : Le candidat soutient son projet professionnel. Son oralité ne suit pas vraiment les diapositives affichées.
V11BPPRO: « *déjà je remarque que* ***c'est un peu plus le "b…" [cafarnaum[1017]] sur ma feuille*** *! Ça veut dire que* ***c'est déjà le "b…" [cafarnaum[1018]] dans son déroulement*** *... déroulement de ... de son évaluation. (MD2-1)* »

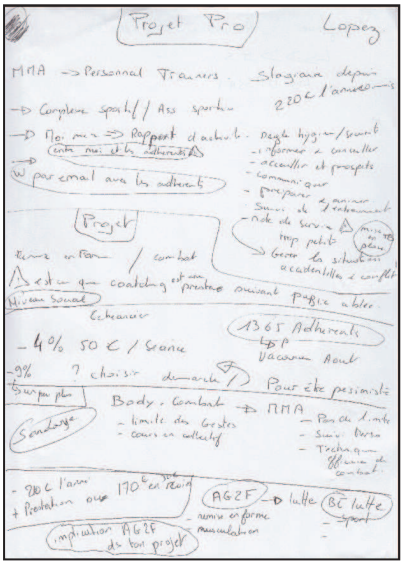
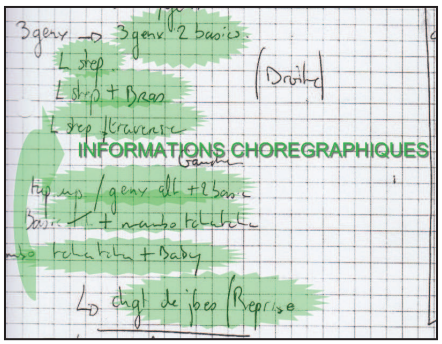


Schéma 1x : Brouillon d'évaluateur à l'épreuve de soutenance du projet professionnel

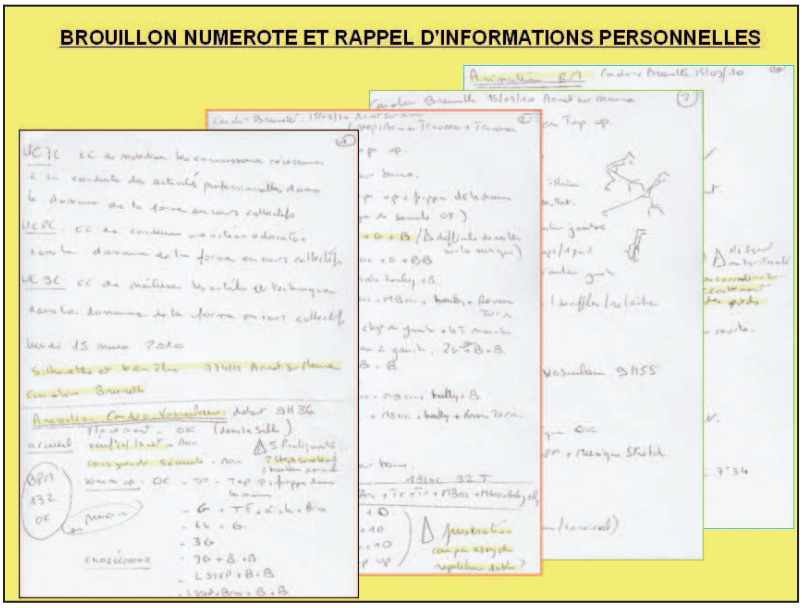


I11b : Sur ce brouillon à l'épreuve d'animation en fitness au BPJeps Agff, l'évaluateur apprécie la symétrie de son brouillon, entre éléments d'actions notés à gauche et éléments à charge (les « *petites remarques* ») à droite.
CB : Le candidat est en train de dérouler son animation en STEP auprès de ses pratiquants.
V11bBPFIT[1019] : « *C'est toujours* ***dans la colonne de droite où je note toutes les petites remarques.*** *– [QUESTION : Tu mets quoi finalement* ***à gauche ?] - Tout ce que j'observe****, au fur et à mesure, de manière linéaire. Je note la choré, ce qu'elle fait, ce que les adhérents… C'est de l'observation. (…) Observation, notes à gauche et, à droite, toutes les questions qui vont pouvoir découler…(TB8)* »

c. Construire un « lexique » aidant pour évaluer

I12 et I13 : Les brouillons laissent apparaître une organisation « lexicale », tantôt numérotée, tantôt sous forme de « *table des matières* ». Pour la situation ci-dessous sur l'épreuve d'animation fitness au BPJeps Agff, l'organisation de cet évaluateur permet de retrouver ses notes en cas de problèmes (feuilles mélangées, etc.) Elle revêt une forme organisée pour pallier à des situations possibles rencontrées *a posteriori*. Pour la situation suivante (évaluation de la soutenance du projet professionnel au BPJeps Agff) l'évaluateur se sert de sa « *table des matières* » pour acter de la clarté de la démarche du candidat stagiaire (« *c'est un truc "carré"* »).

[1017] « cafarnaum », mot synonyme se substituant à l'original par le chercheur pour son caractère un peu vulgaire
[1018] idem
[1019] Schéma 1y : Brouillon d'évaluateur formateur à l'épreuve d'animation fitness au BPJEPS Agff

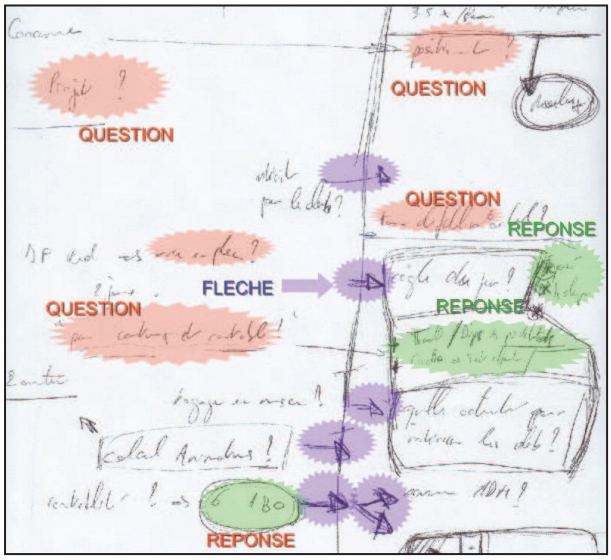


CB : Le candidat a terminé son évaluation. Il est sorti de la salle de classe.
V12BPFIT[1020]: « *Sur chaque page, j'ai toujours un numéro déjà en haut et j'ai noté* ***le nom et le prénom*** *de la personne,* ***le lieu, la structure.*** *Pour une raison simple : on imagine que j'ai deux ou trois évaluations dans ma* ***pochette****, je rentre chez moi, elles tombent et tout se mélange, je sais que j'arrive chez moi, un grand coup d'agrafe et tout va rester en ordre. Ce sont des choses pratiques qui me permettent de ne pas faire de bêtise et de ne pas tout mélanger. Ensuite, rien de particulier (AL3)* ».

OA : Le candidat entame sa soutenance avec son diaporama. Son oralité s'articule autour de trois grands thèmes. Ses thèmes sont matérialisés par des diapositives de titres.
V13BPPRO: « *Quand la personne commence son entretien, au fur et à mesure que la personne évolue dans le déroulement de sa présentation,* ***je marque dans l'ordre les grands axes*** *: donc en l'occurrence, là sur mon document, il y a la* ***présentation de la salle****, ...* ***après se présenter Elle****, il y a* ***"mon projet"****. Pour moi, c'est un truc "carré" parce que c'est ce que j'attends.* ***Ça a été clair, net, précis*** *... Donc je l'ai marqué au départ ! Ça veut dire que sur mon papier, quand c'est marqué ça (elle montre quelque chose sur son brouillon), et qu'entre le 1, le 2 et le 3, il y a rien, ça veut dire que déjà, elle a été très claire. C'est la table des matières, voilà ! (MD1-3)* »

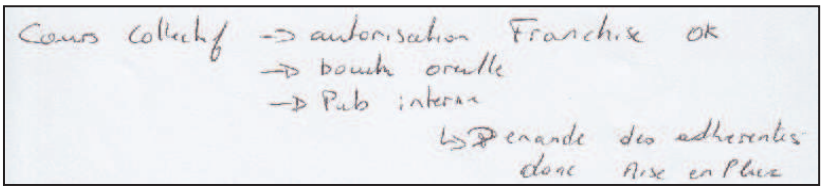
d. Elaborer un « canevas » pour relier, pour « tisser »

S&I : Le brouillon entraîne des actes de reliance de différents éléments. La métaphore du « canevas » propre au métier de brodeur suggère un support propice au tissage, au passage des fils qui se maillent les uns aux autres pour construire chemin faisant une forme se révélant.
Schéma 2a : Extrait de brouillon n°1 d'évaluateur à l'épreuve de soutenance de projet professionnel au BPJeps Agff.
ISchema 2a : Le brouillon ci dessous révèle des éléments de liaison tels que des flèches : elles relient des mots entre eux, des mots avec des cadres. Elles sont des éléments frontaliers de liaison entre les observables, entre des questions et des réponses.



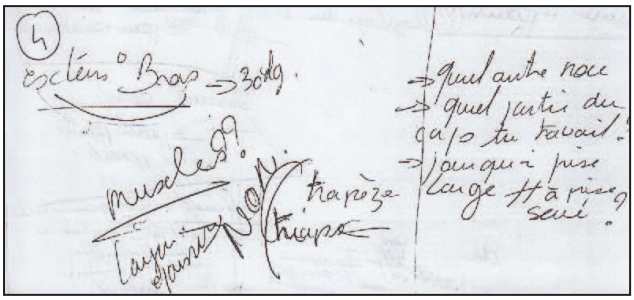
[1020] Schéma 1z : Brouillon d'évaluateur formateur à l'épreuve d'animation fitness au BPJEPS Agff

Schéma 2b : Extrait de brouillon n°2 d'évaluateur à l'épreuve de soutenance de projet professionnel au BPJEPS Agff.



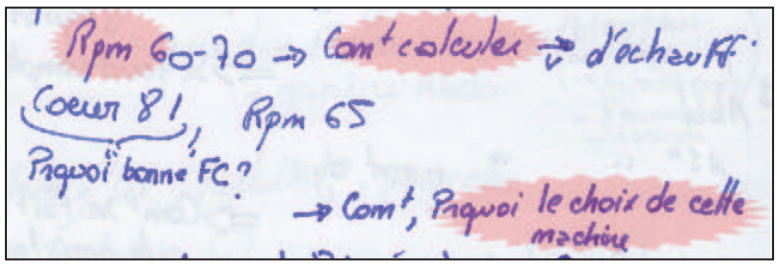
ISchema 2b : Toujours dans une situation de soutenance de projet professionnel, le tissage part ci dessus d'un point d'ancrage (« *Cours collectif* ») pour être relier par trois flèches (tels des « *points de grébiche*[1021] »). A partir de la troisième flèche (« *Pub interne* »), une autre flèche tisse encore les éléments jusqu'à la révélation d'une forme finale.

Schéma 2c : Extrait de brouillon d'évaluateur formateur à l'épreuve d'entraînement musculation au DEJEPS HM.



ISchema 2c : Sur cet extrait de brouillon à l'épreuve d'entraînement musculation au DEJeps HM, les « fils » de liaison sont des traits courbés horizontaux ou verticaux, des flèches frontalières, des soulignements par exemple.

Schéma 2d : Extrait de brouillon d'évaluateur à l'épreuve de fitness au BPJeps Agff.



ISchema 2d : L'extrait ci contre d'un brouillon de l'épreuve d'animation en fitness au BPJeps Agff où apparaissent des parenthèses, des mots entourés de flèches. La parenthèse s'apparente à un « *point chevron*[1022] » appelant à lier un observable à un indice futur.

2. Le brouillon comme outil incorporé

a. Charger un disque dur externe pour « mémoire morte »

S&I : Plusieurs situations d'évaluation laissent apparaître le brouillon comme un « *disque dur* » externe, une « mémoire morte » permettant de conserver différents éléments sous les yeux, « *pour mieux y revenir* ».

I14 : Dans cette épreuve d'animation musculation au BPJeps Agff verbalisée ci dessous, l'évaluateur est confronté à une somme d'informations données par le candidat. Ces informations sont importantes pour la compréhension de la séance à venir. L'évaluateur doit les mettre en mémoire sur son brouillon.
XC : Le candidat commence son évaluation en entraînement musculation par une présentation de son sportif. Les informations sont assez nombreuses et précises. Elles sont données rapidement par oral juste avant le début de la séance d'entraînement.
V14BPMU : « *Xavier a commencé à nous présenter son adhérent.* ***Caractéristiques, âge, taille, poids, etc.*** *Je notais un petit peu toutes ces informations qui me permettaient d'avoir*

[1021] Ce point de broderie s'exécute de gauche à droite. Il se brode comme un point de feston ordinaire avec un espace régulier entre chaque point. Cette métaphore rend compte d'un ancrage à partir duquel le « tissage » progresse pour en révéler une forme.
[1022] Point en forme de V, pointant son dessous, telle une parenthèse horizontale (cf. brouillon)

le profil du pratiquant et ça va m'aider à voir si la séance est adaptée, si on a ***toutes les informations nécessaires*** *si on a des informations sur le pratiquant, pour voir si la séance va être adaptée à la fois au niveau des charges de travail, au niveau des objectifs, au niveau des pathologies. J'essaie de noter un petit peu toutes ces informations-là. Voir son passé sportif. Voir où on en est dans la planification, en l'occurrence, au bout de trois semaines.* ***Je note ces informations qui me serviront après****. (VM4)* »

I15 : Des points clés sont également mis en mémoire à des fins de questionnement comme ci-dessous en épreuve de soutenance de projet professionnel au BPJeps Agff.
CB : Le candidat énumère à l'oral un certains nombres de projets qui n'apparaissent pas dans son diaporama.
V15BPPRO : « *Ce que* ***j'ai noté là : rappeler ton projet****.* ***Elle a fait beaucoup de choses,*** *présenté beaucoup de mini projets et, au bout d'un moment, on ne sait pas quel est son projet final définitif. J'ai noté ça pour rappeler de poser la question par la suite. Et finalement, c'est Olivier qui a posé cette question. (JL2-11)* »

I16 : Les réponses sont inscrites pour « *voir ensuite* » lors de la décision.
CB : Le candidat répond aux questions posées par l'évaluateur lors de l'entretien et après une séance d'animation fitness de 30 minutes.
V16BPPRO : « ***Ce que je note, ce sont les réponses*** *pour ensuite voir un petit peu ce qui a été proposé. (TB17)* »

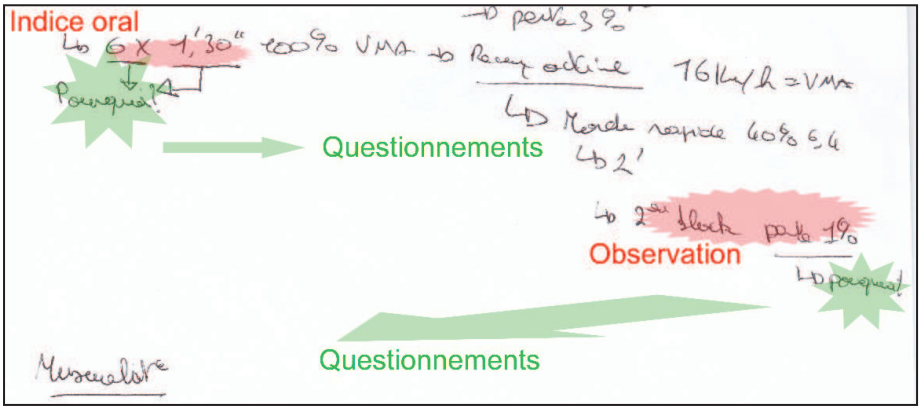
I17 : Lors de cette épreuve en animation musculation au BPJeps Agff, l'évaluateur rend compte d'actes en fonction de son binôme. Des éléments sont implicitement partagés. La mémoire est ici externalisée sur le brouillon du binôme.
XC : Le candidat a placé son pratiquant sur un vélo électrique. Le pratiquant pédale pendant que le candidat le surveille. Ce vélo est équipé d'un cadran permettant d'afficher des informations propres à l'effort du pratiquant.
V17BPMU : « *En cardio, par exemple, elle voyait que* ***je notais toutes les fréquences cardiaques*** *et elle ne les prenait pas forcément parce qu'elle sait qu'elle peut les avoir sous les yeux pendant l'entretien si elle a des questions. C'est ce qu'on fait régulièrement pendant les entretiens où il y a beaucoup de choses à noter, notamment au niveau des valeurs. (…) Ca ne servait à rien d'être à deux à prendre le tableau. Par contre,* ***l'autre jury prenait d'autres informations****. Moi, j'étais focalisé sur l'écran [de la machine cardio]. Ca peut être une organisation à ce niveau-là, qui se met en place, un petit peu automatiquement sans forcément s'être concerté avant entre les jurys. (VM48)* ».

I18 : Dans cette épreuve ci-dessous d'entraînement musculation du DEJeps HM, l'évaluateur parle d'éléments retenus « *dans sa tête* », éléments pourtant retranscrits au brouillon (« *c'est ce qu'on a noté* »). Le brouillon aide l'évaluateur à se remettre différents éléments en tête.
PP : Le candidat est sorti de la salle de musculation après avoir effectué son évaluation.
V18DEMU : « *(…) Ai-je loupé quelque chose ? Est-ce qu'elle a relevé quelque chose de positif ? Et au final, on était d'accord toutes les deux. L'anatomie n'était pas sue, les filières n'étaient pas sues.* ***C'est ce que l'on a noté…*** *pour expliquer la non validation. (SR78) (…) C'était dans ma tête, je n'ai pas eu besoin de regarder mon brouillon. (SR79)* »

b. Agir comme « gestionnaire de fichiers »

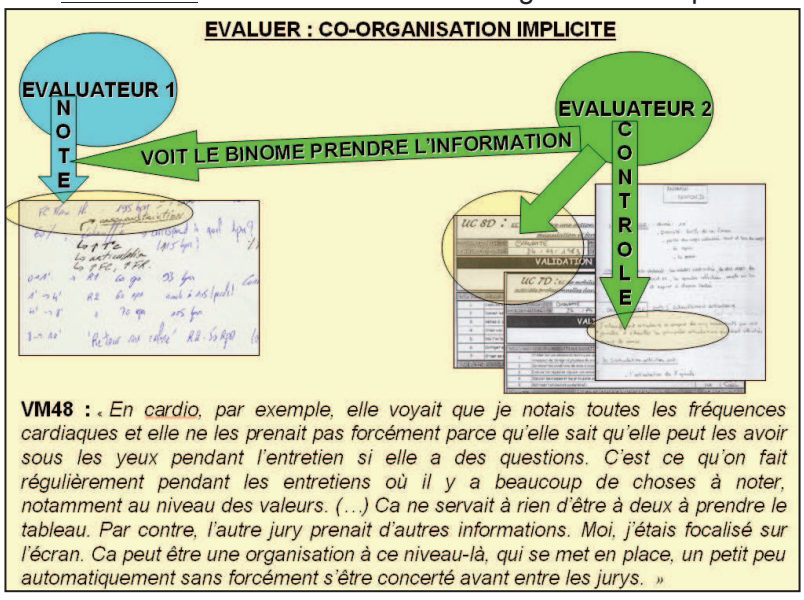
S&I : Lors de l'évaluation, des actes de gestion apparaissent pour régir différents éléments entre eux, notamment lors d'épreuves composites de type « animation+entretien ». Pour la grande majorité des évaluateurs, le même brouillon est utilisé pour les deux épreuves composites : il entraîne des actes supplémentaires d'agencement des éléments.

I18b : Il apparait ci-dessous des actes qui agencent, qui complémentent sur un seul et même support.
Schéma 2f : Extrait de brouillon d'évaluateur à l'épreuve d'animation musculation au BPJEPS Agff.



CB : Le candidat termine son animation en musculation et commence son entretien.
V18bBPMU : « ***Je n'ai pas de brouillon pour la partie évaluation (…) entretien.*** *En fait,* ***je complète le brouillon d'animation*** *avec l'entretien. Je vois en fonction de toutes les questions que je lui ai posées si oui ou non elles ont été retenues. (VS5)* »

Schéma 2e : L'évaluation : une co-organisation implicite



VM48 : « *En cardio, par exemple, elle voyait que je notais toutes les fréquences cardiaques et elle ne les prenait pas forcément parce qu'elle sait qu'elle peut les avoir sous les yeux pendant l'entretien si elle a des questions. C'est ce qu'on fait régulièrement pendant les entretiens où il y a beaucoup de choses à noter, notamment au niveau des valeurs. (…) Ca ne servait à rien d'être à deux à prendre le tableau. Par contre, l'autre jury prenait d'autres informations. Moi, j'étais focalisé sur l'écran. Ca peut être une organisation à ce niveau-là, qui se met en place, un petit peu automatiquement sans forcément s'être concerté avant entre les jurys.* »

c. Elaborer un « bureau virtuel »

I19 et I20 : Deux situations sont observées ci-dessous : une évaluation à la soutenance du projet professionnel et une animation fitness au BPJep Agff. Le brouillon est ici un « bureau virtuel » où l'on y entrepose différents éléments plus ou moins rangés, un usage entre « agenda » et « bloc note ».

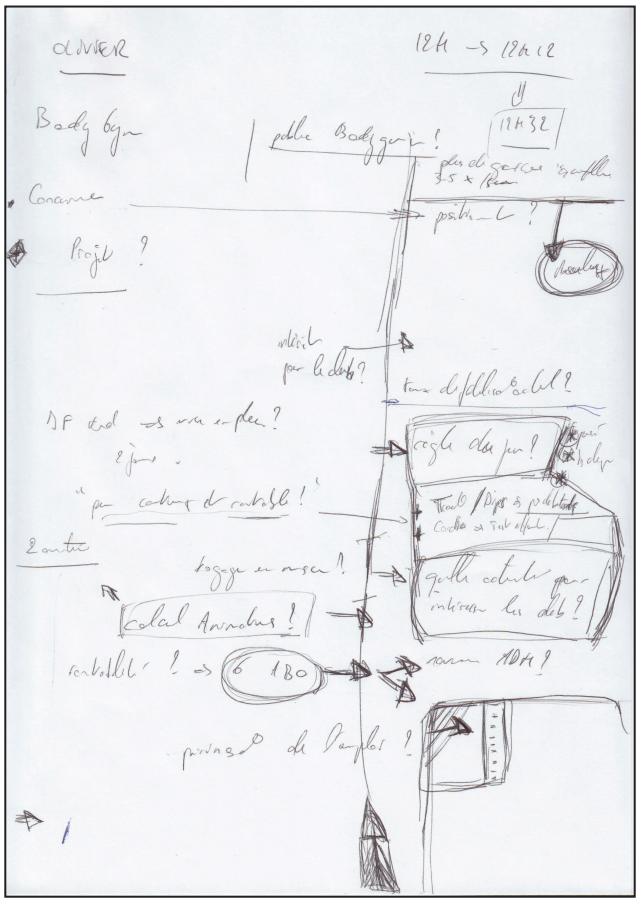


Schéma 2g : Extrait de brouillon d'évaluateur à l'épreuve de projet professionnel au BPJeps Agff.

OH : Le candidat présente sa soutenance orale avec un diaporama. Son oralité n'est pas toujours en accord avec la diapositive affichée.

V19BPPRO : « *même si, en le regardant, je m'aperçois que* ***tout ce qui est noté de haut en bas*** *n'est pas forcément dans l'ordre chronologique. Souvent,* ***des notes ont été rajoutées sur la droite****, qui sont des idées qui me sont venues à la fin. (JL1-2)* »

I20 : Une importance est également donnée au visuel : « *les avoir sous les yeux* » comme « aide mémoire ».

CB : Le candidat soutient oralement

V20BPPRO : « *(...) on découvre complètement et on prend un maximum de notes pour avoir* ***sous les yeux*** *ce qui se passe et pour m'aider à poser les questions. (JL2-1)* »

I21 : Le brouillon comme « bureau » permet à tout moment d'aller chercher un élément « rangé » sans avoir à le chercher, sans avoir à poser « *36 000 questions* ».

PP : Le candidat a terminé son animation. Il va commencer son entretien oral.

V21BPFIT : « *Lors de l'entretien, je reviens sur mes questions. Du coup, l'entretien répond à mes questions. (…) Oui,* ***je reviens dessus*** *[le brouillon].* ***C'est pour éviter de poser 36 000 questions ou de réécrire les éléments, les réponses****. J'ai directement ma réponse à la question, ou pas, ce qui va me permettre ensuite de valider ou pas. (SR22)* ».

d. Un révélateur de sentiments, d'exigences et d'attendus

S&I : Les différents brouillons d'évaluateurs laissent des traces d'exigences, de sentiments et d'attendus. Ces traces d'humanité sont incorporées dans les brouillons sous formes de verbalisations personnelles (« *pas d'excuses* ») ou par l'indice lui-même suivi de son commentaire (« *Pb de musique, pas d'efforts* »).

I22 : une relance inscrite au brouillon exprime la surprise de l'évaluateur.

OH : Le candidat répond à une première question. Elle ne semble pas satisfaire l'évaluateur.

V22BPPRO : « *C'est sa première réponse et là je le relance en étant un peu* ***surpris*** *et lui demande s'il n'y a pas d'autres exercices à proposer aux débutants. (JL1-25)* »

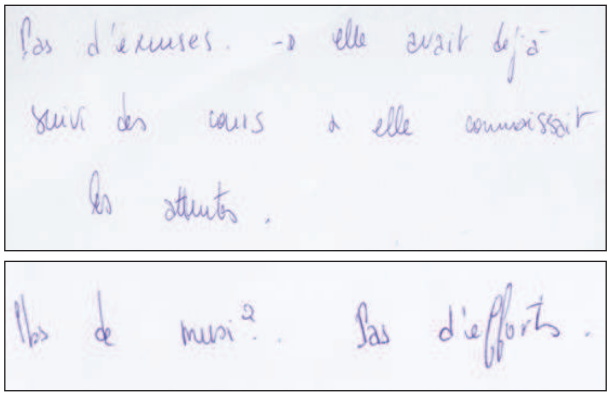
I23 : La validation exprime le contentement

CB : Le candidat a terminé son évaluation. Il est sorti de la salle.

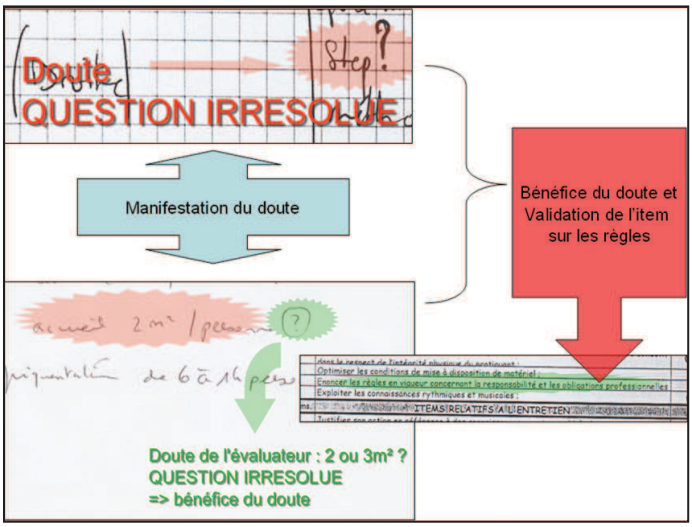
V23BPFIT : « ***Elle peut être lâchée dans la nature**, il n'y aura aucun problème. Elle n'aura pas de problème pour trouver du travail et elle n'est pas dangereuse pour les gens. Franchement, elle est bien. **Je suis contente**. (VV21)* »

I24 : L'évaluateur exprime un non contentement, une déception.
PM : Le candidat a réalisé son animation fitness dans la structure où elle a également suivi sa formation. Elle semble en manque de dynamisme par rapport à la nature de son animation (cardiovasculaire).
V24BPFIT : « *C'était possible de l'évaluer ! Le truc, c'est que … avec P., **on n'était pas très contente** étant donné qu'en plus, elle a travaillé dans cette salle (…) (VV2-15) (…) Donc, ce qu'elle nous a fait nous a **très déçue** (…) hein …(sourire) … **très déçue**, en sachant qu'elle n'a pas du tout regardé le Jury … les yeux toujours vers le sol (…) il y a eu un manque d'énergie complètement (…) Donc … un petit peu soit arrivée … pas sûr d'elle mais un peu les mains dans les poches en se disant que, connaissant le Jury, il y aurait peut être pas de soucis particulier (…) **très déçue** aussi également parce qu'**ils avaient connaissance de la grille d'évaluation** … (VV2-6)* »

Schéma 2h : Extrait de brouillon d'évaluateur à l'épreuve d'animation fitness au BPJeps Agff.



I25 : Des points d'interrogation tracent le doute du l'évaluateur.
Schéma 2i : le doute en acte de l'évaluateur à l'épreuve d'animation fitness au BPJeps Agff.
CB : Le candidat a réalisé son animation fitness avec beaucoup de pratiquants. L'espace entre deux pratiquants était réduit.
V25BPFIT : « *Dans les items, au niveau des UC, il y a une partie sur la réglementation. (…) On lui a demandé si elle savait quelle est la surface à avoir par pratiquant et elle a répondu 2 m2, de façon instantanée, sûre d'elle. Je n'ai pas avancé plus que ça. Je suis resté [sur] des valeurs qui ont deux ou trois ans ; ça a peut-être changé. J'étais resté sur 3 m2 pour une activité fitness et 4 m2 pour une activité danse. Un « point d'interrogation » (cf. brouillon) parce que je n'ai pas la réponse, **je ne sais pas** qui a raison, elle ou moi. (…) **Dans le doute**… peut-être que les valeurs que j'ai ont changé au niveau du ministère et je ne le sais pas. Je mets un point d'interrogation, je l'entoure parce qu'il faut vraiment que j'arrive dessus. Quand ça se termine, je fais un retour avec le collègue. C'est un point dont on a discuté puisqu'on s'est posé la*



même question au même moment. Lui aussi… (…) Je ne suis pas conforté, je dois vérifier pour moi. (AL39) »

e. Aller à la « pêche » aux indices

S&I : Les brouillons permettent de « *pêcher* » des indices. Les informations sont prises en vrac, comme elles viennent.

I26 : Le brouillon laisse traces d'éléments épars, reliés par des signes, des traits et des flèches.

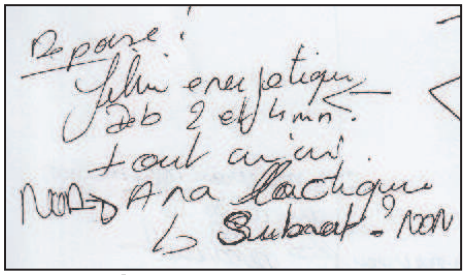


Schéma 2j : Extrait de brouillon de l'évaluateur à l'épreuve d'animation fitness au BPJeps Agff : des indices « *choppés* ».

PP : Le candidat donne des explications à son pratiquant lors d'une séance de musculation. Pendant que son pratiquant réalise un exercice, le candidat explique les effets de son travail sur le plan physiologique.

V26BPMU : « [En bas de ton brouillon, tu as marqué « réponses »] - *C'est pareil.* ***Ce sont des choses que j'ai choppées*** *là, mais qu'il a dites aussi oralement. (SR66)* »

I27 : Le brouillon est un véritable « filet de pêche » concentrant une quantité d'informations pêchées au fur et à mesure. Sa forme, sa construction permettent à l'évaluateur formateur de se construire un avis quant à la démarche de son candidat.

CL : Le candidat soutient oralement son projet professionnel. Il affiche une diapositive qui présente ses compétences et présente oralement la structure dans laquelle il a travaillé.

V27BPPRO : « *ça s'enchaine ! (elle lit son brouillon)* ***"je vous parlerai de moi même****, je ferai le rapport d'activité ..." alors que ça allait là ! (elle montre son brouillon) … euh, derrière,* ***après, il a présenté le complexe sportif et son association*** *! Mais du coup le rapport d'activité pour le coup, c'est par rapport à ça (elle montre son brouillon) ! donc, du coup, il était un peu plus "fouillon" ! (...)* ***c'est même pas très carré puisque ce n'est pas très carré dans mes notes ! Comme mes notes, elles sont dans l'ordre de ce qu'il parle, et bien du coup, on voit déjà*** *que c'est moins ... un peu plus "fouillon" que tout à l'heure. (MD2-3)* »

V.1.1.3 Les « béquilles » de l'évaluateur : supports normés et documents clandestins

1. La grille d'évaluation : s'aider en dernier recours

a. Délibérer autour d'un outil de médiation

S&I : La grille d'évaluation est consultée lors de la formalisation de l'évaluation. Les évaluateurs l'utilisent en cas de discussion avec leur binôme pour se mettre d'accord en cas d'indécisions. Il est perçu comme un outil de médiation entre les deux évaluateurs mais aussi entre l'évaluateur et son point de vue.

I28 : La délibération commence directement sans viser la grille d'évaluation. Un désaccord conduit les évaluateurs à reprendre les items de la grille.

CL : Le candidat a soutenu son projet professionnel. Son projet propose de monter une activité cardiovasculaire basée sur des mouvements martiaux. Le candidat est sportif de haut niveau en MMA et détient aussi un BEES dans les sports martiaux.

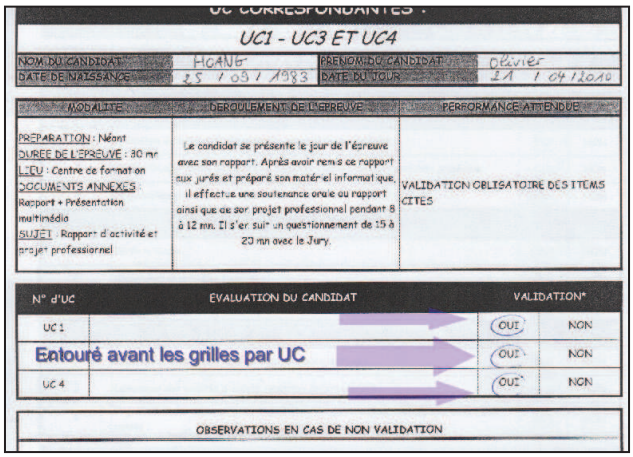
V28BPPRO : « *Et c'est pour ça que j'ai (elle fait le signe d'entourer quelque chose sur son brouillon) ... l'implication de l'AG2F par rapport à ton projet ... et bien, c'est vrai que c'est le grand truc que j'ai rajouté sur la fin ....Ben, finalement, ça se joue énormément là dessus !* ***Alors du coup, après, on reprend les grilles*** *... grille 1, grille 2, grille 3 ... qu'est ce qu'on*

fait ? Parce qu'il faut bien poser une note ! ***On ne va pas délibérer pendant trois jours ! Elle donne son avis, je le respecte, je lui donne le mien, elle le respecte, ben on va faire une chose ! On va suivre les grilles****, on va relire et on va voir les "oui", les "non" ! (MD2-24) (…) Donc, là franchement, la même que la une (l'UC1)... où on a tout relu un par un ... pour être sûr ! Enfin,* ***quand il y a désaccord … pas forcément désaccord ... quand il y a discussion je veux dire, il y a matière à discuter, dans ces cas là, on va se référer à la grille !*** *(MD2-28)* »

I29 : La grille est consultée pour vérifier si aucun élément n'a été omis.
CL : Le candidat est sorti de la salle de classe après avoir soutenu à l'oral son projet professionnel.
V29BPPRO : « ***Elle avait sa façon de penser et moi j'avais ma façon de penser*** *... donc, du coup,* ***pour être sûr, et bien on relit les items,*** *est ce qu'on a bien compris cet item,* ***est ce qu'on est d'accord toutes les deux*** *! Est ce qu'on est d'accord toutes les deux ! (…) on les revoit un par un et puis en fait ... oui, oui, oui ... en tout cas, là dessus !* ***Comme on se dit toutes les 2 oui, ben, c'est qu'on est d'accord !*** *(MD2-29)* »

I30 : La grille d'évaluation permet à l'évaluateur de reprendre ses marques au regard des termes du prescrit.
PP : Le candidat a terminé son animation et son entretien. Il est sorti de la salle.
V30BPFIT : « ***On a quand même regardé*** **[la grille]** ***pour voir à un moment donné si on était quand même bien dans l'ancrage.*** *Parce qu'on peut se dire que ça, ça ne va pas, mais ça ne correspond pas à l'item. (SR82)* »

I31 : Dans la majeure partie des cas, le rapport aux items de la grille est inégal. En cas d'accord entre les deux évaluateurs, seuls les titres des UC sont pris en considération. Certains items propres à des questionnements sont recherchés selon les situations.


UC1 - UC3 ET UC4

NOM DU CANDIDAT : HOANG — PRENOM DU CANDIDAT : Olivier
DATE DE NAISSANCE : 25/09/1983 — DATE DU JOUR : 21/04/2010

MODALITE	DEROULEMENT DE L'EPREUVE	PERFORMANCE ATTENDUE
PREPARATION : Néant DUREE DE L'EPREUVE : 30 mn LIEU : Centre de formation DOCUMENTS ANNEXES : Rapport + Présentation multimédia SUJET : Rapport d'activité et projet professionnel	Le candidat se présente le jour de l'épreuve avec son rapport. Après avoir remis ce rapport aux jurés et préparé son matériel informatique, il effectue une soutenance orale du rapport ainsi que de son projet professionnel pendant 8 à 12 mn. Il s'en suit un questionnement de 15 à 20 mn avec le Jury.	VALIDATION OBLIGATOIRE DES ITEMS CITES

N° d'UC	EVALUATION DU CANDIDAT	VALIDATION*	
UC 1		OUI	NON
Entouré avant les grilles par UC		OUI	NON
UC 4		OUI	NON

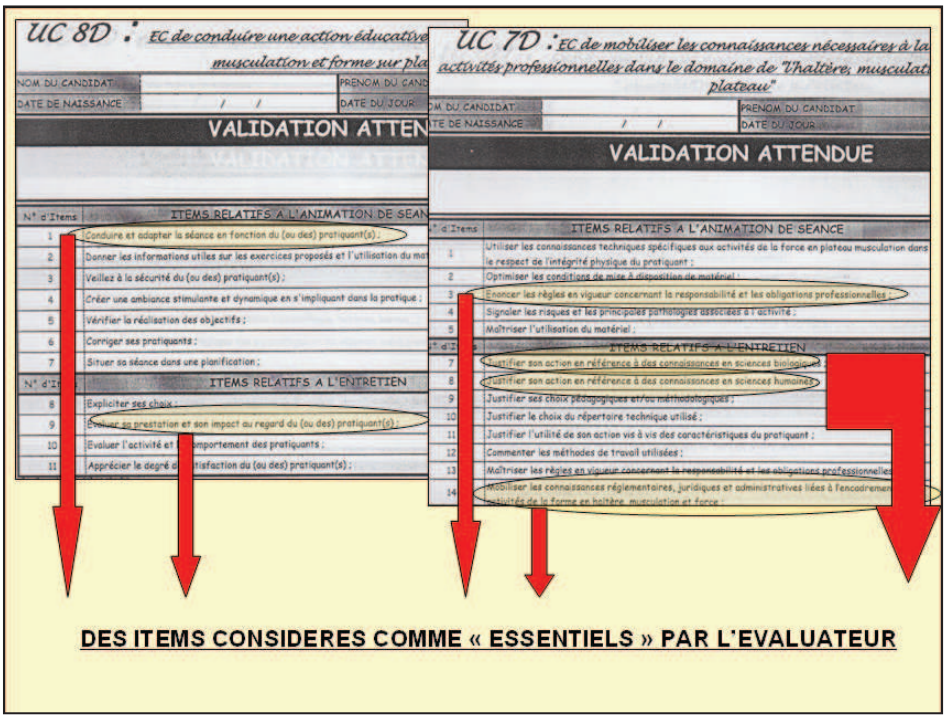
OBSERVATIONS EN CAS DE NON VALIDATION

Schéma 2k : Extrait de la grille de l'évaluateur à l'épreuve de projet professionnel au BPJeps Agff.
OH : Le candidat est sorti de la salle après sa soutenance orale.
V31BPPRO : « *Les premiers,* ***on ne les a pas relus, on a mis OUI directement****. D'ailleurs, les cercles sont entourés franchement et les suivants un peu moins, pour le dernier axe relatif au questionnement. On a relu et finalement, quand on relit les items, on s'aperçoit que ce n'est pas si mal que ça. On a peut-être une autre vision. On va argumenter simplement. C'est vrai qu'il argumente correctement (JL1-30)* (…) ***Sur l'UC1, sur ces deux axes-là, on n'aurait pas besoin des items****.* ***On dit : OK, on est d'accord. Quand on avance, la grille nous aide un petit peu parce qu'on revient sur les exigences de l'éval****, on se repose les questions, mais, par contre, pour chaque phrase énoncée, on est d'accord ouvertement, il n'y a pas vraiment de discussion. On découvre ensemble finalement que c'est OUI ! (JL1-34)* »

b. Inscrire un « procès verbal » distant, simpliste et rapide

S&I : Le contenu de la grille est mis en mémoire par l'évaluateur pendant toute la durée de l'évaluation : une mémoire sélective qui ne retient que certains items. D'autres items sont délaissés pendant l'acte d'évaluer des compétences. Ils reviennent de façon brusque lors du questionnement.

I31 : L'évaluateur ne regarde pas sa grille pendant l'entretien.
Schéma 2I : des items considérés comme essentiels par l'évaluateur (UC8D et 7D).



NF : Le candidat a terminé son animation fitness. Il commence son entretien.

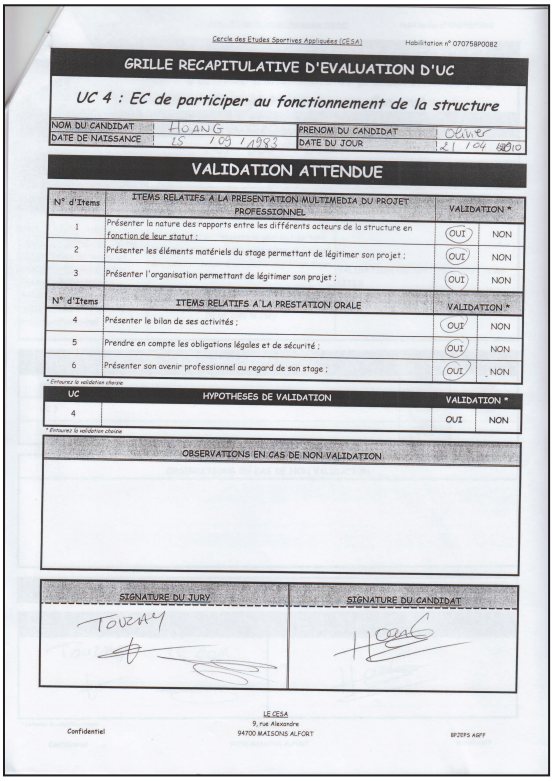
V31BPFIT: « *Ensuite, quand on passe à la partie entretien, on a toujours les items – **je ne les regarde pas forcément parce que je les ai en mémoire** ou je les ai lus… (VL28)* »

I32 :L'évaluateur conduit son entretien en fonction des items qu'il a en tête.

CB : Le candidat a terminé son animation musculation et commence son entretien.
V32BPMU : « *j'essaie d'aller crescendo, notamment par rapport aux grilles d'évaluation sur les différents items qu'on demande, **après il y a différents items que je connais bien**. On sait qu'il y a les publics, qu'il faut parle de l'anat, de la physio, un petit peu légis (tout ce qui est responsabilité, etc.). **Je connais l'essentiel, je ne connais pas tous les items**. (VV5)* »

I33 : La grille d'évaluation est un outil utilisé surtout en fin d'évaluation. Elle est mémorisée avant afin d'en tenir partiellement compte.
CB : Le candidat attend le début de l'évaluation.
V33BPFIT : « *Pendant l'observation, pour moi, il n'y a aucune observation écrite. **La grille, je l'observe avant le début de l'évaluation**. Je me remets bien en tête les différents UC, les différents items qui composent l'UC et j'essaie d'en tenir compte un petit peu sur l'observation de ce que je vois et sur la mise en place des questions pour avoir des questions, (…) pour rester dans ce qui est demandé. (TB9)* »

Schéma 2m : Omission de la validation de l'UC4 à l'épreuve de soutenance du projet professionnel (BPJeps Agff).



Cercle des Etudes Sportives Appliquées (CESA) — Habilitation n° 075S P0082

GRILLE RECAPITULATIVE D'EVALUATION D'UC

UC 4 : EC de participer au fonctionnement de la structure

NOM DU CANDIDAT	HOANG	PRENOM DU CANDIDAT	Olivier
DATE DE NAISSANCE	18/09/1983	DATE DU JOUR	21/04/2010

VALIDATION ATTENDUE

N° d'Items	ITEMS RELATIFS A LA PRESENTATION MULTIMEDIA DU PROJET PROFESSIONNEL	VALIDATION *	
1	Présenter la nature des rapports entre les différents acteurs de la structure en fonction de leur statut ;	(OUI)	NON
2	Présenter les éléments matériels du stage permettant de légitimer son projet ;	(OUI)	NON
3	Présenter l'organisation permettant de légitimer son projet ;	(OUI)	NON
N° d'Items	ITEMS RELATIFS A LA PRESTATION ORALE	VALIDATION *	
4	Présenter le bilan de ses activités ;	(OUI)	NON
5	Prendre en compte les obligations légales et de sécurité ;	(OUI)	NON
6	Présenter son avenir professionnel au regard de son stage ;	(OUI)	NON

* Entourer la validation choisie

UC	HYPOTHESES DE VALIDATION	VALIDATION *	
4		OUI	NON

* Entourer la validation choisie

OBSERVATIONS EN CAS DE NON VALIDATION

SIGNATURE DU JURY	SIGNATURE DU CANDIDAT
Tourny	Hoang

Confidentiel — LE CESA, 9, rue Alexandre, 94700 MAISONS ALFORT — BPJEPS AGFF

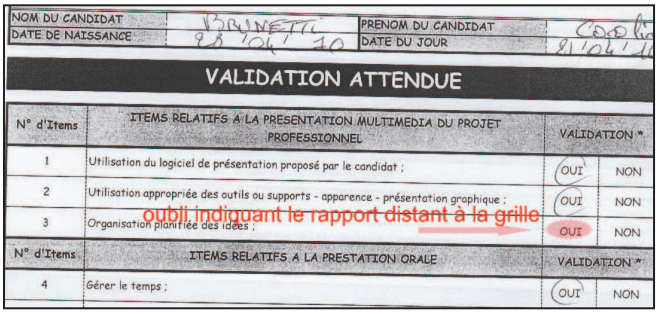
I34 : Le rapport entre grille et actes d'évaluer s'ajuste entre une simple énumération exhaustive des items (lorsque les convictions font débat) et une formalité « à l'aveugle » des items lors de consensus. Cette dernière action illustre un rapport très distant, conduisant à des pratiques « mécaniques » sans procédures de vérification. Le brouillon ci contre montre une omission de la validation administrative globale de l'UC4 par exemple.

OH : le candidat a terminé son évaluation et a quitté la salle.

V34BPPRO : « *L'UC4 n'a pas vraiment fait débat puisqu'elle a été très correctement présentée et d'ailleurs on n'a pas posé de question dessus parce qu'il a bien valorisé son expérience.* ***Donc, l'UC4, on lui a mise sans rien. Même pas relu les axes principaux. C'était bon.*** *(JL1-39)* »

I35 : Lors de l'épreuve au projet professionnel du BPJEPS Agff ci dessous, l'évaluateur formateur, en confrontation avec ses traces d'activité, se rend compte qu'il a omis de valider un item faute d'agir rapidement par manque de temps et d'une interaction avec son binôme : la grille est incomplète.

Schéma 2n : Omission de la validation d'un item à l'épreuve de soutenance du projet professionnel (BPJeps Agff).



NOM DU CANDIDAT	BRUNETTI	PRENOM DU CANDIDAT	Cédric
DATE DE NAISSANCE	23/04/1970	DATE DU JOUR	21/04/2010

VALIDATION ATTENDUE

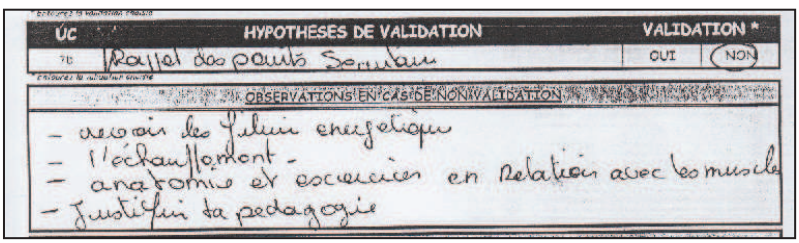
N° d'Items	ITEMS RELATIFS A LA PRESENTATION MULTIMEDIA DU PROJET PROFESSIONNEL	VALIDATION *	
1	Utilisation du logiciel de présentation proposé par le candidat ;	(OUI)	NON
2	Utilisation appropriée des outils ou supports - apparence - présentation graphique ;	(OUI)	NON
3	Organisation planifiée des idées ;	OUI	NON
N° d'Items	ITEMS RELATIFS A LA PRESTATION ORALE	VALIDATION *	
4	Gérer le temps ;	(OUI)	NON

oubli indiquant le rapport distant à la grille

CB : le candidat a terminé son évaluation et a quitté la salle.

V35BPPRO : « *Et là, c'est moi qui ai les grilles.* ***Je mets des OUI rapidement et on voit que j'en ai oublié un****. C'est parce que* ***ça a été fait rapidement****. On ne fait même pas attention. On est en train de discuter d'autres choses qui n'ont rien à voir avec l'évaluation et on met des OUI pendant qu'on discute. Et puis, je signe et le fais signer. Ca prend quelques secondes. Ce n'est pas un exercice, pour le coup on est en activité. (JL2-26)* »

I36 : La formalisation de l'évaluation par une entrée itémique de type « oui/non » reste difficile. L'évaluateur exprime le besoin de verbaliser, de retranscrire l'évaluation. La grille s'apparente à un « procès verbal ».



UC	HYPOTHESES DE VALIDATION	VALIDATION *	
4	Rappel des points Soutenance	OUI	(NON)

OBSERVATIONS EN CAS DE NON VALIDATION

- avoir les Jalons énergétiques
- l'échauffement -
- anatomie et exercices en Relation avec les muscles
- Justifier la pédagogie

Schéma 2o : La grille comme « procès verbal » à l'épreuve d'animation fitness au BPJeps Agff.

PP : le candidat a terminé son évaluation et a quitté la salle. L'évaluateur formalise l'évaluation.

V36BPFIT : « *Pour que les prochains jurys, si ce n'est pas moi, puissent… Je me suis retrouvée là-dessus. (SR100)* »

2. Les documents du candidat : « sources » de preuves pour l'interrogatoire

a. Appeler la grille d'évaluation en dernier recours

S&I : Lors de ces épreuves, certains documents sont autorisés ou demandés : Diaporamas, feuilles de préparation de séance d'animation ou d'entrainement, résultats d'évaluation formative, etc. Ces documents sont utilisés comme « sources » d'informations. Elles peuvent constituer de véritables preuves à charge ou décharge selon les situations.

I37 : La feuille de préparation de séance est une « source » utile au questionnement

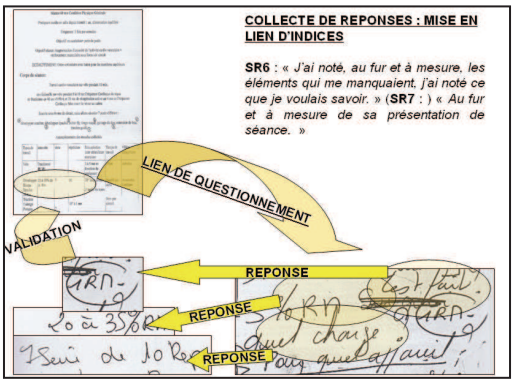


Schéma 2p : La collecte d'indices venant des documents du candidat à l'épreuve d'animation fitness au BPJeps Agff.

PP : Le candidat anime directement sa séance de fitness sans trop présenter sa préparation aux évaluateurs (comme le demande le protocole).

V37BPFIT : « ***J'avais déjà eu sa feuille*** *et j'attendais qu'il me donne les éléments au niveau de son oral, avec son pratiquant, mais étant donné qu'il n'y avait pas d'élément qui ressortait, j'ai noté. Ca me manquait pour savoir ce qu'il en était par rapport à sa séance, sa planification dans le temps, pourquoi il fait ça, comment il en est arrivé là. (SR9)* »

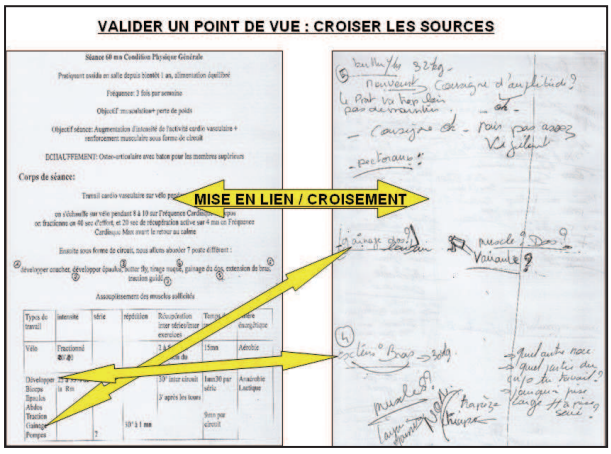
Schéma 2q : Liens entre indices venant des documents du candidat et prise de notes à l'épreuve de projet professionnel au BPJeps Agff.

I38 : Pour cette soutenance de projet professionnel ci-dessous, l'évaluateur n'a pas le temps de tout noter. Il réalise une économie de retranscription en ne notant que trois points sur cinq par manque de temps. Il ne retranscrit pas les indices qui sont dans le document. Il sait qu'il peut s'y référer en cas de besoin.

OA : Le candidat présente rapidement les 5 pôles d'activités de sa structure. Ceux-ci ne sont pas indiqués dans une diapositive.

V38BPPRO : « *Elle me dit que sa salle marche sur 5 pôles, donc* ***j'ai juste le temps de marquer les 3 premiers pôles*** *sur mon document ... donc, le 1, le 2, le 3 ... si* ***j'ai pas marqué le 4 et le 5 en même temps****, pour moi,* ***ce n'est pas très grave parce que je sais qu'ils sont dans le projet pro*** *(elle montre le dossier de la stagiaire) (…) c'est vrai que là j'ai marqué qu'il y avait 5 pôles : le 1, le 2, le 3 voulaient dire un pôle "accueil", un pôle "circuit", un pôle "salle", mais qu'il y a aussi 2 autres pôles, que* ***je n'ai pas le temps d'écrire****,* ***parce qu'en même temps, elle présentait*** *et que ça m'a pris la tête ... ça m'a pris l'oreille (elle fait des gestes sur son oreille), donc j'ai pas pu faire l'écrit. Donc, en fait, il y a un décalage entre entendre et retranscrire ! (MD1-6)* »

Schéma 2r : Validation par un lien entre indices venant du document du candidat et acte manqué par le candidat.

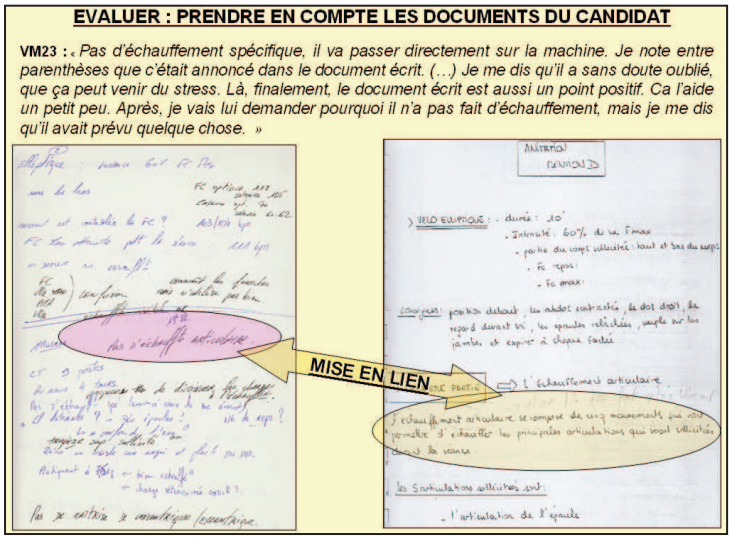


I39 : Les documents donnent lieu à des indices de « vérité » (confirmatoires, contradictoires) qui peuvent être à charge ou à décharge. Dans cette situation, les éléments qui apparaissent dans le document de préparation de séance donnent des circonstances atténuantes à l'acte manqué du candidat stagiaire.

PP : Le candidat présente sur 3 minutes sa feuille de préparation de séance puis la remet aux évaluateurs.

V39DEMU : « *(…)* ***je lis toujours la feuille [sa préparation de séance].*** *C'est un travail qu'ils sont sensés faire. Donc, si je n'en tiens pas compte, ce n'est pas respectueux. Je pense qu'ils ont droit à l'erreur. Si ça a été réfléchi, si c'est construit,* ***je vérifie à l'oral*** *si ce n'est pas un copain qui a aidé, entre parenthèses, mais* ***il peut très bien avoir juste oublié et savoir de quoi il parle. C'est sensé être un complément.*** *Pour être sûre de ne pas être catégorique en disant : non, c'est mauvais, je m'aide de ça. Pour être sûre que mon choix soit bon.* ***Je peux aussi me remettre en question par rapport à la feuille.*** *(SR48)* »

Schéma 2s : Validation par un lien entre indices venant du document du candidat et acte manqué par le candidat.



I40 : Des informations sont transmises par le diaporama du candidat : l'information traquée par l'évaluateur n'est pas dite oralement. Elle est donnée visuellement par le diaporama.

OH : Le candidat pose un échauffement dans le cadre d'une séance d'entraînement sans indiquer oralement sa composition (temps, exercices). Le candidat décrit directement le « corps de séance » : la séance de musculation.

V40DEMU : « *D'ailleurs,* ***il l'a donnée aussi dans le diaporama.*** *Donc, je n'ai pas posé cette question. (JL1-18)* »

I41 : L'évaluateur constate que l'échauffement n'est pas présent. Il rend des circonstances atténuantes au candidat stagiaire à la lecture de sa préparation de séance où celui-ci est non prévu. Il met ce manquement sur le compte du « stress ».

XC : Le candidat présente la séance de circuit training qu'il va ensuite animer à l'oral sur 5 minutes.

V41BPMU: « *Il nous annonce ce qu'il va faire un circuit training de neuf postes avec au moins quatre tours.* ***Je remarque qu'il va passer directement à l'exercice. Pas d'échauffement alors que c'était annoncé en début de séance.*** *Pas d'échauffement spécifique, il va passer directement sur la machine.* ***Je note entre parenthèses que c'était annoncé dans le document écrit.*** *Il avait annoncé un échauffement basé là-dessus. Je me dis qu'il a sans doute oublié, que ça peut venir du stress. Là, finalement, le document écrit est aussi un point positif. Ca l'aide un petit peu. (VM23)* »

V.1.2 Evaluer chemin faisant avec des outils fabriqués

V.1.2.1 Traquer les faits et gestes par la démarche ethnographique

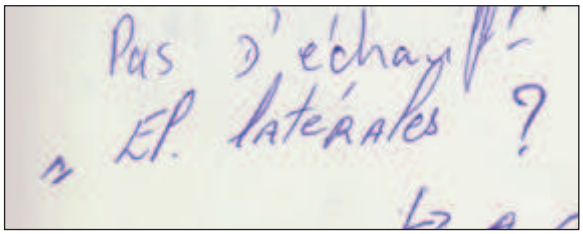
1. Un « tracker » d'indices d'activité

a. Inscrire des verbatim en « témoignages »

S&I : L'évaluateur, dans ses actes d'investigation, note certains indices en écrivant les mots employés par le candidat. Ces verbalisations sont des témoignages, des indices ou des preuves qui lui permettent d'acter une décision ou d'y revenir plus tard dans un questionnement.

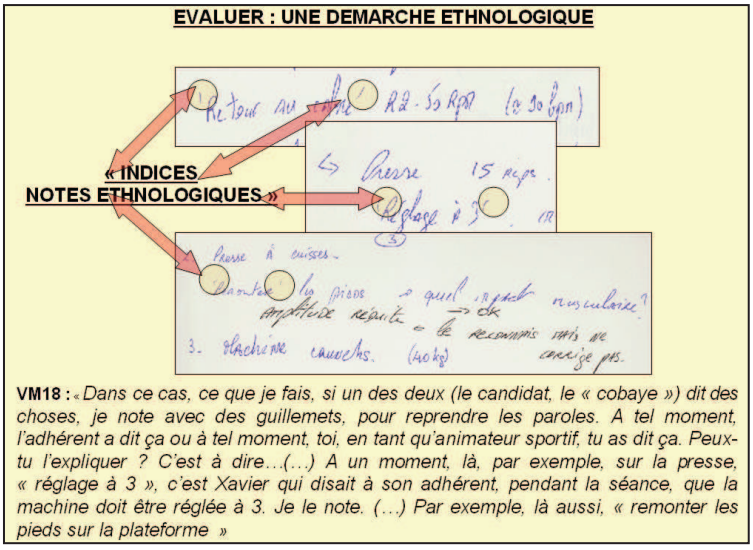
I42 : L'évaluateur note une phrase dite par le candidat lors de sa soutenance.
OA : Le candidat soutient oralement son projet professionnel. Elle évoque une « *prestation sur mesure* » de son projet.
V42BPPRO : « [elle relit] ***"il faut faire la prestation sur mesure"****... c'est que, à un moment donné elle a parlé de ça, ça m'a paru intéressant parce que c'était judicieux de le dire ... ça veut dire qu'elle l'a dit et* ***je veux le marquer, je veux le laisser*** *! (elle montre alors ses mots). (…) (MD1-23)* »

Schéma 2t : Extrait de brouillon n°1 sur les verbatim comme indices tracés (DEJeps HM).



I43 : L'évaluateur note une phrase dite par le candidat lors de son animation à son pratiquant.
XC : Le candidat entraîne son sportif. Il s'adresse à lui pour présenter l'exercice de musculation suivant. Il se trompe dans l'appellation du nom de la machine.
V43DEMU : « *Dans le premier exercice – développé épaule –* ***il dit : « on va faire des élévations latérales ! » Donc, je note au début « élévations latérales*** *» (VM25)* »

Schéma 2u : Evaluer : une démarche ethnographique.



VM18 : *« Dans ce cas, ce que je fais, si un des deux (le candidat, le « cobaye ») dit des choses, je note avec des guillemets, pour reprendre les paroles. A tel moment, l'adhérent a dit ça ou à tel moment, toi, en tant qu'animateur sportif, tu as dit ça. Peux-tu l'expliquer ? C'est à dire…(…) A un moment, là, par exemple, sur la presse, « réglage à 3 », c'est Xavier qui disait à son adhérent, pendant la séance, que la machine doit être réglée à 3. Je le note. (…) Par exemple, là aussi, « remonter les pieds sur la plateforme »*

I44 : Les verbalisations sont notées entre guillemets afin de les différencier des autres indices. Ils sont liés à d'autres informations ou interrogations.
XC : Le candidat entraîne son sportif et lui adresse régulièrement la parole pour lui indiquer des machines, des réglages, des exercices, des explications.
V44DEMU : « *Dans ce cas, ce que je fais, si un des deux (le candidat, le « cobaye ») dit des choses,* ***je note avec des guillemets, pour reprendre les paroles.*** *A tel moment,* ***l'adhérent a dit ça ou à tel moment, toi, en tant qu'animateur sportif, tu as dit ça. Peux-tu l'expliquer ?*** *C'est à dire…(…) A un moment, là, par exemple, sur la presse, « réglage à 3 », c'est Xavier qui disait à son adhérent, pendant la séance, que la machine doit être*

réglée à 3. Je le note. (…) ***Par exemple, là aussi, « remonter les pieds sur la plateforme »*** *(VM18)* »

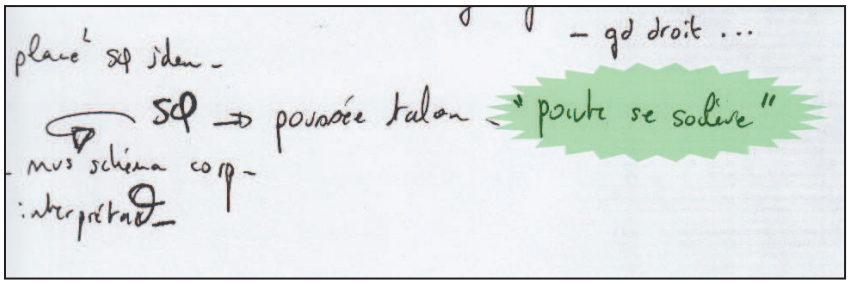


Schéma 2v : Extrait de brouillon n°2 sur les verbatims comme indices tracés (DEJeps HM).

I45 : L'évaluateur note une phrase dite par le candidat lors de la séance d'entraînement de son sportif.

CB : Le candidat fait réaliser un exercice technique de Squat dans le cadre de sa séance d'entraînement.

V45DEMU : « *[Sur ton brouillon ici, c'est quoi ?] Donc,* ***c'est elle qui « parle » et qui dit : « pour le squat, on pousse bien sur les talons et on doit sentir la pointe qui se soulève. »*** *(…)* ***C'est elle qui le dit et je reprends ces mots.*** *Je reprends exactement ses mots pour ensuite, après l'évaluation, lui faire un retour sur ce qui a été dit ou observé pendant la séance et pour essayer de comprendre puisque, finalement, on n'a pas abordé plus ce point-là. (TB21)* »

I46 : Les indices verbatim permettent d'acter des éléments à charge (amenant un questionnement par exemple) ou à décharge comme ci-dessous.

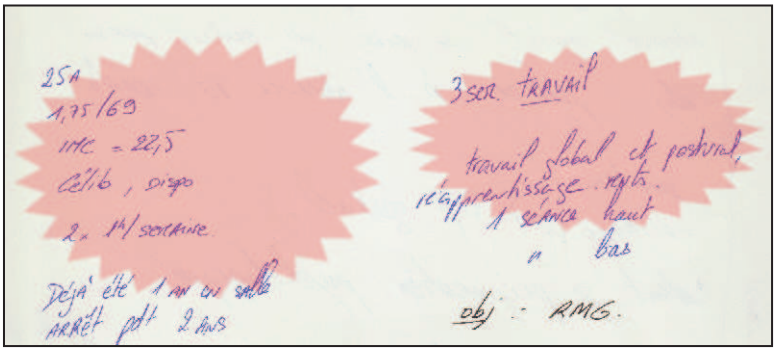
CB : Le candidat anime sa séance de fitness auprès de son groupe. Il dit « *inspirer, souffler, relâcher* »

V46BPFIT : « ***Et j'ai noté les consignes de respiration : « inspirer, souffler, relâcher »***. *Je n'ai rien précisé de plus, mais ça veut dire qu'elle fait bien attention à la respiration. (AL24)* »

b. Des chiffres aux mots : des descripteurs utiles pour l'enquête

S&I : L'évaluateur note des informations descriptives telles que la description de personnes, des chiffres (poids, âge, temps, etc.) Ils représentent des indices émanant de la démarche ethnographique des évaluateurs.

Schéma 2w : Extrait de brouillon n°1 sur les descripteurs comme indices tracés (DEJeps HM).

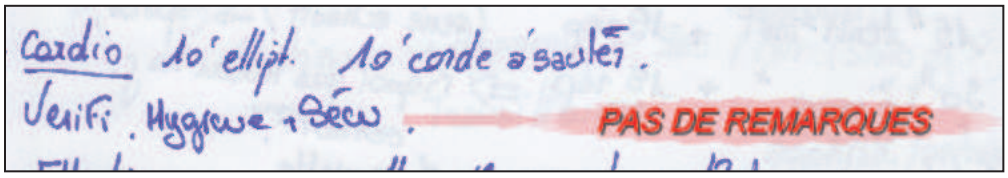


I47 : L'évaluateur note toutes les informations relatives au profil sportif et physique du pratiquant.

XC : Le candidat commence sa séance par la présentation de son sportif. Sa présentation est assez exhaustive.

V47DEMU : « *Xavier a commencé à nous présenter son adhérent.* ***Caractéristiques, âge, taille, poids, etc. Je notais un petit peu toutes ces informations*** *qui me permettaient d'avoir le profil du pratiquant et* ***ça va m'aider à voir si la séance est adaptée****, si on a toutes les informations nécessaires si on a des informations sur le pratiquant, pour voir si la séance va être adaptée à la fois au niveau des charges de travail, au niveau des objectifs, au niveau des pathologies.* ***J'essaie de noter un petit peu toutes ces informations-là.*** *Voir son passé sportif. Voir où on en est dans la planification, en l'occurrence, au bout de trois semaines. Je note ces informations qui me serviront après. (VM4)* »

Schéma 2x : Extrait de brouillon n°2 sur les descripteurs comme indices tracés (BPJeps Agff).

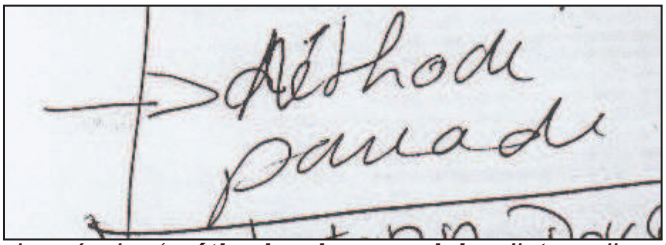


I48 : Des informations techniques chiffrées sont notées comme des temps de travail et de récupération.
NF : Le candidat parle à son pratiquant : il lui indique les exercices à effectuer ainsi que quelques consignes à respecter.
V48BPMU : « *Ensuite, on est passé à la partie cardio.* ***Il nous a expliqué brièvement qu'il allait faire 10 minutes d'elliptique et ensuite 10 minutes de corde à sauter****. (VL5)* »

c. Etablir une « reconstitution des faits »

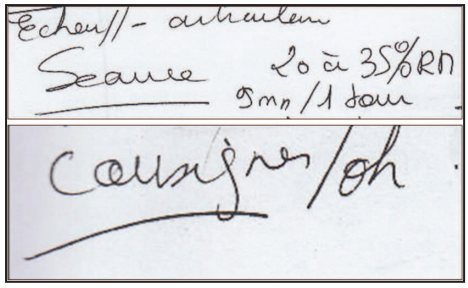
S&I : Les actes de retranscription apparaissent comme des éléments propres aux candidats stagiaires (des actes techniques, sécuritaires, des gestes ou mouvements physiques, des déplacements). Les indices sont abrégés en deux ou trois mots et sont mis en lien avec d'autres indices ou des questionnements.

Schéma 2y : Extrait de brouillon n°1 sur les actes comme indices tracés (BPJeps Agff).



I49 : Les gestes de sécurisation du candidat sont notés par un verbatim du candidat.
PP : Le candidat parle de sa « *méthode de parade* » à l'exercice de développé couché.
V49BPMU : « *Mais, à un moment donné, la '****méthode de parade'*** *m'interpelle. La 'méthode de parade' au niveau du développé couché, pour moi, c'est important. (SR14)* »

Schéma 2z : Extrait de brouillon n°2 sur les actes comme indices tracés (BPJeps Agff).



I50 : Le mot « consigne » représente un indice validé.
PP : Le candidat anime sa séance de musculation en donnant beaucoup de consignes.
V50BPMU : « *Il nous a présenté sa séance, son circuit training en commençant à nous montrer le placement, le positionnement,* ***les consignes de sécurité****. Je n'ai presque rien noté puisque les consignes étaient bonnes, mis à part un maintien de la ceinture abdominale sur le pratiquant. Par rapport à Pascal, les consignes étaient bonnes. Rien à écrire là-dessus. (SR4)* ».

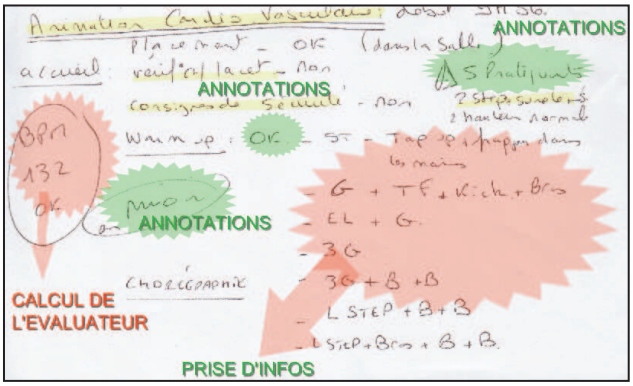


Schéma 3a : Extrait de brouillon n°3 sur les actes comme indices tracés (BPJeps Agff).
I51 : l'évaluateur explique son cheminement. Beaucoup d'éléments sont retranscrits au fur et à mesure de l'action du candidat : des lettres signifiant « gauche », « droite », des indicateurs de validation – « OK », des triangles de type « warning », etc...

CB : Le candidat est en train d'animer sa séance de fitness auprès de son groupe de pratiquants.
V51BPFIT : « *(…) J'ai commencé, dans un premier temps, à noter ce qu'elle faisait au niveau de son échauffement. Quels* ***types d'exercices*** *elle a fait sur son step, au niveau chorégraphique et au niveau retour de séance. Après, plein* ***de petites annotations reviennent à côté****, au fur et à mesure de ce que je constate. (…)* ***J'ai calculé*** *(…)* ***j'ai compté*** *les battements pour voir si elle était dans la fourchette. Elle y était,* ***j'ai mis OK, j'ai entouré,*** *(…) c'était une chose validée dans un premier temps. (AL6)* »

d. Souligner des attendus manquants

I51b et I52 : Les attendus de l'évaluateur sont transcrits. Ils s'apparentent à « ce qu'il manque » : des omissions mais aussi des souhaits, des compléments d'informations, des éléments méthodologiques, etc.
PP : Le candidat est en train d'animer sa séance de musculation avec son pratiquant.
V51bBPMU : « *J'ai noté, au fur et à mesure,* ***les éléments qui me manquaient****, j'ai noté ce* ***que je voulais savoir****. (SR7)* »

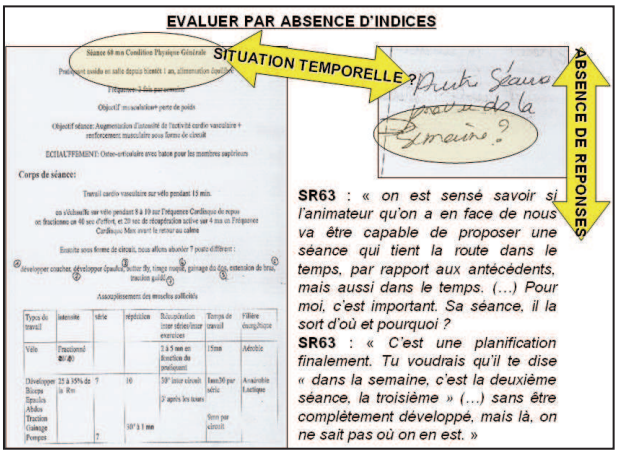


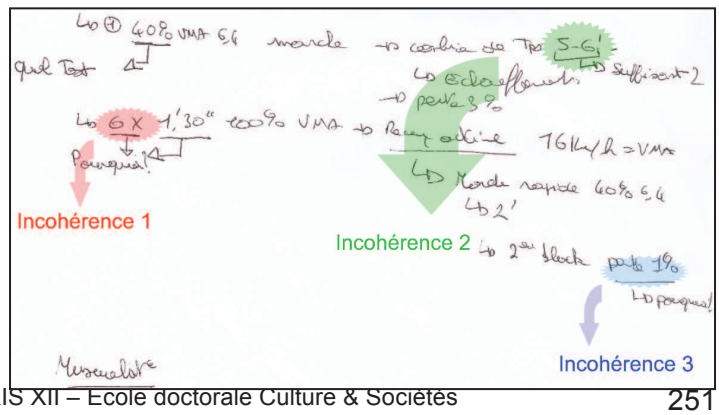
Schéma 3b : Extrait de brouillon sur les attendu comme indices tracés (BPJeps Agff).
PP : Le candidat présente sa séance avant de l'animer. Il ne situe pas sa séance temporellement et ne se situe pas bien l'enchaînement de ses séances.
V52BPMU : « *C'est une planification finalement.* ***Tu voudrais qu'il te dise*** *« dans la semaine, c'est la deuxième séance, la troisième » ou « on est dans un petit planning de deux mois et on est à la septième séance… » (…) sans être complètement développé, mais là,* ***on ne sait pas où on en est****. (SR63)* »

2. Relier « l'interrogatoire » à des « indices d'action »

a. « L'interrogatoire » : questions et interrogations

S&I : Les brouillons montrent deux formes d'indices à l'interrogatoire : des mots notés (ex : « *MMA* ») qui font office de mnémonique, des mots accompagnés de points d'interrogation (ex : « *Muscle ?* », « *Variante ?* », « *gainage dos ?* ») ou encore des flèches partant d'indices avec des adverbes de questionnement (« *pourquoi* »). Les indices propres à l'interrogatoire formulent des questionnements ou des interrogations.

Schéma 3c : Extrait de brouillon n°1 sur les traces de l'interrogatoire (BPJeps Agff).
I53 : Des flèches et des points d'interrogation sont liés à des mesures.
AA : Le candidat est en train d'animer une séance de cardio training. Il donne à l'oral les % d'intensité au travail.



V53BPMU : « *Au départ, **je note tout ce qui me semble incohérent**, tout ce qui me semble être **des choses à approfondir** et, après, l'entretien est là pour justifier et continuer. (…) Il me sert à compléter et à justifier aussi… (VS6)* »

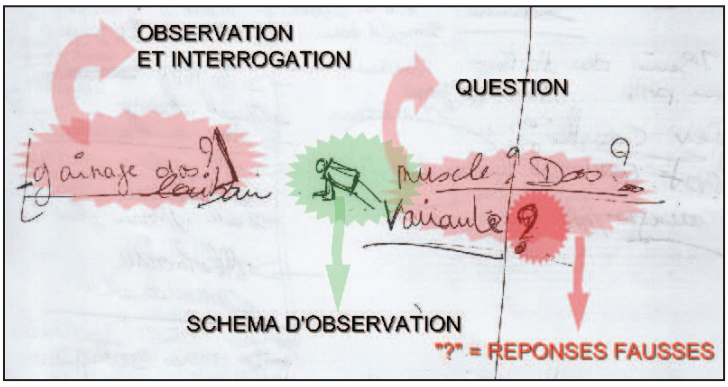


Schéma 3d : Extrait de brouillon n°2 sur les traces de l'interrogatoire (DEJeps HM).

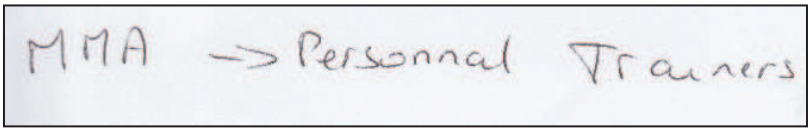
I54 : les traces de l'interrogatoire sont abrégées : l'évaluateur utilise un mot et un point d'interrogation.

PP : Le candidat termine sa séance d'entraînement par des étirements et du gainage musculaire. Il démontre un exercice singulier qui est dessiné par l'évaluateur.

V54DEMU : « *(…) **je lui ai demandé ce qu'était le gainage lombaire, gainage du dos.** j'ai demandé quels sont les muscles qui travaillent, parce que, **pour moi, ce n'est pas un gainage lombaire.** Finalement, muscles, dos ? Variante, parce que ça ne correspond pas à ma question. Les réponses sont fausses. **J'ai donc mis un point d'interrogation parce qu'il n'y a pas de réponse valide.** (SR38)* »

I55 : l'évaluateur ne note qu'une abbréviation : « *MMA* ». Il en attend une explicitation, une définition qu'il n'a pas obtenu pendant la soutenance. Le mot est donc laissé orphelin jusqu'à l'entretien. La question est alors posée et l'évaluateur pose une flèche et inscrit « *Personal Trainers* » comme élément de compréhension. L'abbréviation MMA est davantage un mnémonique à la question, un répère qui fait réémerger la question en temps voulu.

Schéma 3e : Extrait de brouillon n°3 sur les traces de l'interrogatoire (BPJeps Agff).



CL : Le candidat expose son projet de cours collectif en lui donnant le nom de MMA. Il n'explicite pas son sens.

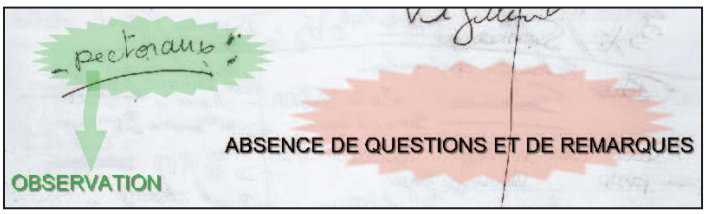
V55BPPRO: « *Alors, effectivement, il a commencé par parler de MMA, c'est le premier mot que je mets ! (elle montre son brouillon) donc voilà ! Donc, voilà ... **c'est quoi MMA** ? (MD2-2)* »

b. L'interrogatoire : des « blancs » qui en disent longs

S&I : Des espaces libres, des blancs donnent au brouillon un relief inégal. L'évaluateur laisse des espaces libres comme indicateurs de validation. Un blanc proche d'une question représente à une bonne réponse. L'évaluateur ne la note pas. Seul l'indice de validation compte.

I56 : L'évaluateur ne note rien à côté de certaines de ses questions. Ces espaces signifient de bonnes réponses.

CB : Le candidat soutient oralement son projet professionnel. Certaines questions notées par l'évaluateur en début de soutenance obtiennent réponses en fin de soutenance, avant l'entretien.



V56BPPRO : « *On respecte le protocole. **Autant ces questions-là, je n'avais pas les réponses** et ça m'intéresse de les avoir, mais **pour celles-là, j'avais les réponses et je ne note pas après puisqu'elle répond correctement**. (JL2-18)* »

Schéma 3f : Extrait de brouillon sur les « blancs » de l'interrogatoire (DEJeps HM).

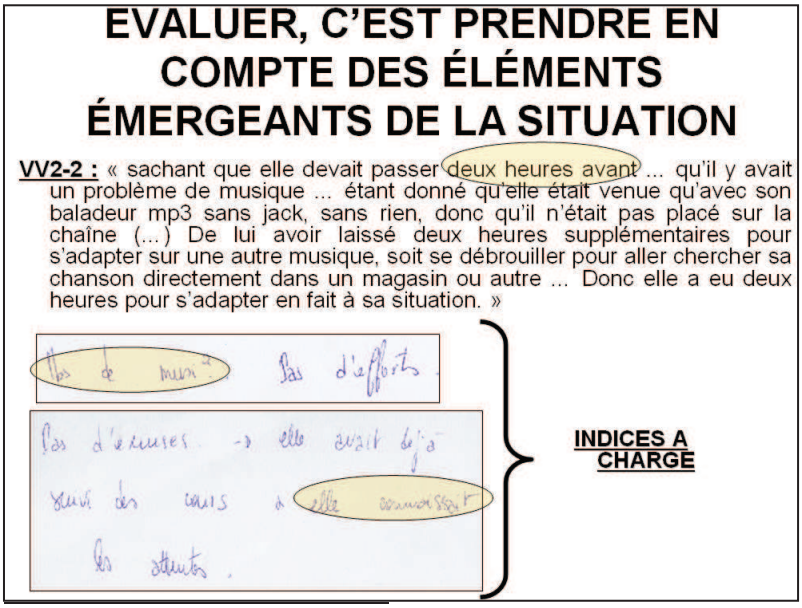
I57 : L'extrait de brouillon suivant laisse apparaître le mot « pectoraux ». Au fur et à mesure de l'activité du candidat, l'évaluateur trouve des réponses satisfaisantes. Il ne note rien : le « blanc » valide le questionnement.
PP : Le candidat propose à son pratiquant de travailler sur le Butterfly (machine de musculation). S'il présente les consignes, il ne parle pas tout de suite
V57DEMU : « *« **Pectoraux** deux points », et puis rien. **Un grand blanc. Rien à dire**. Si tu veux, c'est un « butterfly » sur l'appareil. Je pensais avoir des questions et comme il a répondu correctement, **je n'ai rien mis puisque c'était bon**. On est passé à autre chose. (SR33)* »

I58 : l'évaluateur prend surtout notes d'éléments qui posent questions, qui interpellent. Les actes du candidat, comme « *un long fleuve tranquille*[1023] », ne sont pas tous transcrits. Des mots bordent son cheminement tout comme des « blancs » qui signifient le plus souvent que l'évaluation est bonne.
OA : Le candidat « déroule » sa séance de musculation tout comme son entretien sur sa séance d'entraînement.
V58DEMU : « *Son déroulement sur son entretien m'a interpellé ... enfin, j'ai tout compris ! **Je n'ai pas besoin de marquer** ! C'est fluide, c'est limpide ... c'est vrai ! **Je n'ai pas de notes** mais bon, j'ai tout compris, **je n'ai pas de questions** à revenir là dessus. Ça me paraissait assez fluide. (MD1-16)* »

3. Provoquer des « indices de sincérité »

S&I : Certains indices sont « rapportés », « invités » selon les situations. Ils prennent sens au regard d'autres indices obtenus. Ils jouent un rôle régulateur, tantôt à charge, tantôt à décharge selon les actions du candidat. Ils représentent des éléments indirectement liés à la situation elle-même. Ils peuvent être des dommages collatéraux (des problèmes techniques par exemple comme la situation ci-dessous), des informations sur le candidat (un vécu de « *danseuse* »), un avis rendu par une tierce personne ne participant pas directement à l'évaluation (« *l'avis d'un adhérent* »). Ces éléments sont autant d'indices qui permettent d'acter une vérité au sens d'une sincérité de démarche, d'une authenticité d'un dire par exemple.

Schéma 3j : Extrait de brouillon n°1 sur les « indices rapportés » (BPJeps Agff).



I61 : des indices d'activité comme « pas d'efforts » sont associés à des indices de « vérité » comme « *Pbs de musique* » ou « *elle connaissait les attentes* ».
PM : Le candidat commence son animation plus tard faute d'un problème technique.
V61BPFIT : « ***sachant que elle devait passer deux heures avant*** *… qu'il y avait un problème de musique … étant donné* ***qu'elle était venue qu'avec son baladeur mp3 sans jack,*** *sans rien, donc qu'il n'était*

[1023] En référence au titre du film "La vie est un long fleuve tranquille", pour signifier une activité sans rebondissement apparent.

pas placé sur la chaîne (…) De lui avoir laissé deux heures supplémentaires pour s'adapter sur une autre musique, soit se débrouiller pour aller chercher sa chanson directement dans un magasin ou autre … ***Donc elle a eu deux heures pour s'adapter en fait à sa situation.*** *(VV2-2)* »

Schéma 3k : Extrait de brouillon n°2 sur les « indices rapportés » (BPJeps Agff).

I62 : l'évaluateur s'aide d'un indice invité (le vécu de « *danseuse* ») afin de donner un degré de sincérité quant à l'attitude du candidat.
PM : Le candidat anime sa séance de fitness sans grand dynamisme malgré une expérience en danse.
V62BPFIT : « *Donc,* ***aucune expression au niveau du visage****, donc pour* ***une danseuse*** *… ce qui est quand même assez étonnant puisqu'en plus normalement elle est censée savoir s'adapter si elle a déjà l'habitude. Donc, pour elle, ça n'aurait pas vraiment du lui poser de problème surtout sur cette épreuve. (VV2-7)* »

Schéma 3l : Extrait de brouillon n°3 sur les « indices rapportés » (BPJeps Agff).

ISchema 3l : le candidat règle la résistance d'une machine de musculation. Il ne parle pas pendant ce réglage : un indice rapporté par l'adhérent (et non le candidat) éclaire l'évaluateur sur ce choix. L'adhérent indique que la résistance est peut être un peu importante. L'évaluateur le consigne quand même : « *Avis de l'adhérent* » sur le choix de la résistance placée sur sa machine.

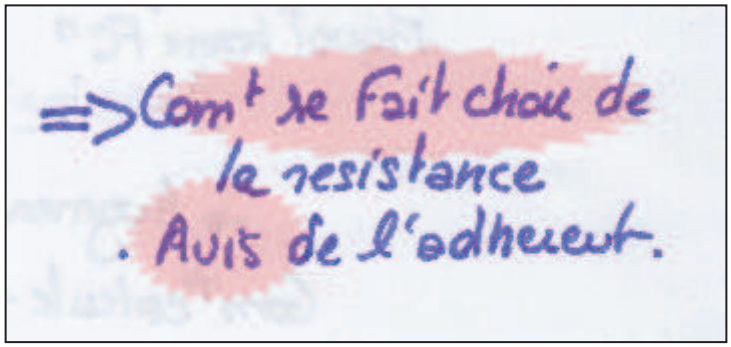
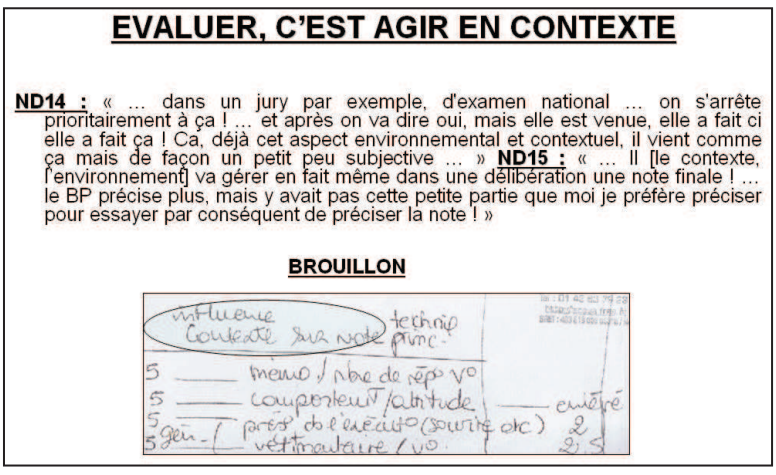


Schéma 3m : Extrait de brouillon n°4 sur les « indices rapportés » (BPJeps Agff).



I63 : Le schéma ci-contre rend compte de la prise en compte du contexte. Cet élément est noté d'une manière singulière, sous forme d'une grille clandestine construite par l'évaluateur.
PM : Le candidat réalise son épreuve d'animation fitness dans un contexte particulier : la chaîne hi fi marche mal et déstabilise l'animation fitness.
V63BPFIT : « … ***Il [le contexte, l'environnement] va gérer en fait même dans une délibération une note finale !*** *… le BP précise plus, mais y avait pas cette petite partie que moi je préfère préciser pour essayer par conséquent de préciser la note ! (ND15)* »

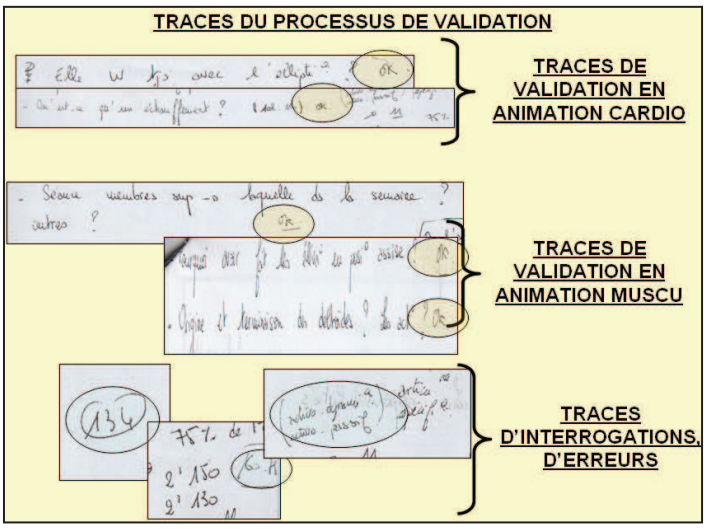
V.1.2.2 Des actes langagiers simplifiés : entre sténographie et télégraphie

1. Des actes sténographiques en temps réel

   a. S'aider de connecteurs logiques et symboliques

S&I : Les brouillons rendent compte d'expressions particulières : non linéaires, saccadés, brutaux, sans phrases. Les mots sont connectés par des signes. Ils s'organisent dans un espace libre sans norme (sans lignes, sans paragraphes réels, sans formes). L'analyse de ces documents amène au déchiffrage et à la traduction d'un nouveau langage.

Schéma 3n : Extrait n°1 sur l'activité d'un nouveau langage (BPJeps Agff).

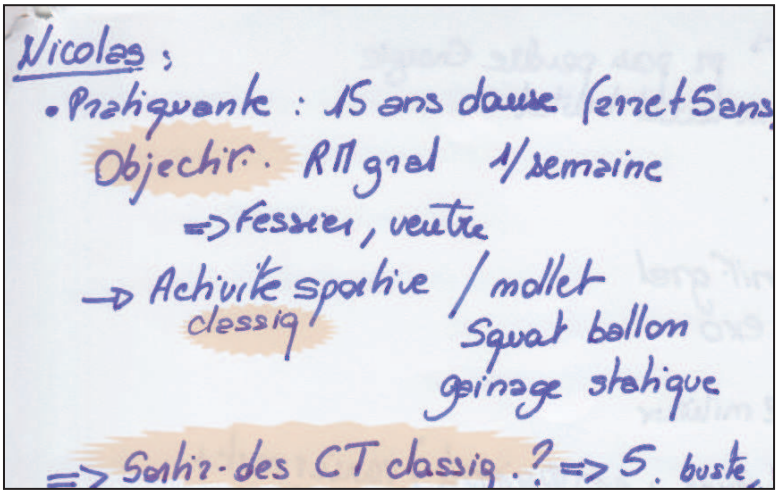


I64 : Les actes langagiers se manifestent par des abréviations, des cercles, des traits, des flèches.
CB : Le candidat passe à l'entretien. Il répond correctement aux questions posées.
V64BPMU : « *Après pour juger l'entretien, je mets* ***OK … OK…*** *Si ce n'est pas bon, s'il y a eu des bourdes – là, ça n'a pas été le cas – je fais des* ***gros cercles****, je marque des* ***points d'interrogation.*** *Et au fur et à mesure de l'entretien, on sait si c'est bon ou pas. (VV17)* »

Schéma 3o : Extrait de brouillon n°2 sur l'activité d'un nouveau langage (BPJeps Agff).

I65 : La remarque de l'évaluateur est traduite par un signe sténographique composé d'un rond et d'un trait traversant.
NF : Le candidat commence par l'échauffement de son pratiquant. Le pratiquant s'assied sur un vélo sans poser sa serviette sur le siège come il se doit. Le candidat ne le remarque pas. Plus tard, lors de l'exercice de squat, le pratiquant ne repose pas sa serviette mais le candidat lui fait remarquer cette fois.
V65BPMU : « *J'ai remarqué qu'il n'avait pas utilisé la serviette. Ma remarque est entre les deux exercices où il n'a pas utilisé la serviette.* ***Rond avec un trait*** *: pas de serviette. (VL20)* »

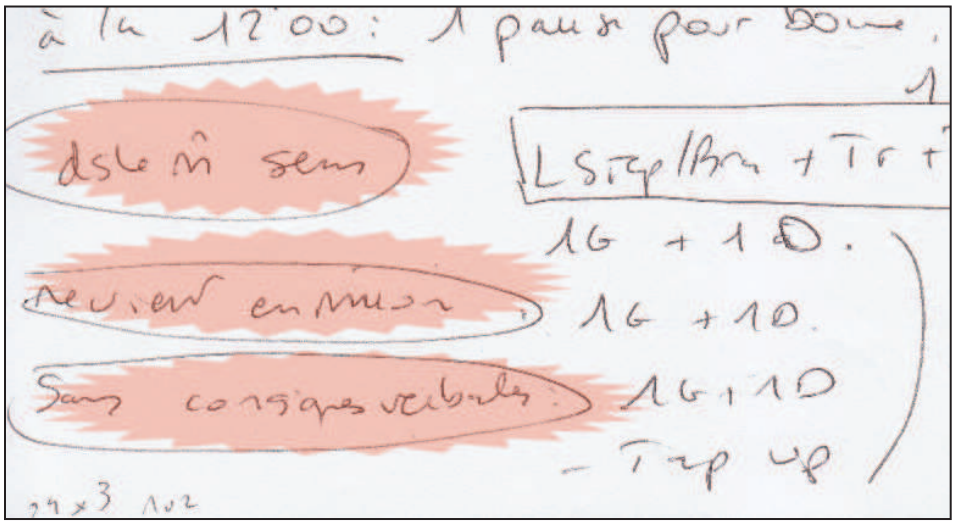
Schéma 3p : Extrait de brouillon n°3 sur l'activité d'un nouveau langage (BPJeps Agff).



I66 : l'évaluateur commente la construction de son langage tout en le traduisant. Les mots se lient ainsi aux signes afin de révéler une démarche, un sens.
NF : Le candidat est en entretien sur son animation en musculation. Il répond aux questions relatives aux objectifs de sa séance.
V66BPMU : « *Et là, la question, c'était : au niveau de ta pratiquante, quels objectifs spécifiques a-t-elle ? Il nous a*

donné une réponse générale : comme toutes les femmes, les fessiers, le ventre, ceinture abdominale. Bas du corps et milieu du corps. On est parti sur une question précise et arrivé sur une question générale. J'ai mis ***deux petits traits et une grande flèche.*** *(…) Ensuite, il nous a parlé lui-même des circuits training en disant qu'il voulait sortir du schéma classique du circuit training. La question était de savoir quels circuits training y a-t-il, en quoi ton travail est différent des circuits existants. J'ai mis* ***un point d'interrogation et une petite flèche.*** *(cf. brouillon) (VL30)* »

Schéma 3q : Extrait de brouillon n°4 sur l'activité d'un nouveau langage (BPJeps Agff).

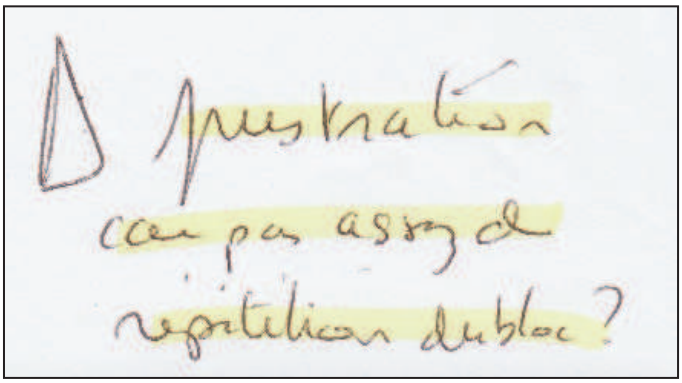


I67 : Des cercles plus ou moins symétriques, des surlignages, des traits de rassemblement, des encadrements apportent une lecture particulière à la prise de notes.

CB : Le candidat est en train de réaliser un bloc chorégraphique avec son groupe de pratiquants.

V67BPFIT : « *Tu as entouré trois trucs à gauche, un rectangle là…(cf. brouillon) -* ***J'ai entouré le bloc*** *pour me le rappeler. Si je voulais revenir sur la construction chorégraphique, je reviens tout de suite sur le rectangle et je sais que c'est sa choré, son bloc. (…)* ***[le rectangle], C'est le bloc qu'elle fait.*** *(AL18)* »

Schéma 3r : Extrait de brouillon n°5 sur l'activité d'un nouveau langage (BPJeps Agff).

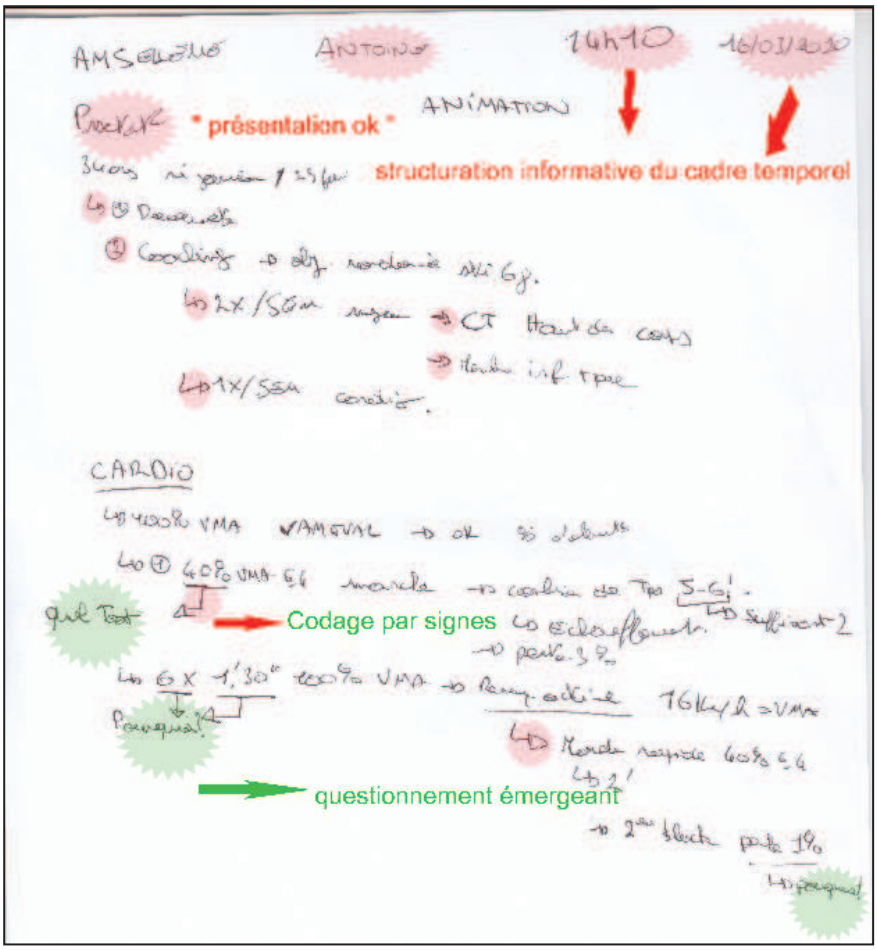


I68 : l'usage du triangle comme signalétique renvoie à la signification donnée par le code de la route : un « warning » signifiant un danger, i.e. une insuffisance, une précaution à prendre.

CB : Après avoir enseigné les pas, le candidat exécute avec son groupe de pratiquants un bloc chorégraphique sur 4 temps.

V68BPFIT : « *J'ai mis une chose* ***en fluo*** *avec aussi* ***un triangle****. (…) On passe beaucoup de temps à amener la chorégraphie, ce qui est la partie la moins ludique (…), et au moment où on commence à s'amuser parce qu'on la connaît, (…), ça ne dure pas très longtemps. (…) …* ***« Frustration »*** *car pas assez de répétitions du bloc. (…) C'est moins ludique. Donc, je l'ai marqué. C'est une chose que je pourrais lui signaler dans le retour. (AL19)* »

Schéma 3s : Extrait de brouillon n°6 sur l'activité d'un nouveau langage (BPJeps Agff).



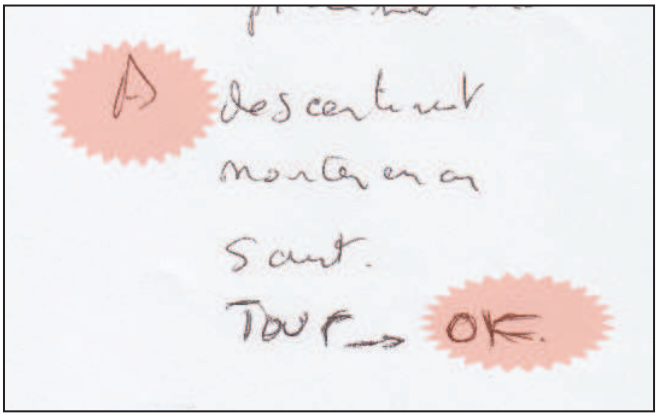
I69 : L'évaluateur rend compte d'un langage dépouillé dans l'espace permettant un repérage rapide, une visualisation des éléments clés. Ce langage prépare une future phase de l'évaluation : l'entretien (le questionnement).

AA : Le candidat effectue une animation en musculation avec un pratiquant. Il verbalise certaines informations. D'autres informations sont captées par l'évaluateur sur le cadran des machines de cardiotraining.

V69BPMU : « *J'ai noté avec **les petites flèches**, **les numéros** pour pouvoir revenir ensuite sur l'entretien. (…) Point présentation : c'est pareil, j'ai noté ce que j'avais compris et les choses sur lesquelles je devais revenir par des **petites flèches** avec **des numéros** pour les points que je devais abordés. (VS1)* »

b. Construire un langage composé d'abréviations, de mots « tronqués »

S&I : Un langage de type « télégraphique » est utilisé : entrecoupé de « *OK* », de « *TB* » par exemple, ces abréviations valident les indices de l'enquête au fur et mesure de l'activité du candidat stagiaire, voire de l'entretien qui suit sa prestation.



I70 : Un triangle permet d'attirer l'attention de l'évaluateur sur un élément important. Des mots balisent ce triangle. Il valide ces éléments par un « TOUT » relié à un « OK » par une flèche.

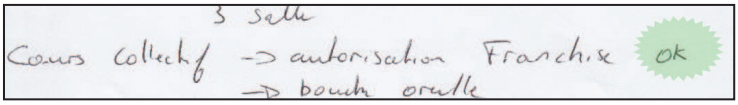
Schéma 3t : Extrait de brouillon n°1 sur les abréviations du langage (BPJeps Agff).

CB : Le candidat commence son animation en énumérant quelques consignes de sécurité.

V70BPMU : « *Je mets juste un **OK** parce que je sais ce que c'est et que **je n'ai pas le temps de faire des phrases**. En fait, elle a cité toutes les consignes de sécurité. (…) C'est elle qui le dit. Je mets **OK parce que les consignes de sécurité sont validées**. (AL36)* »

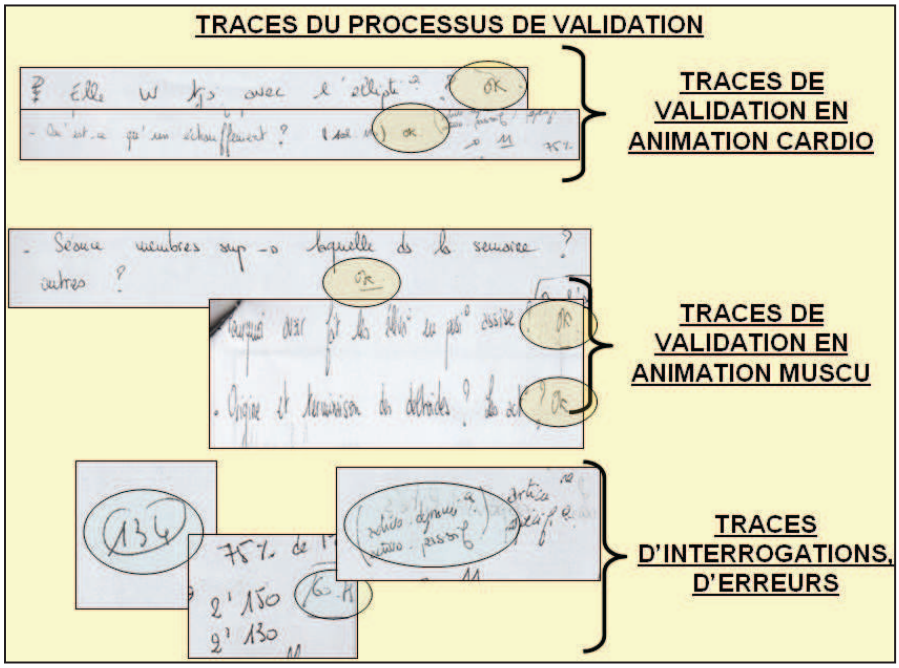
I71 : L'évaluateur explicite un langage singulier par manque de temps ou pour gagner du temps.
CB : Le candidat répond à une question lors de l'entretien à l'animation fitness.
V71BPFIT : « [Tu mets « résistance » et à côté, je vois des annotations.] *C'est ce qu'elle m'a donné comme réponse. C'est par rapport à l'entretien. Ce sont mes questions, je les pose et je mets* ***OK****. (…) Donc je mets OK. (VV11)* »

Schéma 3u : Extrait de brouillon n°2 sur les abréviations du langage (BPJeps Agff).



I72 : Ce langage en acte se manifeste par une alternance entre des phases courtes d'observations et des phases courtes de transcriptions. L'évaluateur verbalise ces phases en lien avec son brouillon.
OA : Le candidat est questionné sur les spécificités d'un cours protégé par une licence (un copyright). Il donne quelques caractéristiques.
V72BPFIT : « *Donc, elle est consciente ... je mets* ***"ok"****, ... elle pourra faire des cours collectifs dans la franchise, et c'est "ok" parce qu'elle va faire une autorisation ! (MD1-8)* »

Schéma 3v : Extrait de brouillon n°3 sur les abréviations du langage (BPJeps Agff).

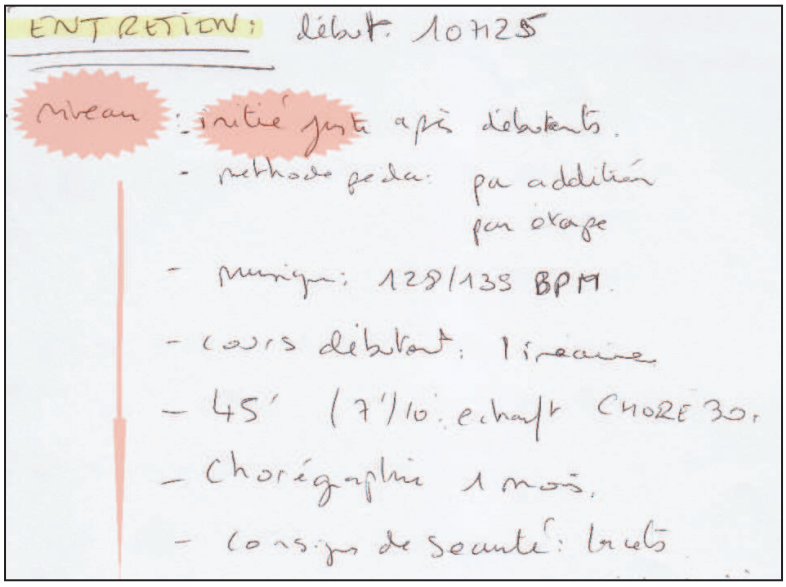


I73 : En définitive, le schéma ci-dessous relève les abréviations, les cercles comme éléments visuels d'aide à la décision dans un temps contraint normativement.
CB : Le candidat est en entretien.
V73BPMU : « *Après pour juger l'entretien, je mets* ***OK*** *… OK… Si ce n'est pas bon, s'il y a eu des bourdes – là, ça n'a pas été le cas –* ***je fais des gros cercles,*** *je marque des* ***points d'interrogation****. Et au fur et à mesure de l'entretien, on sait si c'est bon ou pas. (VV17)* »

2. Construire un langage entre télégraphie et morse

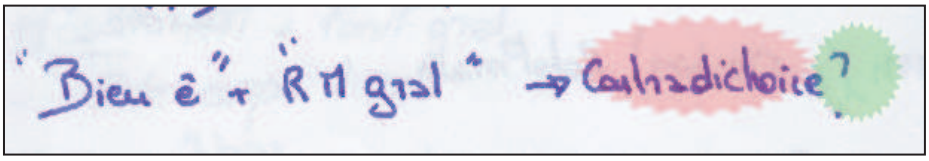
S&I : L'évaluateur transcrit des messages de type « télégramme » : quelques mots seulement sont retenus des actes du candidat, comme étant plus prégnants. Ils « *interpellent* », ils « *raisonnent* », ils rendent compte d'une signification codée pour l'évaluateur. Ils renvoient à des actes de traduction de langages de type « morse » par exemple.

Schéma 3w : Extrait de brouillon n°1 sur les « mots clés » du langage (BPJeps Agff)



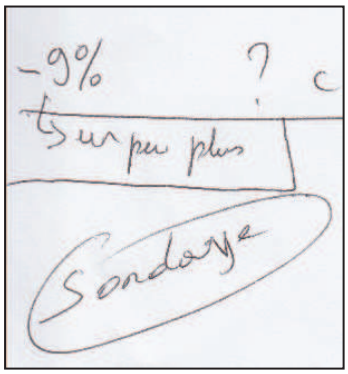
I74 : Un mot clé « niveau » suffit pour laisser traces de la nature du cours du candidat. Ce mot est mis en lien avec « initié » (qui correspond à un autre type de cours en réalité).
CB : Le candidat est en entretien après son animation en fitness. Il répond à la première question sur le « niveau » de ses pratiquants.
V74BPFIT : « *Là, on constate que je n'utilise plus de fluo. J'ai beaucoup moins d'annotations par rapport à tout ce que j'ai soulevé avant. Je note simplement les questions qui ont été posées et les réponses qui ont été données. La première question c'était de savoir quel était le niveau des pratiquants.* ***Je mets « niveau » et je note après « initiés »*** *et que les initiés, c'est juste après les débutants. (…)* ***[Les traits] sont des réponses. C'est succinct. Je prends des mots.*** *(AL31)* »

Schéma 3x : Extrait de brouillon n°2 sur les « mots clés » du langage (BPJeps Agff).



I75 : Sur cet autre brouillon, les mots sont réduits à leurs plus simples expressions (« *Bien ê* » pour bien-être ; « RM *gal* » pour Renforcement Musculaire Général), les phrases prennent la forme d'équation mathématique de type « a+b=x ? ».
NF : le candidat est en entretien et donne la différence entre « bien être » et « remise en forme générale ».
V75BPMU : « *(…) Au départ, son objectif, c'était le bien-être* ***[Bien ê]*** *et ensuite il l'a mise plus sur un objectif général de remise en forme* ***[RM gral]****. Il nous a dit que c'était « **contradictoire** », mais je ne sais toujours pas pourquoi, d'où* ***le point d'interrogation.*** *(VL2)* »

Schéma 3y : Extrait de brouillon n°3 sur les « mots clés » du langage (BPJeps Agff).



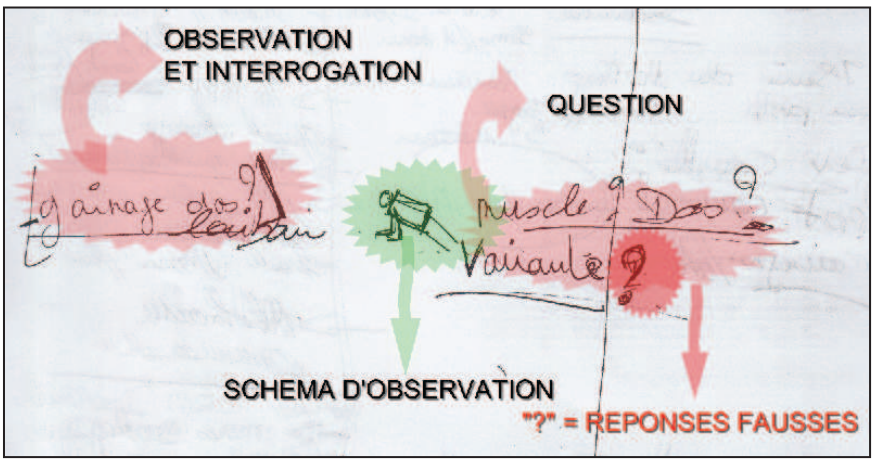
I76 : L'écriture n'est plus formulée de gauche à droite : elle est verticale comme certains langages asiatiques de type « *kandji*[1024] ». Sur le brouillon, le chiffre amène dessous à une interrogation marquée par une flèche, elle-même complétée dessous par un mot entouré : « *sondage* ».
CL : Le candidat donne à l'oral le résultat d'un sondage effectué dans sa salle dans le cadre de son projet professionnel.
V76BPPRO : « *En gros, j'ai mis* ***ces 2 chiffres là*** *! (…) il a pris que* ***9%*** *parce que normalement, c'était un peu plus ! Et pour être pessimiste, il a pris que 9% ! Parce que je l'ai remarqué là avec* ***une petite flèche*** *! Donc, ça apparemment, il a fait un sondage, c'était par rapport à un sondage ! (MD2-14)* »

[1024] Les kanjis (漢字, kanjis, sinogrammes) sont les éléments d'un des trois ensembles de caractères de l'écriture japonaise avec les hiraganas et les katakanas (source http://fr.wikipedia.org/wiki/Kanji)

3. Un langage pictural entre dessins et graphiques : des « maquettes visuelles » pour évaluer

S&I : Les brouillons montrent la présence d'un langage graphique ou pictural : il aide l'évaluateur à gagner du temps, mais aussi à mieux décrire certains actes du candidat.

Schéma 3z : Extrait de brouillon n°1 sur le langage graphique et pictural (DEJeps HM).



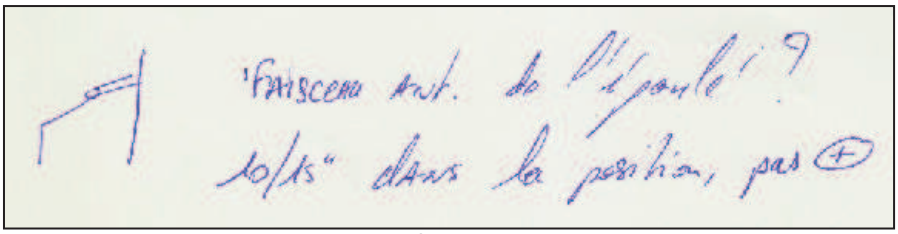
I77 : Ce brouillon met en lien un dessin rudimentaire avec trois mots suivis de points d'interrogation. Le dessin formule le type de mouvement faute d'une terminologie déterminée.

PP : Le candidat entraîne son sportif. Il parle d'un « gainage du dos » tout en réalisant l'exercice.

V77DEMU : « [Ici, tu as fait **un dessin]** ***Pour me souvenir de ce qu'il avait choisi. Comme « gainage de dos », ça ne me parle pas*** *(…) c'était pour moi, pour le coup. (SR37)* »

I78 : Sur ce brouillon ci après, l'évaluateur formateur fait appel au dessin pour remplacer une terminologie manquante. Sa visualisation lui permet de continuer son investigation : le dessin permet de retenir un indice à charge et d'être créateur de questionnements.

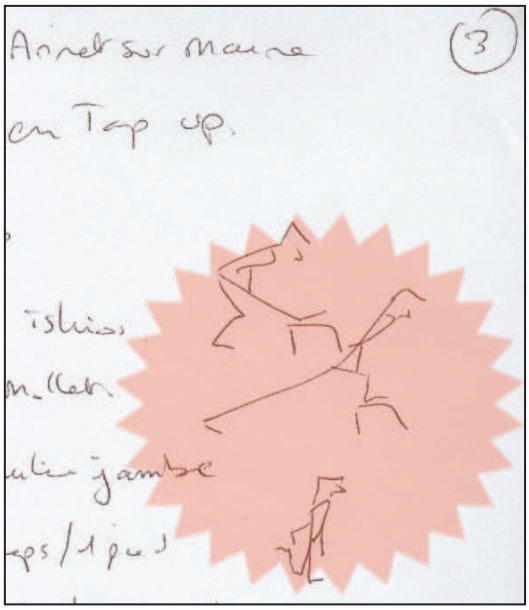
Schéma 4a : Extrait de brouillon n°2 sur le langage graphique et pictural (BPJeps Agff).



XC : Le candidat montre à son sportif un exercice devant permettre un étirement du *« faisceau antérieur de l'épaule ».*

V78BPMU : « *Ensuite, il nous fait un étirement que je note avec un petit dessin.* ***Je fais le dessin. Je n'ai pas particulièrement de nom pour l'exercice.*** *Je préfère le noter,* ***c'est plus parlant.*** *Si je note un étirement pour lequel je ne donne pas de nom, finalement, le dessin est plus facile pour que je puisse me repérer…(…) J'ai repris les guillemets parce c'est le candidat qui le dit :* ***« faisceau antérieur de l'épaule, je vais étirer le faisceau antérieur de l'épaule ». Je le note****. Pour moi, ce n'est pas précis. La réponse pour moi, c'est faisceau antérieur du deltoïde ou partie antérieure de l'épaule, mais faisceau antérieur de l'épaule… (VM43)* »

Schéma 4b : Extrait de brouillon n°3 sur le langage graphique et pictural (BPJeps Agff).



I78 : Le dessin est un aide mémoire. Il permet à l'évaluateur de se rappeler de la posture de son candidat par le visuel.
CB : Le candidat termine son animation fitness par des étirements.
V78BPFIT: « ***Sur le step, je n'ai pas dessiné***. *Sur les positions d'étirement, les exercices de renforcement musculaire, je peux facilement, en une fraction de seconde, si je pose une question sur le stretching, visualiser les trois exercices qu'elle a faits plutôt que de lire des notes. (…)* ***Ce ne sont pas des dessins, c'est presque du gribouillage.*** *S'il y avait une chose importante au niveau placement sur son dos, j'aurais mis un accent dessus.* ***C'est sa position qui m'intéresse***. *(…)* ***Sa posture. C'est un aide-mémoire*** *sauf s'il y a quelque chose à signaler. Un défaut de placement par exemple [mais] je n'en ai pas vu, le dos était bien placé (…).Je n'ai rien eu à noter. (AL22)* »

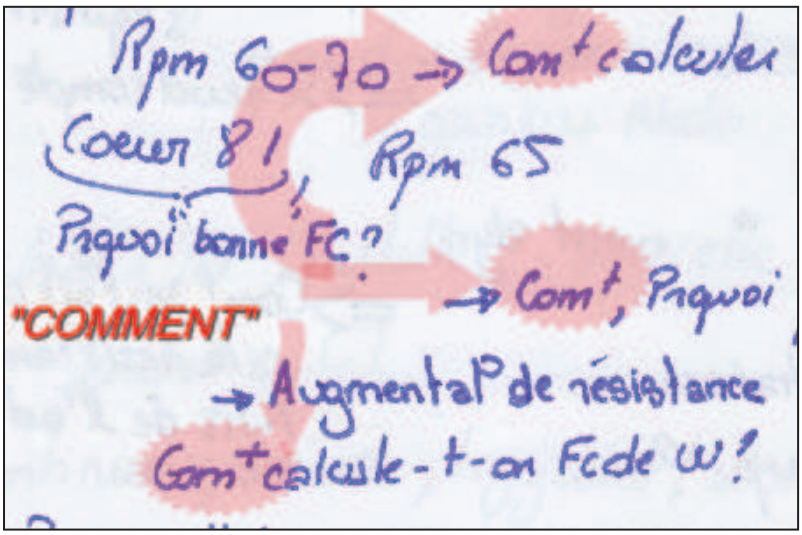
V.1.2.3 Le questionnement comme outil d'investigation

1. Le questionnement de « l'expert » : approfondissement et restitution d'indices clés

S&I : Le questionnement technique permet à l'évaluateur d'investiguer un élément de son expertise par l'approfondissement et/ou la restitution d'éléments spécifiques permettant d'atteindre l'indice recherché. L'étude relève l'utilisation d'adverbes questionnants tels que « comment », « pourquoi », « quoi », etc...

I79 : Ce brouillon met en avant l'usage du « *comment* » pour démasquer une démarche.

Schéma 4c : Extrait de brouillon n°1 sur le questionnement technique (BPJeps Agff)



NF : Le candidat répond à une question relative au calcul de la Fréquence cardiaque de travail.
V79BPMU : « *Après, je suis revenue encore sur* ***comment*** *travailler et calculer la fréquence de travail et* ***pourquoi*** *il fait des augmentations et des diminutions de résistance. (VL9)* »

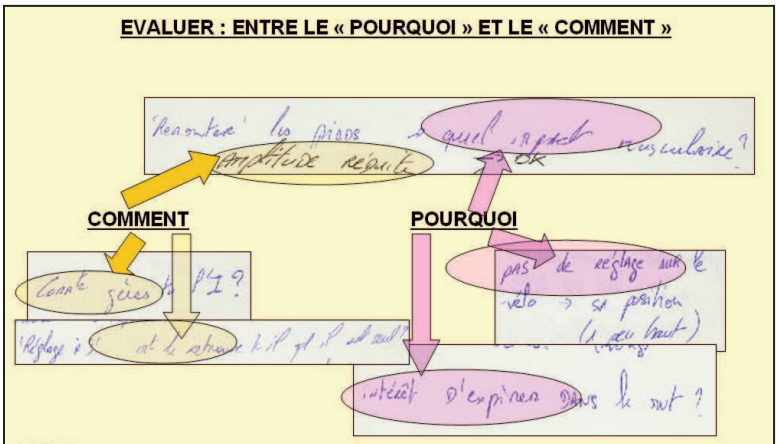
I80 : L'évaluateur formateur use d'un questionnement en entonnoir, allant « *crescendo* ». Le « *pourquoi* » est utilisé pour traquer des justifications aux actes du candidat stagiaire.
CB : Le candidat répond à une question technique sur sa séance de musculation. Sa réponse renvoie l'évaluateur à poser une question plus théorique en lien avec un item de la grille d'évaluation.

V80BPMU : « *Ensuite, j'essaie d'**aller crescendo**, notamment par rapport aux grilles d'évaluation sur les différents items qu'on demande ; tout ce qui est anatomie, physio, etc. J'aime bien savoir, en général, dès qu'ils marquent quelque chose dans leur préparation, dès qu'ils donnent des indications, des consignes, **j'aime bien leur demander pourquoi** afin qu'ils puissent **justifier tout ce qui est écrit**. En général, on a souvent des questions : **pourquoi tu as fait ça ? Pourquoi tant de répétitions, tant de séries, tant de récup ?** Pour bien voir que c'est eux qui ont fait la séance et qu'ils sont capables de la justifier. (VV4)* »

I81 : L'évaluateur traque également des « *raisons* » à l'aide du « *quoi* » et du « *pourquoi* ».
PP : Le candidat est en entretien d'animation musculation. Il répond à une série de question concernant le choix des appareils de musculation, la pertinence de sa construction de séance. Le candidat a choisi quelques appareils de musculation peu pratique pour un circuit training.
V81BPMU : « *Les questions à poser, finalement, c'était pour savoir si sa construction de séance était du hasard ou pas. (…) Au niveau des appareillages. **Pourquoi** cet appareil ? **Quelle** charge pour quel appareil ? En fait, c'était plus : **pourquoi** ce choix d'appareil par rapport au circuit training ? Il y avait bien une raison (SR10)* »

I82 : L'usage du « pourquoi », du « comment » prend racine dans le « *vécu* » de l'évaluateur. L'indice de justification est recherché tout comme la manière de le formuler.
AA : Le candidat est en entretien d'animation musculation et justifie la variabilité du nombre de répétition selon les exercices.
V82BPMU : « *Mais, par rapport à ma démarche, j'ai tout noté et je me suis dit : **qu'est ce qui me semble cohérent ?** Par rapport à mon vécu de la dernière fois, j'ai remarqué que, là aussi, il y avait des variations en termes de répétition. Savoir comment j'allais lui poser la question …(…) comme ceci : « là, j'ai vu que, sur ta séance, il y avait des exercices avec 15 répétitions, **des exercices à 16 répétitions, d'autre à 12. Pourquoi ?** (…) et comment il allait se justifier. Le but c'était vraiment ça. (VS14)* »

Schéma 4d : Extrait de brouillon n°2 sur le questionnement technique (BPJeps Agff).



VM32 : « *Si des choses me paraissent bien, je vais les noter, mais je vais toujours questionner pour savoir pourquoi il a fait ça. Est-ce qu'il fait les choses un peu au hasard, ou parce qu'il sait que ça va marcher et qu'il est capable de le justifier ? S'il sait pourquoi il le fait, a-t-il une bonne justification par rapport à sa méthodologie d'entrainement ou sa méthodologie sur un exercice à différentes échelles.* »

I83 : Le questionnement est un outil d'investigation technique de l'évaluateur. Les indices sont des justifications, des raisons, des informations manquantes. Ce questionnement à « l'unilatéral » permet d'obtenir un indice par le jeu alternant des adverbes questionnants.
XC : Le candidat répond à des questions relatives à la cohérence de la méthodologie d'entraînement qu'il vient d'effectuer avec son pratiquant
V83BPMU : « *Si des choses me paraissent bien, je vais les noter, mais je vais toujours questionner pour **savoir pourquoi il a fait ça. Est-ce qu'il fait les choses un peu au hasard, ou parce qu'il sait que ça va marcher et qu'il est capable de le justifier ? S'il sait pourquoi il le fait**, a-t-il une bonne justification par rapport à sa méthodologie d'entrainement ou sa méthodologie sur un exercice à différentes échelles. (VM32)* »

I84 : Ce jeu du questionnement permet de « *tourner autour* », de cheminer jusqu'à l'émergence d'un élément.

NF : Le candidat doit répondre à une question sur les filières énergétiques. Il y répond sans jamais employer la terminologie attendue par l'évaluateur.
V84BPMU : « *Oui, **j'aurais voulu ATP.** Je voulais qu'il me parle d'énergie. Il nous a parlé de cellules, de corps, de niveaux de performance qui augmentent, d'un effort prolongé. On tournait tout autour du schéma de l'énergie et de la construction, sans le nommer. A partir du moment où on reste dans le même schéma et que je sens qu'il a les connaissances même s'il n'arrive pas à dire le mot que je veux, même si j'ai une attente, je pense que s'il a les connaissances et qu'il n'arrive pas à dire un mot (parfois c'est impossible de faire dire un mot), si ça tourne autour de ce que j'attends, je vais… (…) **on est repassé par comment et à quoi servait la respiration, pourquoi l'oxygénation**… L'*ATP *il ne l'a pas dit, mais il a parlé d'un effort prolongé. Si tu n'as pas d'énergie, pas d'ATP, tu ne peux pas avoir d'efforts prolongés. L'air de rien, je rentre dans la réponse à ma question, même si ce n'est pas dit. (VL32)* »

1. Co-questionner et bi-questionner au service de l'investigation

a. Bi-questionner par l'alternance, le partage et la relance

S&I : Le bi-questionnement s'apparente à deux actes distincts : chaque évaluateur prend intuitivement son espace de paroles. Les interactions langagières se posent en termes « d'appuis » : des relances, des « rebonds ». L'interaction n'est pas directe entre les deux évaluateurs mais indirectement médiée par le jeu du questionnement. Les évaluateurs explicitent une organisation implicite, naturelle de l'alternance. La préparation au jeu du questionnement est quasi inexistante et s'opère par spécialité, par attendus selon les situations.

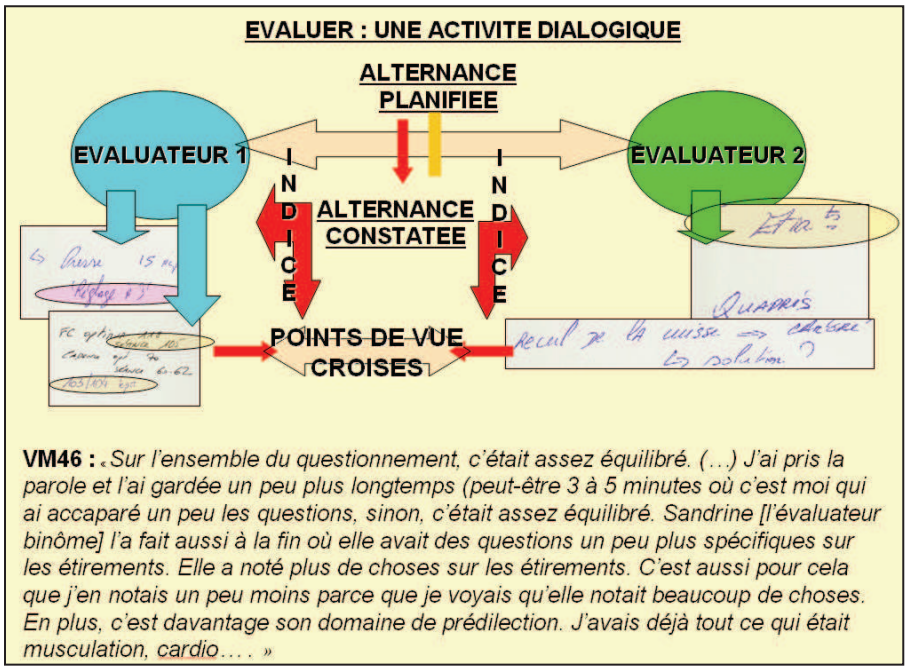
I85 : Le bi-questionnement se caractérise par la nature des questionnements. Par des actes de « rebond », les questions sont différentes. Le candidat s'adresse alternativement à l'un puis à l'autre.
AA : Le candidat est en entretien à l'animation en musculation. L'évaluateur binôme entame le questionnement par une question sur les intensités de travail. Le candidat répond. Immédiatement, l'évaluateur rebondit par une autre question sur les impacts physiologiques.
V85BPMU : « *Là, j'ai noté les réponses. Sur cette partie, j'étais plus dans l'entretien. Avec T., il y a eu un échange. **Il posait une question, il répondait et je rebondissais sur le même sujet avec des précisions, et il rebondissait. Ca s'enchainait**… (VS16)* »

I86 : L'évaluateur binôme pose une question. Non convaincu par la réponse du candidat, il garde la main pour une seconde question. L'évaluateur interviewé reste extérieur à la situation.
PM : Le candidat est en entretien à l'animation fitness. L'évaluateur binôme pose une première question sur le rythme de sa chorégraphie. Après réponse du candidat, l'évaluateur binôme reformule sa question. L'évaluateur reste silencieux malgré le principe d'alternance que les deux évaluateurs s'étaient fixés.
V86BPFIT : « ***On alterne**. Elle insiste un peu plus. **Si elle a une question qui a un lien avec celle d'avant, elle continue pour rester sur la même lignée, et puis on essaie d'enchainer comme ça.** (VV20)* »

Schéma 4e : Extrait de brouillon n°1 sur le bi-questionnement (BPJeps Agff).

I87 : Des actes dialogiques s'installent. Ils prennent ancrage principalement de part les indices relevés au brouillon.

XC : Le candidat est en entretien à l'animation en musculation. L'évaluateur entame le questionnement par une série de questions sur la partie cardio. L'évaluateur binôme reste silencieux. Ce dernier intervient pour des questions sur les étirements. L'évaluateur reprend naturellement la main pour les questions sur la musculation.

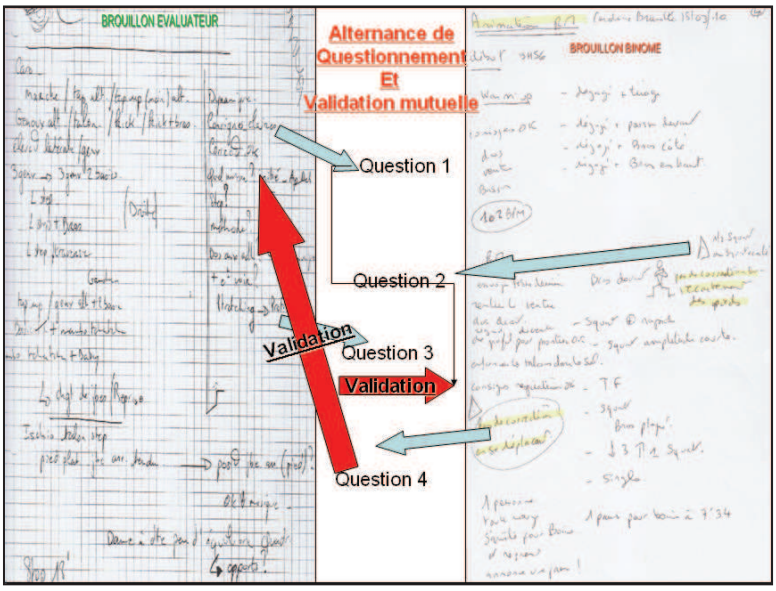


VM46 : « *Sur l'ensemble du questionnement, c'était assez équilibré. (…) J'ai pris la parole et l'ai gardée un peu plus longtemps (peut-être 3 à 5 minutes où c'est moi qui ai accaparé un peu les questions, sinon, c'était assez équilibré. Sandrine [l'évaluateur binôme] l'a fait aussi à la fin où elle avait des questions un peu plus spécifiques sur les étirements. Elle a noté plus de choses sur les étirements. C'est aussi pour cela que j'en notais un peu moins parce que je voyais qu'elle notait beaucoup de choses. En plus, c'est davantage son domaine de prédilection. J'avais déjà tout ce qui était musculation, cardio…. »*

V87BPMU : « *Sur l'ensemble du questionnement, c'était assez équilibré. (…)* ***J'ai pris la parole et l'ai gardée un peu plus longtemps*** *(peut-être* ***3 à 5 minutes où c'est moi qui ai accaparé un peu les questions****, sinon, c'était assez équilibré. S. [l'évaluateur binôme] l'a fait aussi à la fin où* ***elle avait des questions un peu plus spécifiques sur les étirements****. Elle a noté plus de choses sur les étirements. C'est aussi pour cela que j'en notais un peu moins parce que je voyais qu'elle notait beaucoup de choses. En plus,* ***c'est davantage son domaine de prédilection. J'avais déjà tout ce qui était musculation, cardio…*** *(VM46)* »

Schéma 4f : Extrait de brouillon n°2 sur le bi-questionnement (BPJeps Agff).

I88 : Les actes de questionnement des évaluateurs sont perçus comme un « bi-questionnement » : une alternance naturelle de questions opérée par des actes de « rebonds » lorsque les indices sont communs pour les deux évaluateurs.



CB : Le candidat est en entretien à l'animation fitness. L'évaluateur binôme pose une question sur sa construction chorégraphique. Après réponse du candidat, il repose une question sur l'articulation des blocs chorégraphiques. L'évaluateur ne participe pas et prend la parole dès lors que la thématique du questionnement est traitée par le candidat.

V88BPFIT : « *Dans la mesure du possible,* ***on essaie de travailler d'une manière alternée****. On pose des questions, ensuite* ***si sa question rebondit sur quelque chose*** *par rapport à ce qu'a dit C. [le candidat],* ***il va enchainer****, ce qui est logique et,* ***ensuite, c'est moi…*** *(TB16)* »

I89 : Une autre spécificité observée de l'outil « questionnement » en action est l'exercice de reformulation qui conduit l'évaluateur formateur à investiguer un attendu sous « *un autre angle* ».
OH : Le candidat a présenté oralement son projet professionnel avec un diaporama. L'évaluateur pose une question relative aux caractéristiques du public de Body Gym. Le candidat donne une réponse sur la nature des prospects de Body Gym (et non du public déjà adhérent). La question est reformulée avec le mot « adhérent ».
V89BPPRO : « *Je vois que, quand il répond, il ne part pas sur la bonne voie et je note en face de Body Gym : public Body Gym. (…)* ***j'ai vu qu'il était dans la mauvaise voie et j'ai posé ma question différemment.*** *(…) Et donc, du coup,* ***c'est un autre angle d'attaque pour la question****. (JL1-42)* »

I90 : Proche de l'exercice précédent, l'évaluateur utilise dans sa boîte à outil un autre instrument : la relance. La situation ci-dessous l'acte de relance par une question détournée son candidat afin d'obtenir sa réponse.
NF : Le candidat est en entretien à l'animation en musculation. L'évaluateur entame le questionnement par une question générale sur les consignes propres à l'utilisation des machines de musculation. Le candidat apporte des réponses techniques. L'évaluateur relance par une question sur les actes d'accompagnement sur une machine de musculation spécifique. Le candidat répond mais omet toujours de parler du rôle de la serviette (attendu de l'évaluateur). L'évaluateur lui demande de détailler ses procédures. Le candidat finit par mentionner le rôle de la serviette sur le plan de l'hygiène.
V90BPMU : « *Ensuite, par rapport au travail, comme je me suis rendue compte tout à l'heure que son adhérente avait oublié la serviette,* ***j'ai relancé sur cet aspect sécurité et hygiène****, en lui disant « Comment tu fais pour l'installer sur la machine à abducteur [pour] quelqu'un qui ne s'y connaît pas ? » Il m'a parlé de charges de travail, d'installation sur la machine, doucement, de la bouteille d'eau.* ***Je voulais relancer sur la serviette****. Il m'a parlé de la serviette, mais ne m'a pas dit à quel moment on devait la placer. (VL45)* »

I91 et I92 : Les deux témoignages ci-dessous illustrent les « questions en tiroir ». Elles permettent d'approfondir, de creuser une exigence, une information voire d'expliciter une démarche. Le premier témoignage amène l'évaluateur formateur à poser une question, puis une autre. Il termine en indiquant qu'une troisième question surgit « *sur le côté gauche* » de son brouillon.
NF : Le candidat est en entretien à l'animation en musculation. L'évaluateur entame le questionnement par une question visant les traumatismes. Le candidat apporte une réponse à moitié satisfaisante en termes de démarche. L'évaluateur relance par une question sur sa manière de calculer les fréquences cardiaques de travail. La réponse du candidat amène l'évaluateur à poser une troisième question sur un des tests mentionnés par le candidat.
V91BPMU : « *Et* ***il a dit que ça évitait en général les risques de traumatisme.*** *(…) Il l'a dit. C'était mon attente. S'il ne l'avait pas dit, j'aurais rebondi sur la partie articulaire pour savoir à quoi ça servait. Mon attente a été OK. (…)* ***Comme je n'étais pas forcément satisfaite*** *par ce qu'il avait utilisé comme démarche,* ***je lui ai demandé une autre manière pour calculer la fréquence maximale*** *et il m'a parlé des tests des trois paliers. Il m'a expliqué comment se déroulait le test, brièvement.* ***Sur le côté, j'avais encore une question annexe qui est venue*** *sur le côté à gauche (VL37)* »

I92 : L'évaluateur explicite sa démarche de question par l'utilisation de « questions à tiroir ». Elles se succèdent temporellement (« *à un moment* », « *ensuite* », etc.) pour « *aller un peu plus loin* » et ouvrir les tiroirs les uns après les autres.
XC : Le candidat est en entretien à l'animation en musculation. L'évaluateur entame le questionnement par une question sur l'impact musculaire à remonter les pieds dans un exercice de musculation. Le candidat apporte des réponses techniques. L'évaluateur s'appuie sur ces réponses pour formuler une question d'approfondissement sur les intérêts à

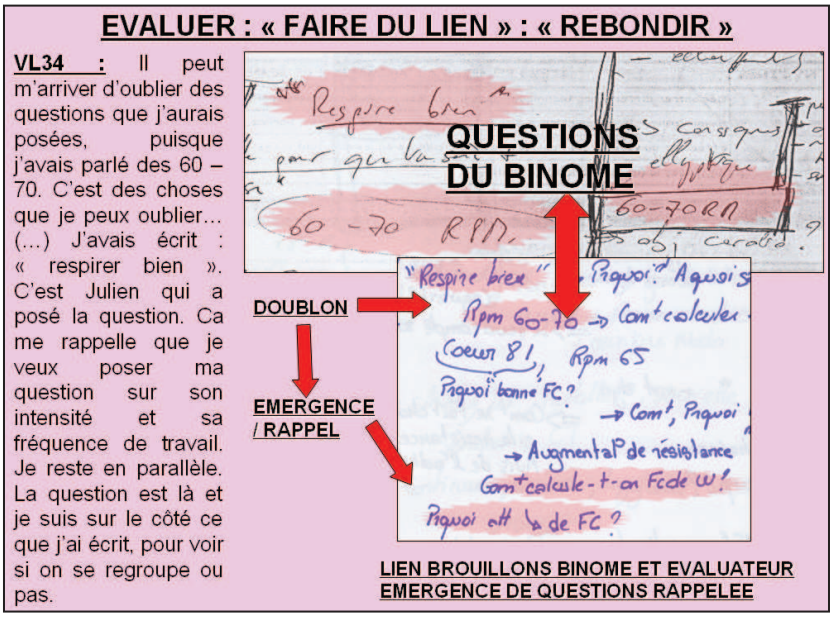
expirer pendant l'effort. Le candidat répond. L'évaluateur s'appuie de nouveaux sur les réponses pour poser une question plus physiologiques (les muscles participant à l'expiration).

V92BPMU : « *Poste suivant : la presse à cuisses. Le pratiquant s'installe naturellement. A un moment, il lui propose – c'est Xavier qui le dit – de « remonter les pieds ». Sachant que les pieds étaient bien placés au départ,* ***je veux savoir pourquoi il remonte les pieds,*** *s'il a un objectif particulier. La question que je me pose :* ***quel impact musculaire****, qu'est-ce que cela change et pourquoi ? Je lui ai d'abord posé la question : pourquoi ? Ensuite, selon ses justifications, j'irai un peu plus loin dans le questionnement. (…) J'essaie d'avoir des questions dont la réponse sera assez facile :* ***Intérêt d'expirer pendant le mouvement …*** *je sais que la justification est assez facile, les abdominaux sont un muscle respirateur et participent. Après, je vais pouvoir éventuellement aller un peu plus loin.* ***Pourquoi si important ? Quels sont les autres muscles expirateurs ?*** *etc. Ca va me permettre d'avoir des entrées.* ***J'ai ma question de base qui va me permettre, selon la réponse et selon le niveau de maîtrise du candidat, d'aller plus loin dans le questionnement.*** *(VM30)* »

b. Co-questionner par le dialogue, le rebond et les recoupements

S&I : Le dialogue, les rebonds caractérisent le passage du bi-questionnement au co-questionnement : les évaluateurs utilisent l'outil « questionnement » en harmonie avec leur binôme.

Schéma 4g : Extrait de brouillon n°1 sur le co-questionnement (DEJeps HM).



I93 : Ce verbatim narre un « on » qui agit, qui questionne : les attendus, les interrogations sont fusionnés. Les indices écrits au brouillon se recoupent également.

NF : Le candidat est en entretien à sa séance d'entraînement. L'évaluateur entame le questionnement par une question sur la fréquence cardiaque et l'essoufflement. Le candidat apporte des réponses amenant l'évaluateur binôme a relancé par une question sur les risques encourus. Il s'ensuit un dialogue entre les trois parties, conduit par des relances, des attendus, des éclaircissements.

V93DEMU : « *Après,* ***on est reparti encore sur la fréquence cardiaque*** *par rapport à tout ce qui était essoufflement.* ***On lui a demandé pourquoi il s'arrêtait parfois.*** *(…) Il nous a dit que c'était pour qu'elle ne soit pas trop essoufflée, pour ne pas perdre d'énergie pour sa musculation. Il nous a dit qu'il n'y avait pas de risque important s'il y avait un arrêt brutal. En fait,* ***on a fini ici la question sur la partie échauffement****, sur la partie cardio. Ensuite,* ***on a attaqué la musculation. (…) On est reparti sur renforcement musculaire.*** *(VL40)* »

I94 : « *Tendre la perche* » est aussi un acte collectif du binôme évaluateur. Il se caractérise dans cette situation par un processus de questionnement de type « question-perche », « question rebond » du binôme et rebond collectif sur un terme technique ».

CB : Le candidat est en entretien à sa séance d'entraînement. L'évaluateur binôme entame un questionnement sur une posture technique particulière. Le candidat est en difficulté. L'évaluateur reformule tandis que l'évaluateur binôme complémente le questionnement avec un terme précis. Le candidat reformule sa réponse au regard de ce nouveau terme. Les deux évaluateurs rebondissent de nouveau sur les nouvelles réponses du candidat.
V94DEMU : « *Parfois, **elle [la question] peut tendre des perches** comme l'a fait V. (le binôme évaluateur) sur je ne sais plus quelle question et V. a rebondi derrière. **Elle dit un terme un peu technique**, on rebondit là-dessus pour savoir si elle comprend réellement ce qu'elle a dit. (VV15)* »

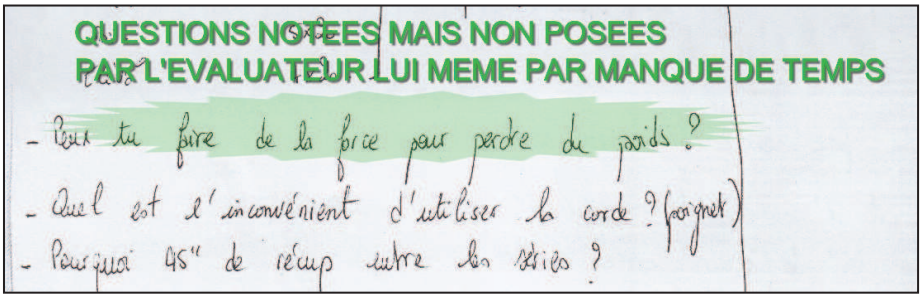
I95 : Le questionnement comme actes collectifs révèle une interaction invisible des deux binômes qui agissent à la fois seuls et ensembles. L'évaluateur s'appuie (sans l'avoir prédit) sur son binôme pour répondre à ses attendus. L'interaction n'est pas visible mais le questionnement du binôme, verbalisé individuellement par celui-ci, revêt un caractère collectif par le recoupement d'indices autour d'un même questionnement.
NF : Le candidat est en entretien à sa séance d'entraînement. L'évaluateur binôme entame le questionnement par une question sur la respiration. Cette question était également prévue par l'évaluateur. Le candidat répond. L'évaluateur binôme note sa réponse tandis que l'évaluateur prépare sa question sur l'intensité de travail : il écoute le candidat pour voir s'il ne va pas y répondre par la même occasion.
V95DEMU : « *Il peut m'arriver d'oublier des questions que j'aurais posées, puisque j'avais parlé des 60 – 70. C'est des choses que je peux oublier… (…) J'avais écrit : « respirer bien ». **C'est J. [le binôme] qui a posé la question.** Ca me rappelle que je veux poser ma question sur son intensité et sa fréquence de travail. **Je reste en parallèle. La question est là et je suis sur le côté [de] ce que j'ai écrit, pour voir si on se regroupe ou pas.** (VL34)* »

c. Le questionnement : des démarches tactiques et singulières

S&I : Les actes du questionnement dépendent de l'environnement, et d'éléments singuliers de la situation. Tantôt reliés, tantôt mal « co-ordonnés », l'outil est manipulé inégalement. Des questions « *sans temps de pause* » suivies de questions « isolées », déconnectées du co-questionnement. Des problèmes de rythme, des formes de désynchronisation par exemple sont liés fortement à la situation et au candidat.

I96 : Le candidat donne des réponses assez courtes aux questions posées par le binôme évaluateur. Chaque évaluateur y va de sa question. L'évaluateur ne rebondit pas sur les questions du binôme. Des « silences » trahissent la recherche de questions complémentaires ainsi que le manque de « dialogue ».
AA : Le candidat est en entretien à l'animation en musculation. L'évaluateur entame le questionnement par une question sur sa programmation. Le candidat apporte une réponse courte et peu développée. L'évaluateur binôme pose ensuite une seconde question sur les consignes de sécurité. Les réponses formelles du candidat ne font pas rebondir les deux évaluateurs. L'évaluateur « cherche » alors dans ses notes une autre question qu'il peine à trouver. Un silence s'installe pendant ce temps.
V96BPMU : « *Autant sur celui-ci, **c'était hésitant, par ses réponses et par rapport à T. et moi, où on avait du mal à se coordonner là-dessus**, autant sur la deuxième partie, c'était très lié, sans temps de pause. Beaucoup de questions (VS18)* »

Schéma 4h : Extrait de brouillon n°2 sur l'outil « questionnement » (BPJeps Agff).



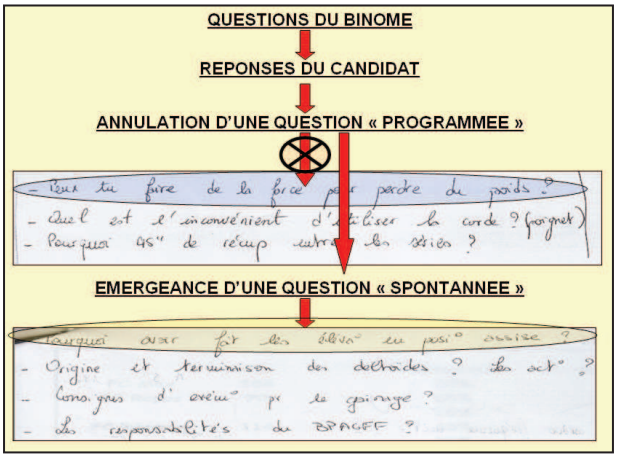
I97 : Ce témoignage illustre le processus implicite de sélections des questions. « *L'oubli* » reste le premier facteur de sélection, un oubli qui s'effectue par la co-activité du questionnement. Des séries de questions sont imbriquées en « tiroirs » et prennent du temps. Elles amènent les évaluateurs à faire deuil de certaines autres questions.

CB : Le candidat est en entretien à l'animation en musculation. L'évaluateur binôme entame un questionnement sur la récupération. L'évaluateur prépare pendant ce temps là sa question suivante. Le candidat apporte des réponses qui amènent l'évaluateur à approfondir certains éléments inhérents à sa réponse. L'évaluateur oublie alors de poser sa question d'origine.

V97BPMU : « [Elle a été zappée pourquoi cette question ?] *En fait,* ***j'ai complètement oublié parce que j'ai enchainé là-dessus*** *et je suis passée derrière, et les questions de Virginie, etc. Je l'ai oubliée, mais pourtant je voulais la poser.* ***V. a posé une question découlé sur une autre et que moi je l'ai reposé derrière, et, du coup, j'ai oublié****. (VV14)* »

Schéma 4i : Extrait de brouillon n°3 sur l'outil « questionnement » (BPJeps Agff).

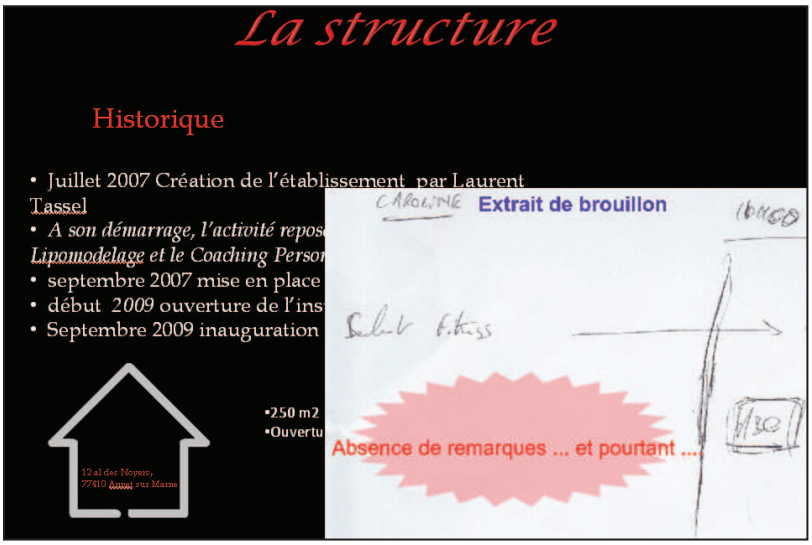
I98 : La verbalisation qui suit appartient à la même situation. Elle montre que l'outil « questionnement » se modifie au fur et à mesure de l'activité. Certaines questions, préparées à l'avance, se voient remplacées par d'autres qui émergent.



CB : Le candidat est en entretien à l'animation en musculation. L'évaluateur binôme entame un questionnement sur le travail anatomique. Le candidat parle du rôle du bassin dans un exercice précis. L'évaluateur enchaîne avec une question relative à la position assise d'un exercice de musculation. Le temps consommé par la réponse du candidat entraîne l'annulation d'une question programmée.

V98BPMU : « *Par rapport aussi à ce que sort l'étudiant. Suite à ses réponses, parfois,* ***j'ai enchainé avec des questions que je n'avais pas marquées.*** *Comme là quand elle m'a parlé de bassin, à la base la question, c'était :* ***pourquoi avoir fait les élévations en position assise ?*** *Parce que debout, ils forcent avec le dos. D'où ma question du bassin, ante et rétroversion du bassin. (…) Voilà ! Mais elle n'était pas du tout prévue. (VV14)* »

Schéma 4j : Extrait de brouillon n°4 sur l'outil « questionnement » (BPJeps Agff).



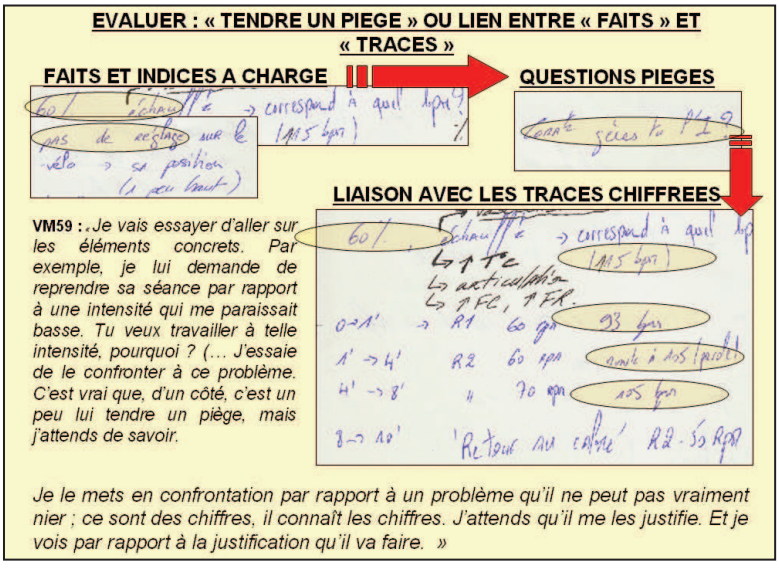
I99 : L'évaluateur n'utilise pas l'outil « questionnement ». Cet évitement volontairement à des fins stratégiques lui permet d'obtenir un indice très attendu sur le plan formatif. Le schéma montre la diapositive du candidat stagiaire et le brouillon désertique de l'évaluateur. L'espace laissé vide dénonce l'attendu de l'évaluateur : l'absence de questions de la part de son évaluateur binôme apporte des éléments favorables bien qu'« invisibles ».

CB : Le candidat est en soutenance de son projet professionnel avec diaporama. Il expose une diapositive qui fait réagir l'évaluateur.

V99BPPRO : « *(...) malgré tout, j'ai sur le moment, c'est peut-être plutôt des sentiments parce qu'elle nous fait une présentation très lente par rapport à cette diapo-là et* ***la semaine d'avant (...) je lui avais demandé (j'étais avec V. qui évaluait à ce moment-là aussi) d'alléger cette diapo*** *parce qu'il y avait beaucoup d'information et elle passe 4/5 minutes, quasiment un tiers de son temps, sur cette diapo. (...) mais en moi, je me dis :* ***« elle est gonflée parce qu'elle ne prend pas du tout en compte ce que je dis ».*** *Comme je l'avais déjà évaluée,* ***je me dis que s'il doit y avoir une question ou une remarque par rapport à ça, c'est peut-être plus à O. [le binôme] qui ne l'a pas déjà vue de la faire.*** *C'est pour ça que je ne dis rien sur le moment.* ***On verra s'il a le même type de remarque ou une question****. (JL2-4)* »

I100 : Toujours dans cette visée « tactique », l'outil « questionnement » est utilisé ci-dessous pour « *tendre un piège* ». Les chiffres relevés par l'évaluateur formateur mettent en avant une « *contradiction* » que le candidat stagiaire n'a pas identifiée. Par la « question piège », l'évaluateur espère que le candidat stagiaire va s'en sortir en le contournant par une justification.

Schéma 4k : Extrait de brouillon n°5 sur l'outil « questionnement » (BPJeps Agff).



XC : Le candidat est en entretien à l'animation en musculation. L'évaluateur entame un questionnement sur l'intensité de son travail. Le candidat justifie son programme. Il se trouve alors en décalage avec les chiffres que l'évaluateur a relevés lors de son animation (chiffres relevés sur les cadrans des machines utilisées).

V100BPMU : « *Je vais essayer d'aller sur les éléments concrets. Par exemple,* ***je lui demande de reprendre sa séance par rapport à une***

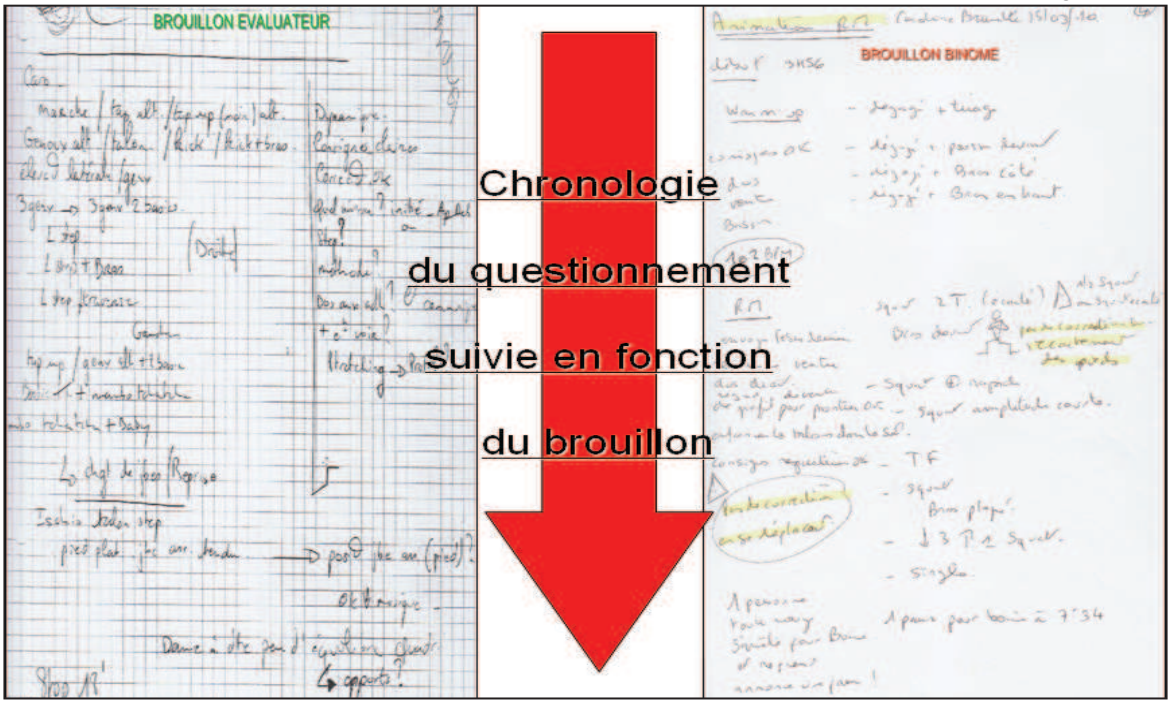
intensité *qui me paraissait basse. Tu veux travailler à telle intensité, pourquoi ? (…* ***J'essaie de le confronter à ce problème****. C'est vrai que, d'un côté,* ***c'est un peu lui tendre un piège****, mais j'attends de savoir.* ***Je le mets en confrontation par rapport à un problème qu'il ne peut pas vraiment nier ; ce sont des chiffres****, il connaît les chiffres. J'attends qu'il me les justifie. Et je vois par rapport à la justification qu'il va faire. (VM59)* »

d. Le questionnement comme outil de « reconstitution des faits »

S&I : L'outil « questionnement » rejoint l'outil « brouillon », « la démarche ethnographique » comme aide à la reconstitution des faits. L'outil est abordé chronologiquement. Il permet de remonter le temps et de re-parcourir le cheminement par les faits.

I101 : La pièce d'activité ci jointe met en parallèle la chronologie de la prise de notes en lien avec les questions. Elles sont inscrites au fur et à mesure et non retranscrites en bas de brouillon ou sur une autre page par exemple.
CB : Le candidat est en animation fitness. Les évaluateurs construisent leurs questionnements chronologiquement à l'aide de leurs brouillons et de leurs démarches singulières de les transcrire.
V101BPFIT : « *Pour l'entretien, ce qu'on essaie de faire, c'est de* ***suivre de manière chronologique ce qu'on a observé****,* ***les questions qui vont arriver*** *par rapport à ça. (TB15)* »

Schéma 4I : Extrait de brouillon n°6 sur l'outil « questionnement » (BPJeps Agff).



I102 : Le questionnement s'apparente à un « GPS » qui guide l'évaluateur : il suit le cheminement du candidat pas à pas.
NF : Le candidat est en entretien d'animation musculation. L'évaluateur pose ses premières questions en suivant le cours de son brouillon. Faute de questions, il laisse son évaluateur binôme terminer ses questionnements avant de changer de sujet.
V102BPMU : « ***Je suis le cheminement.*** *Si je n'ai plus de questions par rapport à l'échauffement, je vais m'arrêter là pour passer à la muscu.* ***Si mon binôme a une autre question, je laisse relancer et après je passerai à la muscu.*** *(VL41)* »

V.2 / Mener l'enquête là et maintenant, seul dans l'incertain, mais en interaction

V.2.1 De l'indice à la preuve : détecter et relier des indices d'activité

V.2.1.1 L'instruction en acte : la connaissance du « dossier »

1. L'historicité du candidat stagiaire comme éléments d'instruction

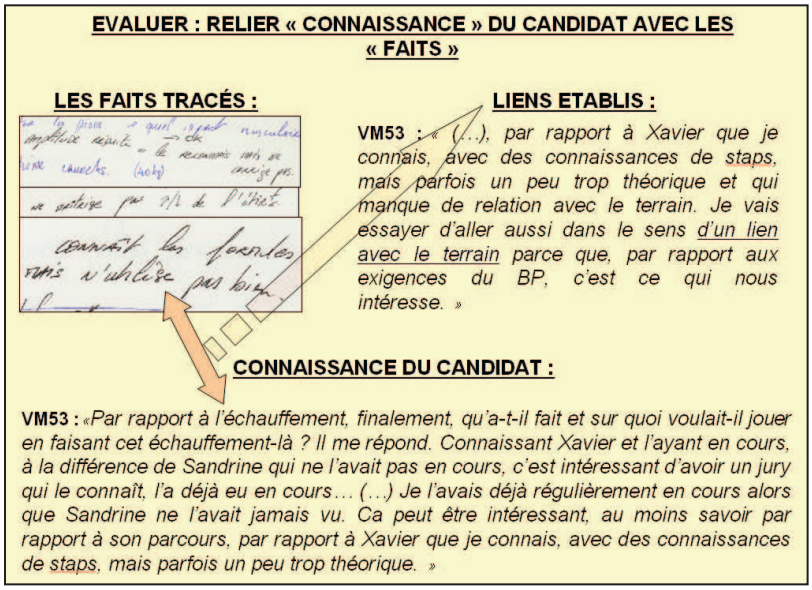
S&I : La métaphore de « l'instruction » est intéressante pour donner sens à certains éléments exogènes à la situation normée d'évaluation : les évaluateurs les utilisent pour construire leurs évaluations : la connaissance du candidat, son parcours formatif sont autant d'éléments qui sont appelés afin de donner sens à certains indices, ou afin d'apporter une aide à la validation.

I103 : La maturité par l'âge est ci dessous un élément clé pour la validation finale de cette évaluation.
CB : Le candidat a terminé son entretien à l'animation fitness. Il est sorti de la classe. Les évaluateurs délibèrent. Le candidat a plus de 40 ans ...
V103BPFIT : « [Quand tu parles de maturité, C'est important pour toi pour ce métier ?] *Oui. Parce qu'elle sera en face de gens de 30, 40, 50 ans voire plus.* ***C'est bien d'être jeune, mais il faut aussi, derrière, avoir un minimum de bagage pour essayer d'assurer****… dans son comportement, sur le plan humain. C'est mon point de vue. (VV22)* »

I104 : Ce long témoignage qui suit permet de comprendre la complémentarité qui se joue entre deux évaluateurs : un évaluateur formateur qui connaît le candidat et le binôme qui ne le connaît pas. L'évaluateur formateur a du mal à accéder à ses informations, et hésite à s'appuyer dessus pour prendre la décision.
CL : Le candidat a terminé son entretien à la soutenance de son projet professionnel. Il est sorti de la classe. Les évaluateurs délibèrent. L'évaluateur a formé le candidat tandis que son binôme ne le connaît pas : il est envoyé par la DRJS.
V104BPPRO : « *Alors, maintenant,* ***c'est vrai que c'est très difficile d'évaluer un candidat quand on l'a eu en formation pendant une année. Et moi c'était mon cas ! Alors que J., elle, elle venait juste en "candidat" du Ministère Jeunesse & Sports, donc elle ne le connaissait ni d'Eve ni d'Adam*** *... C'est dur de zapper tout ce qu'on a vécu pendant un an,* ***c'est dur de retirer toute l'implication d'un élève, parce que L. [le candidat] s'est complètement impliqué au travers des cours, et a posé beaucoup de questions, était présent, oui voilà !*** *S'impliquer dans les cours, faisait tous les ateliers, oui voilà ! Et donc, du coup, c'est un bon élève qui a des questions judicieuses, qui aide le groupe, qui ne travaille pas qu'avec moi, qui n'est pas là que pour lui en fait, et donc du coup, c'est vrai que quand on arrive pour évaluer un candidat qu'on connait, parce qu'on l'a eu en formation sur une année, c'est difficile de se mettre en retrait, en se disant "je zappe, je ne le connais pas" c'est pourtant ce que j'essaye de faire quand même ! (MD2-22)* »

I105 : L'appel à des informations propres au « dossier » permet de guider l'investigation. L'évaluateur s'appuie sur ces informations (un profil STAPS jugé plus « *théorique* ») pour aller traquer des indices de « *terrain* ».

Schéma 4m : Extrait de brouillon n°1 sur « l'instruction du dossier » (BPJeps Agff).



XC : Le candidat est en entretien d'animation musculation. L'évaluateur s'appuie sur le « profil » de son candidat (il le connaît pour l'avoir eu en cours) pour diriger ses premières questions vers la pratique. L'évaluateur binôme ne connaît pas le candidat.

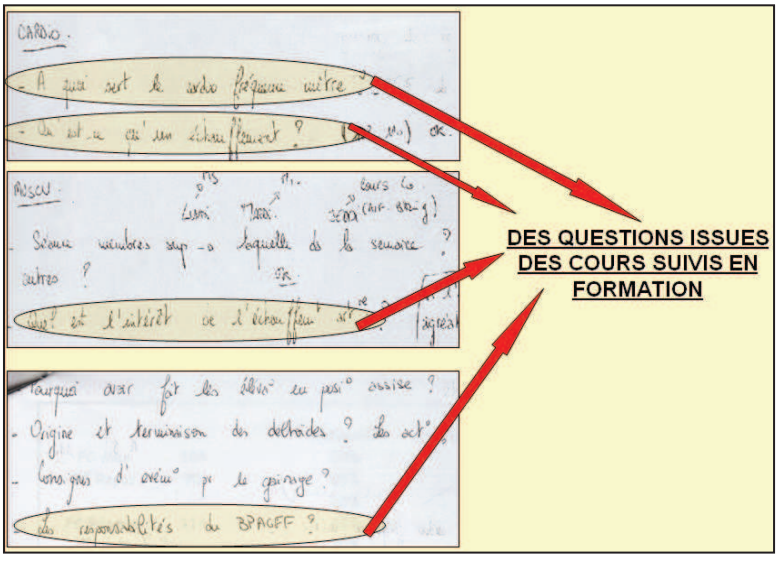
V105BPMU : « *(…)* ***je vais donc le questionner sur cette partie-là*** *pour essayer d'en savoir un petit plus. Par rapport à l'échauffement, finalement, qu'a-t-il fait et sur quoi voulait-il jouer en faisant cet échauffement-là ? Il me répond. Connaissant X. [le candidat] et l'ayant en cours, à la différence de S. [le binôme] qui ne l'avait pas en cours, c'est intéressant d'avoir un jury qui le connaît, l'a déjà eu en cours… (…)* ***Je l'avais déjà régulièrement en cours alors que S. ne l'avait jamais vu. Ca peut être intéressant, au moins savoir par rapport à son parcours, par rapport à X. que je connais, avec des connaissances de staps,*** *mais* ***parfois un peu trop théorique et qui manque de relation avec le terrain****. Je vais essayer d'aller aussi dans le sens d'un lien avec le terrain parce que, par rapport aux exigences du BP, c'est ce qui nous intéresse. (VM53)* »

I106 : L'évaluateur ne peut mettre de côté les éléments qu'il a en sa possession. Incorporés ou simplement rapportés, ils influent sur l'évaluation. Le témoignage ci-dessous montre la posture orientée de l'évaluateur.

OH : Le candidat n'a pas commencé son évaluation.

V106BPPRO : « *(…)* ***je sais que c'est un élève assez moyen pour l'avoir eu en formation. Je ne sais pas comment va se passer sa présentation parce qu'il est souvent absent.*** *(…) Il n'a pas préparé comme un élève assidu. On ne sait donc pas trop à quoi s'attendre.* ***Quand je note son nom, j'ai des a priori.*** *J'espère que ça va bien se passer mais je ne sais pas trop où on va. (JL1-3)* »

Schéma 4n : Extrait de brouillon n°2 sur « l'instruction du dossier » (BPJeps Agff).



I107 : L'évaluateur note des informations relevant de la formation comme indices à l'évaluation. La perception de « *bon élève* » (qui a bien reproduit les remarques de son maître) amène doucement à un raccourci de l'évaluateur : « du bon élève au bon candidat ».

CB : Le candidat est en entretien à la soutenance du projet professionnel.

V107BPPRO : « ***Intéressant aussi par rapport au petit historique.*** *Là aussi,* ***elle a tenu compte de la remarque***

mais elle a mis en place sa manière. Sur le moment, je ne note pas tout ça, mais quand même, je regarde tout ça d'un air un peu abusé par rapport au personnage. Il faut rappeler que, ***quand on est à la fois formateur et évaluateur, forcément, il y a beaucoup plus de choses qui se passent que la simple évaluation sur le moment.*** *(JL2-5)* »

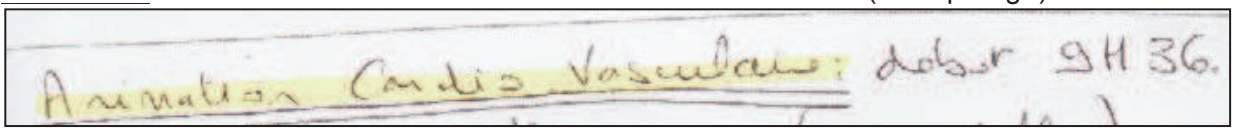
I108 : Cet évaluateur ne peut « *mettre de côté* » des éléments qui ont été davantage vécu que transmis par dossier. « L'instruction » revêt ici un caractère incorporé, partagé qui se joue dans les actes.
PM : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation
V108BPFIT : « *Ca fait partie…* ***On ne peut pas mettre de côté ce qu'on a vu*** *en formation* ***avec eux et tout le vécu*** *qu'on a eu avec eux pendant pratiquement un an et arriver pour l'animation, mettre tout cela de côté. (VV7)* »

2. L'instruction normative en actes

S&I : Les traces d'activité en lien avec les verbalisations laissent apparaître une norme retravaillée : mise en mémoire, tracée au brouillon, ces traces rendent compte d'actes antérieurs à la situation d'évaluation certificative.

I109 : L'évaluateur témoigne de rencontres avec les autres évaluateurs : il est question de reprendre et de s'accorder sur le cadre normatif de la situation évaluative.
CB : Le candidat n'est pas là.
V109BPPRO : « *Souvent, avant de marquer les heures, avant que commence l'évaluation,* ***c'est vrai qu'on se voit, on se regroupe le corps du jury*** *... Aujourd'hui,* ***on est bien là pour ça, c'est bien le projet pro, ça se passe bien comme ça, c'est bien comme ça, on est bien carré, on est bien d'accord,*** *et après, quand c'est parti, c'est parti ! (MD1-33)* »

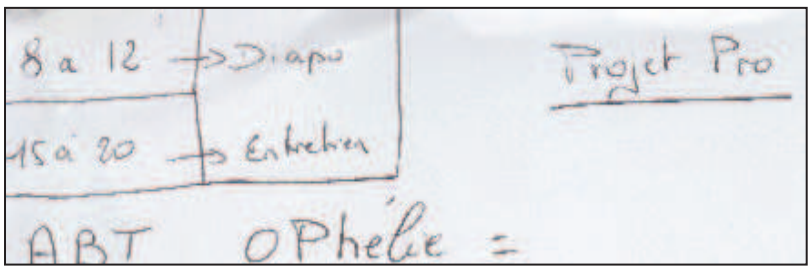
Schéma 4o : Extrait de brouillon n°1 sur « l'instruction normative » (BPJeps Agff).



I110 : L'harmonisation laisse place à des actes normatifs qui se prolongent en début d'évaluation. L'évaluateur reprend des éléments de la norme qui lui semblent utile pour agir : l'heure est notée comme prise de repère au cadre normatif de l'épreuve.
OH : Le candidat commence juste sa soutenance.
V110BPPRO : « *Ensuite,* ***je note le temps*** *– raison technique –* ***pour éviter qu'on dépasse****, sachant que c'est limité à 12 minutes. (…) 8 à 12, après je sais qu'on a 15 à 20 minutes. (JL1-4)* »

Schéma 4p : Extrait de brouillon n°2 sur « l'instruction normative » (BPJeps Agff).

I111 : Lorsque l'épreuve est composite (de type « prestation du candidat + entretien »), l'évaluateur note une seconde fois le temps prescrit pour chaque situation, comme indiqué sur l'extrait de brouillon ci-dessous.

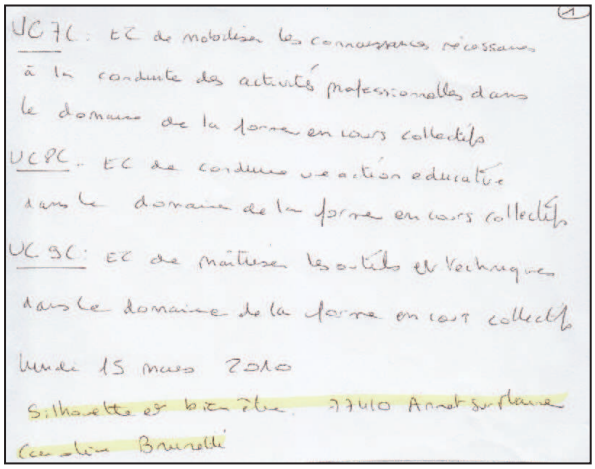


CB : Le candidat a commencé son animation fitness.
V111BPFIT : « *Au niveau de l'animation cardio-vasculaire, elle a commencé son cours et* ***j'ai fait bien attention à noter le début de l'heure****, même si on lance un chronomètre.* ***La séance doit durer 20 minutes****. C'est vrai que je prends mon chrono et que, par*

inadvertance, j'appuie dessus et je ne sais plus où j'en suis, je ne peux pas savoir où elle en est dans sa séance. ***L'heure du début m'aide à savoir où elle en est****. (AL5)* »

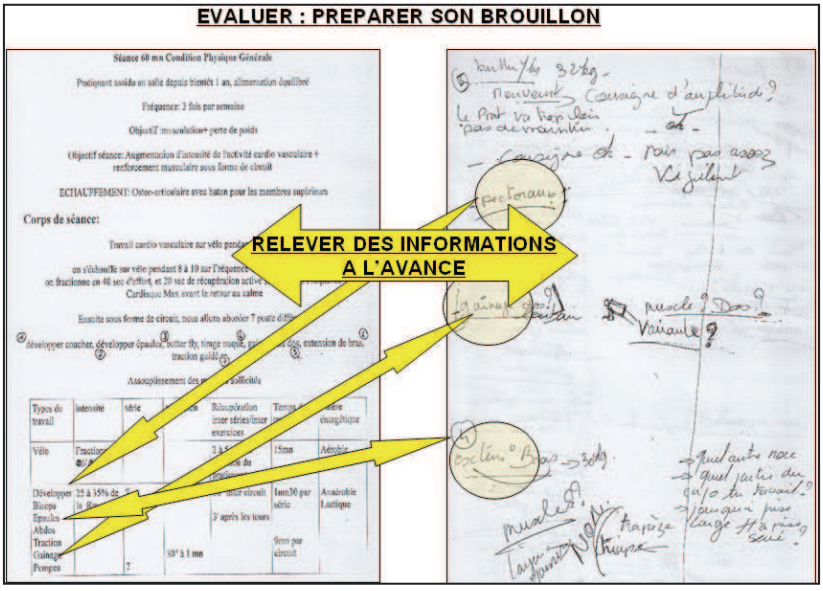
I112 : Le temps semble être une obsession pour l'évaluateur. La peur de déborder est prégnante : une tension entre le « à faire » et le temps imparti.
OA : Le candidat est en train de soutenir son projet professionnel.
V112BPPRO : « *En fait juste par rapport à mes notes, je remarque juste une chose,* ***je me rappelle bien des créneaux d'horaire parce que je veux être en relation avec l'autre juge qui est avec moi****; on est bien d'accord que c'est entre 8 et 12 mn, donc à chaque fois je redemande, je redemande bien le timing du développement diapo et de l'entretien. Qui est-ce qui fait ça ! Est-ce que tu le fais ? Est-ce que je l'fait ... de manière à ... je sais que mon attention pourrait être prise éventuellement sur le chrono par ce que* ***il faut respecter le temps.****(…) il y a souvent sur mes copies une question de temps, hormis si je jette un œil sur la copie de mon voisin, qui juge avec moi, et que je vois qu'il a fait. (MD1-1)* »

Schéma 4q : Extrait de brouillon n°3 sur « l'instruction normative » (BPJeps Agff).



I113 : Les items trop nombreux sont réduits à leurs plus simples expressions : le libellé des items généraux (les UC). Ils servent d'aide mémoire à la conduite de l'évaluation.
CB : Le candidat va commencer son animation fitness.
V113BPFIT : « *On est là pour l'évaluation de trois unités UC7 UC8 etUC9.* ***Pour bien les entrer dans la tête, je préfère toujours les marquer en haut de la feuille*** *d'évaluation. (AL2)* »

I114 : D'autres éléments sont préparés en avance : un document de préparation prévu par la norme amène l'évaluateur à retranscrire certains éléments pour gagner du temps.
PP : Le candidat donne sa feuille de présentation de séance musculation après l'avoir présenté pendant 5 minutes. Le candidat va ensuite commencer son animation avec son pratiquant. L'évaluateur marque quelque chose sur son brouillon ...
Schéma 4r : Extrait de brouillon n°4 sur « l'instruction normative » (BPJeps Agff).



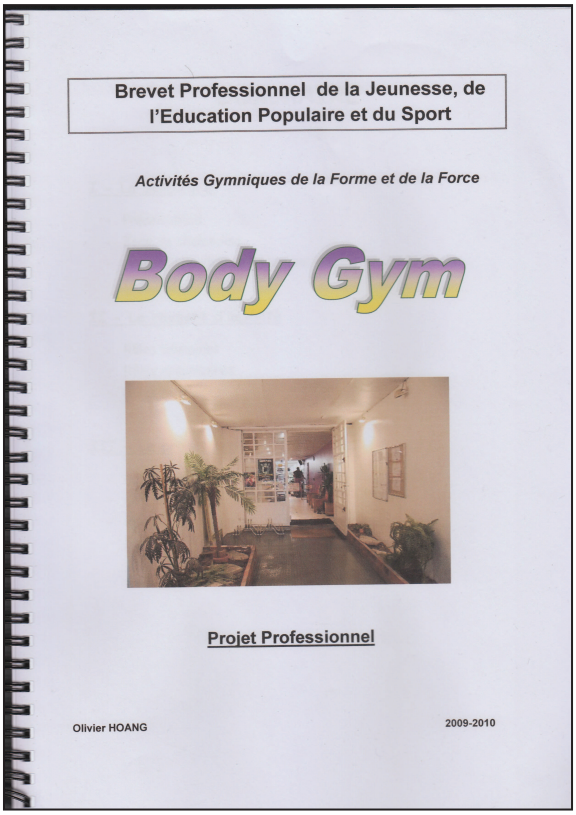
V114BPMU : « *En fait, j'avais déjà, à l'avance, fait mes cases, recopié tout ça.* ***J'ai recopié les noms****. Si tu veux, quand j'ai vu les noms qui ressortaient, je me suis demandé, pour certains, ce que c'était. Je me suis vraiment demandé quels étaient les appareils.* ***Je les ai donc notés à l'avance pour ne pas avoir à jongler avec la feuille****, ce qu'il disait, etc. J'ai noté à l'avance, en espérant pouvoir mettre ensuite le véritable nom. (SR50)* »

I115 : Les UC et certains items sont régis en amont. Ils sont « *mis en tête* » afin de pouvoir agir librement sur le plan de l'évaluation.

CB : Le candidat n'est pas là.
V115BPFIT : « *Pendant l'observation, pour moi, il n'y a aucune observation écrite.* ***La grille, je l'observe avant le début de l'évaluation. Je me remets bien en tête les différents UC, les différents items qui composent l'UC*** *et j'essaie d'en tenir compte un petit peu sur l'observation de ce que je vois et sur la mise en place des questions pour avoir des questions, (…) pour rester dans ce qui est demandé. (TB9)* »

3. « L'instruction préalable » : des éléments provenant de documents prescrits

Schéma 4s : Extrait de dossier du projet professionnel (BPJeps Agff).



II116 : Des éléments sont recueillis à partir de certains documents du prescrit tels qu'un diaporama, un dossier, des résultats d'évaluation formative.

OH : Le candidat n'est pas là.

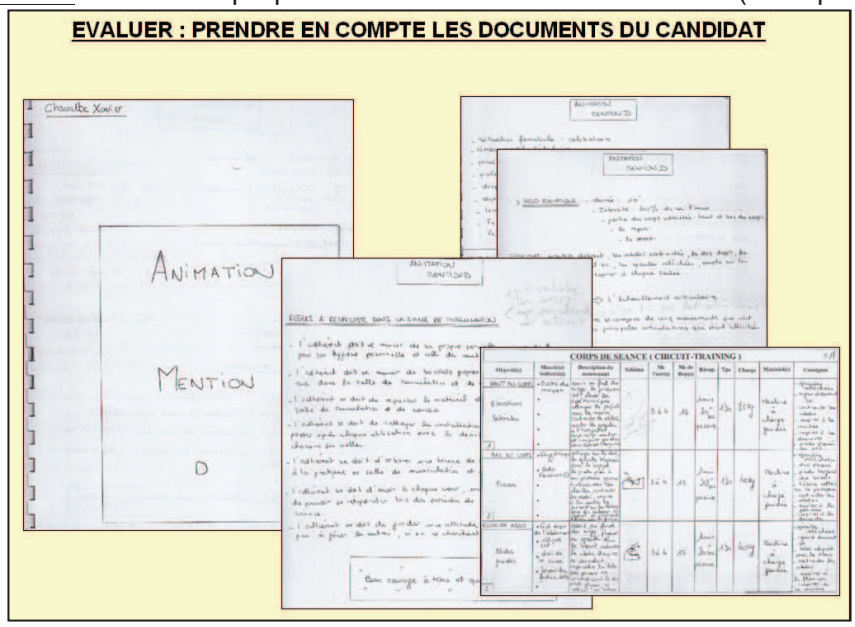
V116BPPRO : « ***Nous avons le document écrit du projet à peu près deux mois*** *avant et donc, j'ai déjà lu ces documents, j'ai fait un retour sur ces documents, dans le but de préparer le diaporama. (…)* ***Le club, je le connais bien, le récit de l'activité, je l'avais lu****. (JL1-7)* »

I117 : Le schéma ci après présente les pièces demandées par le protocole d'épreuves : des tableaux de préparation de séance, des descriptions techniques, les démarches pédagogiques.

XC : Le candidat remet aux évaluateurs sa préparation de séance et le carnet de suivi de son pratiquant, après avoir présenté sa séance durant 5 minutes.

V117BPMU : « *Xavier nous a accueillis en nous remettant* ***un document d'animation séance où toute la séance était prévue.*** *Un pour les deux jurys* ***+ un carnet remis à chacun. Donc, plusieurs supports avant la séance.*** *(VM1)* »

Schéma 4t : Extrait de préparation de séance en musculation (BPJeps Agff).



L'évaluateur ci-dessous prend en compte plusieurs pièces et éléments : premier dossier de présentation, résultats d'évaluation formative, examens blancs, dossier final du projet professionnel, connaissance du diaporama présenté en évaluation formative. Ces éléments sont pris en compte dans l'instruction du dossier du candidat.

CB : Le candidat commence la présentation orale de son projet professionnel.

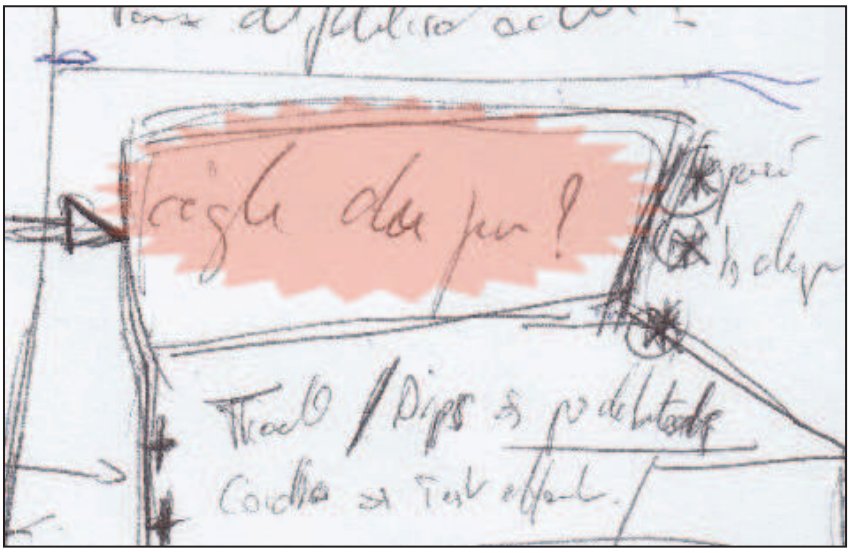
V118BPPRO : « *Là, pour Caroline, comme pour Olivier [précédent candidat] tout à l'heure, **j'ai déjà lu son dossier il y a deux mois**, j'ai fait un retour, j'ai bien son dossier en tête et puis **je connais aussi la structure** puisqu'elle en a parlé tout au long de l'année. **On a eu aussi un premier dossier de présentation**. En plus ça, une semaine avant, **on a fait un examen blanc, j'étais présent** et C. a présenté son diaporama – qui a peu évolué d'ailleurs – et sa présentation orale. (JL2-2)* »

4. Préparer « l'audition » pendant l'instruction

S&I : Le terme « audition » est employé pour caractériser les entretiens d'une animation ou d'une soutenance : un « *acte, (pour un magistrat, un policier, un gendarme,) d'entendre une personne impliquée dans une procédure judiciaire : adversaires, témoins, experts*[1025] ». Il s'accorde avec un « interrogatoire ». Cette procédure amène les évaluateurs à préparer ces phases. Certaines questions sont en partie préparées à l'avance.

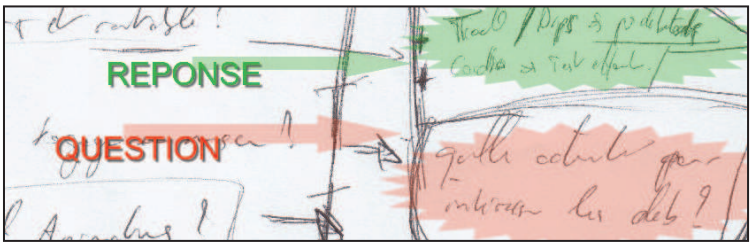
[1025] http://droit-finances.commentcamarche.net/faq/4002-audition-definition

Schéma 4u : Extrait de brouillon n°1 sur « préparer l'audition » (BPJeps Agff).



I119 : La question sur « *la règle du jeu* » est préparée à l'avance. Elle est formulée au regard de l'analyse du dossier et des remarques formulées par le formateur en cours. L'évaluateur pose cette question pour vérifier si les remarques formulées ont été prises en compte.
OH : Le candidat a soutenu son projet professionnel. Il commence son entretien.
V119BPPRO : « *Ici, on est plutôt dans la phase de questionnement. Dans cette phase, j'ai une question qui me vient sur la règle du jeu puisqu'il met en place un jeu.* ***Cette question ne me vient pas tout à fait à ce moment-là. Je l'avais déjà posée quand j'avais lu le document*** *et j'avais fait un retour à O. [le binôme], par écrit. J'avais mis dans le retour que ce serait bien de prévoir une règle du jeu.* ***Cette question, à la fois, m'intéresse, et pour une deuxième raison : savoir s'il a pris en considération les remarques qui sont là pour l'aider.*** *(JL1-21)* »

Schéma 4v : Extrait de brouillon n°2 sur « préparer l'audition » (BPJeps Agff).



I120 : L'évaluateur pose une question préparée à l'avance. En réalité, cette question est reliée directement à la validation de l'UC2 (« *connaissances des différents publics* »).
OH : Le candidat commence son entretien à la soutenance de son projet professionnel.
V120BPPRO : « *Ici,* ***c'est une question que j'avais déjà notée avant*** *: quelle activité pour intéresser des débutants ? (JL1-23)* »

Schéma 4w : Extrait de brouillon n°3 sur « préparer l'audition » (BPJeps Agff).

I121 : Le mot « *méthode* » sur ce brouillon désigne un questionnement sur les méthodes pédagogiques utilisées par le candidat lors de son cours en fitness. Elle provient de l'UC7C sur « la maîtrise des connaissances ». Ce mot est inscrit avant l'évaluation comme repère. Le point d'interrogation est inscrit lors de l'audition. Le « mot » devient une question à poser lors de l'entretien.
CB : Le candidat commence juste son animation fitness.
V121BPFIT : « *C'est une question d'ordre général. (…)* ***C'est une question qui est venue là, que j'avais notée même avant le début de l'observation.*** *(TB6)* »

5. L'instruction « officieuse » : des indices dérobés

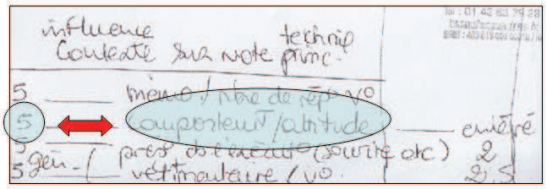
S&I : Les évaluateurs sont déjà dans l'action d'évaluer : un certains nombres d'indices sont dérobés : des indices avant la situation évaluative, des indices sur le candidat par exemple.

I122 : L'évaluateur observe les interactions entre son candidat et le patron de sa structure d'accueil. Il traque comment le candidat accueille ses adhérents dans la salle de fitness.
CB : Le candidat accueille les évaluateurs dans sa structure d'accueil, et les conduit dans la salle de fitness après avoir présenté le gérant de la structure.
V122BPFIT : « *Je me suis installé, **j'ai regardé un petit peu comment cela ce passait au niveau du patron**, comment C. avait accueilli ses adhérents. (TB1)* »

Schéma 4x : Extrait de brouillon sur « des indices dérobés » (BPJeps Agff).

EVALUER, C'EST PRENDRE EN COMPTE LE CANDIDAT (COMPORTEMENT, REGARD, VESTIMENTAIRE)

ND7 : « … elle peut avoir un comportement dégagé, en tout cas des attitudes ou un comportement différent qui peut être conditionné aussi par le stress (…) du début à la fin de la présentation (…) le comportement étant induit aussi par des attitudes qu'on perçoit des l'arrivée de la candidate (…) la présentation avec le sourire ou le regard en fait vers le jury (…) passe très bien, et puis les vêtements (…) »



I123 : Des éléments propres à la tenue vestimentaire, à l'attitude sont notés : l'évaluateur acte ses observations à l'aide d'un critère singulier préparé à l'avance (un critère « attitude/comportement » sur 5 points).
PM : Le candidat est en train d'animer sa séance de fitness.
V123BPFIT : « … ***elle peut avoir un comportement dégagé,*** *en tout cas des attitudes ou **un comportement différent qui peut être conditionné aussi par le stress** (…) du début à la fin de la présentation (…) le comportement étant induit aussi par des attitudes qu'on perçoit des l'arrivée de la candidate (…) **la présentation avec le sourire ou le regard** en fait vers le jury (…) passe très bien, et puis les vêtements (…) (ND7)* »

I124 : L'environnement est aussi un indice qui compte. L'évaluateur formateur s'appuie sur sa connaissance du lieu – le club de forme « *Body gym* ».
OH : Le candidat commence son oral de son projet professionnel par la présentation de sa structure d'accueil.
V124BPPRO : « *Ensuite, **je note Body Gym. Je connais bien le club** pour y être allé à plusieurs reprises parce qu'on avait auparavant des élèves, des stagiaires (JL1-6)* »

I125 : L'évaluateur formateur prend en compte les éléments formulés par le candidat stagiaire à son adhérent. Il a « *des notes par rapport à ça* ».
CB : Le candidat accueille son pratiquant dans la salle de musculation. Il lui parle avant le commencement officiel de l'évaluation.
V125BPMU : « *Juste avant l'animation, **il y a quelques notations quand l'étudiant donne un petit peu les objectifs**, (…), etc. Nous avons donc des notes par rapport à ça. (VV1)* »

V.2.1.2 « L'enquête » : reconstruire « l'histoire » entre chronologie, logiques et bifurcations

1. Une « traque des moindres faits et gestes »

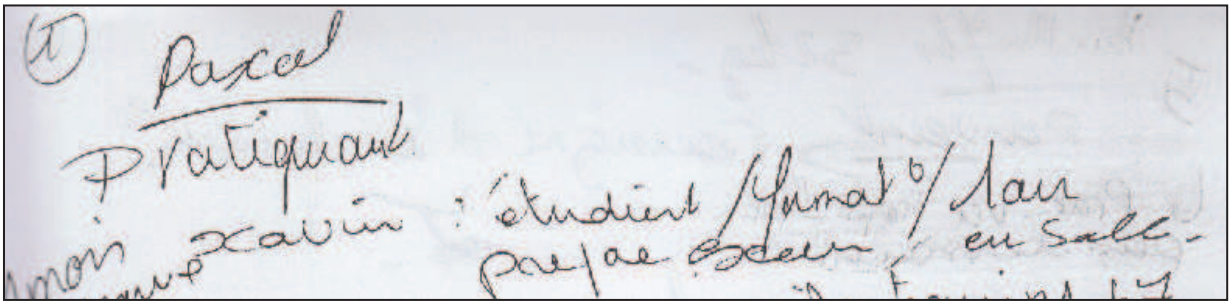
a. Des indices « contextuels »

S&I : L'étude nomme « indices contextuels » les premiers indices notés par les évaluateurs. Ils relèvent de l'environnement, des autres acteurs qui agissent dans la situation d'évaluation. Les évaluations d'animation font intervenir d'autres acteurs (des « *adhérents* » de la structure où se déroule l'évaluation).

Schéma 4y : Extrait de brouillon n°1 sur « des indices contextuels » (BPJeps Agff).

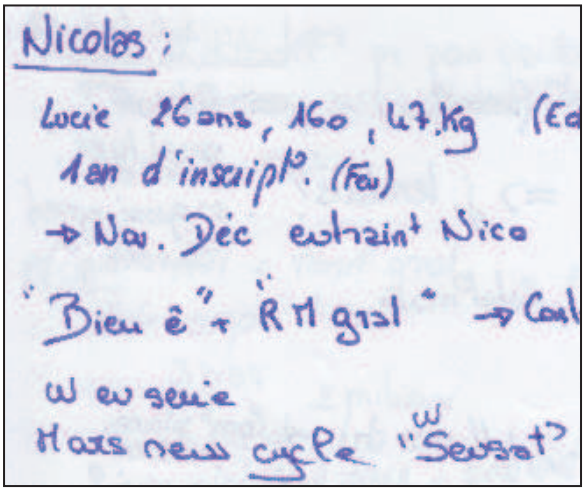
I126 : L'évaluateur note un réglage de machine de musculation qui a été changé par un adhérent non attaché à la situation évaluative. Cette machine va être utilisée juste après par le candidat. L'évaluateur note ce réglage afin de voir si le candidat ne va pas omettre de revoir le réglage pour son pratiquant.
XC : Le candidat est en train d'animer sa séance de musculation. Il se dirige vers la « presse » pour l'exercice suivant.
V126BPMU : « *Entre temps, quelque chose d'important,* ***j'ai noté qu'un autre adhérent avait utilisé la presse*** *entre le moment où il a fait la démonstration et la deuxième fois. Je vois qu'il a fallu modifier le réglage (réglage à 3), je le note. (VM37)* »

Schéma 4z : Extrait de brouillon n°2 sur « des indices contextuels » (BPJeps Agff).



I127 : L'évaluateur note ici tous les indices propres aux personnes ressources à l'évaluation : ses caractéristiques, ses objectifs, sa condition d'étudiant, son historique à s'entraîner dans cette salle, etc.
PP : Le candidat commence son évaluation par une présentation orale de sa séance sur 5 minutes.
V127BPMU : « *De ce fait,* ***je me suis amusée à écrire*** *pour pouvoir y revenir par la suite, par rapport à sa présentation de séance. (…)* ***Etudiant, formation depuis un an, préparation examen en salle,*** *beaucoup de disponibilités (3 fois par semaine)* ***L'objectif de ce pratiquant*** *est la perte de poids, musculation généralisée. (SR1)* »

Schéma 5a : Extrait de brouillon n°3 sur « des indices contextuels » (BPJeps Agff).



I128 : Les premiers indices sont très contextuels. La prise de note n'est pas concentrée sur ce que fait le candidat mais sur des éléments qui gravitent autour de son action.
NF : Le candidat commence son évaluation par une présentation orale de sa séance sur 5 minutes.
V128BPMU : « *Concernant l'évaluation de P., **je me base au départ sur toutes les données qu'il va nous dire.** Par exemple, l'âge de sa pratiquante, le prénom, la taille, son travail, ses hobbies. (…) **Ma première partie, c'est vraiment [de] la prise de notes**. (VL1)* »

I129 : L'évaluateur inscrit les effets de l'animation du candidat sur son adhérent : transpiration, rougeurs, essoufflement, capacité à parler, etc.
XC : Le candidat est en train d'animer sa séance de musculation avec son pratiquant.
V129BPMU : « ***Je note** aussi, par exemple, **les ressentis du pratiquant**, en l'occurrence **le pratiquant n'a pas l'air de transpirer, n'est pas essoufflé,** est capable de parler. Je le note parce que ça va être intéressant après de savoir… (VM17)* »

b. Des indices « émotionnels »

S&I : Les verbatim rendent compte d'indices « émotionnels » : ils sont observés, entendus, consignés comme éléments aidant à l'évaluation.

I130 : L'évaluateur relève l'embarras de son candidat. Cet embarras se confirme par les « aveux » du candidat.
OH : Le candidat est en entretien de sa soutenance au projet professionnel.
V130BPPRO : « *Il est un peu embarrassé et il dit : "**oui, effectivement, les dips, c'est peut-être un peu difficile.** Je pourrai peut-être proposer une activité traditionnelle" (JL1-26)* »

I131 : Le candidat perd ses moyens. Il se parle pour rendre compte de son propre mécontentement. L'évaluateur intervient (« *calme-toi* ») et note son côté « *expressif* ».
PP : Le candidat est en entretien à son animation musculation. Dès la première question, le candidat est très nerveux.
V131BPMU : « *On lui a dit **« calme-toi ».** [Physiquement], Oui, **très expressif**. (SR72)* »

I132 : L'évaluateur s'appuie sur des indices physiques pour acter d'un manque de travail.
PM : Le candidat est en train d'animer sa séance de fitness.
V132BPFIT : « *Parce que **les traits de son visage sont relativement froids** ! Enfin il n'y a pas une grande expression ! Enfin, on sent ! **On ne repère pas une expression en plus dans le regard** ! On sent qu'elle réfléchie ! (…) Enfin …je dis « on sent » … c'est répétitif … mais oui on voit que c'est quelque chose qu'elle a essayé de travailler mais qui n'est pas suffisamment travaillé ! (…) Enfin, on voit que … ce n'est pas qu'on sent ! **On voit qu'elle est en train de se concentrer** sur ce qu'elle va faire …et puis qu'elle est par moment … elle a un petit léger décalage ! Elle essaye de suivre le tempo puis par moment elle le rate ! on sent … (ND22)* »

c. Des attendus comme points clés

S&I : Les attendus des évaluateurs sont moteurs de leurs investigations : ils sont des éléments en provenance de la formation, des idéaux, « des façons de faire personnels, des sentiments ».

I133 : La frustration de ce premier évaluateur provient de la non prise en compte de remarques effectuées sur son diaporama lors de la formation. L'évaluateur avait un attendu fort sur ce point.
CB : Le candidat est en train de soutenir son projet professionnel.
V133BPPRO : « ***Là, en la présentant, je me suis aperçue qu'elle n'a strictement rien fait****. Ca correspond à son caractère.* ***C. fait des choses et peu importe ce qu'on lui dit****, elle avance. Je ne note pas parce que je n'ai pas de nouvelles questions particulières, mais en moi, je me dis : «* ***elle est gonflée parce qu'elle ne prend pas du tout en compte ce que je dis*** *». (JL2-4)* »

I134 : Pour cet évaluateur, ses attendus sont d'ordres méthodologiques. Il attendait de la part du candidat la pose d'un plan pour organiser ses idées.
CL : Le candidat commence sa soutenance de projet professionnel. Il ne présente pas le déroulement de son oralité.
V134BPPRO : « *(...) j'attends quelque chose !* ***J'attendais en première partie "je vais vous parler de ça", en deuxième partie, "je vais vous parler de ça"****, Première partie ... c'est ça, deuxième, c'est ça, et troisième ... ben, on a déjà rien ! (MD2-6)* »

I135 : La notion « d'idéal de métier » conduit l'évaluateur à verbaliser des attendus importants : des savoirs, des questions clés.
PM : Le candidat est en train d'animer sa séance de fitness.
V135BPFIT : « ***Ce qui me paraît le plus important (…) de ce qui ressort du métier d'animateur****, c'est-à-dire tout ce qui est méthodologie, anatomie, physio, tout ce qui est sécuritaire. Lui, dans l'animation, est-il capable de démontrer, de montrer correctement. Est-ce qu'il prend bien en main le pratiquant, est-il à l'aise ? Comment s'est-il greffé dans sa salle. Connaît-il les gens autour de lui ? Ou bien est-il là un peu par hasard et il n'a pas été bien intégré.(…)* ***Je m'appuie sur mon idéal d'animateur en fait. Mon idéal à moi.*** (*VV6)* »

I136 : L'évaluateur verbalise ses attendus sur la présentation multimédia du candidat stagiaire. Si la présentation du candidat est normée par l'UC1, ce sont bien les attendus qui sont mis en avant.
OH : Le candidat termine la soutenance de son projet professionnel. Il va passer à l'entretien.
V136BPPRO : « *J'attendais peut-être à ce moment-là d'autres choses.*
Ce que j'attends, je pense, c'est une belle présentation PowerPoint*, un diaporama qui soit de qualité, qui soit travaillé et une présentation orale claire, précise, valorisante pour le candidat. (JL1-8)* »

d. Des « indices d'expert » par « *l'œil de maquignon*[1026] »

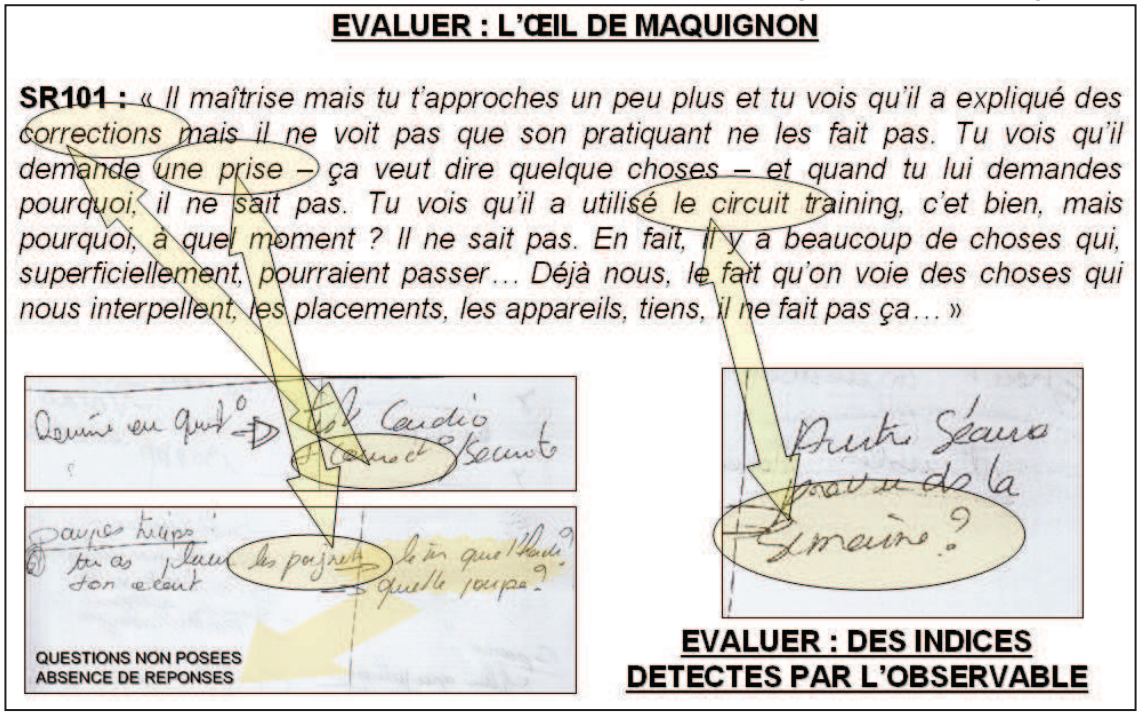
S&I : « *L'œil de maquignon* » est une formule reprise des travaux de Mougeot[1027] (2010) et Loquet[1028] (2006) pour signifier l'œil de l'expert. Des indices émanent de l'expérience, du

[1026] L'œil du maquignon ou « œil expert », i.e. les manifestations de la dynamique de l'observation : ce que regarde l'évaluateur. A l'inverse d'une vision classique – « dichotomie entre l'intelligible et le sensible, d'un côté, le domaine prescriptif du savoir jugé figé et rigoriste, des techniques, de l'immuable, du limité ; de l'autre, le domaine créatif de l'être, jugé quant à lui mobile et multiple, des émotions, du devenir, du multiple, de l'illimité - ce qui caractérise « l'œil du maquignon » c'est justement d'opérer, à l'inverse, une fusion entre tous ces plans » (LOQUET, 2006)
[1027] MOUGEOT, S., (2010). Présentation de sa thèse sur la prise de décision en rugby, 2003, université de Paris XII.

vécu, de la spécialité de l'évaluateur. Les indices sont techniques, méthodologiques voire des connaissances précises.

I137 : L'évaluateur se porte sur les gestes du pratiquant. Ce dernier ne fait pas ce que le candidat demande. Aucune correction n'est appliquée (placements, postures sur les appareils de musculation).
PP : Le candidat a effectué son animation musculation et son entretien. Il est sorti de la **salle**.
V137BPMU : « *Il maîtrise mais tu t'approches un peu plus et tu vois qu'il a expliqué des corrections mais* ***il ne voit pas que son pratiquant ne les fait pas****. Tu vois qu'il demande une prise – ça veut dire quelque choses – et* ***quand tu lui demandes pourquoi, il ne sait pas.*** *Tu vois qu'il a utilisé le circuit training, c'est bien, mais pourquoi, à quel moment ? Il ne sait pas. En fait, il y a beaucoup de choses qui, superficiellement, pourraient passer… Déjà nous,* ***le fait qu'on voit des choses qui nous interpellent, les placements, les appareils, tiens, il ne fait pas ça****… (SR101)* »

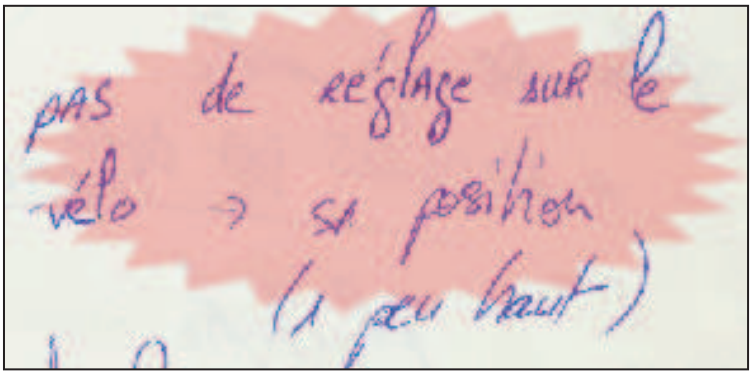
Schéma 5b : Extrait de brouillon n°1 sur « l'œil de Maquignon » (BPJeps Agff).



I138 : L'œil de l'expert révèle d'autres indices en situation d'évaluation fitness : l'adaptation est commentée, la façon dont le groupe de pratiquant est positionné, les variations.
CB : Le candidat est en entretien à son animation fitness.
V138BPFIT : « *Au moment de l'entretien, c'est pour cela que je lui ai demandé comment, tout en gardant la même chorégraphie,* ***elle aurait pu adapter les variations.*** *Elle n'a soulevé que la musique.* ***Elle n'a pas vu qu'elle pourrait, par exemple, couper le groupe en deux et les mettre face à face,*** *les mettre en carré, faire une horloge et faire la choré sur un step une fois de chaque côté. Ce sont des variations auxquelles elle n'a pas pensé. (AL21)* »

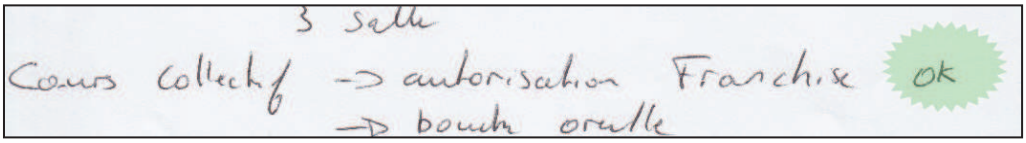
[1028] LOQUET, M., (2006). Analyse des gestes professionnels : illustration de « l'œil du maquignon » chez une formatrice en expression corporelle, Revue française de pédagogie, n° 157, octobre-novembre-décembre 2006.

Schéma 5c : Extrait de brouillon n°2 sur « l'œil de Maquignon » (BPJeps Agff).



I139 : En animation musculation, la verbalisation ci-dessous pointe un indice technique précis : le réglage de la position du vélo (réglage de la résistance, réglage de l'assise). Ce dernier indice est marqué sur son brouillon.
XC : Le candidat commence son animation musculation avec son pratiquant.
V139BPMU : « *Première chose que je vois : **il ne règle pas sa position sur le vélo.** Je le note. Pas de réglage au niveau de la position. En fait, il a installé son adhérent tout de suite. **Je le note**. Est-ce qu'il ne l'a pas fait parce que c'était préparé avant ? Est-ce la bonne position ? (VM8)* »

Schéma 5d : Extrait de brouillon n°2 sur « l'œil de Maquignon » (BPJeps Agff).



I140 : Les indices techniques sont identifiés selon les activités professionnelles de l'évaluateur (éducateur sportif en salle de forme et coach sportif). Les cours collectifs sont notés comme un point clé à investiguer.
OA : Le candidat présente oralement son projet professionnel axé sur la mise en place de cours collectifs.
V140BPPRO : « *Donc, ensuite, **elle a parlé des cours collectifs ... C'est quand même la partie que je dispense.** Donc, du coup, quand elle parle des cours collectifs, ça m'interpelle tout le temps. Donc, j'ai marqué cours collectifs (MD1-7)* »

e. Des « indices d'expert » tombés dans « *l'oreille de Denys*[1029]»

S&I : « *L'oreille de Denys* » est posée comme une autre métaphore de l'expertise des évaluateurs : ils voient et entendent tout. Les éléments « *qui interpellent* » « résonnent » comme les échos reproduits par une « grotte[1030] ». L'évaluateur, de part sa posture d'expert, surprend les échanges entre le candidat avec son public, comme des secrets à dévoiler.

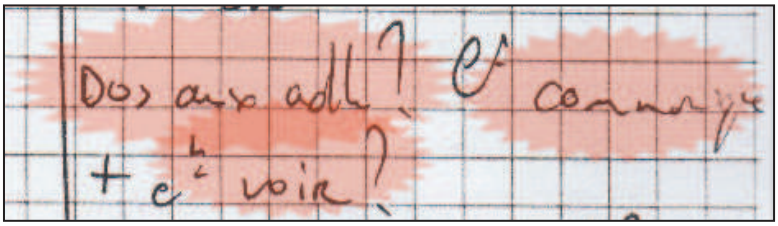
Schéma 5e : Extrait de brouillon n°1 sur « l'oreille de Denys » (BPJeps Agff).

I141 : L'évaluateur verbalise sa résonnance au regard du temps de pause annoncé par le candidat. La « résonnance » sonne comme un appel au questionnement sur les « *filières énergétiques* ». Ce dernier indice est consigné au brouillon.

[1029] « L'Oreille de Denys » (en italien *Orecchio di Dionisio*) est une grotte artificielle sise à Syracuse, en Sicile, dans l'antique carrière de *Latomia del Paradiso*, à proximité du théâtre grec du parc archéologique de Néapolis. Son nom lui vient d'une part, de sa ressemblance, par la forme de son entrée, avec une oreille de faune et, d'autre part, du tyran Denys l'Ancien.
[1030] En octobre 1608, Michelangelo Merisi da Caravaggio, dit Le Caravage, débarque à Syracuse après son évasion nocturne de l'île de Malte où il est emprisonné. Il visite, entre autres, les ruines grecques du port sicilien en compagnie de l'historien, archéologue et antiquaire Vincenzo Mirabella. Selon ce dernier, « Le Caravage » qualifie le premier cette étrange grotte « d'Oreille de Denys », référence à Denys l'Ancien ; en effet, selon la tradition, le tyran emprisonne dans cette *latomia* - l'antique carrière de *Latomia del Paradiso* - ses ennemis et, en raison des formidables propriétés acoustiques du lieu, peut surprendre leurs conversations et connaître leurs secrets.

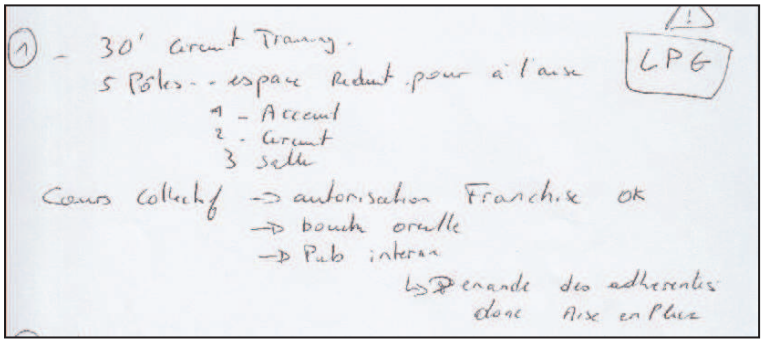
NF : Le candidat est en train d'animer sa séance de musculation avec son pratiquant.
V141BPMU : « ***Ca raisonne dans ma tête*** *pendant la prise de notes, pour me dire :* ***quelle filière ?*** *… puisqu'il utilise des temps d'arrêt… tout ça. (VL12)* »

Schéma 5f : Extrait de brouillon n°2 sur « l'oreille de Denys » (BPJeps Agff).



I142 : La question « *interpelle* » l'évaluateur. Il note cette question comme s'il avait réellement entendu, en lien avec l'indice.
CB : Le candidat est en train d'animer sa séance de fitness. A un instant précis, il tourne le dos à son groupe pour continuer son animation.
V142BPFIT : « *Au milieu de sa choré, elle passe du dos aux adhérents et* ***c'est une question qui m'interpelle*** *: pourquoi elle passe du dos, d'autant plus ce n'est pas simple d'apporter des correctives, de communiquer puisque, dans cette salle, il n'y a pas de miroir, et j'aimerais savoir pourquoi elle le fait. Difficulté, pour moi, de communication. Difficulté de pouvoir observer ses adhérentes. (TB7)* »

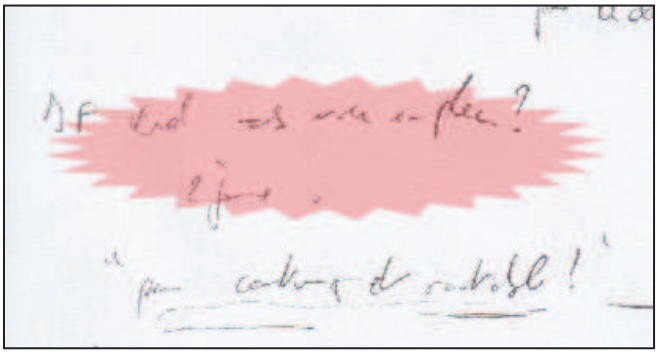
Schéma 5g : Extrait de brouillon n°3 sur « l'oreille de Denys » (BPJeps Agff).



I143 : « *L'interpellation* » frappe l'évaluateur : certains mots raisonnent et sont transcrits sur son brouillon.
OA : Le candidat soutient oralement son projet professionnel.
V143BPPRO : « *Donc, en 1, après c'est, au fur et à mesure qu'elle parle, quand elle présente son sujet, donc là, en l'occurrence, son projet pro., et bien,* ***les mots qui m'interpellent, je les écris sur le document*** *(elle montre son brouillon),* ***parce que ça m'interpelle !*** *Alors, au départ, je ne sais pas si c'est en bien ou en mal, mais en tout cas ça m'interpelle et ça me parait intéressant ! (MD1-5)* »

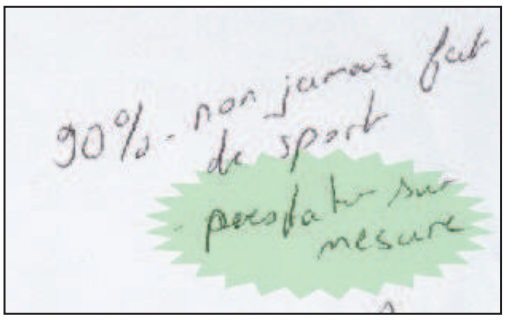
f. Des verbatim pour tracer certains indices

S&I : Certains indices proviennent des dires du candidat : ils sont inscrits fidèlement sur le brouillon. Ils constituent des éléments de preuve. Ils sont reliés à d'autres indices ou notés à des fins de questionnement.
Schéma 5h : Extrait de brouillon n°1 sur « des verbatim comme indice » (BPJeps Agff).



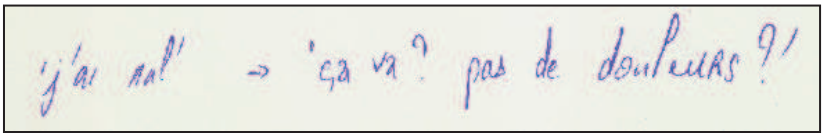
I144 : un extrait de phrase « *peu coûteux et rentable* » est noté sur le brouillon à des fins d'éclaircissements.
OH : Le candidat soutient oralement son projet professionnel.
V144BPPRO : « ***Je note une phrase, un verbatim qu'il m'annonce****, que son projet est peu coûteux et rentable.* ***J'ai besoin d'en savoir plus*** *sur en quoi il est coûteux et rentable. Je parlerai de ça après. (JL1-15)* »

Schéma 5i : Extrait de brouillon n°3 sur « des verbatim comme indice » (BPJeps Agff).



I145 : L'évaluateur relit pendant son entretien une phrase (qui n'est pas réellement écrite en réalité). Seuls les mots « *prestation sur mesure* » sont transcrits. Ces mots servent de mnémoniques pour donner sens à une situation, une démarche, une logique.
OA : Le candidat soutient oralement son projet professionnel.
V145BPPRO : [elle relit] : ***"il faut faire la prestation sur mesure"****... c'est que, à un moment donné elle a parlé de ça, ça m'a paru intéressant parce que c'était judicieux de le dire ...* ***ça veut dire qu'elle l'a dit et je veux le marquer, je veux le laisser !*** [elle montre alors ses mots sur son brouillon : "prestation sur mesure"]. *(MD1-23) »*

Schéma 5j : Extrait de brouillon n°4 sur « des verbatim comme indice » (BPJeps Agff).



I146 : l'évaluateur note plusieurs séquences : un dialogue entre le candidat et son pratiquant. Ce dernier verbalise « *j'ai mal* ». Cet élément sert de point d'ancrage à la prise de notes. Il s'en suit une retranscription du dialogue, verbalisé ci-dessous par son auteur.
XC : Le candidat termine l'entraînement de son sportif. Il s'en suit un échange entre lui et son sportif.
V146DEMU : « *Ensuite,* ***un petit échange que je note à la fin. Le pratiquant, à un moment, dit : « j'ai mal » (…)*** *et il répond : « ça va, pas de douleur ? ». Je me suis dit que c'est curieux puisqu'il lui dit : « j'ai un petit peu mal » qu'il lui réponde : « est-ce que tu n'as pas de douleur ? ». Ca m'a un petit peu marqué. (…) Il a pris congé du pratiquant, en disant : « on se revoit jeudi pour la prochaine séance », sans plus. Il l'avait donc questionné pour savoir comment s'était passée la séance, mais sans creuser le sujet, en l'occurrence sur le fait que le pratiquant avait dit qu'il avait un petit mal sur un étirement. (…)* ***C'est quelque chose pour rebondir par rapport aux sensations du pratiquant.*** *(VM44)* »

g. Des indices de temporalité

S&I : Le temps est un indice relevé dans l'action. Il est apprécié en fonction de l'argumentation du candidat, du temps imparti par le protocole de l'épreuve, par des références personnelles, des savoirs.

I147 : Pour l'épreuve d'entraînement au DEJeps HM, l'évaluateur relève le temps que prend le candidat pour présenter sa séance. Il apprécie ce temps dépensé au regard du travail à accomplir ensuite par le candidat.
XC : Le candidat commence par une présentation de sa séance d'entraînement. Si le protocole cadre cette partie sur 5 minutes, le candidat prend 2 minutes de présentation et enchaîne directement avec sa séance d'entraînement.
V147DEMU : « ***J'ai noté aussi que la présentation avait duré deux minutes.*** *C'est pour voir s'il est capable d'être assez concis dans sa séance. Si ça prend 5 minutes, c'est du temps de pratique qu'on a en moins et qu'****on ne voit pas, si c'est trop court, on n'a pas toutes les informations nécessaires pour juger après.*** *(VM3)* »

I148 : Dans cette même situation, le temps amène à un calcul savant afin d'en apprécier sa valeur. L'évaluateur apprécie sa valeur par rapport à un critère qu'il s'est lui-même fixé : « *entre 1 minute 30 et 3 minutes* ». Cet indice temporel est indirectement lié à un item de la grille – « *a-t-on bien situé le pratiquant ?* ».

XC : Le candidat a terminé son évaluation. Il est sorti de la salle.
V148DEMU : « *Je pense que deux minutes, en gros, ça prenait un dixième de la séance cardio. C'est à peu près le temps qu'il faut.* ***Je me fixe à peu près comme critère de référence entre 1 minute 30 et 3 minutes****. Là, on a trop de choses, finalement, et l'adhérent s'impatiente un petit peu et le jury a envie de voir de l'action.* ***Moins d'une minute, ça dépend de ce qui est dit*** *pendant cette période, l'idée est : a-t-on bien situé le pratiquant ? C'est dans les items qui sont demandés. On attend d'avoir des infos sur le passé sportif, s'il a des pathologies, où il en est dans sa planification, ce qui a été fait avant et avoir un aperçu de la séance. Finalement, savoir où on met les pieds, ce qu'on va voir dans la séance. (VM5*) »

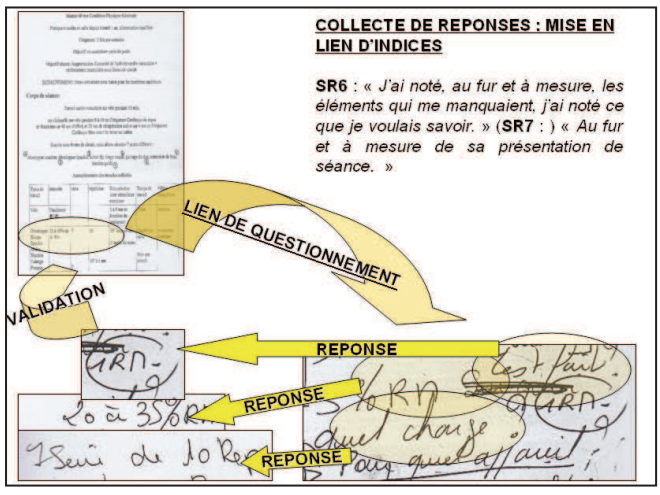
I149 : L'épreuve de musculation au BPJeps Agff amène l'évaluateur à noter le temps d'échauffement. Cet indice de temporalité amènera une question sur sa suffisance.
AA : Le candidat commence son animation musculation par un échauffement.
V149BPMU : « *Là,* ***il continue par son échauffement. Toujours pareil, les petites flèches, combien de temps d'échauffement. Ensuite, il me l'a dit à l'entretien****, je rajoute 5 à 6 minutes.* ***Là, pareil, sur l'entretien, je me suis remis une autre question.*** *J'ai souligné 5 à 6 et j'ai noté : est-ce suffisant ? (VS4)* »

h. Des éléments qui manquent comme diligences

S&I : Les évaluateurs relèvent des éléments qui ne sont pas présents. Ils évaluent au regard des manques, des omissions, des carences, des « trous ».

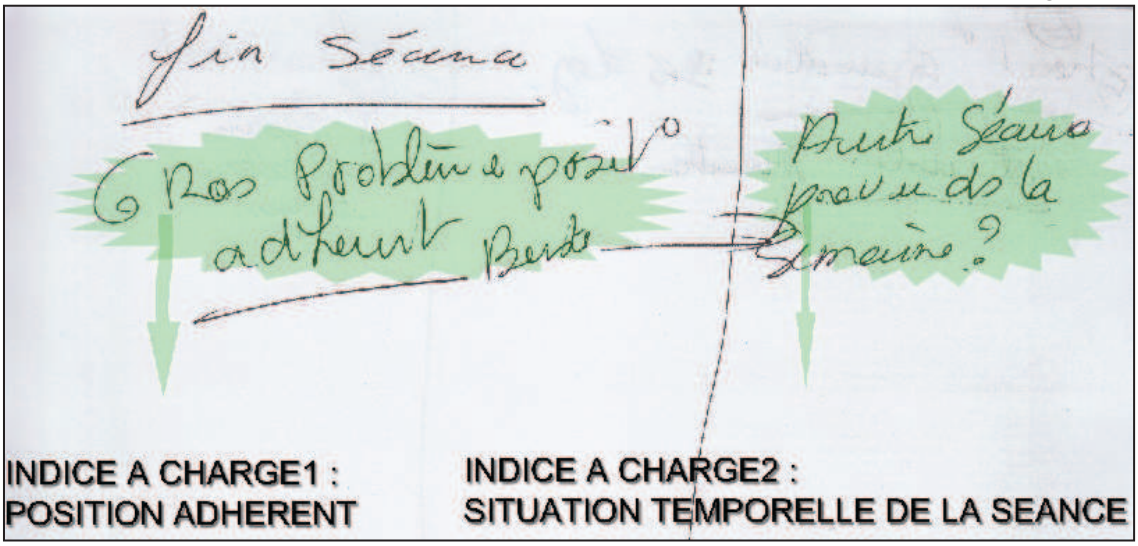
I150 : Dans l'évaluation suivante, des exercices ne sont pas réalisés. Ils sont pourtant présents dans la préparation de séance.
NF : Le candidat anime sa séance de musculation après avoir présenté oralement sa séance.
V150BPMU : « ***Il nous a proposé 5 exercices****, 6 avec le gainage et* ***il en avait proposé 8 qu'on n'a pas vus par la suite.*** *(VL15)* »

Schéma 5k : Extrait de brouillon n°1 sur « le manque comme indice » (BPJeps Agff).



I151 : Pour cet évaluateur, un certains nombres de points manquent sur le document de préparation du candidat stagiaire. L'évaluateur rajoute ces éléments au brouillon. Ces derniers sont posés en questionnement lors de l'entretien.
PP : Le candidat anime sa séance de musculation après avoir présenté oralement sa séance.
V151BPMU : « ***J'ai développé son écrit****.* ***Il manquait beaucoup d'éléments****, par rapport à ce qu'il nous a amené à la séance. (SR2)* »
V152BPMU : « ***J'ai noté, au fur et à mesure, les éléments qui me manquaient,*** *j'ai noté ce que je voulais savoir. (SR7)* »

Schéma 5l : Extrait de brouillon n°2 sur « le manque comme indice » (BPJeps Agff).



I153 : Le « manque » de corrections observé (perçu comme une carence) est mis en lien avec un autre manque : « *une autre séance de prévue ?* », perçu cette fois comme une omission à charge.
PP : Le candidat anime sa séance de musculation après avoir présenté oralement sa séance.
V153BPMU : « *Ca veut tout dire pour moi.* ***Il n'y a eu aucune correction*** *[c'est] ce qui m'a marquée par rapport à la prise en charge.* ***Sinon, ce n'aurait pas été « gros problème position adhérent »… J'ai tout noté*** *et à la fin de la séance,* ***je ne sais toujours pas si une autre séance est prévue*** *dans la semaine. Il dit juste « jeudi prochain, on refait la même chose ». (SR60)* »

2. « Pister » tel fait à tel moment

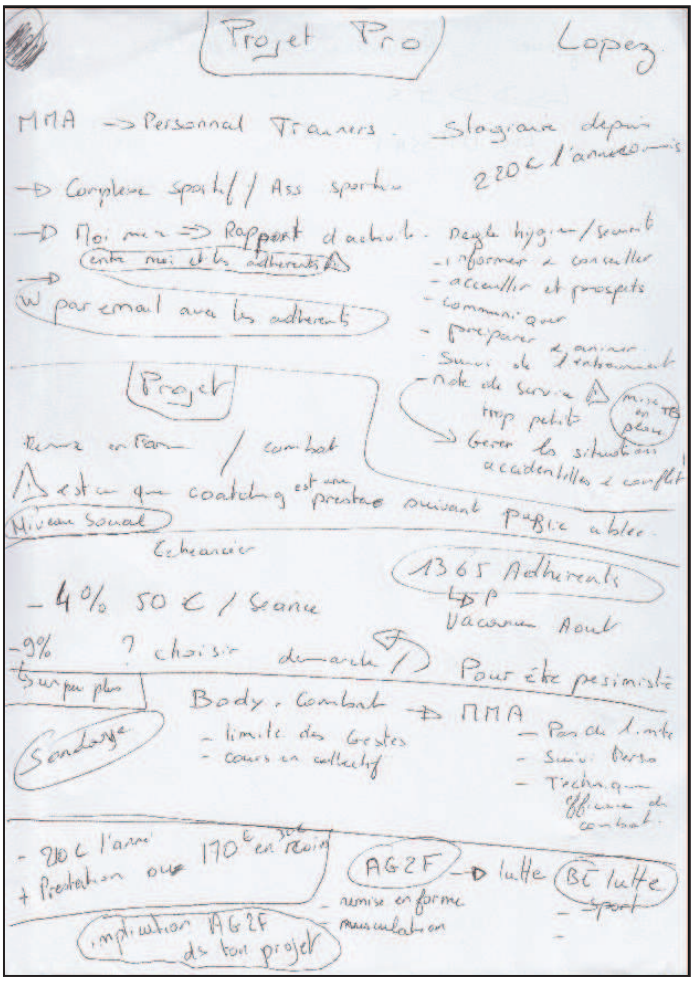
a. La « chasse à courre »

S&I : Les actes d'évaluer se caractérisent par une véritable « chasse à courre » aux indices. Les démarches des évaluateurs vont jusqu'à une collecte quantitative d'éléments qui, mis bout à bout comme des cailloux, permettent de dessiner un cheminement. Ces indices permettent de « pister » le candidat.

I154 : Ci-dessous, l'évaluateur note tout ce qui passe : « *rien ne passe à la trappe* ».
AA : Le candidat est en train d'animer sa séance de musculation.
V154BPMU : « *j'ai noté exactement tout ce qu'il avait fait. Une note sur les exercices, les consignes, tout cela. (…)* ***j'ai tout noté*** *(…) pour lui montrer que tout ce qu'il fait, c'est noté, que* ***rien ne passe à la trappe.*** *(VS15)* »

I155 : En situation d'animation en musculation, tout est noté : nombres de répétitions, temps de récupération. Ces indices permettent à l'évaluateur formateur de suivre la logique du candidat par un exercice de transcription, puis plus tard de reconstitution des faits en repartant de ses notes.
NF : Le candidat anime sa séance de musculation après avoir présenté oralement sa séance.
V155BPMU : « ***j'écris en général les répétitions, les temps de récup les uns en dessous des autres pour savoir la logique*** *qu'il a.* ***Je suis en fait sa logique****. En fait, dans la suite de mes questions, je le suis, lui, je le regarde un peu bouger. (VL18)* »

Schéma 5m : Extrait de brouillon n°1 sur « la chasse à courre » (BPJeps Agff).



I156 : Ce brouillon apporte à l'évaluateur une visibilité sur la démarche du candidat. Il visualise son cheminement.
CL : Le candidat termine sa soutenance. Il va entamer son entretien.
V156BPPRO : « *Donc là, ça veut dire qu'**à un moment donné je suis arrivé là** (elle montre son brouillon) dans ma démarche, dans la sienne en fait, parce que **je la suis ... dans son déroulement à lui** (MD2-18)* »

I157 : Pour la situation suivante, les éléments techniques sont notés. Ils n'appellent pas à des éclaircissements distincts, mais permettent à l'évaluateur de révéler une logique.

XC : Le candidat anime sa séance de musculation après avoir présenté oralement sa séance.
V157BPMU : « *On se sert de la fréquence cardiaque pour gérer l'intensité au niveau cardio. **Je note comment il gère l'intensité**. **L'idée est de savoir, pour moi après, s'il ne l'explique pendant la séance, comment il est arrivé à ce raisonnement** de mettre ce rapport entre la résistance et la cadence de pédalage. Est-ce que c'est logique par rapport à ce qu'il voit au niveau du pratiquant ? (VM10)* »

b. Des actes « d'audit » chemin faisant

S&I : Cette catégorie est illustrée par le concept de « *l'audit* » : « *la vérification du respect de normes ou de critères définis dont une démarche critique d'évaluation doit s'assurer de la correcte mise en œuvre*[1031]» (Herrbach, 2000).

I158 : La situation ci-dessous montre des actes de validation au fur et à mesure. Les procédures exhaustives de sécurité liées aux actions du candidat sur le Step ne sont pas énoncées. L'évaluateur met un « *non* ». Il effectue une opération de « vérification » et de « contrôle » au sens posé dans l'épistémologie de cette étude.
CB : Le candidat a fini son évaluation. Il est sorti de la salle d'examen.
V158BPFIT : « *Ensuite, les consignes de sécurité. Elle ne les a pas faites non plus au départ, en termes de placement sur le step, mais elle l'a fait pendant la séance. Faites attention à bien poser tout votre pied sur le step, ce genre d'informations. Là aussi, **c'était un « non » parce que ça n'allait pas et, au cours de la séance, on constate qu'elle le fait par la suite**. (AL11)* »

[1031] HERRBACH, O., (2000). Le comportement au travail des collaborateurs de cabinets d'audit financier : une approche par le contrat psychologique, Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, universite des sciences sociales – toulouse I.

I159 : L'évaluateur rend compte d'un suivi chronologique tortueux, peu clair, « *fouillon* ». « *L'enchaînement* » ne respecte pas le plan initialement posé par le candidat.
CL : Le candidat termine sa soutenance orale au projet professionnel.
V159BPPRO : « *ça s'enchaine ! (elle lit son brouillon)* ***"je vous parlerai de moi même, je ferai le rapport d'activité ..." alors que ça allait là !*** *(elle montre son brouillon) …* ***euh, derrière, après, il a présenté le complexe sportif et son association ! Mais du coup le rapport d'activité pour le coup,*** *c'est par rapport à ça (elle montre son brouillon) !* ***Donc, du coup, il était un peu plus "fouillon" !*** *(MD2-3)* »

I160 : La démarche chronologique amène l'évaluateur à faire des « bilans » intermédiaires avec son binôme. Une « *impression générale* » est recueillie au milieu du guet. Puis, il se remet à pister le candidat en recueillant une pluralité d'éléments. Il rend compte d'actes chronologiques qui alternent entre des moments de recueillements d'indices, des actes d'audit et des moments très brefs d'appréciation générale.
AA : Le candidat commence par échauffer son pratiquant. Il enchaine avec sa séance de musculation et son circuit training.
V160BPMU : « *Là,* ***je continue sur l'ordre chronologique.*** *Une fois qu'on a fait le cardio, avec Tony, on a un peu parlé (…) quand il est parti avec son adhérent... Une impression générale : comment tu le sens ? C'est plutôt positif, négatif ? … Plutôt positif. (VS10) (...)* ***Ensuite, on part sur la musculation,*** *il met en place, il anime, il explique.* ***On prend le même principe, on note sur sa séance de circuit training.*** *Je note, petite flèche circuit training, ce qu'il a fait lors de l'échauffement.* ***Là, c'est la suite logique des choses. Ce qu'il a fait.*** *Sur la partie musculation, j'ai noté exactement tout ce qu'il avait fait. Une note sur les exercices, les consignes, tout cela. (VS12)* »

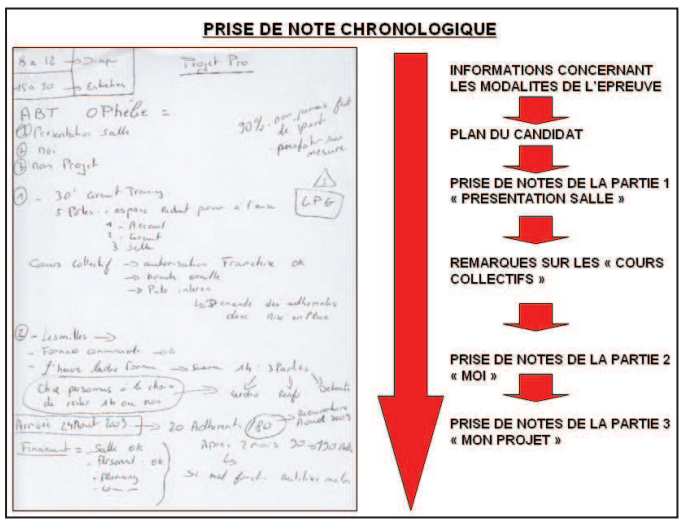
c. Une collecte chronologique pour la reconstitution

S&I : Comme illustré ci-dessus, la démarche chronologique parait naturelle pour l'évaluateur. Elle aide ce dernier à une reconstruction méthodique des faits. Les questionnements émergent au fur et à mesure du recouvrement des indices et/ou de leurs mises en lien.

I161 : La situation qui suit en témoigne : l'évaluateur parle « d'avancée » dans l'enquête et chronologiquement.
OH : Le candidat soutient oralement son projet professionnel à l'aide d'un diaporama.
V161BPPRO : « ***Ensuite, j'avance. C'est chronologique*** *aussi. Intérêt pour le club :* ***c'est lié au projet.*** *Quel est l'intérêt pour le club du projet ? Au moment où je donne ça, la diapo suivante, il nous explique bien que l'un des intérêts, c'est la fidélisation des adhérents. (JL1-13)* »

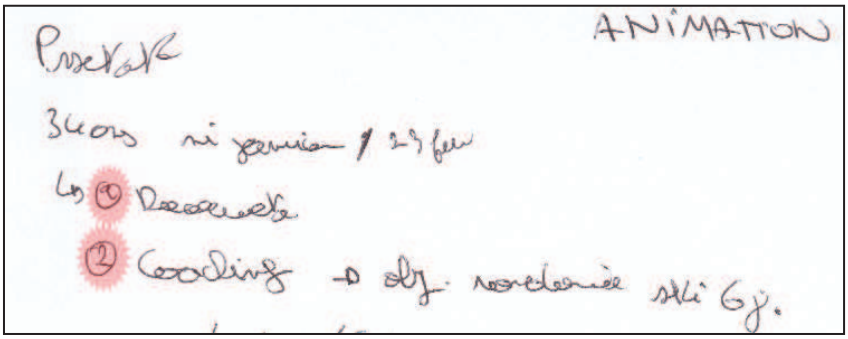
Schéma 5n : Extrait de brouillon n°1 sur « la démarche chronologique » (BPJeps Agff).

I162 : Le brouillon trace temporellement les différentes étapes traversées par l'évaluateur. Il révèle la manière dont il utilise son brouillon : un « traceur » d'éléments aidant à reconstruire l'histoire ; le « *déroulement* » des actions du candidat.
OA : Le candidat soutient oralement son projet professionnel à l'aide d'un diaporama.
V162BPPRO : « *Là (elle montre son brouillon),* ***je fais vraiment dans le déroulement de ce qu'elle dit*** *(...) je ne suis que dans le déroulement de ce qu'elle dit !* ***je le fais dans l'ordre !*** *Sur*



mon document, je fais rarement autrement, je ne fais pas un autre papier pour autre chose, qui me renvoie, qui machin ... je fais dans l'ordre où c'est vu ! (MD1-10) »

Schéma 5o : Extrait de brouillon n°2 sur « la démarche chronologique » (BPJeps Agff).



I163 : Ce brouillon indexe numériquement des éléments pour acter d'étapes successives (« *il y avait n° 1 découverte et n° 2 coaching* »). La chronologie permet de donner sens ensuite lors de l'entretien.
AA : Le candidat anime la séance de musculation de son pratiquant.
V163BPMU : « ***C'est dans l'ordre chronologique.*** *Là, sur cette première partie, il parlait apparemment de découverte, mais je ne savais pas ce que c'était et ce que cela représentait pour lui. Donc,* ***j'ai mis « 1 découverte » pour y revenir dessus.*** *Là, pareil, il parlait de coaching, mais ce n'était pas très clair.* ***C'est pareil, j'ai voulu revenir avec lui sur la suite de l'entretien. Là, j'avais mis : « n° 2 coaching »*** *et quand on a fait l'entretien, je lui ai demandé ce que lui considérait comme coaching. Après, il y a eu des précisions. Au départ, il y avait n° 1 découverte et n° 2 coaching, et ensuite, je suis revenu dessus et j'ai marqué ce qu'il voulait dire réellement. (VS2)* »

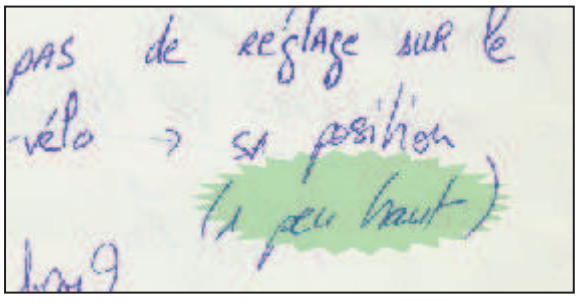
3. Apprécier chemin faisant des indices à charge ou à décharge pendant « l'audition »

a. Entre appréciations et conviction

S&I : Le processus de validation se situe entre des actes de croisements, de comparaisons, de déductions et des éléments plus incorporés tels que les sentiments, ou ressentis. Les évaluateurs se trouvent souvent entre des éléments d'appréciation contraires et une conviction d'ensemble non encore « intime ».

Schéma 5p : Extrait de brouillon n°1 sur « l'appréciation en acte » (BPJeps Agff).

I164 : Le candidat guide son pratiquant sur un vélo d'intérieur. L'exercice pose problème au candidat quant à la fluidité du mouvement sans que celui-ci ne détecte le problème technique. L'évaluateur note au brouillon le problème de « *position* » du pratiquant ainsi que sa remarque : « *un peu haut* ».



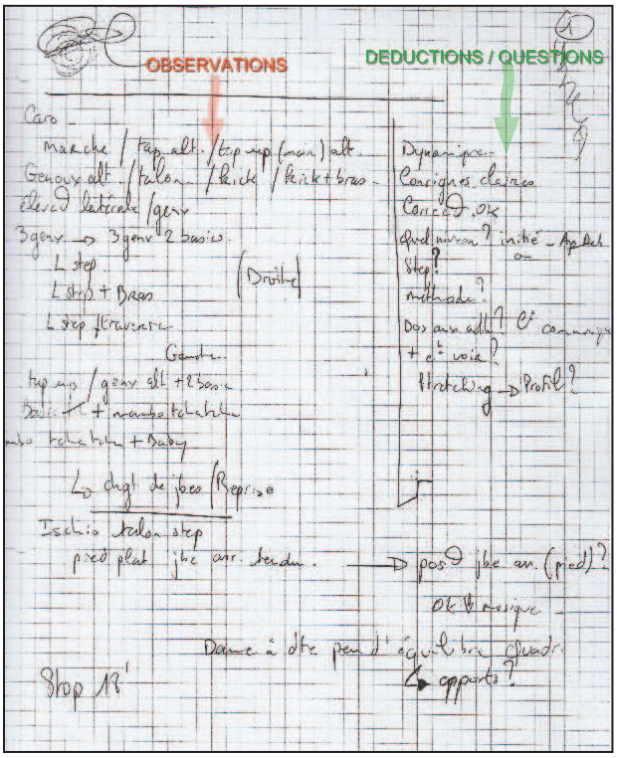
XC : Le candidat est en train d'accompagner son pratiquant dans l'exercice du vélo cardiovasculaire.
V164BPMU : « ***Je note entre parenthèses que, pour moi, c'est un petit haut.*** *(...) Je sais entre guillemets la réponse, c'est un petit haut.* ***Il aurait fallu qu'il intervienne là-dessus*** *et qu'il dise ensuite sur quoi ça se voyait. Moi,* ***c'est un repère. Je sais pourquoi sa position n'était pas adaptée.*** *J'ai la réponse à ma propre question finalement. Ca me paraît important (…) dans le questionnement ensuite. (VM9)* »

I165 : L'évaluateur suivant rend compte d'éléments « *estimés* » : répondus indirectement ou incomplètement. L'estimation se construit entre l'appréciation d'une réponse incomplète et le choix de l'évaluateur de ne plus creuser l'élément.

PP : Le candidat est sorti de la salle d'examen.
V165BPMU : « *Et puis, **il y a des choses que je vais estimer.** Il a répondu indirectement et je ne vais donc pas revenir dessus. Ou des choses moins importantes que d'autres. (SR29)* »

I166 : D'autres « référents » sont invités à aider l'évaluateur pour son évaluation. Il compare la démarche du candidat avec celle du candidat évalué juste avant lui.
CL : Le candidat est sorti de la salle d'examen.
V166BPPRO : « *donc, du coup, **il était un peu plus "fouillon" ! Contrairement tout à l'heure à O. [le candidat précédent] qui était très carrée**, là, déjà, ce n'est même pas très carré puisque ce n'est pas très carré dans mes notes ! (MD2-3)* »

Schéma 5q : Extrait de brouillon n°1 sur « l'organisation de la pensée logique » (BPJeps Agff).

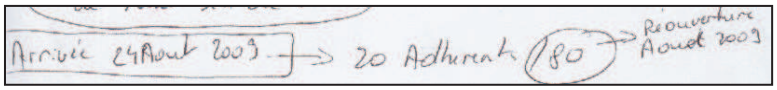


I167 : La « pensée logique » est un outil permettant d'apprécier certains indices. Cet évaluateur recueille des éléments sur la droite de son brouillon et pose ses déductions sur la partie gauche.

CB : Le candidat est en train d'animer sa séance de fitness avec son groupe.

V167BPFIT : « *(…) je note qu'elle est dynamique. Je fais un trait : à gauche, tout ce que je peux observer, et **à droite, tout ce que je peux déduire. J'en ai déduit qu'elle était dynamique.** Ses consignes sont claires. Elle apporte des corrections au niveau des placements. (TB3)* »

Schéma 5r : Extrait de brouillon n°2 sur « la pensée logique » (BPJeps Agff).

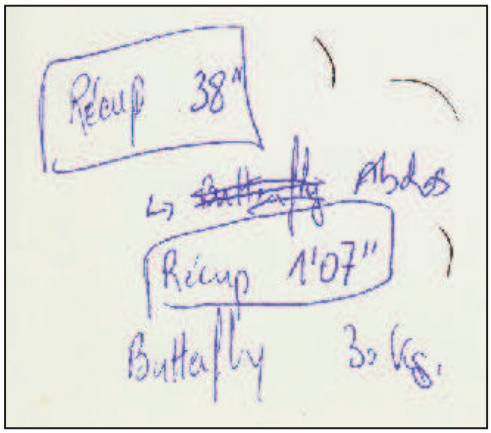


I168 : L'appréciation s'enrichie d'opérations quantificatives : des projections, des « *rapports* » entre chiffres qui apportent des réponses. Elle permet à l'évaluateur formateur d'apprécier la progression des adhésions suite à la mise en place de l'action du candidat.
OA : Le candidat soutient oralement son projet professionnel.
V168BPPRO : « *je suis assez sur les chiffres je pense, donc (…) que, à la réouverture, en Août 2009, il y en ai 80 (elle montre son brouillon), **le rapport 80, c'est beaucoup à côté de 20 donc effectivement, ça a bien monté.** J'entoure bien le 80 à côté de 20. Donc, déjà ça veut dire qu'il y a une bonne progression par rapport à la date où elle est entrée dans la structure. (MD1-18)* »

b. « Faire du lien » par des actes d'alternance et des va-et-vient incessants

Schéma 5s : Extrait de brouillon n°1 sur « la mise en lien » (BPJeps Agff).

I169 : Des actes de reliance sont constatés à l'écrit pour apprécier les actes du candidat. La situation ci-dessous met en avant la collecte d'indices, leurs cerclages et leurs mises en lien pour révéler une cohérence.



XC : Le candidat est en train d'accompagner le candidat à effectuer des exercices d'abdominaux suivis d'un exercice pectoral sur une machine : le Butterfly.

V169BPMU : « *Entre la fin de l'action des abdominaux, la dernière répétition aux abdominaux et la première du butterfly,* ***je prends le temps de récupération, le temps sans action, le temps où il se déplace****, s'installe sur la machine, lui redonne des consignes et que j'entoure aussi. (…) Entre les abdominaux – rien à signaler sur le mouvement – et le buttefly,* ***j'ai 1'07 de récupération****. Après,* ***je vais faire le lien entre les trois valeurs*** *à ce niveau-là et effectivement, je les entoure. (…) Je ne l'ai pas entouré tout de suite, mais après avoir pris deux autres récupérations. (VM39)* »

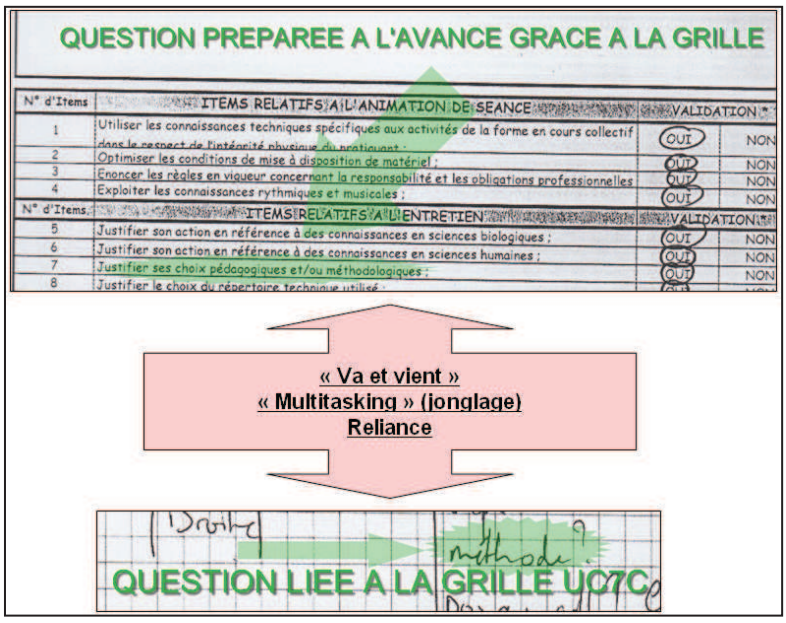
Schéma 5t : Extrait de brouillon n°2 sur « la mise en lien » (BPJeps Agff).

I170 : Pour l'épreuve en animation musculation, l'évaluateur note le manque de « *vigilance* » du candidat tout au long de la séance. Ces indices mis bout à bout conduisent à deux appréciations : une appréciation technique (« *consigne OK* ») et une appréciation sur le candidat stagiaire (« *mais pas assez vigilent* »).

PP : Le candidat sécurise son pratiquant dans l'exercice du squat : Il lui donne les consignes correspondantes et le regarde faire.

V170BPMU : « *Finalement, ici, la consigne, c'est OK, mais il n'est pas vigilant et on le retrouve tout au long de la séance. Finalement, je l'ai partout. (…)* ***Consignes, OK, mais pas assez vigilant.*** *Les consignes, il les connaît, il démontre correctement.* ***Par contre, sur son pratiquant, il est incapable de corriger.*** *(…) Il va dire : « tiens ton ventre », mais si le pratiquant ne tient pas son ventre, il ne le verra pas. (SR30)* »

Schéma 5u : Extrait de brouillon n°3 sur « la mise en lien » (BPJeps Agff).



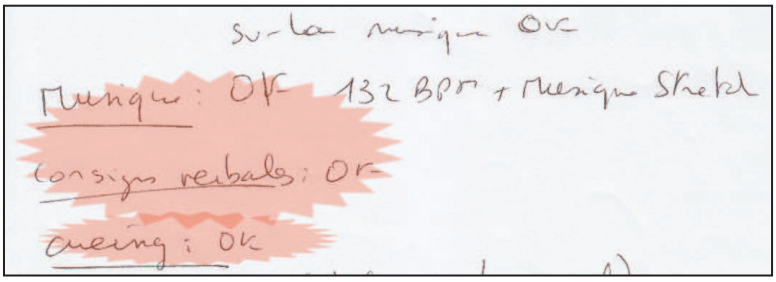
I171 : Il s'en suit des alternances entre « *les attentes de l'examen (...) et la démarche personnelle* », des va-et-vient entre indices relevés et vérifications, entre indices à charge et questionnements. L'évaluateur remonte le « cours de son brouillon » afin d'y placer ses « inserts ». Il alterne des moments brefs sur les « *attentes de l'examen* » et des moments d'imprégnation dans la démarche personnelle du candidat.

CB : Le candidat est en train d'animer son cours de fitness.

V171BPFIT : « ***A un certain moment, je me concentre réellement sur les attentes de l'examen et, à d'autres***

***moments, j'essaie de me détacher de ça**, d'essayer de comprendre sa démarche, de comprendre pourquoi ci, pourquoi ça, pourquoi plus ça que ça… Essayer de comprendre pourquoi elle en est arrivée là, essayer de comprendre un petit peu son investissement par rapport à telle ou telle activité et, de manière générale, par rapport à la salle. (…) C'est d'ordre général. Je me détache un petit peu… C'est pour essayer de comprendre sa démarche personnelle (TB10)* »

Schéma 5v : Extrait de brouillon n°4 sur « la mise en lien » (BPJeps Agff).



I172 : Dans cette évaluation à l'animation fitness, l'évaluateur inscrit chronologiquement des points clés. Il y revient au fil du temps pour les valider. Les « *ok* » sont notés à « t+1 » sur le brouillon.
CB : Le candidat commence à animer son cours de fitness.
V172BPFIT : « *Je reprends des points pour lesquels je n'ai pas forcément noté tout de suite. **Ce sont des points sur toute la durée de la séance.** Par exemple, musique, il y a **une chose à vérifier, que le tempo soit adapté à un cours de steps.** Il est validé. **Consignes verbales** : en a-t-elle données tout au long de sa séance ? Oui. Tout ce qui est gestuel au niveau des mains et des placements pour montrer les exercices. **Communication non verbale**. Elle l'a fait. OK. (AL25)* »

I173 : La situation d'évaluation en musculation pointe l'importance de réponses à « t+1 » : elle amène l'évaluateur à des actes correctifs sur son questionnement juste avant l'entretien. Il relit alors son brouillon pour y noter les indices recueillis.
XC : Le candidat est en train d'animer sa séance de musculation.
V173BPMU : « *Des questions… **Déjà, j'ai tout de suite mes questions, que je prépare** avec souvent des points d'interrogation. Tout ce qui est marqué en bleu, ce sont des annotations que je prends pendant la séance. **Je sais que j'ai mes questions, là**, par exemple : 60% correspond à quel BPM ? Je sais tout de suite quelles questions je vais avoir, si je n'ai pas les réponses pendant la séance. **Je peux noter des questions au début, au fur et à mesure de la séance, et finalement ne pas les poser parce qu'il va y répondre au fur et à mesure.** Et ça, je vais le noter pendant l'entretien (VM11)* »

c. Faire appel aux ressentis

I174 : Dans cette évaluation d'animation fitness, l'évaluateur s'exprime par des « *on sent* ». Il s'appuie sur des indices physiques et techniques, où « *ressentir* » signifie « *observer* ».
PM : Le candidat est en train d'animer son cours de fitness.
V174BPFIT : « *… Là ! Justement en relation musique mouvement, elle est décalée !… **on sent qu'elle réfléchie** ! …. On ne sait pas trop …donc, **on sent plusieurs choses !** (…) **on sent que c'est une choré qui n'est pas suffisamment travaillée**, où il y a du potentiel, (…) mais **on sent que c'est une addition de pas**, qu'elle a dû répéter au préalable mais qui ne sont pas adapter au niveau de la relation musique … (ND19)* »

I175 : Le « *ressenti* » est lié à la « *perception* » personnelle d'indices. Elle s'accompagne d'une forme de projection (« *On sent que le pratiquant (...) ne va pas courir de danger* »). Le « *ressenti* » est un assemblage entre indices observés, perçus et projections.
XC : Le candidat est en train d'animer sa séance de musculation.
V175BPMU : « ***Je perçois déjà que la méthode est assez simpliste**, je perçois qu'il n'a pas atteint ses objectifs par rapport au niveau cardio avant. (…) **On sent que le pratiquant est encadré et ne va pas courir de danger.** C'est un point positif, ça répond à une question qu'on se pose à la base : va-t-il être sécurisant ? Est-ce qu'il sait, est-ce qu'il connaît ce qu'il*

fait, est-ce qu'il est capable de le justifier ? En gros, ce sont trois questions principales. (…) ***Et finalement, là je le sens****… (VM34)* »

I176 : Cette situation fait apparaître deux formes de « *ressentis* ». Les « *ressentis* » sont en premier lieu des « traces de ressentis passés ». L'expérience émotionnelle de l'évaluateur dans une situation reconnue comme semblable est mobilisée pour apprécier la prestation du candidat. Ce premier ressenti entraîne un autre sentiment : la « *frustration* ». Elle nait d'une insuffisance technique de la part du candidat. L'appréciation est construite dans la dépendance de ces deux sensibles.
CB : Le candidat est en train d'animer son cours de fitness.
V176BPFIT : « *La difficulté quand les profs donnent un cours de stretch et* ***je l'ai ressenti en tant que coach****, est qu'on a tendance à ne pas rester assez longtemps sur les blocs. (…)* ***« Frustration » car pas assez de répétitions du bloc****. En tant que pratiquant, c'est ce que j'aurais ressenti. (…) Si j'avais été son pratiquant, le fait de passer 18 minutes à apprendre une chorégraphie et la faire juste une fois à gauche et une fois à droite, juste trois fois,* ***je trouve que c'est un peu frustrant. (…) Un ressenti pour moi.*** *(AL20)* »

I176b : En continuité avec la situation précédente, l'évaluateur passe du « *ressenti* » à la « *conviction* » par des éléments incorporés de perception tels que le côté « *chaleureux* », « *convivial* » de l'animation du candidat, en lien avec des attendus personnels (« *c'est également du ressenti par rapport à ce que j'attends aussi* »).
CB : Le candidat est sorti de la salle d'examen.
V176bBPFIT : « *L'animation : (…)* ***C'était chaleureux et convivial.*** *Ce sont des personnes qu'elle a régulièrement. Ce qui m'a plu sur sa séance c'est qu'elle a fait comme si nous n'étions pas là.* ***J'ai la conviction - c'est du ressenti - que****, l'on soit là ou pas, sa séance a été faite de la même manière. Chaleureux, convivial,* ***c'est également du ressenti par rapport à ce que j'attends*** *aussi bien de son attitude que du retour des pratiquants. (AL26)* »

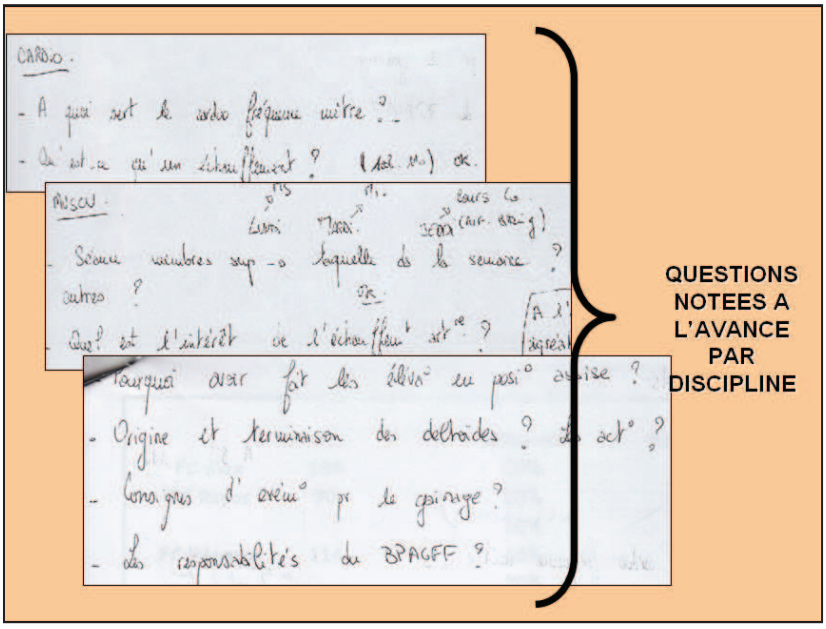
V.2.2 De la preuve au verdict : des indices de « vérité » pour juger

V.2.2.1 Préparer la « plaidoirie »

1. Des éléments préparés à l'avance

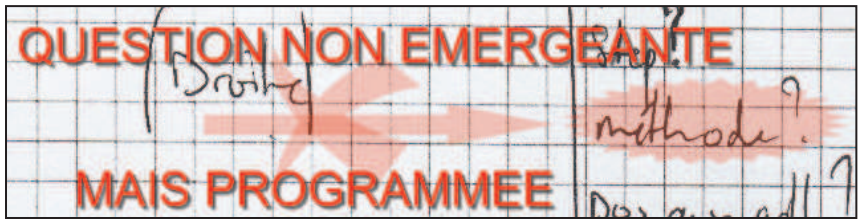
S&I : La « *plaidoirie* » est employée comme métaphore : elle renvoie aux actes de l'évaluateur dans une situation d'entretien : « *l'intervention d'une des parties (...) par laquelle sont exposées oralement ses demandes dites aussi "prétentions" et ses défenses, sont présentés les faits, les moyens de fait et de droit et les preuves qui sont destinés à emporter la conviction du tribunal*[1032] » (Motulsky, 1996). Les actes de « préparation à la plaidoirie » s'articulent entre une harmonisation plus ou moins implicite et une reliance d'éléments (documents, indices, questionnements).

Schéma 5w : Extrait de brouillon n°1 sur « la préparation à la plaidoirie » (BPJeps Agff).



I177 : L'extrait du brouillon de l'évaluateur présente ses questions notées avant le plaidoyer.
CB : Le candidat commence par présenter sa séance de musculation : il présente les objectifs visés par sa séance.
V177BPMU : « ***Juste avant l'animation, il y a quelques notations*** *quand l'étudiant donne un petit peu les objectifs, (…), etc.* ***Nous avons donc des notes par rapport à ça****. (VV1). Ensuite, je note des questions. (VV2)* »

Schéma 5x : Extrait de brouillon n°2 sur « la préparation à la plaidoirie » (BPJeps Agff).



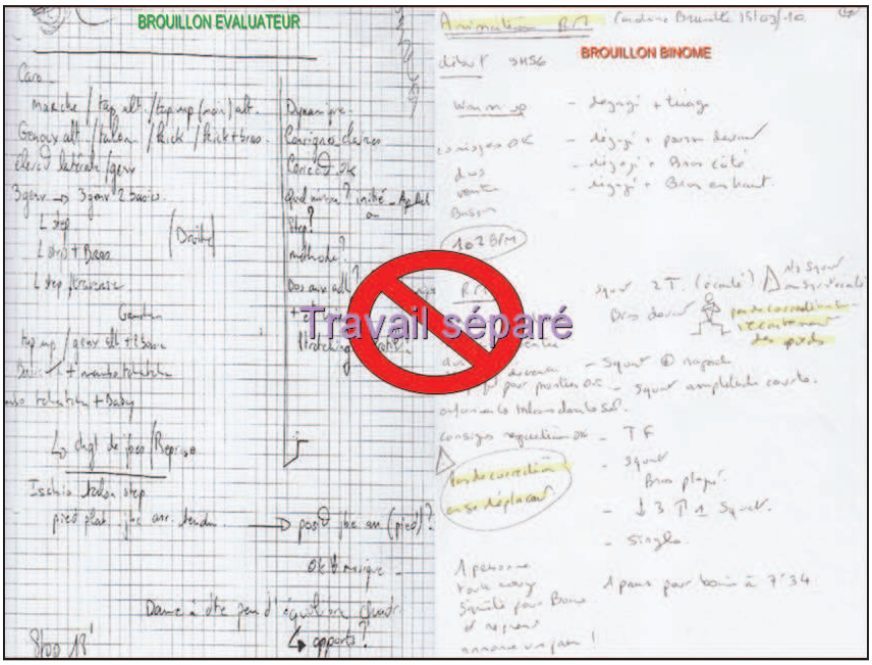
I178 : L'évaluateur pose une question inscrite avant la situation évaluative : elle prend sens au regard de l'action du candidat.
CB : Le candidat est en entretien d'animation fitness.
V178BPFIT : « *Ensuite, quelles sont les méthodes qu'elle a utilisées et quelles sont les autres méthodes qu'elle connaît. (…) J'ai observé les différentes méthodes qu'elle a mises en place et, de là, je voudrais savoir pourquoi elle a choisi ce type de méthode. (TB5).* ***C'est une question d'ordre général.*** *(…) C'est une question qui est venue là,* ***que j'avais notée même avant le début de l'observation****. (TB6)* »

[1032] MOTULSKY, H., (1996). La réforme du code de procédure civile par le décret du 13 octobre 1965 et les principes directeurs du procès. JCP 1966, I.

2. Harmoniser : entre interaction implicite et sélection explicite

S&I : Une phase d'harmonisation non normalisée est observée : elle fait état d'échanges plus ou moins formalisés. L'interaction est fortement dépendante des situations. Les échanges sont courts, partiels et portent principalement sur des questionnements et des « récusations » constatées.

Schéma 5y : Extrait de brouillon n°3 sur « la préparation à la plaidoirie » (BPJeps Agff).

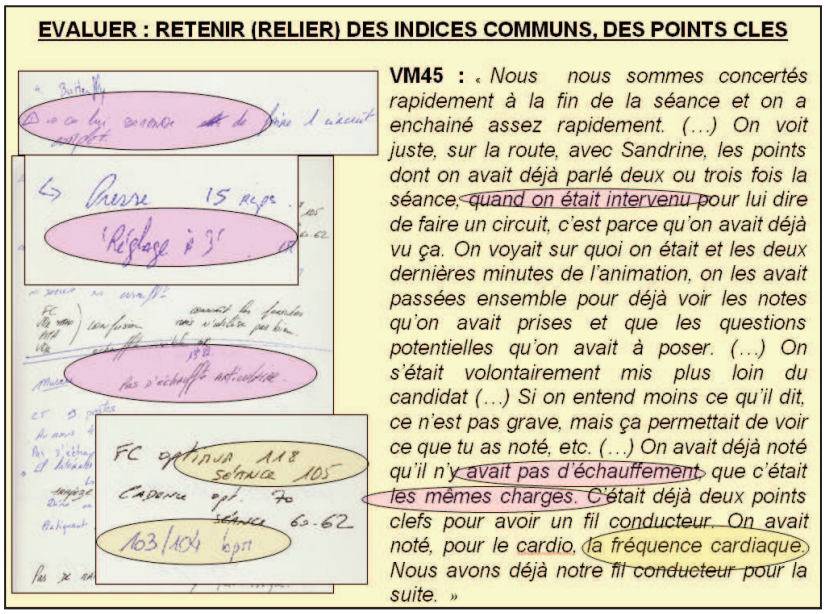


I179 : L'interaction est quasi inexistante dans la situation qui suit. La connaissance du fonctionnement de l'autre suffit à agir sans besoin de préparation. L'harmonisation se fait dans l'action.
CB : Le candidat est en entretien d'animation fitness.
V179BPMU : « ***On ne s'est pas consulté avant*** *pour voir ce qu'elle avait comme questions. Je me doute qu'il y avait des questions similaires de toute façon, mais ça se fait naturellement. Maintenant,* ***on se connaît assez pour que ça aille naturellement****. (VV19)* »

I180 : L'implicite amène l'évaluateur dans une situation bancale, « amateur ». L'enquête qui a précédé n'a pas permis aux deux évaluateurs d'interagir.
CB : Le candidat est en entretien d'animation fitness.
V180BPFIT : « ***On est tous les deux en train de chercher quelle question on pourrait bien poser.*** *(…) quand il a terminé et n'a plus rien à demander, je vérifie si j'ai quelque chose qui m'a interpelé. (…) On n'a pas forcément fait ensemble l'animation … sur comment allait se dérouler l'entretien.* ***On est parti sur l'entretien, mais on ne l'a pas structuré.*** *(AL30)* »

I181 : Dans cette situation, l'interaction est furtive : un temps bref dédié à la comptabilisation des questions et à la mise en place d'un scénario d'alternance.
OA : Le candidat termine sa soutenance de projet professionnel et va entamer son entretien. Il s'assoit et attend la première question.
V181BPPRO : « *Comme on se synchronise entre nous, et bien* ***on voit qui va poser les questions****, quelles questions (...)* ***et brièvement,*** *enfin si on a le temps, brièvement (MD1-26*) *mes questions, c'est ça, ça, ça (en faisant des signes de la main), toi les tiennes, c'est ça, ça, ça,* ***pour essayer de faire (…) chacun son tour*** *et non pas concentré sur un corps de jury. (MD1-26*) »

Schéma 5z : Extrait de brouillon n°4 sur « la préparation à la plaidoirie » (BPJeps Agff).



I182 : Pour l'évaluation suivante à l'animation musculation pour le BPJeps Agff, les deux évaluateurs se trouvent sur un plateau musculation de la structure d'accueil. Ils profitent du chemin qui mène de cet espace technique à la salle d'entretien pour interagir rapidement. La fin de l'observation de l'animation du candidat est amputée faute de temps. La verbalisation énumère les éléments assez nombreux à échanger : des points relevés, des notes à croiser, un « *fil conducteur* » en guise de scénario pour l'entretien. Le schéma ci-dessous relève les points clés échangés.

XC : Le candidat a terminé son animation musculation. Il se dirige vers la salle d'entretien dans la structure d'accueil.

V182BPMU : « *On passe à l'entretien. On va dans une autre salle, calme. (…)* ***Nous nous sommes concertés rapidement à la fin de la séance*** *et on a enchainé assez rapidement. (…)* ***On voit juste, sur la route****, avec S. [le binôme],* ***les points dont on avait déjà parlé deux ou trois fois la séance****, quand on était intervenu pour lui dire de faire un circuit, c'est parce qu'on avait déjà vu ça. On voyait sur quoi on était et* ***les deux dernières minutes de l'animation, on les avait passées ensemble pour déjà voir les notes qu'on avait prises et que les questions potentielles qu'on avait à poser.*** *(…) On s'était volontairement mis plus loin du candidat (…) Si on entend moins ce qu'il dit, ce n'est pas grave, mais ça permettait de voir ce que tu as noté, etc. (…)* ***On avait déjà noté qu'il n'y avait pas d'échauffement, que c'était les mêmes charges. C'était déjà deux points clefs pour avoir un fil conducteur.*** *On avait noté, pour le cardio, la fréquence cardiaque.* ***Nous avons déjà notre fil conducteur pour la suite****. (VM45)* »

I183 : L'évaluateur sélectionne chemin faisant les éléments « *notables* ».

XC : Le candidat termine sa séance de musculation par des étirements.

V183BPMU : « *On passe aux étirements. (...)* ***Je ne note pas forcément tout*** *parce que je sais en gros ce qu'il a fait. (...)* ***Par rapport au questionnement que je vais avoir, ce n'est pas forcément essentiel*** *et je sais que je vais m'en souvenir (...). Quelle est la méthode qu'il va utiliser ? Quel est l'objectif ? Pourquoi il fait ça à tel moment de la séance ? Ce sont les questions qui vont venir tout de suite. C'est un point notable. (…) (VM42)* »

I184 : Outre les indices rendus « visibles » par les transcriptions du brouillon s'ajoutent des indices « invisibles ». Deux mémoires sont en jeu : la « mémoire morte » (le brouillon par exemple comme disque dur externe) et la « mémoire vive » (des éléments encore disponibles parce que « *plus proches* » de la fin de la séance).

XC : Le candidat termine sa séance par un dernier exercice d'étirements.

V184BPMU : « ***Je pense aussi que la fin de la séance est plus proche et qu'on a moins le temps d'oublier****. Comme il y a des choses sur lesquelles* ***on va revenir tout de suite dans l'entretien, c'est plus proche, plus en mémoire.*** *Ce qui a été fait en début de séance, par contre, quand il a fallu se concentrer encore pendant 30 minutes,* ***il y a des infos qui se perdent en route.*** *(VM42)* »

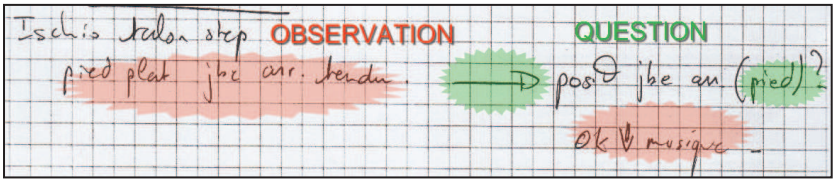
3. relier des indices au questionnement « chemin faisant »

S&I : Cette partie révèle que la préparation à « l'oralité » de l'entretien se fait chemin faisant pendant l'enquête, faute d'un espace temps imparti. Les questions sont construites au fil du déroulement de l'enquête : des actes de reliance font jour entre des indices d'activités du candidat et les questions émergeantes.

I185 : L'évaluateur relie son questionnement aux indices d'action « *dans l'ordre de sa présentation (...)* [et] *note cette question là pour l'entretien, pour la suite* ».
OH : Le candidat soutient oralement son projet professionnel.
V185BPPRO : « *Dans l'ordre de sa présentation, il parle de la concurrence et sa concurrence, dans le 11ème, c'est Club Med Gym et les Cercles de la Forme qui sont deux clubs qui ne touchent pas le même public (...)* ***J'attends finalement qu'il me parle du public particulier de ce club****, qu'il en ait conscience et qu'il puisse l'exprimer.* ***Je note cette question-là pour l'entretien, pour la suite****. (JL1-10)* »

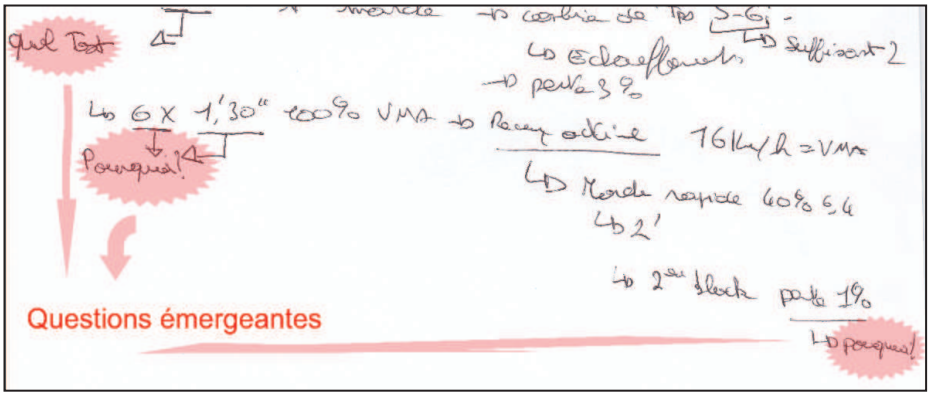
I186 : Les actes de l'évaluateur consistent à noter ses questionnements « *au fur et à mesure (...) sur la droite* » afin de les faire correspondre aux indices relevés.
PM : Le candidat anime sa séance de fitness auprès de son groupe.
V186BPFIT : « *Ensuite,* ***au fur et à mesure, je note des questions****.* ***Si****, après, au niveau de l'animation,* ***il y a des aberrations*** *ou des choses qui ne conviennent pas, en général,* ***c'est sur la droite.*** *(…) (VV2)* »

Schéma 6a : Extrait de brouillon n°5 sur « la préparation à la plaidoirie » (BPJeps Agff).



I187 : Sur ce brouillon ci-contre, un connecteur de liaison (une flèche) vient relier les indices d'activité au questionnement.
CB : Le candidat anime sa séance de fitness auprès de son groupe.
V187BPFIT : « *Là, toujours la partie observations. Là, sur la partie des étirements, elle a une position des deux pieds et* ***je remarque que tous les adhérents n'ont pas la même position*** *qu'elle pendant cette démonstration. Donc,* ***je mets une flèche qui me rappelle la question à poser ensuite pendant l'entretien*** *(…) (TB11)* »

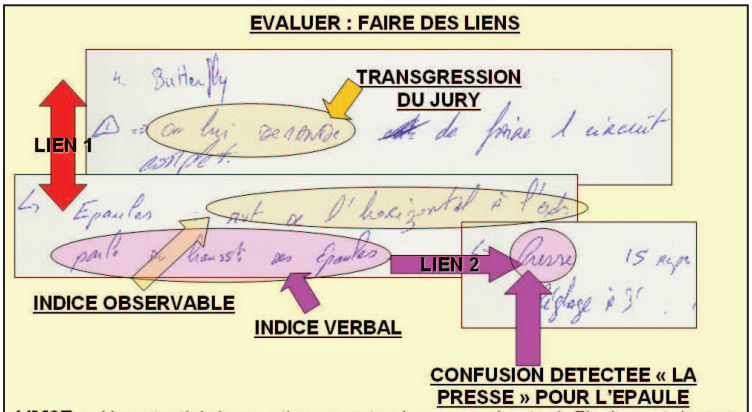
Schéma 6b : Extrait de brouillon n°6 sur « la préparation à la plaidoirie » (BPJeps Agff).



I188 : L'évaluateur n'a « *pas de trames* » pour se préparer à l'entretien. L'utilisation d'un langage symbolique et abrégé permet de relier les indices d'action aux questionnements. Le brouillon met en couleur les questions qui émergent en lien avec les indices.
AA : Le candidat entraîne son sportif en lui donnant ses temps de travail et de récupération.
V188DEMU : « ***Je n'ai pas de trame disant qu'il faut que je pose telle ou telle question****. C'est en fonction de lui, comment il aborde l'activité en elle-même, ce qu'il me dit, les choses qui ne sont pas cohérentes. Là, après, il passe sur le plan de séance. C'est pareil. Il donne*

un temps de récupération, un temps d'effort, un nombre de répétitions. ***Là, pareil, je surligne le poids, tout ça pour préparer l'entretien qui suivra.*** *(VS8)* »

Schéma 6c : Extrait de brouillon n°7 sur « la préparation à la plaidoirie » (BPJeps Agff).



VM37 : *« Un potentiel de questionnement qu'on verra plus tard. Finalement, je mets ça aussi en lien dans ma tête pour le questionnement. Après, on était déjà sur le mouvement. Il confondait les élévations latérales et la presse pour les épaules. Je mets justement par rapport à son mouvement et à son amplitude de mouvement. Je vais le mettre en lien justement parce que ça répond aux objectifs. Donc, je vais croiser un peu les questions. »*

I189 : Le schéma ci-contre présente des liens tracés au brouillon. Ils sont eux même « *mis en lien dans ma tête* » : l'évaluateur révèle des actes de reliance entre différents indices, traçables et mémorisables.

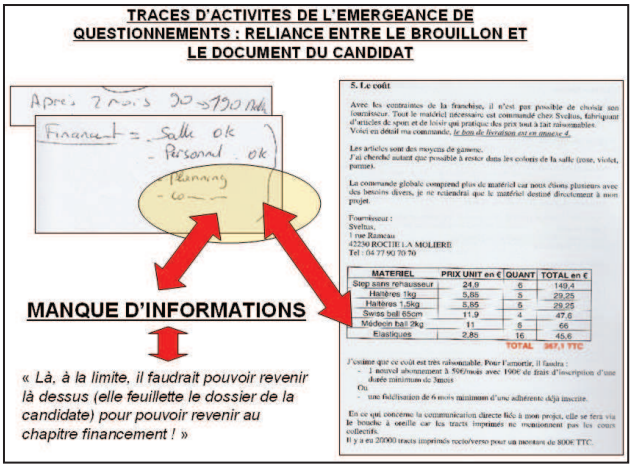
XC : Le candidat entraîne son sportif. Il lui indique une autre machine ainsi que les consignes associées.

V189DEMU : « *Un potentiel de questionnement qu'on verra plus tard. Finalement,* ***je mets ça aussi en lien dans ma tête pour le questionnement****. Après, on était déjà sur le mouvement.* ***Il confondait les élévations latérales et la presse pour les épaules.*** *Je mets justement par rapport à son mouvement et à son amplitude de mouvement.* ***Je vais le mettre en lien justement parce que ça répond aux objectifs. Donc, je vais croiser un peu les questions.*** *(VM37)* »

4. Relier à partir de documents

S&I : Des actes intermittents apparaissent autour de certains documents : fiches de préparation de séance d'entraînement, dossiers du candidat, grilles d'évaluation. Ces documents sont consultés à des fins de recoupement, de croisements, d'aide à une reconnexion normative de l'enquête.

Schéma 6d : Extrait de brouillon n°8 sur « la préparation à la plaidoirie » (BPJeps Agff).

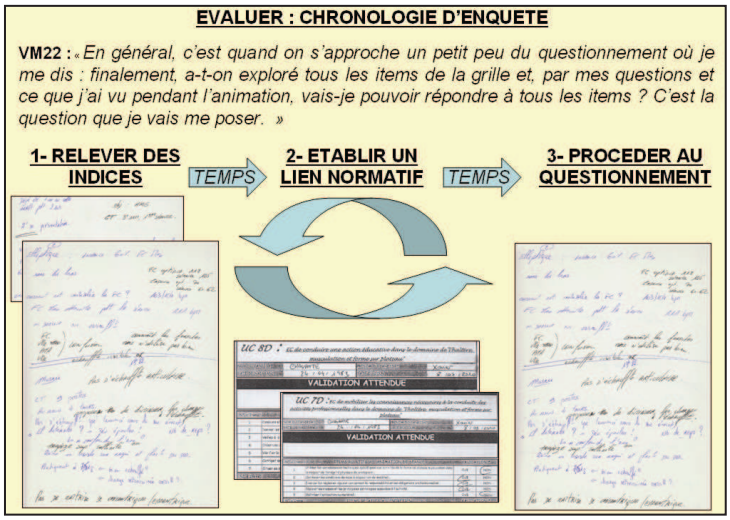


I189b : Ce schéma montre le lien établi entre une page du dossier professionnel du candidat et les éléments retenus au brouillon. L'évaluateur en appelle à sa consultation pour acter des appréciations et des demandes d'éclaircissements.

OA : Le candidat soutient oralement son projet professionnel.

V189BPPRO : « *Le planning, c'est bien. Au niveau commercial, elle a trouvé sa place.* ***C'est là qu'il faudrait revenir là dessus (elle ré-ouvre alors le dossier de la candidate). Là, à la limite, il faudrait pouvoir revenir là dessus (elle feuillette le dossier de la candidate)*** *pour pouvoir revenir au chapitre financement ! (…)* ***Voilà ! là (sur le brouillon),*** *c'est par rapport au financement ..;* ***voilà la salle, son budget, donc la salle, ce sera ok ... au niveau du personnel, il y a déjà ce qu'il faut !*** *(MD1-20)* »

Schéma 6e : Extrait de brouillon n°9 sur « la préparation à la plaidoirie » (BPJeps Agff).



I190 : Les grilles d'évaluation sont consultées à des fins de reconnexion avec les attendus normatifs. L'évaluateur les consulte à des fins de repérages.
XC : Le candidat termine son animation musculation.
V190BPMU : « *En général,* ***c'est quand on s'approche un petit peu du questionnement où je me dis : finalement, a-t-on exploré tous les items de la grille*** *et, par mes questions et ce que j'ai vu pendant l'animation, vais-je pouvoir répondre à tous les items ? C'est la question que je vais me poser. (VM22)* »

V.2.2.2 Le questionnement entre « oralité » et « interrogatoire »

1. Traquer « l'intention » par d'autres indices de « vérité »

S&I : L'« oralité » est un terme repris du vocable juridique. Vibert & col. (2003) la caractérise comme « *les procédures qui se déroulent par des échanges verbaux à la Barre du Tribunal. (...) Lors de l'audience les parties échangent verbalement leurs demandes réciproques et leurs moyens. Le juge est supposé inscrire sur le dossier de l'affaire les déclarations des parties. (...) L'affaire est ensuite mise en délibéré sans que des conclusions soient déposées par les parties. Elles peuvent cependant remettre au tribunal des notes résumant les faits et les moyens qu'elles ont exposés oralement*[1033]». Ce terme révèle à la fois l'oralité de l'entretien mais également les actes qui s'exercent pendant ce moment. Des séries d'actes cherchent à lier les indices relevés par l'évaluateur (des « indices d'activité ») avec des « indices de vérité » (comme des réponses aux questionnements, des « aveux », des manifestations physiques, etc.) Ces éléments plus provoqués amènent à établir l'intentionnalité du candidat au regard des indices d'activité. Ils amènent l'évaluateur à la construction progressive de preuves.

Les actes de l'évaluateur pendant la phase d'entretien ne se limitent pas à un simple entretien. Pour rester dans la métaphore juridique, ils se situent entre « oralité », « plaidoirie » et « interrogatoire ». L'évaluateur est à la fois l'avocat procureur général et son propre greffier.

a. Des éléments contextuels éclairants et décisifs

I191 : Ce témoignage pointe un questionnement tourné vers des « indices de vérité » de nature contextuelle. L'évaluateur ne pose pas de validation à ce type de questionnement mais se dote d'indices contextuels précieux pour « *se faire une idée* ».
CB : Le candidat est en entretien d'animation fitness.
V191BPFIT : « *(…) Pour me faire une idée, ça peut être* ***intéressant de savoir ce qu'elle a fait avant et ce qu'elle fera après.*** *(…) Elle ne répond pas mal. (…)* ***Donc, là, (...) en aucun, ça ne peut nuire à son évaluation d'aujourd'hui.*** *La difficulté, c'est qu'on évalue*

[1033] VIBERT, A. & col., (2003). L'éloquence judiciaire : Préceptes et pratiques, Grandes plaidoiries passées et contemporaines, Jurisclasseur.

sur quelque chose qu'elle fait à l'instant « T » mais tellement de paramètres rentrent en jeu avant ou après… (AL34) »

I192 : L'évaluateur s'informe du projet du candidat. Le fait d'apprendre que le candidat continuera à travailler dans la structure (lieu de l'évaluation) est un point important aidant à la prise de décision.
XC : Le candidat répond à une dernière question avant de sortir de la salle d'examen.
V192BPMU : « *On a aussi parlé en partant.* ***Ca allait dans le questionnement de savoir comment il se plaçait en tant qu'animateur****, etc. On l'a un peu questionné pour savoir comment il envisageait son avenir dans la structure et plus tard.* ***Pour l'instant, c'était plutôt lié au fait de rester dans cette structure.*** *On s'est dit que, de toute façon, au niveau de la sécurité, il n'y aurait pas de problème, a priori, par rapport à l'utilisation.* ***C'est un point.*** *(VM69)* »

b. Entre manques et valorisations : La « demande d'éclaircissement » et des compléments de pièces

S&I : Les actes propres à l'entretien se caractérisent à la fois par une traque d'éléments manquants et une valorisation d'éléments présents. Les évaluateurs alternent entre les actes d'un procureur général qui formule ses « demandes d'éclaircissement », des compléments de « pièces », et les actes d'un avocat qui consistent à poser des questions valorisant le candidat.

I193 : L'évaluateur endosse son costume d'avocat. Il pose des questions dont il connaît non seulement déjà les réponses mais également leurs valeurs vis-à-vis de son binôme.
CB : Le candidat est en entretien au projet professionnel.
V193BPPRO : « *On respecte le protocole. Autant ces questions-là, je n'avais pas les réponses et ça m'intéresse de les avoir, mais pour celles-là, j'avais les réponses et je ne note pas après puisqu'elle répond correctement. Là, peut-être,* ***j'ai sans doute posé cette question pour qu'elle mette en valeur ces aspects là par rapport à O. [le binôme], et qu'il ait les mêmes infos que moi.*** *(JL2-18)* »

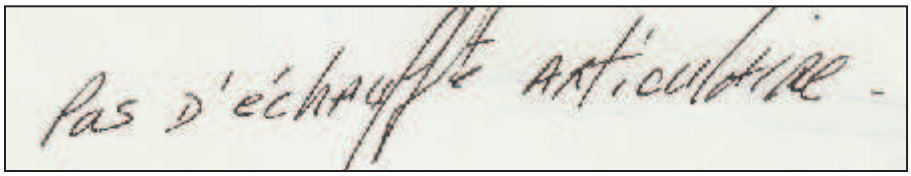
I194 : L'évaluateur pose des questions pour rallier son binôme à son « intime conviction » : l'idée que ce candidat est dans les exigences de l'épreuve.
CB : Le candidat est en entretien au projet professionnel.
V194BPPRO : « *En fait, j'essaie de pousser.* ***Tu poses un peu cette question pour la valoriser aux yeux d'O. [le binôme]*** *et finalement te mettre O. [le binôme] dans la poche.* ***Histoire qu'on ne se retrouve pas dans un truc où toi, tu serais persuadé que ça passe pour elle et que ça serait vraiment dommage qu'O. te dise après coup qu'il n'a pas trouvé ça top.*** *(JL2-19)* »

I195 : Dans cette situation, l'évaluateur change de posture. Tel un procureur général, il questionne au regard des faits et des dires. Il invoque une exigence (« *il est sensé connaître les exercices qu'il utilise* ») et cherche à « *cerner* » un point clé.
XC : Le candidat anime sa séance de musculation. Il travaille les épaules de son pratiquant.
V195BPMU : « *En fait, ce que je note, c'est qu'il veut travailler les épaules (il le dit : on va travailler les épaules), mais il dit qu'on va faire des élévations latérales. Il fait un développé épaule. Donc,* ***lui demander si ça s'appelle comme ça, puisqu'il est sensé connaître les exercices qu'il utilise, ensuite lui demander si la sollicitation musculaire est la même entre les deux, quelles sont les différences… Ca me donne plusieurs questions et un point clef que j'ai cerné.*** *(VM26)* »

I196 : L'évaluateur formule son « réquisitoire ». Il prend la position de procureur général et observe « *la manière dont elle va défendre ce point-là* ». L'enjeu est important puisque « *ce point-là, ce point, pour moi, sera peut-être positif si elle le défend, ou négatif suivant…* ».

CB : Le candidat anime sa séance de fitness en tournant le dos à son groupe.
V196BPFIT : « *(...) une question qui restera un point un peu négatif (…) C'est important pour moi d'autant plus que la communication est très difficile.* ***Il est très difficile de communiquer en se tournant ou en parlant en n'étant pas face à quelqu'un.*** *(…) Là, elle n'a pas de miroir, elle ne voit pas du tout. Elle ne peut apporter aucune correction si une adhérente fait mal le mouvement, si elle est mal placée.* ***Je le mets en question et, par rapport à l'entretien, suivant la manière dont elle va défendre ce point-là, ce point, pour moi, sera peut-être positif si elle le défend, ou négatif suivant****… (TB13)* »

Schéma 6f : Extrait de brouillon n°1 sur « la demande d'éclaircissements » (BPJeps Agff).

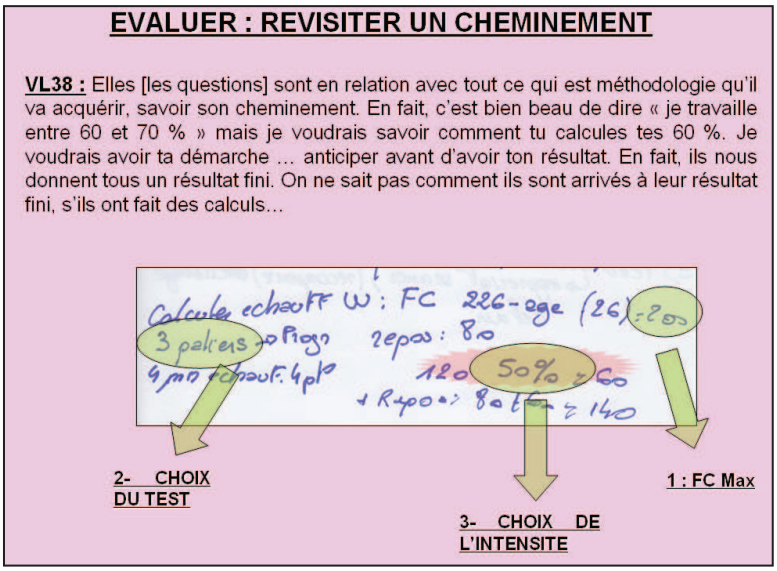


I197 : L'absence d'échauffement articulaire noté au brouillon reste un indice d'activité à charge du candidat. La « preuve » se construit en liant cet indice à un questionnement explicatif. Quelle intention donnée à cet indice ? La réponse représente pour l'évaluateur un « indice de vérité » qui lui permet de retenir ou non une diligence.
XC : Le candidat termine l'échauffement de son pratiquant et passe à l'animation de sa séance de musculation.
V197BPMU : « *En l'occurrence, par rapport à ce que j'ai vu après, après avoir vécu toute l'épreuve, en grande partie oui. Il voulait faire bien, passer tout de suite sur la chose.* ***Il a dû oublier. Mais je vais lui poser quelques questions.*** *On y reviendra tout à l'heure. Quel est le problème que ça pose, pourquoi tu ne l'as pas fait, etc. ?* ***Avoir des explications.*** *(VM24)* »

c. Logique, démarche et sens comme indices « d'intentionnalité »

S&I : Des questionnements plus complexes, pluriels, collectifs ont pour but la révélation d'une démarche, d'un sens ou d'une logique. Un « indice de vérité » est moins un élément précis qu'un processus.

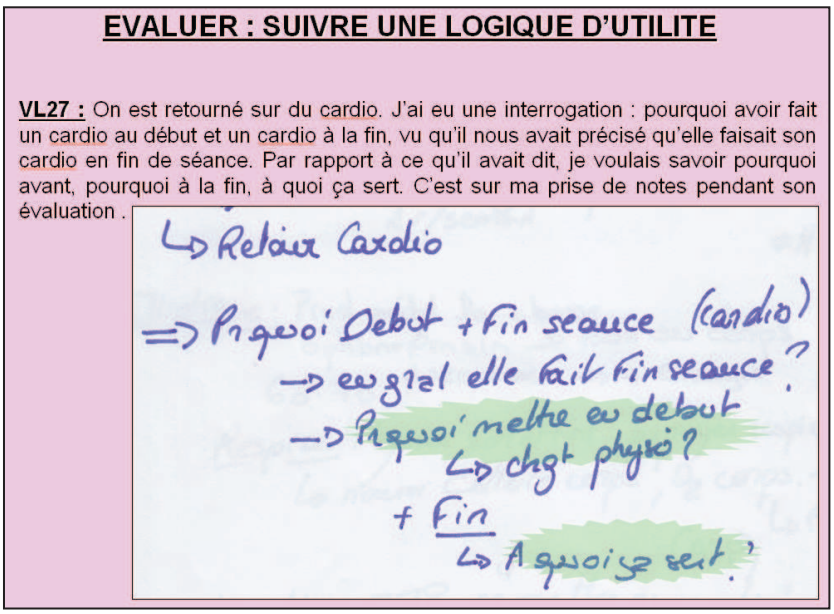
Schéma 6g : Extrait de brouillon n°1 sur « l'intentionnalité » (BPJeps Agff).



I198 : L'évaluateur cherche à comprendre la démarche du candidat au regard de chiffres relevés lors de la phase d'animation. Le « *comment* » est utilisé afin de récolter un indice de vérité.
NF : Le candidat anime sa séance de musculation : il donne quelques chiffres techniques à son pratiquant.
V198BPMU : « ***Elles*** **[les questions]** ***sont en relation avec tout ce qui est méthodologie*** *qu'il va acquérir,* ***savoir son cheminement.*** *En fait, c'est bien beau de dire « je travaille entre 60 et 70 % »* *mais* ***je voudrais savoir comment tu calcules tes 60 %.*** *Je voudrais avoir ta démarche … anticiper avant d'avoir ton résultat. En fait, ils nous donnent tous un résultat fini. On ne sait pas comment ils sont arrivés à leur résultat fini, s'ils ont fait des calculs… (VL38)* »

I199 : Le candidat est appelé à expliciter des chiffres et est apprécié dans sa manière de se justifier. L'évaluateur détient des indices d'activité (des nombres variables de répétitions lors d'exercices de musculation) sans intentionnalité apparente. La démarche justificative du candidat stagiaire comme « indice de vérité » va lui permettre de poser une intention venant apporter une « preuve ».
AA : Le candidat anime sa séance de musculation. Son pratiquant travaille successivement sur plusieurs machines de musculation. Il réalise un nombre de répétitions différents d'une machine à l'autre.
V199BPMU : «***je me suis dit : qu'est ce qui me semble cohérent ? Par rapport à mon vécu de la dernière fois****, j'ai remarqué que, là aussi, il y avait des variations en termes de répétition.* ***Savoir comment j'allais lui poser la question*** *…(…) comme ceci : « là, j'ai vu que, sur ta séance, il y avait des exercices avec 15 répétitions, des exercices à 16 répétitions, d'autre à 12.* ***Pourquoi ? » (…) et comment il allait se justifier. Le but c'était vraiment ça.*** *(VS14)* »

Schéma 6h : Extrait de brouillon n°2 sur « l'intentionnalité » (BPJeps Agff).



I200 : Le brouillon ci-dessous illustre le questionnement multiple de l'évaluateur. La logique d'utilité est traquée par plusieurs « *pourquoi* ».
NF : Le candidat est en entretien d'animation musculation.
V200BPMU : « *On est retourné sur du cardio. J'ai eu une interrogation : pourquoi avoir fait un cardio au début et un cardio à la fin, vu qu'il nous avait précisé qu'elle faisait son cardio en fin de séance. Par rapport à ce qu'il avait dit,* ***je voulais savoir pourquoi avant, pourquoi à la fin, à quoi ça sert****. C'est sur ma prise de notes pendant son évaluation. (VL27)* »

d. Des indices « d'authenticité »

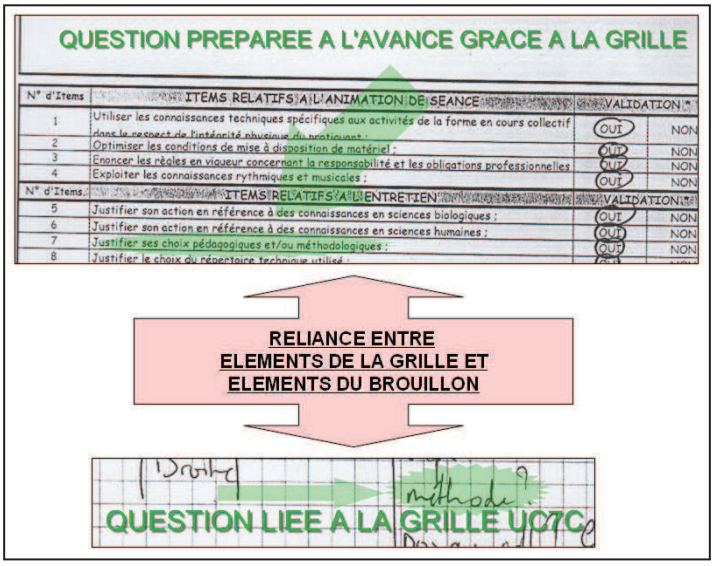
I201 : L'étude nomme « indices d'authenticité » les indices « sensibles » : les émotions, les manifestes physiques sont pris en compte par l'évaluateur.
XC : Le candidat termine l'échauffement de son pratiquant et commence son animation en musculation.
V201BPMU : « *Pas d'échauffement spécifique, il va passer directement sur la machine. Je note entre parenthèses que c'était annoncé dans le document écrit. Il avait annoncé un échauffement basé là-dessus.* ***Je me dis qu'il a sans doute oublié, que ça peut venir du stress.*** *(VM23)* »

2. Les sources de « l'interrogatoire » : entre « pièces » et éléments rapportés

a. L'inventaire des questions réglementaires

S&I : Le caractère « forcé » du questionnement venant de la grille d'évaluation est mis en valeur : des questions qualifiées de « *firmographiques*[1034] », i.e. « *posées à la fin de l'enquête pour des besoins de classification*[1035] ». Ces questions sont souvent isolées, à la fois sans lien réel avec le cours d'enquête et l'activité du candidat. L'évaluateur pose ces questions moins à des fins de validation d'indices d'activité que de validation de critères normés déconnectés de la situation.

Schéma 6i : Extrait de brouillon n°1 sur « l'inventaire des questions réglementaires » (BPJeps Agff).

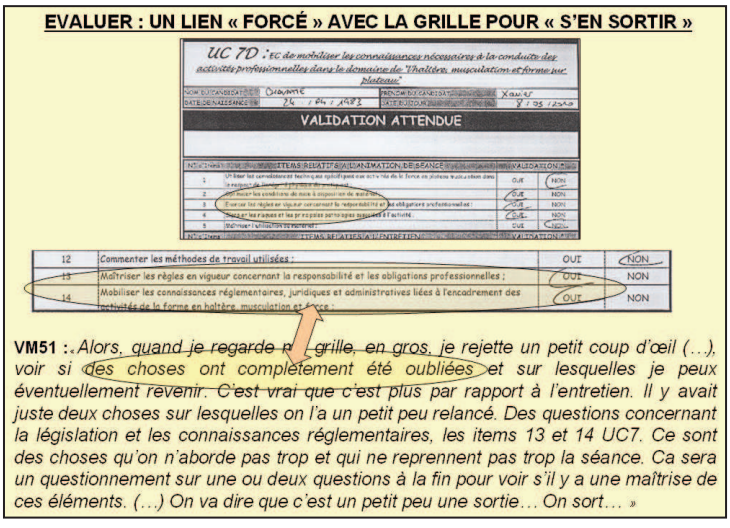


I202 : Cette situation illustre le rapport « forcé » entre le questionnement réglementaire de l'évaluateur et son enquête. La question posée sur les méthodes n'émergent pas de la situation. Elle est posée afin de pouvoir répondre à un item de la grille. L'évaluateur « doit » poser cette question pour valider ou non un item.

CB : Le candidat est en entretien d'animation fitness.

V202BPFIT : « *Pendant l'observation, pour moi, il n'y a aucune observation écrite.* ***La grille, je l'observe avant le début de l'évaluation. Je me remets bien en tête les différents UC****, les différents items qui composent l'UC et j'essaie d'en tenir compte un petit peu sur l'observation de ce que je vois et sur la mise en place des questions pour avoir des questions, (…) pour rester dans ce qui est demandé.* [Par exemple, quand tu poses une question méthode, c'est une question qui peut avoir un rapport…] ***C'est une question qui a un rapport avec les différents UC. C'est pour vraiment répondre par rapport aux grilles.*** *(TB9)* »

Schéma 6j : Extrait de brouillon n°2 sur « l'inventaire des questions réglementaires » (BPJeps Agff).



I203 : L'évaluateur « *jette un petit coup d'œil* » pour repérer les items non concernés par la situation vécu. Il utilise les items relatifs aux « *connaissances réglementaires* » pour poser une ou deux questions en fin d'entretien, moins à des fins évaluatives qu'à des fins de « contrôle » au sens d'Ardoino.

XC : Le candidat est en entretien d'animation musculation.

V203BPMU : « *Mais, en général, il manque un bout d'item. Là, il y en avait 4… (…)* ***Alors, quand je regarde ma grille, en gros, je rejette un petit coup d'œil (…),***

[1034] Terminologie utilisée dans le secteur des études de marché – « profil firmographique », « données formographiques » pour rendre compte de données à vocation catégorique.

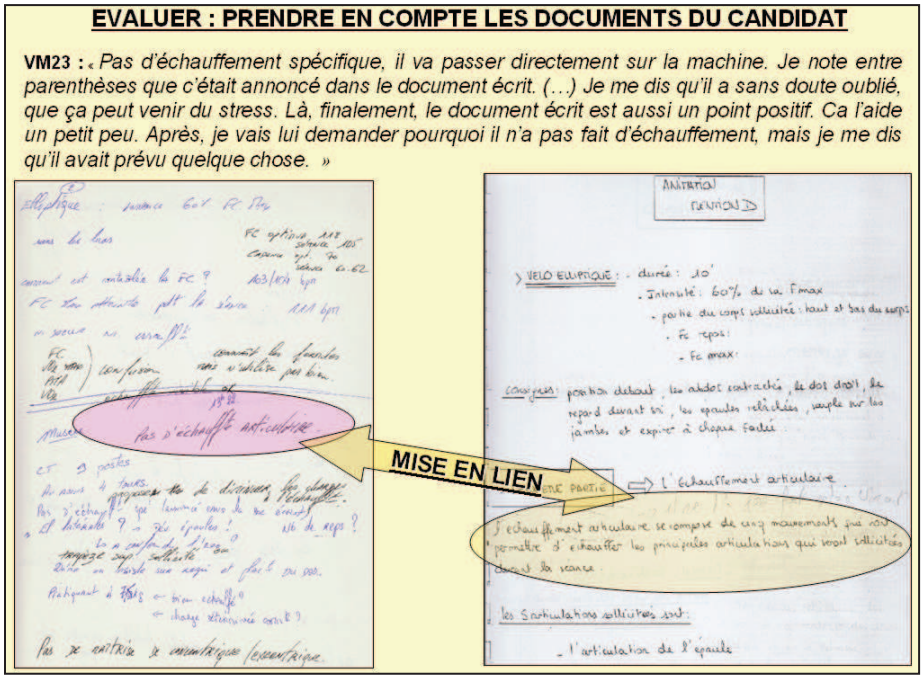
[1035] Réseau Entreprises Canada, Services gouvernementaux pour les entrepreneurs, (2012), http://www.entreprisescanada.ca/fra/guide/3132/

voir si des choses ont complètement été oubliées *et sur lesquelles je peux éventuellement revenir. C'est vrai que c'est plus par rapport à l'entretien. Il y avait juste deux choses sur lesquelles on l'a un petit peu relancé.* ***Des questions concernant la législation et les connaissances réglementaires, les items 13 et 14 UC7****. Ce sont des choses qu'on n'aborde pas trop et qui ne reprennent pas trop la séance. Ca sera un questionnement sur une ou deux questions à la fin pour voir s'il y a une maîtrise de ces éléments. (…)* ***On va dire que c'est un petit peu une sortie… On sort…*** *(VM51)* »

b. Interroger des « pièces » essentielles au dossier pour mener les débats

S&I : Les « pièces au dossier » sont utilisées épisodiquement pour mener les débats : documents, dossiers, annexes, fiches d'entraînement. Des questionnements de type complémentaires, d'éclaircissements, ou contradictoires aux faits émanent de ces éléments.

Schéma 6k : Extrait de brouillon n°1 sur « les pièces au dossier » (BPJeps Agff).

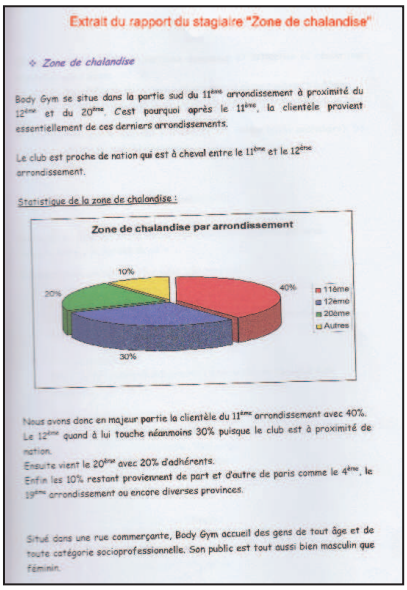


I203b : Une question sur l'échauffement est posée grâce au document du candidat : une question qui pose une contradiction entre ce qu'il a fait et ce qu'il a écrit.

XC : Le candidat présente sa séance de musculation. Ensuite, il passe à son animation en omettant certains points annoncés.

V203bBPMU : « *Il nous annonce ce qu'il va faire. Un circuit training de neuf postes avec au moins quatre tours. Je remarque qu'il va passer directement à l'exercice. Pas d'échauffement alors que c'était annoncé en début de séance. Pas d'échauffement spécifique, il va passer directement sur la machine.* ***Je note entre parenthèses que c'était annoncé dans le document écrit. Il avait annoncé un échauffement basé là-dessus.*** *Je me dis qu'il a sans doute oublié, que ça peut venir du stress.* ***Là, finalement, le document écrit est aussi un point positif.*** *Ca l'aide un petit peu. Après, je vais lui demander pourquoi il n'a pas fait d'échauffement, mais je me dis qu'il avait prévu quelque chose. (VM23)* »

Schéma 6l : Extrait de brouillon n°2 sur « les pièces au dossier » (BPJeps Agff).


Extrait du rapport du stagiaire "Zone de chalandise"

✧ Zone de chalandise

Body Gym se situe dans la partie sud du 11ème arrondissement à proximité du 12ème et du 20ème. C'est pourquoi après le 11ème, la clientèle provient essentiellement de ces derniers arrondissements.

Le club est proche de nation qui est à cheval entre le 11ème et le 12ème arrondissement.

Statistique de la zone de chalandise :

Zone de chalandise par arrondissement

Nous avons donc en majeur partie la clientèle du 11ème arrondissement avec 40%. Le 12ème quand à lui touche néanmoins 30% puisque le club est à proximité de nation.
Ensuite vient le 20ème avec 20% d'adhérents.
Enfin les 10% restant proviennent de part et d'autre de paris comme le 4ème, le 19ème arrondissement ou encore diverses provinces.

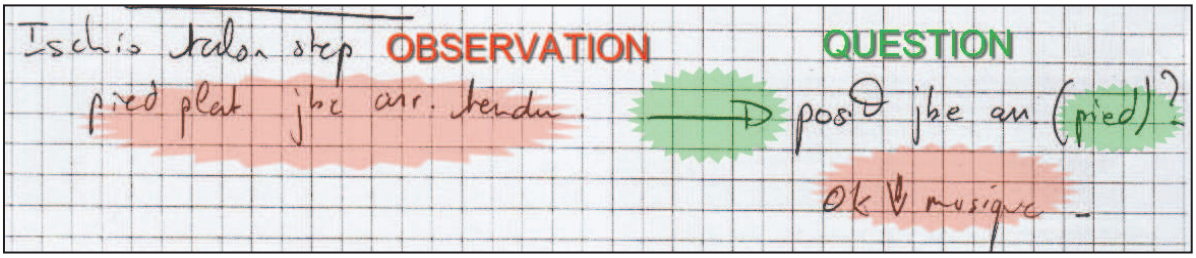
Situé dans une rue commerçante, Body Gym accueil des gens de tout âge et de toute catégorie socioprofessionnelle. Son public est tout aussi bien masculin que féminin.

I204 : La situation met en jeu deux « pièces » : le document écrit et le diaporama. L'évaluateur décrit une organisation implicite qui conduit l'évaluateur binôme à spécifier son questionnement sur le document écrit.
OH : Le candidat est en entretien suite à sa soutenance.
V204BPPRO : « *Du coup, je n'avais pas noté toutes les infos sur le club, la zone de chalandise, tout ce qu'il annonçait, je l'ai peu noté au début, d'autant qu'à côté, dans le binôme,* ***O. [le binôme] (…) avait le dossier sous les yeux ; il découvrait et j'avais l'impression qu'il s'attachait plus au document qu'à la présentation orale du candidat.*** *D'ailleurs, O. ne prenait pas du tout de notes et, par la suite, quand il a posé ses questions, il avait comme support le document. « Oui, là vous dites qu'il y a telle ou telle chose… »* ***Finalement, je trouve que c'est un bon complément, que lui s'attache un peu plus au document, peut-être moins à la présentation, au diaporama.*** *(JL1-9)* »

c. Les « faits » entre accusations et récusations

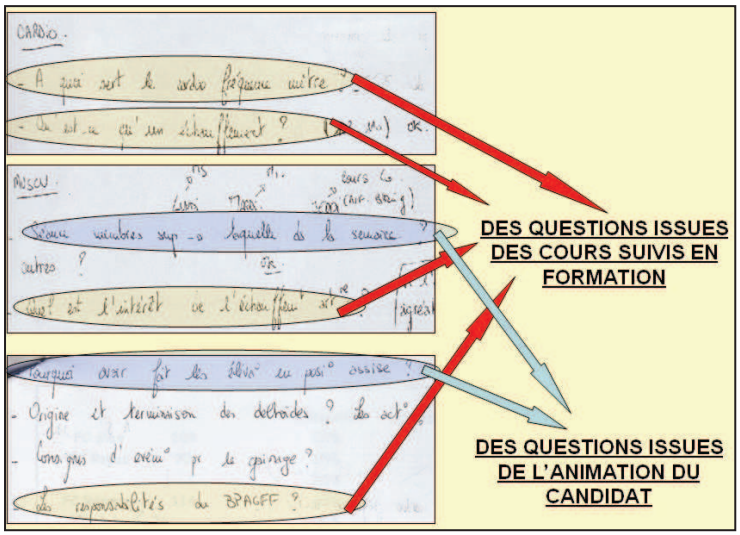
S&I : Les faits restent la source première du questionnement. L'outil « questionnement » est mis au service de l'investigation des « indices de vérité », i.e. d'indices complémentaires propres aux formes « d'intention ». La formalisation d'une « preuve » par l'évaluateur est proche de la conception juridique qui l'entend comme des indices rattachées à une intentionnalité.

Schéma 6l : Extrait de brouillon n°1 sur « les faits comme source au questionnement » (BPJeps Agff).



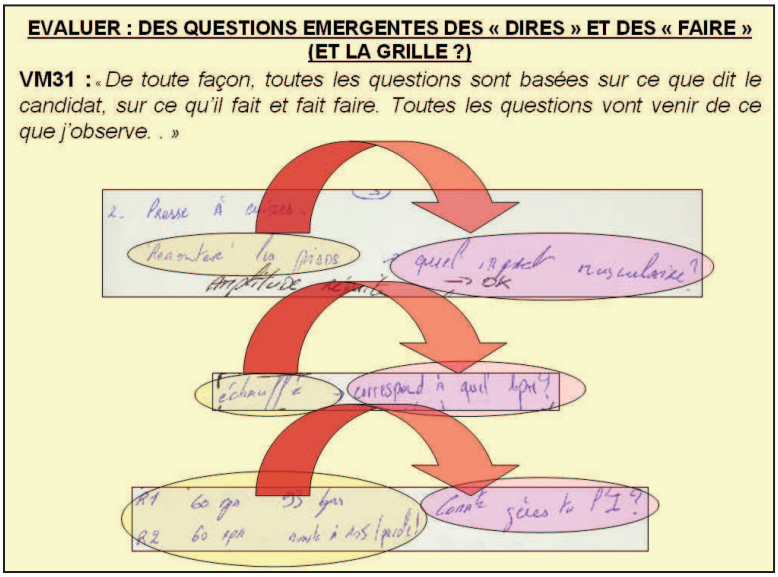
I205 : Des questions émanantes du « *positionnement* », de « *la position des deux pieds* » en lien avec une « *démonstration* » conduisent l'évaluateur à des questions sur les « faits et gestes ».
CB : Le candidat conduit sa séance d'animation fitness avec son groupe.
V205BPFIT : « *Là, toujours la partie observations. Là, sur la partie des étirements,* ***elle a une position des deux pieds et je remarque que tous les adhérents n'ont pas la même position*** *qu'elle pendant cette démonstration. Donc, je mets une flèche qui me rappelle la question à poser ensuite pendant l'entretien (…) Je l'ai noté différemment parce que c'est une question qui vient directement d'une observation. (TB11)* »

Schéma 6m : Extrait de brouillon n°2 sur « les faits comme source au questionnement » (BPJeps Agff).



I206 : Le « jeu du questionnement » se met en route « *crescendo* », « *au fur et à mesure* » et rend compte d'une auto construction en lien avec les faits. L'investigation des faits renvoient à des questions sur des savoirs tels que « *qu'est-ce qu'un échauffement* » par exemple.
CB : Le candidat est en entretien d'animation musculation.
V206BPMU : « *Elles [les questions] sont venues au fur et à mesure,* ***surtout en crescendo****. (...)* ***Elles viennent en fonction de ce qu'elle fait****. Quand il y a quelque chose… Là, par exemple, elle a parlé d'échauffement. Donc,* ***j'en découle des questions : qu'est-ce qu'un échauffement.*** *J'ai vu qu'elle avait augmenté au niveau de la résistance, donc hop : ça correspond à quoi, que va-t-il se passe après ? (VV10)* »

Schéma 6n : Extrait de brouillon n°3 sur « les faits comme source au questionnement » (BPJeps Agff).



I207 : Les faits sont caractérisés par des indices du candidat, des indices réalisés par d'autres acteurs (les pratiquants et leurs verbalisations).
XC : Le candidat est en animation musculation avec son pratiquant.
V207BPMU : « *De toute façon, toutes les questions sont basées sur ce que dit le candidat, sur ce qu'il fait et fait faire.* ***Toutes les questions vont venir de ce que j'observe.*** *(VM31)* »

d. Des éléments rapportés à la « barre »

S&I : Le questionnement des évaluateurs relie certains indices d'activité à des indices externes à la situation d'évaluation. Ils évaluent ce qu'ils ont enseigné, des connaissances ou des situations formatives antérieures. Ils font appel à leur connaissance du candidat pour moins évaluer ses actes que le candidat lui-même. Le questionnement est initié au regard des acteurs participant à la situation d'évaluation : les pratiquants.

I208 : Pour cet évaluateur, l'appel à d'autres situations évaluatives l'amène à poser des questions déjà expérimentées. Il explique l'origine de son questionnement de part son expérience.
AA : Le candidat est en entretien d'animation musculation.
V208BPMU : « ***La semaine dernière (…), j'ai fait une autre évaluation (…) et je me suis rendu [compte] que les élèves variaient le nombre de répétitions*** *et je voulais savoir*

pourquoi ils les variaient et s'il y avait une suite logique là-dedans. (…) La personne avait 5 exercices. Elle en faisait 16, elle en faisait 12. Le problème, c'était qu'elle était incapable de le justifier. (…) ***Je me suis servi de mon expérience de l'évaluation précédente pour voir s'il y avait le même problème****. (…) Il y a eu le même problème. Mais, lui, il a su le justifier. (VS13)* »

I209 : L'évaluateur évoque sa connaissance avec le candidat en formation. Il procède alors à un questionnement vérificatif de contenus.
CB : Le candidat est en entretien d'animation musculation.
V209BPMU : « ***Quand tu les as eux toute une année****, tu as bien insisté sur certains points,* ***il faut voir si c'est bien compris. J'ai commencé par la partie cardio****. Toutes les questions qui me venaient à l'esprit. (VV9)* »

I210 : Dans cette même lignée, l'évaluateur s'appuie sur sa représentation du « *profil Staps un peu trop théorique* » du candidat pour engager un questionnement sur la partie « *faible* » de ce dernier, à savoir « *le terrain* ».
XC : Le candidat est en entretien d'entraînement sportif personnalisé.
V210DEMU : « *Je l'avais déjà régulièrement en cours alors que S. [le binôme] ne l'avait jamais vu. Ca peut être intéressant,* ***au moins savoir par rapport à son parcours, par rapport à XC que je connais, avec des connaissances de staps, mais parfois un peu trop théorique*** *et qui manque de relation avec le terrain.* ***Je vais essayer d'aller aussi dans le sens d'un lien avec le terrain*** *parce que, par rapport aux exigences du BP, c'est ce qui nous intéresse. (VM53)* »

Schéma 6o : Extrait de brouillon n°1 sur « des éléments rapportés à la barre » (BPJeps Agff).

I211 : L'évaluateur détient un point commun avec le candidat : une expérience dans la danse. Il se sert de connaissances propres à cette activité pour construire un questionnement en lien avec cette discipline : la question de « *l'ouverture d'écart des jambes* »
NF : Le candidat est en entretien d'animation fitness.
V211BPFIT : « ***Elle a une très grande ouverture d'écart et j'aurais voulu savoir si tout le monde avait la même ouverture d'écart ou si c'était spécifique*** *à elle. Donc, j'ai parlé d'ouverture de jambe. (VL22)* »

I212 : Les acteurs externes à l'évaluation mais participant à la situation évaluative sont des sources de questionnement. L'évaluateur s'appuie sur des observables physiques de la pratiquante pour initier des questionnements.
NF : Le candidat propose un exercice de musculation que sa pratiquante exécute sans consigne particulière. Le candidat répond ensuite à une question sur cette situation.
V212BPFIT : « *J'aurais voulu aussi savoir,* ***parce que la jeune fille a tendu ses jambes pendant l'exercice…*** *Je lui ai demandé pendant l'exercice quelles consignes il donnerait pour la descente et la montée. Il a dit qu'il fallait garder les muscles en position de travail, donc ne jamais les tendre,* ***alors qu'elle l'a fait jambes tendues.*** *D'un côté, j'ai écrit « jambes tendues » et de l'autre côté, « garder un travail musculaire », par rapport à sa réponse qui était qu'on ne tend pas les jambes complètement.* ***Par rapport à ce qu'il a donné comme consigne, ça n'a pas forcément été exécuté par son adhérente,*** *mais après, en lui demandant quelles consignes il pourrait donner, il m'a redit de ne pas tendre la jambe complètement pour garder le travail musculaire. Il m'a même donné une réponse… (VL43)* »

e. De postures personnelles, des attendus

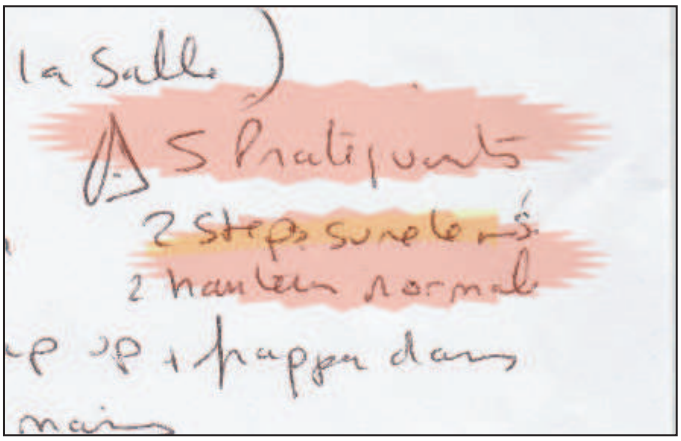
S&I : Certains questionnements se démarquent par leurs singularités, leurs attachements à la personnalité des évaluateurs. Des questions aux origines diverses apparaissent : expérientielles, culturelles, formatives. Des attendus sont formulés amenant à des questions « cruciales ».

I213 : Le « *vécu* » est invoqué en lien avec « *des connaissances, des choses* ». L'évaluateur utilise des « *questions personnelles* ».
NF : Le candidat est en entretien d'animation fitness.
V213BPFIT : « ***C'est du visuel. C'est du cours, des connaissances que j'ai apprises, des choses que je connais.*** *On est tombé sur une danseuse et j'ai un passé de danseuse.* ***C'est aussi des questions par rapport à un vécu*** *que j'avais et aussi par rapport des items qui arrivent sur* ***des connaissances qu'ils sont sensés avoir en physio, en anatomie, sur la sécurité, sur l'hygiène.*** *J'essaie de suivre la base que nous avons et après,* ***j'ai des questions personnelles, propres à ce que j'ai vécu,*** *comment j'ai travaillé et ce que j'ai appris. (VL24)* »

I214 : Des partis pris, des postures de l'évaluateur amènent à retenir des « indices » faisant lieu de questionnements. L'évaluateur se définit moins comme un animateur applicationniste de cours sous licence (Les Mills[1036]) qu'un créateur. Cette posture l'entraîne à questionner le candidat stagiaire sur son choix.
OA : Le candidat est en entretien après avoir soutenu son projet professionnel.
V214BPPRO : « *un moment donné, quand elle s'est présentée, elle avait dit qu'elle avait fait les Mills. Donc, les Mills, c'est un concept. Donc, du coup, comme* ***c'est un concept, moi ça m'interpelle ! Puisque c'est en fait ... un peu "anti" ma profession on va dire ... parce que moi, j'apprends aux gens à faire des cours par eux mêmes ... Les Mills, c'est copier quelque chose !*** *Enfin, c'est prendre un script et puis le reproduire ! C'est pas du tout dans mon schéma ! Donc moi, ça m'interpelle et je veux savoir pourquoi elle fait les Mills (MD1-12)* »

[1036] Cours pré-chorégraphiés payant sous licence. Un animateur diplômé (ou non) peut souscrire à une formation (environ 20 à 30 heures). Après un test en fin de formation, il se voit délivré un certificat d'instructeur non reconnu par l'état et un DVD présentant des chorégraphies types. http://www.lesmills.com/

Schéma 6p : Extrait de brouillon n°1 sur « des postures personnelles » (BPJeps Agff).

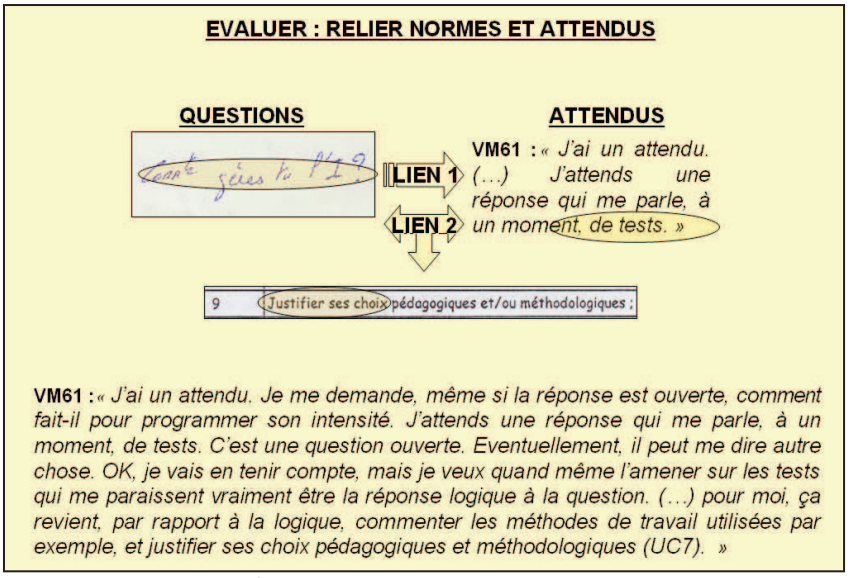


I215 : Ci-contre le brouillon d'un évaluateur qui relève différentes hauteurs du « Step[1037] ». Le questionnement émerge en référence à sa formation.

CB : Le candidat est en entretien d'animation fitness.

V215BPFIT : « *Autre chose, j'ai constaté que, sur ses cinq pratiquants, certains avaient des steps surélevés et d'autres non. J'ai marqué : « sur les 5 pratiquants, 2 steps surélevés ». **Je l'ai surligné parce que, quand j'ai été formé, on m'avait dit qu'il ne fallait pas surélever le step.** C'était le choix de mon formateur. C'était pour limiter les risques au niveau articulaire. (…) **Dans ma formation, on m'avait dit : c'est 15 cm. Je l'ai surligné et lui ai posé la question en entretien.** (AL12)* »

Schéma 6q : Extrait de brouillon n°2 sur « des attendus personnels » (BPJeps Agff).



I216 : Les attendus personnels sont aussi sources de questionnement. L'évaluateur relie son attendu et le critère normé (l'UC7). Si le questionnement émerge bien de l'attendu, il sert à valider une partie de l'UC7.

XC : Le candidat est en entretien d'animation musculation.

V216BPMU : « ***J'ai un attendu**. Je me demande, même si la réponse est ouverte, comment fait-il pour programmer son intensité. J'attends une réponse qui me parle, à un moment, de tests. C'est une question ouverte. Eventuellement, il peut me dire autre chose. OK, je vais en tenir compte, mais **je veux quand même l'amener sur les tests** qui me paraissent vraiment être la réponse logique à la question. (…) **pour moi, ça revient, par rapport à la logique, commenter les méthodes de travail utilisées par exemple, et justifier ses choix pédagogiques et méthodologiques** **[UC7]** (VM61)* »

3. Des questions « bouche-trou » pour gérer des « temps morts »

S&I : L'écart temporel entre la durée réglementaire et la durée « nécessaire et suffisante » de l'interrogatoire provoque des questions bouche-trou. Certaines situations amènent l'évaluateur à une conviction construite avant le terme fixé réglementairement. De nouvelles natures de questions permettent à l'évaluateur de tuer le temps réglementaire.

[1037] Le « step » est un programme d'entraînement sous forme de cours collectif faisant appel principalement aux qualités d'endurance aérobie et de coordination. Ici, l'évaluateur l'emploi en référence à l'objet utilisé pour ce cours : une « marche » en plastique permettant de monter, descendre et de réaliser une chorégraphie en rythme avec l'objet.

I217 et I218 : Des questions pour « *titiller* », pour faire durer le plaisir ou des questions « bouche-trou ».
OA : Le candidat est en entretien de soutenance de son projet professionnel.
V217BPPRO : « ***Si je n'ai plus de question parce que tout était très bien, j'aurai pu revenir là dessus parce que j'ai rien là*** *(elle montre son brouillon) donc voilà ! (MD1-15)* »
OA : Le candidat est en entretien de soutenance de son projet professionnel.
V218BPPRO : « *donc du coup,* ***je ne vais pas essayer de la titiller****, pour trouver des petites questions (…) quand ça parait super bien ! ...* ***qu'est-ce que je vais lui poser comme questions ... enfin, c'est bien quoi !*** *(MD1-30)* »

V.2.2.3 « L'intime conviction » comme processus de « tissage »

S&I : « L'intime conviction » reste en justice une notion toujours très controversée. L'actualité en 2012 illustre le débat avec l'application de jury populaire dans les cours d'appel (et non plus seulement dans les cours d'Assises). « L'intime conviction » est posée juridiquement comme l'acte de « *décider d'après les charges et les moyens de défense, suivant votre conscience et votre intime conviction, avec l'impartialité et la fermeté qui conviennent à un homme probe et libre, et de conserver le secret des délibérations, même après la cessation de vos fonctions*[1038] » : elle s'oppose à « l'arbitraire » de part les actes qui construisent la conviction.

Si « l'intime conviction » s'inscrit tout au long de l'évaluation, elle dévoile ses caractéristiques en fin de situation évaluative. Des données issues d'indices et de verbalisations sont plus nombreuses et laissent transparaître une autre forme d'indices (des « indices de sincérité ») ainsi que différents processus de résolution.

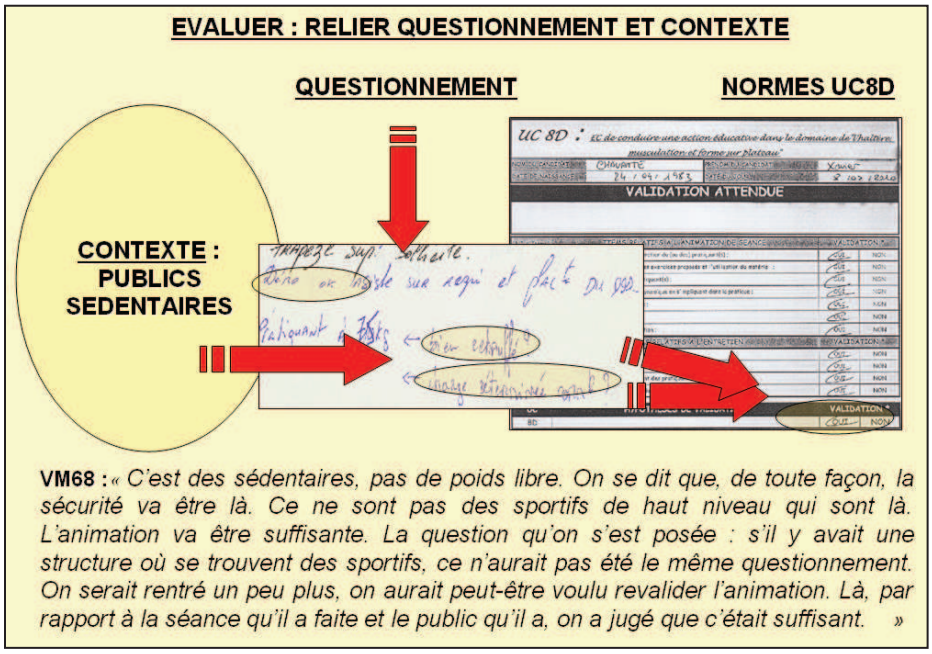
1. L'apport d'indices de « sincérité » : entre conscience, « *raison et instinct*[1039] » (Ranouil & Portejoie, 2009)

    a. Recontextualiser l'histoire du candidat

I219 : Dans cette situation à l'animation en fitness, l'évaluateur prend le contexte comme un indice de validation. En le reliant à la prestation du candidat, il obtient une « sincérité » quant à la valeur de son activité.
PM : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V219BPFIT : « … ***Il*** **[le contexte, l'environnement]** ***va gérer en fait même dans une délibération une note finale ! … le*** BP ***précise plus, mais y avait pas cette petite partie que moi je préfère préciser*** *pour essayer par conséquent de préciser la note ! (ND15)* »

[1038] Extrait de l'Article 304 - Loi nº 72-1226 du 29 décembre 1972 art. 5 Journal Officiel du 30 décembre 1972 en vigueur le 1er janvier 1973, Loi nº 2000-516 du 15 juin 2000 art. 40 Journal Officiel du 16 juin 2000 en vigueur le 1er janvier 2001.
[1039] RANOUIL, P.C. et PORTEJOIE, G.-J., (2009). Glas pour l'intime conviction: de l'instinct à la raison. Publisher, Unlimit.ed.

Schéma 6r : Extrait de brouillon n°1 sur « la reconstitution » (BPJeps Agff).



VM68 : *« C'est des sédentaires, pas de poids libre. On se dit que, de toute façon, la sécurité va être là. Ce ne sont pas des sportifs de haut niveau qui sont là. L'animation va être suffisante. La question qu'on s'est posée : s'il y avait une structure où se trouvent des sportifs, ce n'aurait pas été le même questionnement. On serait rentré un peu plus, on aurait peut-être voulu revalider l'animation. Là, par rapport à la séance qu'il a faite et le public qu'il a, on a jugé que c'était suffisant. »*

I220 : L'évaluateur cherche à apprécier la valeur de l'animation du candidat sur le plan de la sécurité. Il en appelle au contexte humain dans lequel il officie et va officier plus tard. Le contexte caractérisé par des publics traditionnels (nommés « sédentaires ») le conduit à un indice de « sincérité » : l'animation est jugée sincère, authentique, crédible au regard du contexte dans lequel il agit.
XC : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V220BPMU : « *C'est des sédentaires, pas de poids libre.* ***On se dit que, de toute façon, la sécurité va être là. Ce ne sont pas des sportifs de haut niveau qui sont là.*** *L'animation va être suffisante. La question qu'on s'est posée : s'il y avait une structure où se trouvent des sportifs, ce n'aurait pas été le même questionnement. On serait rentré un peu plus, on aurait peut-être voulu revalider l'animation.* ***Là, par rapport à la séance qu'il a faite et le public qu'il a, on a jugé que c'était suffisant.*** *(VM68)* »

b. Les « sensibles » pour apprécier en son « âme et conscience »

S&I : Les « sensibles » (émotions, ressentis, impressions) prennent une part importante dans les échanges et les verbalisations. Ils constituent autant d'indices de sincérité qui appuient voire valident des preuves. Ces indices sont à prendre autant du côté de l'évaluateur que du côté des candidats, voire dans leurs interactions et leurs recoupements.

I221 : Dans cette situation à la soutenance du projet professionnel, l'évaluateur parle de son « *affection* » pour le candidat amenant à appuyer une sincérité quant à sa démarche. Cette sincérité est contredite par le « *ressenti* » de l'évaluateur binôme. Deux indices de sincérité sont rajouter à la table des négociations : « *l'affect* » vs « le *ressenti* ».
CL : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V221BPPRO : « (...) ***moi, je suis plus tenté du coup ... parce qu'il y a un peu d'affect qui rentre dedans, donc, du coup, l'affect fait que l'on va essayer de discuter*** *(...) Et c'est vrai que J.* [le binôme évaluateur]*, c'est ce qu'elle me disait : "ben non, justement, je ne l'ai pas senti mettre en relation !" Et c'est pour ça que j'ai (elle fait le signe d'entourer quelque chose sur son brouillon) ... l'implication de l'*AG2F *par rapport à ton projet ... et bien, c'est vrai que c'est le grand truc que j'ai rajouté sur la fin .... (MD2-23)* »

I221 : L'évaluateur exprime le rôle tenu par sa « *frustration* » comme indice de sincérité. Ce dernier, parfois isolé, est co-partagé avec le binôme dans le cadre d'un « *ressenti* ».
OA : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V221BPPRO : « *ça peut poser soucis parce que* ***il y a un sentiment de frustration de ma part mais il n'est peut être pas dans les items*** *(elle montre la grille). (...) (...) Alors, quand je ne le retrouve pas vraiment, je ne suis pas toute seule, on est deux !* ***Alors, comment t'as***

ressenti ? *Alors du coup,* ***je donne mon ressenti à la personne avec qui t'évalues.*** *Je lui donne mon ressenti, moi j'ai ça !* ***Je suis frustré de ça ! On discute et de cette discussion va ressortir un ... plutôt oui ou un plutôt non !*** *Je pense que l'évaluation peut se jouer sur ça ! (MD1-37)* »

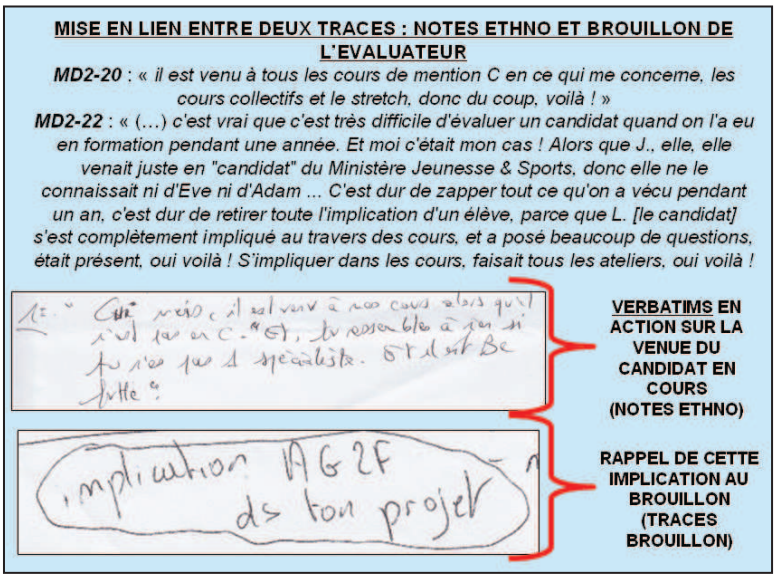
I222 : le sentiment de « *frustration* » est au contraire caché, non partagé avec le binôme. L'évaluateur cherche lui-même un indice de sincérité lui permettant de valider sa frustration : il ne partage pas sa frustration avec son binôme afin de respecter les conditions naturelles des « *ressentis* » de son binôme. Si ce dernier pose une question en lien avec la frustration de l'évaluateur, il obtiendra un nouvel indice de sincérité lui permettant d'apprécier « en âme et conscience ».
CB : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V222BPPRO : « *j'ai sur le moment, c'est peut-être plutôt des sentiments parce qu'elle nous fait une présentation très lente par rapport à cette diapo-là et la semaine d'avant – le contexte joue dans l'évaluation –* ***je lui avais demandé (j'étais avec Vincent qui évaluait à ce moment-là aussi) d'alléger cette diapo (...) je me suis aperçue qu'elle n'a strictement rien fait. (...) je me dis : "elle est gonflée*** *parce qu'elle ne prend pas du tout en compte ce que je dis".* ***Comme je l'avais déjà évaluée, je me dis que s'il doit y avoir une question ou une remarque par rapport à ça, c'est peut-être plus à O. [le binôme] qui ne l'a pas déjà vue de la faire. C'est pour ça que je ne dis rien sur le moment. On verra s'il a le même type de remarque ou une question.*** *(JL2-4)* »

c. Des éléments annexes propres au candidat stagiaire : entre plénitude et suffisance de la preuve

S&I : D'autres éléments détenus par l'évaluateur sont posés au débat permettant de rendre une conviction suffisante ou un doute.

I223 : Cette situation met en exergue un dilemme prégnant pour l'évaluateur. D'un côté, il rend compte d'un problème d'implication au regard du diplôme visé : sa soutenance au projet professionnel donne une couleur trop « *Lutte* » et non « *Agff* ». D'un autre côté, il s'appuie sur son implication à venir en cours pour révéler la sincérité de sa démarche. Au final, l'implication est appuyée de part cet indice de sincérité rapporté.

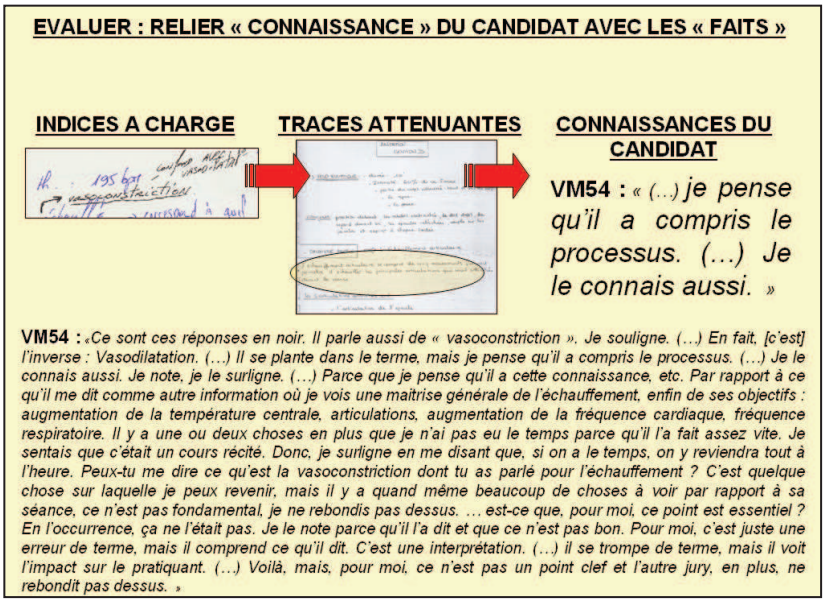
Schéma 6s : Extrait de brouillon n°1 sur « les éléments rapportés » (BPJeps Agff).



CL : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V223BPPRO : « ***C'est quoi son application de l'AG2F par rapport à son projet ?*** *Parce que finalement, avec le MMA, on reste vachement dans de la lutte et dans du coaching. Donc, à quoi lui a servi l'AG2F et la mention C ... enfin, voilà !* ***C'est plus une question d'implication (...) mais par contre il est venu à tous les cours de mention C en ce qui me concerne****, les cours collectifs et le stretch, donc du coup, voilà ! (MD2-19/20)* »

Schéma 6t : Extrait de brouillon n°2 sur « les éléments rapportés » (BPJeps Agff).

I224 : L'évaluateur détient une « preuve » : *« vasoconstriction »*. Ce mot est employé à mauvais escient. Pourtant, il appelle à la connaissance de ce candidat pour en conclure que ce dernier voulait dire l'inverse. Le contenant de ce mot est donc écarté et le sens (« *le processus* ») est interprété par l'évaluateur au nom de cette connaissance. Ici, l'indice de « sincérité » prime sur la preuve. La validation est produite par un effet d'empilement de la connaissance du candidat et du « bénéfice du doute ».
XC : Le candidat est en entretien d'animation musculation.



V224BPMU : « *Ce sont ces réponses en noir. Il parle aussi de « vasoconstriction ». Je souligne. (…) En fait, [c'est] l'inverse : Vasodilatation. (…)* ***Il se plante dans le terme, mais je pense qu'il a compris le processus.*** *(…) Je le connais aussi. (VM54)* »

d. Des éléments décisionnels entre prévisions et paris

I225 : L'évaluateur cherche à sortir du cadre de la situation. Après en avoir appelé à des éléments du « passé » (connaissances du candidat, sentiments perçus, faits, etc.) il s'appuie sur sa reconstruction de la compétence pour la simuler.
PM : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V225BPFIT : « *Pour ma part,* ***c'est quelqu'un qui pourra évoluer par la suite.*** *Au début, forcément, on n'est pas aussi à l'aise que dix ans après.* ***Je le lui validerai parce que, dans le reste, il a été bon.*** *(VV18)* »

I226 : Les actes du candidat sont projetés au regard d'éléments récupérés de son évaluation : « de ce que j'ai vu (...) il fera ».
XC : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V226BPMU : « *De ce qu'il a montré chez le pratiquant,* ***j'essaie aussi de le généraliser,*** *est-il capable de le faire sur tous les pratiquants ? Sur les tests, serait-il capable de mettre un test pour tout le monde ?* ***De ce que j'ai vu sur le pratiquant, je me dis, qu'il maitrise bien son pratiquant, mais me demande s'il est capable de…*** *(VM63)* »

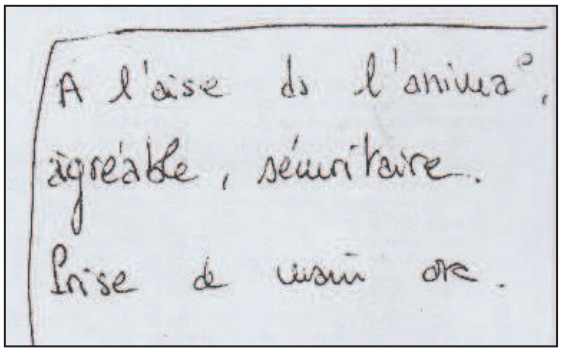
I227 : Pour cette situation en fitness, l'évaluateur exprime ses émotions (« *je suis contente* ») des éléments propres au candidat (« *A 40 ans* ») des éléments de la situation (« *elle n'est pas dangereuse* ») des éléments intentionnels (« *elle sait pourquoi elle est là* »).
PM : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V227BPFIT : « *Elle peut être lâchée dans la nature, il n'y aura aucun problème.* ***Elle n'aura pas de problème pour trouver du travail*** *et elle n'est pas dangereuse pour les gens. Franchement, elle est bien.* ***Je suis contente.*** *En même temps,* ***il y aussi de la maturité.*** *Forcément, c'est peut-être vu aussi différemment. Elle est là pour quelque chose.* ***A 40 ans, elle sait pourquoi elle est là.*** *Ce ne sera pas une pro du fitness, c'est sûr, ce n'est pas ses objectifs.* ***C'est quelqu'un qui fera son travail, elle sera consciencieuse.*** *(VV21)* »

2. L'appel à d'autres « référents »

S&I : La construction de l'intime construction fait appel à de multiples référents : des référents culturels, éducatifs, personnels, contextuels par exemple. Leurs convocations se caractérisent soit comme « outil » à la prise de décision soit comme indices supplémentaires à l'appréciation.

I228 et I229 : Dans les deux situations qui suivent, la prestation du candidat est appréciée au regard des autres candidats stagiaires. Face à une appréciation sans référence en termes d'exigence, l'évaluateur se repère par rapport aux autres prestations et ajuste ses attendus. Ces référentiels singuliers font office d'outils supplémentaires permettant à l'évaluateur de prendre sa décision.

OA : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

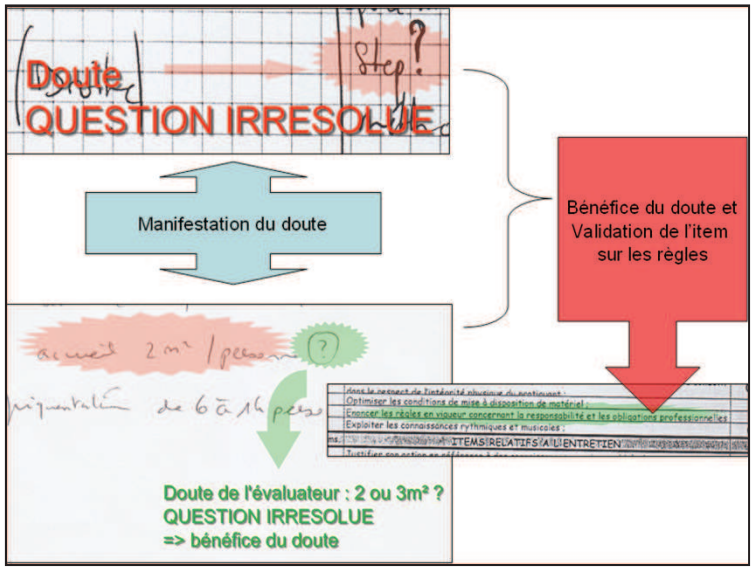


V228BPPRO : « *On ne se pose pas vraiment de questions en l'occurrence quand c'est une candidate comme celle-ci parce que pour moi,* ***tout était nickel, ce qui n'était pas forcément le cas chez tous les candidats que j'ai pu évaluer !*** *(...)* ***par rapport à l'opinion d'ensemble****, ce qu'on attend ! (MD1-34)* »

OH : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

V229BPPRO : « *On était d'accord, sans problème. Ce qui est intéressant peut-être là c'est qu'en fin de prestation, on est d'accord sur le fait qu'il est juste.* ***On a eu d'abord deux très bons candidats et là, on se dit que c'est un petit peu moins bien qu'avant, il est un peu juste et, finalement, on est un peu sur la bascule OUI / NON.*** *(JL1-34)* »

Schéma 6u : Extrait de brouillon n°1 sur « les autres référentiels » (BPJeps Agff).



I230 : Dans cette situation à l'animation fitness, l'évaluateur est face à un cas de conscience : d'un côté, le candidat faute sur l'item relatif aux règles de sécurité (un problème de hauteur de Step combinée à une distance de sécurité entre pratiquants insuffisante). Le refus de cet item entraîne de droit l'invalidation de la totalité de l'UC concernée; d'un autre côté, il se réfère à un autre référentiel d'appréciation (la notation) qui lui renvoie la note de 9/10 sur un plan arithmétique. Il est en tension entre un item défaillant et une bonne note générale dont l'enjeu est la validation de l'UC.

CB : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

V230BPFIT : « ***Si on regarde 10 items sur un UC, si on attribue un point à chaque UC, quelqu'un qui a 9/10 ne valide pas l'UC.*** *Et pourtant il a 9/10 soit une très bonne note. C'est vraiment la difficulté. (AL40)* »

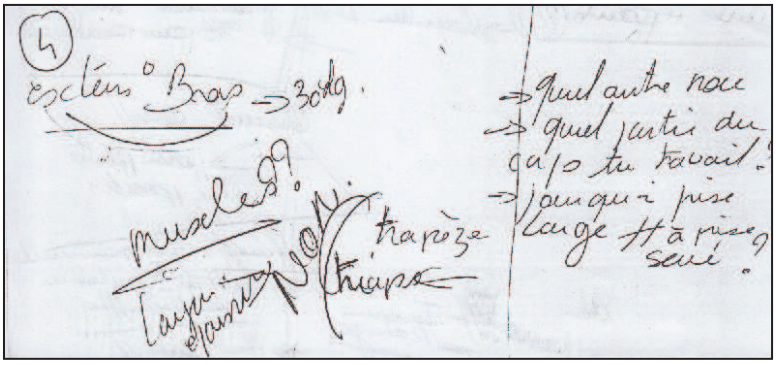
3. Rassembler ses « preuves » en croisant ses indices

S&I : Après avoir fait appel à des « indices de sincérité » et à d'autres référentiels, les évaluateurs se relancent dans des actes plus détaillés. Le brouillon, les documents du

prescrits sont plus ou moins remobilisés pour faire ressortir un certains nombres d'éléments prégnants de l'évaluation. Des actes de reliance d'indices clés sont retranscrits, des liens sont établis avec les documents du candidat pour formaliser une preuve et des dilemmes au regard de l'incomplétude de certains indices amènent autant à de l'intransigeance qu'au « bénéfice du doute ».

a. Relier des indices significatifs, des points clés retranscrits au brouillon

Schéma 6v : Extrait de brouillon n°1 sur « le rassemblement des preuves » (BPJeps Agff).



I231 : L'évaluateur construit sa conviction en reliant des indices significatifs. Dans cette évaluation à l'animation en musculation, des points clés sont remis sur la table des négociations : « *muscles* », « *extension bras* » sont des indices forts inscrits au brouillon (des soulignements, des points d'interrogation). Ils sont reliés entre eux pour formaliser un élément clé à l'évaluation. L'évaluateur argumente son « *non* » par des explications non satisfaisantes, des « *problèmes au niveau relation exercices / appareils qui correspondent à quels muscles.* »

PP : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

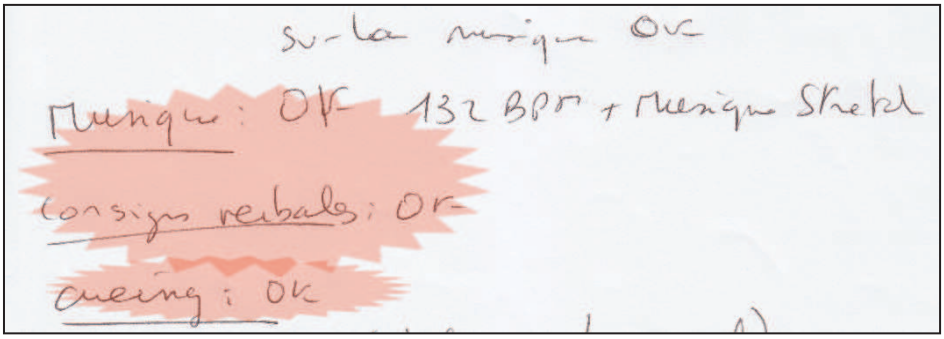
V231BPMU : « *(...) Ce n'est pas bon. Encore une fois,* ***« muscles », c'est souligné.*** *Extension bras, les muscles (…)* ***Extension bras, déjà, c'est quoi ?*** *Je ne connais pas cet appareil. Je suis très ouverte. J'ai souligné, tu vas m'expliquer. OK. En fait, c'est un tirage (…) ça m'a interpelé ! (...) Je me dis qu'il a des problèmes au niveau relation exercices / appareils qui correspondent à quels muscles. Comment je fais pour travailler ça ?* ***Je pense qu'il a l'esprit flou, qu'il se trompe. Des choses ne sont pas sues.*** *(SR43)* »

I232 : Des interrogations subsistent pendant le processus de reliance. L'évaluateur relie des « indices de vérité » (indices provoqués par l'entretien) avec des indices d'activité (des observables issus de l'animation en musculation). Dans cette situation, les éléments sont contradictoires entre ce qu'il dit et ce qu'il a fait. L'évaluateur oscille entre deux tendances : une forme d'intransigeance à ne retenir que les faits (exclure les éléments de défense du candidat stagiaire) et lui accorder le « bénéfice du doute ».

PP : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

V232BPMU : « *Il faut quand même rester dedans.* ***Ca fait partie des connaissances de connaître les points sécuritaires, mais lui, il les connaît, bien sûr****. Sa démonstration et ses consignes sont bonnes.* ***Sur le terrain, au final, il n'y a pas de rendu. Et là, c'est une grande interrogation.*** *Il connaît juste les consignes, le placement sécurité. (SR97)* »

Schéma 6w : Extrait de brouillon n°2 sur « le rassemblement des preuves » (BPJeps Agff).



I233 : Dans cette situation à l'animation fitness, l'évaluateur relie sur son brouillon les principaux indices retenus : « *Musique* », « *Consignes verbales* », « *Cueing* ». Les validations (« *Ok* ») sont re-notées après chaque indice.

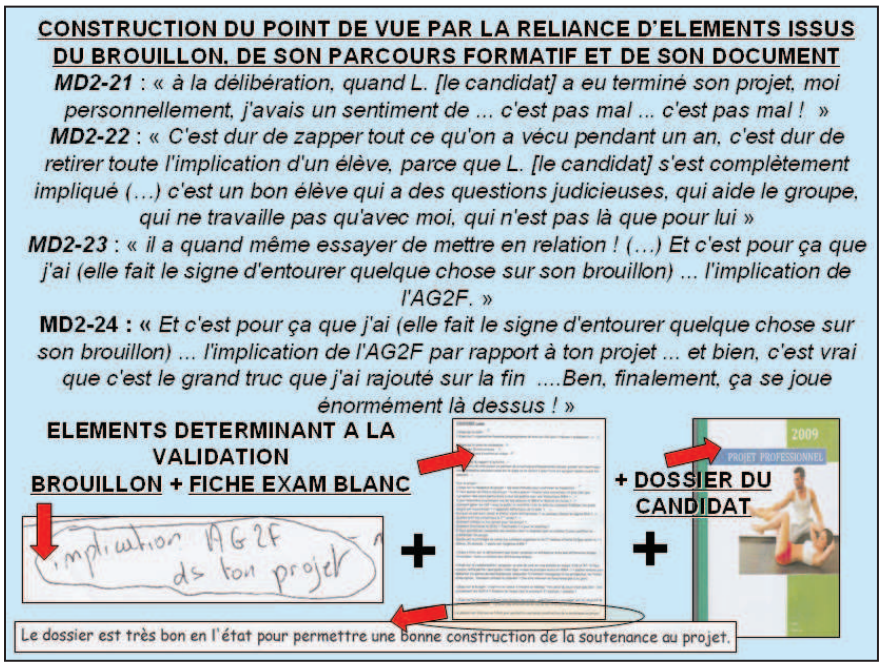
CB : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V233BPFIT : « ***Je reprends des points*** *pour lesquels je n'ai pas forcément noté tout de suite. Ce sont des points sur toute la durée de la séance.* ***Par exemple, musique, il y a une chose à vérifier****, que le tempo soit adapté à un cours de steps. Il est validé.* ***Consignes verbales : en a-t-elle données tout au long de sa séance ?*** *Oui.* ***Tout ce qui est gestuel*** *au niveau des mains et des placements pour montrer les exercices.* ***Communication non verbale. Elle l'a fait. OK****. (AL25)* »

b. Relier les indices retenus aux documents pour formaliser des « preuves »

Schéma 6x : Extrait de brouillon n°1 sur « les documents comme preuves » (BPJeps Agff).

I234 : Les « indices de vérité » (les réponses aux questions) se trouvent dans le diaporama (« *le seuil de rentabilité* », la « *fidélisation de la clientèle* »). Il y a une mise en lien entre des éléments du brouillon et un document du prescrit.
OH : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V234BPPRO : « *Voilà pour les questions.* ***Finalement, on s'aperçoit que****, par rapport aux questions que j'ai posées là ou là et les réponses que j'ai eues,* ***les réponses dans le diaporama sont plutôt satisfaisantes.*** *(JL1-27)* »

Schéma 6y : Extrait de brouillon n°2 sur « les documents comme preuves » (BPJeps Agff).



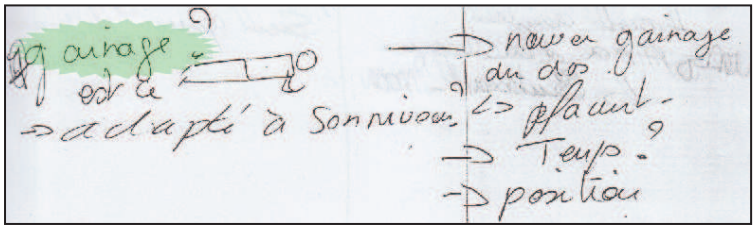
I235 : Pour cette soutenance au projet professionnel, l'évaluation est partagée : un évaluateur trouve la prestation du candidat déconnectée du diplôme visé : son projet est davantage tourné sur la lutte que sur l'Agff. L'autre évaluateur défend plutôt le candidat quant à son implication à l'Agff au regard « d'indices de sincérité » (« *il est beaucoup venu en*

cours ») ou de « vérité » (il explicité le lien entre « lutte » et « Agff »). La décision s'opère autour de deux documents : la « *fiche d'examen blanc* » et le « *dossier* ».
CL : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V235BPPRO : « *A la délibération, quand L. [le candidat] a eu terminé son projet, moi personnellement, j'avais un sentiment de ... c'est pas mal ... c'est pas mal ! Ça tient la route mais en même temps c'est ..., donc avec la personne avec qui j'évaluais, elle ne pensait pas la même chose que moi. (...)* ***Elle n'était pas négative mais en même temps, c'est vrai que elle, elle a relevé ... en regardant (elle montre le dossier du candidat), elle avait quand même raison*** *(...) Par contre, quand J. (l'autre évaluateur) a relevé qu'il était vachement axé lutte et qu'elle ne voyait même pas l'intérêt d'avoir passé un AG2F (BPJEPS AGFF) pour faire ça, parce que juste avec un BE lutte, ça lui suffisait de faire du coaching en MMA, voilà ! Donc, je n'ai pas trouvé ça ... enfin, j'ai trouvé ça judicieux de sa part ! (MD2-21)* »

c. Faire avec des indices irrésolus : entre intransigeance et « bénéfice du doute »

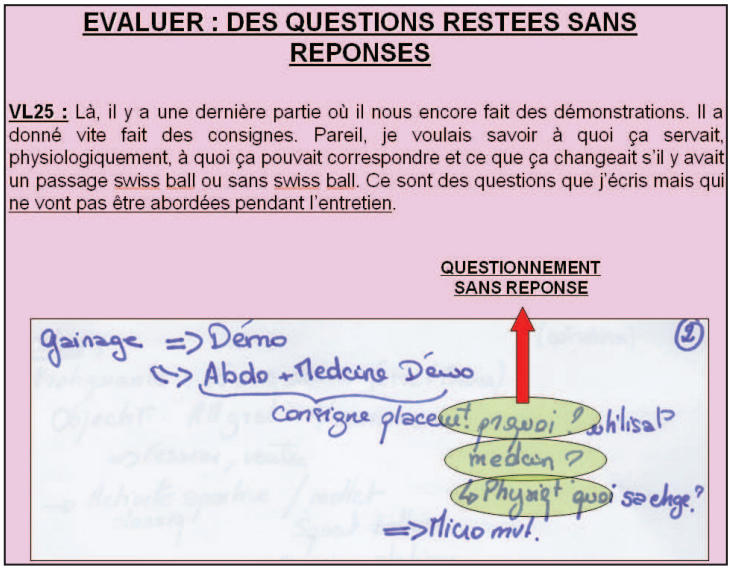
S&I : Des éléments manquent : ils restent flous, oubliés, délaissés mais reviennent au débat en fin d'évaluation. La question du « faire avec » caractérise certains actes d'évaluer des compétences comme une dramatique : la construction de la décision s'exerce au sein d'éléments plus ou moins certains.

Schéma 6z : Extrait de brouillon n°1 sur « les indices irrésolus » (BPJeps Agff).



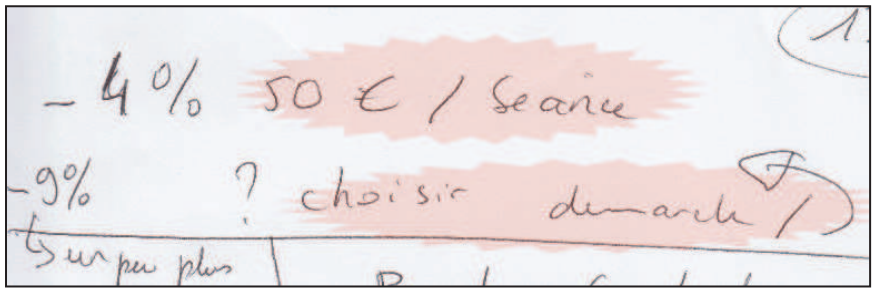
I236 : Dans cette situation en musculation, l'évaluateur n'a pas de réponses à sa question sur la « *position* » d'un exercice physique. Il n'a pu poser cette question ... et doit « faire avec », seul avec son dessin.
PP : Le candidat est en entretien à l'animation musculation.
V236BPMU : « ***Pensait-il que c'était une bonne position****, est-ce une position qu'il a lue dans un livre ?* ***Je n'ai pas eu de réponse par rapport à ça****. Et il revient… (SR53)* »

Schéma 7a : Extrait de brouillon n°2 sur « les indices irrésolus » (BPJeps Agff).



I237 : Pour cette situation en musculation, beaucoup de questions restent sans réponses pour l'évaluateur. Le doute reste présent quant à ces éléments qui avaient été retenus lors de son enquête.
NF : Le candidat anime sa séance en faisant des démonstrations des exercices.
V237BPMU : « *Là, il y a une dernière partie où il nous fait encore des démonstrations. Il a donné vite fait des consignes. Pareil,* ***je voulais savoir à quoi ça servait, physiologiquement****, à quoi ça pouvait correspondre et ce que ça changeait s'il y avait un passage swiss ball ou sans swiss ball.* ***Ce sont des questions que j'écris mais qui ne vont pas être abordées pendant l'entretien.*** *(VL25)* »

Schéma 7b : Extrait de brouillon n°3 sur « les indices irrésolus » (BPJeps Agff).



I237 : Pour cette soutenance au projet professionnel, le brouillon de l'évaluateur laisse traces d'éléments importants dont il n'a pu obtenir de réponses.
CL : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V237BPPRO : « *oui, voilà, pourquoi il a choisi les 50 € ? Comment il en est arrivé au 50 € par séance ? (...)* ***c'est quoi la démarche pour arriver au 50 € par séance ! (…) Donc, voilà, (elle lit son brouillon), c'est une question que j'aurai certainement voulu lui demander !*** *(MD2-13)* »

4. Rendre objectif « la conviction » : de « l'intime » au « public »

S&I : « L'intime », adjectif usité en justice, se mêle à l'adhésion, l'assurance, la confiance, la croyance pour façonner la conviction. « L'intime conviction » renvoie à l'étymologie de « l'intime » : *intimus* (XIVème siècle) qui désigne le lieu le plus en dedans, le plus intérieur, le plus profond où doit se produire la conviction. Elle s'entend dans ce cadre comme des actes qui construisent cet « intérieur » qu'est l'intime. Elle ne se contente pas d'être un simple accommodement mental entre des pièces à conviction et des impressions arbitraires. Elle se conçoit par des actes qui accompagnent et co-fabriquent la formation d'une décision. Elle est à la fois « *une* [co]*construction rationnelle donc objectivable* [qui prend] *en considération en parallèle son rapport à l'expérience émotionnelle et représentative puisque c'est à partir de celle-ci que le magistrat peut et doit fonder la certitude de son jugement*[1040]. » (Grihom, Ducousso-Lacaze & Massé, 2009).

I238 : Les doutes, les indices irrésolus, l'impression générale, les manques, sont échangés, reliés, « dé-battus » afin de co-construire une décision. Dans cette situation, l'objectivation passe par l'apport de la conviction du binôme qui le convainc. L'intime est construit par un passage au « public », i.e. une communication publique auprès de l'autre.
CL : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V238BPPRO : « *au départ,* ***c'est quand même J. [binôme évaluateur] qui était le référant extérieur ... un avis extérieur est toujours super intéressant parce qu'il est neutre ! (...) il a fallu qu'on discute ! Ça m'a à la limite sauté aux yeux ! Je me dis "mince ! C'est vrai ! (…)*** *Mais ne se voit pas là ! Et même d'ailleurs dans ma tête, je crois que je me souviens même de ma phrase, ça été : "Mais L.* [Le candidat stagiaire]*, qu'est ce que t'as fait ! Mais pourquoi tu n'y as pas pensé !" Mais, à la limite, même en évaluant, je me dis "Mais pourquoi tu n'y as pas pensé M.* [Prénom de l'évaluateur narrateur] *?". Elle a raison, J.* [prénom du deuxième l'évaluateur] *! (MD2-32/33)* »

I239 : Pour cette évaluation en animation musculation, la « *communication publique* » passe par la mise en commun d'indices et d'impressions. Les actes se caractérisent par une réduction des discordances et la consolidation des concordances. Le « on » incarne cette intimité publique de la conviction.
PP : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V239BPMU : « *On est intervenu chacune à notre tour.* ***Je sais que finalement, c'était « non » catégorique****, mais on n'a pas dit : « les connaissances, c'est non ». Je suis plutôt intervenue dans le sens :* ***« écoutes, les filières, il ne connaît pas, les muscles, il ne***

[1040] GRIHOM, M.-J., DUCOUSSO-LACAZE, A. & MASSE, M., (2009). Le sujet de l'acte et son intentionnalité: quelle actualité dans le champ judiciaire ? Arquivos Brasileiros de Psicologia, versão On-line ISSN 1809-5267, Arq. bras. psicol. v.61 n.3 Rio de Janeiro dez.

connaît pas… ». C'est plus un échange. *Ai-je loupé quelque chose ?* ***Est-ce qu'elle [le binôme] a relevé quelque chose de positif ?*** *Et* ***au final, on était d'accord toutes les deux****. L'anatomie n'était pas sue, les filières n'étaient pas sues. C'est ce que l'on a noté… pour expliquer la non validation. (SR78)* »

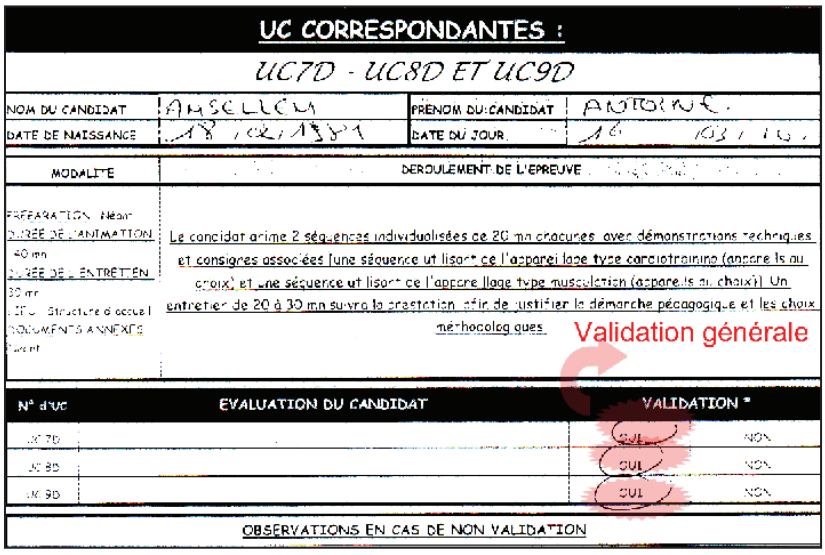
I240 : L'évaluateur ci après a une conviction. Il garde le silence et préfère écouter le binôme parler de peur d'induire une posture. Les avis convergent et la conviction devient intime.
CB : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V240BPPRO : « *(...)* ***j'avais déjà mon idée au préalable et sa prestation a un peu validé mon idée.*** *(...)* ***là c'était bien. Je laisse la parole à O. [prénom du deuxième l'évaluateur] pour avoir son avis et ne pas l'influencer.*** *Il dit tout de suite que c'est très bien, qu'il n'y a rien à dire, qu'il a trouvé sa présentation très bien. Elle répond bien aux questions, est sûre d'elle.* ***Il dit que, pour lui, c'est bon****. (JL2-25)* »

I241 : Des convictions semblables entrent en dispute sur la forme. Si l'évaluateur tend à ne pas valider deux UC sur trois, son binôme ne refuse qu'une seule UC. L'objectivation passe par des actes de négociation et de réduction des discordances afin de rendre public le verdict.
PP : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V241BPMU : « *Là-dessus, on a un peu discuté (…) par rapport à l'action,* ***il y a des choses qui m'ont dérangée. Je ne voulais pas la valider. On ne s'est pas battu !*** *J'ai proposé comme quoi je n'étais pas trop sûre de vouloir valider cet item. J'aurais aimé qu'il le repasse. (…) Je suis un peu entre les deux. En fonction du pratiquant. Donner les informations utiles… (...)* ***Elle me dit : tu ne lui donnes pas, et la [UC] 7 et la 8 ? Je me suis dit que j'étais peut-être un peu dur, si elle me parle comme ça.*** *(...) Ca me perturbe un peu. Il ne refera plus ces erreurs ou il les refera ? Parce que c'est « oui », dans l'entretien. (...)* ***Comme il va repasser celle-ci [UC7] et que j'ai réussi à repérer quelque chose de sécuritaire là-dedans. (…) Du coup, c'était OK pour la 8. En gros, il faut trouver un compromis entre les jurys.*** *Sinon, on peut y rester des heures. (SR86/88/90)* »

5. L'impression générale comme « actualisation » de « l'intime conviction »

S&I : Des questions d'ordre général, plus globales mêlent pensées, impressions générales. Ce passage à l'avis général s'appuie sur l'ensemble du processus évaluatif. La réponse aux questions n'est pas seulement formelle mais en relation avec un « affect ». Les évaluateurs sont à la fois « con-vaincus » et affectés dans son intimité.

Schéma 7c : Extrait de brouillon n°1 sur « l'actualisation de l'intime conviction » (BPJeps Agff).


UC CORRESPONDANTES :

UC7D - UC8D ET UC9D

NOM DU CANDIDAT	ANSELLEM	PRENOM DU CANDIDAT	ANTOINE
DATE DE NAISSANCE	[illegible]	DATE DU JOUR	16/03/[illegible]

MODALITE	DEROULEMENT DE L'EPREUVE
PREPARATION : Néant DUREE DE L'ANIMATION : 40 mn DUREE DE L'ENTRETIEN : 30 mn [illegible] : Structure d'accueil DOCUMENTS ANNEXES : Aucun	Le candidat anime 2 séquences individualisées de 20 mn chacunes avec démonstrations techniques et consignes associées [une séquence ut liser ce l'appareillage type cardiotraining (appareils au choix) et une séquence ut liser ce l'appareillage type musculation (appareils au choix)]. Un entretien de 20 à 30 mn suivra la prestation afin de justifier la démarche pédagogique et les choix méthodologiques.

Validation générale

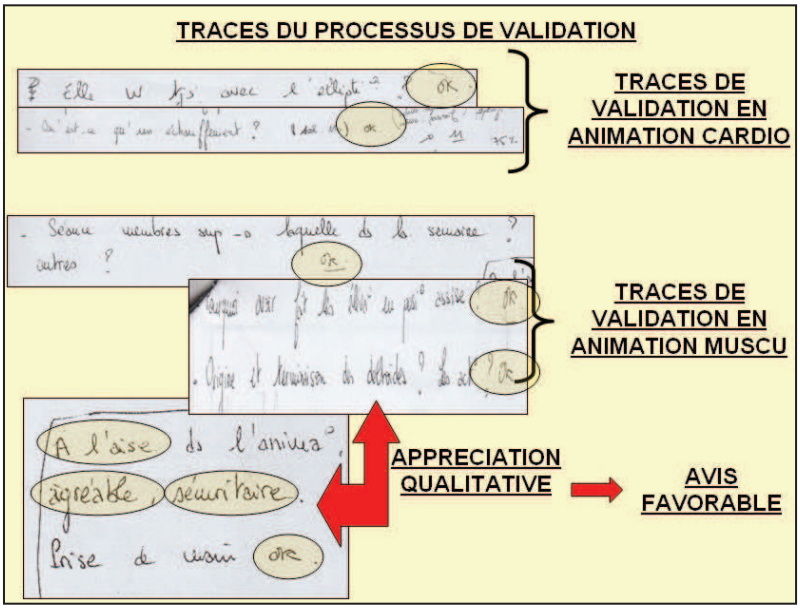
N° d'UC	EVALUATION DU CANDIDAT	VALIDATION *	
UC 7D		OUI	NON
UC 8D		OUI	NON
UC 9D		OUI	NON

OBSERVATIONS EN CAS DE NON VALIDATION

I242 : La validation est formalisée par un « *oui* » général. La grille est remplie par une validation directe des UC (et non par les différents items). « *L'impression générale* » est invoquée, la question résolutive « *de savoir si oui ou non il était capable de faire son métier* » est résolue : le « je » devient un « on ».
AA : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V242BPMU : « *on s'est dit :*

est-ce que ça, c'est validé ? « Validé » (…) ***Le « oui » général.*** *Et ensuite, on valide les items. (…) on ne prend pas le temps de tout lire. (…) On ne les a pas regardés.* ***A partir du moment où on considère que c'est validé, on ne regarde pas après dans le détail.*** *(…) Une fois que la partie globale est validée… C'est vrai qu'on est parti du postulat de l'impression générale et de savoir si oui ou non il était capable de faire son métier (...)* ***Etant donné que c'est positif, il n'y a pas vraiment lieu de…*** *On a expliqué nos choix, mais la délibération n'a pas duré 10 minutes.* ***En 5 minutes, on a fait le tour de l'impression globale****, un peu du pourquoi, du comment, les petits points qui pouvaient poser problème. (VS22/24)* »

Schéma 7d : Extrait de brouillon n°2 sur « l'actualisation de l'intime conviction » (BPJeps Agff).



I243 : Le processus de « *décision générale* » verbalisé s'explique au regard de l'enquête et des traces qui construisent cet avis d'ensemble. Il révèle un « intime » décisionnel au sens d'actes qui se réalisent aux moyens d'artefacts, d'énergie, d'interactions dans un contexte participatif.
PM : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V243BPFIT : « *Là, c'était une décision générale, en fait.* ***Ca a été global,*** *on s'est regardée.* ***Qu'est-ce que tu en penses ? Ca me paraît bien pour l'animation, pour l'entretien aussi.*** *Elle a donné des termes techniques, a su justifier, etc.* ***A partir de là, on considère que tous les items sont validés.*** *(VV16)* »

I244 : L'évaluateur « publie » sa conviction en s'adressant à son binôme : « *Qu'en penses-tu ?* ». Elle invite à formuler l'intime, i.e. l'essentiel : le côté vaincu par les éléments formels et affectés. La norme est mise de côté de part ce double travail de distanciation : une première distanciation entre l'identité propre de l'évaluateur et sa « reconstruction » de l'évaluation, puis une distanciation entre sa conviction et le côté vaincu qui subsiste par/contre l'autre. C'est dans cette double « distanciation en acte » que la référence à la norme peut s'inviter. Pour l'évaluateur (dans le sens du couple binôme), il ne reste qu'entre lui et le candidat la formalisation de la procédure de l'évaluation.
XC : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V244BPMU : « *(...) En gros, on s'est questionné, on s'est demandé : (...)* ***qu'en penses-tu ?*** *C'est juste : là, c'était bon. On avait déjà un point de base. On avait un premier accord.* ***D'une façon globale, on était assez d'accord par rapport à ce qu'on avait vu et par rapport à ce qu'on avait rencontré.*** *(…)* ***On a discuté un peu. On s'est dit, avant de parler d'UC, de façon générale : qu'as-tu pensé ?*** *(…) On savait qu'il y avait des choses qu'on allait valider, je savais que je voulais valider des choses et qu'il y avait des choses que je voulais revalider. (…) On avait déjà un point d'accord, une idée générale de ce que l'on allait faire. (VM65)* »

V.2.2.4 Le rapport à la norme : entre formalité et renormalisation

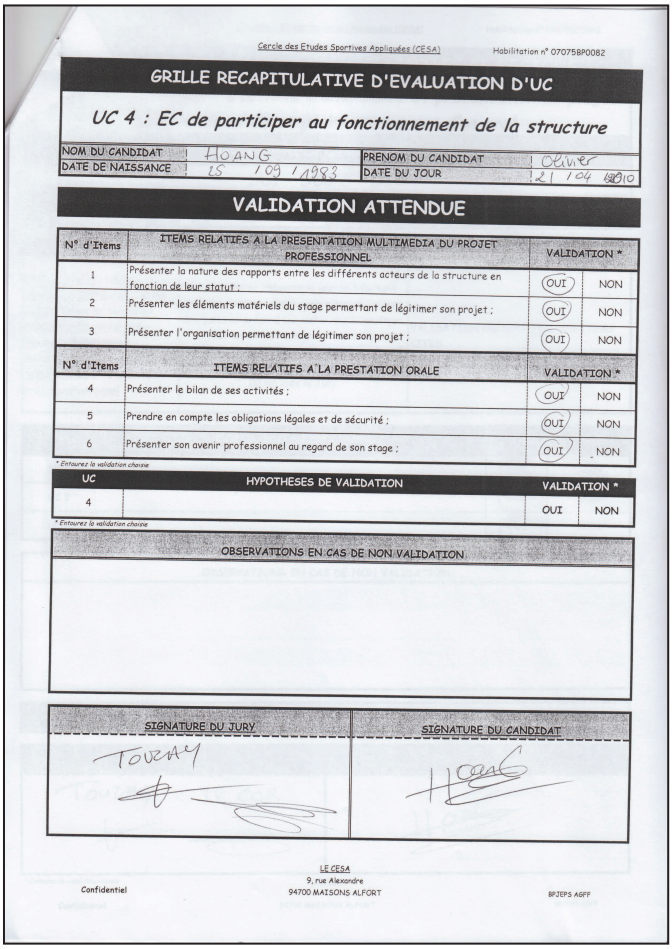
S&I : Trois types d'actes sont caractérisés au regard des documents réglementaires de l'évaluation – les grilles d'évaluation.

En premier lieu, les grilles restent inexistantes dans son rapport à « l'intime conviction ». Elles sont appelées à la table en dernier ressort, tel un pacte à formaliser entre les deux évaluateurs (un « procès verbal » au regard du candidat). Deuxièmement, les deux évaluateurs n'objectivent pas suffisamment une conviction. L'appel à un référentiel normé permet de prendre de nouveaux repères. La norme est un « Acte » au sens notarial, i.e. un « Acte authentique » : il apporte un caractère officiel d'authenticité, voire une preuve. Les évaluateurs « discutent » autour de certains items afin de se convaincre. Enfin, les évaluateurs détiennent des convictions différentes. Aucun des deux n'a été « vaincu » par l'autre, les empêchant de signer le pacte. Le rapport à la norme est « en acte » : des actes d'arrangements, d'échanges, de trocs. La norme se voit « transformée » par des actes de « renormalisation » permettant aux évaluateurs d'y trouver leurs comptes. « Il faut bien faire … en fin de compte ».

Nous mettons en avant trois résultats : « la norme comme Pacte », « la norme comme Acte » et « la norme en actes ».

1. La norme comme « Pacte » : entre formalités hâtives et « procès verbal »

Le « Pacte » renvoie moins à la notion contemporaine de convention qu'à sa signification latine première : un accord. Il met en avant la notion de validité. L'accord est rendu par l'oralité des convictions et retranscrite au moyen des grilles. Le format inadapté de la norme importe peu pour les acteurs. Les grilles sont peu parcourues. Seuls la formalisation de la conviction et les paraphes comptent. Des pratiques de formalisation sont distanciées, voire sabrées : des items sont oubliés, des éléments manquent. Son administration s'apparente à une mise en liquidation, ponctuée de quelques bévues.



Cercle des Etudes Sportives Appliquées (CESA) Habilitation n° 07075BP0082

GRILLE RECAPITULATIVE D'EVALUATION D'UC

UC 4 : EC de participer au fonctionnement de la structure

NOM DU CANDIDAT	HOANG	PRENOM DU CANDIDAT	Olivier
DATE DE NAISSANCE	15/09/1983	DATE DU JOUR	21/04/2010

VALIDATION ATTENDUE

N° d'Items	ITEMS RELATIFS A LA PRESENTATION MULTIMEDIA DU PROJET PROFESSIONNEL	VALIDATION *	
1	Présenter la nature des rapports entre les différents acteurs de la structure en fonction de leur statut ;	(OUI)	NON
2	Présenter les éléments matériels du stage permettant de légitimer son projet ;	(OUI)	NON
3	Présenter l'organisation permettant de légitimer son projet ;	(OUI)	NON
N° d'Items	ITEMS RELATIFS A LA PRESTATION ORALE	VALIDATION *	
4	Présenter le bilan de ses activités ;	(OUI)	NON
5	Prendre en compte les obligations légales et de sécurité ;	(OUI)	NON
6	Présenter son avenir professionnel au regard de son stage ;	(OUI)	NON

* Entourez la validation choisie

UC	HYPOTHESES DE VALIDATION	VALIDATION *	
4		OUI	NON

* Entourez la validation choisie

OBSERVATIONS EN CAS DE NON VALIDATION

SIGNATURE DU JURY	SIGNATURE DU CANDIDAT
TOURNY	

LE CESA
9, rue Alexandre
94700 MAISONS ALFORT

Confidentiel BPJEPS AGFF

Schéma 7e : Extrait de brouillon n°1 sur « la norme comme Pacte » (BPJeps Agff).

I245 : Les deux situations suivantes amènent ces évaluateurs à formuler leurs « pactes » rapidement. Ils sont d'accord. Ci-dessous, l'UC4 est validée sans prendre en compte le moindre détail.

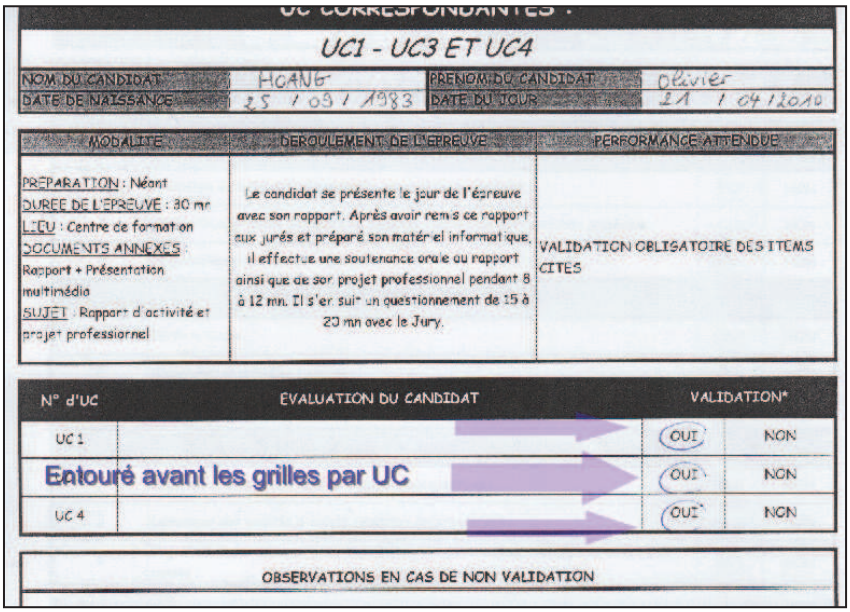
OH : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

V245BPPRO : « ***L'UC4 n'a pas vraiment fait débat*** *puisqu'elle a été très correctement présentée et d'ailleurs on n'a pas posé de question dessus*

parce qu'il a bien valorisé son expérience. Donc, l'UC4, on lui a mise sans rien. ***Même pas relu les axes principaux. C'était bon.*** *(JL1-39)* »

I246 : Dans cette situation, trois UC sont soumises à validation. Deux d'entre elles sont validées directement tandis que la troisième est relue à des fins de repérages à la formalisation de la conviction.
OH : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

Schéma 7f : Extrait de brouillon n°2 sur « la norme comme Pacte » (BPJeps Agff).


UC CORRESPONDANTES :

UC1 - UC3 ET UC4

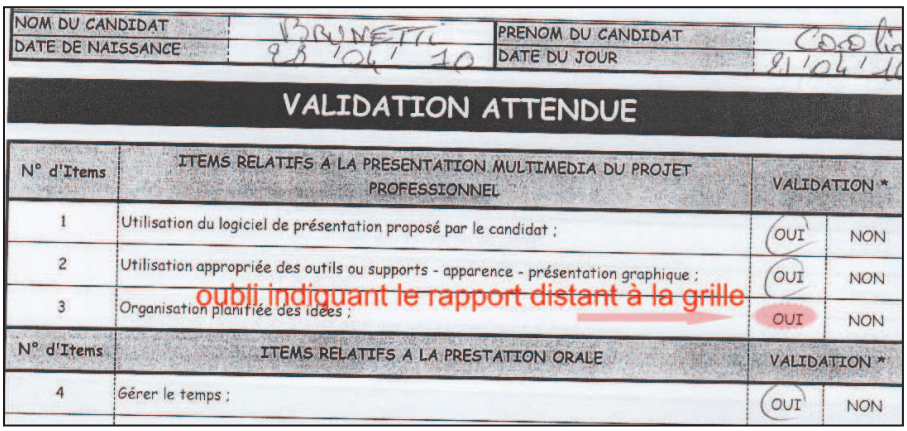
NOM DU CANDIDAT	HOANG	PRENOM DU CANDIDAT	Olivier
DATE DE NAISSANCE	25/09/1983	DATE DU JOUR	21/04/2010

MODALITE	DEROULEMENT DE L'EPREUVE	PERFORMANCE ATTENDUE
PREPARATION : Néant DUREE DE L'EPREUVE : 30 mn LIEU : Centre de formation DOCUMENTS ANNEXES : Rapport + Présentation multimédia SUJET : Rapport d'activité et projet professionnel	Le candidat se présente le jour de l'épreuve avec son rapport. Après avoir remis ce rapport aux jurés et préparé son matériel informatique, il effectue une soutenance orale du rapport ainsi que de son projet professionnel pendant 8 à 12 mn. Il s'en suit un questionnement de 15 à 20 mn avec le Jury.	VALIDATION OBLIGATOIRE DES ITEMS CITES

N° d'UC	EVALUATION DU CANDIDAT	VALIDATION*	
UC 1		OUI	NON
Entouré avant les grilles par UC		OUI	NON
UC 4		OUI	NON

OBSERVATIONS EN CAS DE NON VALIDATION

V246BPPRO : « : *Les premiers,* ***on ne les a pas relus, on a mis OUI directement****. D'ailleurs, les cercles sont entourés franchement et les suivants un peu moins,* ***pour le dernier axe relatif au questionnement. On a relu et finalement****, quand on relit les items,* ***on s'aperçoit que ce n'est pas si mal que ça. On a peut-être une autre vision. On va argumenter simplement*** *(JL1-30)* »


NOM DU CANDIDAT	BRUNETTI	PRENOM DU CANDIDAT	Cédric
DATE DE NAISSANCE	25/04/70	DATE DU JOUR	21/04/10

VALIDATION ATTENDUE

N° d'Items	ITEMS RELATIFS A LA PRESENTATION MULTIMEDIA DU PROJET PROFESSIONNEL	VALIDATION *	
1	Utilisation du logiciel de présentation proposé par le candidat ;	OUI	NON
2	Utilisation appropriée des outils ou supports - apparence - présentation graphique ;	OUI	NON
3	Organisation planifiée des idées ;	OUI	NON
N° d'Items	ITEMS RELATIFS A LA PRESTATION ORALE	VALIDATION *	
4	Gérer le temps ;	OUI	NON

oubli indiquant le rapport distant à la grille

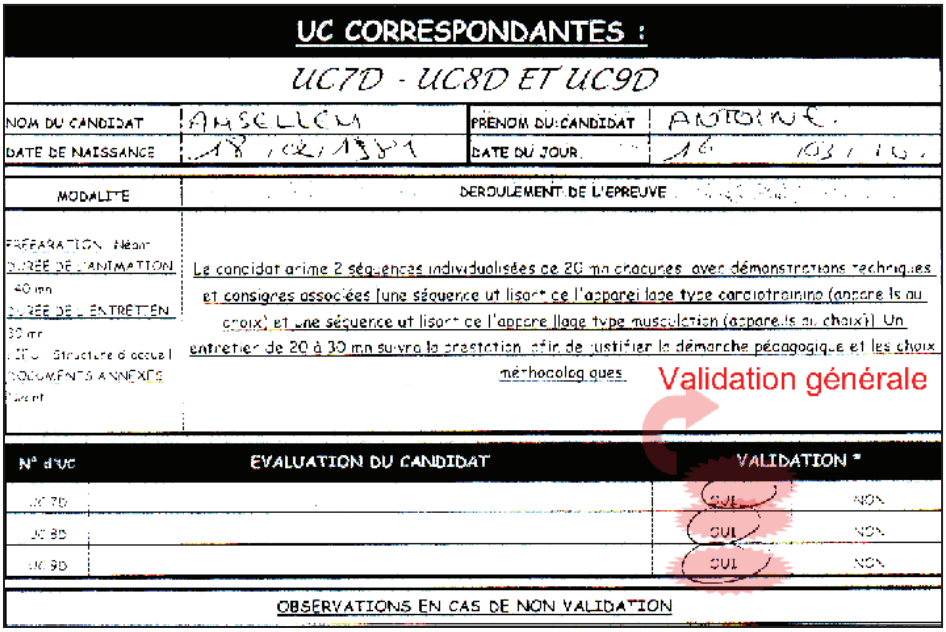
Schéma 7g : Extrait de brouillon n°3 sur « la norme comme Pacte » (BPJeps Agff).

I247 : L'évaluateur « liquide l'affaire ». Des « bévues » sont apparentes sur la grille (des items sont omis).

CB : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

V247BPPRO : « *Et là, c'est moi qui ai les grilles.* ***Je mets des OUI rapidement et on voit que j'en ai oublié un. C'est parce que ça a été fait rapidement.*** *On ne fait même pas attention. On est en train de discuter d'autres choses qui n'ont rien à voir avec l'évaluation et on met des OUI pendant qu'on discute. Et puis, je signe et le fais signer. Ca prend quelques secondes. (JL2-26)* »

Schéma 7h : Extrait de brouillon n°4 sur « la norme comme Pacte » (BPJeps Agff).



UC CORRESPONDANTES :

UC7D - UC8D ET UC9D

NOM DU CANDIDAT	ANSELLEM	PRENOM DU CANDIDAT	ANTOINE
DATE DE NAISSANCE	18/02/1991	DATE DU JOUR	16/03/19

MODALITE	DEROULEMENT DE L'EPREUVE
PREPARATION : Néant DUREE DE L'ANIMATION : 40 mn DUREE DE L'ENTRETIEN : 30 mn LIEU : Structure d'accueil DOCUMENTS ANNEXES : Aucun	Le candidat anime 2 séquences individualisées de 20 mn chacunes avec démonstrations techniques et consignes associées (une séquence utilisant de l'appareillage type cardiotraining (appareils au choix) et une séquence utilisant de l'appareillage type musculation (appareils au choix)). Un entretien de 20 à 30 mn suivra la prestation, afin de justifier la démarche pédagogique et les choix méthodologiques.

Validation générale

N° d'UC	EVALUATION DU CANDIDAT	VALIDATION *	
UC 7D		OUI	NON
UC 8D		OUI	NON
UC 9D		OUI	NON

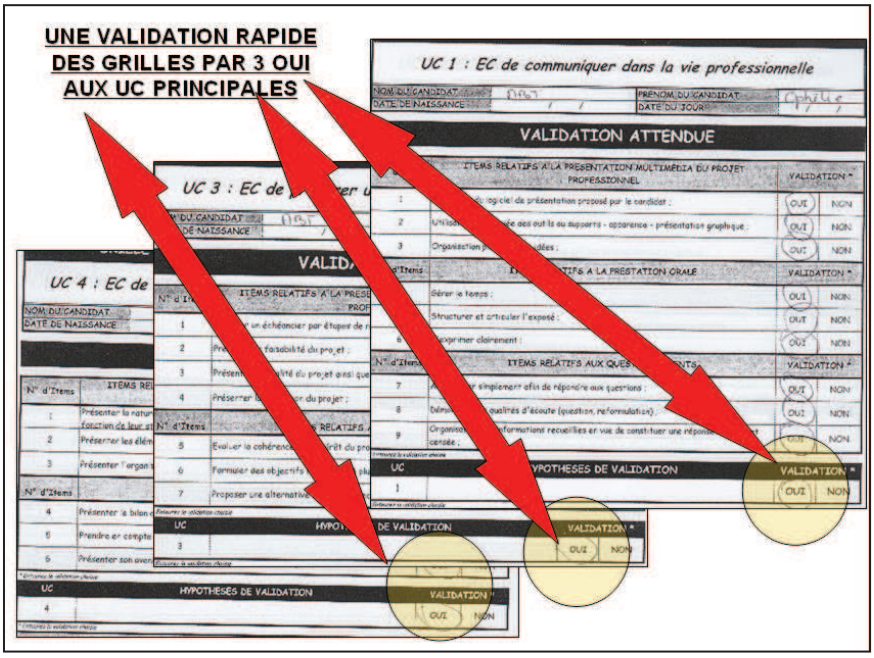
OBSERVATIONS EN CAS DE NON VALIDATION

I248 : Pour cette évaluation à l'animation en musculation, seuls les libellés des trois UC sont relus. La validation se fait directement sur la grille récapitulative (et non sur chaque grille d'UC). La validation est guidée par les « accords » donnés par « *l'impression générale* ».

AA : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

V248BPMU : « ***On a relu chaque fois les intitulés de chaque UC.*** *Et on s'est dit : est-ce que ça, c'est validé ? « Validé » (…) Le « oui » général. Et ensuite, on valide les items. (…) on ne prend pas le temps de tout lire. (…) On ne les a pas regardés.* ***A partir du moment où on considère que c'est validé, on ne regarde pas après dans le détail.*** *(…) Une fois que la partie globale est validée… C'est vrai qu'on est parti du postulat de l'impression générale et de savoir si oui ou non il était capable de faire son métier. (VS23)* »

Schéma 7i : Extrait de brouillon n°5 sur « la norme comme Pacte » (BPJeps Agff).

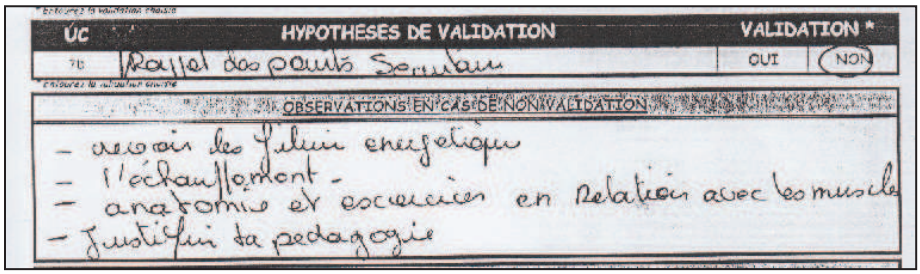


I249 : L'évaluateur explicite la formalisation du pacte sous forme de scénario. Le « *oui* » amène les deux évaluateurs à ne pas perdre de temps à la formalisation de l'accord. Les titres des UC sont repris et validés directement sans détails.

OA : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

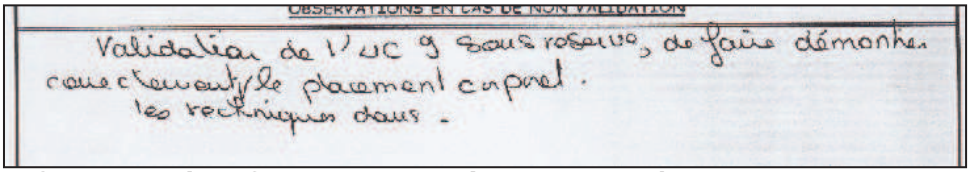
V249BPPRO : « ***donc, voilà, on se donne d'abord (…) un oui, ou un "je ne sais pas", ou un non !*** *Si la personne est d'accord avec moi, il n'y aura pas de soucis parce qu'on ne va pas prendre plus de temps que ça pour parler entre nous, et donc, (elle regarde la grille d'évaluation),* ***c'est oui, oui, oui (en désignant chaque item de la grille), et à la limite, on ne relit même pas les grilles. On va relire les gros items*** *(elle montre le libellé des UC en haut de grille) (…) voilà, c'est le titre des UC ! (MD1-32)* »

Schéma 7i : Extrait de brouillon n°5 sur « la norme comme Pacte » (BPJeps Agff).



I250 et I251 : Les deux situations qui suivent illustrent les actes rédactionnels du « procès verbal » : des observations succinctes sont notées allant de simples descriptions à des traces de « renormalisation ».
PP : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V250BPMU : « ***Pour que les prochains jurys,*** *si ce n'est pas moi,* ***puissent****…* ***Je me suis retrouvée là-dessus.*** *(SR100)* »

Schéma 7j : Extrait de brouillon n°6 sur « la norme comme Pacte » (BPJeps Agff).



XC : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V251BPPMU : « ***On a validé l'UC9 (…)…sous réserve… (…) à condition*** *–* ***et on l'a noté sur la grille principale*** *– de faire des démonstrations lui-même, de montrer les démonstrations. En fait, il nous est apparu quelque chose de remarquable, c'est que ces démonstrations étaient moins bonnes que celles de l'adhérent. (…) Ce que nous attendons, c'est de revoir les démonstrations, même si on ne juge pas nécessaire de refaire passer une animation. (VM71)* »

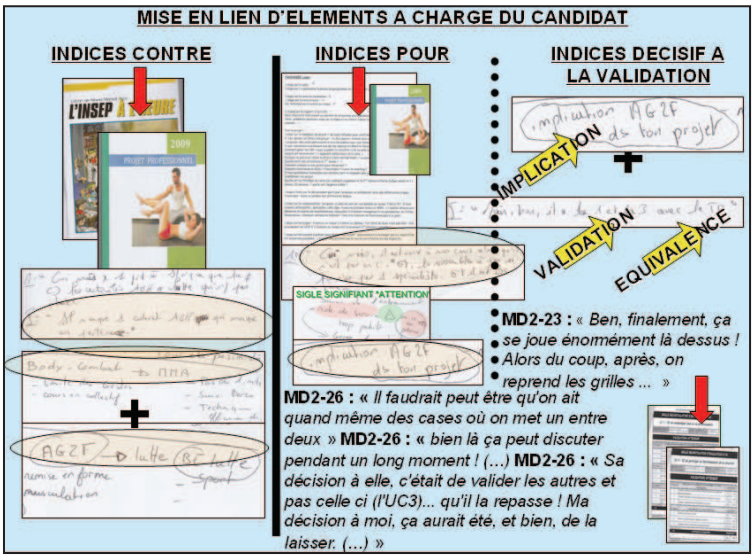
2. La norme comme « Acte » : du référant au « repérant »

S&I : « La norme comme Acte » est à entendre au sens d'une recherche d'authenticité manquante à la conviction. Comme vu, les indices de sincérité n'ont pas suffi à convaincre. Le binôme évaluateur reste dans une conviction molle. La grille devient un repère à la conviction. Certains items sont recherchés, discutés pour se repérer. Ils s'apparentent aux documents intermédiaires de « l'Acte » (les « Minutes » que le notaire est tenu de conserver à son office) agissant comme des calages à la rédaction finale de l'Acte.

I252 : L'évaluateur n'est pas convaincu sur la partie « sécuritaire ». Un retour aux items critériés l'amènent à mieux signifier sa conviction (« *ça veut dire que ...* »), à se situer au regard de l'attendu normatif. A défaut d'avoir été convaincu par son binôme, la norme joue le rôle d'un « tiers » qui convainc légitimement à son tour.
PP : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V252BPMU : « **[l'item « Etre sécuritaire »],** ***ça veut dire qu'il a réfléchi son schéma. Il a travaillé avec son adhérent, il a prévu son entrainement****. Il doit y avoir un suivi chronologique. (...)* ***Pour moi, ça engendre plein de choses super importantes pour être animateur****, parce que, sinon, ma petite sœur serait animatrice. Et ça résume un petit peu ce qui est en manque. (SR64/65)* »

I253 : Sur le schéma ci après, des indices à charge et à décharge sont relevés, croisés et retranscrits. L'intime conviction du binôme se joue autour de « *l'implication à l'Ag2f* » en définitive. L'évaluateur est partagé entre sa conviction et celle de son binôme : il va chercher à prendre un repère grâce aux items de la grille : les critères font « balancer » la conviction.
CL : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

Schéma 7k : Extrait de brouillon n°1 sur « la norme comme Acte » (BPJeps Agff).

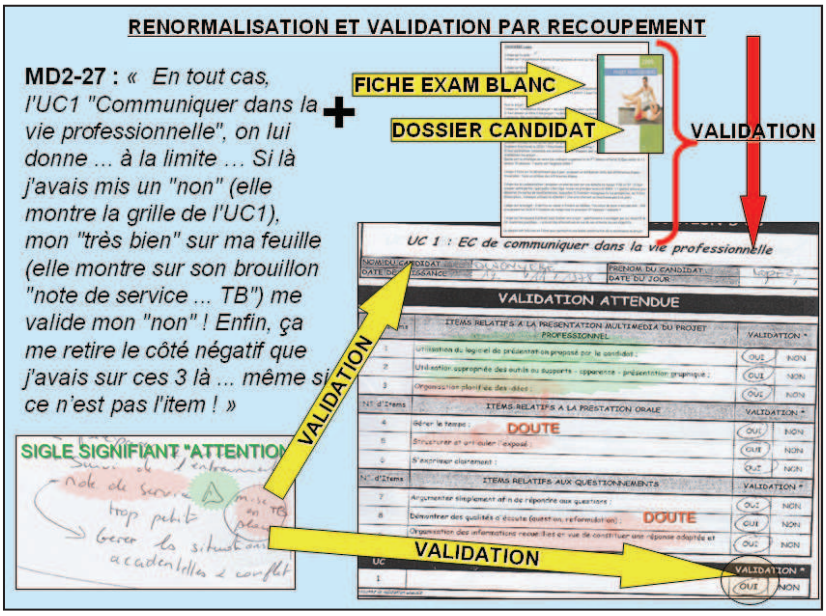


V253BPPRO : « ***L'implication de l'AG2F par rapport à ton projet ... et bien, c'est vrai que c'est le grand truc*** *que j'ai rajouté sur la fin ....Ben, finalement, ça se joue énormément là dessus ! Alors du coup, après,* ***on reprend les grilles*** *... grille 1, grille 2, grille 3 ... qu'est ce qu'on fait ? Parce qu'****il faut bien poser une note ! On ne va pas délibérer pendant trois jours !*** *Elle donne son avis, je le respecte, je lui donne le mien, elle le respecte, ben on va faire une chose ! On va suivre les grilles,* ***on va relire et on va voir les "oui", les "non" !*** *(MD2-24)* »

3. La norme en « acte » : entre « droit négocié » et « renormalisation »

S&I : La conception du « *droit négocié*[1041] » selon Kintzig (2011) est une alternative à la conception occidentale figée de la norme : descendante et imposée par la hiérarchie qui les produit. Le « *droit négocié* » rend compte d'un « entre deux » entre une norme imposée et une norme négociée au bénéfice du candidat. Cette conception convoque la « renormalisation » comme des actes comblant cet espace libre entre leurs convictions et leurs règles. Des actes de négociations, d'arrangements, de trocs, d'échanges amènent à un « droit re-négocié » au niveau local. Il permet un déblocage de la situation évaluative qui doit nécessairement trouver une issue normative juste.

Schéma 7l : Extrait de brouillon n°1 sur « la norme en acte » (BPJEPS Agff).



I254 : Dans cet échange à l'évaluation de la soutenance au projet professionnel, le binôme évaluateur effectue une « donation » (« *on lui donne ... à la limite* »). L'acte de renormalisation s'effectue en marge : l'UC1 est reliée directement à un indice important (« *la note de service* ») et permet sa validation.

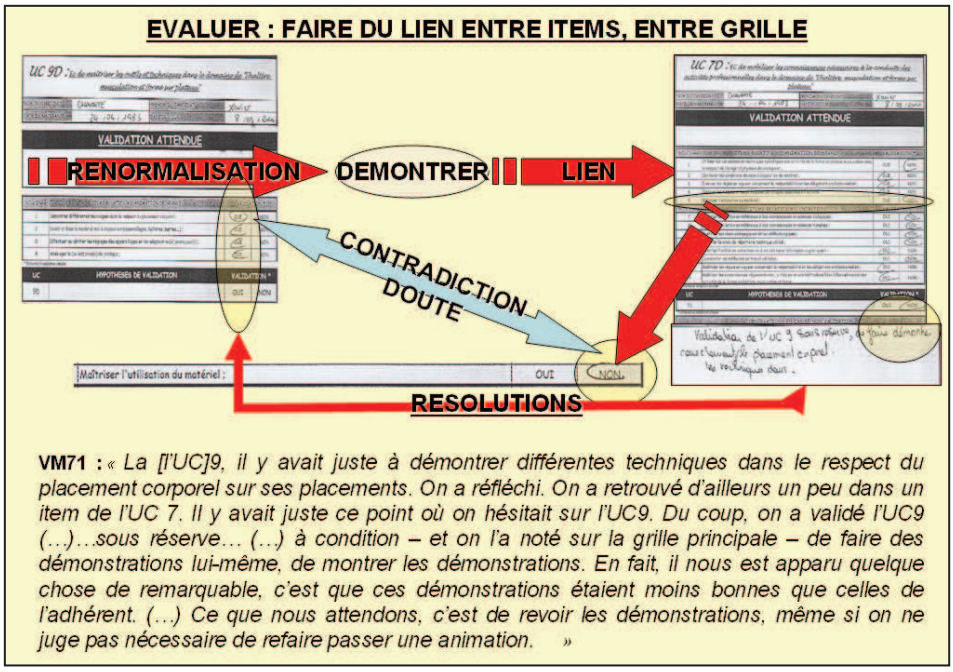
CL : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

V254BPPRO ; « *Bon bref ! Voilà donc ! En tout cas,* ***l'UC1 "Communiquer dans la vie professionnelle", on lui donne ... à la limite ...*** *Si là j'avais mis un "non" (elle montre la*

[1041] KINTZIG, A., (2011). Le droit négocié, Dossier coordonné par Annie Kintzig, Économie et Management, n° 138.

grille de l'UC1), ***mon "très bien" sur ma feuille (elle montre sur son brouillon "note de service ... TB") me valide mon "non" !*** *Enfin, ça me retire le côté négatif que j'avais sur ces 3 là ... même si ce n'est pas l'item ! (MD2-27)* ».

Schéma 7m : Extrait de brouillon n°2 sur « la norme en acte » (BPJeps Agff).



VM71 : *« La [l'UC]9, il y avait juste à démontrer différentes techniques dans le respect du placement corporel sur ses placements. On a réfléchi. On a retrouvé d'ailleurs un peu dans un item de l'UC 7. Il y avait juste ce point où on hésitait sur l'UC9. Du coup, on a validé l'UC9 (…)…sous réserve… (…) à condition – et on l'a noté sur la grille principale – de faire des démonstrations lui-même, de montrer les démonstrations. En fait, il nous est apparu quelque chose de remarquable, c'est que ces démonstrations étaient moins bonnes que celles de l'adhérent. (…) Ce que nous attendons, c'est de revoir les démonstrations, même si on ne juge pas nécessaire de refaire passer une animation. »*

I255 : Dans cette situation à l'animation en musculation, une partie de l'UC9 est en balance. L'arrangement s'effectue en validant l'UC9 « *sous réserve* » du passage d'une partie de celle-ci lors du rattrapage de l'UC7 (UC sur la « maîtrise des connaissances »). Des actes d'arrangements permettent de « faire avec » la norme tout en la renormalisant : l'UC9 devient une « maîtrise des connaissances et d'une démonstration ». Comme le montre le schéma ci-dessous, les validations s'accompagnent d'observations écrites qui renormalisent les UC.

XC : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

V255BPMU : « *La [l'UC]9, il y avait juste à démontrer différentes techniques dans le respect du placement corporel sur ses placements. On a réfléchi. On a retrouvé d'ailleurs un peu dans un item de l'UC 7. Il y avait juste ce point où on hésitait sur l'UC9.* ***Du coup, on a validé l'UC9 (…)…sous réserve… (…)*** *à condition – et on l'a noté sur la grille principale –* ***de faire des démonstrations lui-même****, de montrer les démonstrations. En fait, il nous est apparu quelque chose de remarquable, c'est que ces démonstrations étaient moins bonnes que celles de l'adhérent. (…)* ***Ce que nous attendons, c'est de revoir les démonstrations, même si on ne juge pas nécessaire de refaire passer une animation.*** *(VM71)* »

I256 : Les actes se jouent sur le plan micro. Dans cette situation, des items sont « donnés » au regard d'une négociation d'ensemble. Des dons sont consentis par compassion, pour soigner les formes.

PP : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

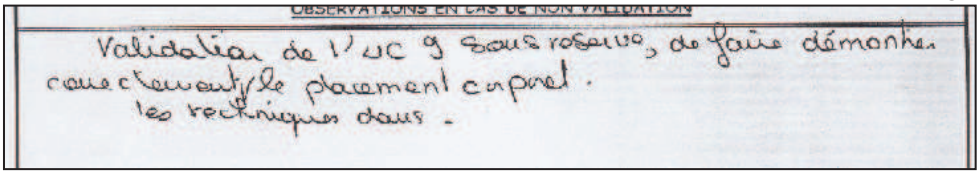
V256BPMU : « *Et puis, il y a « sciences humaines », c'est « non », « choix pédagogique », il n'est pas justifié…* ***Du coup, on a tellement de non là-dedans qu'on peut lui donner ce petit oui là.*** *(SR84)* »

I257 : La négociation conduit à des opérations de marchandage et de trocs. L'évaluateur cède l'UC8 en échange du « *rappel des points de sécurité* » indexé à l'UC7 à l'évaluation de rattrapage. Le compromis permet aux évaluateurs de sortir temporellement de l'impasse normative.

PP : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.

V257BPMU : « ***Là, on a mis « rappel des points de sécurité ».*** *Ca me gênait de ne pas avoir ce rappel.* ***Comme il va repasser celle-ci [UC7] et que j'ai réussi à repérer quelque chose de sécuritaire là-dedans. (…) Du coup, c'était OK pour la 8.*** *En gros, il faut trouver un compromis entre les jurys. Sinon, on peut y rester des heures. (SR91)* »

Schéma 7n : Extrait de brouillon n°3 sur « la norme en acte » (BPJeps Agff).



I258 : Le même dilemme est observé dans cette situation. Cette fois, l'UC9 est validée sous réserve d'une démonstration technique lors du rattrapage de l'UC7.
XC : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V258BPMU : « ***Pour nous, ce n'était pas judicieux de refaire passer cette partie-là.*** *C'est pour cela qu'on l'a validée. Mais sous réserve.* ***L'idée de la validation sous réserve, c'était pour dire : OK, mais remontre-nous****. C'est aussi pour faire prendre conscience au candidat d'une certaine remise en question. On pourra lui faire à la fin des épreuves… (…)* ***On a jugé en proposant justement de montrer pendant l'entretien certains exercices, justement, ça pourra faire le lien…*** *C'était pour nous presque plus judicieux, au lieu de la sanction, de le confronter pendant l'entretien de rattrapage et de le mettre, pour lui, après, mettre en avant qu'il faut peut-être qu'il développe un peu sa pratique personnelle. (VM76)* »

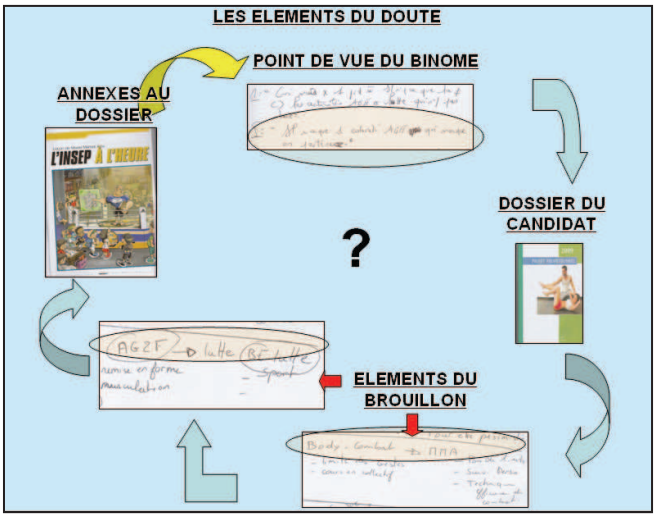


Schéma 7o : Extrait de brouillon n°4 sur « la norme en acte » (BPJeps Agff).
I259 : Le schéma ci-dessous rassemble des éléments du doute. La norme « re-négociée » n'a pas été opérante. Le sort de l'UC3 reste partagé et la norme dans son rôle de tiers n'a fait pencher la balance. En dernier ressort, il en profite au candidat. Le bénéfice du doute est accordé et entraîne la validation de l'UC3. Cet enjeu est de taille car l'UC3 entraîne la diplomation du candidat ce jour là.
CL : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V259BPPRO : « *(…) Mais de toute façon, quoiqu'il en soit,* ***il aurait fallu prendre une décision ! Sa décision à elle, c'était de valider les autres et pas celle ci (l'UC3)... qu'il la repasse ! Ma décision à moi, ça aurait été, et bien, de la laisser. (…)*** *Je ne sais pas si j'aurai eu la force de caractère de lui faire changer d'avis ! Je ne sais pas si elle aurait eu la force de caractère de me faire, moi, changer d'avis ! Je ne sais pas ... Donc je pense que dans le doute euh ... je ne sais pas.* ***Aujourd'hui ce candidat a son AG2F et on ne sait pas ...*** *s'il n'avait pas eu sa (UC3)... on ne sait pas ... Voilà ! Et je ne veux même pas le savoir finalement parce que je suis très contente que L. [le candidat] ait eu son BP ! (…) Est ce que elle, elle aurait flanché ? ... je ne sais pas ... est ce que moi j'aurai flanché ? ... je ne sais pas ... donc du coup, là par rapport à ... vraiment aujourd'hui, mon point de vue : je ne sais pas ! (MD2-38)* »

V.3 / Gérer les tensions et les complexités que les critères ne règlent pas

S&I : Après avoir présenté une catégorie autour des « outils » des évaluateurs, et une catégorie sur ses actes d'enquête, l'étude pointe un résultat autour de l'encombrement de ses actes et des tensions que l'évaluateur doit gérer. Les évaluateurs se confrontent à des décisions dramatiques et des dilemmes.

Des actes répartis inégalement dans le temps font apparaître des moments de pause et des moments de surcharge. Dans cette partie, le focus est donné à des séries d'actes multiples : entre faire plusieurs choses en même temps et « jongler d'un acte à l'autre », les évaluateurs sont écartelés par l'obligation d'agir et les tensions qui émergent au fil du temps.

V.3.1 « Faire avec » les tensions

V.3.1.1 La norme sous tension : entre normes et indices de conviction

S&I : La norme est le premier ingrédient de l'évaluation : véritable « piment » de l'acte d'évaluer des compétences, les évaluateurs sont confrontés à régler des éléments « sous hautes tensions » au travers d'un processus situé et médié par différents outils clandestins. Ils sont condamnés à faire du lien entre la norme et les éléments propres à l'enquête : connecter des pôles contraires. Les actes de l'évaluateur amènent à résoudre une à une ces différentes tensions en situant les résolutions dans les « entre deux ».

I260 : Dans cette situation, les va-et-vient entre normes et faits commencent dès le début de l'enquête. L'évaluateur engage un travail à la fois cognitif et physique entre « *les attentes de l'examen* » et « *l'activité* » du candidat. Il se trouve constamment entre normes et faits, normes et indices.
CB : Le candidat anime sa séance de fitness avec son groupe.
V260BPPRO : « *A un certain moment,* ***je me concentre réellement sur les attentes de l'examen et, à d'autres moments, j'essaie de me détacher de ça, d'essayer de comprendre sa démarche****, de comprendre pourquoi ci, pourquoi ça, pourquoi plus ça que ça…* ***Essayer de comprendre pourquoi elle en est arrivée là,*** *essayer de comprendre un petit peu son investissement* ***par rapport à telle ou telle activité*** *et, de manière générale, par rapport à la salle. (…) C'est d'ordre général.* ***Je me détache un petit peu…*** *C'est pour essayer de comprendre sa démarche personnelle. (TB10)* »

I261 : L'évaluateur est « *partagé* » : d'un côté, l'attendu de l'évaluateur n'est pas tout à fait contenté ; de l'autre côté, la norme se présente comme une réponse à choix multiples (le valider de prime abord), mettre des observations en remarques, lui faire repasser une partie de l'épreuve. Un questionnement s'installe entre doute et scenarii.
OH : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V261BPPRO : « ***Je suis partagé parce que, à la fois on aurait pu mettre OUI*** *et dire que pour l'ensemble, OK, c'est validé,* ***mais à la fin on aurait pu mettre NON****, mais moins dans une logique d'évaluation que de formation en disant :* ***il y a un rattrapage dans trois semaines – un mois et ça te permettra de retravailler là-dessus,*** *ça pourrait éventuellement te servir par la suite. Son rattrapage aurait été une formalité, puisqu'il aurait eu juste ça à travailler.* ***Finalement, on aurait pu mettre OUI et le mettre en remarque aussi.*** *Le valider et lui mettre en remarque : règle du jeu à travailler.* ***Je ne sais pas si la remarque est lue ou pas.*** *On aurait peut-être validé. (JL1-38)* »

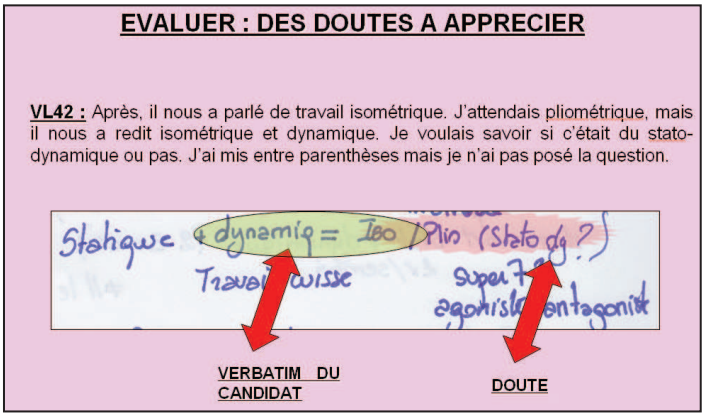
I262 : l'évaluateur se trouve entre un item non investigué, un indice peu convainquant (« *l'échauffement* ») et une signification personnelle de l'item (« *Pathologie, ça veut dire ce que ça veut dire* »).
PP : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V262BPMU : « *(..) "Les risques et les principes pathologiques associés à l'activité"* [item de la grille], *c'est un peu difficile dans le sens où …* ***quels risques pour le pratiquant ? On n'a pas posé de question directe : « quels risques encoure … ? » Mais d'un autre côté, on avait vu un échauffement qui n'était pas effectué en bonne et due forme. Donc, il y a des risques.*** *(…) l'activité, en l'occurrence, c'était la musculation. Si les prises ne sont pas bonnes, ça peut engendrer une pathologie, enfin un risque. Pathologie, ça veut dire ce que ça veut dire. (SR80)* »

V.3.1.2 Le « doute en acte » : entre satisfactions, contradictions et réponses comme postulant légitime à l'activité du doute

1. Le doute : de l'ignorant à l'ignardise

S&I : Le « doute en acte » renvoie à la conception posée dans la première partie : un doute émergeant des actes des évaluateurs. Lors de la phase d'enquête, des éléments sont retenus, transcrits, mémorisés (mentalement ou par le biais d'artefacts). La mise en lien d'indices posent deux impasses : la première réside dans l'impossibilité d'investiguer toutes les interrogations. Ils sont condamnés à « faire avec » ; l'autre impasse réside dans sa relative « ignardise ». Ce terme est utilisé à des fins caricaturales afin de forcer le trait entre le « formateur qui sait haut et fort » et « l'évaluateur qui ne sait pas en silence ». Ce constat renvoie à la notion « d'expert », de celui qui est décrit socialement comme omniscient. Les évaluateurs font face à des connaissances manquantes. Ce péché d'orgueil les amène au doute face à ces éléments.

Schéma 7p : Extrait de brouillon n°1 sur « le doute en acte » (BPJeps Agff).

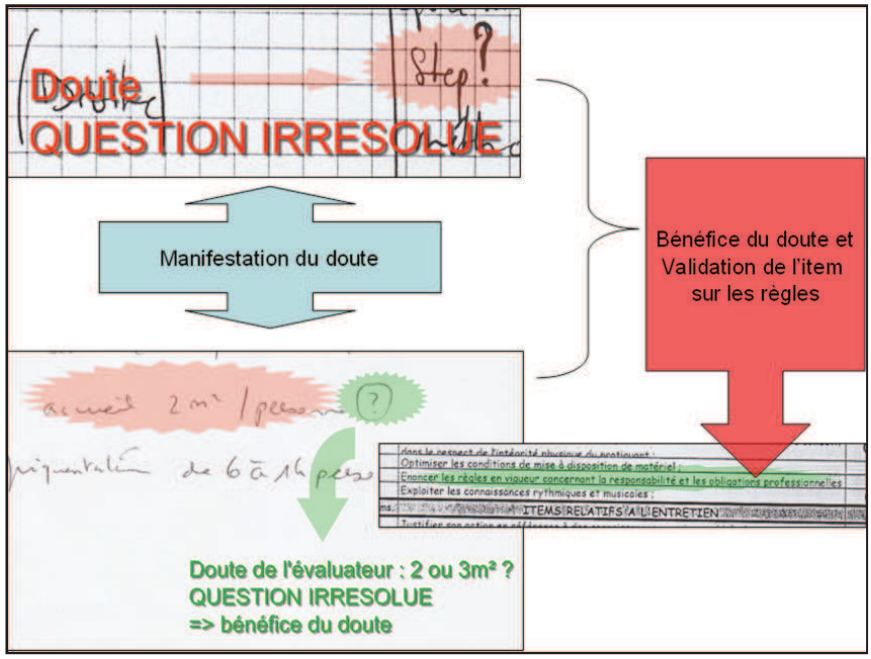


I263 : Cette situation ci-dessous illustre la première impasse : un irrésolu réside (« *isométrique et dynamique* »). L'évaluateur reste « *entre parenthèse* » comme le note son brouillon.
NF : Le candidat est en entretien d'animation musculation.
V263BPMU : « *Après, **il nous a parlé de travail isométrique. J'attendais pliométrique**, mais il nous a redit isométrique et dynamique. Je voulais savoir si c'était du stato-dynamique ou pas. **J'ai mis entre parenthèses** mais je n'ai pas posé la question. (VL42)* »

I264 : les questions sont posées mais les réponses moyennes du candidat sont en tension avec la qualité de sa présentation multimédia. Le binôme évaluateur est « *partagé* ». Le doute se manifeste par un état intermédiaire entre deux pôles à la fois balançant d'un côté comme de l'autre, immobilisant un état d'incertitude.
OH : Le candidat termine son entretien par une dernière réponse sur son projet professionnel.
V264BPPRO : « *Du coup, à la fin de phrase, lorsque le candidat a terminé, **on est, avec OI. [le binôme], un peu partagé.** L'ensemble est moyen parce que, sur les questionnements, aussi bien lui (le jury binôme) que moi, **on n'a pas eu de réponse percutante** et juste, souvent un peu aléatoire, **et en même temps, sa présentation est vraiment professionnelle, diaporama, soutenance orale.** Derrière, il y a beaucoup de travail, soigné. Au final… (JL1-28)* »

I265 : Dans cette évaluation à l'animation fitness, l'évaluateur obtient la réponse à sa question mais il ne peut en apprécier la valeur. La question relative aux distances de sécurité entre deux pratiquants est répondue avec aplomb par le candidat. Le locutoire et l'illocutoire de ce dernier produisent un effet perlocutoire contraire. Si le candidat répond sur la forme et le fond, l'évaluateur est plongé dans un « doute de l'ignardise » que son binôme ne résout pas.
CB : Le candidat répond à une question technique en entretien d'animation fitness. Il sort de la salle après son entretien.

Schéma 7q : Extrait de brouillon n°2 sur « le doute en acte » (BPJeps Agff).

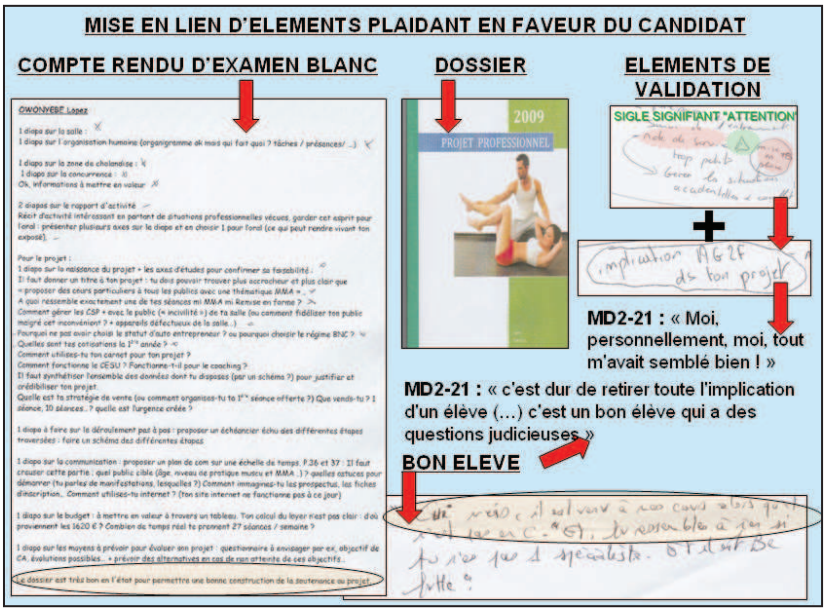


V265BPFIT : « *Dans les items, au niveau des UC, il y a une partie sur la réglementation. (…) On lui a demandé si elle savait quelle est la surface à avoir par pratiquant et elle a répondu 2 m2, de façon instantanée, sûre d'elle. Je n'ai pas avancé plus que ça.* ***Je suis resté [sur] des valeurs qui ont deux ou trois ans ; ça a peut-être changé.*** *J'étais resté sur 3 m2 pour une activité fitness et 4 m2 pour une activité danse.* ***Un « point d'interrogation » (cf. brouillon) parce que je n'ai pas la réponse, je ne sais pas qui a raison, elle ou moi. (…)*** *Dans le doute… peut-être que les valeurs que j'ai ont changé au niveau du ministère et je ne le sais pas. Je mets un point d'interrogation, je l'entoure parce qu'il faut vraiment que j'arrive dessus.* ***Quand ça se termine, je fais un retour avec le collègue. C'est un point dont on a discuté puisqu'on s'est posé la même question au même moment. Lui aussi…*** *(…) Je ne suis pas conforté, je dois vérifier pour moi. (AL39)* »

2. L'intime conviction « sous pression » : sous le poids de points clés, sous le poids de « l'ensemble »

S&I : Certains éléments clés provoquent le doute. Il se pose moins sur l'objet amenant au doute que sur l'action à entreprendre. Il s'entend par un « je ne sais pas quoi faire ».

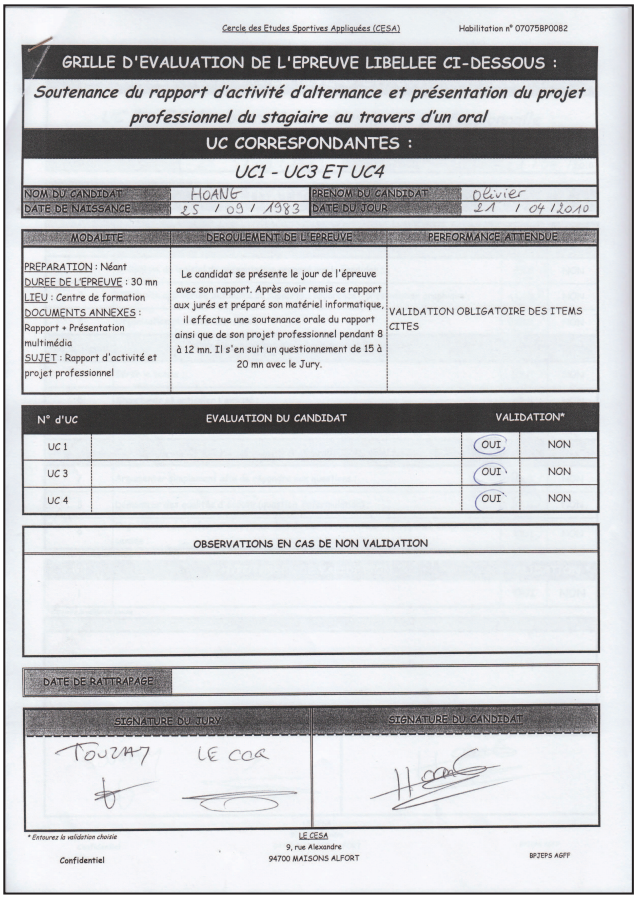
Schéma 7r : Extrait de brouillon n°1 sur « l'intime conviction sous pression » (BPJeps Agff).



I266 : Dans cette évaluation, l'évaluateur est sous pression face à l'argument de son binôme (un cadre de la DRJS) : « *pas l'intérêt d'avoir passé un AG2F (BPJEPS AGFF) pour faire ça* ». Pour son binôme, un projet professionnel axé sur la lutte dénote un problème « *d'implication à l'Agff* ». L'évaluateur est « pressé » d'un côté par un argument « visible » (le document du stagiaire) et verbalisable par son binôme, et d'un autre côté par l'implication

« *pendant une année* » de son candidat dans la formation. L'appréciation est sous pression et amène à un « doute en acte » : quoi faire ?
CL : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V266BPPRO : « *à la délibération, quand L. [le candidat] a eu terminé son projet, (…)* ***Moi, personnellement, moi, tout m'avait semblé bien ! Par contre, quand J. (l'autre évaluateur) a relevé qu'il était vachement axé lutte*** *et qu'elle ne voyait même pas l'intérêt d'avoir passé un AG2F (BPJEPS AGFF) pour faire ça, parce que juste avec un BE lutte, ça lui suffisait de faire du coaching en MMA, voilà ! Donc, je n'ai pas trouvé ça ... enfin, j'ai trouvé ça judicieux de sa part ! (MD2-21)* ***Alors, maintenant, c'est vrai que c'est très difficile d'évaluer*** *un candidat quand on l'a eu en formation pendant une année. (...)* ***C'est dur de zapper tout ce qu'on a vécu pendant un an, c'est dur de retirer toute l'implication d'un élève, parce que L. [le candidat] s'est complètement impliqué au travers des cours****, et a posé beaucoup de questions, était présent, oui voilà, s'impliquait dans les cours, faisait tous les ateliers, oui voilà ! (...) c'est vrai que quand on arrive pour évaluer un candidat qu'on connait, parce qu'on l'a eu en formation sur une année,* ***c'est difficile de se mettre en retrait, en se disant "je zappe, je ne le connais pas"*** *(MD2-22) »*

Schéma 7s : Extrait de brouillon n°2 sur « l'intime conviction sous pression » (BPJeps Agff).


Cercle des Etudes Sportives Appliquées (CESA) — Habilitation n° 07075BP0082

GRILLE D'EVALUATION DE L'EPREUVE LIBELLEE CI-DESSOUS :

Soutenance du rapport d'activité d'alternance et présentation du projet professionnel du stagiaire au travers d'un oral

UC CORRESPONDANTES :

UC1 - UC3 ET UC4

NOM DU CANDIDAT	HOANG	PRENOM DU CANDIDAT	Olivier
DATE DE NAISSANCE	25 / 09 / 1983	DATE DU JOUR	21 / 04 / 2010

MODALITE	DEROULEMENT DE L'EPREUVE	PERFORMANCE ATTENDUE
PREPARATION : Néant DUREE DE L'EPREUVE : 30 mn LIEU : Centre de formation DOCUMENTS ANNEXES : Rapport + Présentation multimédia SUJET : Rapport d'activité et projet professionnel	Le candidat se présente le jour de l'épreuve avec son rapport. Après avoir remis ce rapport aux jurés et préparé son matériel informatique, il effectue une soutenance orale du rapport ainsi que de son projet professionnel pendant 8 à 12 mn. Il s'en suit un questionnement de 15 à 20 mn avec le Jury.	VALIDATION OBLIGATOIRE DES ITEMS CITES

N° d'UC	EVALUATION DU CANDIDAT	VALIDATION*	
UC 1		OUI	NON
UC 3		OUI	NON
UC 4		OUI	NON

OBSERVATIONS EN CAS DE NON VALIDATION

DATE DE RATTRAPAGE

SIGNATURE DU JURY	SIGNATURE DU CANDIDAT
TOUZAT LE COQ	

* Entourez la validation choisie

Confidentiel — LE CESA, 9, rue Alexandre, 94700 MAISONS ALFORT — BPJEPS AGFF

I267 : L'évaluateur doute quant à la teneur de la validation : « *je suis partagé* ». Il est sous pression d'une prestation jugée « *en manque de travail* » et d'une « *démarche Ok* ». Ces éléments l'amènent à verbaliser des scenarii : « *On aurait pu* ». La grille ci-dessous montre que le « bénéfice du doute » l'emporte. La validation est effective pour les trois UC.
OH : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V267BPPRO : « *(…) on sent que s'il le met en place dans son club, c'est quelque chose qu'il devra travailler pour, finalement, être vraiment professionnel.* ***L'idée, c'est de se dire : OK, il a la démarche du projet, il sait comment ça s'organise ; par contre, peut-être qu'il lui manque un peu de travail, un peu d'expérience pour pouvoir être autonome sur cet aspect-là.*** *(..)* ***Je suis partagé parce que, à la fois on aurait pu mettre OUI et dire que pour l'ensemble, OK, c'est validé, mais à la fin on aurait pu mettre NON*** *(...) Finalement, on aurait pu mettre OUI et le mettre en remarque aussi.* ***Le valider et lui mettre en remarque : règle du jeu à travailler. Je ne sais pas si la remarque est lue ou pas.****(JL1-36)* »

3. Des attendus aux « manques » : des actes du doute

S&I : Le « doute en acte » rend moins compte d'actes hésitants : des éléments délaissés par des questions non posées, des réponses parcellaires, le doute s'installe au cœur du vide, d'un trou noir au cœur d'un attendu. L'incomplétude de l'attendu (manques, incompréhensions, réponses incomplètes, etc.) reste l'un des meilleurs candidats à la construction progressive du doute.

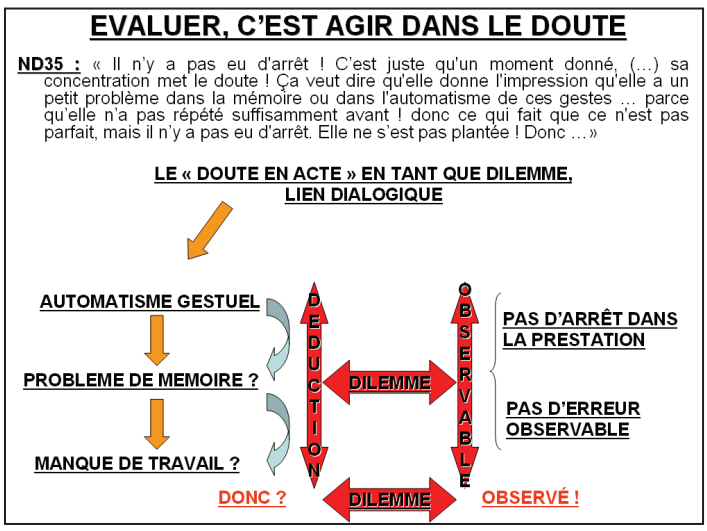
I268 : L'acte suivant pointe l'attendu comme moteur de l'appréciation : l'évaluateur témoigne d'éléments plus ou moins « *gris* ». Dans sa quête impossible à satisfaire ses attendus, il cherche par défaut des indices intermédiaires (« *un manque de vocabulaire* » dans l'exemple).
NF : Le candidat est en entretien d'animation musculation.
V268BPMU : « ***Je pars du principe que j'ai des attendus, mais que, si les réponses sont bonnes, elles sont bonnes même si j'ai envie qu'il dise quelque chose. Je ne vais pas m'arrêter là parce que, pour moi, c'est peut-être gris****, mais, pour lui, c'est peut-être plus blanc que gris à ce moment-là.* ***C'est pour cela que je ne veux pas me formaliser forcément à mes attendus*** *et que je lui laisse une chance de me donner ce qu'il sait.* ***C'est pour ça qu'après on continue.*** *(…) parfois, c'est un manque de vocabulaire, mais ce n'est pas forcément un manque de connaissances. (VL53)* »

I269 : L'évaluateur questionne le candidat au regard de certains attendus. Son principal problème réside dans l'écart constaté entre de bonnes réponses lors de l'entretien vis-à-vis d'indices contradictoires lors de la phase d'animation : « *Ca me perturbe un peu. Il ne refera plus ces erreurs ou il les refera ?* ». Le doute subsiste malgré le passage aux aveux en lien avec de bonnes réponses aux questions posées. Il se pose moins dans l'état mental de l'évaluateur que dans la construction progressive du doute : une construction dialogique entre des observables relevés, des éléments provoqués (les attendus) et des aveux.
PP : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V269BPMU : « *Le problème, c'est qu'on sait que l'entretien, c'est pour le rattraper. Et,* ***dans son entretien, ce qui est déstabilisant, c'est qu'il se remet beaucoup en question, il est d'accord avec ses erreurs****… Mais, le pense-t-il ou pas ? Ca me perturbe un peu. Il ne refera plus ces erreurs ou il les refera ?* ***Parce que c'est « oui », dans l'entretien. Il re-justifie, il explique.*** *On nous dit « expliquer ses choix » [libellé de l'item], on ne nous dit pas « expliquer les choix qui sont vrais ». S'il explique « faux » … il explique. C'est un peu embêtant. (…) Ca dépend de la gravité de la situation ? (SR89)* »

4. Le « doute cognitif » : actes de l'évaluateur rationnel en proie avec ses ressentis

S&I : Les actes restent le moteur du doute : actes de l'évaluateur au sens d'un « acteur rationnel » qui raisonne, qui calcule, qui déduit. Le « doute cognitif » ne renvoie pas à un état mental de type pathologique, ni à la conception descartienne du « sceptique » par nature. L'évaluateur se trouve inexorablement pris dans l'étau du processus d'évaluation : il recueille des faits, des indices qui l'amènent à confronter ses plans avec les faits.

Schéma 7t : Extrait de brouillon n°1 sur « l'acteur rationnel et les faits » (BPJeps Agff).



I270 : Dans la situation ici-bas, l'évaluateur part de faits (« *problème d'automatisme de gestes* »). Cette observation le renvoie dans un processus de déduction par la pensée logique. Il en conclue un problème de « *concentration* [qui] *met le doute* ». Ce doute apparaît moins de part un processus cognitif que dans son lien avec ses indices : « *mais il n'y a pas eu d'arrêt. Elle ne s'est pas plantée ! Donc …* ». Le doute en acte rend compte d'un dilemme à résoudre entre ses indices et sa pensé logique.

PM : Le candidat est en train d'animer sa séance fitness. Faute d'un dysfonctionnement technique, le candidat anime sa séance sur une chanson qui n'est pas celle prévue au départ.
V270BPFIT : « *Il n'y a pas eu d'arrêt ! C'est juste qu'un moment donné, (…)* ***sa concentration met le doute !*** *Ça veut dire qu'elle donne l'impression qu'elle a* ***un petit problème*** *dans la mémoire ou* ***dans*** *l'automatisme de ces gestes … parce qu'elle n'a pas répété suffisamment avant ! donc ce qui fait que ce n'est pas parfait, mais il n'y a pas eu d'arrêt. Elle ne s'est pas plantée ! Donc … (ND35)* »

I271 : L'évaluateur est partagé entre « *des consignes* » qu'il a acquises et des actes non-conformes. « L'acteur rationnel » en déduit un manque d'expérience, de « *vécu* ». Il avance même une éventuelle tentative de simulation du candidat. Ce doute en acte est moins mentalisé qu'incorporé dans une « *sensation* », une « *impression d'un gars qui « sort sa science ».* L'impression est « visuelle » : « *on le voit* ».
PP : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V271BPMU : « *C'est quand même un métier de terrain. (...)* ***Les consignes, il les a, mais il ne sait pas repérer chez un pratiquant s'il est bien placé ou pas. Il n'a pas de vécu, pas d'expérience par rapport à ça.*** *Sur plein de choses. Il ne fait pas de planif.* ***Pourquoi tu ne sais pas faire ?*** *(…) il ne sait pas pourquoi il en parle. Je trouve que ce qui est utilisé est sensé être acquis.* ***Ca ne sert à rien de faire croire qu'on sait des choses.*** *(…) Faire croire que tu sais alors que tu ne sais pas.* ***Et j'ai eu cette sensation. (…) L'impression d'un gars qui « sort sa science ».*** *De loin, on le voit… Il a l'air de savoir. (SR98)* »

V.3.2 « Faire en même temps », « jongler d'un acte à l'autre » : actes d'évaluer « multiacting »

V.3.2.1 Le « multiacting » comme actes de jonglage

1. Le « multiacting » : des mises en « mémoires vives » et « mémoires externes »

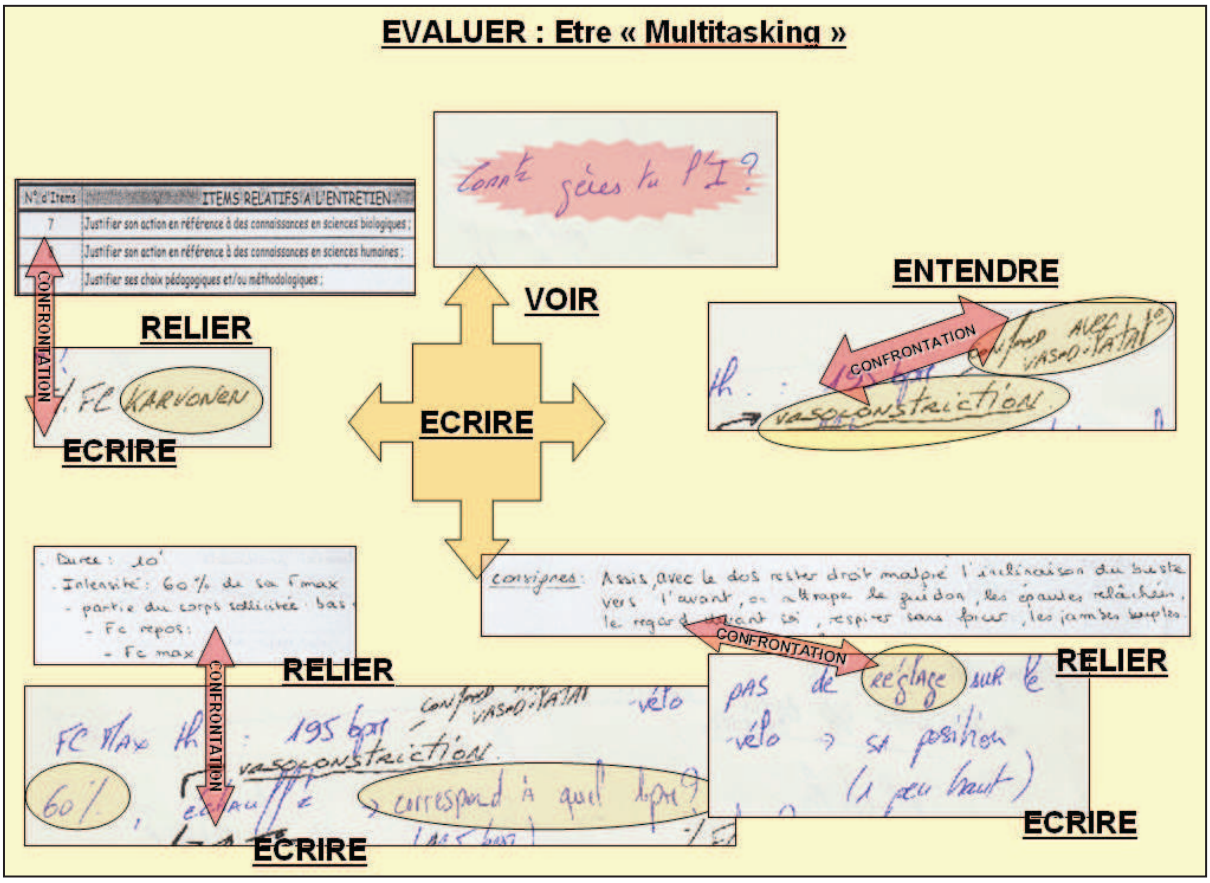
S&I : Cette partie illustre l'encombrement des actes des évaluateurs : le « multiacting » par le « voir », « l'entendre », la mémorisation, etc. Le « multiacting » représente une série d'actes à faire en un instant « t » précis : plusieurs actes apparaissent et doivent se dérouler dans des espaces temps très courts. Ils asphyxient les évaluateurs par manque de temps et de moyens. Pris au dépourvu, ils tentent d'agir à la fois « *en même temps* » sur tous les tableaux, à la fois successivement par des actes de « jonglage » dans des espaces temps très courts. Le « multiacting » rend compte d'actes contraints dont leurs effectuations révèlent une alternance : tantôt simultanées (« *en même temps* »), tantôt successives (« *jonglage* »), ces actes ne sont pas médiés par les dispositifs normatifs.

I272 : L'évaluateur témoigne de difficultés à « *chercher* », « *écouter* », « *regarder* ». Il illustre sa difficulté à effectuer ses actes d'évaluer au regard du temps qui passe. Il s'opère une opération de mise en mémoire tampon de certains éléments qui restent actualisables dans un temps court : il compte sur la possibilité de les transcrire juste après, la possibilité de trouver une autre mémoire de stockage telle qu'un document. Au regard de la conception de Sollisch, l'évaluateur s'aide à la fois de mémoires externes afin de réaliser des opérations en même temps tout en jonglant perpétuellement entre le « voir » et « l'entendre ».
CL : Le candidat soutient oralement son projet professionnel. Il présente un point en lien avec sa diapositive. Certains détails sont dans le dossier écrit du candidat.
V272BPPRO : « ***Là je ne vais pas le chercher là, c'est ce qu'il dit !*** *Si je le mets là, voilà !* ***Je n'ai pas le temps d'écouter ... en fait moi, ma difficulté, je n'ai pas le temps d'écouter, de prendre en notes et d'en plus aller …*** *Si je vais dans le projet, si je vais*

dans la grille, je ne vais pas dire que ça m'arrive jamais (…) parce que si je prends le temps d'aller dans la grille, ***si je prends le temps d'aller dans le projet, je peux éventuellement perdre du temps sur ce que j'entends et sur ce que je veux écrire.*** *(...) Donc, du coup,* ***je suis plus dans la mémoire vive****, enfin, moi je suis plus sur ce qu'il se passe sur le moment, et je ne me projette pas ailleurs (MD2-16/17)* »

I273 : L'observation reste importante. L'évaluateur verbalise un « *voir* », un « *sentir* » en même temps qu'un « *entendre* ». L'évaluateur verbalise des actes simultanés (« *en même temps* »). Il parle à la fois « d'observation » et de « ressenti » : « *on sent sur l'observation* ».
PM : Le candidat est en train d'animer sa séance fitness.
V273BPFIT : « *Alors* ***on sent sur l'observation*** *rapide de son visage,* ***en même temps*** *en écoutant la musique,* ***en même temps,*** *en repérant le mouvement sur la musique ! ça veut dire, en premier lieu, ce qui attire l'attention c'est son regard ! (ND21)* »

Schéma 7u : Extrait de brouillon n°1 sur « l'acteur multiacting » (BPJeps Agff)



I274 : La phase d'enquête amène l'évaluateur à se faire aider : le « voir » de la présentation multimédia, « l'entendre » des dires du candidat associés à « l'écrire » ne lui permettent pas de prendre toutes les informations. L'évaluateur fait une économie en s'aidant d'une mémoire externe que constitue le dossier du candidat : « *je sais qu'ils sont dans le projet* ». L'évaluateur témoigne de plusieurs actes à réaliser « *en même temps* » : des actes de jonglage entre le « voir » et « l'entendre », et des actes sélectifs d'informations (entre des informations traitées et des informations mises en mémoire).
OA : Le candidat est en train de soutenir son projet professionnel avec un diaporama.
V274BPPRO : « *Elle me dit que sa salle marche sur 5 pôles, donc* ***j'ai juste le temps de marquer les 3 premiers pôles sur mon document*** *... donc, le 1, le 2, le 3 ...* ***si j'ai pas marqué le 4 et le 5 en même temps, pour moi, ce n'est pas très grave parce que je sais qu'ils sont dans le projet pro*** *(elle montre le dossier de la stagiaire) (…) c'est vrai que là j'ai marqué qu'il y avait 5 pôles : le 1, le 2, le 3 voulaient dire un pôle "accueil", un pôle "circuit",*

*un pôle "salle", mais qu'**il y a aussi 2 autres pôles, que je n'ai pas le temps d'écrire, parce qu'en même temps, elle présentait et que ça m'a pris la tête ... ça m'a pris l'oreille (elle fait des gestes sur son oreille), donc j'ai pas pu faire l'écrit**. Donc, en fait, il y a un décalage entre entendre et retranscrire ! (MD1-6)* »

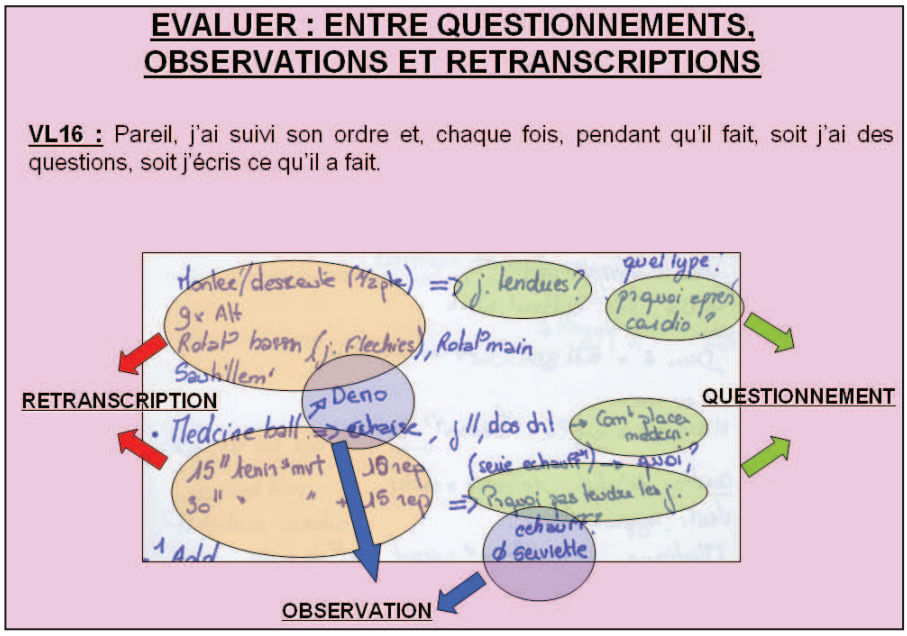
2. « Acte multiacting » : entre « faire en même temps » et « actes de jonglage »

Schéma 7v : Extrait de brouillon n°2 sur « l'acteur multitacting » (BPJeps Agff)

I275 : L'évaluateur témoigne ci-dessous d'actes simultanés (« *en même temps* »). Pendant que le candidat effectue sa prestation, l'évaluateur entend le candidat tout en « *feuilletant le document* ». Il commence à noter des questions. L'évaluateur écoute en même temps qu'il « feuillète ». Ses actes s'alternent implicitement. Il jongle afin de gagner du temps. Le schéma ci-contre tente de représenter trois actes qui se jouent : « l'entendre », « l'écrire », le « voir » et le « relier » (relier des indices à des questionnements, relier des indices entre eux).
XC : Le candidat est en train de soutenir son projet professionnel avec un diaporama.
V275BPMU : « *Là, c'était une séance de 20 minutes qui servait d'échauffement. **En même temps**, **j'avais le temps de feuilleter** le document **pour voir** s'il y avait des choses qui ne me paraissaient pas logiques. **Eventuellement, un potentiel questionnement** pour voir si c'était en contradiction par rapport à ce qu'il faisait pendant sa séance. (…) **j'ai regardé. Je n'ai pas tout lu, c'est un document relativement lourd** (VM12/14)* »

I276 et I277 : Dans les situations qui suivent, les évaluateurs verbalisent à la fois des actes simultanés (« *en même temps* ») et des actes successifs, plus sélectifs (« *soit ...., soit ...* »).
CB : Le candidat est en train d'animer sa séance fitness avec son groupe de pratiquants.
V276BPFIT : « ***En même temps**, **j'écris**, et dès qu'il y a une chose, **je sors mon fluo** et je passe un coup dessus. « Vérification des lacets » : au début, **je l'avais marqué parce que je n'avais pas entendu verbalement.** (AL8)* »

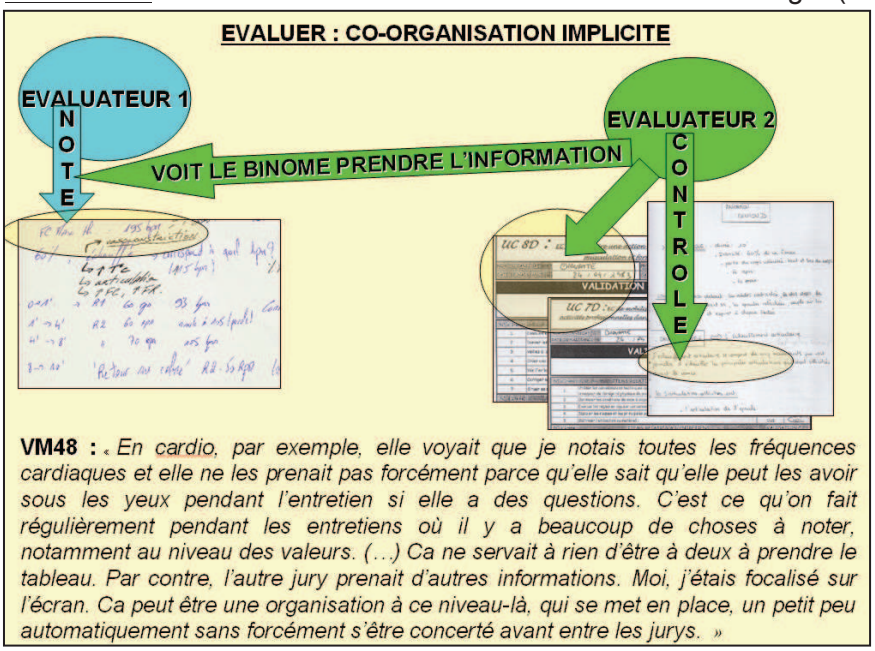
Schéma 7w : Extrait de brouillon n°3 sur « l'acteur multitacting » (BPJeps Agff)



I277 : Propre à cette dernière situation, l'extrait de son brouillon laisse des traces de ses actes de sélection.
NF : Le candidat est en train d'animer sa séance de musculation avec son pratiquant.
V277BPMU : « *Pareil, j'ai suivi son ordre et, chaque fois, pendant qu'il fait,* ***soit j'ai des questions, soit j'écris ce qu'il a fait.*** *(VL16)* »

I278 : L'évaluateur suivant témoigne de choix délibérés : l'enchainement du jeu questions/réponses ne lui permet pas d'écrire. Il « *prend moins de notes à ce moment là* »
XC : Le candidat est en entretien d'animation musculation.
V278BPMU : « *Ensuite, je rentre dans un questionnement. C'est pour cela aussi que, dans un questionnement direct, j'enchaine questions / réponses.* ***Je prends moins de notes parce que j'essaie de me concentrer sur ses réponses.*** *Je prends un peu moins de notes à ce moment-là. J'essaie de voir si c'est bon ou pas. (VM60)* »

Schéma 7x : Extrait de brouillon n°4 sur « l'acteur multitacting » (BPJeps Agff)



VM48 : « *En cardio, par exemple, elle voyait que je notais toutes les fréquences cardiaques et elle ne les prenait pas forcément parce qu'elle sait qu'elle peut les avoir sous les yeux pendant l'entretien si elle a des questions. C'est ce qu'on fait régulièrement pendant les entretiens où il y a beaucoup de choses à noter, notamment au niveau des valeurs. (…) Ca ne servait à rien d'être à deux à prendre le tableau. Par contre, l'autre jury prenait d'autres informations. Moi, j'étais focalisé sur l'écran. Ca peut être une organisation à ce niveau-là, qui se met en place, un petit peu automatiquement sans forcément s'être concerté avant entre les jurys.* »

I279 : La situation suivante illustre une alternance d'actes spontanés de jonglage. Un regard est lancé par l'évaluateur sur ce que fait son binôme. En un coup d'œil, il voit que celui-ci retranscrit toutes les informations du moment. L'évaluateur fait le choix de délaisser la prise de notes pour se focaliser sur les informations données par l'écran de la machine de musculation. Le brouillon du binôme fait office de mémoire externe : elle lui permet d'entreprendre plus facilement un choix sélectif : celui de se concentrer sur l'écran de la machine au détriment des informations données par le candidat.
XC : Le candidat est en train d'animer sa séance de musculation avec son pratiquant.
V279BPMU : « *En cardio, par exemple,* ***elle voyait que je notais toutes les fréquences cardiaques et elle ne les prenait pas forcément*** *parce qu'elle sait qu'elle peut les avoir*

sous les yeux pendant l'entretien si elle a des questions. ***C'est ce qu'on fait régulièrement pendant les entretiens où il y a beaucoup de choses à noter,*** *notamment au niveau des valeurs. (…) Ca ne servait à rien d'être à deux à prendre le tableau.* ***Par contre, l'autre jury prenait d'autres informations. Moi, j'étais focalisé sur l'écran [de la machine cardio].*** *Ca peut être une organisation à ce niveau-là, qui se met en place, un petit peu automatiquement sans forcément s'être concerté avant entre les jurys. (VM48)* »

Schéma 7y : Extrait de brouillon n°5 sur « l'acteur multitacting » (BPJeps Agff)

I280 : Cette dernière situation veut illustrer l'alternance entre des temporalités denses et des temporalités désertiques en termes d'actes à réaliser. Par manque d'intérêts, d'indices ou tout simplement d'actions, l'évaluateur se retrouve à tuer le temps. Des actes se mettent en marche : des dessins, des gribouillis comme le montre l'extrait de ce brouillon.

OH : Le candidat est sur la fin de sa soutenance orale de projet professionnel avec diaporama.

V280BPPRO : « [J'ai une question. Les dessins qui sont là sont faits à quel moment ? Là, ça ressemble à une espèce de plan, je ne sais pas. Il y a une flèche, ça a peut-être une signification ?] *J'aimerais bien le savoir.* ***Je pense que je fais passer le temps.*** *Il y a des choses que je sais, que je connais. (…) Donc,* ***je n'ai rien de particulier à noter.*** *(…) C'est du temps et je pense que ça correspond peut-être plutôt au début qu'à la fin. (JL1-40)* »

V.3.2.2 La « flèche du temps » comme premier régulateur d'actions

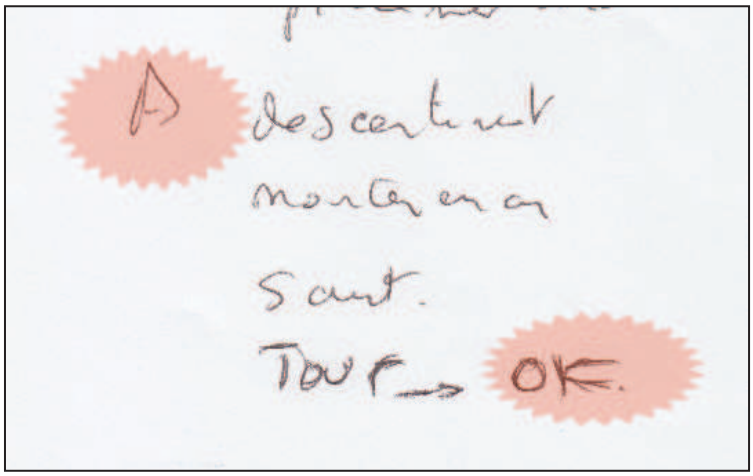
1. Des actes « tronqués » par le temps

S&I : L'expression « *la flèche du temps*[1042]» est reprise en référence à la conception de Prigogine (1996) du premier chapitre. Les actes d'évaluer des compétences évoluent dans un « *processus dynamique irréversible* » : les évaluateurs ne peuvent pas rallonger la temporalité pour agir plus confortablement : ils y perdent en informations, en indices. Les actes de « jonglage », de « sélection par défaut » amènent à fonder des « *probabilités*[1043] » : elles rendent compte d'une évaluation des probables par des actes de création et d'inventivité. Les traces d'activité des évaluateurs montrent comment ils cherchent à gagner du temps : des actes d'abréviations, des actes manqués, etc. Ils cherchent à agir au mieux afin de réduire le « coût du jonglage ».

I281 et 282 : Dans les deux situations suivantes, les abréviations touchent au langage. En lien avec la première catégorie sur le « nouveau langage », l'irréversibilité et l'incompressibilité du temps amènent à compresser certains éléments de l'action. Comme le montre le premier brouillon, les « *consignes* » sont notées par l'usage du « *tout* ». La validation de l'exhaustivité des consignes est inscrite par un « *OK* ». Le brouillon suivant met en lien ce langage de retranscription codifié, visuel avec l'incompressibilité du temps. L'évaluateur cherche à raccourcir ses temps d'action.

[1042] PRIGOGINE, I., (1996). « La fin des certitudes », Editions Odile Jacob, Collection Sciences.
[1043] Id.

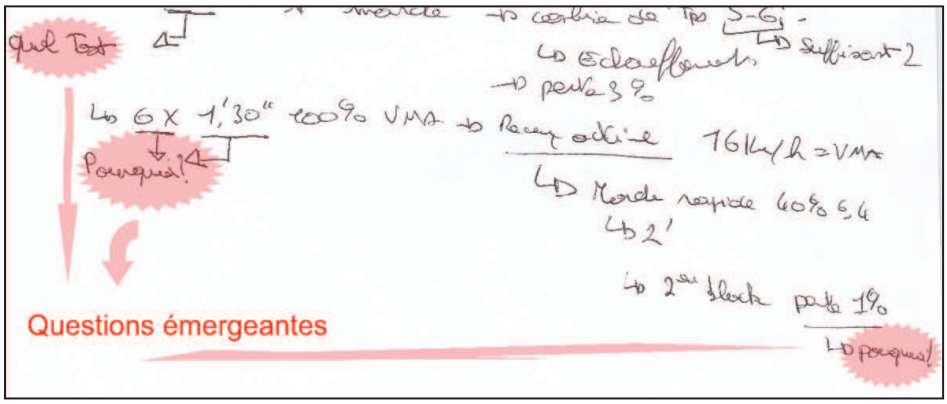
Schéma 7z : Extrait de brouillon n°1 sur « l'activité tronquée par la flèche du temps » (BPJeps Agff)



CB : Le candidat est en train d'animer sa séance de fitness avec son groupe de pratiquant.

V281BPFIT : « ***Je mets juste un OK parce que je sais ce que c'est et que je n'ai pas le temps de faire des phrases.*** *En fait, elle a cité toutes les consignes de sécurité. (…) C'est elle qui le dit. Je mets OK parce que les consignes de sécurité sont validées. (AL36)* »

Schéma 8a : Extrait de brouillon n°2 sur « l'activité tronquée par la flèche du temps » (DEJeps HM)



AA : Le candidat est en train de dérouler sa séance d'entraînement avec son sportif.

V282DEMU : « *Là, je sais que, rapidement,* ***je peux surligner, mettre une flèche et savoir quelle question je dois poser****.*

En même temps, ça se voit sur mon papier. (…) Dans l'action, ***on n'a pas forcément le temps. Il y a beaucoup d'informations. C'est un moyen rapide*** *de dire qu'il faut que je lui pose une question sur tel ou tel sujet et la présentation (…) pour me rappeler, [pour] que ce soit plus simple visuellement au niveau de l'entretien. (VS9)* »

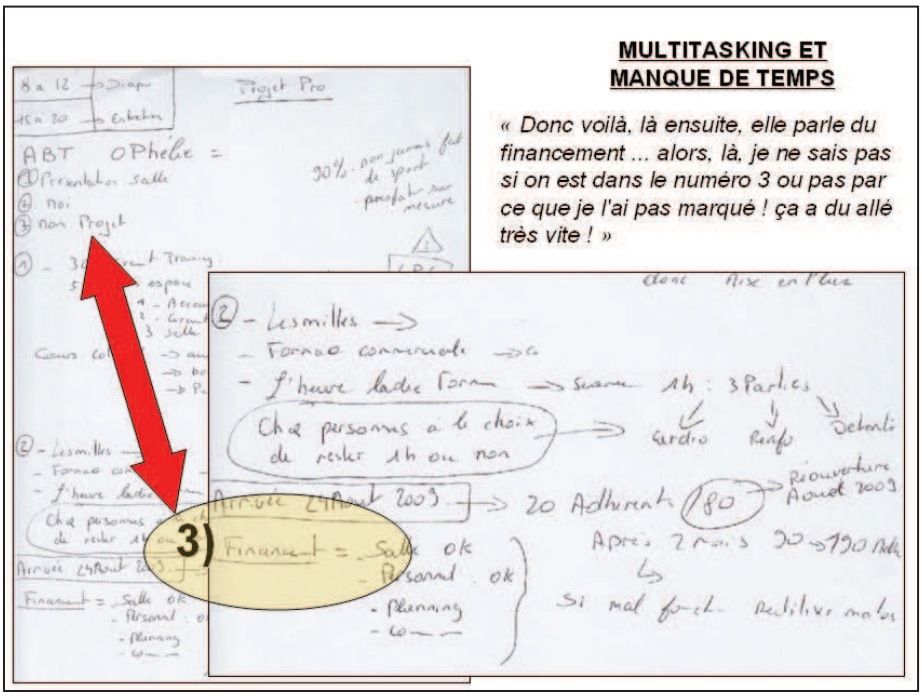
2. Agir sous contraintes : « faire avec » malgré des manques

S&I : L'acte d'évaluer des compétences reste perfectible sous l'effet du temps et du « *multiacting* ». Les évaluateurs opèrent des choix et fait des actes manqués. Ils prennent des raccourcis, se réfère à des impressions.

a. Rater des indices

I283 : L'acte d'évaluer révèle des indices manqués par faute de temps ou par le « multiacting ». Un choix (délibéré ou subi) engage l'évaluateur. Dans l'évaluation qui suit, l'évaluateur perd ses repères de part une temporalité irréversible qui l'empêche de revenir en arrière. L'évaluateur subit cette désorganisation malgré son plan (cf. l'extrait du brouillon).

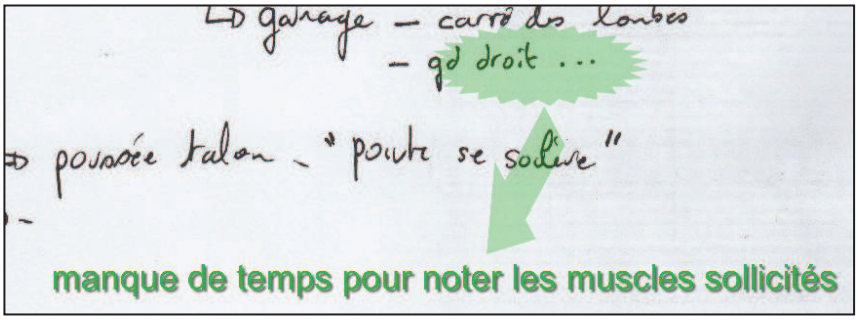
Schéma 8b : Extrait de brouillon n°3 sur « l'activité tronquée par la flèche du temps » (BPJeps Agff)



OH : Le candidat est en train de soutenir oralement son projet professionnel avec diaporama.

V283BPPRO : « *Donc voilà, là ensuite, elle parle du financement ... (elle regarde son brouillon) alors, là,* ***je ne sais pas si on est dans le numéro 3 ou pas parce que je l'ai pas marqué*** *! ça a du allé très vite ! (MD1-19)* »

Schéma 8c : Extrait de brouillon n°4 sur « l'activité tronquée par la flèche du temps » (BPJeps Agff)



I284 : Pour cette évaluation, l'évaluateur pose une question mais n'a pas le temps de retranscrire les réponses. Des points de suspension l'amènent à prendre un raccourci : une réponse est donnée sans que l'évaluateur soit en mesure de la reformuler en cas de besoin.
CB : Le candidat est en entretien d'animation musculation.
V284BPMU : « *Après, on est parti sur une autre question,* ***je n'ai pas toujours le temps de noter*** *les muscles qui étaient sollicités. (TB22)* »

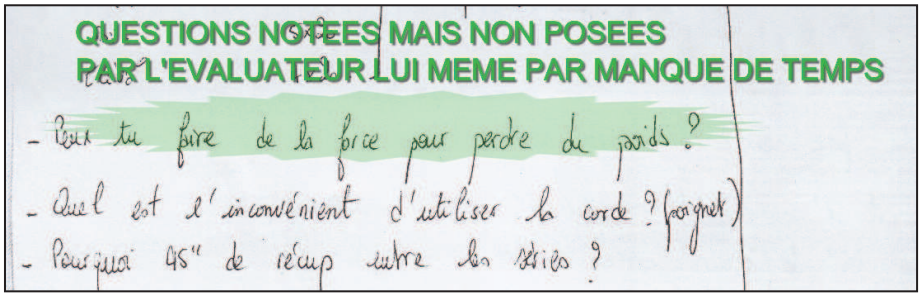
I285 : L'évaluateur fait état de son dilemme entre « *être investi dans l'entretien* » et le « *manque de temps* ». L'incomplétude de son enquête l'amène à faire appel à ses ressentis, son « *impression* », voire un « *souvenir* ».
AA : Le candidat est en entretien d'animation musculation.
V285BPMU : « *c'est vrai, sur cette partie,* ***j'étais pris par l'entretien et par rapport à la partie cardio, je n'ai pas noté exactement toutes les réponses.*** *(…)* ***Manque de temps et s'être investi dans l'entretien.*** *Autant, là, on a pris le temps, c'était plus réfléchi, autant sur cette deuxième partie… (…)* ***C'est surtout sur une impression que je garde.*** *Je me souviens des choses, de sa réponse, pourquoi tel exercice, pourquoi ceci plus que ça. Ca reste une impression et c'est un souvenir. (VS16)* »

b. « Zapper » des questions

S&I : Lors de la phase d'entretien, des questionnements sont écartés faute d'être pris par un temps prescrit, par un temps incompressible et instoppable. Les actes d'évaluer des

compétences se déroulent sans que les évaluateurs ne trouvent d'autres solutions que de sélectionner en temps réel les questions à poser.

Schéma 8d : Extrait de brouillon n°5 sur « l'activité tronquée par la flèche du temps » (BPJeps Agff)



I286 : L'évaluateur témoigne d'actes sélectifs à la fois volontaires (« *des questions moins importantes* ») et implicites (« *V. a dû enchainer, puis je suis passée à autre chose et je l'ai complètement zappé* »). Certains éléments manquent à la fin : « *Et pourtant, elle* [la question] *me paraissait pas mal.* »
CB : Le candidat est en entretien d'animation musculation.
V286BPMU : « *ou bien je vois qu'on a pris beaucoup de temps sur d'autres questions, sur les miennes ou celles de l'autre jury.* ***Il y a des questions que je préfère zapper****, parce que ce n'est pas réellement important non plus. Comme là, pourquoi avoir rajouté des bras au bout de 7 minutes. Ce n'était pas une question indispensable. J'ai préféré aller chercher autre chose en muscu.* ***Il y a des questions où je fais un peu le tri, je choisis,*** *je prends les plus importantes. Comme là,* ***je n'ai pas eu le temps de lui demander, pour la muscu : est-ce que tu peux faire de la force pour perdre du poids*** *puisque l'objectif de son adhérente était la perte de poids.* ***V. [le binôme] a dû enchainer, puis je suis passée à autre chose et je l'ai complètement zappé****. Et pourtant, elle me paraissait pas mal. Elle nous parlait beaucoup de perte de poids, même dans son animation et je voulais savoir si elle n'avait que ça comme programme d'entrainement ou si elle pouvait se servir de ce qu'elle avait fait à côté. (VV13)* »

I287 : Ce témoignage illustre la difficulté de l'évaluateur à agir : il est pris sous deux contraintes : une temporalité instoppable en lien avec une multitude d'actes à réaliser. « *Multiacting* » et temporalité conduisent l'évaluateur dans ses choix.
CL : Le candidat est en train de soutenir oralement son projet professionnel avec diaporama.
V287BPPRO : « *Là je ne vais pas le chercher là, c'est ce qu'il dit ! Si je le mets là, voilà ! Je n'ai pas le temps d'écouter ... en fait moi, ma difficulté,* ***je n'ai pas le temps d'écouter, de prendre en notes et d'en plus aller*** *… Si je vais dans le projet, si je vais dans la grille, je ne vais pas dire que ça m'arrive jamais (…)* ***parce que si je prends le temps d'aller dans la grille, si je prends le temps d'aller dans le projet, je peux éventuellement perdre du temps*** *sur ce que j'entends et sur ce que je veux écrire. (MD2-16)* »

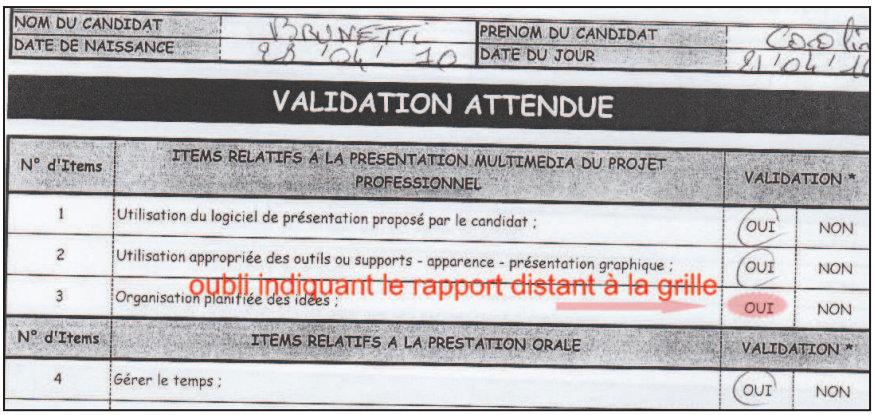
3. La « normalisation » de l'évaluation : entre formalité, transgression et « liquidation »

S&I : Le respect du protocole d'épreuve, le remplissage des grilles d'évaluation par les évaluateurs laissent apparaître des actes situés allant d'une simple formalité jusqu'à la « liquidation » de l'affaire : cette dernière se matérialise par des traces de bâclages, des éléments transgressifs. Les évaluateurs s'adaptent à une temporalité très courte, amputée par certaines phases (l'entretien, la « dé-libération »). Ils sont compressés par le cours des évaluations à suivre.

I288 : Le protocole d'épreuve pour cette évaluation à l'animation en musculation prévoit un temps de vingt minutes d'animation. Les évaluateurs ne doivent pas intervenir pendant cette phase : or, ils interviennent en fin d'animation au bénéfice du candidat. Ce dernier passe trop de temps sur les étirements et risquent de ne pas pouvoir démontrer son corps de séance : la prestation tronquée sur les étirements est « compensée » par un questionnement

d'appoint lors de l'entretien. Les évaluateurs « transgressent » le protocole d'épreuve afin de permettre au candidat stagiaire de survivre à cette épreuve.
AA : Le candidat est en entretien d'animation musculation.
V288BPMU : « ***Je lui ai posé une question sur des choses qu'il n'avait pas eu le temps de faire****. Pour la gestion du temps, il a beaucoup de mal sur la partie étirement (…)* ***on a coupé court au niveau de l'animation, puisqu'on n'avait pas le temps****. Je m'étais dit que je devais lui poser une question sur les étirements. (VS17)* »

Schéma 8e : Extrait de brouillon n°1 sur « la normalisation en acte » (BPJeps Agff)


NOM DU CANDIDAT BRUNETTI — PRENOM DU CANDIDAT CODA
DATE DE NAISSANCE 23/04/10 — DATE DU JOUR 21/04/11

VALIDATION ATTENDUE

N° d'Items	ITEMS RELATIFS A LA PRESENTATION MULTIMEDIA DU PROJET PROFESSIONNEL	VALIDATION *	
1	Utilisation du logiciel de présentation proposé par le candidat ;	OUI	NON
2	Utilisation appropriée des outils ou supports - apparence - présentation graphique ;	OUI	NON
3	Organisation planifiée des idées ;	OUI	NON
N° d'Items	ITEMS RELATIFS A LA PRESTATION ORALE	VALIDATION *	
4	Gérer le temps ;	OUI	NON

oubli indiquant le rapport distant à la grille

I289 : Dans cette situation ci-dessous, l'évaluateur décrit la phase terminale de l'évaluation. Le remplissage des grilles prend quelques secondes. Pour reprendre une formule d'Yves Schwartz (2009), « *l'usage de soi*[1044] » coûte à l'évaluateur. L'administration de la grille est perçue comme un moment de décompression. Les évaluateurs remplissent la grille avec plus ou moins d'attention. Seul un évaluateur remplit la grille. La pièce ci jointe montre qu'un item est oublié par inadvertance.
CB : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V289BPPRO : « *Et là,* ***c'est moi qui ai les grilles****. Je mets des OUI rapidement et on voit que* ***j'en ai oublié un.*** *C'est parce que ça a été fait rapidement. On ne fait même pas attention. On est en train de discuter d'autres choses qui n'ont rien à voir avec l'évaluation et on met des OUI pendant qu'on discute. Et puis, je signe et le fais signer. Ca prend quelques secondes. (JL2-26)* »

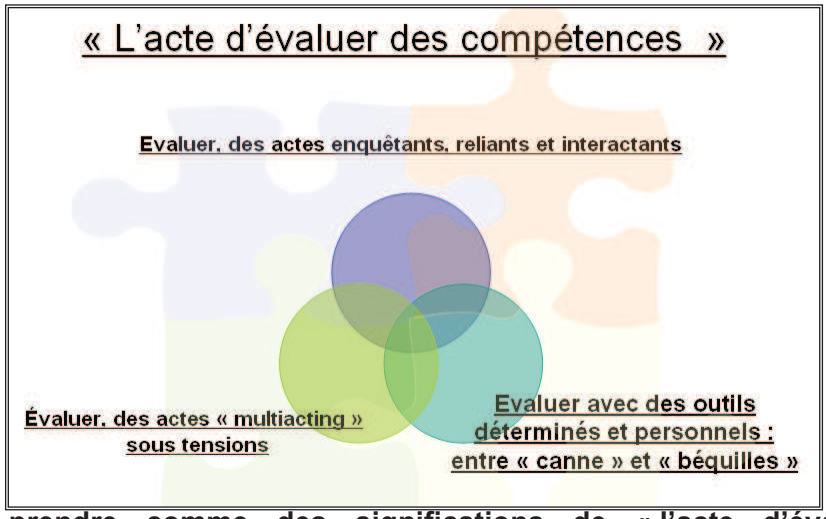
I290 : Dans cette dernière situation, l'évaluation à l'animation musculation (comme les animations fitness) se déroulent en structure professionnelle. Les évaluateurs adaptent leurs actions dans un environnement hostile, non façonné à l'évaluation : pas de salles de classe pour délibérer, pas de temps supplémentaire pour rester dans la salle de musculation de part la présence d'adhérents. Le binôme s'adapte à la singularité de la situation : la « *voiture n'est pas l'endroit le plus adapté* » pour une délibération mais l'est au regard des conditions : les espaces de la structure ne sont pas idéaux, le temps presse les évaluateurs au regard de leurs programmes respectifs. La délibération s'effectue illicitement en voiture. « L'illicite » est à prendre comme un acte « hors légal » (comme un acte réalisé « hors d'un cadre légal ») : il permet de tenir les différentes contraintes de l'action : temporalité, espace, contexte.
XC : Le candidat est sorti de la salle d'évaluation.
V290BPMU : « *On passe à la délibération. (...) On est encore dans la salle. L'adhérent est parti. On discute, (...) juste sur deux ou trois minutes, on essaie d'avoir le ressenti. Là, ce qui se serait passé, si on avait vraiment des points de désaccord, on aurait pris du temps parce que, la voiture, ce n'était pas l'endroit le plus adapté, on aurait essayé de confronter vraiment les idées.* ***Ici, on était plus ou moins d'accord sur nos points de vue. On s'est donc dit : penses-tu qu'on peut le faire dans la voiture ? Oui,*** *on peut le faire dans la voiture et on est parti là-dessus. Si on avait eu de gros points de discorde, ce n'aurait pas été adapté. (...) Il nous a dit au revoir, raccompagnés à l'accueil. On est parti, on s'était fixé de faire la délibération dans la voiture. (VM64/65/66)* »

[1044] SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L., (2009). L'activité en dialogues - Entretiens sur l'activité humaine (II). Toulouse : Ed. Octares.

V.4 / Synthèse

V.4.1 Trois résultats forts de « l'acte d'évaluer des compétences »

Schéma 1l : Représentation graphique des trois unités de sens de l'acte d'évaluer



La démarche méthodologique a permis d'identifier trois résultats forts. Ces résultats se présentent **sous la forme « *L'acte d'évaluer, c'est* … »**. Dans ce cadre, les résultats répondent à deux intentions. Premièrement, **ils répondent à la question de recherche : « *qu'est-ce que l'acte d'évaluer des compétences pour l'évaluateur ?* » En ce sens, ces résultats sont à prendre comme des significations de « l'acte d'évaluer des compétences ».** Deuxièmement, ils valident l'hypothèse de travail posée en introduction de cette thèse : **l'hypothèse de recherche que « l'acte d'évaluer des compétences » détient des régularités, voire des taxinomies pratiques qui « objectivent » l'évaluation des compétence.**

L'étude explicite ci-dessous ce premier schéma de « l'acte d'évaluer des compétences » : **sous la forme « *Evaluer, c'est* … »,** trois actes typiques sont présentés :

Le premier acte stable et typique est « *Evaluer, ce sont des actes enquêtants, reliants et interactants* » : le terme « *enquête* » renvoie au cadre théorique posé dans le premier chapitre : le cadre de « l'action ». « *L'enquête* » (Dewey, 1967), s'entend **« *comme une transformation contrôlée (…) en un tout unifié*[1045] »**. Cette conception convoque les notions de reliance et d'interactions, la redondance étant formulée pour durcir la conception.

Le second acte stable et typique est « *Evaluer avec des outils déterminés et personnels entre « canne » et « béquilles »* : la notion d'outils renvoie à Rabardel (1995) comme un processus transformant les artefacts en instruments. La « canne » vs la « béquille » sont utilisées comme « *métaphore iconique* » du rapport entre l'évaluateur et ses objets : « *une image au sens large qui opère un transfert de sens (…) une comparaison sans marqueur de comparaison. Alors que "Richard est comme un lion" est une comparaison, "Richard est un lion" est une métaphore*[1046] » (Goltzberg, 2010). Selon ce dernier, à l'inverse d'une « *métaphore structurante (…)* [qui] *défend une position, attaque un argument, bâtit une argumentation* », la métaphore iconique rend compte d'un effet catachrèse : si la « canne » traduit une incorporation de l'instrument (la « canne » de l'aveugle comme prolongement de son bras), la « béquille » rend compte d'un usage plus distant : une aide ponctuelle pour agir, pour avancer.

[1045] DEWEY, J., (1967). Ibid.
[1046] GOLTZBERG, S., (2010). Logique Et Argumentation, Syllabus, Université de Mon, Novembre 20101.

Le troisième acte stable et typique est « *Evaluer, ce sont des actes multiacting sous tensions* » : il émerge de part les nombreuses difficultés observées et signifiées par les évaluateurs. Les actes « *multiacting* » renvoient à la difficulté de réaliser plusieurs actes en même temps tandis que les dilemmes situés traduisent des actes perpétuellement en tension à des instants précis, dans des situations précises tout au long de l'acte d'évaluer des compétences.

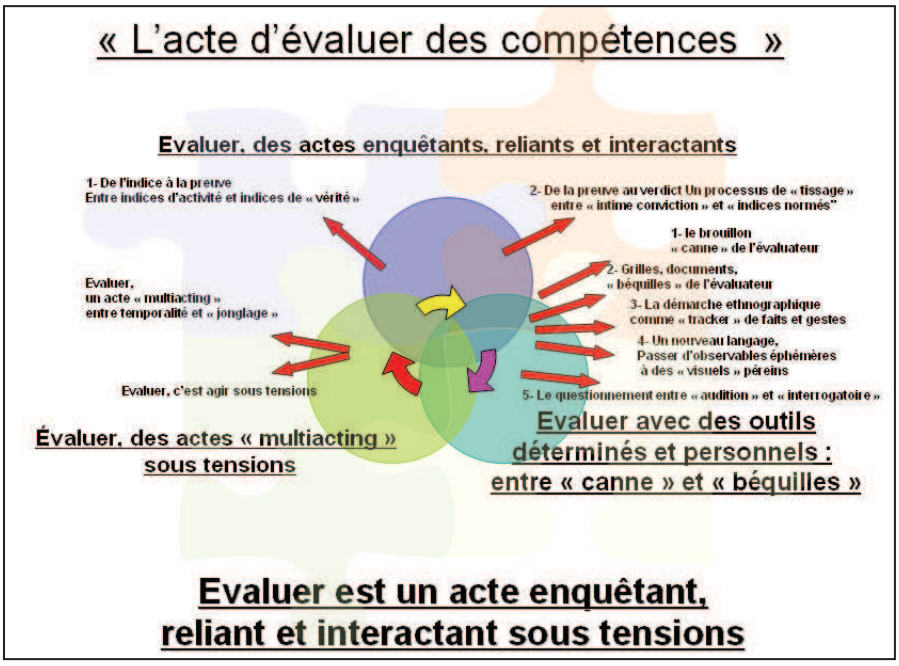
Ce schéma ci dessus veut également souligner le maillage de ces trois actes d'évaluer des compétences. Les cercles représentent leurs territoires et leurs frontières floues. Ils s'apparentent à des cellules dynamiques qui s'accouplent, et font émerger des actes d'évaluer entremêlés : de nouvelles cellules naissent entre des actes artefactuels et des actes multiacting sous tensions et inscrits temporellement.

L'image du puzzle en toile de fond vient appuyer l'aspect situé de l'acte d'évaluer des compétences. Il rappelle que ces résultats appartiennent à un environnement imbriqué de singularités qui ne peuvent être pris « à la lettre ».

V.4.2 Les principales caractéristiques de « l'acte d'évaluer des compétences » : outils clandestins au service de l'enquête

V.4.2.1 Présentation schématique des significations de l'acte d'évaluer des compétences

Schéma 1p : Présentation graphique générale de l'acte d'évaluer des compétences (catégorie et sous catégorie)



Le schéma ci-contre présente l'articulation des trois catégories de sens en lien avec les sous catégories. L'aspect processuel et dynamique est représenté par les flèches situées au cœur des trois cercles. Ces boucles non linéaires s'opèrent tout au long de l'acte d'évaluer des compétences. Elles amènent l'évaluateur à générer une intime conviction formalisée par des actes d'arrangement progressifs avec la norme et son binôme. Le schéma ci-dessous pose l'acte d'évaluer des compétences au regard du cadre théorique de l'action, en contact avec un contexte prégnant « *qui le génère tout en étant généré par lui*[1047] » (Morin, 2000).

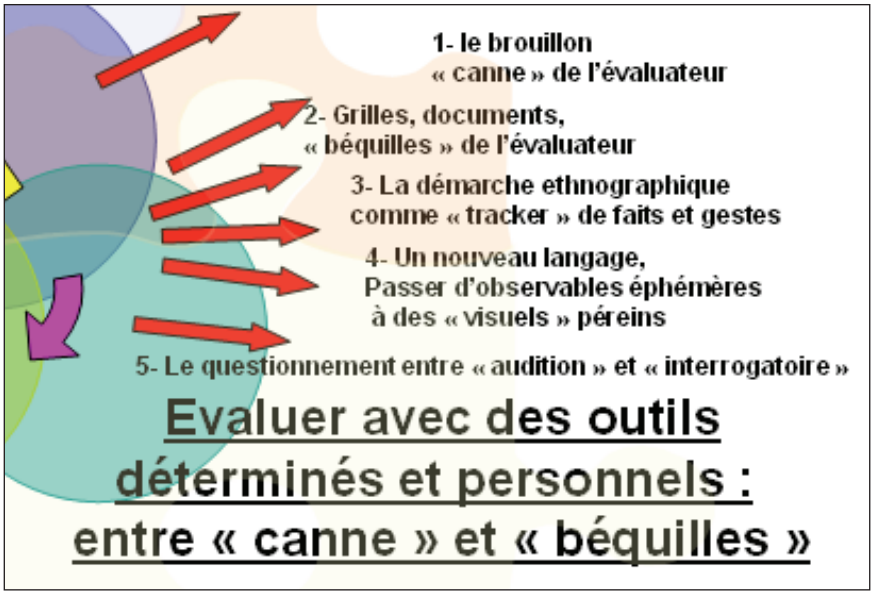
Chaque acte d'évaluer la compétence reste un acte unique : la compétence, en tant que processus dynamique, est saisie partiellement par ses actes d'évaluer. Il met en avant le rapport entre l'acte d'évaluer et la compétence comme un seul et même processus

[1047] MORIN, E., (2000). La Méthode, La connaissance de la connaissance. Tome 3, Paris, Seuil.

dynamique. Les flèches activent ce processus évaluatif de révélation de la compétence. Cette dernière reste unique, singulière, existante qu'en cet instant puisque lié à l'acte d'évaluer. La compétence est en/un « état de grâce ».

V.4.2.2 Première signification : Outils ponctuels, outils processuels : pas ceux que l'on croit ... pour aider à agir en contexte

Schéma 1n : Représentation graphique de l'unité de sens « *Evaluer avec des outils déterminés et personnels : en « canne » et « béquilles* »



Le premier résultat, « *Evaluer avec des outils déterminés et personnels : en « canne » et « béquilles* », décrit des actes inédits entre l'évaluateur et l'artefact : des actes de création d'objets et des actes médiés par ceux-ci pour accéder à la décision (au « *verdict* »). Au cours de cette étude, cinq outils sont décrits :

« *Le brouillon comme canne de l'évaluateur* » est l'outil implicite incorporé à l'évaluateur, il investigue, guide, « sent », croise, acte tout au long de l'enquête. Ensuite, les **« *grilles et documents comme béquilles de l'évaluateur* »** sont des outils participant à l'enquête, et convoqués par la norme : ils ne sont en acte que de temps en temps, dès lors que l'évaluateur en a besoin. Le troisième outil est **« *la démarche ethnographique comme tracker de faits et gestes* »** : l'acte d'évaluer des compétences rend compte d'une approche écrite de captation d'indices tout au long de l'enquête. Le quatrième outil est la création dans l'instant **« d'*un nouveau langage entre sténographie et télégraphie* »** : découlant du résultat précédent, l'évaluateur s'adapte à la tension s'opérant entre une densité d'indices et une temporalité irréversible. L'apport d'un nouveau langage s'installe par des actes sténographiques, des mots ou messages de télégrammes. L'évaluateur transforme ses indices aux caractéristiques éphémères en l'instant « t » en une autre forme d'inscription grâce à un langage adapté aux contraintes temporelles et situationnelles. Enfin, **« *le questionnement entre « audition » et « interrogatoire* »** est un outil actif d'investigation à la recherche de nouveaux indices (des indices de « *vérité* »). Il révèle plusieurs actes, autant personnels que collectifs à la formalisation de nouveaux indices.

L'évaluateur part d'outils normés par les dispositifs : ils sont supposés suivre le processus évaluatif et régler les doutes. Sa rencontre en situation avec la compétence l'amène brutalement à les écarter. L'évaluateur construit en situation d'autres outils, rapidement dans l'instant, qui l'aident dans son processus d'appréciation et d'enquête. En même temps, les outils normés, supposés remplir ce rôle, sont rappelés ici et là pour résoudre des ponctualités. Paradoxalement, les outils prévus pour suppléer l'évaluateur sont relégués à accompagner des actions ponctuelles, tandis que d'autres outils, plus clandestins et créés dans l'instant, l'accompagnent pendant toute la durée de l'évaluation.

V.4.2.3 Deuxième signification : Enquêter en milieu naturel et contraint en refaisant appel aux outils préalables

Le second résultat, « *Evaluer, des actes enquêtants, reliants et interactants* », décrit un cheminement, un déroulement dans le tems de l'acte d'évaluer. Deux processus se dessinent. En premier lieu, **des actes caractérisent la phase « *de l'indice à la preuve* »** : l'acte d'évaluer des compétences comprend de nombreux actes d'investigation pour obtenir des « *indices d'activité* ». Des actes de reliance les relient avec des « *indices de vérité* » (des réponses à des questionnements). En second lieu, **des actes caractérisent la phase « *de la preuve au verdict* »** : ils traduisent un processus de reliance entre des « *indices de sincérité* » (des éléments rapportés clandestinement, plus ou moins extérieurs à l'investigation), des actes de « trans-construction » de « l'*intime conviction* » et des actes tournées vers la « norme » : actes de renormalisation, de « transgression ».

Schéma 1m : Représentation graphique de l'unité de sens « *Evaluer, c'est un processus enquêtant, reliant et interactant* »

L'évaluateur part d'une situation paradoxale : il démarre son évaluation à partir des outils qui lui sont donnés : protocole d'épreuves, dossier du candidat, fiche de préparation de séance, grilles d'évaluations, etc. Il se rend compte rapidement de leurs incomplétudes. Ces outils le conduisent rapidement dans une impasse : plus il les suit, plus il s'éloigne de ce qu'il se passe devant lui : les actes du candidat. Rapidement, cette tension l'amène à « lâcher » provisoirement ces outils statiques au profit de « l'enquête » de la compétence du candidat : il « traque », il recueille des indices, il relie les indices entre eux, il reconstruit des processus et cherche à accéder aux sens des choses. D'un côté, il entre irrémédiablement dans un versant subjectif de l'évaluation des compétences. De l'autre côté, il refait l'expérience des différents outils normés qui sont à sa disposition : il les utilise à sa manière, selon la situation, au regard des indices d'action significatifs que le candidat a laissé. L'évaluation des compétences comme « enquête » construit un cheminement : l'évaluateur part du dispositif évaluatif administré pour mieux s'en éloigner au fur et à mesure que le candidat agit : en enquêtant au plus près du singulier, l'évaluateur fait alors appel aux outils normés : il en fait l'expérience en les renormalisant, en « tordant » leurs rigidités, en redynamisant leurs natures immuables. Il s'en suit des processus de rediscutions, de négociations et d'arrangements pour rendre à l'évaluation des compétences une interprétation la moins « douteuse » possible.

V.4.2.4 Troisième signification : Faire après, faire en même temps ? Mais faire avec : « Je n'ai pas trois mains ! »

Schéma 1o : Représentation graphique de l'unité de sens « *Evaluer, des actes multiacting sous tensions* »

Au regard du maillage des deux résultats précédents **se découvrent des actes contrariés rendant compte d'une dramatique de l'évaluation**. L'évaluateur s'adapte plus ou moins à l'exécution d'actes simultanés dans une temporalité

irréversible, impossible à endiguer et limitée par le prescrit. **Il en découle également des tensions**, i.e. des choix à faire, des convictions à défendre, des éléments sans certitudes.

L'évaluateur démarre son évaluation sans tension apparente : le dispositif normé lui laisse croire que l'évaluation des compétences va suivre un chemin tout tracé. Au fur et à mesure, ces outils rendent leurs limites et l'évaluateur doit engager son intégrité, ses compétences, son « corps soi » pour suivre la dynamique des actes engendrés par le candidat : la complexité générée par les actes du candidat, leurs couplages avec l'environnement, les acteurs, les objets mis en jeu amènent l'évaluateur à « lâcher prise » avec le dispositif normatif, immuable par nature : l'évaluateur cherche alors par tous les moyens à « traquer » la compétence en s'organisant dans l'instant : il créé de nouveaux outils pour observer, pour conserver, pour relier, pour mieux penser. Ses actes d'évaluer se démultiplient : ils s'enchainent, puis ils se chevauchent et vont parfois s'effectuer en même temps, imparfaitement, jusqu'à faire appel à d'autres acteurs (le binôme, le candidat, une personne ressource participant à l'évaluation), d'autres objets. Les outils normés sont également rappelés : les protocoles sont « rabotés », les « items » sont réinterprétés ou tout simplement transformés. L'évaluateur agit au cœur d'une dramatique de l'usage de soi et de ses différents outils : il fait avant, il fait après, il fait en même temps car il doit faire avec.

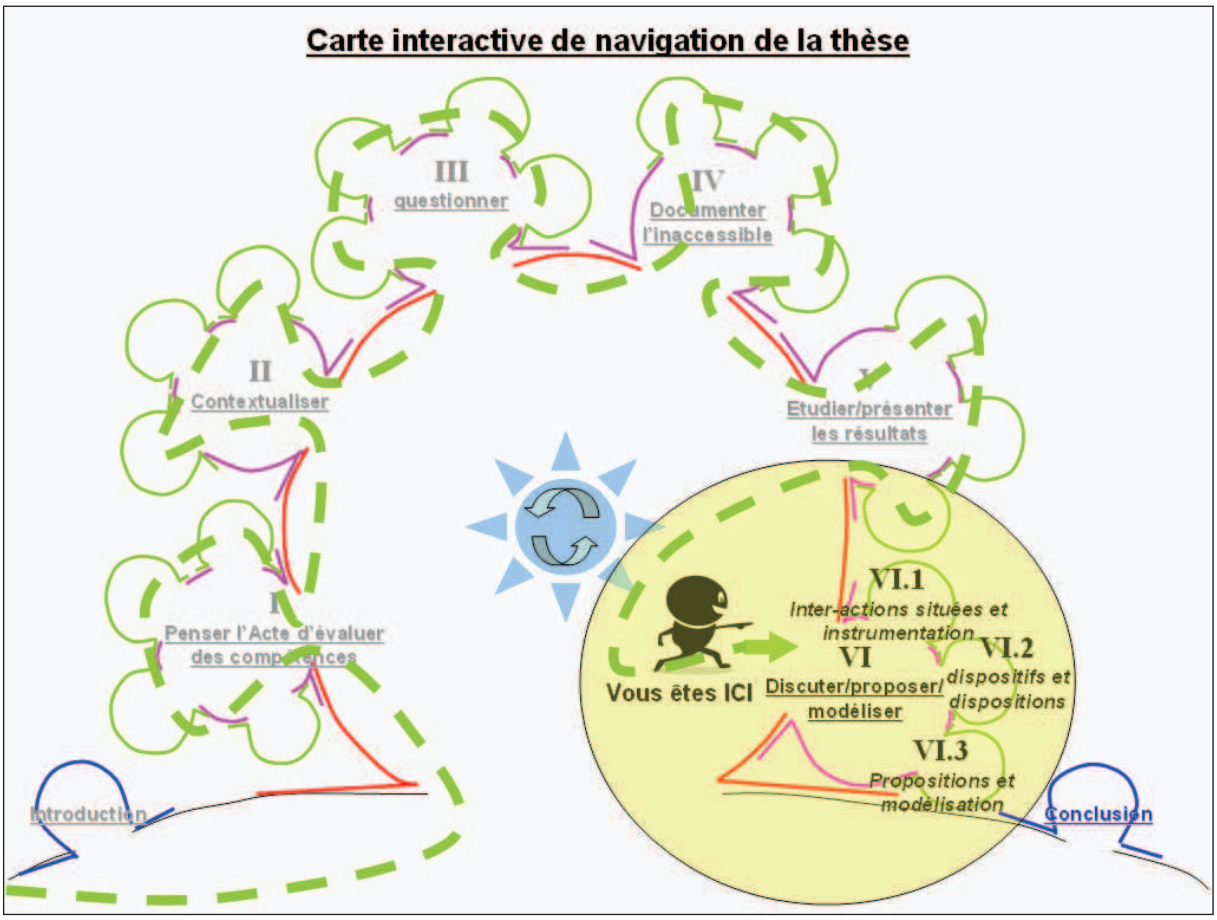
V.4.3 Vers des perspectives scientifiques et pragmatiques

Cette partie empirique conduit autant à ouvrir des perspectives scientifiques que des réflexions plus pragmatiques à visée dispositionnelle : **elle amène ci après à poser une « discussion » des résultats** sans rentrer dans un exercice d'analyse où « *diviser chacune des difficultés que j'examinerai en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre*[1048] » (Descartes, 1634). **L'étude cherche à approcher une conceptualisation en tenant à la fois le cadre épistémologique et les données**. La discussion renvoie à la mise en lien, à la « dialogie » des éléments discutés avec certains concepts. Elle touche du doigt la conception de « *l'ingenium* » de Vico comme « *cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier*[1049] » (Vico, 1710), i.e. de contextualiser : l'étude discute de la mise en jeu des différents concepts dans « l'acte d'évaluer des compétences », et plus précisément à travers les actes typiques et stables que révèle la recherche : des actes instrumentés et instrumentalisés, des actes de création, des actes d'enquête, des actes de renormalisation sous tensions.

La discussion enjoint aussi la démonstration posée en introduction, en mettant en avant que « l'acte d'évaluer des compétences » contient dans ses inscriptions situées, distribuées et incarnées des taxons pratiques fiables et stables qui mériteraient d'être retenus pour parfaire les incomplétudes du dispositif étudié ici.

[1048] DESCARTES, R. (1634). Le discours de la Méthode. Présentation de Laurence Renault, 189 p., édité en 2000, Ed. Garnier Flammarion.
[1049] VICO, G., (1710). Discours sur la méthode des études de notre temps : De l'antique sagesse de l'Italie. trad. J. Michelet (1835), réédité avec une introduction de Bruno Pinchard Ed GF Flammarion, 1993.

CHAPITRE 6 – REINTERROGER L'EVALUATION DES COMPETENCES : VERS UNE EVALUATION EN ACTES



VI.1/ Discussions autour de « l'acte d'évaluer des compétences » : inter-actions situés, instrument-actions et actes sous hautes tensions

L'étude rentre dans ce chapitre en discussion au regard de la première hypothèse posée : hypothèse de recherche que « l'acte d'évaluer des compétences » détient des régularités, voire des taxinomies pratiques qui « objectivent » l'évaluation au même titre que les cadrages normatifs actuels. Pour ce faire, après avoir exposé les résultats de l'étude en lien avec ses matériaux, « l'acte d'évaluer des compétences » est rediscuté au regard des concepts mis en jeu.

Premièrement, « l'acte d'évaluer des compétences » est repositionné au regard des conceptions séparatistes propres à « l'évaluation » et à la « compétence ». La discussion fait valoir des interactions situées et incarnées. Ensuite, l'étude discute de trois actes typiques et récurrents qui typicalisent « l'acte d'évaluer des compétences » : **des actes typiques de fabrication entre « genèse » et « prothèse » instrumentale, des actes**

typiques d'enquête et de construction de la conviction, et des actes complexes typiques de renormalisation et de référentialisation : faire en même temps ou faire ensuite, mais faire avec.

Posés ainsi conceptuellement et débattus, **ils amènent à valider la démonstration posée par la thèse**. Dans l'affirmative, la discussion ouvre dans un second temps la possibilité de viser un dispositif d'évaluation en prenant mieux en compte « l'acte d'évaluer des compétences » de ses évaluateurs, et donc les compétences qui s'y jouent. Peut être est-ce pas là que réside la véritable « révolution » de l'évaluation par les compétences.

VI.1.1 « Evaluation et compétence » en actes : interactions situées et incarnées

Cette première partie met en discussion « l'acte d'évaluer des compétences » avec les différents concepts mis en jeu (et posés dans le premier et le troisième chapitre) : la discussion se porte sur « l'évaluation des compétences » en resituant les approches catégorielles et isolées de « l'évaluation » et de la « compétence ». « L'acte d'évaluer des compétences » réifie moins qu'il relie ses deux conceptions en une seule, celle d'un acte interactif, situé et incarné.

Elle réhabilite une norme en actes par l'exercice de la renormalisation, conduisant à une objectivité reconstruite par des subjectivités totalement assumées par les évaluateurs. Le doute, l'expérience, le jugement surviennent en aide à l'évaluateur par des pratiques singulières, bien que typiques et stables : elles fondent alors une objectivité en actes par le jeu des différents acteurs (les deux évaluateurs et le candidat).

VI.1.1.1 Une étude réconciliant les approches catégorielles

1. Des évaluations singulières pour réifier des conceptions plurielles

Si De Peretti (1999) constate que « *l'évaluation est souvent confondue avec le contrôle, l'orientation et la sélection*[1050] », « l'acte d'évaluer des compétences » réhabilite l'évaluation avec plusieurs de ses conceptions catégorielles. **Il est question de « sélectionner »** : l'évaluateur récolte et trie ses indices d'action. Il les classe implicitement pour n'en garder que les indices clés. Il compare des prestations, des actes, des résultats. Pour s'aider à décider, il sélectionne différents éléments afin de centrer son point de vue sur un essentiel. **Il est aussi question de « contrôler »** : il procède de temps à autre à des actes de contrôle (Ardoino, 1993) : un savoir stabilisé par exemple, une règle de sécurité ou un geste technique, etc. Sa qualité (formateur par exemple) l'emmène parfois à contrôler ce qu'il a enseigné. **Il est question « d'orienter »**: l'évaluateur s'entretient beaucoup avec le candidat sur ce terrain, il cherche à « s'orienter » : orienter son investigation, voire orienter le candidat à travers un questionnement. **Il est question de « juger »** : « l'acte d'évaluer des compétences » s'inscrit dans un dilemme entre un jugement d'utilité et un jugement de valeur (Kant, 1790). Un rapport dialogique se créé entre ces jugements : d'un côté, la DRJSCS recherche un jugement utile orienté vers le résultat (Bureau, Tuchszirer, 2010) ; de l'autre, l'évaluateur tend à « *la reconnaissance,* [par] *la confirmation de sa valeur par l'autre*[1051] » (Honneth, 1992). **Il est question de « former et certifier »** : dans chaque situation d'évaluation certificative, l'évaluateur est relancé sur des éléments propres à la formation. Les évaluations permettent au candidat de vivre des moments très formatifs, voire

[1050] DE PERETTI, A. (2009). « L'évaluation a-t-elle un sens ? (2009). Actes du colloque « L'évaluation en philosophie : quels problèmes ? VINCENNE, 25-25 octobre 2009. (http://www.cite-sciences.fr/francais/ala-cite/act_education/apprendre/pourquoi_p5.htm)
[1051] HONNETH, A., (2000) [1992]. La lutte pour la reconnaissance. Revue MAUSS 23 (1), 152-164.

d'échanger sur des éléments qui prennent un sens précis à cet instant : le candidat comprend l'évaluation tout autant que l'évaluateur cherche à comprendre les actes du candidat. « *Ce n'est plus juger qui importe - problématique judiciaire- mais comprendre - problématique interprétative*[1052] ? » (Hadji, 1997) **Enfin, il est question de « diagnostiquer et pronostiquer »** : « l'acte d'évaluer des compétences » apporte à la fois un diagnostic ou un bilan au candidat. Certains actes d'évaluer des compétences sont aussi pronostics : ils donnent un sens au regard du projet du candidat.

L'étude complémente les concepts posés par De Peretti (1999), Ardoino (1993), Figari et Achouche (2001) ou encore Cardinet (1983). **Si évaluer n'est pas contrôler, sélectionner ou orienter, le contrôle, l'orientation et la sélection sont des actes d'évaluer des compétences.** Quelque soit la situation évaluative où la compétence se met en acte, l'acte d'évaluer des compétences se caractérise par un acte enquêtant en contexte, remettant en lien des conceptions a priori dissidentes. En mettant en avant des aspects processuels, dynamiques et interactionnels, l'étude touche plusieurs approches catégorielles. Si Figari et Achouche (2001) ou Cardinet (1983) proposent des typologies de l'évaluation telles l'évaluation « *diagnostique, pronostique* » ou « *l'évaluation sommative vs formative* », l'étude tend alors à l'assouplissement des frontières, en englobant ces conceptions à travers les processus de « l'acte d'évaluer des compétences » : si des genres sont conceptualisés, les styles cassent les lisières catégorielles. L'étude amène à concevoir une approche plus dynamique de « l'évaluation des compétences ». Elle réhabilite les conceptions dynamiques de l'évaluation sous deux angles : **sous l'angle de l'évaluateur**, évaluer est un processus amenant à une décision (Stufflebeam, 1980) : l'évaluation est une construction qui s'opère dans l'instant et en interaction avec tous les éléments mis en jeu : « *l'évaluation, en ce qu'elle pose la question du sens, consiste essentiellement à produire, à construire, à créer un référent en même temps qu'elle s'y rapporte*[1053] *»* (Ardoino & Berger, 1986) ; **sous l'angle du dispositif**, évaluer est aider à prendre des décisions (Stufflebeam, 1980) ; *« Elle n'est que « construction permanente et continuellement inachevée au référent et donc du sens*[1054] » (Ardoino & Berger, 1986).

2. Une conception « impossible » de la compétence sans son évaluation

Dans son approche action, l'étude met face à face deux conceptions de la compétence. **D'un côté, la compétence est critériée par les référentiels** afin de « *donner une visibilité nationale (…), correspondre à un cœur de métier dûment identifié*[1055] » (Michot, 2007). De l'autre, **l'étude révèle une compétence construite par l'acte d'évaluer** des évaluateurs ;

Les évaluateurs font face à plusieurs dilemmes importants lors de leurs enquêtes : des indices contradictoires, des indices qui n'ont pas un lien direct avec les grilles d'évaluation, des interprétations différentes selon les acteurs, etc. Un évaluateur oppose par exemple à la capacité « naturelle » d'un candidat (Chomsky, 1955) un manque d'apprentissage (Hymes, 1973). Un autre évaluateur reste bloqué sur un manque de savoirs tandis qu'un autre passe outre au profit du résultat. L'étude convoque plusieurs conceptions de la compétence à l'aune de l'action. Premièrement, la compétence se voit réduite à un critère par les évaluateurs : **au delà de sa critérisation**, l'évaluateur redonne alors le sens de la compétence ailleurs que dans les grilles et les référentiels (Schwartz, 1997) : si elle se « renormalise » pour les bienfaits de la reconnaissance, « *être compétent, ce n'est plus*

[1052] HADJI, C., (1997). *L'évaluation démystifiée*. ESF éditeur. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
[1053] ARDOINO, J. & BERGER, G., (1986). L'évaluation comme interprétation, in Revue Pour, juillet-août, N°107.
[1054] Id.
[1055] MICHOT, T. (2007), Le répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) : un dispositif de légitimation des formations universitaires. Le cas de la filière. Ed. Les Champs libres.

seulement savoir exécuter, c'est tout autant savoir comprendre et analyser ce qu'on fait[1056] » (Pastre, 1999). En ce sens, si les critères actent la performance de la compétence, c'est bien « l'acte renormalisant d'évaluer des compétences » qui la démystifie. En lien avec les critères, la compétence est également perçue par les évaluateurs comme **un ensemble de composants,** i.e. « *un ensemble de performances constatées*[1057] » (Courtel-Rannou, Werbrouck, Pons, 2007) convoquant des « *savoir-faire opérationnel*[1058] » (Meignant, 1990), « *des objectifs pédagogiques*[1059] » voire « *le traitement réussi d'une situation donnée*[1060] » (Courtel-Rannou, Werbrouck, Pons, 2007). Elle s'exprime au regard d'indices collectés lors de l'enquête. Deuxièmement, l'évaluateur voit dans la compétence **une faculté** au sens posé par Fodor (1983) : plus ou moins explicable et plus ou moins favorable au candidat, certains actes échappent aux modèles explicatifs de l'évaluateur : des « *capacités qui consistent à sélectionner, à fédérer et à appliquer à une situation, des connaissances des habiletés et des comportements*[1061] » (Toupin, 1995) ou une *« capacité à résoudre un problème dans un contexte donné*[1062] » (Michel & Ledru, 1991). L'étude met alors à jour une enquête portée sur des indices d'activité et de vérité qui suffisent à accomplir les desseins de l'évaluation. Troisièmement, l'évaluateur exprime souvent la compétences en acte comme **un attendu** : des savoirs techniques, des gestes à réaliser, des explications, etc., le candidat lève les doutes en répondant à un questionnement, en agissant dans une animation ou une soutenance. La compétence devient *« ce qu'il convient de faire dans une situation qui peut être nouvelle*[1063] » (Kahn & Rey, 2009).

Finalement, l'étude met en avant plusieurs autres « visages » de la compétence selon les situations : « *elle renvoie autant au résultat attendu qu'au processus qui s'actualise dans une performance*[1064] » (Rey, 2012) : autant aux capacités, aux savoirs selon le regard porté par l'évaluateur dans l'instant.

3. L'évaluation des compétences comme « inter-actions »

Au delà d'une succession de visages et de conceptions de la compétence, l'étude pose sa recherche sur la démystification de celle-ci par l'acte d'évaluer. Elle cherche à déceler les processus qui s'opèrent entre les deux actes. « L'acte d'évaluer des compétences » s'aborde ici dans une approche enactive : l'interaction est le premier paradigme qui le caractérise : « acte d'évaluer », « acte de compétence », et « situations d'évaluation », ces éléments en action rendent moins compte d'actes programmés, anticipés ou planifiés à

[1056] PASTRE, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In. P. CARRE & P.GASPAR (Eds). Traité des sciences et des techniques et de la formation. Paris : Dunod, pge 403-416.
[1057] COURTEL-RANNOU I., WERBROUCK D., PONS M., Rapport de colloques (Colloques Compétences Emploi (2007)), « Déclinaison des diplômes en compétences au sein du réseau universitaire breton », 2007, Ed. La pensée sauvage
[1058] MEIGNANT, A., (1995). Manager la formation. Liaisons, 4ème éd. Paris.
[1059] COURTEL-RANNOU I., WERBROUCK D., PONS M., Rapport de colloques (Colloques Compétences Emploi (2007)), « Déclinaison des diplômes en compétences au sein du réseau universitaire breton », 2007, Ed. La pensée sauvage
[1060] COURTEL-RANNOU I., WERBROUCK D., PONS M., Rapport de colloques (Colloques Compétences Emploi (2007)), « Déclinaison des diplômes en compétences au sein du réseau universitaire breton », 2007, Ed. La pensée sauvage
[1061] TOUPIN, L. (1995). De la formation au métier. Paris : ESF éditeur. Toupin, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens, Education permanente, 135, 33-44.
[1062] MICHEL, S. & LEDRU, M., (1991). Capital Compétence dans l'Entreprise. Une approche cognitive. ESF éditeur, Paris
[1063] KAHN, S. & REY, B. (2009). « Enseigner par compétences, qu'est ce que cela change » paru dans « Travail par compétences et Socle commun ». Texte coordonné par J.M. ZAKHARTCHOUK et R. HATEM. Cahiers Pédagogiques.
[1064] REY, O., (2012). « Le défi de l'évaluation des compétences ». Dossier d'actualité, Veille et Analyses, n°76, juin.

l'avance (Axelrod, 1984 et 1999) que d'actes couplés à d'autres, d'interactions constantes qui se forment dans l'instant.

Premièrement, « l'acte d'évaluer des compétences » est caractérisé par les évaluateurs comme des actes dialogiques : les inter-actions d'évaluer des compétences révèlent dialogiquement un élément par un autre, un acteur par un autre, « *puisque « moi », comme « autrui » n'apparaissent l'un par l'autre qu'au terme de l'accomplissement d'un acte*[1065] » : peut-on évaluer « *tous, chacun, en même temps, les uns et les autres ? Autrement que les uns sur les autres*[1066] *?* » (Roumanes, 1984). Un indice d'actions du candidat peut naitre d'un acte d'évaluer et inversement. Les interactions d'évaluer les compétences conduisent chemin faisant à la construction d'un « visage d'action » de la compétence, singulier et situé, unique et précieux en somme. Ensuite, **« l'acte d'évaluer des compétences » est caractérisé par les évaluateurs comme des actes de reliance** : les inter-actions d'évaluer des compétences sont posées dans l'étude par des partages, des échanges, des (re)mises en lien : les « reliances » permettent une « *rupture de l'isolement ; recherche de liens fonctionnels, substitut des liens primaires, communion humaine*[1067] » (Bolle de Bal, 2003). L'évaluateur remet en lien des indices, des critères et des objets. Il est en lien permanent avec les éléments de la situation d'évaluation, avec l'évaluateur binôme et le candidat.

Les évaluateurs démontrent que « l'acte d'évaluer des compétences » est sans cesse prit de court : l'évaluateur se débat avec ses normes, avec les acteurs, avec les enchevêtrements non linéaires du déroulement des actes. Ces « couplages en actes » (Varela, Thomson & Rosch, 1991) et leurs reconfigurations (« *l'autopoïèse*[1068] » (Maturana & Varela, 1987)) caractérisent « l'acte d'évaluer des compétences » comme une « *enquête* » itinérante (Dewey, 1967 ; Schwartz, 2000), une « *aventure* » (Mendel, 1998), un « *cheminement* » (Machado, 1917). L'évaluateur et le candidat s'adaptent au fur et à mesure. Certains actes se forment quasi spontanément dans l'instant par des phénomènes « *d'affordance* » (Gibson, 1979).

L'étude révèle en arrière plan « l'action située » comme premier paradigme. Loin des plans imposés par le prescrit, « l'acte d'évaluer des compétences » se développe au contact de la situation d'évaluation. Par exemple, « l'acte d'évaluer des compétences » est un acte de renormalisation : l'évaluateur arbitre entre des « *des normes qui le précédent et des normes qu'il doit se donner lui-même*[1069] » pour agir (Schwartz, 2009). L'étude met l'accent sur ses imprévus, ses tensions, ses interactions. Les interactions conduisent l'évaluateur à des adaptations, des reconfigurations, des « *renormalisations*[1070] » (Schwartz, 2009). Il habilite l'acte de « renormalisation » comme une action humaine, nécessaire dans l'instant, sans laquelle il ne peut y avoir vie.

En lien avec l'action située, « l'acte d'évaluer des compétences » se caractérise aussi par la créativité d'agir des évaluateurs (Joas, 1999) : ils improvisent, font des probabilités ou créent des outils singuliers pour évaluer. L'étude démontre non seulement que « fabriquer, créer pour mieux agir » est un acte typique dans l'évaluation des compétences, mais éclaire au passage certains éléments du cadre conceptuel. **Tout d'abord, « l'acte d'évaluer des compétences » se développe sous tension de la linéarité temporelle**, sans possibilité de

[1065] ROUMANES, J.B., (1984). Une alternative à l'exclusion : la dia-logie, Philosophiques, Vol. XI, Numéro 2.
[1066] ROUMANES, J.B., (1984). Une alternative à l'exclusion : la dia-logie, Philosophiques, Vol. XI, Numéro 2.
[1067] BOLLE De BAL, M., (2003). Ibid.
[1068] MATURANA, H.R. & VARELA, F.J., (1987). The Tree of Knowledge, Boston: New Science Library.
[1069] SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L., (2009). L'activité en dialogues - Entretiens sur l'activité humaine (II). Toulouse : Ed. Octares.
[1070] Id.

planification préalable ou de perceptions pré réfléchies. Instantané et direct, il amène à des phénomènes d'affordance. **« L'acte d'évaluer des compétences » est en même temps médié par les éléments présents dans l'environnement** (acteurs, objets, etc.). Il conduit à travailler dans l'incertain situationnel pour réduire petit à petit les doutes par un processus d'enquête. Il agit alors en intégrant les effets d'autopoïèse. La médiation touche le corps, en mêlant les émotions et les perceptions directes (affordances) de l'évaluateur et du candidat. Ensuite, « **l'acte d'évaluer des compétences » travaille pour une co-construction de la réalité** et non sur une vérité stabilisée : l'évaluateur co-construit une réalité la plus objective possible (Le Moigne, 1995 ; Abelard et Guillaume d'Ockham, 1981). Pour ce faire, **l'usage « tel quel » des procédures, des normes et des connaissances stabilisées n'est plus adapté à l'action** future d'évaluer : les évaluateurs remettent en cause la formalité pratique des plans et des normes à plusieurs reprises, à différents moments. Face à « l'évaluation des compétences » (unique et objective) se dresse des actes d'évaluer des compétences (nombreux et subjectifs par essence). **En parlant « d'Acte d'évaluer des compétences », il est question « d'actes d'évaluer des compétences »** où le pluriel souligne une conception « *historiquement et socialement située* », des singularités empiriques (Barbier & Durand, 2003). Il se développe singulièrement selon l'historicité, l'expérience, la culture de l'évaluateur.

Dans sa une réduction (abusive) du réel, l'étude démontre que « l'acte d'évaluer des compétences » réajuste et reconstruit le contexte d'agir : elle met moins en valeur la hiérarchie descendante des normes sur l'agir que les notions de « *l'action située*[1071] » (Suchman, 1987) et de « *créativité d'agir*[1072] » (Joas, 1999).

VI.1.1.2 Un cadre conceptuel actualisé par « l'acte d'évaluer des compétences »

1. Evaluer, c'est faire actes de la norme

L'étude démontre que l'évaluation des compétences est un acte de renormalisation : elle discute alors l'acte de renormalisation au regard du cadre conceptuel posé dans le chapitre premier. **D'un côté, « l'acte d'évaluer des compétences » est soumis aux normes culturelles et professionnelles** : l'étude pose la norme comme un dispositif lourd, rigide et déterministe, enfermant « l'acte d'évaluer des compétences » dans des « *cases à cocher qui paralysent ainsi le mouvement même qui anime chaque vivant*[1073] » (Honneth, 1992), (Aflalo, 2011). **De l'autre, les singularités des actes d'évaluer des compétences réhabilitent la norme comme un moyen de reconnaissance** : un objet médiateur qui permet de guider les interactions, les échanges et les partages : « *L'évaluation confronte l'enseignant et l'élève à des normes qui les dépassent : normes langagières, normes propres de l'activité intellectuelles, normes spécifiques des épreuves (...) telles que l'institution les définit. Qu'elles les dépassent au sens où ils n'en sont pas les auteurs et au sens où elles s'imposent également à tous, est nécessaire*[1074] » (Cosperec, 2009).

Dans l'action, les évaluateurs relativisent la norme comme une fin en soi (Schwartz, 2009). L'étude réactualise la conception de la norme comme premier générateur d'actes déviants ou transgressants (Becker, 1985). L'acte d'évaluer « déviant » ou « transgressant » réside moins dans l'acte lui-même que dans la réaction sociale à celui-ci : l'acte d'évaluer déviant est celui auquel une étiquette est appliquée avec succès. Les actes d'évaluer des compétences cherchent à trouver une issue heureuse entre une décision construite et les critères rigides par essence : des actes de renormalisation se manifestent par des actes

[1071] SUCHMAN, L.A., (1987). Ibid.
[1072] JOAS, H., (1999). Ibid.
[1073] HONNETH, A., (2000) [1992]. La lutte pour la reconnaissance. Revue MAUSS 23 (1), 152-164.
[1074] COSPEREC, S. (2009). Actes du colloque « L'évaluation en philosophie : quels problèmes ? VINCENNE, 25-25 octobre 2009.

d'arrangements, de négociations, d'interprétations, etc. La compétence en actes du candidat devient alors la référence pour l'évaluateur, et « *la norme tire son sens, sa fonction et sa valeur du fait de l'existence en dehors d'elle de ce qui ne correspond pas à l'exigence qu'elle sert*[1075] » (Canguilhem, 1984). L'étude réactualise des conceptions moins circonscrites de l'acte « déviant » ou l'acte « transgressif » : elle les réhabilite comme des actes de régulation et les lie d'une certaine manière à une normalité typique propre à « l'acte d'évaluer des compétences ».

L'étude conduit à discuter plus radicalement « l'acte d'évaluer des compétences » comme un acte « déviant » : la « déviance » est posé comme un acte de mise à l'épreuve face aux « décalages culturels et sociaux », i.e. face aux normes décalées. De l'acte de transgression dépend le sens des normes, des critères, des référentiels. Face à un tel enjeu, la question de la formation de l'évaluateur à l'acte « déviant » peut être posée au regard de l'évaluation des compétences par exemple. Aurélien L., Coordonnateur pédagogique et Champion du monde de force Athlétique (actuel responsable des évaluations au CESA) en témoigne : « *on pourrait un peu former les évaluateurs je pense : les former à ce qui les attend, car beaucoup sont un peu déstabilisés au début. Et les former à évaluer avec ces grilles en les guidant un peu* » (Annexe 18 du Tome 2). L'idée n'est pas de dissoudre les normes mais d'interroger les actes de renormalisation « *dans la mesure où ils ont, tous, une part de pertinence liée à ce que les normes antécédentes ne pouvaient pas anticiper*[1076] » (Schwartz, 2009). L'évaluateur ne doit ni se sentir prisonnier des normes, ni agir comme un « hors la loi ». Chercher à savoir comment les règles agissent, c'est chercher à comprendre comment on passe d'un système de règles à son application. « *Une règle qui n'est pas pratiquée, n'a pas de signification particulière*[1077] » (Reynaud, 2004). L'évaluateur pratique les règles en les renormalisant constamment.

2. L'évaluation objective par des actes de subjectivité assumée

L'étude pose dans ses résultats une opposition conceptuelle entre l'objectivité prescrite par les textes et « l'objectivité » construite en actes pendant chaque évaluation des compétences. Cette notion est importante dès lors qu'elle reste la préoccupation première des acteurs de l'Administration et des représentants du secteur professionnel visé par le diplôme. Si l'objectivité est garantie par les structures normatives des dispositifs du côté des outils, comment est-elle rendue dans l'action ? « L'acte d'évaluer des compétences » se caractérise au début par des perceptions multimodales : « *je sens que ....* », « *je perçois que ....* », « j*e vois que ...* ». L'étude réhabilite le rôle du corps dans les actes de perception. « *Ce corps mérite qu'on l'observe un instant au plein régime de son activité, afin de comprendre ce qui l'anime et ce qu'il le met en jeu*[1078] » (Doumet, 2004).

Pour construire l'objectivité en actes de l'évaluation des compétences, « l'acte d'évaluer des compétences » se compose d'actes de la perception : ils s'effectuent par le corps au contact des normes et des différents éléments mis en jeu dans les situations évaluatives : la perception en actes rapproche du théâtre où « *le code (...), comme les règles de toutes les formes de jeux, s'apprennent par la pratique, que ce soit pour l'acteur ou les spectateurs*[1079] » (Sauter, 2000). Elle révèle moins un « *jugement de goût*[1080] » (Kant, 1790) qu'une conception « théâtrale » de la « l'acte perceptif » : la perception du spectateur est

[1075] Id.
[1076] Id.
[1077] Id.
[1078] DOUMET, C., (2004). Rumeur de la fabrique du mopnde, edition José Corti.
[1079] SAUTER, W., (2000). The theatrical event: dynamics of performance and reception, University of Iowa Press, Iowa City.
[1080] KANT, E., (1790). La critique de la façon de juger. Traduit par Alain Renaut, Edition Flammarion, GF Flammarion.

influencée par des conditions techniques : « *la perception fait intervenir le lieu théâtral et le dispositif scénique, l'acoustique, la visibilité, l'éclairage, le confort du spectateur, la place occupée par ce dernier*[1081] » (Anne-Marie Gourdon, 2001).

L'évaluation objective en actes passe aussi par des actes d'observation : ces derniers s'inscrivent dans le temps de manière irréversible (Casanova, 2008). Les interprétations prennent sens et tendent à l'objectivité selon leur cadre d'appartenance. Dès lors que les éléments de la situation sont explicités, les actes d'observation amènent du sens aux indices captés de part les conditions d'observation : c'est dans ce couplage entre actes d'observation et conditions d'observation significatives que se construit une première forme d'objectivité : une objectivité personnelle en actes que l'étude qualifie de « subjectivité assumée ». Dans ce processus, un second niveau d'objectivation se réalise en échangeant son observation avec celle de son binôme. Les points de convergence des « subjectivités assumées » de chaque évaluateur rendent ainsi objectif l'indice observé, la compétence et son évaluation. L'étude illustre cette triangulation par le passage de la conviction intime à « l'intime conviction ».

Dans cette discussion, l'étude enjoint deux conceptions assez distinctives. Elle relie **la conception normative** de l'évaluation objective telle que posée dans les textes de loi (objectivité, impartialité, transparence, neutralité, etc.) avec **une conception enactive** de l'évaluation objective comme un processus de couplage entre des actes d'évaluer, des acteurs et des éléments appartenant à la situation d'évaluation. L'étude démontre un processus visant à construire par des « subjectivités assumées » une évaluation la plus objective possible. L'étude pose alors en suspens l'objectivité normative sans action : les outils structurants (tels quels) rendent-ils une meilleure objectivité que l'action de leurs acteurs ?

3. La « *situation d'évaluation certificative* » : une conception normative décalée de l'acte d'évaluer des compétences

La « situation » de l'évaluation est une conception assez nouvelle sur ce terrain. Non considérée pendant les BEES, elle devient normée depuis 2001 dans les textes des dispositifs Jeps. Derrière l'idée vertueuse de reconsidérer la compétence du candidat « en situation », cette notion n'est pas sans poser quelques problèmes. Julien L., responsable pédagogique du CESA, indique : « *je pense qu'il faut revoir les situations d'éval : en laissant les candidats choisir, les situations sont parfois simplistes ou trop complexes à l'inverse. Le CESA doit s'engager car les évaluateurs vont jusqu'à reprocher au candidat le choix de sa situation parfois* » (Annexe 18 du Tome 2). L'étude décèle deux conceptions dissociées de la « situation évaluative » :

Le contexte de l'étude s'appuie d'abord sur les textes normatifs des diplômes Jeps du Ministère des Sports : ils caractérisent la « situation évaluative » comme un ensemble de composants à respecter : un lieu, une durée, un nombre d'acteurs précis, des types d'acteurs et des « objets » obligatoires amenant à un déroulement programmé de l'évaluation. Cette composition normée de la situation s'ancre dans la théorie de « l'acteur rationnel » : La norme cherche à régir l'évaluation des compétences en planifiant tous les éléments de la situation. La situation devient le contenant d'un certains nombres d'éléments. En contrôlant ces éléments, les évaluateurs croient contenir la situation.

D'un autre côté, « l'acte d'évaluer des compétences » se débat des normes propres à la « situation d'évaluation » : au commencement, l'évaluateur agit en situation au présent : des éléments imprévisibles apparaissent comme des problèmes, des retards, des changements de dernière minute, des évènements liés au hasard. Ces éléments, non prévus

[1081] GOURDON, A.M., (2001). Théâtre, public, perception. CNRS édition, Collection Arts du Spectacle.

par les normes, caractérisent une situation plus singulière que normative, liée à l'instant précis, au lieu spécifique, aux acteurs qui sont présents. La situation normée devient inopérante et peut même constituer un frein pour le développement de l'action. L'étude présente la « situation évaluative » comme une scène de théâtre : l'évaluateur et le candidat jouent « le jeu » : ils souscrivent à cet univers théâtral pour vivre leurs actions. « *Nous pouvons définir le théâtre comme ce qui se passe entre le spectateur et l'acteur* » (Grotowski, 1968). La situation reste « *ce à quoi les individus s'ajustent à travers la définition (subjective) qu'ils en donnent* » (Fleurance, 2009).

Les évaluateurs démontrent que la situation d'évaluation n'est pas un simple cadre aidant à la planification a priori de « l'acte d'évaluer des compétences ». Si la « situation d'évaluation » se rattache à « l'acte d'évaluer des compétences », situé là et maintenant, elle rappelle surtout à l'évaluateur son caractère imprévisible et implanifiable pour agir : dans ce « jeu », la situation d'évaluation reste tout au plus une scène de théâtre sans scène. Elle permet le développement des actes d'évaluer des compétences par le corps, en « *face à face (…) afin qu'il soit à la portée de la main de l'acteur, qu'il sente sa respiration et sa sueur. Cela implique la nécessité d'un théâtre de chambre* » (Grotowski, 1993). Les actes rendent compte de « jeu » entre les composantes normées et les éléments qui surgissent dans l'instant.

4. L'acte d'évaluer des compétences par « l'interprét-action »

L'étude révèle des processus interprétatifs qui permettent de passer de simples indices à la validation de compétences. La conception de l'interprétation est d'autant plus importante qu'elle peut paraître comme l'ennemi numéro un de l'objectivité : un processus arbitraire, non conduit par un cadre. Du point de vue normatif, les grilles d'évaluation amènent l'évaluateur à retenir un critère, puis à observer un acte et à consigner le critère associé à cet acte. La conception sous jacente de cette dernière est une compétence réifiée et composée d'un certains nombres de tâches et de critères associés. Dans cette approche simpliste et réductrice, la place à l'interprétation est difficilement imaginable.

L'étude rend moins compte d'une procédure de la tâche que d'un processus convoquant « l'interprétation ». La grille prend ici un sens au regard de l'acte d'évaluer des compétences : la majorité des actes étudiés laissent apparaître un « espace », voire un décalage, entre la tâche critériée et l'action qui se réalise. L'évaluateur doit moins agir au cœur du critère que dans cet intervalle laissé vide. Il cherche à cimenter l'écart entre la règle et l'action du candidat. « *La nécessité de l'interprétation est renforcée par le fait qu'une règle ne fonctionne pas seule, mais dans un système de règles, et que, pour appliquer une règle, il faut souvent se référer à une autre règle*[1082] » (Reynaud, 2004).

Par l'acte d'interprétation (« l'interprét-action »), l'étude démontre que les évaluateurs ne sont pas applicationnistes des grilles : réduire « l'acte d'évaluer des compétences » à des procédures d'enregistrement par des cases à cocher (Wittgenstein, 1969) s'explique par les habitudes, les automatismes, les usages par exemple. L'étude décrit les différents processus d'interpréter un « réel » sur lequel l'évaluateur se prononce. En réalité, l'acte d'interprétation part toujours de l'action puis se tourne vers la règle pour en chercher le sens, et non l'inverse. Il passe par la création de nouveaux référents à partir de l'action en même temps qu'il s'en réfère. Il n'est que « *construction permanente et continuellement inachevée au référent et donc du sens*[1083] » (Ardoino & Berger, 1986). **Interpréter est ici un acte de sens liant une action à sa règle référente par d'autres références**. L'interprétation renvoie également à la renormalisation développée par Schwartz, voire par Canguilhem.

[1082] Id.
[1083] Id.

Si l'Administration érige des normes pour stabiliser les déviances interprétatives, l'étude démontre que l'acte d'interpréter est un processus indispensable à leurs actualisations ou à leurs caducités.

5. Moins de la valeur que des actes de valeur

Entre les normes et l'interprétation se jouent la valeur de l'évaluation des compétences. Quelle valeur est mise en acte par les évaluateurs ? L'étude discute des résultats liant « évaluation » et « valeur » : le cadre pose la valeur comme la pierre angulaire de l'évaluation, en commençant par sa constitution étymologique : l'évaluation est un jugement de valeurs amenant à la décision. Qu'en est-il exactement sur le terrain d'étude ?

L'étude énonce la mise en acte d'outils normés très procéduraux : ils sont destinés à lister des tâches isolées à accomplir, à évaluer au regard des référentiels de certification des résultats, à appliquer les composantes de « situations évaluatives certificatives » cadenassées par les protocoles. Apparemment, les valeurs ne sont pas l'objet visé par les normes. Du côté de l'étude, les évaluateurs rendent pourtant compte d'actes de valeur : des actes d'enquête, des actes d'interprétation, des actes de renormalisation, des actes de négociation. L'évaluateur implique tout son être au service de la compétence, amenant à une « *dramatique de l'usage de soi* » (Schwartz, 2001). L'évaluateur met autant en valeur certains indices collectés et émergeants, que le candidat lui même. Il est un acteur de « *valorabilité* » (Lecointe, 1997).

Du point de vue de « l'acte d'évaluer des compétences », l'étude décrit des actes de valorisation (Jorro, 2011) qui surgissent afin de sceller la compétence. Le principe de « *valorabilité* », considéré comme un présupposé que tout existant est valorisable, s'applique aussi pour la compétences. Elle est autant valorisée par les actes de l'évaluateur que grâce aux éléments de l'enquête.

Complémentant l'étymologie première de « l'*e-valuation* », l'étude inscrit « l'acte d'évaluer des compétences » comme des « valeurs en actes » tournées vers la valorisation de la compétence et de son candidat.

6. Faire face au doute par l'activité du doute

Face à l'objectivité de l'évaluation se dresse également le spectre du doute : celui de rendre une grille de lecture malgré soi, ou sous réserves, parce qu'il faut bien rendre une décision. Douter est perçu par les textes comme un élément contraire à l'objectivité. Celui qui doute est celui qui n'est pas compétent, celui qui n'est pas capable de rendre une décision. L'étude présente un terrain caractérisé par ce contexte normatif lourd : les décrets, arrêtés et instructions régissent les moindres détails liés à la certification des diplômes Jeps : les protocoles, les référentiels, les critères déclinés jusqu'au troisième rang, les situations évaluatives certificatives planifiées, l'organisation de jury plénier, etc. : tout est réglé afin qu'aucun doute ne plane. Les normes administratives érigent dans ses différentes instructions et référentiels des éléments intangibles et non réfutables en l'état. Elles conduisent l'évaluation des compétences vers une « forme » de certitude.

Du côte de l'Of, les protocoles d'épreuve et les grilles d'évaluation se veulent aussi assurer l'objectivité et rassurer l'évaluateur dans le déroulement de son évaluation. Diligenté par la procédure d'habilitation, le Coordonnateur méthodologique en charge de la confection du dispositif évaluatif est amené à « atomiser » la compétence en critères, à régir les situations évaluatives en composantes et en tâches à accomplir, sous l'ordonnancement du Référentiel de Certification. Les protocoles d'épreuve sont de plus en plus serrés afin de contrôler l'incertain, l'hésitation voire le doute.

L'étude démontre par les évaluateurs que le « doute » est au cœur des processus d'enquête et de décisions. Elle souligne que, sans évaluateurs et leurs libertés d'actions, les certitudes véhiculées par ces outils sont inopérants pour démystifier une compétence. En ce sens, l'évaluation des compétences diffèrent de l'évaluation des savoirs enseignés par exemple. Si le savoir enseigné peut se contenter d'être simplement là par une procédure de contrôle, les évaluateurs démontrent ici que la compétence doit d'abord être investiguée avant d'être validée. En lien avec la discussion précédente sur le sens des normes, l'étude ouvre plus largement le débat sur les moyens de contrôle de la situation évaluative pour se donner des certitudes : l'évaluateur se heurte régulièrement à certaines incertitudes et hésitations. Ces dernières surgissent de l'intérieur (des doutes cognitifs liés à son vécu par exemple) ou de l'extérieur (des éléments émergeants de la situation), à tout moment. **Loin d'être néfaste à l'évaluation, les évaluateurs posent le « doute » comme un processus indispensable à la construction de l'évaluation des compétences.** « *Le certain n'est pas la vérité, l'incertain n'est pas l'ignorance* » (Prigogine, 1996). « L'acte d'évaluer des compétences » est ici moins un acte arbitraire de prévisibilité qu'un acte de « *probabilités* » (Prigogine, 1996). Ces dernières engendrent des scenarii, relancent l'enquête de la compétence et engendrent d'autres actes d'évaluer des compétences. Ces enchaînements d'actes forment des « actes du doute ». A l'inverse d'un doute sceptique voire pathologique, **le « doute en actes » devient un outil de production pour l'évaluateur : les actes qu'il engendre permettent chemin faisant de construire une interprétation la moins douteuse possible.**

La discussion peut amener le Coordonnateur en charge du dispositif évaluatif à une posture encore plus tranchée : concevoir le « doute en actes » comme un véritable outil méthodologique approprié à « l'acte d'évaluer des compétences » : « *pour croire avec certitude, il faut commencer par douter* » (Leszczyński, 1764). Cette idée dépoussière d'anciennes conceptions mais également des conceptions voisines telles que la communauté juridique : le « *devoir d'hésitation* » des Magistrats (Latour, 2003 ; Ughetto & Weller, 2008 et Weller, 2011).

Si l'étude montre que l'évaluateur doute tout au long de son enquête, le doute est un moteur qui engendre des « actes du doute » et qui aident à saisir une compétence la moins douteuse possible. Il pousse l'évaluateur dans ses retranchements pour aboutir à une décision la plus éthique, la plus juste et la plus objective possible. La discussion renverse ici le paradigme posé par les normes : initialement perçu comme un ingrédient totalement exogène à l'objectivité, le doute devient ici le principal fusible à sa construction.

7. Les « visages » de la compétence

En prenant regard sur les différentes discussions précédentes, l'étude cherche à savoir quelle compétence est rendue par l'évaluateur. Si il connaît celle qu'il doit rendre (la compétence critériée), comment se présente la compétence qu'il a investiguée ? L'étude démystifie ici l'objet évalué : la compétence. Murée dans une grille d'évaluation, atomisée par les critères, les actes d'évaluer des compétences se détachent de sa formalisation normative pour s'intéresser à ses dynamiques. A l'inverse d'une évaluation des savoirs enseigné, les indices recueillis par l'évaluateur comprennent non seulement des savoirs formatifs mais également des objets, des gestes, des impressions, etc. Au fur et à mesure, les évaluateurs démontrent un travail de mise en lien : il trie, il sélectionne, il relie : la compétence se reconstruit lentement à la lumière des quelques éléments qui se révèlent être clés. La validation de la compétence s'effectue de manière singulière sans que tous ses éléments aient pu être saisis. Un « visage » lui apparaît doucement.

L'évaluateur fait l'expérience de la compétence, là et maintenant, en situation. L'expérience de l'évaluateur s'apparente moins à ce qui lui arrive, que ce qu'il fait avec ce

qu'il lui arrive Huxley (1932). Dans cette approche, compétence et expérience se rejoignent : l'évaluateur fait l'expérience de la compétence du candidat : ce processus à la compétence rend l'évaluateur compétent par l'expérience qu'il en fait. Autrement dit, l'expérience singulière du candidat conduit l'évaluateur à en faire l'expérience : compétence et expérience s'inscrivent conceptuellement dans le cadre de « l'inter-action » située, distribuée dans l'environnement et incarnée par les acteurs : ils caractérisent un seul paradigme : l'Action. L'étude met à la fois en avant « l'expérience de la compétence » et la « compétence expérimentée » : une action d'expérience conjointe. Les terminologies « compétence » et « expérience » expriment finalement des actions situées qui interfèrent entre différents acteurs et leurs environnements, des manières de faire singulières qui convoquent des points de vue. Plusieurs cadres conceptuels sont mobilisés à travers ces objets.

Premièrement, « l'expérience » est un acte singulier et incarné de « *nature historique, culturelle et sociale* » (Mayen, 2010) : ce qui fait l'expérience est un acte qui se singularise, en opposition à une simple reproduction (Savoyant (2009), l'expérience actionne davantage cet « *usage de soi* » que la stricte reproduction d'une technique. **Deuxièmement, l'acte d'expérience transforme un « reçu » en « conçu »**, « *capacité à faire de l'ipséité avec de l'altérité* » (Pastré, 2009). Elle ne se réduit pas à une performance ou un résultat. **L'expérience est ce qui se trouve entre la norme et le réel** (Schwartz, 2009). **Troisièmement, « l'acte d'évaluer des compétences » permet de transformer l'expérience en un moyen de développement** : l'évaluation permet de « *faire surgir le point de vue de l'acteur* [le candidat stagiaire] *sur sa propre activité, en lui faisant exprimer son expérience (…) qui permettent (…) de se confronter avec des traces de leur activité passée* » (Durand, 2010). En ce sens, « *l'expérience est un moyen et un objet* » (Durand, 2010). L'étude renvoie aussi à **« l'expert », redéfini comme un acteur expérimenté dans le contexte de l'évaluation** : l'acte « expert » se conçoit moins comme un acte parfait ou omniscient, mais à « l'action située » (Suchman, 1987). Il engage une réflexion sur la notion de « couplage » (Leplat, 2000) entre l'acteur et son contexte. Cette posture croise l'approche de « l'enaction » proposée par Varela (1989a) et Varela (1989b). Elle caractérise l'évaluateur comme « *expert du couplage (interprétation et satisfaction des moyens d'action choisis)* » (Macquet & Fleurance, 2006).

La compétence atomisée par les critères part de la nécessité de la formaliser à travers une décision et de lui attribuer une reconnaissance durable (certification par le diplôme) au regard du marché du travail. Il en va de la professionnalisation des acteurs et du marché. Ces enjeux légitiment les approches dichotomiques comme la tentative de conceptualisation par « ingrédients » : « *un exercice nécessaire pour une question insoluble* » (Schwartz, 2000). Pourtant, une sommation « *d'ingrédients hétérogènes (...) ne sauraient être évalués tous de la même manière d'autant que, si elle inclut une dimension de valeur, personne ne dispose d'une échelle absolue d'évaluation des valeurs* » (Schwartz, 1997). Si ce visage de la compétence ne peut se résumer à ses critères exhaustifs, elle ne peut pas non plus se réduire à une seule échelle de valeurs. Tant l'impasse parait totale, l'Administration prend partie de se concentrer sur le « contrôle » de son efficacité et de son résultat. L'Of cherche d'avantage à évaluer ce qu'il a enseigné, en construisant un dispositif tourné vers les éléments enseignés. Les outils élaborés dans le cadre de l'habilitation appréhendent les compétences tantôt par les savoirs (Malglaive, 1990), tantôt par les performances (Courtel-Rannou, Werbrouck, Pons, 2007), tantôt par des tâches à accomplir.

Face à ces différentes figures imposées, l'évaluateur en fait l'expérience singulière. L'étude rend compte d'une notion plus processuelle et dynamique de la compétence par « l'acte d'évaluer des compétences » : en tant qu'action, elle brise la symétrie temporelle et est irréversible (Prigogine, 1996). De part son aspect non linéaire (Bulea et Bronckart, 2005), elle est sujette à de multiples bifurcations, par opposition aux successions d'états posés dans les référentiels ou par les savoirs stabilisés. « L'acte d'évaluer des compétences » s'apparente à une véritable « filature » des actes du candidat pour reconstituer le

déroulement de la compétence. Sans jamais la saisir dans sa totalité, la compétence détient de multiples visages qui sont en partie inaccessibles à l'évaluateur : son « *processus de revitalisation de ressources en fonction de l'importance relative des traces proprement praxéologiques qui y subsistent* » restent énigmatiques (Bulea et Bronckart, 2005). L'évaluateur est condamné à l'évaluer en actes : il démystifie son « *visage d'action* ».

Il se heurte également à un autre visage : son entropie. Elle se manifeste par des actes de désordre qui redéfinissent l'ordre in fine et réciproquement. Si l'étude soutient finalement l'impossibilité de régir la « compétence », elle démontre les possibilités d'en donner des « figures d'action » dans « l'acte d'évaluer de compétences » (Bulea et Bronckart, 2005) : elle réhabilite les conceptions « action » pour la compétence, sans chercher à identifier un mode « composant » d'un mode « activation » (Le Boterf, 1994 ; Toupin, 1995 ; Jobert, 2002). L'étude s'inscrit aussi dans la conception de Bulea et Bronckart (2005) : la compétence résulte « *toujours d'une évaluation externe et après coup d'activités humaines attestables* ».

VI.1.2 Des actes typiques de fabrication entre « genèse » et « prothèse » instrumentale

Cette partie s'attache à présenter le premier acte typique d'évaluer des compétences de l'étude : un acte de fabrication et d'inventivité d'outils clandestins aidant l'évaluateur à agir. Contrairement à l'évaluation des savoirs enseignés, l'évaluation des compétences amène l'évaluateur à se détacher d'outils inefficients pour en reconstruire d'autres dans l'instant. Ce résultat est discuté au regard des notions d'instrument, d'instrumentation et d'instrumentalisation. Elle situe l'évaluateur tantôt comme opérateur de son outil, et tantôt comme un simple rouage, parfois même à ses dépends. L'outil clandestin, quant à lui, est posé comme une véritable canne à marcher, le conduisant tout au long de son chemin. Les outils normatifs sont vite relégués à l'état de prothèses cognitives et matérielles, des « béquilles » appelées sporadiquement ou par obligation. Enfin, l'étude rappelle, à travers la dimension technique des outils, la possibilité de repenser ces actes typiques d'évaluer des compétences dans un dispositif plus dynamique et approprié.

Plus largement, la thèse démontre par les évaluateurs en action que les actes de fabrication entre genèse et prothèse instrumentale sont des actes typiques et stables de l'évaluation des compétences. Elle amène à valider l'hypothèse qu'ils peuvent être des matériaux intéressants dans une réforme plus dynamique des dispositifs en vigueur.

VI.1.2.1 L'évaluateur agissant de l'outil à l'instrument

Les évaluateurs témoignent rapidement de la place des outils : des outils normés de l'évaluation mais aussi des outils plus clandestins pour évaluer. Le schéma heuristique ci-dessous présente **trois formes d'outils**.

Premièrement, il y a les outils matériels : si le contexte matériel est en réalité très étendu, les résultats sont insistants sur deux formes d'outil. Certains outils sont de type « explicite ». L'évaluateur est en contact avec des outils normatifs et prescriptifs tels que les grilles d'évaluation, les documents du candidat (dossiers, fiches de séance, fiches de préparation d'animation), les documents annexes autorisés (feuilles de résultats d'épreuves blanches ou OPO). D'autres outils sont plus « implicite » tels que des notes, des brouillons, différents moyens d'écriture.

Deuxièmement, les évaluateurs mettent en lumière les outils processuels tels que « l'outil ethnographique » (démarche ethnographique) et « l'outil langagier ». Ils permettent à l'évaluateur de progresser dans leur enquête. Enfin, L'étude positionne **un outil plus**

technique : « l'outil questionnement ». A la fois technique mais aussi implicite, il permet de déceler des indices plus profonds, des indices de vérité.

Finalement, derrière le mot « outil » se joue différentes formes d'outils, différentes formes d'actions. L'usage du mot « outil » amène une discussion autour de la notion « d'instrument ». Simondon (1989) définit « *l'instrument comme un prolongement du sensoriel, et l'outil comme un prolongement du gestuel*[1084] ». L'outil suppléé autant une action mécanique qu'intellectuelle. La présentation schématique ne pose pas « l'outil » au sens strict du « *média* », i.e. au sens de la « *communication instrumentée* » chez Pélissier (2002) : « *un outil qui prolonge les organes humains, (...) une communication supportée par un moyen non inhérent à l'homme comme la parole, l'écrit ou le geste*[1085] ». L'auteur souligne le primat à l'outil matériel, physique. Des outils matériels de la cognition apparaissent pour la cognition.

La discussion autour de « l'instrument » convoque plusieurs conceptions. Par exemple, l'instrument se conçoit dès lors qu'**il « *aide*[1086] » l'évaluateur à agir** (Bereiter, 2002) : non seulement au regard de l'objet mais dans son cheminement à l'objet. Il ne s'arrête pas à un statut « *amplificateur*[1087] » selon Hokanson et Hooper (2000) mais tient **un rôle « *réorganisateur*[1088] » de « l'acte d'évaluer des compétences »**. Si le questionnement de l'évaluateur est utilisé pour provoquer une réponse (un résultat, une performance), il amène l'évaluateur à une réorganisation de ses actes pour mieux agir (e.g. la phase d'entretien, une organisation du questionnement avec le binôme). Dans une autre visée conceptuelle, Vygotski & Luria (1993) introduit **une conception aux outils dits « *cognitifs*[1089] »** : si les processus de nature biologique régulent le développement des activités mentales rudimentaires, des processus sociaux et culturels amènent le langage, le raisonnement, le calcul, la conceptualisation : ces derniers intéressent l'étude puisqu'ils sont investis dans « l'acte d'évaluer des compétences ». Bulle (2005) pose l'outil cognitif comme médiateur entre les fonctions mentales élémentaires et les processus culturels et sociaux : « *l'élaboration d'outils cognitifs médiateurs conditionne le processus d'intellectualisation de la pensée à l'origine de l'activité mentale proprement humaine*[1090] ». Propre au résultat visé ici par l'étude, l'outil cognitif « questionnement » chez l'évaluateur représente un processus « *d'abstraction de l'environnement immédiat*[1091] » et accroit la performativité de « l'acte d'évaluer des compétences ». « *Un trait essentiel de cette médiation est qu'elle repose sur des outils de pensée élaborés socialement*[1092] » (Bulle, 2009)

L'étude se centre ainsi sur les actes qui caractérisent la relation artafact-sujet-instrument. L'évaluateur se dote d'armes avec lesquelles il apprend à agir en même temps qu'il se les refaçonne. « *Dans le processus de développement, l'enfant ne fait pas que mûrir, mais il devient aussi réarmé. Plus précisément ce "réarmement'' sous-tend le développement et le changement*[1093] *(...)* » (Vygotski & Luria, 1993). Le tableau ci-dessous

[1084] SIMONDON, G., (1989). Du monde d'existence des objets techniques, Paris, Aubier.
[1085] PELISSIER, N., (2002). Pragmatique ds communications instrumentées, col. Communication et Civilisation, L'Harmattan.
[1086] BEREITER, C., (2002). Education and Mind in the Knowledge Age (Second ed.): Lawrence Erlbaum Associates.
[1087] HOKANSON, B., & HOOPER, S., (2000). Computers as cognitive media: examining the potential of computers in education. Computers in Human Behavior, 16, 537-552.
[1088] Id.
[1089] VYGOTSKI, L.S. & LURIA, A.R., (1993). Studies on the History of Behavior, Ape, Primitive, and Child, Hillsdale, Lawrence Erlbaum associates.
[1090] BULLE, N., (2009). Lev Vygotski et la médiation sociale des processus cognitifs, Publié sur skhole.f, URL source: http://skhole.fr/node/174.
[1091] Id.
[1092] Id.
[1093] VYGOTSKI, L.S. & LURIA, A.R., (1993). Ibid.

pose une typologie des actes en lien avec leurs outils, caractérisant des actes amplificateurs et réorganisateurs.

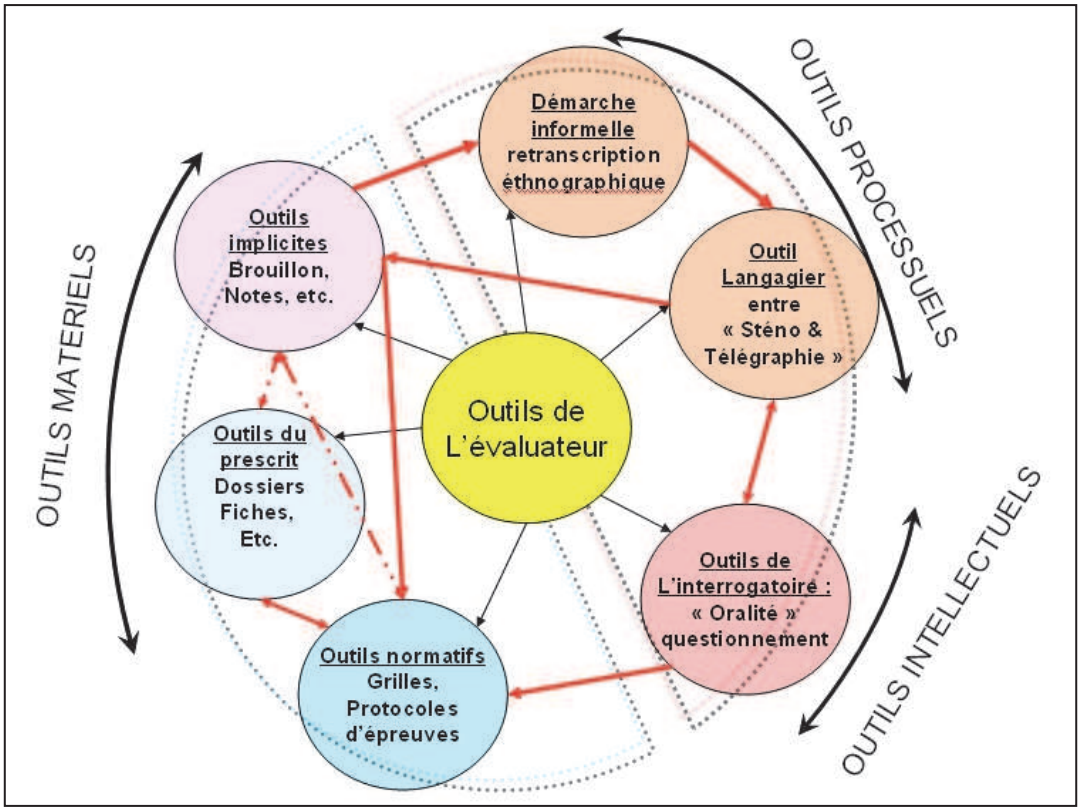
Tableau 8 : Outils et instruments amplificateurs vs réorganisateurs dans l'acte d'évaluer (emprunt d'Hokanson et Hooper, 2000, p. 544).

Média	**Usage amplificateur**	**Usage réorganisateur**
Parole	Entretien, oralité	phases de questionnement, de relances, etc.
Écriture	Transcription pour tracer des éléments	Prise de notes, Brouillon (restructurer, synthétiser, codifier)

Propre aux outils mis en jeu, le schéma ci-dessous démarque en pointillé deux sphères : des « outils matériels pour la cognition » et des « outils cognitifs/de la cognition ». Les flèches noires extérieures illustrent les processus d'activation des outils interférant les uns aux autres. Elles indiquent le processus d'instrumentalisation et d'instrumentation progressif qui se joue au fur et à mesure de « l'acte d'évaluer des compétences ».

Les flèches rouges rendent compte des relations observées par les évaluateurs : « l'outil ethnographique » se nourrit de l'outil « nouveau langage » pour tracer les éléments de l'évaluation. Les flèches rouges en pointillées laissent apparaître plus ou moins de relations. C'est le cas entre les éléments transcrits dans l'outil « brouillon » et l'outil « grille d'évaluation » ou encore les « outils du prescrit ».

Schéma 8f : Schéma heuristique sur « les outils de l'évaluateur »



Deux rapports aux outils sont visualisés. Si certains revêtent une inscription incorporée au sujet (la « canne » de l'évaluateur), d'autres restent des instruments plus distants, appelés en cas de besoin ou de doutes (la « béquille » de l'évaluateur).

VI.1.2.2 L'acte de fabrication : Incorporation et « genèse instrumentale »

La « *canne de l'aveugle*[1094] » fait référence à plusieurs auteurs comme Heidegger (1964) et Vera & Simon (1993) entre autre. Elle renvoie à caractériser un objet physique en véritable instrument de perception. La canne permet à l'aveugle de ressentir, de « perce-voir » un environnement. Le brouillon de l'évaluateur par exemple lui permet de percevoir une évaluation : retracer, expliciter, questionner, calculer. Les actes inhérents aux brouillons lui permettent de ne pas rester « aveugle ». L'outil comme « canne » amène à discuter du processus d'incorporation de l'outil à/par l'évaluateur.

L'incorporation conduit au concept d'assimilation au regard des schèmes. Piaget (1936) définit les « *schèmes*[1095] » comme des moyens lui permettant d'assimiler des objets ou des situations. Ils constituent une prolongation du « corps soi », et détenant un potentiel d'incorporation. Selon Rabardel (1995), « *tout ce qui répond à un besoin est susceptible d'assimilation*[1096] ». L'objet est moyen d'assimilation et produit d'un acte d'assimilation.

La théorie du schème à l'assimilation éclaire le processus d'incorporation des outils à l'évaluateur. « L'outil ethnographique » par exemple est utilisé comme véritable prolongement de l'acte d'enquête. L'évaluateur transforme, simplifie, schématise au fur et à mesure sa pratique de retranscription. L'incorporation s'effectue par l'adaptation de ses actes d'évaluer des compétences à son outil : focalisation sur la retranscription, économie cognitive avec le binôme, appel à d'autres outils pour faire, etc.

Les outils « brouillon », « démarche ethnographique » ou encore « nouveau langage » amènent à s'intéresser à leurs processus d'émergence et de fabrication. Lev Vygotski (1934-1997) conçoit toute action dans un environnement culturel où les « *instruments*[1097] » (matériels et psychologiques) jouent un rôle important. Rabardel (1995) introduit la « *genèse instrumentale*[1098] » comme le **processus de transformation de « l'artefact » (un outil « nu ») à « l'instrument » : ce dernier est un artefact approprié par l'évaluateur**. Cette notion intéresse l'étude sur plusieurs plans : premièrement, elle permet de définir les « outils » de l'étude comme véritables « instruments » de l'évaluateur. Deuxièmement, elle amène à comprendre leurs émergences non comme une création divinatoire (ou à partir de connaissances savantes), mais comme un processus créatif au contact d'une situation donnée. Pour certains outils, l'implicite fonctionne pleinement.

Rabardel (1995) éclaire la discussion en différenciant l'artefact de l'instrument. L'étude retient trois réflexions à cet égard. Tout d'abord, l'artefact n'est qu'une proposition à l'évaluateur (il garde son droit d'agir autrement). L'artefact fait l'objet d'actes de personnalisation par un processus de couplage entre l'acte et la situation dans laquelle l'évaluateur se trouve. Ce processus est nommé « *genèse instrumentale* ». Enfin, « l'instrument » se caractérise matériellement (le brouillon par exemple) et immatériellement : il résulte de ses actes dans la recherche de résolution par les « *schèmes*[1099]» (Vergnaud , 1990 ; Piaget, 1936). La genèse instrumentale posée dans ce résultat démontre le besoin de médiation de l'évaluateur. Si l'évaluateur se contente d'être instrumentaliser par les outils normés dans une évaluation de savoirs enseignés (comme

[1094] HEIDEGGER, M., (1964 [1927]). L'Etre et le Temps, Paris, Gallimard, coll. «Bibliothèque de philosophie», trad. Boehm et De Waelhens. Et VERA, A.H. & SIMON, H.A., (1993). Situated action : A symbolic interpretation. Cognitive Science, 17, 7-48.
[1095] PIAGET, J., (1936). La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé.
[1096] RABARDEL, P., (1995). Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.
[1097] VYGOTSKI, L., (1934) Pensée et Langage, (trad. de F. Sève, 1985), Messidor, Editions Sociales.
[1098] RABARDEL, P., (1995). Ibid.
[1099] PIAGET, J., (1936). La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé.
VERGNAUD, G., (1990). « La théorie des champs conceptuels » in Recherches en Didactique des Mathématiques, 10/2-3, pages 133-170.

dans l'ancien dispositif BEES), il démontre ici le besoin d'instrumenter ses actes pour mieux évaluer des compétences. En ce sens, ses actes de fabrication aux instruments clandestins sont des actes typiques et stables propres à l'évaluation des compétences sur ce terrain.

L'étude caractérise des instruments singuliers créés là et maintenant pour évaluer un candidat dans une situation précise. Il est « *le produit d'une histoire*[1100] » selon Rabardel (1995). L'auteur va jusqu'à proposer une modélisation sous la forme I = AxA', avec I pour « Instrument », A pour « Artefact » et A' pour « Acteur ».

Du côté de la recherche, plusieurs outils illustrent les processus de couplage propres à la genèse instrumentale. L'outil ethnographique se personnalise au fur et à mesure selon les besoins des évaluateurs : la transcription est variable en niveau de détails. La nature de l'information est différente. Le statut de l'information varie. Il entraîne une forme particulière de transcription par exemple. L'outil « nouveau langage » mène à une personnalisation très singulière de symboles, de codes, de signaux ou encore de dessins. Ces outils sont « instrumentalisés » par l'évaluateur. Les situations dans lesquelles sont plongés les évaluateurs amènent à s'organiser en conséquence : le temps restreint d'une situation conduit à employer plutôt un signe qu'un mot, à retranscrire plus ou moins certains indices. Les différentes situations mettent en lumière les schèmes des évaluateurs. Ces derniers guident la façon dont l'outil est manipulé pour agir en situation. L'évaluateur est « instrumenté » par les schèmes inhérents à la situation. L'outil dans sa structure induit des actes singuliers pour chaque évaluateur. Face à une page blanche, l'action de chaque évaluateur n'est pas automatisée et engendre une genèse instrumentale en tout point différente. **L'étude rejoint Rabardel (1995) sur l'imbrication de deux formes de processus : « *instrumentalisation et instrumentation*[1101]»**. C'est dans le paradigme de la « *genèse instrumentale* » que se conçoivent les outils.

Les résultats de l'étude relèvent un primat des processus d'instrumentalisation sur l'instrumentation.

VI.1.2.3 L'acte de fabrication : actes d'invention et outils singuliers

Les instruments tels que le « brouillon », le « nouveau langage » peuvent être définis comme **un prolongement de la perception de l'évaluateur.** Callon (1999) parle d'un « *opérateur de visibilisation*[1102] ». Il médiatise et rend partageable l'expérience qui a produit des résultats. Il pallie aux lacunes, aux limitations des facultés humaines de l'évaluateur et aux contraintes de l'environnement.

Bullinger (1987a & b) éclaire la discussion grâce à sa vision sur la relation « instrument-invention » : « *c'est l'instrument qui conduit à l'invention, on n'invente guère encore tant qu'on n'a affaire qu'à son propre corps*[1103] ». Cette conception rappelle que l'organisme en tant qu'un tout humain est le premier outil d'instrumentation. L'enfant apprend à utiliser ce « tout » et, ce faisant, apprend qu'il n'est pas le seul outil instrumentable face à ce qu'il doit réaliser. L'évaluateur voit qu'il peut potentialiser ses actes d'évaluer des compétences au regard de son environnement, en faisant appel à d'autres outils plus personnels. D'autres éléments disjoints de la biologie peuvent alors prétendre au statut de moyens.

[1100] RABARDEL, P., (1995). Ibid.
[1101] Id.
[1102] CALLON, M., (1999). Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégagé : la double statégie de l'attachement et du détachement, in sociologie du Travail, n°1, p. 65-78.
[1103] BULLINGER, A., (1987a). La formation d'actions motrices chez l'enfant, aspects sensorimoteurs, colloque SFP, 13-14 mars Paris. Et BULLINGER, A., (1987b). The movement or its control, European Journal of Cognitive Psychology, vol. 7, n° 2.

Passer du statut de moyens à une conception de la médiatisation amène à discuter de l'effet transformateur de l'outil sur l'homme. Si les outils créés donnent moyens à l'évaluateur d'agir dans son environnement, ils viennent également le transformer. « L'outil ethnographique » l'amène à travailler autrement : les actes liés à cet outil engagent ses fonctions cognitives, motrices dans d'autres processus. Les actes de retranscription, chronophage en temps, le conduisent à passer par d'autres outils comme « l'outil langagier » par exemple. Il y a un processus auto-générant provenant d'actes inventifs. Ces observations renvoient aux travaux de Meyerson (1948) pour qui l'homme face à ses outils est autant « *le maître qu'un rouage*[1104] ». Il participe tout autant à l'invention de ses outils qu'il en devient dépendant. Pour l'auteur, les « *artifices constituent ainsi des mondes médiateurs qui forment des écrans successifs entre l'homme et la nature*[1105] ». L'invention par la « *genèse instrumentale* » est ici redéfinie comme une expérience en train de se faire entre un évaluateur et son environnement : « ***Un instrument est un transformateur*** *; apprendre à le manier, c'est pouvoir subordonner l'impulsion motrice à ses nouveaux effets. Cette réaction des effets sur les causes est une continuelle correction. Elle est en même temps invention dans la mesure où elle est affranchissement et renouvellement, libération à l'égard de réactions préformées et construction, création de réponses nouvelles à la fois techniques instrumentales et techniques du corps*[1106] ».

L'émergence renvoie au processus d'invention de ces outils. **Quel processus d'inventivité instrumentale est convoqué ?** L'évaluateur est-il le seul potentiel à créer par **un processus « *d'artificialisation*[1107] »** (Simondon, 1989). L'outil créé revêt un attribut dénaturalisé qui pose la question de son adaptabilité en contexte. Il serait un artefact au sens d'un outil dénudé, un prototype en attente de tests. Cette conception laisse penser qu'il existe une phase « création » et une phase « utilisation ». L'étude démontre ici que cette phase d'artificialisation est absente dans les actes instrumentaux des évaluateurs. La phase « créative » est enactée, elle fusionne avec son utilisation. L'outil est en usage, bien qu'en train de se faire (par exemple le brouillon).

La discussion redéfinie l'acte d'inventivité non au sens d'une « expérimentation » mais d'une « expérience ». L'évaluateur invente directement son instrument en ce sens qu'il est à la fois conçu « en et par » le contexte. Il est plus ou moins conscient de la modification que l'environnement opère sur son outil. Les résultats de l'étude soulèvent un processus créatif « *embodied*[1108] » qui se joue dans l'adaptabilité entre le « faire » et les contraintes du milieu. Ces actes créatifs typiques sont omniprésents dans l'étude, et s'opèrent dans « l'acte d'évaluer des compétences ». L'évaluateur évalue pendant qu'il créé ses outils clandestins tels que « l'outil langagier », « l'outil brouillon », « l'outil ethnographique ». Cette surcharge apparente de la « genèse instrumentale » dans « l'acte d'évaluer des compétences » conduit à des résultats aussi significatifs sur « l'acte multiacting », autre résultat fort de l'étude. Les outils pour évaluer permettent de réaliser plusieurs actes nécessaires à l'évaluation : l'acte de réfléchir, l'acte de construire l'intime conviction, l'acte de revenir sur des éléments saillants, etc. Cette genèse instrumentale est indispensable pour assouplir les contraintes environnementales et temporelles.

VI.1.2.4 Les « prothèses cognitives » des outils prescrits

Dans ce débat, l'étude omettrait presque de discuter des outils prescrits, tant la genèse instrumentale fonctionne sur ce terrain. Paradoxalement, l'évaluateur fabrique des outils d'évaluation alors que le dispositif Jeps lui en propose. Comment expliquer cette

[1104] MEYERSON, I., (1948). Le travail: une conduite, Journal de psychologie, XLI.
[1105] Id.
[1106] Id.
[1107] SIMONDON, G., (1989). Du monde d'existence des objets techniques, Paris, Aubier.
[1108] Traduction libre : incorporé

caractéristique ? Les outils prescriptifs et normatifs sont appelés faiblement et irrégulièrement. L'évaluateur consulte un dossier pendant l'oralité du candidat pour rechercher une information complémentaire, il regarde une grille d'UC pour se situer au regard d'items non encore explorés, il jette un œil sur une fiche d'épreuve antérieure pour obtenir des éléments propres à la trajectoire du candidat. Ces outils prescrits entretiennent un autre rapport que les outils précités. Ils sont appelés épisodiquement. Le rapport entre l'évaluateur et l'outil reste distant. Leurs consultations sont assez courtes dans le temps. Les résultats de l'étude caractérisent une utilisation « béquille » ou « prothèse » de ces outils. L'étude questionne les fonctions de ces outils au regard de « l'acte d'évaluer des compétences ». En définitive, pour renverser le paradigme, ces outils du prescrit ne sont ils pas naturellement destinés à ces seules fonctions : guider épisodiquement l'évaluateur quand le besoin s'en fait sentir ? L'idée qu'un outil ne soit que consultatif peut être rassurant dans le sens que l'acteur reste maître de son ouvrage. Plus conceptuellement, **l'outil doit-il être seulement une « *prothèse*[1109] »** (Reason, 1987, 1990), remédier à des manques par exemple ou n'être qu'une alternative indépendante pour l'évaluateur à la résolution d'une situation ? Reason invite à repositionner la place de l'outil vis-à-vis de l'acteur.

Pour lui, l'outil s'entend en tant que prothèse cognitive. Elle est une option à prendre au sérieux dès lors qu'elle représente la seule voie possible Sur notre terrain, il permet à l'évaluateur de résoudre un problème immédiat. La métaphore de la « béquille » appuie la nature à la fois indispensable mais ponctuelle de l'outil. La discussion s'articule autour de deux versants : **premièrement, les outils opérationnels sur une longue durée posent le problème de la transformation « *des caractéristiques adaptatives normales de la cognition humaine en responsabilités dangereuses*[1110] »** (Reason, 1987, 1990). Un outil désuet peut par exemple entraîner l'évaluateur à des actes irréversibles : des décisions malheureuses, des arguments faussés, etc. **Deuxièmement, dans certains secteurs opérant des actes prudentiels** (nucléaire, aviation, pharmacie, etc.), **certaines conséquences à l'erreur humaine amènent à préférer la solution de la « prothèse cognitive »**.

Un danger fait surface dans ce débat. La conception « prothèse » de l'outil transforme aussi l'évaluateur agissant en un évaluateur fournissant : il devient un tiers qui alimente l'outil : ce dernier dirige le processus de résolution. Cette limite de la « béquille » est illustrée par Roth, Bennet & Woods (1987). Ils mettent en avant que « *les utilisateurs se conforment à ce rôle passif de fournisseur de donnée**s**, plus la performance globale du système homme-machine se dégrade*[1111] ».

La discussion questionne *in fine* le positionnement des outils (ainsi que leurs usages) entre canne et béquille ? Si la canne condamne le marcheur à avancer comme elle la demande, la béquille veut rendre une conception plus libre où le marcheur agit de temps en temps sur sa béquille pour continuer sa marche (et éviter de boiter). Dans l'étude, l'évaluateur tient plus ou moins une forme de contrôle sur ses outils selon les situations qu'il rencontre. Une alternative à la conception terminale de la prothèse est défendue par Rogalski et Samurcay (1993) : **ils réhabilitent « *le primat de l'activité du sujet*[1112] » dans la collaboration entre l'homme et l'outil**. L'évaluateur cherche toujours à rester en contrôle de la situation : par exemple, la grille normative est systématiquement renormalisée par le binôme évaluateur. Si

[1109] REASON, J., (1987). Cognitive aids in process environments: Prothese or tools?, International Journal of Man-Machine Studies, 27, pp 463-470. ET REASON, J., (1990). Human error, Cambridge University Press.
[1110] Id.
[1111] ROTH, E.M., BENNET, K.B. & WOODS, D.D., (1987). Human interaction with an "intelligent" machine, International Journal of Man-Machine studies, 27, 479-525.
[1112] ROGALSKI, J., SAMURCAY, R. (1993). - Représentations de référence: outils pour le contrôle d'environnements dynamiques, in Weill-Fassina A., Rabardel P., Dubois D. eds., Représentations pour l'action, Octares.

elle peut constituer une aide en termes de repères, l'évaluateur garde le contrôle de l'outil en l'adaptant à ses besoins. L'évaluateur est « acteur » de la résolution tandis que l'outil est « fournisseur » d'informations. Cependant, quelques situations amènent aussi l'évaluateur à modifier son acte : par exemple, il peut changer la nature de sa décision à la lecture d'un item de la grille ou de la relecture d'un document d'appui (comme un dossier).

Cette conception appelle au primat de « l'acte d'évaluer des compétences » sur les outils de l'évaluation. « ***C'est cette activité propre qui doit rester rectrice dans l'interaction avec l'outil cognitif****, ce qui suppose que le sujet en ait le contrôle. Cette position est fondatrice du paradigme instrumental alternatif au paradigme de la prothèse*[1113] » (Rabardel, 1995). L'évaluateur doit veiller à la performativité de cet ensemble collaboratif homme-outil. Ces actes de fabrication comme d'instrumentalisation conduisent à penser un dispositif qui les intègre pleinement.

En effet, sur ce terrain, les outils prescriptifs et normatifs ne sont posés au mieux que pour référentialiser « l'acte d'évaluer des compétences », tandis que d'autres cherchent (vainement) à être « opérateur » de l'évaluation : par exemple, l'outil normatif matériel est considéré comme porteur d'une culture. Il amène l'évaluateur à des « artefacts culturels » abstraits comme les niveaux d'exigence, la « moyenne », les « mentions », etc. - « *Ce n'est pas seulement un objet physique, mais aussi un objet social*[1114] » (Leontiev, 1972-1976) dont la notice est inscrite dans le tissus social et culturel. « *[…] disposer d'un outil ne signifie pas simplement le posséder, mais maîtriser le moyen d'action dont il est l'objet matériel de réalisation*[1115]». Dès lors que l'enjeu majeur (la validation objective des compétences) est dépendant d'actes typiques de fabrication et d'instrumentalisation, les outils en action et leurs actes associés doivent être pris en compte dans la posologie des dispositifs propres à l'évaluation des compétences.

VI.1.2.5 Les actes de questionnement : une « technè » entre « interrogatoire et oralité »

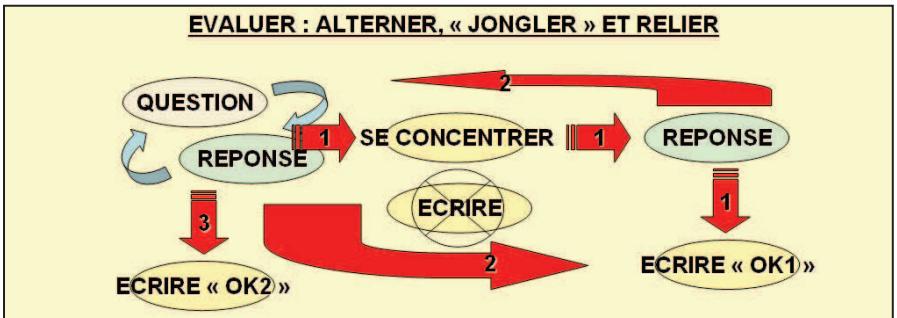
Cette section sur les actes et leurs outils veut illustrer le dernier aspect de cette partie sur les actes instrumentés : l'utilisation d'outils et leurs rapports à une forme de technicité.

Le « questionnement » comme outil amplificateur de « l'acte d'évaluer des compétences » pose la question de sa maîtrise technique. **Le questionnement technique s'apparente à un jeu subtil du « quoi », du « pourquoi » et du « comment »** : « *Dites moi à quoi il joue, je vous dirai comment il est*[1116] » (Marinopoulos, 2009). Dans l'étude, certaines questions fines amènent à des suppositions ou s'apparentent à des devinettes par exemple. Elles conduisent le candidat à faire des fautes de vocabulaires, à répondre parfois sans bien comprendre. A l'inverse, les questions peuvent également être mal formulées ou mal adressées : les réponses données jouent pourtant un rôle non neutre à la décision finale ou lors du processus de mise en lien des indices entre eux. Selon une étude de Pezdek & Owens (2007) sur le visionnage des « *car-jacking* », « *forcer un témoin à répondre produit un taux significativement plus élevé de rappels incorrects par rapport aux autres participants de l'expérience*[1117] ». Ce constat ouvre la discussion sur le rapport entre l'outil et la technique associée.

1. Outil et « *technè* »

[1113] RABARDEL, P., (1995). Ibid.
[1114] LEONTIEV, A., (1972 - 1976). Le développement du psychisme, éditions sociales, Paris.
[1115] Id.
[1116] MARINOPOULOS, S., (2009). Dites moi à quoi il joue, je vous dirai comment il va, Ed. Les liens qui libèrent, Broché.
[1117] PEZDEK, K., SPERRY, K, OWENS, S.M., (2007). Interviewing witness : The effect of forced confabulation on event memory. Law and Human Behavior, 31, 463-478.

En lien avec l'étude et ses résultats, la discussion porte sur l'outil questionnement : plusieurs « techniques » sont mises en exergue par les évaluateurs : « l'entonnoir », « la question piège », les questions « à revers », les questions « qui tendent une perche », « l'hameçonnage[1118] » (*fishing*).



VM60 : *« je rentre dans un questionnement. C'est pour cela aussi que, dans un questionnement direct, j'enchaine questions / réponses. Je prends moins de notes parce que j'essaie de me concentrer sur ses réponses. Je prends un peu moins de notes à ce moment-là. J'essaie de voir si c'est bon ou pas. Soit, la réponse ne me satisfait pas, j'essaie de l'aider deux ou trois fois. Soit, la réponse ne me satisfait pas, je me dis que je vais avoir du mal à avoir la réponse, donc j'essaie d'autres questions qui sont un peu liées par rapport à ça. Soit, je relance vraiment parce que je veux savoir parce que ça me paraît important, soit, je relance dans un autre axe ; (…) soit je reformule … pour avoir cette réponse-là, soit j'attends d'autres réponses à côté qui vont me dire « OK ! Ce n'est pas une maîtrise sur ce point précis, mais, (…) sur cet aspect-là ! ». (…) je n'aurais pas forcément la réponse que je voulais. »*

Schéma 8g : Schéma textuel sur « le questionnement comme outil technique de l'évaluateur »

L'évaluateur est amené à plusieurs formes de questionnement : Il cherche à s'approcher d'un élément en posant des questions plus extérieures, en « *relançant sur un autre axe* » afin de mieux y revenir, en resserrant « l'entonnoir ». **Cette pratique devient une technique au sens de Platon** (V^ième^ siècle avant J.C.). **Il pose la question de la « *technè*[1119]» comme insuffisante si celle-ci ne répond qu'à une vacance singulière de l'évaluateur**. Dans « *Protagoras*[1120]», l'homme ne peut se défendre contre les autres espèces par la « *technè* » si celle-ci est exploitable par l'ensemble d'une communauté organisée. **Une multitude de « *technai* » rend la « *technè* » inefficace**. Si la technique peut aider l'évaluateur à formuler ses questions, l'évaluateur doit rester maître de son questionnement et de « sa technique ». Une technique grossière ou trop démonstrative amène le candidat à mieux s'y prémunir.

L'étude montre le caractère technique des questionnements à travers des pratiques pertinentes voire singulières des évaluateurs. Pour le questionnement de type « entonnoir » par exemple, cette « *technè* » (implicite pour certains) est reprise dans la communauté policière : « *je pouvais confronter mes observations et mes hypothèses avec celles d'un inspecteur divisionnaire qui s'appuyait sur son expérience et sa compétence professionnelle pour former les gardiens de la paix à une qualification de police judiciaire. Il défendait l'idée de « l'entonnoir », un interrogatoire du suspect qui* ***s'appuie sur les éléments les plus extérieurs de la situation, avant d'arriver au cœur de l'événement délictueux*** *: façon de prendre au piège le dissimulateur qui nie par exemple avoir été à tel endroit à telle heure*[1121] ». (Fonteneau-Dehennault, 2002).

La technique se conçoit ici dans un rapport antagoniste du couple nature/technique. Elle s'assimile à un moyen qui permet à l'homme de maîtriser la nature. L'un des exemples les plus éloquents restent la manipulation génétique par exemple. Platon pose moins un rapport

[1118] Ou encore le « *Phishing* », au sens anglophone du « *fishing* » : technique utilisée par des fraudeurs pour obtenir des renseignements personnels dans le but de perpétrer une usurpation d'identité. La technique consiste à faire croire à la victime qu'elle s'adresse à un tiers de confiance (source wikipedia).
[1119] Id.
[1120] PLATON, (1997). Protagoras, La Vérité ou Discours destructifs, Col. Gf, Ed. Flammarion.
[1121] FONTENEAU-DEHENNAULT, F., (2002). Une psy chez les flics, éditions e-dite, Paris, 72–76.

antagoniste qu'une participation active à son développement. Il parle alors d'une « *imitation de l'activité divine*[1122] ». Deux réflexions font jour : la première est d'entrevoir une technique comme un simple moyen, en ignorant presque l'acte qui se joue, tandis qu'une deuxième réflexion amène à concevoir un moyen de types « prothèses » pour pallier à la déficience passagère ou partielle de l'évaluateur. **En réhabilitant l'acte au moyen, la technique devient une « *technè* » en tant qu'acte médié et aidé.** Il est autant un acte créatif d'une technique qu'un acte « *technè*-cisé ». L'évaluateur ne cherche pas à domestiquer ou contrôler la compétence en jeu. Il l'enquête au plus près d'elle par un processus de reconstruction voire « *d'imitation* » pour Platon. « *L'enquête* » (Dewey, 1967) est ici un acte de « *l'art* » pour Platon, i.e. l'utilisation d'éléments naturels dans l'environnement pour fabriquer des éléments artificiels. L'outil questionnement est une action « *technè*-cisée » parce qu'essentiellement rationnelle : l'évaluateur « *imite* » (reconstruit) l'action du candidat en produisant un monde rationnel, c'est-à-dire qui n'est pas le fruit du hasard. Par le questionnement, il cherche des justifications, des significations, des raisons, ralliant ce que Platon (1993) déclare dans le Gorgias à propos de la cuisine (qu'il compare à la rhétorique) : « « *Un art (technè) ? J'affirme que ce n'en est pas un, rien qu'un savoir-faire (empeiria), parce que la cuisine ne peut fournir aucune explication rationnelle sur la nature du régime qu'elle administre à tel ou tel patient, elle est donc incapable d'en donner la moindre justification. Moi, je n'appelle pas cela un art, rien qu'une pratique, qui agit sans raison (alogon)*[1123]».

Pour Platon, tout est « *technè* » : « *Je soutiendrai cependant que ce que nous appelons "choses faites par nature" sont faites "par une technique divine", et que ce que les hommes combinent à partir d'elles relève d'une technique humaine* » (Platon, 1993). La « technè » des outils d'évaluation amènent finalement à une réflexion plus large avec les dispositifs : comment prendre en compte la dimension technique que certains outils imposent à l'évaluateur, dès lors qu'elle participe à l'évaluation des compétences ?

2. Des actes « d'interrogatoire » et « d'oralité »

La « technè », en tant qu'actes relevant d'une technique humaine, est déjà considéré dans certains dispositifs. L'étude convoque les dispositifs judiciaires par exemple. Ceux-ci intéressent l'étude tant les évaluateurs les illustrent pleinement dans leurs actes de questionnement. La discussion sur la « technique de questionnement » se porte ici sur les notions de « l'oralité » et de « l'interrogatoire » pratiquées en justice. « *L'oralité* » s'apparente à un entretien « d'autorité » mené par l'évaluateur : le candidat est sommé de répondre aux questions selon le protocole d'épreuve. Les questions sont descendantes et le candidat est en quelque sorte assigné d'y répondre sous peine d'être sanctionné. « *Les prérogatives dont dispose l'interrogateur et sa recherche de la vérité présentent des risques majeurs : les tentations de l'abus de pouvoir, de la violence, de la manipulation… au nom d'une mission supérieure sont permanentes. Les leçons de l'expérience ne suffisent pas pour éviter ces dérives.* ***Laisser le champ libre à la seule tradition ou aux choix individuels, c'est s'exposer à l'arbitraire*** *ou bien laisser se perpétuer des errements qui n'ont d'autre légitimité que leur force d'inertie.* ***Il faut donc donner aux apprentis interrogateurs un minimum de règles*** *à partir desquelles il leur appartiendra d'évoluer. La première de ces règles est qu'il faut une règle*[1124] » (Clément & Portelli, 2001). Certains évaluateurs « *titillent* », « *tendent des pièges* ». Les évaluateurs aux attendus tendancieux posent la question d'un dispositif de l'interrogatoire.

[1122] PLATON, (1940-1942). Lois, III, x, trad. L. Robin, la Pléiade, t. 2.
[1123] PLATON, (1993), Gorgias, trad. M. Canto-Sperber, coll. GF, Paris, Flammarion.
[1124] CLEMENT, S. & PORTELLI, S., (2001). L'interrogatoire, Sofiac, Paris.

« *L'interrogatoire* » rend compte d'une phase de l'évaluation non comme une sommation de questions mais comme une « *machinerie*[1125] » (Trillet, 2001) : selon l'auteur, « *Interroger est un sport ésotérique. Qui ne l'a pas pratiqué ne peut s'en faire qu'une idée vague et fausse. C'est pourquoi à l'école de police, il n'y a pas de cours d'interrogatoire : la chose ne s'apprend que sur le tas et moi-même je serais bien incapable de t'en expliquer la machinerie*[1126] ». Elle est une machine à « aveux » dont l'attribution reste incomplète : ces aveux ne sont pas à allouer au seul candidat mais bien à « l'acte d'évaluer des compétences » produit entre le candidat et l'évaluateur. Comme le souligne Trillet à sa manière, « *le public croit que ce sont les aveux du seul interrogé. Erreur, le cachet s'est retiré du sceau mais il n'y aurait pas eu d'empreinte s'il n'y avait pas eu de cachet. Et si l'on pouvait mentalement peser l'interrogateur et l'interrogé à la fin de l'opération, on constaterait qu'ils ont transpiré autant de vérité l'un que l'autre*[1127] ».

Ces témoignages amènent l'étude à poser un dilemme entre un questionnement non cadré de type descendant (amenant l'évaluateur à exercer un pouvoir inductif) et un questionnement trop encadré techniquement. Doit-on finalement former au questionnement afin d'éviter un « *duel moral et psychologique qui oppose*[1128] » (Volkoff, 1989). L'auteur exprime en ces termes les fruits de son expérience : « *j'aurais dû faire le rapprochement plus tôt et j'aurais aussitôt trouvé ce moyen suprêmement élégant d'appliquer l'axiome fondamental de l'interrogatoire : ne force pas à parler, donnes-en envie*[1129] ». En ce sens, certains outils amènent à des usages plus fins, plus techniques, qu'il convient peut-être de penser dans le cadre d'un dispositif tel que posé ici.

VI.1.3 Des actes typiques d'enquête et de construction de la conviction

Cette partie s'attache à présenter le deuxième acte typique d'évaluer des compétences : un acte d'enquête et de construction de la conviction. En premier lieu, elle expose schématiquement les actes typiques propres à l'évaluation des compétences, en mettant en avant des processus stables qui diffèrent de l'évaluation classique des savoirs enseignés par exemple : se dégagent des actes de traques, de liaisons, de reconstruction et de référentialisation par exemple. Ensuite, l'acte d'enquête est conceptuellement posé au regard d'une expérience singulière en train de se faire, convoquant la situation comme un tout unifié. Elle renvoie aussi à des processus emprunts du monde de la justice tels que l'oralité, l'intime conviction ou la délibération. L'étude les discute et les repositionne conceptuellement. Elle amène à conceptualiser « l'acte d'évaluer des compétences » en deux moment typiques : des actes en quête d'indices et des actes en quête de convictions.

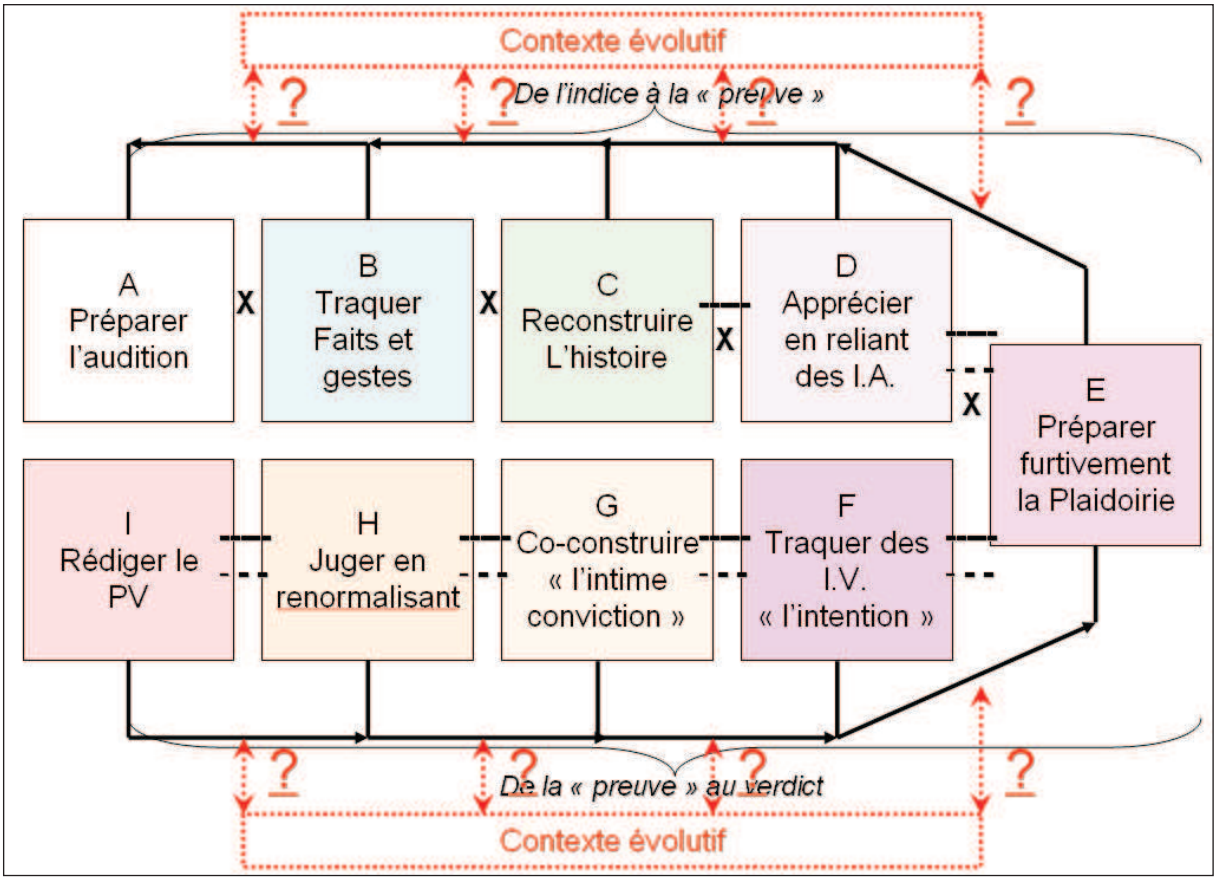
La thèse démontre que ces actes d'enquête et de construction à la conviction sont suffisamment typiques et stables pour être intégrés dans une réflexion plus dispositionnelle.

[1125] TRILLET, R., (2001). un face-à-face qui oppose, interview accordée le 15 mai 2001 à l'U.L.B.
[1126] Id.
[1127] Id.
[1128] VOLKOFF, V., (1989). L'interrogatoire, éditions De Fallois, Paris 1989.
[1129] Id.

VI.1.3.1 Modélisation des interactions de l'enquête en contexte évolutif

« L'enquête » constitue une catégorie charnière de l'acte d'évaluer. Elle amène à modéliser l'acte d'évaluer sur un plan temporel et contextuel. **L'étude s'appuie sur la schématisation préconisée par Bru (2004) - « *modèle des interactions en contexte évolutif de l'apprentissage*[1130] ».**

Schéma 8h : Schéma des interactions en contexte évolutif de « l'enquête »



Avec I.A. = Indices d'Activité, I.V. = Indices de vérité et P.V. = Procès Verbal

L'étude rend compte en premier lieu « d'étapes » qui bordent le processus d'enquête. Ce schéma « casse » avec la forme duale classique « évaluation/délibération » et permet de reconsidérer l'évaluation comme un « acte d'enquête », convoquant indices, preuves et convictions.

Le schéma se lit comme suit : chaque étape est frappée d'une lettre alphabétique qui déroule « l'acte d'évaluer des compétences ». Importance est faite aux processus par l'apport de plusieurs signaux dynamiques :

Premièrement, chaque étape est reliée par trois formes de traits : des traits continus, des traits en pointillés et une croix. Ils indiquent les modes d'interactions qui s'opèrent d'une phase à l'autre. Il peut y avoir un lien interactionnel fort (trait continu), variable (trait en pointillé) ou aucune interaction observée (croix). De l'étape A « *Préparer l'audition* » à l'étape B « *Traquer faits et gestes* », les interactions sont inexistantes entre les binômes. L'entrée

[1130] BRU, M., ALTET, M. et BLANCHARD-LAVILLE, C., (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. Revue française de pédagogie, 148, 75-87.

en scène des « acteurs » commence par la lecture du protocole et la mise en marche d'un travail de « traques » aux indices. Des interactions font jour entre l'étape C « *Reconstruire l'histoire* » et l'étape D « *Apprécier en reliant des indices d'activité* » : des coups d'œil sur le brouillon du binôme, des regards échangés, des gestes discrets caractérisent des interactions éparses, discrètes selon les situations. Les interactions sont en flux plus continu à partir de l'étape F : des échanges oraux, des relances aux questions, des délibérations, des manifestes émotionnels et physiques maintiennent les liens interactionnels.

Deuxièmement, les « étapes » sont symbolisées par des cadres pour visualiser la conceptualisation. **Leurs mises en dynamique s'opèrent par des flèches noires en altitude qui inversent l'aspect linéaire et rangé du déroulement**. Elles symbolisent les nombreux allers retours qui s'opèrent avec les étapes précédentes. L'évaluateur s'appuie sur les fondations de son enquête pour avancer petit à petit. Les flèches brisent la chronologie linéaire de l'acte d'enquête et révèlent des propriétés enactives et complexes.

Troisièmement, **le couplage « acte d'enquête-contexte » est formalisé par les flèches rouges en pointillées**. Les pointillés soulignent l'influence plus ou moins importante du contexte lors des différentes situations (entre des contextes de salles de classe assez aseptisés et des contextes en structures professionnelles plus singulières). Les points d'interrogation insistent sur le caractère implanifiable et imprévisible de l'enquête.

Enfin ,les deux phases de l'enquête sont rappelées, **« *De l'indice à la preuve* » et « *De la preuve au verdict* »**.

VI.1.3.2 « L'enquête » : faire l'expérience de la compétence en situation

« L'enquête[1131] » se discute à l'aune de la conception préconisée par Dewey (1967). L'évaluateur est confronté à une situation indéterminée, incertaine, implanifiable. **Elle amène « l'enquêteur » à passer d'une posture du prévisible à une posture du « *probable* »**. Réhabilité par Ilya Prigogine, les « *probabilités*[1132] » de l'acte d'enquête donnent la possibilité d'inventer, de créer. Elles sont considérées comme un bien nécessaire lié aux relations d'incertitude. **Ce « *probable* » active un « *processus d'expérimentation*** [lui permettant d'atteindre une] *situation unifiée* : *L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation en un tout unifié*[1133] ».

La logique de Dewey à travers « *la théorie de l'enquête*[1134] » renvoie au cadre action posé : l'évaluateur « expérimente » (vit l'expérience qu'il actionne) une situation comme un « *tout unifié*[1135] » au moyen de celle-ci. Son indétermination l'amène à enquêter pour reconstruire une certaine unité de la compétence enquêtée. Les résultats de l'étude positionnent « l'acte d'enquête » sur deux conceptions utilisées par Dewey : situation et expérimentation.

1. La situation comme un « *tout contextuel* »

L'enquête de l'évaluateur commence dans le cadre d'une situation indéterminée. Elle est caractérisée par l'impossibilité de planifier l'infinité des actes possibles faute du couplage de l'action (de l'évaluateur, du candidat) avec son contexte dynamique. L'acte d'enquête s'inscrit en contexte autant que le contexte se régénère par les actes eux-mêmes. Dewey

[1131] DEWEY, J., (1967). Ibid.
[1132] PRIGOGINE, I., (1996). Ibid.
[1133] Id.
[1134] DEWEY, J., (1967). Ibid.
[1135] Id.

pose **la situation comme un « *tout contextuel*[1136] » dans lequel se construit l'expérience**.

L'étude révèle que l'évaluateur n'agit pas seulement dans une situation mais aussi grâce à elle. Il est en interaction permanente avec elle. La situation devient ici « ***ce à quoi les individus s'ajustent*** *à travers la définition (subjective) qu'ils en donnent*[1137] » (Fleurance, 2009). Les évaluateurs sont liés à la situation et dépendent d'elle. Les résultats de l'étude renvoient au cadre conceptuel qui pose la production de connaissance à la fois dans l'action et pour l'action. L'usage « tel quel » d'éléments stabilisés (par le dispositif normatif) n'est plus adapté à l'acte d'enquête situé, remettant en cause la formalité pratique des plans instruits par les normes et les outils. L'acte d'enquête est dans ce sens typique à l'évaluation des compétences (en opposition à une évaluation des savoirs enseignés) qu'il amène à aller au delà de l'appris. **L'évaluateur, par l'enquête, doit nécessairement faire l'expérience des compétences en situation par des « *arrangements* »** de plusieurs logiques d'actions : **un « *bricolage*[1138] »** (Javeau, 2001) **engendrant une « *créativité d'agir*[1139] »** (Joas, 1999).

L'indétermination de la situation amène subséquemment l'évaluateur à **enquêter pour questionner la situation : il « *traque* », il « *relie* », il « *observe* », il « *transcrit* », il « *échange* ».** Il cherche à appréhender la situation d'évaluation petit à petit : « *Sans problème, on tâtonne dans l'obscurité*[1140] ». Le « *problème*[1141] » est moins à entendre au sens d'un raisonnement individuel, d'un exercice mental qu'un processus de transformation : « ***Un problème représente la transformation partielle par l'enquête d'une situation problématique en une situation déterminée***[1142]».

2. <u>De l'expérimentation à l'expérience</u>

« *L'expérimentation* », terminologie utilisée par Dewey, renvoie aux sciences « dures » : **faire l'expérience de quelque chose** est un engagement dans une situation de mise à l'épreuve d'une hypothèse. Dewey parle de « *processus d'expérimentation* » pour convoquer la notion « d'expérience ». L'étude dévoile l'impossibilité de mener une enquête par hypothèses, supposant une pré connaissance des possibles. Malgré ses plans, ses savoirs sur le candidat et ses conceptions, l'évaluateur est rapidement rattrapé par la complexité des éléments issus de l'environnement. Il en vient à être surpris, étonné, à être pris à son propre piège : celui de la représentation. L'expérimentation invite à une conception action de l'expérience sous trois formes.

En premier lieu, le déroulement de « l'acte d'évaluer des compétences comme enquête » s'active au regard de tout ce qui relève de la situation. L'évaluateur rentre dans des actes de reconstitution des faits et gestes, ce que Michel Foucault (1966) nomme « *constitution des ordres à partir des suites empiriques*[1143] ». **L'expérience est plus un « faire situé »** qu'une connaissance stabilisée et a priori (Suchman, 1987).

La discussion conduit à caractériser l'évaluateur au regard de ses « expériences » : plus un « expérimenté » qu'un « expert », où sa science et ses plans ne résolvent pas l'indétermination, ne guident pas l'évaluateur, mais sont plutôt de l'ordre du repérage dans les conditions d'actions. Ses repérages sont illustrés par des « *indices d'activité* » et

[1136] Id.
[1137] FLEURANCE, P., (2009). La problématique de l'agir. Notes de cours M2, Université Paris XII.
[1138] JAVEAU, C., (2001). Le bricolage du social. Paris : PUF.
[1139] JOAS, H., (1999). La créativité de l'agir. Paris, Éditions du Cerf.
[1140] Id.
[1141] Id.
[1142] Id.
[1143] FOUCAULT, M., (1966). Les mots et les choses, Gallimard, Paris.

« *indices de vérité* » recueillis au fur et à mesure. « L'acte d'évaluer des compétences » s'ancre dans la théorie de « *l'enaction*[1144]» proposée par Varela (1989a) et Varela (1989b). L'expertise est plus en lien avec les éléments extérieurs que vers les savoirs attribués de l'évaluateur : **elle caractérise « l'évaluateur expert » comme « *expert du couplage (interprétation et satisfaction des moyens d'action choisis)* [1145] »** (Macquet & Fleurance, 2006).

En second lieu, l'acte d'enquête comme **« expérience » est à la fois « *moyen et objet*[1146] »** (Durand, 2010). **L'étude met en avant les processus d'émergence de l'expérience du candidat :** Ils passent par une « *traque* », des mises en lien, des appréciations chemin faisant, des interactions, des demandes d'éclaircissement. Ce processus est caractérisé par une chronologie linéaire : des actes de reconstruction d'après coup se déroulent et sont médiés par des artefacts. L'évaluation des compétences est considérée comme un dispositif pour « ***faire surgir le point de vue de l'acteur*** [le candidat stagiaire] ***sur sa propre activité****, en lui faisant exprimer son expérience (…) qui permettent (…) de se confronter avec des traces de leur activité passée*[1147] » (Durand, 2010). La description de la phase « interrogatoire » illustre bien cette idée.

En dernier lieu, la discussion se porte sur **deux autres formes d'expérience verbalisées par l'évaluateur**. Premièrement, **des expériences incorporées** s'apparentent à la notion « d'*habitus* » selon Bourdieu (1980) : « *un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre*[1148] ». Ces expériences sont matérielles mais aussi dispositionnelles : l'évaluateur se met par défaut lui-même dans de bonnes dispositions pour évaluer, aux dépends parfois du dispositif lui même. Ensuite, **des expériences sont plus spontanées, émergentes, isolées, foudroyantes**. L'étude les illustre au travers des « indices d'activité » par exemple. Les évaluateurs relèvent autant d'indices propres à leurs doutes, à leurs surprises, à leurs étonnements. Ces indices font « expérience » et amènent même aux questionnements.

Rogalski (2010) parle « *d'expériences sédimentées à l'histoire personnelle ou collective, et d'expériences épisodiques provoquant un incident critique*[1149] » qui, dans les deux cas est moins un avènement qu'un acte. Huxley (1932) rappelle à juste titre que « *l'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à quelqu'un, c'est ce que quelqu'un fait avec ce qui lui arrive*[1150] ». Faire est bien ce qui caractérise l'expérience de l'évaluateur et ses actes d'évaluer les compétences.

VI.1.3.3 Construire l'intime conviction par l'oralité

1. L'oralité pour « faire preuve »

« L'acte d'enquête » passe à présent par des actes plus formalisés de l'expérience. Certains actes rappellent ceux développés par la communauté juridique et policière. Ces rapprochements peuvent éclairer la discussion et les prospectives sur un plan plus

[1144] VARELA, F.J. (1989a).*Connaître les sciences cognitives*. Paris : Le Seuil. Et VARELA, F.J. (1989b). *Autonomie et connaissance*. Paris : Le Seuil.
[1145] MACQUET, A.C. et FLEURANCE, P., (2006). Ibid.
[1146] DURAND, M., (2010). Ibid.
[1147] Id.
[1148] BOURDIEU, P., (1980). Le sens pratique. Ed. de Minuit, Paris.
[1149] ROGALSKI, J., (2010). En formation, rendre les expériences épisodiques exploitables. Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010.
[1150] HUXLEY, A., (1932). Le meilleur des Mondes, réed. 2002, Pocket.

dispositionnel. Cette illustration peut aider à utiliser les actes typiques posés ici pour redonner du dynamisme aux dispositifs Jeps.

L'évaluateur procède à une traque d'éléments (cadre B du schéma). Il transcrit tous les éléments matériels à charge et à décharge : il cherche à construire des preuves. Sa difficulté réside dans le véritable statut de ces preuves. Dès lors, faute de preuves tangibles par exemple, « l'oralité » du candidat peut-il révéler une preuve ? La Cour de cassation[1151] a jugé en matière de surendettement qu'une pièce « retranscriptive » est réputée « preuve » faute d'un avis contradictoire. Le brouillon de l'évaluateur tient ici lieu de « rapport de conclusions » dès lors qu'il transcrit autant les indices que les traces du questionnement. Ce statut est décrit par Vibert & col. (2003), il caractérise « *les procédures qui se déroulent par des échanges verbaux à la Barre du Tribunal. (...) Lors de l'audience* ***les parties échangent verbalement leurs demandes réciproques et leurs moyens. Le juge est supposé inscrire sur le dossier de l'affaire les déclarations des parties****. (...) L'affaire est ensuite mise en délibéré sans que des conclusions soient déposées par les parties. Elles peuvent cependant remettre au tribunal des notes résumant les faits et les moyens qu'elles ont exposés oralement*[1152]».

Les éléments transcrits au brouillon construisent de véritables preuves grâce à leurs formalisations « avant l'heure ». Ces traces passent par « l'oralité » pour mettre en lien « indices d'activité » et « intention » (cadre F du schéma). Ces actes sont très proches de l'enquête judiciaire : « *L'enquête est une mesure d'instruction ordonnée par le juge qui lorsque ne s'oppose pas à la preuve par témoins, permet à une partie au procès de* ***faire la preuve d'un fait matériel en les faisant comparaître en présence des parties*** *et de leurs avocats et en les faisant interroger par le juge chargé de l'affaire*[1153] » (Larquier, 1998). L'oralité s'appuie sur des acteurs qui ont un lien avec l'enquête : les témoignages oraux (ou transcrits) des pratiquants ayant participé à l'évaluation, le tuteur, une fiche d'examens blancs comme témoignages écrits d'une performance, etc. « *Des témoins peuvent aussi être entendus au cours d'une enquête sociale par une Assistante sociale ou par un expert judiciaire accessoirement à sa mission*[1154] » (Goudon, 1988). En ce sens, oralité et retranscription constituent des traces objectivant l'évaluation des compétences *a minima* au même titre que de simples cases à cocher dans les grilles. A défaut de les consigner, l'étude voit là des traces utiles pour le chef de projet en charge des dispositifs évaluatifs.

L'étude n'oublie pas de situer le lieu de l'enquête : un lieu public comme la structure d'accueil, un lieu plus confidentiel comme une salle de classe ou un bureau. En ce sens aussi, la réflexion du dispositif passe par la prise en compte de l'évaluateur *in situ*. « *L'enquête a lieu soit en audience publique, soit dans le bureau du juge en présence du Greffier. Si les témoins régulièrement cités ne comparaissent pas, le juge peut décider de passer outre à leur audition et de juger l'affaire en l'état*[1155] » (Cadiet, 1998).

2. L'enquête entre plaidoiries et réquisitions

L'enquête se caractérise dans les situations d'évaluation par une phase plus interactive : une « oralité » des faits à des fins contradictoires ou d'éclaircissements. Elle convoque des actes de « plaidoirie » propre à tout procès. C'est le cas d'un entretien par exemple ou d'un grand

[1151] 2ème CIV. - 11 janvier 2006 - BICC 638 du 15 avril 2006
[1152] VIBERT, A. & col., (2003). L'éloquence judiciaire : Préceptes et pratiques, Grandes plaidoiries passées et contemporaines, Jurisclasseur.
[1153] LARGUIER, J., (1998). Procédure civile : droit judiciaire privé, 16e éd, Paris, Dalloz.
[1154] GOUDON, J-P., (1988). L'enquête sociale, constat d'une situation ou reflet d'une médiation, Gaz. Pal., Doct. 752.
[1155] CADIET, L., (1998). Droit judiciaire privé, 2ème éd, Paris, Litec.

oral. Dans une évaluation des savoirs enseignés telle que les BEES, l'évaluateur devient un contrôleur : le savoir est reconstruit par le candidat et l'évaluateur contrôle au simple moyen d'une grille de lecture. A l'inverse, dans l'évaluation des compétences, c'est l'évaluateur qui doit reconstruire la compétence. Le paradigme est inversé. L'évaluation des compétences consiste à une exposition orale de faits et de preuves amenant à emporter la conviction de l'évaluateur. Il peut indifféremment se substituer au procureur, à l'avocat et au juge : il défend le « candidat-plaignant » par un plaidoyer valorisant. L'évaluateur binôme endosse le rôle du procureur général ou du Ministère Public qui « requiert » ou « prend des réquisitions » à l'encontre du candidat.

La difficulté de l'évaluateur est de changer sans cesse de posture en fonction des indices qu'il a identifiés : entre avocat et procureur, entre plaidoirie et réquisitoire, il cherche à élucider sans contraindre, à évaluer sans condamner à l'avance. **C'est dans cette posture assez bancale que « l'acte d'évaluer des compétences » rend compte de tensions**. Apparaissant dès la phase de « traques » (cadre B du schéma), ces tensions ne cessent de s'accroître jusqu'à l'intime conviction.

La difficulté de tendre vers une posture de plaidoirie amène l'évaluateur à des doutes, des hésitations, des insatisfactions irrésolues ou irrésolvables. La validation des compétences s'effectue en tenant une « conviction » (plus qu'une certitude) en lien avec une norme distante et un temps contraint de délibération. **L'étude met en avant une résolution tournée délibérément vers le « bénéfice du doute ». Cet enclin à la valorisation du candidat est bien illustré dans le cadre de la plaidoirie**. Il rend le même point commun pour une action en justice par exemple, où l'accusé détient de droit le bénéfice du doute.

Du côté de l'étude, l'entretien aux épreuves d'animation ou du projet professionnel fait place à des phases « d'oralité », d'échanges sortant du cadre rigidifié du jeu questions/réponses. Des pièces sont ramenées (comme des extraits de présentation power point distribués sur papier, un nouveau document modifiant l'original, ou encore des échanges verbaux). Elle rejoint la définition de « *l'oralité* » au sens juridique de la procédure : « ***L'oralité caractérise les procédures qui se déroulent par des échanges verbaux*** *à la Barre du Tribunal. (...) L'affaire est fixée au rôle et lors de l'audience les parties échangent verbalement leurs demandes réciproques et leurs moyens. L'affaire est ensuite mise en délibéré sans que des conclusions soient déposées par les parties. Elles peuvent cependant remettre au tribunal des notes résumant les faits et les moyens qu'elles ont exposées oralement*[1156] » (Vibert & col., 2003).

Les échanges verbaux entre évaluateurs et candidats sont révélés dans l'étude par les prises de notes ou brouillons qui font office de « rapports de conclusions » clandestins. Si ces documents ne sont pas normativement déposés lors de la formalisation de l'évaluation, les observations des grilles tiennent lieu de traces à l'oralité des débats. S'ils font preuve de l'oralité et de sa délibération, l'étude révèle cependant des grilles sans observations, des délibérations difficiles qui demanderaient davantage de temps et d'échanges. La pratique de « la mise en délibéré » à la procédure orale judiciaire apparaît ici comme un dispositif intéressant comme en témoigne Alex F., évaluateur au CESA : « *la grille vient vraiment tout à la fin. Du coup, c'est la delib qui en prend un coup (remplir les 4 grilles d'anim prend au moins 5 mn quand tout va bien … donc, plus de temps pour échanger). Je rallongerai donc le temps de delib ou le ferai plus tard* » (Annexe 18 du Tome 2). Il permet aux évaluateurs d'être mieux disposés à l'exercice de la délibération. La discussion conduit aussi à apprécier la valeur de ces documents « clandestins » au regard de l'oralité : aucun texte du dispositif Jeps pose des conditions sur le rôle de ces documents. En justice, la valeur d'une pièce

[1156] VIBERT, A. & col., (2003). L'éloquence judiciaire : Préceptes et pratiques, Grandes plaidoiries passées et contemporaines, Jurisclasseur.

« clandestine » a d'ailleurs été discutée dans le cadre de la cour de cassation[1157]. Elle a amené au principe juridique qu'une oralité ou une présentation de pièces lors des débats non réfutées sont « réputées » de droit. Cette décision peut aider à réfléchir quant au statut à donner à tous ces matériaux.

En conclusion, la pratique de l'oralité et de la mise en délibéré sont des conceptions qui caractérisent « l'acte d'évaluer des compétences » : Elles posent un cadre aux « oralités » des évaluateurs et réhabilitent la valeur des documents clandestins produits. Si la souveraineté de l'évaluateur est « décrétée » par le Code de l'Education, ces éléments la construisent en laissant des « traces », faute d'être contredits. Ils sont autant de traces concrètes et fiables qui militent pour une objectivité en actes de l'évaluation des compétences. Plus généralement, si la thèse démontre que les matériaux propres à l'acte d'enquête et de construction de la conviction sont typiques et fiables, ces éléments soutiennent d'autant plus l'hypothèse qu'ils constituent des éléments forts qui pourraient à la fois aider l'évaluateur en action et objectiver tout autant l'évaluation des compétences.

VI.1.4 Des actes complexes typiques de renormalisation et de référentialisation : faire en même temps ou faire ensuite, mais faire avec

Cette dernière partie de la discussion se centre sur les difficultés observées et témoignées par l'évaluateur. La thèse démontre des actes typiques propres à la renormalisation et à la référentialisation, par des actes qualifiés de « multiacting ». L'étude dévoile des actes irréguliers entre des moments déserts d'évènements et des moments de surcharge. Selon les situations, l'évaluateur est plus ou moins sous pressions entre des évènements émergeants, des éléments prescrits à l'avance, des actes à accomplir et le temps imparti : Il transcrit tout d'un coup une somme d'informations, recherche les indices dans certains documents tout en ne perdant pas le fil de l'évaluation continuant à se dérouler. Il écrit, écoute, calcule, vérifie, cherche, regarde plus ou moins en même temps. **Dans l'étude, les évaluateurs verbalisent des faits et gestes s'effectuant « *en même temps* », « *en parallèle* », « *pendant ce temps* »**.

La thèse démontre que ces actes complexes caractérisent « l'acte d'évaluer des compétences » au regard d'un dispositif normatif inopérant, ralentissant même le cheminement de l'évaluateur. Elle renvoie à l'idée que ces éléments et ces tensions sont autant de richesse qui peuvent complémenter les limites des dispositifs : essayer d'aider l'évaluateur en action en prenant en compte ses difficultés, c'est essayer de construire un dispositif en tenant les deux bouts : celui de la compétence et celui de l'acte d'évaluer.

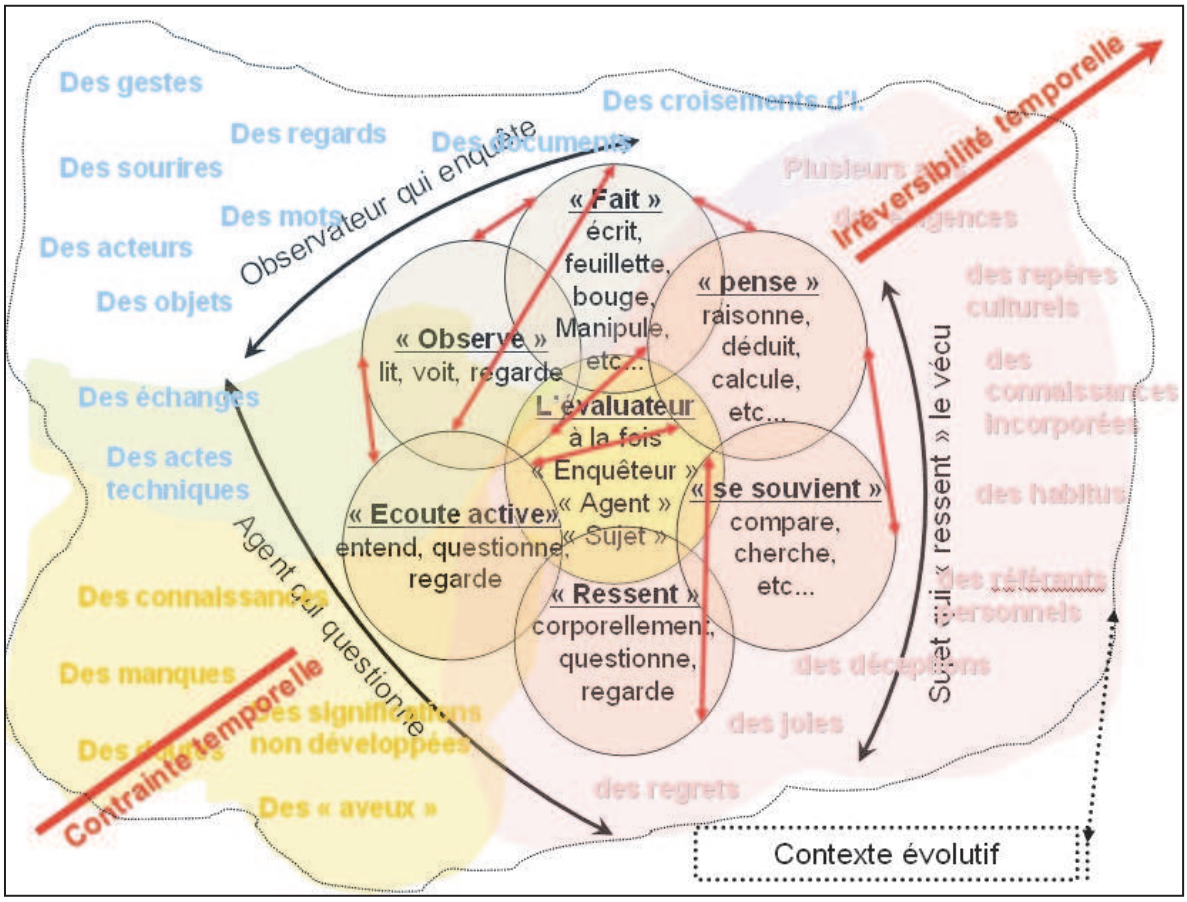
VI.1.4.1 Vers une modélisation de « l'acte multiacting » sous tensions

Le schéma ci-dessous utilise la « *polarisation* » pour rendre compte de l'encombrement de « l'acte d'évaluer des compétences » : il polarise un certains nombres d'actions qui s'interpénètrent les unes aux autres. Les différents cercles périphériques conceptualisent les différentes formes d'actions que l'évaluateur opère. **Sur ce terrain, « *l'observation* » et « *l'écoute* » restent les premiers inputs à ces cercles infernaux.** Les faits et verbalisations observés conduisent l'évaluateur à des actes de transcription couplés à des recherches dans des documents (des dossiers, des fiches de préparation, des grilles d'évaluation). Les flèches rouges reliant les cercles entre eux représentent à la fois un lien causal (un acte en entrainant un autre) et une relation de continuité (un acte se déroulant pendant un autre). **L'évaluateur-enquêteur cherche à**

[1157] 2ème CIV. - 11 janvier 2006 - BICC 638 du 15 avril 2006

appréhender l'action du candidat (le schéma mentionne une posture de « *l'observateur qui enquête* »). Les différents indices qu'il relève l'amènent à une forte activité cognitive et sensible. L'évaluateur « pense » : il calcule des temps de récupération en animation, il cherche des raisonnements logiques en soutenance, il opère des déductions à partir d'observables, etc. **Il entre dans plusieurs processus de « *référentialisation*[1158]»** au sens de Figari (1994) : il fait appel à des références culturelles, des expériences professionnelles l'amenant à faire des comparaisons, des similitudes. Il parle de « ressentis » et « d'impressions ». **Le schéma révèle l'évaluateur comme un « *sujet qui ressent le vécu* ».** « L'écoute active » symbolise les interactions de l'évaluateur : il questionne, il fait des gestes, il lance des regards. **Le schéma qualifie l'évaluateur comme un « *agent qui questionne* », en quête de significations**. Les trois angles de saisie de « l'acte d'évaluer des compétences » sont représentés par trois espaces colorés : **l'espace bleu pour « *l'observateur qui enquête* », l'espace rose pour « *le sujet qui ressent le vécu* » et l'espace jaune pour « *l'agent qui questionne* ».** La mise en dynamique du « *multiacting* » de « l'acte d'évaluer des compétences » se met en marche par la collision entre l'émergence d'évènements, le temps imparti et les actes inhérents aux outils. La dynamique du schéma est transpercée par une grande flèche rouge évoquant la « *flèche du temps*[1159] » (Prigogine, 1996). Elle casse le caractère rangée du déroulement des actes : elle symbolise la contrainte temporelle ainsi que son irréversibilité. Le contexte évolutif est dressé en « toiles de fond » : sa forme irrégulière souligne sa dimension incernable et incalculable. Les certitudes de l'évaluateur s'évaporent au contact du contexte : les évènements émergeants l'empêchent d'anticiper son action. Tout au plus peut-il prendre de nouveaux repères « en train de se faire ».

Schéma 8i : Schéma polarisé de « l'acte multiacting sous tension »



[1158] FIGARI, G., (1994). Ibid.
[1159] PRIGOGINE, I. (1998). Ibid.

VI.1.4.2 Le « multiacting » : un acte de « jonglage » face au temps

Les surcharges d'actes révélés par l'étude se manifestent en lien avec une situation sans cesse transformée : elles l'empêchent de faire actes d'anticipation. L'évaluateur doit faire face aux imprévus situationnels qui se succèdent en adaptant ses actes. « L'acte d'évaluer des compétences » s'inscrit dans une temporalité et pose trois contraintes : l'évaluateur est face à l'irréversibilité du passé, à l'instoppabilité du présent et l'imprévisibilité du futur. Ses actes d'évaluer des compétences sont condamnés à une autodidaxie temporelle. En un instant précis, **le processus d'évaluation l'entraîne dans une série d'actes que l'on nomme « *multiacting* » : plusieurs actes typiques d'évaluer des compétences sous pressions.**

Du côté conceptuel, la terminologie « multiacting » s'inspire du « *multitasking* » en management[1160]. Elle est empreinte du monde de l'entreprise, des médias et de la pédagogie, et plus récemment depuis l'apparition des dernières technologies digitales et virtuelles. Elle est définie comme « ***l'art d'accomplir plusieurs tâches en même temps***[1161] » par Gless (2011). Plusieurs courants se sont exprimés autour de cette notion. Un ancien dirigeant de Google réhabilite « *l'organisation*[1162] » comme moyen de retrouver l'efficacité à une époque où les « *joujoux high-tech*[1163] » se multiplient (Merrill & Martin, 2010). Dans le monde du « coaching », Laurence Einfalt, Directrice de Jara[1164], dénonce l'activité *multitasking* comme un méfait de l'époque contemporaine : « ***Le multitasking est en réalité un des grands mythes de l'efficacité*** *! Ça brille comme de l'efficacité mais ça n'en est pas. Croire qu'on est plus efficace en faisant plusieurs choses à la fois est une erreur*[1165] » (Einfalt et Bujon, 2009).

Certains psychologues portent un regard plus cognitiviste sur cette notion : Didier Pleux (2006), Docteur en Psychologie du Développement, s'intéresse aux « *multitaskers* » d'aujourd'hui avec une certaine modération : « *Celui qui pratique le multitasking néglige la phase clé d'entrée des informations ("input" dans le langage des sciences cognitives) indispensable avant toute analyse ou décision. (...) A l'école, cela se traduit par des réponses hors sujet, à l'âge adulte par des contresens ou des choses non traitées, diagnostique Didier Pleux. Il y a quand même* ***un aspect positif au multitasking, c'est la réactivité, une certaine agilité à passer d'un contexte à l'autre***[1166] ». D'autres études sont plus catégoriques quant à leurs effets. John Medina (2008), Biologiste en Développement moléculaire, amène à une conception « ordonnée » du fonctionnement cérébral (« *brain rules*[1167] ») qui ne laisse aucune place à deux actions simultanées. L'activité *multitasking* relève du simulacre. « *When you're always "online'' you're always distracted. So the always "online organization'' is the always unproductive organization*[1168] ». Jean-Claude Dreher, Koechlin, Ali & Grafman (2002), Chercheur au Centre de Neurosciences Cognitives de Lyon, parle d'un « *coût à la commutation* » : « ***Passer d'une tâche à une autre implique un temps de réaction. C'est ce qu'on appelle le switch cost.*** *Il peut être lié à des*

[1160] cette conception a fait ses lettres de noblesse dans les années quatre-vingt où régnait le « yoyotisme » : l'homme multi compétent par sa « polyvalence ».
[1161] GLESS, E., (2011). Etre plus efficace : Pour en finir avec le multitasking, débranchez !, l'Express, lentreprise.com, publié le 05/10/2011.
[1162] MERRILL, D.C. and MARTIN, J.M., (2010). Getting Organized in the Google Era : How to Get Stuff Out of Your Head, Find It When You Need It, and Get It Done Right, Editeur : Broadway Books.
[1163] Expression employée par Gless de l'express (05/10/11).
[1164] Agence de conseil en organisation personnelle (www.agence-jara.com).
[1165] EINFALT, L. et BUJON, S., (2009). S'organiser tout simplement. Tout simplement ! Editions Eyrolles, Collection Tout simplement.
[1166] PLEUX, D., (2006). De l'enfant roi à l'enfant tyran. Paris: Odile Jacob.
[1167] MEDINA, J., (2008). Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School, Ed. Pear Press, Seattle.
[1168] Id.

interférences dues à la tâche précédente ou à la nécessité pour un contrôleur central du cerveau de se reconfigurer. D'autre part, on constate que la réalisation simultanée de tâches duales crée du conflit et débouche sur des erreurs par rapport à l'accomplissement de tâches simples[1169] ».

De prime abord, le « multitasking », bien qu'une réalité dans le monde du travail, est posé comme un mythe à l'efficacité. Dans ce sens, l'évaluateur devrait lâcher certaines tâches pour se concentrer uniquement sur d'autres. Dans une visée dispositionnelle, l'idée est tentante dès lors que l'évaluation est composée de suffisamment d'évaluateurs. La question se corse dès lors que la compétence du candidat repose seulement sur l'activité de deux évaluateurs. Un autre problème fait jour : comment délibérer avec un évaluateur qui n'a pas apprécier les mêmes éléments ? L'étude discute cette notion sous une entrée action (d'où la terminologie « multiacting » pour différencier la simple « tâche » des actes de l'évaluateur). Sollisch (2010) utilise cette terminologie pour illustrer les tensions qui pèsent sur l'acteur qui agit. **Elle peut amener l'évaluateur à un non choix dans ses priorités,** ce qui favorise pour Sollisch des « *consensus mous*[1170] ».

Du côté de l'étude, l'évaluateur, responsable de ses actes, opère des choix. Il prend partie dans les possibles. Son « multiacting » ne semble pas s'assimiler à une inefficacité car il réagit par ces actes créatifs, des actes de fabrication d'outils et des actes d'enquête. L'évaluateur est en prise avec plusieurs phénomènes d'émergence : ceux-ci s'accumulent au fur et à mesure du déroulement de « l'acte d'évaluer des compétences ». L'évaluateur commence une action de transcription par exemple. Un évènement (un observable important, une verbalisation, un évènement) vient modifier la donne et engendre d'autres actions prioritaires. L'évaluateur doit s'organiser dans une visée d'efficacité par des actes médiés par ses outils : il opère des choix dans une temporalité limitée : un acte organisationnel précède un acte d'enquête, une action est priorisée sur une autre, ce qui provoquent des mises en chantier, des enchevêtrements, des tensions pour répondre au carnet de commandes. **Le « multiacting » amène la discussion jusqu'à la « *procrastination, terme savant pour désigner l'art de reporter au lendemain ce qu'on pourrait faire maintenant*[1171] »** (Einfalt et Bujon, 2009)**.**

Cette conception pose également le « multiacting » dans une temporalité instoppable et infernale. L'évaluateur est amené au fur et à mesure à « jongler » parmi ses actes d'importance. Outre l'image du « clown-jongleur » des arts du Cirque, le « jonglage » est une notion développée par différentes études sur l'activité cérébrale humaine[1172] (Miller & Wallis, 2009 ; Buschman & Miller, 2009). Bruno Savoyat (2006), Directeur de l'Institute for Business Technology (IBT) spécialisé dans l'amélioration de l'efficacité au travail, parle moins de « *multitasking* » que de « *multizapping*[1173] » pour souligner ces actes de jonglage.

Pour conclure, « l'acte multiacting » révèle un acte de choix et d'engagement, bien loin du consensus mou évoqué par Sollisch. « L'acte d'évaluer des compétences »

[1169] DREHER, J.-C., KOECHLIN, E., ALI, S.O. & GRAFMAN, J., (2002). The Roles of Timing and Task Order during Task Switching, NeuroImage 17, 95–109.
[1170] SOLLISCH, J., (2010). Multitasking makes us a little dumber, Le Chicago Tribune, le 10 Août 2010.
[1171] EINFALT, L. et BUJON, S., (2009). Ibid.
[1172] Recherche effectuée par le professeur Earl Miller, spécialiste en neurologie au Massachusetts Institute of Technology. MILLER, E.K. and WALLIS, J.D., (2009). Executive function and higher-order cognition: Definitions and neural substrates. In: The Encyclopedia of Neuroscience, Volume 4, Squire LR (Ed.), pp 99-104. Oxford: Academic Press. BUSCHMAN, T.J. and MILLER, E.K., (2009). Serial, covert, shifts of attention during visual search are reflected by the frontal eye fields and correlated with population oscillations. Neuron, 63: 386-396.
[1173] SAVOYAT, B., (2006). Les secrets de l'efficacité : En faire plus... en moins de temps. Editions Maxima, 4ème édition.

met en exergue moins une activité « multitasking » (où l'évaluateur subit un ensemble de tâches prescrites dans un dispositif) que des actes « multiacting » (où l'évaluateur est maître de ses actes et de ses choix).

VI.1.4.3 Reconstruire « après coup » la compétence

L'étude met en lumière un autre acte typique de l'évaluation des compétences. Si l'évaluation des savoirs enseignés mobilise le candidat comme seul responsable de la reconstruction d'un savoir enseigné, l'évaluation des compétences porte cette responsabilité sur l'évaluateur : pour accéder à la compétence du candidat, l'évaluateur doit alors procéder à sa reconstruction (incomplète mais suffisante) pour pouvoir la valider, le candidat ne lui permettant pas de pouvoir la construire pour lui.

La discussion s'intéresse alors au processus de reconstruction des compétences. Comment fait l'évaluateur pour acter ou non d'une compétence ? Le schéma inspiré de Bru (2004) sur la modélisation de l'enquête pose le processus de reliance d'indices les uns aux autres. Le processus de construction se dessine comme suit :

Premièrement, l'évaluateur commence par relever des éléments provenant des actions du candidat. Des observables tels que des gestes, des techniques, des comportements, des éléments du contexte, des connaissances issues de documents. **Ces indices « bruts » sont des indices de compétences que l'étude a nommé « *indices d'activité* »**. Pendant le déroulement des actions du candidat s'opèrent en pénombre des actes de reliance de l'évaluateur : les indices d'activité sont reliés entre eux, ils sont juxtaposés à des « signes » tels que « *ok* » ou « *?* », à des questions qui émergent, etc. L'évaluateur est assimilé à un « *enquêteur qui observe* ».

Ensuite, le chenal schématisé de « l'indice » à la « preuve » passe par des « *indices de vérité* » : ils se présentent sous la forme de réponses aux questions, de significations. Ce sont des indices provoqués par les actes d'évaluer des compétences : des actes de questionnements liés à des actes organisationnels à usage amplificateur. L'évaluateur relie les « *indices d'activité* » aux « *indices de vérité* ». Les brouillons matérialisent cette mise en lien. **L'évaluateur est un « *agent qui questionne* ».** Le candidat revêt le costume du justiciable ou du témoin au regard de ses actions. L'étude pointe des dilemmes, des doutes, des irrésolus, des manques qui conduisent l'évaluateur à se référer à ses expériences sensibles. **Les processus de « *référentialisation*[1174]»** (Figari, 1994) **permettent le passage d'un état inachevé de la compétence (le couplage « *indices d'activité et indices de vérité* » n'actant pas encore d'une preuve suffisante) à une « preuve » par l'apport « d'*indices de sincérité* »**. Ces derniers ne sont pas encore explicitables en l'état : les évaluateurs parlent « d'*impressions générales* », de « *ressentis* » par exemple. Ces éléments viennent appuyer le caractère intentionnel manquant à la révélation ou non de la compétence. **La conviction intime à la preuve d'une compétence devient une « intime conviction » éprouvée grâce à l'interaction avec le binôme**. « L'intime conviction » en actes s'opère par des actions de croisement, d'assemblage, de reliance voire d'empilement amenant à dévoiler une « *figure d'action*[1175] » de la compétence. Si la « *figure d'action* » s'entend par Buléa et Bronckard (2005) comme un angle de saisie de la compétence, cette étude l'associe à la « figure » de l'action : au dessin rendu visuel par le brouillon de l'évaluateur par exemple. A la « *figure d'action* » en tant qu'intime conviction s'ajoute des traces visibles et lisibles figurées par le brouillon de l'évaluateur en tant que « *sujet qui ressent le vécu* » : l'évaluateur note ses impressions, ses ressentis, ses étonnements, ses doutes par exemple.

[1174] FIGARI, G., (1994). Ibid.
[1175] BULEA, E. & BRONCKART J.P., (2005). Ibid.

Enfin, le processus de germination de « l'intime conviction » se formalise grâce aux indices normés : Les items, les unités capitalisables amènent les derniers actes de renormalisation des critères de la grille. L'évaluateur devient un « juge qui rend le verdict ».

« L'acte d'évaluer des compétences » est caractérisé comme un acte de reconstruction « après coup » de la compétence grâce à des actes d'enquête sur la compétence. La compétence n'existe qu'à cet instant : un acte d'évaluer porté sur elle à un instant donné. Si l'action de compétence se déroule en un instant « t », la compétence est rendue à la fin de l'acte d'évaluer en l'instant « t+1 ». Cette idée tend en surface à dissocier « la compétence » et « l'évaluation », même si il s'agit bien d'un seul et même processus. Si le verdict n'est pas donné en même temps que l'action de compétence, le processus se déroule bien en même temps : le « multiacting » de « l'acte d'évaluer des compétences », les actes d'enquête et les traces laissés par les outils témoignent que « l'évaluation » et la « compétence » se conçoivent ensembles au regard de processus dynamiques : **un processus à la fois chronologiquement linéaire** dans son déroulement, et **reconstruit par une captation « d'après coup »** ; **un processus dynamique** non au sens mécanique (i.e. induisant un rebours à l'identique, une réversibilité tendant à la prévision) mais révélant des phénomènes chaotiques et imprévisibles ; **et un processus symbiotique** par des actes interférents et poreux de l'évaluateur et du candidat, et conduisant à un « agir unifié ».

Sur un plan conceptuel, la discussion met à jour la notion posée par Bulea et Bronckart (2005) : la compétence comme « *processus dynamique* ». Si le candidat entre dans un « *processus de revitalisation en fonction de traces praxéologiques qui subsistent*[1176] », « l'acte d'évaluer des compétences » y contribue également dans « l'après coup » : le schéma ci-dessous tente de modéliser ces processus.

Premièrement, l'action est positionnée au centre du schéma comme moteur de « l'acte d'évaluer des compétences » ;
Le « processus dynamique » comme processus de revitalisation de traces praxéologiques **est positionné sur la partie droite** du schéma. La partie jaune schématise le processus dynamique qui s'opère entre chronologie et reconstruction, bifurcations et émergences ;
Ensuite, à gauche, « l'acte d'évaluer des compétences » rend compte de processus à la fois chronologiques et reconstruits : les différentes postures de l'évaluateur, les « indices » à la compétence ;
Enfin, les « traces revitalisées » sont représentées par des mots : elles révèlent des processus de revitalisation autant du côté du candidat que du côté de l'évaluateur.

Ce schéma modélise la compétence dans le cadre de « l'acte d'évaluer des compétences » comme un seul et même processus dynamique. Il met à plat l'acte de reconstruction de la compétence à travers des actes *multiacting*.

La thèse, en démontrant la typicalité et le caractère saturé (par les résultats) de ces actes, amène à reconsidérer les aspects trop structurants ou déterminants des dispositifs normatifs. L'enfermement de la compétence en multiples critères met en tension l'évaluateur face à la compétence qui se joue là et maintenant. N'étant pas vraiment aider, il entre dans des actes *multiacting* de reconstruction et de renormalisation, soit en agissant en même temps, soit en jonglant d'un acte à l'autre.

[1176] Id.

Schéma 8j : Schéma polarisé de « l'évalu-action = compétence »

VI.1.4.4 « L'acte d'évaluer des compétences » et ses « dilemmes »

En lien avec les actes *multiacting*, l'évaluateur se confronte à des dilemmes d'actions. Si la décision finale vient rapidement à l'esprit, l'étude laisse entrevoir un abord dramatique de l'acte d'évaluer des compétences. Elle restitue les tensions, les oppositions, les contradictions tout au long de « l'acte d'évaluer des compétences ». Elles font place à des dilemmes que les évaluateurs affrontent avec plus ou moins de moyens pour remplir leurs obligations.

Du côté des normes tout d'abord, ces difficultés ne semblent pas exister au regard des outils normés : de la fiche RNCP au protocole d'épreuve en passant par les réunions d'avant épreuve, « l'acte d'évaluer des compétences » est moins discuté que les outils ou les normes. Les évaluateurs se mettent d'accord sur les grilles, sur leurs représentations en un temps minimum. Ces réunions de dernière minute ne laissent rien transparaître. Il est compréhensible que la difficulté ne soit pas valorisante pour l'évaluateur, voire antonyme avec la professionnalisation de la fonction.

Face au discours lisse et convenu des protocoles se dresse la réalité des actes. L'étude de « l'acte d'évaluer des compétences » pointe un certains nombres de tensions, de pressions qui perturbent ce long fleuve tranquille : la professionnalisation d'un évaluateur ne s'acte-t-elle pas dans ces processus de résolution : **c'est bien ces dilemmes que les évaluateurs doivent résoudre ; c'est bien parce qu'apparait des éléments non prévus par les normes que le centre de formation fait appel à des évaluateurs professionnels : l'étude démontre que la machinerie normative est souvent inefficiente face aux compétences en actes laissées vides entre des actes singuliers et des critères inappropriés ou**

inefficaces : les évaluateurs agissent et « *doivent, pour l'assumer, développer des ressources spécifiques sous la forme d'un dilemme générique*[1177] » (Prot, 2011).

Du point de vue conceptuel, la discussion introduit le « dilemme » autant pour caractériser la position de l'évaluateur qu'un outil aidant à la résolution de ces situations. Face à une situation de blocage, l'étude démontre que la norme devient inopérante : si une action du candidat n'a pas été préalablement critériée, elle ne peut être prise en compte en théorie. Que devient-elle ? Faut-il l'écarter de l'évaluation ? L'évaluateur pose ce blocage sous forme de dilemme : il se trouve écarteler entre un acte donnant du sens et une norme caduque. **L'évaluateur se trouve face à un « dilemme » : la dramatique se joue dans l'opposition des pôles : d'un côté se trouve un acte important donnant du sens, de l'autre côté se trouve une norme incontournable**. L'étude prend alors le contrepied à la notion classique du dilemme : une situation de blocage immobilisant l'évaluation. Elle conçoit le « dilemme » comme un moyen pour l'évaluateur : un guide vers sa propre résolution, dès lors que le regard de l'évaluateur se porte moins sur les pôles que sur l'espace libre laissé entre les bornes. Cette notion est reprise par plusieurs auteurs. Clot (2011) pose le « dilemme » dans le cadre de la clinique de l'activité (dans une visée développementale) : « *Le dilemme n'est pas attaché à la circonstance, il est alors abstrait. En le testant dans le réel, on peut alors en mesurer l'efficacité pour permettre aux sujets de prendre conscience de leurs compétences et de leurs savoirs et développer leur métier, ce qui est l'essentiel*[1178] ». La discussion conduit davantage aux travaux réalisés par Pérez & Fleurance (2007) dans le cadre d'une étude sur la fonction « chef de projet ». Le dilemme est un outil référentiel qui représente **« *l'écart entre deux actions réelles*[1179] »**.

Du côté des résultats, le dilemme « *entre normes et indices de conviction* » pose l'existence de plusieurs actions assumées par certains évaluateurs : premier exemple, **le positionnement de l'évaluateur passe par une action de « va-et-vient » entre la grille et les actions du candidat** : « *A un certain moment, je me concentre réellement sur les attentes de l'examen et, à d'autres moments, j'essaie de me détacher de ça, d'essayer de comprendre sa démarche »* (V260BPPRO). Il en appelle aussi à un détachement pour obtenir une forme générale de résolution : « *C'est d'ordre général. Je me détache un petit peu… C'est pour essayer de comprendre sa démarche personnelle.* » (V260BPPRO).

Deuxième exemple, d'un côté, l'attendu n'est pas tout à fait contenté, de l'autre côté, la norme se présente comme une « non réponse à choix multiples » : que faire ? le valider de prime abord ? mettre des observations en remarques ? lui faire repasser une partie de l'épreuve ? « *Je suis partagé parce que, à la fois on aurait pu mettre OUI et dire que pour l'ensemble, OK, c'est validé, mais à la fin on aurait pu mettre NON, mais moins dans une logique d'évaluation que de formation en disant : il y a un rattrapage dans trois semaines – un mois et ça te permettra de retravailler là-dessus, ça pourrait éventuellement te servir par la suite.* » (V261BPPRO). La résolution s'opère à l'aune d'un arrangement entre un attendu à moitié satisfait et une norme à façonner. Le renormalisation l'amène à combiner « validation » et « remarques » pour une renormalisation de type « validation sous réserve » : *« Finalement, (...) le valider et lui mettre en remarque : règle du jeu à travailler* » (V261BPPRO).

[1177] PROT, B., (2011). Apprentissage de la conduite et sécurité routière : Un dilemme de référence pour la conception d'un référentiel de diplôme d'enseignant, Activités, octobre 2011, volume 8 numéro 2.

[1178] CLOT, Y., (2011). Ateliers "arbitrer, entre ce que je dois faire et ce que je peux faire..." de Jean-Luc Tomas et Bernard Pros "construire des référentiels de dilemmes plutôt que des référentiels de bonnes pratiques", Revue électronique le Café pédagogique, rubrique Dossiers du café.

[1179] PEREZ, S. & FLEURANCE, P., (2007). Le « recyclage » des experiences professionnelles. Un enjeu pour l'ingenierie de formation. Un exemple chez les accompagnateurs des entraineurs nationaux « chef de projet performance » a l'insep, Omnas.

Dernier exemple, l'évaluateur se trouve entre un item « *Les risques et les principes pathologiques associés à l'activité* » et un attendu peu satisfaisant sur la partie « échauffement » effectuée par le candidat. « *c'est un peu difficile dans le sens où … quels risques pour le pratiquant ? (...) on avait vu un échauffement qui n'était pas effectué en bonne et due forme. Donc, il y a des risques. (…) l'activité, en l'occurrence, c'était la musculation* » (V262BPMU). La résolution passe par une reformulation de l'item, et par une resignification personnelle de la « pathologie » : « *Si les prises ne sont pas bonnes, ça peut engendrer une pathologie, enfin un risque. Pathologie, ça veut dire ce que ça veut dire* » (V262BPMU) ;

Si les évaluateurs résolvent leurs dilemmes, leurs résolutions sont « situées » parce que « resituées » par l'évaluateur. Le « dilemme situé » permet la mise en lien des polarités, amenant l'évaluateur à le résoudre au regard de son enquête, des éléments clés faisant pencher la balance. Le renoncement n'est pas possible : la prise en compte des attendus et de la norme doit nécessairement s'opérer. L'évaluateur est à la fois condamné à « faire le lien » entre les « pôles » inverses grâce aux éléments de l'enquête. « L'acte d'évaluer des compétences » résout une à une ces différentes tensions en se situant dans les « entre deux ».

En conclusion sur les actes dilemmes, la discussion amène à formuler deux réflexions : **premièrement, l'étude repère des dilemmes spécifiques au genre professionnel**. Si les actes situés diffèrent, certains dilemmes apparaissent dans plusieurs situations : si la tentation est de lui accorder un caractère « générique », sa résolution reste toujours située. Ensuite, **l'étude met en avant les processus de résolution : « l'acte d'évaluer des compétences » permet de passer du dilemme de l'évaluateur au « dilemme situé » :** « *il ne reste pas à l'état de conflit d'activité parce qu'il est assorti de ressources professionnelles pour y répondre, des ressources que ce dilemme suscite et que le dialogue peut renouveler, s'il est conduit depuis ce dilemme*[1180] » (Prot, 2011). Le « dilemme situé » apparaît ici moins comme un blocage qu'un outil aidant pour l'évaluateur.

VI.1.4.5 Décider : se laisser vaincre de l'intérieur et convaincre

1. De la conviction intime à *« l'intime conviction »*

Le dilemme le plus important est sans doute la prise de décision. C'est l'objet de cette dernière section. L'étude pointe un premier processus de validation s'opèrant par une « conviction intime » de l'évaluateur. L'inversion des termes « conviction » et « intime » de la formulation juridique « intime conviction » veut souligner trois observations :

En premier lieu, le processus à la conviction reste profondément ancrée sur les faits. La conviction (i.e. le fait d'en être convaincu) s'oppose à l'opinion ou l'arbitraire. Ce processus s'enclenche dès le début de « l'acte d'évaluer des compétences ». Des indices apparaissant avant la situation évaluative participent déjà à la construction de la conviction : des éléments formatifs, des éléments apparaissant dans les dossiers, etc. La « conviction intime » sort du cadre de la délibération finale : elle tisse des liens avec d'autres facteurs : situations formatives, professionnelles, faits divers, actes d'évaluer, etc.

En second lieu, ce processus se caractérise en amont par une enquête individuelle, caractérisant la conviction moins comme une « co-action » qu'une « bi-action ». Si l'étude apporte une modélisation des interactions mises en jeu, elles sont peu observables et signifiées. Le schéma 8h illustre des interactions éparses, isolées, non systématiques dans les quatre premières phases. « L'acte d'évaluer des compétences » passe d'une bi-action à

[1180] PROT, B., (2011). Ibid.

une co-action très lentement et progressivement, au fur et à mesure du déroulement de l'évaluation.

L'étude observe un passage de la conviction intime à « l'intime conviction » comme une co-conviction : deux convictions débattues contradictoirement en toute intimité. « La conviction intime » est construite dans/par l'action des évaluateurs dont sa révélation est rendue publique dans l'exercice de sa « dé-libération ».

2. *« L'intime conviction »* comme méthode

« L'intime conviction » rend compte de la finalisation des processus des « convictions intimes ». Elle se manifeste au travers des débats entre les évaluateurs. Elle se situe en fin d'évaluation lors de la phase de délibération.

Sur le plan conceptuel, la discussion de « l'intime conviction » conduit à différentes notions propres au monde juridique. Fayol-Noireterre (2005) la présente comme une méthode permettant à un juge de prendre une décision. L'auteur la caractérise au regard d'objets : « *l'intime conviction est une méthode de jugement permettant de prendre en compte l'acte à juger et la personne dans leur réalité et dans leur subjectivité, en ouvrant aux juges l'accès à tout moyen de preuve : par la parole, par la science, par les éléments psychologiques*[1181] ». « L'intime conception » comme méthode questionne de part les objets qu'elle mobilise : la parole, les éléments psychologiques ou la science octroient les processus mis en jeu. En la réduisant à un objet méthodologique, « l'intime conviction » perd son caractère action. Elle devient des objets manipulables, transférables : une recette à la prise de décision. Elle nie les difficultés, les négociations, les dilemmes pourtant observés lors de l'étude et prenant une part significative à la conviction.

3. « Se laisser vaincre de l'intérieur »

Sur un plan plus étymologique, l'entré du mot « intime[1182] » tisse ses première affinités avec la notion de « conviction » : du verbe latin **« *con-vincere* » signifiant « se laisser vaincre par »**, Fayol-Noireterre (2005) définit la conviction ainsi : « *conviction. Le mot vient de "convaincre" :* ***c'est le sentiment intérieur****, la certitude de la culpabilité ou de la non-culpabilité*[1183] ». « L'intime conviction » fait appel à des éléments psychologiques, sensibles dans un processus de mise « ***en tension entre, d'une part ce qui relève de l'objectivation de l'acte, d'autre part ce qui relève de sa subjectivation***[1184] » (Grihom, Ducousso-Lacaze & Massé, 2009). Hélié (1866) parle « *d'une espèce de tact qui, dans chaque circonstance, fait sentir le caractère bon ou mauvais des actions.* ***C'est une perception de l'ordre moral incomplète, mais suffisante néanmoins pour servir de guide*** *; une lumière intérieure qui se projette sur tous les faits de la vie, un juge qui apprécie toutes les actions et les approuve ou les blâme*[1185]… ». Ces conceptions posent un mode opératoire interné de « l'intime conception ». La discussion retient que si ces processus intérieurs restent incomplets, ils servent de guide et participent à l'acte d'évaluer.

Grihom, Ducousso-Lacaze & Massé (2009) discernent imputabilité et culpabilité : « *L'examen par le juriste de la psychologie du délinquant est même assez sophistiqué puisqu'il doit*

[1181] FAYOL-NOIRETERRE, J.-M., (2005). L'intime conviction, fondement de l'acte de juger, Informations sociales 7/2005 (n° 127), p. 46-47.
[1182] du superlatif latin **« *interior* » :** « *le plus en dedans de nous-même, le plus secret* ».
[1183] Id.
[1184] GRIHOM, M.-J., DUCOUSSO-LACAZE, A. & MASSE, M., (2009). Le sujet de l'acte et son intentionnalité: quelle actualité dans le champ judiciaire ? Arquivos Brasileiros de Psicologia, versão On-line ISSN 1809-5267, Arq. bras. psicol. v.61 n.3 Rio de Janeiro dez.
[1185] HELIE, F., (1866). Traité de l'instruction criminelle, Ed. Plon, 2e éd., T I, Paris.

prendre en compte d'une part l'imputabilité, d'autre part la culpabilité. Pour décider de l'imputabilité on prend en considération le libre arbitre, le discernement, la conscience, la compréhension; pour la culpabilité on apprécie la connaissance par le sujet de la dimension transgressive de l'acte et l'intentionnalité de son action en s'attachant à l'état d'esprit de l'auteur au moment des faits[1186] ».

Les auteurs posent une double référentialisation : **le premier processus amène à une « *certitude objectivable* »**. Elle est alimentée par un exposé de preuves en lien avec les « *impressions faites à la conscience et à la raison* » : l'évaluateur fait appel à une action de mise en rapport entre son jugement et sa propre expérience. Parallèlement se lie **une participation de « *l'expérience émotionnelle et représentative* *puisque c'est à partir de celle-ci* [que l'évaluateur] *peut et doit fonder la certitude de son jugement* » (Grihom, Ducousso-Lacaze & Massé, 2009).

Pour l'étude, cette conception reste réductrice dans le sens où la conviction serait conduite quasi exclusivement de l'intérieur. Elle pose une décision par la conscience, la raison et les sensibles comme seuls objets participant à la décision finale. Le conflit serait d'ordre psychique (intérieur) entre « *ce qu'il refuse de désir et ce qu'il s'en autorise*[1187] » (Grihom, Ducousso-Lacaze & Massé, 2009). « L'intime conviction » se confond un peu avec la notion de subjectivité en psychanalyse, « *cette part réflexive au sens qu'elle réfléchit à celui qui juge l'accord ou le non-accord entre lui-même et son jugement*[1188] » (Grihom, Ducousso-Lacaze & Massé, 2009). Elle pose le mental comme activité suffisante à toute décision et pose l'environnement, les interactions, les preuves comme objets complémentaires à un simple exercice « *d'auto-réflexion qui doit venir interroger les représentations tirées de l'expérience*[1189] » (Grihom & Laflaquière, 2004).

L'étude replace ici « l'acte d'évaluer des compétences » au cœur de la conviction : Elle se construit dans l'acte et par l'acte : les conflits sont observés, verbalisés, matérialisés : les évaluateurs font face à leurs dilemmes. Ils construisent des convictions de plus en plus intimes dans les « entre deux » situés de chaque dilemme grâce aux apports d'éléments relevés dans l'environnement. En ce sens, « l'intime conviction » ainsi construite s'apparente moins à la subjectivité qu'à l'objectivité au regard des différents éléments qu'elle convoque. Tout au moins peut-elle se confondre avec une subjectivité assumée par les évaluateurs.

4. <u>« l'intime conviction » par des actes de délibération</u>

La discussion interroge certains aspects de « l'acte d'évaluer des compétences » au regard de « l'intime conviction ». Comme vu précédemment, elle se construit au regard d'un certains nombres d'éléments et d'actes.

Du côté des résultats, les actes du questionnement restent charnières à la définition de la conviction. **L'évaluateur fort de ses « indices d'activité » est toujours en recherche de significations**. L'étude observe des actes d'ingéniosité et des pratiques singulières au maniement de l'outil questionnement : des questions pièges, des questions en entonnoir, des questions à rebonds par exemple.

D'un point de vue conceptuel, la discussion porte au débat les observations de Fonteneau-Dehennault (2002) dans le cadre de « l'interrogatoire ». Elle interroge la prise en compte du

[1186] GRIHOM, M.-J., DUCOUSSO-LACAZE, A. & MASSE, M., (2009). Ibid.
[1187] Id.
[1188] Id.
[1189] GRIHOM M-J., LAFLAQUIERE A., (2004). L'élaboration subjective des liens : la tension entre semblable et dissemblable et les processus d'analogisation, Bulletin de Psychologie, T. 57 (5), 473, 465-477.

profil (du candidat) : « *Je trouvais certaines situations délicates : comment comprendre l'acharnement d'un lieutenant à faire avouer à une jeune femme qu'elle maltraitait son petit garçon, au point qu'il soit hospitalisé. Plus il s'efforçait de lui faire reconnaître les faits, plus elle trouvait des explications irrationnelles ou s'enfermait dans un mutisme protecteur. Il me semblait que si la personne a des choses secrètes à préserver, il est souhaitable que le policier* ***adopte une stratégie de questionnement qui tienne compte de sa psychologie****. On n'interroge pas une mère maltraitante de la même façon, ni avec les mêmes méthodes qu'un malfrat chevronné ou un junky*[1190] ».

« L'intime conviction » amène moins à signifier qu'à rendre un verdict en justice. Seul le résultat est rendu. Les moyens, la démarche ne sont pas demandés pour acter le jugement : les actes décisionnels se caractérisent comme des actes administrés du procès verbal (telle une chambre d'enregistrement) qui ne laisse pas place à la conviction motivée. « L'intime conviction » ne convainc plus personne. Cette critique est encore prégnante dans le milieu de la justice : *« un prévenu qui passe en correctionnelle, s'il est condamné, a droit à un jugement motivé qui explique et détaille le pourquoi et le comment de la peine qui lui est infligée. Or, bizarrement, celui qui est jugé par une cour d'assises, donc pour une infraction beaucoup plus grave, un crime, -et qui risque gros- n'a pas droit à cette protection*[1191] » (Ranouil et Portejoie, 2009). Les auteurs illustrent la déclaration formulée par Robespierre : « ***La loi ne peut pas abandonner à la seule conscience du juge le droit de décider arbitrairement***[1192] » (Robespierre, 1791).

En lien avec les résultats, l'étude ne rend pas compte d'une délibération purement mentale entre les évaluateurs. Les échanges, bien que souvent trop courts, existent d'un point de vue oral et matériel. La conviction ici ne se résume pas à un échange d'éléments arbitraires, mais à des éléments d'action qui motivent la conviction. C'est en ce sens que ce processus demande un temps certain, temporalité dénoncée par plusieurs évaluateurs dont Stéphane Sxxx, évaluateur au CESA : « *comme je l'ai dit, la delib est trop rapide. On a besoin de plus de temps car on n'a plus de repère. Ce serait bien de pouvoir se concerter avec les autres évaluateurs, et d'harmoniser nos décisions. On en a déjà parlé* … » (Annexe 18 du Tome 2). Si « l'intime conviction » n'est réduite qu'à un processus mental et intérieur, quel statut donné aux éléments qui sont partagés avec l'évaluateur binôme ? Ne participent-ils pas à la construction de la conviction par son versant action et extérieur. Pour sortir du caractère « intime » ou arbitraire, **« l'acte d'évaluer des compétences » passe par la renormalisation en convoquant des éléments plus objectifs : des indices d'un côté et des normes de l'autre.**

Du côté de l'étude, la conviction avant de devenir « intime » est un « acte d'évaluer des compétences » : il est décrit dans l'étude comme une action de *« la preuve établissant la culpabilité de quelqu'un*[1193] *»*. Certains actes ne passent pas par l'acte de la conviction : par exemple, certaines pièces à conviction sont simplement confrontées à la loi. C'est la norme qui juge en lieu et place de l'évaluateur. Ce dernier n'est qu'un fournisseur d'informations. Ces actes rappellent la conception de l'instrumentalisation de l'évaluateur : il est conduit à l'exercice d'un simple contrôle où chaque preuve est rapportée à un article ou un critère. « *Sous le nom de crimes ou de délits, on juge bien toujours des objets juridiques définis par le code, mais on juge en même temps des passions, des instincts, des anomalies, des infirmités, des inadaptations […] qui sont aussi des pulsions, des désirs ; les juges […] se*

[1190] FONTENEAU-DEHENNAULT, F., (2002). Une psy chez les flics, éditions e-dite, Paris, 72–76.
[1191] RANOUIL, P.-C. et PORTEJOIE, G.-J., (2009). Glas pour l'intime conviction : de l'instinct à la raison, unlimited Ed.
[1192] Déclaration formulée à la tribune de l'Assemblée constituante le 3 janvier 1791.
[1193] en son sens initial au XVIème siècle.

sont donc mis à juger autre chose que des crimes : l'âme des criminels[1194] » (Foucault, 1975).

Côté conception, la posture du processus décisionnel de « l'acte d'évaluer des compétences » est éclairé dans le cadre de « l'intime conviction » posé par Fayol-Noireterre (2005) : **un acte « situé » qui réclame des actes de « passage au crible » et de co-construction de la preuve**. **Les résultats démontrent que l'intime conviction de l'évaluation des compétences s'entend plus au sens d'actes autour de « pièces à conviction » que de « pièces » à convictions tout court**. En d'autres termes, si les pièces sont nécessaires, les actes travaillent autour des pièces pour fonder l'intention du candidat qui y est cachée (les actes de questionnement, d'échanges par exemple). « L'intime conviction » ne s'apparente pas à des arbitraires, des impressions générales ou de simples ressentis. Leurs « générescences » pourtant observées et verbalisées rentrent dans le cadre plus large de la « subjectivité assumée » et de la « conviction intime ». Elle se résout à travers des actions co-contredites et plusieurs actes de « dilemmes ». Pour ce faire, l'étude révèle l'importance de ne pas être seul pour accomplir ce processus. La construction de l'objectivité passe par le croisement de plusieurs regards, comme le précise en ses termes Fayol-Noireterre (2005) : « ***La pluralité des juges est un gage de contrôle des subjectivités****, par une addition d'impressions différentes, de réflexions multiples. Il s'agit d'une exigence éthique qui doit mobiliser tout juge, tout juré, pour chaque acte jugeant autrui* ».

Deux réflexions font jour à ce stade de la discussion : premièrement, « l'évaluation des compétences » se démarquent encore de « l'évaluation des savoirs enseignés ». Les procédures de contrôle des savoirs enseignés nécessitent moins le croisement de regards en ce sens que le contrôle détient un mono référencement. Le rapprochement entre le savoir reconstruit par le candidat et la grille de lecture (comme unique référent) permet d'accomplir le dessein de l'évaluation ainsi que de la rendre directement objective. En d'autres termes, la procédure peut rester maître de l'évaluation car elle est suffisante pour accomplir son œuvre. Dans l'évaluation des compétences, la compétences est reconstruite par l'évaluateur. L'étude met le doigt sur les nombreux décalages qui subsistent entre les actes en situation du candidat et les items de la grille de lecture. En définitive, les compétences ne sont que partiellement reconstruites par l'évaluateur. Sa conviction intime, bien que construite en l'état et multi référentialisée, ne permet pas suffisamment de rendre une évaluation objective. C'est dans ce sens que la pluralité et la variété des évaluateurs reste probablement un élément primordial au dispositif. Alex F., formateur et évaluateur, témoigne : « *Je pense aussi qu'il faudrait que l'on soit 3 évaluateurs. Ça aiderait pour trancher (2 contre 1)* » (Annexe 18 du Tome 2).

C'est dans ce cadre de compréhension que la phase ultime de « l'acte d'évaluer des compétences » se joue. Du côté des concepts, cette position rejoint « l'intime conviction » décrite par Fayol-Noireterre (2005) : « *Elle ne se résume pas à une impression, mais demande de passer au crible de la raison toutes les composantes du dossier, chaque élément de preuve, chaque moyen de défense. C'est une méthode de travail. Il ne peut s'agir d'impressions générales et rapides. Cela requiert une rigueur dans la réflexion, dans le raisonnement, une forme d'éthique et d'humilité devant la science, devant les paroles, avant de décider.* ***C'est un travail de décision collégiale, qui demande du temps****.* ***Le caractère contradictoire et public de la procédure permet une élaboration de la conviction intime****, où les impressions des uns et les raisonnements des autres aboutissent à un verdict, à un dire vrai humain du* moment ».

5. <u>« Intime conviction » et jugement</u>

[1194] FOUCAULT, M., (1975). Surveiller et punir. Naissance de la prison, Gallimard, Paris.

Comme vu précédemment, « l'intime conviction » ne se confond pas avec le jugement. Tout au plus est-elle un maillon du processus . En d'autres termes, le passage entre la subjectivité assumée et l'objectivité passe par lui. **L'étude questionne la « subjectivité » comme candidat à la décision**. Du côté des résultats, « l'acte d'évaluer des compétences » passe par des « co-actions » progressives afin de construire « l'intime conviction » : une conviction débattue et partagée. **Les co-actions amènent l'évaluateur à passer d'une subjectivité singulière à une conviction la plus objective possible**. Ce passage à l'acte est essentiel dans la crédibilité et la fiabilité de l'évaluation.

Un détour vers les concepts propres à la justice peuvent ici être éclairants. **« L'intime conviction » rejoint en partie la conception de la communauté juridique : elle amène à jurer sur la bible** d'une posture au jugement : moins tournée vers les lois et les normes, le jugement se centre vers le justiciable et ses actes. Si une démarche est évoquée, elle n'est pas vraiment prescrite par les textes. L'étude retient trois sources très solennelles :

Premièrement, l'Article 304 de la loi du 29 décembre 1972 se pose ainsi : « ***vous jurez et promettez*** *d'examiner avec l'attention la plus scrupuleuse les charges qui seront portées contre X , de ne trahir ni les intérêts de l'accusé, ni ceux de la société qui l'accuse, ni ceux de la victime ; de ne communiquer avec personne jusqu'après votre déclaration ; de n'écouter ni la haine ou la méchanceté, ni la crainte ou l'affection ; de vous rappeler que l'accusé est présumé innocent et que le doute doit lui profiter ; de vous décider d'après les charges et les moyens de défense, suivant votre conscience et votre intime conviction, avec l'impartialité et la fermeté qui conviennent à un homme probe et libre, et de conserver le secret des délibérations, même après la cessation de vos fonctions*[1195] ».

Ensuite vient l'Article 353 : « ***la loi ne demande pas compte aux juges des moyens par lesquels ils se sont convaincus****, elle ne leur prescrit pas de règles desquelles ils doivent faire particulièrement dépendre la plénitude et la suffisance d'une preuve ; elle leur prescrit de s'interroger eux-mêmes dans le silence et le recueillement et de chercher, dans la sincérité de leur conscience, quelle impression ont faite, sur leur raison, les preuves rapportées contre l'accusé, et les moyens de sa défense. La loi ne leur fait que cette seule question, qui renferme toute la mesure de leurs devoirs : "Avez-vous une intime conviction*[1196] *?* »

Enfin, l'étude porte aussi les termes de l'Article 427 : « *Hors les cas où la loi en dispose autrement, les infractions peuvent être établies par tout mode de preuve et le juge décide d'après son intime conviction. Le juge ne peut fonder sa décision que sur des preuves qui lui sont apportées au cours des débats et contradictoirement discutées devant lui*[1197] ».

Pour conclure, ces textes portés au débat réhabilitent indirectement certains indices de la professionnalisation de l'évaluateur par ses actes : un évaluateur qui agit par lui-même de tout son être, et non un automate qui remplit des cases à cocher. L'enquête, la conviction intime et « l'intime conviction » puis le jugement tracent un processus typique et régulier de « l'acte d'évaluer des compétences ». La discussion et les résultats de l'étude pose l'importance de suppléer l'évaluateur dans ses actes d'évaluer des compétences : il en va du devenir de la compétence qu'aucune procédure automatisée et administrée ne peut ici

[1195] Loi nº 72-1226 du 29 décembre 1972 art. 5 Journal Officiel du 30 décembre 1972 en vigueur le 1er janvier 1973 ; Loi nº 2000-516 du 15 juin 2000 art. 40 Journal Officiel du 16 juin 2000 en vigueur le 1er janvier 2001.
[1196] Id.
[1197] Loi nº 93-2 du 4 janvier 1993 art. 93 Journal Officiel du 5 janvier 1993 en vigueur le 1er octobre 1994 ; Loi nº 93-1013 du 24 août 1993 art. 28 Journal Officiel du 25 août 1993 en vigueur le 2 septembre 1993.

remplacer. A quoi bon créer des outils normatifs complexes si les acteurs ne sont pas pris en charge ?

VI.2/ Prospectives à l'évaluation des compétences : du dispositif aux dispositions

Cette dernière partie s'attache à s'appuyer sur les résultats de la recherche pour lancer des premiers axes de réflexion assez pragmatiques en termes de dispositions à prendre. Afin de ne pas rester dans un simple exercice de *brain storming*, l'étude engage ce travail en tenant trois empans :

Premièrement, elle garde son attache conceptuelle afin de poser des dispositions qui fassent sens par rapport au cadre de l'étude. Non seulement elle réhabilite certains concepts posés dans le premier chapitre, mais elle invite aussi à en introduire de nouveaux en provenance d'éléments pragmatiques. Finalement, cette partie se pose dans un perpétuel dialogue entre concepts théoriques et concepts pragmatiques.

Deuxièmement, les dispositions sont replacées dans leur contexte premier : les textes normatifs, les référentiels, l'Of le CESA et ses acteurs. L'étude s'appuie sur les éléments détaillés dans le deuxième chapitre. Les dispositions font alors sens parce qu'elles sont contextualisées et situées.

Troisièmement, les dispositions présentées prennent sens dès lors que l'étude a pris soin d'aller réinterroger les évaluateurs après la recherche. Suite à l'achèvement d'une première salve rédactionnelle entre septembre 2012 et septembre 2013, il a semblé nécessaire de retourner sur le terrain pour ne pas lâcher les évaluateurs. C'est dans ce soucis d'être au plus prêt de leurs préoccupations que l'étude a concerté une dernière fois quinze évaluateurs par mail en date du 18 novembre 2013. Mr Julien Lxxxx, responsable pédagogique du CESA, a donc posé deux questions :

« *Quelles sont les limites que vous rencontrez dans l'exercice de votre fonction au regard des dispositifs évaluatifs en animation et en soutenance du projet professionnelle ?* »

« *Quelles améliorations ou dispositions proposeriez-vous pour parfaire les évaluations au BP AGFF et au DE HM ?* »

Il était précisé que les évaluateurs devaient répondre à chaque question « *en 10 lignes environ* ». Neuf réponses ont été collectées. L'ensemble de ces mails (mail initiant le questionnement ainsi que les neuf réponses sont placés en annexe 18 du Tome 2).

C'est dans ce triple regard que l'étude rentre en prospective, cherchant moins à construire un dispositif que de relayer des dispositions propres aux résultats de l'étude et de ses évaluateurs en action. Autrement dit, elle cherche à valider la deuxième hypothèse posée par la thèse : **hypothèse que « l'acte d'évaluer des compétences » peut apporter des pistes tout aussi valables et fiables que les approches ultra structurantes actuelles**. Plutôt que de construire des dispositifs en partant d'une seule extrémité, celle de la compétence critériée, pourquoi ne pas l'envisager aussi de l'autre côté, par les actes typiques et stables (s'ils existent) de « l'acte d'évaluer des compétences ». **Le passage de la conceptualisation des résultats à une mise à disposition au service de l'évaluateur s'opère tout au long de la thèse dans une conception « action »** où l'étude convoque moins « l'acquisition » voire la « transmission » que la **« médiation » comme véritable interface d'optimisation de « l'acte d'évaluer des compétences »**. En parlant de « réflexions dispositionnelles », la prospective veut éviter de clôturer le dispositif dans une

méthode trop déterministe ou/et au travers d'outils ultra-structurants. **Il s'agit ici d'avancer les visées pragmatiques induites par « l'acte d'évaluer des compétences »** : laissées de côté par les dispositifs actuels, l'étude intentionne de les réhabiliter pour dynamiser les dispositifs actuels, non seulement au service de l'évaluateur en action, mais aussi de l'objectivation. C'est en ce sens que la discussion et les premières propositions sont en amont discutées et illustrées autant vis-à-vis de concepts scientifiques réactualisés que de récents témoignages des évaluateurs (consultés entre novembre et décembre 2013 lors de la phase de questionnements - Annexe 18 du Tome 2).

VI.2.1 Première disposition : s'outiller sans contraindre pour faciliter l'acte d'évaluer des compétences

VI.2.1.1 Prendre mieux en compte les outils générés et auto-générés

L'étude a démontré que l'évaluateur fabrique dans l'instant des outils clandestins et personnels pour s'aider à agir. Ces actes de fabrication typiques et propres à l'évaluation des compétences révèlent également des outils types assez récurrents. Comme le rappelle Vernant (1987), « ***l'homme doit être étudié là où il a mis le plus de lui-même*** *: dans ce qu'il a fabriqué, construit, institué, créé pour édifier ce monde humain qui est son vrai lieu naturel : les outils, les techniques, les langues, les institutions, la littérature, les arts etc.*[1198] »

En premier lieu, le regard se porte ici sur les outils donnés à l'avance (les outils de l'évaluation) par les acteurs du prescrit (l'Administration et l'Of). L'évaluateur commence avec des outils non conçus par lui-même : la singularité de chaque situation évaluative ne lui permet pas d'amadouer leurs usages. « L'acte d'évaluer des compétences » se trouve toujours en décalage avec les outils du prescrit. Julie, évaluatrice au CESA témoigne : « *Comme je l'ai déjà dit, je trouve en gros que les grilles sont souvent décalées : les documents que vous nous donnez ne collent pas avec l'action du candidat. Des problèmes d'items, d'attendus aussi. On sent que les grilles cherchent à concilier un peu tout le monde (la DRJS et le CESA). Or, les 2 parties voient les choses complètement différemment … du coup, les problèmes se règlent souvent en situation* » (Annexe 18 du Tome 2). L'évaluateur se voit agir sous contraintes : d'un côté, il doit « faire avec », de l'autre côté, l'outil ne lui laisse pas assez de liberté d'agir : en tordant sa structure, « il se fait » aux déterminismes des outils prescriptifs : il est contraint par des items très fermés, très disciplinaires. Dès lors qu'il perd totalement le contrôle de l'évaluation, il met à l'écart certains outils pour redonner du souffle à ses actes d'évaluer des compétences. Il reprend ses dispositions par des actes plus personnels, plus organisationnels, plus créatifs, plus spontanés. Par exemple, la grille d'évaluation est physiquement écartée pendant la phase d'enquête même si elle reste présente sous une autre forme : sa « renormalisation » s'opère en parallèle grâce à d'autres outils (prises de notes libres, langages abrégés, etc.). Ces outils émergeants ne contraignent pas l'acte d'évaluer des compétences, mais l'aident à se développer. Les outils pour évaluer réduisent l'écart tangible entre les éléments émergeants de la situation évaluative et la critérisation inadaptée à leurs singularités. L'acte de renormalisation par exemple libère l'évaluateur tout en tenant à la fois les éléments propres à la situation évaluative et les éléments normatifs seulement convoqués naturellement. L'acte de renormalisation se caractérise alors sous deux formes au regard des outils : l'évaluateur « fait avec » les outils qui aident à prendre ses dispositions (il s'instrumentalise) pour « se faire » progressivement aux spécificités plus structurées d'outils données de l'évaluation.

L'évaluateur élabore avant et pendant l'évaluation des « outils pour évaluer » lui permettant d'agir. Il cherche à améliorer ses conditions d'expérience : les caractéristiques d'un

[1198] VERNANT, J.P., (1987). Introduction aux écrits d'Ignace Meyerson pour une psychologie historique 1920-1983, PUF, Paris.

environnement non adapté, la flèche oppressante du temps, la difficulté d'accéder à une certitude. **Il est conduit à faire appel à sa « *créativité d'agir*[1199] » (Joas, 1999) pour construire des outils** à la fois adaptés et adaptables. L'étude révèle trois fonctions à leurs usages :

Premièrement, s'instrumenter permet de « rendre visible l'invisible » : l'évaluateur enrichie son environnement par un outil permettant de visualiser des « dire », des « sentir » par exemple. **Deuxièmement, s'instrumenter permet de « rendre lisible le visible »** : dans son enquête, certains observables retiennent l'attention de l'évaluateur. Ils cherchent par l'outil à transcrire un élément visible tel qu'un geste technique, une attitude, un mouvement. **Troisièmement, s'instrumenter permet de « rendre visuel le lisible »** : l'évaluateur est pris par le temps. Il cherche un outil l'aidant à optimiser ses actions : rapidité, efficacité. Les différentes contraintes spatio-temporelles ne laissent pas de temps à de longues relectures. L'évaluateur cherche moins à construire un réquisitoire qu'à obtenir un « visuel » de son enquête.

L'étude pointe des actes purement créatifs ou organisateurs qui coutent en termes de temps. Si les « outils pour évaluer » démontrent leurs bienfaits en termes de suppléance à évaluer, l'étude pose la question d'une prospective autour des actes fondateurs ou organisateurs de ces outils : peuvent-ils par exemple être déplacés en amont de l'évaluation ? Peuvent-ils être mutualisés ? L'apport d'outils prêts à l'emploi libérerait en partie l'évaluateur de cette charge. Ce gain en temps et en énergie serait bénéfique au développement de « l'acte d'évaluer des compétences ». **Ces réflexions renvoient plus pragmatiquement à la mise en place du dispositif évaluatif : mutualiser les expériences d'instrumentalisation afin de mieux se préparer à agir en situation d'évaluation.** Joeffrey, gérant de club et évaluateur, atteste ainsi : « *Mutualiser : ça manqué de réunions je trouve. On pourrait se réunir un peu plus souvent pour mettre nos observations sur la table. La dernière fois, j'ai trouvé bien que V. utilise des couleurs sur son brouillon pour différencier les notes de l'animation et celles de l'entretien ensuite* » (Annexe 18 du Tome 2).

VI.2.1.2 Des dispositions au service de la « genèse instrumentale »

La réflexion d'une prospective à l'instrumentalisation peut se poser sous deux formes : une première réflexion conduit à construire un dispositif qui permette d'aider l'évaluateur à agir (et non de le contraindre). Une deuxième réflexion porte sur l'évaluateur comme ingénieur de ses propres dispositions : dès lors que le dispositif le laisse responsable de ses actes, l'évaluateur doit aussi participer à sa propre professionnalisation : il doit sans cesse optimiser ses moyens d'action pour prendre au mieux ses propres dispositions, en échangeant avec les autres.

Sur le plan instrumental, la discussion conduit moins à prendre en compte les problèmes de « l'évaluateur isolé » que **la relation « évaluateur-outil ».** L'allégorie[1200] de Bullinger (1987a & b) sur les problèmes moteurs illustre cette conception : « *Il se pourrait (...) que les problèmes du contrôle moteur ne s'arrêtent pas à la main nue mais pourraient prendre en compte le marteau qui est tenu*[1201] ». Elle conduit à poser deux remarques au regard du cadre de la « *genèse instrumentale* » préconisée par Rabardel (1995) :

[1199] JOAS, H., (1999). Ibid.

[1200] Faire une allégorie, c'est décrire ou raconter quelque chose avec l'intention de signifier tout autre chose. Le texte allégorique présente toujours un sens immédiat cohérent, mais il trouve leurs sens intentionnels dans un second degré globalement symbolique.

[1201] BULLINGER, A., (1987a). La formation d'actions motrices chez l'enfant, aspects sensorimoteurs, colloque SFP, 13-14 mars Paris. Et BULLINGER, A., (1987b). The movement or its control, European Journal of Cognitive Psychology, vol. 7, n° 2.

En première remarque, la conception d'artefacts en matière d'ingénierie s'entreprend souvent sous la forme d'une invention de type « prototype + tests ». La limite de cette approche est la mise à l'écart de l'action par les évaluateurs. La prospective de l'étude pose une ingénierie puisant sa source dans les actes des évaluateurs. Elle amène un travail interactif avec eux, entre mise en place et mise en actes (du dispositif aux dispositions). **Cette entreprise nécessite une « *co-l-laboration* » entre concepteurs et évaluateurs qui co-construisent les outils au fur et à mesure de leurs usages par la mutualisation des expériences**. Propre à l'instrument « brouillon » par exemple, le passage d'un document de prises de notes littérales à un document plus visuel (utilisation de symboles, de dessins, de couleurs, etc.) met en évidence des gains de temps, des indices plus clairs pour l'acte d'évaluer des compétences, une meilleure qualité de délibération. A l'inverse, certains outils montrent également des limites : la « fiche de préparation à l'animation » reste plus ou moins utilisée. Julie, évaluatrice, indique sur ce point que *« les documents que vous nous donnez ne collent pas avec l'action du candidat* », tandis que Joeffrey, gérant de club et évaluateur, est plus enclin à la conserver : « *La fiche : j'aime bien avoir la fiche qui récapitule un peu ce qu'a fait le candidat … surtout pour le projet pro. Car le centre de formation lui donne un déroulé pendant toute l'année … c'est bien de l'avoir donc* » (Annexe 18 du Tome 2). La surabondance de critères fige « l'acte d'évaluer des compétences » et l'empêche de développer son enquête sur les actions du candidat. La critérisation tend à inverser l'ordre naturel de l'enquête : par exemple, l'évaluateur est contraint de « forcer » son enquête sur un élément ne faisant pas sens au seul titre d'un critère présent dans une grille.

En deuxième remarque, l'incorporation d'outils passe par un suivi régulier de leurs usages dans leurs processus « *d'instrumentalisation* » (de personnalisation de leurs maniements comme de leurs emplois). L'évaluateur doit également être vigilent **aux processus « *d'instrumentation* »** (qui le conduit à identifier ses adaptations d'actions). Le dispositif peut prévoir des moments de partages avec l'ensemble des évaluateurs. Le travail de critérisation des items d'une grille est criant. Dès février 2012, l'Of a modifié la critérisation de ses grilles en fonction des retours formulés par l'étude : l'item relatif à la question des « *règles de sécurité* » au BPJeps agff a été fortement débattu : elle conduit à un problème d'appréciation de part sa déconnection avec la majorité des situations évaluatives. L'Of a décidé d'enjoindre cet item avec trois autres items pour redonner du sens. L'étude entraîne une modification sur « l'acte d'évaluer des compétences » des évaluateurs. Cette démarche est intéressante sur le plan du dispositif. La modification de la critérisation entraîne un nouveau processus d'instrumentation. Le dispositif doit être pensé dynamiquement : « l'avant » de l'évaluation demande d'être repensé très régulièrement avec les évaluateurs dans « l'après ». C'est dans ce sens qu'Alex, évaluateur exprime son avis : « *ce serait bien que tout le monde se voit pour en parler car on ne se voit qu'en situation, 1 heure avant le début des éval … ça fait court* » (Annexe 18 du Tome 2).

Une réflexion fait son chemin sur une ingénierie de « l'approche instrumentale » ne passant pas uniquement par les actes nus de l'évaluateur mais par des actes instrumentés « de et par » l'évaluateur. De part la dynamique des environnements, nécessité est faite d'observer de près le cheminement des genèses instrumentales à des fins de mutualisation et de socialisation des processus. L'application de ce modèle dispositionnel suppose **que les « acteurs » de l'ingénierie soient suffisamment engagés** vis-à-vis de l'Of, appelant à une acculturation intellectuelle, lexicale, historique, artefactuelle qui permette de réifier la pratique de la communauté dans un état plus ou moins stable. Elle suppose aussi **que l'environnement de l'Of détienne des contenus et des structures suffisantes** permettant une mise en usage et un suivi afin d'optimiser l'évolution des pratiques d'évaluation. Enfin, elle suppose **un contexte actif, investi par des évaluateurs** permettant d'observer les genèses instrumentales. Elle demande de concevoir l'artefact avant même de concevoir l'instrument, à savoir : concevoir à la fois un produit et un assistant de l'expérience : il n'est pas qu'une chose ou un moyen mais est porteur de partage par sa médiation. Chaque outil est avant tout une proposition nue qui devient « instrument » par un

processus de couplage entre artefact, actes et contexte. L'outil usité est alors porteur de significations incorporées dans une pratique sociale. Il amène l'évaluateur à être un témoin actif à sa genèse instrumentale, d'où l'importance de l'écouter. La prise en compte des actes de fabrication des outils pose également l'importance d'une temporalité suffisante pour passer d'une « genèse instrumentale » à des « actes instrumentaux ».

Ces réflexions renforcent l'intérêt d'intégrer l'action instrumentale en tant que dispositif afin de mutualiser et socialiser les genèses entre elles. Par des réunions ou des formations par exemple, l'idée est moins de discuter des artefacts que des actes de fabrication et d'instrumentation : partager les actes qui aident à évaluer par certains instruments clandestins comme normatifs. Cette première proposition valide en théorie l'hypothèse que le chef de projet peut se porter sur des actes typiques d'évaluer des compétences (tels que les actes de fabrication et d'instrumentalisation) pour parfaire le dispositif mis en place. La faisabilité d'un tel projet repose essentiellement sur la volonté de chaque évaluateur de vouloir participer à sa propre professionnalisation : participer à des réunions d'harmonisation ou des formations, être acteur de ses propres dispositions à évaluer des compétences.

VI.2.2 Deuxième disposition : libérer les dilemmes de l'acte d'évaluer des compétences par des référents-actions

VI.2.2.1 Passer de référentiels fermés à des « référents aidant à la référentialisation »

L'étude rappelle que, dans le cadre procédural de l'habilitation, les « Coordonnateurs méthodologiques » restent les concepteurs officiels des dispositifs d'évaluation aux diplômes Jeps du Ministère des Sports. La prospective s'inscrit dans ce cadre normatif :

Premièrement, la procédure d'habilitation aux dispositifs Jeps posent trois référentiels différents qui prescrivent l'ingénierie d'évaluation : **le « Référentiel Professionnel »,** de portée nationale, est un descriptif exhaustif et statistique du secteur visé. Inadapté par essence aux spécificités régionales, sa mise en usage dans l'évaluation des compétences révèle son inefficacité et son inutilité. **Le Référentiel d'Activité (nommé la « Fiche Descriptive d'Activité » ou FDA**) décrit l'activité professionnelle sous la forme « *être capable de ...* » ou « *est amené à ...* ». Elle pose environ deux cent « tâches » du genre professionnel. Elle instrumentalise le Coordonnateur Méthodologique à une ingénierie évaluative portée sur un découpage de la compétence en « tâches » à accomplir. Le coordonnateur entreprend un travail important de mise en forme de ces « compétences objets » dans différents réceptacles critériés. L'étude démontre que cet outil fondateur de l'ingénierie évaluative est pourtant écarté par « l'acte d'évaluer des compétences ». Il montre son inadéquation face aux situations évaluatives et n'aide pas l'évaluateur à agir. **Le « Référentiel de Certification »** est imposé comme la norme étalon par l'Administration. Depuis 2011, le Ministère des Sports normalise de plus en plus les épreuves des différents Of par les DRJS. L'ingénierie au dispositif d'évaluation s'inspirait du Référentiel de Certification pour construire des grilles d'évaluation adaptées aux situations évaluatives de l'Of. Le Ministère des Sports impose (par les textes et un stage méthodologique imposé sur quatre jours) depuis deux ans une logique d'uniformisation et d'imposition du Référentiel de Certification comme dispositif même de l'évaluation. Les grilles deviennent des copies quasi conformes du référentiel. Si le Ministère des Sports invoque le besoin d'uniformiser les épreuves des différents Of pour rétablir l'égalité, l'évaluation des compétences s'opère avec des outils décalés n'ayant plus de sens avec les situations évaluatives : incohérence entre les grilles et les actes des candidats, incohérence entre les items imposés et les réalités de l'activité professionnelle. Plusieurs évaluateurs témoignent en ce sens. Julien, Responsable pédagogique, déclare « *qu'il faut revoir les situations d'éval : en laissant les candidats choisir, les situations sont parfois simplistes ou trop complexes à l'inverse* ». Nicolas, gérant de club, affirme que « *les situations devraient être plus proches de ce que veut faire le*

candidat (s'il veut faire du coaching, évaluons le sur une situation de coaching) ». Quant à Aurélien, responsable du dispositif évaluatif au CESA, son témoignage est sans appel au regard des référentiels normatifs : « *les situations d'animation manquent de réalité : je l'ai déjà dit … et le coaching ? une réalité depuis plus de 10 ans … et toujours pas de situation d'évaluation de coaching* » (Annexe 18 du Tome 2). Cette tendance, du niveau local au niveau national, pose la question de l'efficacité des dispositifs psychorigides et mono-référentialisés : ayant pour vocation première de suppléer à la dynamique d'une activité professionnelle, ils contraignent en réalité les ingénieries évaluatives des Of, les évaluateurs en action et les actions du candidat.

Deuxièmement, les textes imposent au Coordonnateur Méthodologique une formation spécifique (Annexe 15 du Tome 2) qui donne le titre de « *Coordonnateur Méthodologique aux dispositifs certificatifs par Unités Capitalisables* » (coordonnateur « MUC[1202] »). Ce titre doit être fourni lors du dépôt de chaque dossier d'habilitation. Le coordonnateur devient le concepteur responsable du dispositif face à l'Administration. Il rend compte de son dispositif à travers son dossier d'habilitation et pendant le déroulement de la formation lors des quatre jurys pléniers. Cette « formation » se déroule sur quatre jours (deux fois deux jours). Elle présente les textes juridiques sur deux jours. Les deux jours suivants sont centrés sur la construction du dispositif certificatif. Les candidats se regroupent par quatre (des coordonnateurs de différents Of) pour « mentaliser », « découper », « allouer » la compétence en critères pré établis par le référentiel de Certification. Cet exercice interné cadenasse doublement le dispositif évaluatif : l'ingénierie est séquestrée entre quatre yeux (les évaluateurs sont exclus). Elle est cloîtrée dans un référentiel pré établi par les normes : l'activité professionnelle et les situations typiques sont exclues.

Troisièmement, de retour à l'Of, le travail du Coordonnateur s'opère plus dialogiquement, entre une latitude à poser un dispositif d'évaluation personnalisable (en lien avec la spécificité de la formation) **et une contrainte à respecter plusieurs référentiels normés**. L'étude révèle finalement en Annexe 9 des grilles d'évaluation calquée sur les items du Référentiel de Certification et sur le ruban pédagogique (Annexe 12 et 13). Dans les faits, cette logique est moins considérée comme dialogique qu'antagoniste par les différents acteurs : les experts officiels de la DRJSCS voient dans les référentiels normés une seule et même vérité descendante : la représentation du bon dispositif s'apparente à un « *matching* » du plus grand nombre de critères. Les Coordonnateurs, « formatés » lors de leurs formations spécifiques aux Unités Capitalisables, cherchent moins à construire des dispositifs dynamisant « l'acte d'évaluer des compétences » que des outils structurants et multicritères autour de la compétence objet. L'ingénierie d'évaluation devient un travail de duplication du référentiel normé. Elle aboutit sous la forme d'une grille impersonnelle et d'un protocole d'épreuves types semblables à tous les Of. La personnalisation, pourtant à l'origine du dispositif Jeps, fait place à l'uniformisation. Les enjeux sont cependant importants pour l'Of : si l'Of ne répond pas aux exigences normatives, la formation n'est tout simplement pas habilitée ; s'il y répond, l'évaluation des compétences est alors autant déconnectée des compétences mises en jeu que de « l'acte d'évaluer des compétences ». C'est dans ce contexte que le chef de projet doit réfléchir. Faisant face à des actes d'évaluer des compétences sous tensions, ces derniers le ramènent à la problématique première de re-libérer les dilemmes de ces actes.

Du côté des résultats, l'évaluateur agit dans ce contexte contraignant dès lors qu'il doit agir avec un dispositif inadapté à ses actes, en plus de faire face aux éléments propres à chaque situation évaluative. L'étude démontre que l'évaluateur se trouve face à des écarts entre ce qu'il relève de son enquête et les éléments normés en provenance de ces référentiels. Piégé entre des preuves de terrain et une règle « dé-calée », il entre dans différents processus clandestins tels que des arrangements, des négociations,

[1202] i.e. « méthodologique par Unités Capitalisables », Annexe 15 du Tome 2

des bifurcations, des « trocs » afin de réguler cet écart. Nicolas, gérant de club et évaluateur, témoigne « *on retrouve tout cela sous forme de critères dans nos grilles … bref, si on veut évaluer le candidat, on met tout cela de côté et on l'évalue vraiment au regard du marché pour lequel il est destiné. Si c'est bon, on bricole ensuite avec le collègue* » (Annexe 18 du Tome 2). Au fur et à mesure, l'évaluateur fait jurisprudence de la norme afin de rendre sa décision. L'étude souligne dans toutes les situations une évaluation singulière qui ne « *match* » jamais avec les référentiels aux frontières clôturées. Les effets d'amalgame, la multicritérisation, **les libellisations fermées et disciplinaires conduisent moins l'évaluateur à se « situer » qu'à sortir du cadre afin de résoudre l'écart parfois abyssal entre le prescrit et le réel.**

Les résultats montrent qu'ils en appellent à d'autres références ou indicateurs plus implicites. « L'acte d'évaluer des compétences » milite pour la construction d'un « explicite » aidant. Certains évaluateurs avancent des idées intéressantes bien que simples. Nicolas, gérant de club et évaluateur, propose « *(…) que le monde professionnel soit plus concerné par l'évaluation du candidat : présence du tuteur dans une éval et du gérant de structure pour l'autre (3 évaluateurs avec un DR et un formateur par exemple). Les situations devraient être plus proches de ce que veut faire le candidat (s'il veut faire du coaching, évaluons le sur une situation de coaching)* ». Julien, responsable pédagogique, suggère de « *(…) simplifier les grilles et le nombre d'items … mais la DR ne lâche rien sur ce point. La situation est assez bloquée … mais on peut aider les évaluateurs à viser les items principaux (ne pas perdre de temps avec certains items sans sens lorsque la situation ne s'y prête pas)* ». Tony, Coordonnateur et évaluateur, réhabilite une forme de notation clandestine pour s'aider : « *le système de validation est dur car il ne situe pas le niveau du candidat. On peut valider avec un 12/20, avec un 16/20 ou avec un … 9/20 même. Mais, ça situe les évaluateurs et les candidats. Ça permet de rattraper un candidat, d'en baisser un autre afin que l'évaluation soit au plus juste, plus éthique les uns des autres* » (Annexe 18 du Tome 2). **Les évaluateurs reconstruisent un référentiel commun en même temps qu'ils évaluent, ce que Figari (1994) nomme la « *référentialisation*[1203]»**. Les actes propres aux échanges prennent d'autant plus de temps et d'importance que le référentiel est inadapté ou rendu caduque par la situation. Tony, Coordonnateur et évaluateur, se réfère à d'autres repérages : « *pour ma part, je me repose sur ma vision du métier et sur mon expérience. Je me pose une simple question : « est-ce que je le laisserai entraîner mes parents ? » ces repères m'aident à prendre ma décision* » (Annexe 18 du Tome 2). Il se pose même dans ces dispositifs normatifs la question de la fiabilité de ces échanges qui peuvent ne plus garantir « *l'absence de tout biais dû aux différents référents dont sont porteurs les membres du jury*[1204]» (Tourment, 2008). Certains critères sont tellement éloignés des situations que l'évaluateur agit parfois sans guide ... Une norme inadaptée est aussi condamnable que l'arbitraire dans ce cas. Tony, responsable pédagogique et évaluateur, l'illustre bien dans ses propos : « *le système binaire pose des problèmes d'exigence dans l'ensemble car on ne se situe plus. On en arrive à avoir des validations « mécaniques » dès lors que le candidat a fait qqchose (le critère ne visant plus le fait qu'il le fasse bien ou mal). C'est parfois gênant* … » (Annexe 18 du Tome 2).

La prospective pose « l'acte d'évaluer des compétences » au cœur de ces problèmes : entre une norme caduque, inadaptée ou une absence de référence, l'évaluateur réclame moins des référentiels clôturés que **des référents « ouverts » l'aidant à guider son processus de référentialisation sans tomber dans l'arbitraire**. **L'étude, par les évaluateurs, répond aux incomplétudes du Référentiel de Certification par l'élaboration de « référent-action » : un référent qui permette à la fois au binôme évaluateur d'effectuer un**

[1203] FIGARI, G., (1994). Ibid.
[1204] TOURMENT, C., (2008), L'activité des jurys : un travail de réferentialisation continu. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève.

processus de référentialisation tout en le fiabilisant : intégrer à ce processus une norme de nouveau opérante.

VI.2.2.2 Le « dilemme » comme un espace situé pour « l'acte d'évaluer des compétences »

La discussion des résultats met en avant une conception action du « dilemme » : l'étude l'entend moins cognitivement comme un « cas de conscience » mais au sens plus dynamique de « ***l'écart entre deux actions réelles***[1205] » (Pérez & Fleurance, 2007). La prospective propose ici de passer d'un référentiel dirigé (mono polarisé) du type « *Etre capable de*[1206] *...* », « *Est amené à faire*[1207] *...* » à un référentiel polarisé du type « *entre X et X'.* » par exemple.

D'un point de vue conceptuel, cette approche du « référent action » porte plusieurs attaches : premièrement, **son attache conceptuelle** s'inscrit dans un basculement épistémologique passant d'une « compétence-objet » par la « tâche » ou la « capacité », à une « compétence action », **qui agit « entre »**. Deuxièmement, le référent action rend aussi **une attache plus méthodologique** : le dispositif n'est pas conçu comme un amalgame structuré par des objets. Il réhabilite l'action de la conception et de la construction (« l'ingenium ») d'acteurs (coordonnateurs, formateurs, évaluateurs, candidats, responsable d'Of, etc.) en prenant doublement appuie sur l'activité professionnelle visée par les futurs candidats et dans « l'acte d'évaluer des évaluateurs » : ainsi, le dispositif appelle à **s'appuyer au préalable sur des actions typiques pour construire des situations d'évaluation disposées au monde professionnel**. De même, il prend aussi en compte les actes d'évaluer des compétences de l'évaluateur pour améliorer les conditions de l'évaluation. Cette approche demande de réfléchir à un dispositif méthodologique fondé sur l'étude des actes d'évaluer des compétences. L'étude illustre ici la possibilité d'engendrer une étude de ce type, en démontrant la présence de taxons pratiques suffisamment stables et typiques sur lesquels un chef de projet peut se porter.

Propre à la formalisation de référent action, l'étude présente une méthodologie qui apporte des éléments dialogiques significatifs tiré de cette étude. **L'exemple ci-dessous** s'inspire des travaux de Fleurance & Perez (2007 et 2008) sur les entraîneurs nationaux[1208] et les DTN[1209] : **il schématise à titre d'exemple le dilemme situé « *entre normes et indices de conviction* »**. Il illustre deux situations différentes : une situation en soutenance de projet professionnel lors de la phase de délibération et une situation en entretien d'animation en musculation, les deux propres au BPJeps agff.

Schéma 8I : Schématisation du dilemme « entre normes et indices de conviction »

[1205] PEREZ, S. & FLEURANCE, P., (2007). Ibid.
[1206] Libellés des items des grilles d'évaluation, du référentiel normé « Fiche descriptive d'Activité », du « Référentiel de certification » donné par le dossier d'habilitation
[1207] Libellés du référentiel normé « Fiche descriptive d'Activité »
[1208] FLEURANCE, P & PEREZ, S. (2007). Ibid.
[1209] FLEURANCE, P. & PEREZ, S. (2008). Analyse de l'activité du Directeur Technique National et de la Direction Technique Nationale. Rapport de recherche au Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction des Sports. Paris (non publié). Document téléchargeable : http://sciences.campus-insep.com.

Dilemmes situés comme « *dispositions à l'échange et à la renormalisation* » pour la compétence

« *entre normes et indices de conviction* »

« *Je suis partagé parce que, à la fois on aurait pu mettre OUI et dire que pour l'ensemble, OK, c'est validé, mais à la fin on aurait pu mettre NON, mais moins dans une logique d'évaluation que de formation en disant : il y a un rattrapage dans trois semaines – un mois et ça te permettra de retravailler là-dessus, ça pourrait éventuellement te servir par la suite.* » (V261BPPRO)

« *c'est un peu difficile dans le sens où … quels risques pour le pratiquant ? (…) on avait vu un échauffement qui n'était pas effectué en bonne et due forme. Donc, il y a des risques. (…) l'activité, en l'occurrence, c'était la musculation* » (V262BPMU). La résolution passe par une reformulation de l'item, et notamment par une resignification située de la « pathologie » : « *Si les prises ne sont pas bonnes, ça peut engendrer une pathologie, enfin un risque. Pathologie, ça veut dire ce que ça veut dire* » (V262BPMU)

La première situation conduit l'évaluateur entre des indices de conviction résumés dans « *l'ensemble* » et la norme « qui rattrape » : deux types d'action se posent : une invalidation au nom du rattrapage et une validation au nom de l'impression d'ensemble. C'est finalement dans « l'entre deux » que s'opère le processus décisionnel. Ce « référent action » engendre la validation (symbolisée par un curseur plutôt du côté des indices). Il est aidant pour « l'acte d'évaluer des compétences », en respectant liberté d'agir et grilles d'évaluation.

Dans la seconde situation, le dilemme se pose entre un échauffement peu satisfaisant et un item : « *Etre capable de prendre en compte les risques pathologiques* ». L'évaluateur rend compte d'actes se déroulant entre les deux bornes. La résolution passe par une reformulation de l'item (une signification située du mot « pathologie »). Les actes de résolution tendent finalement vers la norme. Le « référent action » a permis à « l'acte d'évaluer des compétences » de s'exprimer naturellement tout en restant dans le cadre : « l'acte d'évaluer des compétences » évite l'acte arbitraire. Il agit dans l'espace libre pour se situer, en restant néanmoins en lien avec la norme.

Cet espace d'action amène à une « dé-libération » de « l'acte d'évaluer des compétences », ce que ne proposent pas les « *référentiels répertoires*[1210] » qui prescrivent la résolution. (Tomas et Prost, 2009). **L'étude localise ainsi un certains nombres de dilemmes dans le chapitre propre aux résultats** : « *entre doutes et attendus* », « *entre normes et indices de conviction* », « *entre normes et manques* », « *entre interactions et introspection* », « *entre objectivité et subjectivité* », « *entre dires et faits* », entre autre.

Du côté conceptuel, cette approche par dilemmes « *présente alors une approche de la conception de référentiels fondée sur l'exercice du métier en faisant l'hypothèse que cette élaboration pourrait être fondée sur la formalisation de dilemmes spécifiques au genre*

[1210] TOMAS, J.L. & PROST, B., (2009). Premier colloque international de didactique professionnelle : l'Expérience. Organisée par l'association *Recherches et pratiques en didactique professionnelle.*

professionnel[1211] » (Prot, 2011). **S'entendant comme des espaces dialogiques se renouvelant constamment dans « l'acte d'évaluer des compétences », ils ouvrent une conception plus dispositionnelle pour à la fois ouvrir, conduire et garantir « l'acte d'évaluer des compétences »**. Ce type de dispositif permet d'allier à la « dé-libération » une libération licite et objectivante grâce à l'apport d'un cadre ouvert. Le dispositif par « dilemmes » réconcilie « l'acte d'évaluer des compétences » avec la norme parce qu'il médie les contraintes normatives et les processus de référentialisation. Cette conception rejoint Tomás, & Prot (2011) : un « *objet pour matérialiser le rapport, éprouvé par ceux qui s'exposent au travail, entre les contradictions inhérentes aux tâches et les conflits de l'activité*[1212] ».

Le « dilemme » peut constituer un outil dispositionnel aidant « l'acte d'évaluer des compétences » : à l'inverse d'une conception classique ancrée dans une connaissance *a priori* et stabilisée (conception par la tâche, par les objectifs, par la méthode, par la capacité), **le « dilemme » prend tout d'abord sa source dans les actes d'évaluer des compétences**. **Il rend compte d'un processus de résolution situé alors qu'un référentiel classique prescrit la solution.** Il n'est pas un choix entre deux polarités mais un « stimulateur » à l'interaction, à la « *créativité d'agir*[1213] ». Ensuite, **le « dilemme » est moins formalisé** comme une liste d'itérations exhaustives des possibles qu'**un espace de dialogue** sur des possibles non prévisibles. L'approche dispositionnelle par « dilemmes » pose alors la question d'une ingénierie portée sur « l'acte d'évaluer des compétences ». Il se « référence » de part sa spécificité aux acteurs d'un même genre professionnel. L'étude démontre là encore une réelle opportunité à construire des référentiels plus dynamiques, en s'appuyant sur les actes typiques de « l'acte d'évaluer des compétences ».

Cette démonstration engage les acteurs à repenser l'ingénierie elle-même au dispositif. Un tel abord se réfléchit dès l'étude des actes d'évaluer des compétences. Elle représente la première condition *sine qua non* pour la construction du « référent action ». Sur un plan théorique, l'action est en arrière plan de toute entreprise de ce type : les « *dilemmes* » vouent des ancrages forts au regard de cadres tels que « *l'action située*[1214] » proposée par Suchman (1987) : le « dilemme » est moins un outil pour « l'action qui convient » qu'un entremetteur pour permettre une action qu'il convient de faire là et maintenant. Ensuite, les « dilemmes » convoquent « *la reliance* » (Le Moigne, 2008 ; Bolle de Bal, 2003). Le « dilemme » en participant à « *l'acte de relier ou de se relier*[1215] », diffère de la « relation » en voulant rendre compte de la complexité du « *travail de lien* » : « *faire du lien*[1216] ». Il rompt avec la conception classique du référentiel qui « délie » en affirmant une « *rupture de l'isolement*[1217] ». Enfin, le « dilemme » est conceptuellement synonyme de « *la dialogie* » (Roumanes, 1984 ; Morin, 1986 et 1991) : cette notion amène au « dilemme » une dimension associative *« complexe (complémentaire/ concurrente/antagoniste) d'instances [non pas de «deux instances], nécessaires ensemble (...) au développement*[1218] » de l'action située ; « *dialogique* [signifiant] *unité symbiotique de deux logiques, qui à la fois se*

[1211] PROT, B., (2011). Ibid.
[1212] TOMAS, J.-L., & PROT, B., (2011). Ibid.
[1213] Joas, La créativité de l'agir, *Op. cit.*
[1214] SUCHMAN, L.A., (1987). Ibid.
[1215] BOLLE De BAL, M., (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques, Sociétés, 2003/2 n° 80, p. 99-131.
[1216] Le MOIGNE, J.L., (2008). Edgar Morin, le génie de la reliance. Synergies Monde n° 4 - 2008 pp. 177-184.
[1217] BOLLE De BAL, M., (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques, Sociétés, 2003/2 n° 80, p. 99-131.
[1218] MORIN, E., (1986). La Méthode T 3, Seuil.

nourrissent l'une l'autre, se concurrencent, se parasitent mutuellement, s'opposent et se combattent à mort[1219] ».

Sur un plan pragmatique, la prospective passe par la démonstration première de détecter les actes typiques et réguliers qui amènent à de telles dispositions. La thèse enjoint cette démonstration en présentant trois actes forts qui typicalisent les taxinomies pratiques des évaluateurs en action. Ensuite, la thèse valide encore l'hypothèse théorique que le Coordonnateur peut les prendre en compte pour redynamiser sans cesse ses dispositifs. De la théorie à la pratique, la faisabilité passe par une organisation interactive et des évaluateurs qui jouent le jeu.

VI.2.3 Troisième disposition : instruire et mettre en délibéré dans des espaces dé-libérateurs

Certains résultats posent la réflexion d'un dispositif permettant aux évaluateurs de développer leurs actes dans un espace temps le plus adéquat possible. C'est donc la question du temps qui est posée. Tony, responsable pédagogique, atteste que « *les grilles devraient donc être allégées car on perd trop de temps avec les items* » (Annexe 18 du Tome 2). Des actes manqués les contraignent dans leurs prises de décisions : des questionnements oubliés ou écartés, des indices manqués, des items non formalisés, l'évaluateur se trouve sous tension d'une temporalité irréversible, instoppable, imprévisible, dans un contexte dynamique, affecté, voire inadapté.

L'évaluateur se trouve aussi en déficit de moyens face à une situation en « *citation directe* ». L'information émergeante là et maintenant l'entraîne dans des recherches complémentaires. Il ouvre des documents, des dossiers, consulte des fiches de préparation de séance, voire des items insoupçonnés. **Ces actes lui prennent du temps. Ils le conduisent à être « multiacting » entre des actions d'investigations et des actions de reconstruction des évènements entre eux** :

Plusieurs exemples viennent étayer ces difficultés : un évaluateur cherche le déroulement d'un échauffement dont les éléments non observés se trouvent dans la fiche de préparation. Un autre recherche les items qui peuvent ne pas avoir été explorés pendant l'évaluation. Un troisième consulte un dossier pour obtenir des informations complémentaires à un manque lors de la soutenance. Alex, évaluateur et formateur, témoigne : « *c'est la delib qui en prend un coup (remplir les 4 grilles d'anim prend au moins 5 mn quand tout va bien … donc, plus de temps pour échanger). Je rallongerai donc le temps de delib ou le ferai plus tard* » (Annexe 18 du Tome 2). Au regard des protocoles d'épreuve étudiés dans la recherche, l'étude questionne un dispositif pouvant optimiser le traitement de certaines actions. Les dispositifs pallient à ces limites en régissant les situations d'épreuves dans des carcans ou en commandant l'acte au moyen d'outils prescrits. L'étude engage ici une réflexion moins structurante : elle se porte sur l'aménagement « d'espaces temps » situés en amont et en aval de l'évaluation.

Les dispositifs judiciaires aident à distinguer trois phases intéressantes détaillées ci après : **« *L'instruction* », « *l'audience* » et « *la mise en délibéré* »**. Si « l'audience » illustre pleinement la situation d'évaluation (au sens d'un acte d'enquête dans un lieu et un temps précis), la prospective approfondie les deux phases d'encadrement de la « procédure ».

VI.2.3.1 « L'instruction » : se préparer à enquêter

[1219] MORIN, E., (1991). La Méthode, Tome VI, Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation, Seuil.

Au regard des résultats, l'étude se pose sur certaines actions implicites : des « questions-types » posées par habitudes, une organisation construite par l'accumulation des situations d'expériences, des items aux interprétations figées, etc. Ces éléments, perçus comme des éléments récurrents, amènent à envisager un « espace » libératoire de certains actes d'évaluer des compétences : un espace aux conditions plus aménagées pour mutualiser certains éléments : les interprétations critériées, le « dossier de personnalité » du candidat, les questionnements envisagés *a priori*. Il permet aux évaluateurs de présenter leurs qualités, leurs spécialités au regard de l'évaluation. Julie, évaluatrice, atteste en ce sens : « *je trouve ça bien d'avoir la progression du candidat sous les yeux. ça situe un peu mieux. Pour ma part, je garderai les OPO par exemple avec des notes sur 20* » (Annexe 18 du Tome 2).

Sur un plan conceptuel, cette phase posée comme un « sas transitionnel » s'inspire du modèle juridique français de « *l'instruction* » au sens large : un « *ensemble de circonstances dans lesquelles les faits reprochés se sont produits afin de déterminer si la personne à qui ils sont reprochés peut être tenue pour responsable*[1220] ». La seconde phase de l'instruction juridique est moins révélatrice en ce qu'elle s'apparente moins à la situation d'évaluation. L'étude retient **la phase dite « préparatoire » consistant à « *réunir les éléments à charge et à décharge*[1221] »**.

La prospective s'appuie conceptuellement sur deux notions juridiques : le « *dossier de personnalité* » du juge d'instruction et « *l'enquête préliminaire* » policière (en opposition à « l'enquête de flagrance »).

Premièrement, le « *dossier de personnalité*[1222] » est construit par le juge d'instruction : « *Le juge d'instruction procède ou fait procéder, soit par des officiers de police judiciaire, conformément à l'alinéa 4, soit par toute personne habilitée dans des conditions déterminées par décret en Conseil d'Etat, à* ***une enquête*** *sur la personnalité des personnes mises en examen, ainsi que sur leur situation matérielle, familiale ou sociale. Toutefois, en matière de délit, cette enquête est facultative*[1223] ». **L'instruction, par la construction du dossier de personnalité, a une vocation informative sur le terrain de l'étude. Elle permet d'être prêt lors de la phase d'évaluation.** Les informations recueillies permettent d'alimenter des échanges, de répondre à des doutes sur le candidat. L'évaluateur peut informer son binôme sur son passif formatif, sur des résultats, des témoignages professionnels. La prospective amène ici à ordonnancer ces premiers actes d'évaluer des compétences afin de ne pas engendrer des pratiques trop déviantes ou clandestines. Le code de procédure pénale souligne qu' « *une fois que le juge d'instruction estime avoir rassemblé suffisamment de preuves permettant la manifestation de la vérité, ce dernier doit obligatoirement recueillir les observations des protagonistes du dossier (Victime, Ministère Public, suspect, témoins assistés)* ». **Certains actes de « *l'instruction* » ne doivent pas conduire à une « évaluation avant l'heure » mais améliorer les conditions de « l'acte d'évaluer des compétences » par une phase d'instruction**. Cette observation conduit à l'idée que le chef de projet doit penser cet espace d'actions dans son dispositif avec les évaluateurs.

Deuxièmement, la conception de « *l'instruction* » s'appuie sur la notion de « *l'enquête préliminaire* » en opposition à « *l'enquête de flagrance* ». « *L'enquête de flagrance* » s'appuie sur des indices « flagrants ». Elle amène à des moyens d'investigation très élargis comme des perquisitions, des écoutes, etc. **« *L'enquête préliminaire* » vise davantage à donner les moyens de se décider par des éclaircissements relatifs aux circonstances.**

[1220] Source : Cabinet d'avocats Aci, spécialiste en droit pénal et généraliste à Paris, http://www.cabinetaci.com
[1221] Id.
[1222] Article 81 al. 6, 7 et 8 du Code de Procédure Pénale.
[1223] Id.

Des délais sont fixés et un rapport est rédigé. **La prospective souligne l'importance de privilégier un espace adapté à l'échange intimiste** : il permet de gagner du temps **et de soulager l'évaluateur de son « multiacting » sous tensions**.

« *L'instruction* » judiciaire prévoit la possibilité d'émettre un réquisitoire supplétif, i.e. une demande de complément d'instruction si nécessaire. Cet espace de liberté normé par le code de procédure pénale permet au juge d'instruction d'auditionner ses protagonistes « *en bonne connaissance de causes* ».

A l'aune de ces conceptions, ce dispositif de l'instruction pose ses limites au regard de « l'acte d'évaluer des compétences » :

En premier lieu, une limite de taille est invoquée au regard de la qualité du plaignant : **le candidat n'est pas un accusé** : la question d'une présomption ne se pose pas et se substitue au « bénéfice du doute » pendant l'évaluation. Les dérives d'un dispositif trop instruit peuvent amener une posture radicale de l'évaluateur. L'importance est donnée en amont à un dispositif d'évaluation qui pose la question d'une instruction spécifique à la situation : si la connaissance du dossier formatif du candidat peut décider de la validation d'une évaluation, peut-il en être de même pour une évaluation à caractère prudentiel ? Une évaluation très passable d'un apprenti pilote par exemple dans l'exercice d'un atterrissage en simulateur de vol peut-il prétendre à une validation au seul nom d'un bon dossier ?

En second lieu, une autre limite fait jour au regard des conditions dispositionnelles : « **l'acte d'évaluer des compétences » montre une dérive à juger avant l'heure**. Faute d'un pré dispositif posé normativement, certains évaluateurs discutent du candidat avant de l'avoir évaluer. Certaines impressions générales, connaissances et expériences sont échangées voire débattues. Elles amènent les évaluateurs à tenir des points de vue dès le début de l'évaluation. Cette transgression s'observe dans des situations très singulières : propre aux résultats, deux évaluateurs débattent sur le trajet du lieu d'évaluation par exemple, tandis que deux autres discutent à la machine à café. La prospective conduit à questionner cette phase de « l'avant évaluation ». Les règles propres au monde juridique sont éclairantes : un Magistrat ne peut débattre de son justiciable avant même le déroulement du procès. Un Avocat n'est pas non plus autorisé à discuter clandestinement avec le Procureur Général juste avant la procédure de justice.

Pour conclure sur ce sujet, la réflexion du dispositif se situe entre le modèle de « *l'instruction* » et le modèle de « *l'enquête préliminaire* » en ce sens qu'elle propose une respiration avant la phase d'enquête : ce dispositif de « l'avant » peuvent améliorer les conditions d'agir en déchargeant l'évaluateur d'une partie de son « *multiacting* » à venir. Julie, évaluatrice, atteste que « *ce serait bien que ces problèmes soient vus avant par exemple* ». Aurélien, responsable pédagogique, enchérit : « *qu'on a besoin de se voir avant l'éval pour déjà s'harmoniser un peu, et puis pour s'informer un peu sur le candidat. Ça peur aider à comprendre plus vite certaines choses* » (Annexe 18 du Tome 2). Sans une véritable ingénierie évaluative fondée sur « l'acte d'évaluer des compétences », ces espaces peuvent vite conduire à des *no men's land* propices aux dérives transgressives et déviantes. C'est bien dans cette visée que se pose la réflexion d'un dispositif. **Cet « espace » doit permettre une préparation spécifique à l'évaluation au bénéfice du candidat, i.e. au bénéfice de l'enquête**. Diriwachter (1976) traduit « *l'instruction* » dans ce sens : « ***La connaissance d'un individu ne s'acquiert pas d'un coup, mais progressivement****, que l'inculpé se montre sous un jour emprunté ou sous le jour artificiel de la prison, (...) les preuves morales et les preuves matérielles, les unes éclairant les autres*[1224] ».

[1224] DIRIWACHTER, G.P., (1976). La psychologie appliquée à l'enquête criminelle in Revue internationale de criminologie et de police technique, 1, 45-58.

VI.2.3.2 La mise en délibéré par un « huit clos » pour de plus amples délibérés

L'étude caractérise la prise décision moins comme un acte isolé qu'une lente construction semée d'embûches. Loin d'une publication arbitraire ou d'une opinion instinctive, **un processus lent se met en marche chemin faisant au fur et à mesure de l'enquête**.

Du côté des résultats, la décision fait jour par une série d'actes qui s'ancre dans une chronologie linéaire. L'évaluateur est voué à des représentations, des scenarii qui se confrontent aux surprises du réel, au hasard, aux bifurcations de l'action du candidat. Il est poussé dans sa perception « d'après coup » à sortir de cette linéarité temporelle afin de reconstruire la compétence du candidat. Ce processus prend en compte différents indices d'activité profondément entachés du contexte dans lequel ils se présentent. Des actes sous tension naissent entre la fatalité d'être soumis à la chronologie et des actes de reconstruction des compétences. **A la fin de cette « phase », les évaluateurs sont soumis à trois contraintes importantes** : **la première est l'obligation de rendre une décision** : aucune autre voie ne semble possible ; **la seconde est la nécessité d'interagir** afin de rendre compte d'une décision à caractère objectif : aucun évaluateur ne peut réellement s'y soustraire dans ce cadre ; la troisième est la tension de **faire émerger une décision la plus juste possible** : c'est la notion de **« *juste peine* »** en justice. Cette justice renvoie à la nécessité de situer le niveau d'exigence : quelle exigence ? ne suis-je pas trop dur au regard d'un autre jury d'examen ? Comment faire pour le savoir ?

Les évaluateurs rentrent dans un processus plus dialogique au regard des différents indices. L'étude met en évidence un temps nécessaire à la conviction, i.e. « à être convaincu » : certaines phases sont identifiées : l'impression d'ensemble, l'appel à des « indices de sincérité », la reliance d'éléments entre eux, les échanges entre évaluateurs sur des points clés, le dilemme entre normes et indices de conviction. Ces actes prennent du temps dans un contexte contraignant à deux niveaux : **la temporalité de l'acte de délibération n'est pas normée dans les dispositifs**. En droit, cette « phase » n'existe pas ; ensuite, **le contexte d'épreuves soumet l'évaluateur à une série d'évaluations successives (plusieurs candidats à la chaîne) dans une temporalité très serrée**. L'évaluateur détient peu de temps pour délibérer afin de ne pas prendre de retard. Le responsable des évaluations, Aurélien, atteste qu'« *on a besoin aussi de se voir après pour re harmoniser ce qui s'est fait : être sur le même longueur d'onde, harmoniser les résultats* ». Alex, formateur et évaluateur fait une proposition : « *je rallongerai donc le temps de delib ou le ferai plus tard* ». Stéphane, évaluateur, en témoigne également : « *la delib est trop rapide. On a besoin de plus de temps car on n'a plus de repère. Ce serait bien de pouvoir se concerter avec les autres évaluateurs, et d'harmoniser nos décisions* » (Annexe 18 du Tome 2).

Les épreuves observées laissent cinq minutes maximum pour délibérer. L'évaluateur est dans la difficulté dès lors que la décision n'est pas totalement construite en fin d'épreuves. Toutes les situations évaluatives posent par exemple la question du niveau d'exigence : les évaluateurs cherchent à se situer les uns les autres afin d'harmoniser leurs décisions. Ces difficultés révélées par « l'acte d'évaluer des compétences » questionnent la temporalité de cette phase à plusieurs titres : primo, **les conditions d'échanges *in situ* sont trop enfermées et** empêchent l'appel à d'autres « référents situés » (comme situer les exigences, situer le niveau de compétences) ; ensuite, les évaluateurs relèvent **un déficit temporel limitant** la finition du processus décisionnel.

D'un point de vue conceptuel, la prospective mène à se tourner vers la notion de « *mise en délibéré* » proposée dans le cadre des procédures pénales. En réalité, les jugements sont rarement rendus immédiatement après les plaidoiries (« *sur le siège* »). Ils sont « *mis en délibéré* » après la clôture des débats. Les juges (ou le jury populaire) peuvent rendre leurs décisions jusqu'à plusieurs semaines plus tard. Cette procédure s'appuie sur une conception constructiviste de la décision en droit : elle appelle à des actes inscrits dans

le temps : « *Il appartient au Tribunal d'apprécier les moyens et les arguments qui lui ont été présentés pour en tirer une décision.* ***L'élaboration de la décision*** *– tout au moins lorsqu'il s'agit d'une juridiction à formation collégiale, –* ***suppose alors un délibéré entre les juges****, lequel doit être suivi d'un vote*[1225] » (Perrot, 1998).

Cette conception juridique conçoit les débats et la délibération comme des actes nécessitant des contextes particuliers et des temporalités spécifiques : « *il appartient aux juges devant lesquels l'affaire a été débattue d'en délibérer*[1226]*.* » En termes d'évaluation, « *débattre* » correspond à la situation évaluative où le candidat « *plaide à corps présent* ». Les dispositifs norment les lieux, les temporalités et les conditions matérielles. **L'étude constate non seulement que les actes de « *délibération* » sont bien absents du dispositif prescrit**, mais également que les évaluateurs souffrent d'une délibération tronquée et finalement assez floue en termes de repère. Joeffrey, gérant de club, déclare sur ce point : « *je me demande si la délib ne devrait pas se faire en fin d'éval, avec tout le monde. Comme on ne note pas, on pourrait mieux se situer par rapport aux collègues. On serait mieux pourquoi un candidat est validé et un autre refuse* » (Annexe 18 du Tome 2).

Une réflexion vers un dispositif de « l'après » peut se poser pour **aider les évaluateurs à prendre leurs décisions , « *pour de plus amples dé-libérés* »**. Cette notion prend corps au regard de la convention des droits de l'homme[1227]. C'est dans ce cadre que Motulsky (1996) rappelle que « *les conditions de l'audience devant la cour d'assises d'une durée cumulée de quinze heures quarante cinq, le refus de suspension opposé à l'avocat du requérant et l'heure tardive de sa plaidoirie ne pouvant répondre aux exigences d'un procès équitable et notamment de respect des droits de la défense et d'égalité des armes, il y a eu violation de l'article 6, paragraphe 3 combiné avec le paragraphe 1*[1228] ». Motulsky pose indirectement la question des conditions de « l'acte d'évaluer des compétences » dès lors que les évaluateurs sont « comprimés » en fin d'évaluation dans un micro espace temps « clandestin » : une phase non prescrite, peu protégée par le dispositif de l'Of et sur une temporalité pressée par les évaluations suivantes. Le modèle de la « *mise en délibéré* » peut ici être éclairant :

Premièrement, « ***les délibérations*** *des juges* ***sont secrètes***[1229] » : plusieurs réflexions font jour au regard de cet alinéa : **une difficulté fait jour entre le caractère « secret » imposé normativement et les conditions de l'acte de délibération** : l'évaluateur est tenu de garder sa décision secrète, celle-ci étant entérinée que lors des quatre « jurys pléniers » (souvent entre un mois et deux mois après). Il doit se trouver dans les meilleures conditions pour décider. L'étude dénonce des difficultés contextuelles, temporelles qui ne plaident pas dans ce sens. Autre remarque, la validation tient un caractère certificatif : la validation des UC amènent à la diplomation au BPJeps agff et au DEJeps hm. La validation n'est pas officiellement rendue par l'évaluateur x ou le président de jury y, mais indirectement par la DRJSCS d'idf (entité représentative régionale du Ministère des Sports). C'est en ce sens affirme Xavier Risselet (2011) « *qu'il faut comprendre la jurisprudence de la Cour de cassation qui sanctionne une décision en précisant qu'elle a été rendue à l'unanimité*[1230] ». Cette notion amène à prendre au sérieux non seulement l'exercice de la délibération mais encore la responsabilité des évaluateurs au regard de l'institution. **Bien que protégé**

[1225] PERROT, R., (1998). Institutions judiciaires, 8e éd, Paris, Montchrestien.
[1226] Article 447 du code de procedure civile.
[1227] Cour Européenne des droits de l'Homme, Deuxième section, 19 octobre 2004, BICC n°611 du 15 janvier 2005.
[1228] MOTULSKY, H., (1996). La réforme du code de procédure civile par le décret du 13 octobre 1965 et les principes directeurs du procès. JCP 1966, I.
[1229] Article 448 du code de procedure civile.
[1230] RISSELET, X., (2011). "Votre affaire est mise en délibéré au…", Publié le 9 février 2011, Procédure civile, http://xavier-risselet.com.

normativement par son caractère « souverain », l'évaluateur se décrit comme un acteur pressé, en manque de temps et de repère pour des « libérés ».

Deuxièmement, « *la décision est rendue à la majorité des voix*[1231] » : Si cet alinéa renvoie à une simple procédure de vote, l'étude s'intéresse davantage à l'acte s'y opérant. Il ne s'agit pas d'un vote à bulletin secret : « *La formation collégiale **discute du contenu des dossiers, examine les pièces** et le président demande son avis à chacun des magistrats présents. Cela peut-être assez informel. Une fois la décision prise, un des magistrats présents est chargé de rédiger le jugement*[1232] » (Risselet, 2011). L'étude révèle une construction de la décision dans « l'acte d'évaluer des compétences » : elle renvoie à la nécessité d'améliorer certaines conditions de l'acte décisionnel comme l'enrichissement de la « *référentialisation*[1233] » (Figari, 1994), l'optimisation spatio-temporelle comme confort à la réduction des incertitudes.

Troisièmement, « *si le jugement ne peut être prononcé sur-le-champ, le prononcé en est renvoyé, pour plus ample délibéré, à une date que le président indique (...). S'il décide de renvoyer le prononcé du jugement à une date ultérieure, le président en avise les parties par tout moyen. Cet avis comporte les motifs de la prorogation ainsi que la nouvelle date à laquelle la décision sera rendue*[1234] » : **Cet article conçoit moins la décision comme un simple vote que des actes qui demandent du temps**. L'évaluation n'est pas synonyme de précipitation : les situations sont complexes et appellent à une enquête approfondie reliant indices, preuves, documents, échanges.

Pour conclure, « *la mise en délibéré* » apparait comme un dispositif intéressant, dès lors qu'il améliore la qualité de la décision, et qu'il repose sur des évaluateurs demandeurs. La prospective pose comme disposition un « *espace pour de plus amples délibérés* » qui permet un enrichissement des conditions entre le « *plaidoyer* » et le « *prononcé* ». En son cœur, le « prorogé » amène à une réflexion dispositionnelle permettant de mutualiser ces pratiques en toutes transparences. Risselet (2011) souligne que « *ce laps de temps entre les plaidoiries et le prononcé du jugement est souvent mal compris par le justiciable*[1235] » : les candidats sont souvent impatients de connaître leurs résultats et une publication tardive amène des doutes sur la clarté de la délibération. Malgré cet argument, le candidat n'est pas plus en peine puisqu'il est actuellement condamné à attendre entre un deux mois ses résultats. En justice, le délibéré ne peut pas être prorogé infiniment sauf à contrevenir à l'article six, premier paragraphe de la Convention Européenne des Droits de l'Homme. La loi appelle en toute hypothèse à informer les justiciables des dates de mise en délibéré comme de la publication des verdicts. « La mise en délibéré » ou le « prorogé » semblent ici des pistes intéressantes pour suppléer « l'acte d'évaluer des compétences » dès lors qu'ils sont pensés sur un plan dispositionnel.

VI.2.4 Quatrième disposition : des outils supplémentaires pour l'agir et le développement de l'évaluateur

VI.2.4.1 Pas de formations à « l'acte d'évaluer des compétences »

Outre la formation de « *Coordonnateurs Méthodologiques aux dispositifs par Unités Capitalisables* » (Annexe 15 du Tome 2), les dispositifs du Ministère des sports ne proposent pour ainsi dire pas de formations aux pratiques de l'évaluation. En novembre 2011 pourtant,

[1231] Article 449 du code de procedure civile.
[1232] Id.
[1233] FIGARI, G., (1994). Ibid.
[1234] Article 450 du code de procédure civile.
[1235] Id.

un document « *Formation de Jurys* » émanant du service « *Pôle Formation Emploi Certification* » de la DRJSCS d'Îdf a été distribué aux Of habilités. Ce document parle de Jurys, d'experts mais pas d'évaluateurs (même si ces derniers sont les principaux acteurs visés). Le découpage de ce document se compose comme suit :

> BPJEPS UC 1234 : LES MODALITES et SUPPORTS DE CERTIFICATION ;
> BPJEPS /UC1 : communication écrite et orale PROFESSIONNELLE ;
> BPJEPS / UC 2 : les publics concernés par l'action et les démarches pédagogiques mises en œuvre ;
> BPJEPS /UC3 : la méthodologie de projet ;
> BPJEPS /UC4 : Participation au fonctionnement de la structure, rôle et activités menées par le stagiaire ;
> Règles de déontologie des jurys et experts lors des certifications organisées par la direction régionale : règles de déontologie applicables aux jurys et experts intervenant sur toutes les certifications ;

La lecture de ces fiches « *Formation de Jurys* » amène aux observations suivantes :

Premièrement, il apparaît sous la forme de listes : des listes de « *recommandations* » sont préconisées aux acteurs de l'évaluation. Est également présent **une liste de « *postures* »** comme prescription. **Chaque fiche a une entrée par Unités Capitalisables** (aux dépends de « l'acte d'évaluer la compétence » : l'évaluation est prescrite directement à partir des UC du Référentiel de Certification. Des « *recommandations* » sont données à partir des seuls critères. **La « *Formation de Jurys* » se fonde sur le Référentiel de Certification** (et non sur les grilles établies par les différents Of). Cet attachement au Référentiel tend à confirmer leurs substitutions aux grilles d'évaluation spécifiques élaborées par les professionnels de la formation professionnelle. Deuxièmement, **une fiche fait apparaître un « *rappel de règles* »** dont voici un exemple : « *1- Rester humble : tout n'est pas évaluable. 2- Toujours poser l'évaluation sur les objectifs généraux (2 ou 3 maximum) et donc sur la mesure du changement attendu notamment auprès du public (rappelons qu'il s'agit de diplômes d'animation, le public est au cœur de l'action). 3- Se poser la question de ce qu'il faut observer pour voir le changement et proposer des outils facilement utilisables y compris par d'autres personnes pouvant intervenir sur les actions proposées* ». **Les règles de déontologie sont succinctes** : elles régissent l'accueil et l'attitude de l'évaluateur.

L'étude constate que la « *Formation de Jurys* » s'adresse à tous les acteurs : elle n'est pas adressée aux acteurs spécifiques des différents diplômes : des recommandations sont prescrites et généralisées *a priori*. Certaines informations sont distillées en vrac dans différents documents. Par exemple, les procès verbaux de jury plénier permettent à l'Administration de faire passer des prescriptions. Plus précisément encore, le procès verbal du 21 février 2013 pour la délibération des certifications BPJeps Agff apporte (plus qu'elle ne rappelle) deux informations nouvelles :

La première information est relative aux grilles d'évaluations : Tous les critères (OI) doivent à présent être validés pour valider l'UC concernée. Ensuite, une autre information est **relative aux rattrapages d'évaluations** : tous les critères doivent de nouveau être traités. Les critères évalués lors du premier passage sont donc perdus …

La deuxième information est **relative à la qualité des évaluateurs (nommés « experts »)** : Ils ne peuvent plus relever du corps enseignant, ni appartenir contractuellement à l'Of. Si l'idée première des textes était de tenir les processus qui construisent la compétence d'un candidat, qui, excepté les évaluateurs formateurs ou éventuellement les tuteurs, peuvent apporter ces éléments ? Ce texte, discrètement glissé dans les procès verbaux des Of (et non légiféré en tant que tel), questionne ce dispositif axé sur les compétences. Les épreuves

du BPJeps sont pour le coup de plus en plus similaires aux anciens BEES. Où est la révolution ?

> **Suite à la vérification de l'ensemble des grilles de certification, il est aussi rappelé à l'organisme qu'il est impératif dans la formalisation des avis sur les grilles de certification d'indiquer tous les OI comme acquis ou non acquis, selon le cas, au 1er comme au second passage, condition sine qua non pour considérer l'UC comme validée ou non validée. Il est également rappelé que les experts ne doivent pas être les formateurs réguliers de l'organisme ou toute autre personne liée par une relation de subordination, quelle qu'elle soit, à l'organisme.**

Le paragraphe suivant apporte un autre élément modificatif propre au dossier d'habilitation : l'enregistrement à l'Administration des évaluateurs (experts). L'of doit à présent envoyer sa liste d'évaluateurs (renommés « experts ») en y adjoignant ses qualifications (CV).

> **A ce titre, il est demandé à l'OF de transmettre la liste des experts qui seront mobilisés pour les certifications en précisant les noms, prénoms, diplôme obtenu le plus élevé en lien avec la spécialité voire la mention du diplôme préparé et joindre aussi un CV détaillé pour chacun des experts. Chaque nouvel expert devra faire l'objet d'un dossier de candidature identique à transmettre pour validation à la DRJSCS.**

Cet exemple démontre comment l'évaluateur est formaté, contrôlé et enregistré : la formation ici présentée est principalement axée sur les outils normatifs, et les actes d'évaluer des compétences ne sont pas pris en compte. L'évaluateur est dirigé, instrumentalisé avant même d'avoir été entendu, avant même d'avoir agi.

VI.2.4.2 Former à des outils méthodologiques

C'est dans ce contexte que la question de la formation est ici reposée. Comme déjà discuté en amont, les résultats de l'étude pointent un certains nombres d'outils mis en jeu. Du côté des résultats, l'évaluateur prend plus ou moins en main les outils donnés par l'évaluation tout en travaillant avec des outils plus personnels. L'étude pointe des actes d'ingéniosité, de créativité, de fabrication et d'instrumentalisation, mais également des tensions voire des maladresses, des pertes de temps. La question de la formation des évaluateurs semble se poser sur ce terrain malgré le « stage méthodologique » et la « formation de jurys » proposés par la DRJSCS. Plusieurs évaluateurs en témoignent. Julie, évaluatrice, remarque qu' « *il y a un écart entre les compétences des évaluateurs à mon sens … je me demande si le CESA ne devrait pas proposer une formation d'évaluateur. Certains sont peu organisés, d'autres ne tiennent pas les attendus des grilles ou du centre de formation* ». Aurélien, responsable de l'évaluation au CESA, ajout : « *Côté CESA, on pourrait un peu former les évaluateurs je pense : les former à ce qui les attend, car beaucoup sont un peu déstabilisés au début. Et les former à évaluer avec ces grilles en les guidant un peu (prendre des notes, s'appuyer sur les fiches OPO, faire appel à son vécu, etc.). Certains jeunes sont un peu rigides, un peu applicationnistes des textes. Ça donne des évaluations parfois très scolaires … certains oublient le lien avec le métier* ». Julien, Responsable pédagogique du CESA, enchérit : « *je pense que le CESA devrait organiser une formation pour ses évaluateurs (même si nous avons une problématique de temps). L'idée serait de rappeler les questions essentielles que l'on doit se poser (et ne pas se laisser trop entraîner dans une évaluation trop procédurale). Je crois que ce n'est pas notre rôle, mais celui de la DR (qui doit être présente pour cela). Nous devons nous concentrer sur le candidat, sur ce qu'il fait et sur les attendus du métier. Il serait bien que le tuteur ou un professionnel soit là aussi* » (Annexe 18 du Tome 2).

L'étude pointe deux démarches : premièrement, **la formation de « *Coordonnateurs Méthodologiques aux dispositifs par Unités Capitalisables* » (Annexe 15 du Tome 2)** : elle permet en quatre jours[1236] de s'adapter aux textes législatifs, aux Référentiels de Certification, aux FDA, aux Référentiels Professionnels. Elle permet aussi de construire les grilles d'évaluation en lien avec deux futurs coordonnateurs dédiés pour cette formation. En réalité, les acteurs témoignent d'un travail moins créatif qu'applicationniste. Il se résume de plus en plus à un travail d'affectations de tous les OI des référentiels de certification dans les futures grilles d'évaluation. Ce travail d'allocation va même jusqu'à une forme de grille prescrite par l'Administration. Si l'Administration parle d'un processus d'harmonisation des grilles entre les différents Of d'Idf, « l'acte d'évaluer des compétences » est totalement oublié. Deuxièmement, l'étude révèle **l'autodidaxie de l'évaluateur** : les Of n'entreprennent pas de formations d'évaluateurs. Les outils de l'action sont créés (voire recréés) dans l'instant : le brouillon, la prise de notes, les questionnements sont rarement retravaillés ou mutualisés. Julien, Responsable pédagogique du CESA, témoigne de ces manques : « *il faudrait harmoniser nos attendus, nos questionnements lors des entretiens, nos exigences en se réunissant plus souvent. Mais je sais que ce n'est pas simple, d'autant plus que la majorité des évaluateurs sont des indépendants. Ils viennent évaluer et puis s'en vont … L'idée de poser des questionnaires par mail est une première étape* … » (Annexe 18 du Tome 2).

Du côté des résultats, l'étude met en avant des démarches très singulières et particulières. Si le paragraphe précédent rediscute de ces outils, l'étude voit d'autres outils de nature assez méthodologique qui pourraient aider l'évaluateur dans sa quête à la compétence : elle avance le langage en lien avec les techniques de l'entretien, mais également la démarche ethnographique, les apports de la vidéo et la simulation

Ces éléments évoqués dans la partie méthodologique de cette étude peuvent aider au développement professionnel de l'évaluateur.

1. Former au « langage en actes » et aux rapports interlocutoires

Le langage apparaît finalement comme le premier outil de l'évaluateur : il est « *l'ensemble de ce que nous faisons en disant quelque chose*[1237] » (Austin, 1962). La formation à « l'acte d'évaluer des compétences » convoque a minima deux pans du langage : primo, il s'agit de **sensibiliser l'évaluateur aux différentes formes de langage** tels que les signes ou le corps par exemple. Ensuite, il s'agit de mieux **prendre en compte les rapports interlocutoires** : sensibiliser les évaluateurs aux informations détenues et véhiculées dans/par le langage, et à ses effets perlocutoires.

a. Le langage comme outil de l'évaluateur

L'étude démontre à quel point le langage du corps et le langage verbal sont les assiettes qui permettent de soutenir l'évaluation des compétences. Dès lors, quelle crédibilité apporter à la verbalisation de l'évaluateur et du candidat par exemple ? Question essentielle dès lors que les entretiens d'évaluation se fondent sur des protocoles verbaux. **Le langage comporte des risques de déviance, de « délires », de mensonges, de distorsion du réel**. L'évaluateur peut par exemple modifier son langage selon son contexte social, selon son interlocuteur. Il rend compte de procédures codées socialement qui articulent des informations sources.

[1236] Ce stage est ramené depuis 2013 à 2 jours dans certaine région. De même, dans certaine région, ce stage n'est plus organisé.
[1237] AUSTIN, J.L., (1962). Quand dire c'est Faire, tr. fr. 1979 - SEUIL, Coll. Points

D'un point de vue conceptuel, le langage répond à des déterminants à la fois biologiques, culturels et sociaux. Il se nourrit de représentations, de savoirs formalisés voire d'un vocable techniciste sur ce terrain. D'un autre côté, la sur-langue « *espéranto*, *dite langue universelle*[1238] » (Cingria, 1902) montre la difficulté de couper le langage de ses codes. Le langage apparaît comme des « *langues vivantes, celles qui se marient avec le voyage, le départ, l'inconnu, l'altérité, et avec elles les comparaisons, les confrontations, les heurts*[1239] » (Jakubec, 2011). C'est bien au cœur de ces éléments que le langage est considéré comme un outil. Le langage en tant que processus (Coseriu (1952) parle de « *sistema, norma y habla*[1240] ») est un acte signifiant, pénétré par l'historicité et l'altérité (l'intersubjectivité). Par l'acte du langage, l'évaluateur acquiert son objectivité par des actes infinis d'élaboration de connaissances. Par « actes », l'étude y voit une « *productivité à double sens: productivité par rapport aux "objets'' produits et productivité par rapport aux procédés de production*[1241] » (Coseriu, 2001). Le langage véhicule une énergie manifeste ancrée historiquement (« *l'energia* »), une technique (la « *dynamis* ») permettant les actes langagiers et leurs produits que constitue « *l'ergon* ». Le langage n'est pas qu'un produit statique (« *ergon* ») mais des actes « *en train de se faire* » qui mobilisent ces trois niveaux du langage.

Par le langage, l'évaluateur cherche également à accéder à la pensée du candidat : en termes de formation à l'évaluation, un volet peut s'intéresser à la « *pensée signe*[1242] » véhiculée par Pierce (1978) : en amont du langage est posé le « signe » comme relation entre un « *représentamen* » et un objet (par l'intermédiaire d'un « *interprétant* », qui produit une unité significative élémentaire). L'évaluateur est en recherche de ce qui fait sens pour lui, ce qui fait « *signe* » et qui détermine un objet à évaluer : ses jugements perceptifs, mnémoniques et proprioceptifs le ramènent à des éléments précis, situés et qui sont profondément significatifs pour lui. La formation peut lui permettre d'être plus sensible aux différents signes du langage.

La relation entre l'évaluateur (ou le candidat) et leurs langages pose la question du langage incarné : le langage verbal n'est-il pas lié au corporel comme un seul langage ? Le théâtre illustre bien cette réunification : du grec « *theômai* », il donne une portée signifiante auprès des évaluateurs. Il passe d'un statut de langage à une parole théâtrale par l'intégration du corps mais également des jeux de l'interprétation dans une scène qui en constitue son environnement : Il « fait voir ». Cette conception permet de « *voir* [plus] *clair sur le chemin du langage*[1243] » (Jakubec, 2011).

Du côté des résultats, lorsqu'un candidat parle, c'est tout son corps qui accompagne l'expression. Les évaluateurs en ressortent des signes, des marqueurs qui peuvent être aussi importants que les mots : des positions d'assises, des gestes, mimiques, tics, rougeurs, trémolo dans la voix, etc. Le corps prend une ampleur primordiale dans sa complétude avec le langage verbal : il peut aller jusqu'à trahir ce que le candidat dit. A l'inverse, l'évaluateur peut se trahir lui même dans la pose d'une question ou dans sa réaction à une réponse. Le mensonge du corps est prégnant au théâtre : il s'agit de « jouer » autre chose que ce que l'on ressent. Il est davantage question d'un « jeu » que d'un mensonge dans le sens où les conditions de vérité sont établies : le spectateur sait alors que l'acteur joue un rôle.

[1238] CINGRIA, C.-A., (1902). A propos de la langue Espéranto dite langue universelle, Genève, La Voile latine.
[1239] Id.
[1240] COSERIU, E., (1973[1952]). Sistema, norma y habla, Teoría del lenguaje y lingüística general, Madrid, Gredos, pp. 11-113.
[1241] COSERIU, E., (2001) : Ibid.
[1242] PIERCE, C.S., (1978). Écrits sur le signe. Rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle, Paris, Le Seuil, coll. L'ordre philosophique.
[1243] JAKUBEC, D., (2011). Ibid.

Le langage du corps peut permettre d'obtenir des données signifiantes dès lors que les conditions de vérité sont établies. Ces conceptions semblent importantes au regard d'une fonction d'évaluation, et posent en cœur avec certains témoignages la question d'une formation méthodologique particulière permettant une lisibilité des indices du langage incarné. « *Nous n'habitons pas la langue, c'est elle au contraire qui nous habite et fait de nous, non une tombe, mais une demeure qui a des fenêtres avec vue*[1244] » (Vodoz, 2011).

b. Les rapports au langage et les rapports interlocutoires

Les évaluateurs peuvent aussi développer leurs compétences au regard des rapports verbaux : du côté des concepts, Ericsson & Simon (1980) fondent les rapports verbaux sur l'information disponible verbalisée. « L'acte d'évaluer des compétences » privilégie la spontanéité pour assurer la productivité et la validité de l'information recueillie. L'étude montre dans ses résultats que les échanges verbaux entre évaluateurs et candidats sont parfois en décalage : les terminologies sont différentes, techniques et conduisent parfois à l'incompréhension. D'autres évaluateurs restent fidèles à la production d'énoncés naturels du candidat : ils respectent certaines terminologies propres au candidat. Ces dernières revêtent des « *informations traitées (caractéristiques d'une situation, composantes d'un problème…), des opérations effectuées sur les informations (opérations d'exécution et/ ou opérations de contrôle ou d'installation de l'exécution), des justifications sur les informations traitées et/ ou les opérations effectuées (buts ou sous-buts poursuivis, hypothèse directrices)*[1245] » (Fleurance et Macquet, 2001). Les entretiens d'évaluation s'inscrivent dans ces rapports au verbal interlocutoire entre le candidat et l'évaluateur. L'étude constate que les candidats ont tendance à arrêter leurs verbalisations (ou à rendre des verbalisations moins précises) de manière naturelle. Ces comportements sont des indicateurs utiles à l'évaluateur pour cerner le champ des informations significatives. Face à ces variations, l'outillage méthodologique du langage permet de passer du statut de simples verbalisations à celui de données ou d'indices clés : « *verbal reports as data*[1246] » (Ericsson & Simon, 1980).

La majorité des épreuves s'établissent par le langage : entretiens, soutenances, oraux. Le langage est un des premiers actes de l'évaluateur et du candidat : « *La parole pleine est parole qui fait acte. (...) Pour autant qu'il s'agit pour le sujet de se faire reconnaître, un acte est une parole*[1247] » (Lacan, 1966). Le langage ne se contente pas d'être un simple descripteur d'une réalité. L'évaluateur ne se contente pas d'acter qu'un énoncé soit ou vrai ou faux mais d'apporter les critères de fiabilité et « *des conditions de vérité correctes*[1248] » (Austin, 1962). « *Nous savons que nous faisons souvent quelque chose en disant quelque chose, ou par le fait de dire quelque chose*[1249] ». L'affirmation du candidat devient aussi un acte de discours. L'évaluateur peut s'inspirer des actes « *constatifs* » (est vrai si et seulement si « *le chat est sur le paillasson*[1250] ») et des actes « *performatifs* » qui ne relèvent pas d'une attribution de valeur de vérité mais de « *conditions de félicité* ». Pour qu'il y ait acte, « *l'énonciation performative* » du candidat par exemple doit s'accompagner d'un contexte particulier, d'un interlocuteur particulier qui doit comprendre ce qui lui a été dit dans l'énoncé correspondant à l'acte de parole. En l'absence de ces conditions, son énonciation n'est pas fausse mais n'aboutit pas à être correctement évaluée : elle est « malheureuse » et

[1244] VODOZ, J.M., (2011). Le français, notre maison. Petit essai sur l'usage du français aujourd'hui, Editions Zoé.
[1245] FLEURANCE, P. et MACQUET, A.C., (2007). Ibid.
[1246] ERICSSON, K.A. & SIMON, H.A., (1980). Verbal reports as data. Psychological Review, Vol 87(3), May 1980, 215-251.
[1247] LACAN, J., (1966). Ecrits, Vol.1, Ed. Seuil.
[1248] AUSTIN, J.L., (1962). Quand dire c'est Faire, tr. fr. 1979 - SEUIL, Coll. Points
[1249] Id.
[1250] Id.

rend compte d'un échec de l'acte. Le cadre des actes du langage peut ici s'avérer utile pour l'évaluateur. Dans ce cadre, le langage en actes est « *l'ensemble de ce que nous faisons en disant quelque chose*[1251] » (Austin, 1962) et l'ensemble de ce qui est produit sur autrui.

Partant de ces conceptions, l'étude met en avant trois actes de langage qui intéressent l'évaluateur : **en premier lieu, elle retient l'acte locutoire** : un « *acte phonétique*[1252]*, phatique*[1253] *et rhétique*[1254] » (Austin, 1962). L'attention est portée sur un ton ou/et un son particulier, la nature des mots employés par le candidat tout comme la combinaison de sens et de références produites par l'acte locutoire. L'acte locutoire du langage ne peut être rendu crédible par la seule analyse des ingrédients du locutoire. **En deuxième lieu, elle retient l'acte « *illocutoire* »** comme des paroles détenant plusieurs compréhensions possibles selon le contexte : le fait de dire détient une certaine valeur conventionnelle qu'il faut différencier de la « signification ». Prenons quelques exemples : « *s'il vous plait, reprenez votre argumentaire !* » ; « *vous allez reprendre votre argumentaire.* » ; « *reprendrez-vous votre argumentaire ?* » La même proposition que « *vous allez reprendre votre argumentaire* » est exprimée dans l'accomplissement de trois actes illocutoires différents : une requête, une prédiction ou encore une question. Ces différents sens interfèrent fortement dans l'évaluation des actes du langage du candidat. **En troisième lieu, elle retient l'acte *« perlocutoire »*** : l'effet produit sur l'évaluateur, comme les sentiments, les jugements ou les pensées. Un autre acte est produit par le fait de parler. Ces actes causaux amènent l'évaluateur à être prudent : les actes de langage tiennent pour essentiel de « *distinguer les actes illocutoires qui sont rigoureusement des actes de langage, de l'obtention d'effets perlocutoires qui peuvent provenir de moyens qui ne sont pas nécessairement linguistique*[1255] *(voix, rythme, mimique etc)* » (Armangaud, 1985). Ces effets sont souvent provoqués par les énoncés performatifs du candidat.

Pour conclure sur le langage, l'étude met en avant l'intérêt de sensibiliser l'évaluateur aux actes du langage et aux rapports verbaux. Quelques éléments simples peuvent aider ou prévenir l'évaluateur. Propre aux résultats de cette étude, trois éléments peuvent être intéressants à faire passer : premièrement, la « vérité » d'une affirmation ne dépend pas de la seule signification des mots mais de son contexte, de son adresse par exemple. Plusieurs évaluateurs ont été mis en difficulté par cette notion de « vérité ». Deuxièmement, les intentions, les sentiments, les pensées doivent être considérées avec justesse. L'étude pointe dans ses résultats un certains nombres de processus décisionnels axés sur ces éléments. Troisièmement, l'étude suggère la nécessité de moins induire une réponse et d'en favoriser les conditions de production pour le candidat. Par exemple, les traces d'activité, les documents, les indices recueillis aident aux déclenchements des réponses en contexte. L'évaluateur doit peut être plus chercher à donner envie qu'à induire.

L'étude pose ainsi le langage comme un outil méthodologique important. Fort des résultats présentés sis, il peut être opportun qu'un volet formatif lui soit dédié, dès lors que des témoignages venant des acteurs eux même consolident ce besoin.

2. Former à l'entretien évaluatif

Le langage est souvent mis en actes au travers d'entretiens tels que la soutenance au projet professionnel du BPJeps agff et du DEJeps hm, ou de l'entretien à l'animation pédagogique

[1251] AUSTIN, J.L., (1962). Quand dire c'est Faire, tr. fr. 1979 - SEUIL, Coll. Points
[1252] Production d'un son. L'énonciation est une phonation.
[1253] Production de mots construits selon des normes grammaticales, tonales, etc. L'énonciation est l'acte de produire un phème.
[1254] Production de sens et de références pour la production d'une signification. L'énonciation est l'acte de produire un rhème.
[1255] ARMANGAUD, F., (1985). La pragmatique, PUF, Coll. Que sais-je ?

au BPJeps agff mention C et D. L'étude apporte de nombreux résultats relatifs à la pluralité des techniques de questionnements. Sur les quatorze évaluateurs interviewés, aucun n'a été formé au questionnement et à l'entretien. Les questionnements sont peu travaillés : les évaluateurs font un point de quelques minutes avant chaque entretien quand ils le peuvent. Certaines situations évaluatives d'entretien illustrent des questionnements plus ou moins adroits, des guidages, des inductions, des déviances : des questions trop fermés, des questionnements interrogatoires de type oui/non, des questions induisant des réponses formatives, etc. Aurélien, Responsable de l'évaluation au CESA, déclare : « *les questions partent parfois un peu dans tous les sens. (…) La formation se pose ici* » (Annexe 18 du Tome 2). L'étude révèle aussi des changements de posture de l'évaluateur durant l'entretien : la posture de l'objectivité à la troisième personne est parfois mise à mal selon certaines situations : l'évaluateur change soudain son mode communicationnel : il quitte sa position de parole formelle et intervient à la première personne (parole incarnée) : il est parfois entraîné par le candidat et peut influer en retour sur la verbalisation du candidat par un guidage par exemple ou un induisant un contenu.

En lien avec l'outil questionnement posé dans l'étude, la question de la formation à l'entretien peut être pertinente dès lors que la majorité des évaluations usent de cette forme d'épreuve.

a. Des emprunts issus de « l'Entretien d'Explicitation » (l'Ede)

Dans la plupart des cas sur ce terrain, l'entretien semi directif est le plus usité. Il porte sur un certain nombre d'indices qui sont identifiés par l'évaluateur : il pose ses questions selon un protocole prévu à l'avance dans le sens où il cherche des informations précises. D'autres questions émergent au fur et à mesure de son enquête. Une dérive fait jour dans cette démarche : l'évaluateur facilite l'expression propre du candidat et cherche à éviter que celui-ci ne se sente enfermé dans des questions : il « *se laisse diriger tout en dirigeant*[1256] » (Dolle, 1974). Le cadre de cet entretien libre appelle à être complémenté pour garantir une évaluation plus fiable à visée certificative. L'étude se tourne vers certains concepts tels que l'*EdE*[1257] afin que l'évaluateur soit mieux armé lors des entretiens.

Du côté des concepts, l'étude voit dans « l'acte d'évaluer des compétences » des actes méthodologiques qui peuvent intéresser l'évaluateur en action. Certains principes de l'Entretien d'Explicitation s'accordent bien avec lui dans le sens où leurs intentions rendent des points communs : il est utilisé pour documenter les actes du candidat, pour les « expliciter ». L'objectif est d'accéder à des informations enfouies, « *en particulier les connaissances automatisées, tacites et les connaissances encore non conceptualisées*[1258] » (Vermersch, 1994). Dès lors que l'ambition est de prendre les compétences du candidat au sérieux, certains actes propres à « *l'entretien d'explicitation*[1259] » (Vermersch, 1994) sont utiles. Ils aident à expliquer les trajectoires de la compétence et à accéder à la signification des candidats. Les techniques de l'*EdE* (Vermersch, 1994) visent plusieurs domaines de verbalisation : il y a **des actes de verbalisation descriptive** inspirée du « *réfléchissement*[1260] » de Piaget (1977). « *L'activité cognitive est principalement orientée vers le référent concret*[1261] » (Vermersch, 1994) (ex : description d'un acte précis, etc.). Il y a **des actes de verbalisations conceptuelles** : l'évaluateur se centre souvent sur la sphère du savoir enseigné, de la rationalité, privilégiant la décontextualisation et la prise de distance

[1256] DOLLE, J.M., (1974). Pour comprendre Jean Piaget. Pensée/PRIVAT.
[1257] L'entretien d'Explicitation.
[1258] Id.
[1259] VERMERSCH, P., (1994). L'entretien d'explicitation, Paris, éditeur ESF.
[1260] PIAGET, J., (1977). Recherches sur l'abstraction réfléchissante tome 1 et 2, EEG tome XXXV, PUF, Paris.
[1261] VERMERSCH, P., (1994). L'entretien d'explicitation, Paris, éditeur ESF.

par rapport au référent concret (ex : des questions de cours, des aspects techniques, etc.). Il y a aussi **des actes de verbalisation imaginaire** : comme dans certaines techniques de créativité, la verbalisation s'éloigne du référent concret qui n'est qu'un point de départ (ex : des questionnements sur les projets professionnels futurs, des situations imaginées par l'évaluateur, etc.).

L'Ede reste intéressant en ce qu'il vise aussi une explication par le détail de l'action : D'un point de vue étymologique, expliciter vient du latin « *explicitus* » signifiant « clair », le participe passé « *explicare* » signifie « déployer » et « exposer clairement ». Il est un dérivé de « *plicare* » signifiant « plier ». « Expliciter » décrit l'acte de « *faire sortir hors des plis* » par l'étymologie latine : un mouvement de « déploiement ». L'explicitation renvoie au déploiement d'une verbalisation grâce à des outils appropriés. Il rend compte d'un grattage plus en détails afin d'atteindre une signification, une information, un indice clé pour reprendre le terme posé par l'étude. « *C'est en s'intéressant aux détails que nous pouvons avoir une connaissance plus fine des phénomènes que nous étudions, y compris pour en renouveler l'approche au niveau général*[1262] » (Masson, Suteau, 2010). Les détails sont l'occasion pour l'évaluateur d'enrichir ses combinaisons et de mettre à jour de nouvelles compétences.

L'Ede pose aussi le « *guidage* » comme une intervention influente de l'évaluateur sur la verbalisation du candidat : « *opérer un guidage, c'est intervenir, c'est formuler des relances qui cherchent à influencer l'intention de verbalisation de l'interviewé*[1263] » (Vermersch, 1994). Ce principe s'avère précieux pour l'évaluateur en action comme l'indique Aurélien, Responsable de l'évaluation au CESA : « *Chacun y va de ses attendus et certains posent des questions trop formatives, ou avec la réponse à l'intérieur. La formation se pose ici* » (Annexe 18 du Tome 2).

b. Les apports de « l'entretien d'auto confrontation »

L'étude illustre aussi le rapport qu'entretiennent les actes avec la verbalisation : certains concepts sont intéressants pour en poser les abords : la verbalisation invite naturellement au « *racontable*[1264] » selon Theureau (1992). Comme utilisé pour les besoins ce cette étude, l'entretien d'auto confrontation aux traces d'activité du candidat peut permettre d'apporter à l'évaluateur une méthode de recueil de données adaptables aux situations naturelles. Elle permet de traquer les éléments signitifs des candidats. Afin d'éviter les dérives interprétatives ou généralisantes, l'entretien est conduit en lien avec les traces d'activités du candidat. La description des actes du candidat est retranscrite et peut être articulée avec les « verbatim » du candidat.

Face au caractère hétéroclite des conduites d'entretien présentées dans l'étude, la formation à l'entretien (l'entretien semi directif, l'entretien d'explicitation, l'entretien d'auto confrontation entre autres) peut apporter des armes supplémentaires à l'évaluateur : passer d'un guidage actif par exemple à un accompagnement plus contrôlé (une posture à la fois formelle et valorisante), s'intéresser à certains détails pour enrichir l'impression générale (Masson, Suteau, 2010) etc.

3. la « vidéo » comme outil privilégié de développement professionnel

La vidéo, utilisée par l'étude, reste un outil intéressant pour l'Of : il permet au responsable pédagogique de travailler avec ses évaluateurs en situation et de participer à leurs développements professionnels.

[1262] MASSON, P., SUTEAU, M., (2010). Réinterroger la relation entre école et mobilité sociale. Le cas des enfants d'agriculteurs et d'ouvriers dans l'Ouest. Sociologie du Travail, n°52.
[1263] Id.
[1264] THEUREAU, J. (1992). Ibid.

En lien avec certaines conceptions scientifiques, plusieurs actions de formation peuvent être organisées à partir de la vidéo. L'Of peut travailler sur des « *rappels stimulés*[1265] » de situations d'évaluation au sens de Torchon (1996) : le statut de la captation est un stimulus à la remémoration dans ce cas. Cet exercice peut être intéressant pour obtenir des données relatives au vécu des évaluateurs. L'Of peut aussi travailler directement sur les actes d'évaluer des compétences au contact d'un contexte (comme réalisé dans cette étude) en favorisant la verbalisation du détail et de la signification. Rix & Biache (2004) rappelle que « *l'entretien, base d'une transaction entre informateur et chercheur, prend une importance primordiale qu'il n'a aucunement dans la méthode du "head mounted cued recall"*[1266] ». Par la vidéo, l'Of favorise des échanges d'expériences entre deux ou plusieurs évaluateurs, coordonnateurs, (voire des candidats qui accepteraient de jouer le jeu). La vidéo est un matériau d'appui au lancement d'échanges et d'interactions. La vidéo peut aussi réhabiliter le corps en action en observant les gestes, les mimiques, les manifestes émotionnels, etc. Dans cette étude par exemple, grands nombres d'évaluateurs ont été surpris en se voyant agir avec leurs mains, tandis que d'autres ne reconnaissaient leurs propres expressions. Enfin, si l'Of souhaite approfondir sa démarche, la vidéo peut *in fine* permettre des entretiens d'appui en 1ère personne par un entretien ou en 3ème personne par l'observation par exemple.

En conclusion, la vidéo a toute sa place dans une action formative dédiée à « l'acte d'évaluer des compétences ». Elle permet de poser des séquences de formation « action » en alternance avec des séquences plus théoriques (les actes du langage vus sis par exemple en matinée et une séquence plus interactive avec la vidéo en après midi). L'intention d'étudier « l'acte d'évaluer des compétences » par des données naturelles impose cependant de saisir les actes en contexte. Les observables sont d'autant plus précieux et complémentaires à d'autres modes d'investigations tels que les entretiens ou les simulations. Ils sont autant un moyen méthodologique d'investigation qu'un outil au service d'autres méthodologies convoquant le langage. D'un point de vue scientifique, Mondada (2005) rappelle que « *les modes d'organisation de la parole sont sensibles au contexte et changent avec celui-ci (ils sont indexicaux)*[1267] ». Reconnaissant que les enregistrements vidéo rendent « *observables et analysables* », l'outil vidéo ouvre à une analyse à la fois endogène et exogène des actes d'évaluer des compétences : « *les détails de l'action sont ainsi traités de manière endogène (ou emic) dans la perspective des participants – et non de manière exogène (ou etic) dans la perspective unique externe des analystes*[1268] » (Mondada, 2005). Contrairement aux grandes généralités normatives transmises par les formations de la DRJSCS, ce sont bien les détails qui fondent la pertinence des actes et qui amènent au développement professionnel. C'est dans ce sens que Julien L., Responsable pédagogique, témoigne : « *Le CESA pourrait proposer des mises en situation d'évaluation pour régler certains détails qui sont importants dans une évaluation. Ça permet à chaque évaluateur, débutant ou non, de progresser* » (Annexe 18 du Tome 2) : progresser sur son questionnement, sur son écoute, sur l'observation de l'autre par exemple. Dans le cadre de « *l'analyse conversationnelle* » (Mondada, 2005), **la vidéo permet à la fois de travailler sur le rôle du corps , mais aussi de capter les éléments signifiants** inhérents à des gestes, des postures, des regards, des mimiques, etc.

[1265] TORCHON, F.V., (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des Sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
[1266] Id.
[1267] MONDADA, L., (2005). Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés : une démarche réflexive. Rapport sur le projet « Pour une archive des langues parlées en interaction. Statuts juridiques, formats et standards, représentativité » financé par le Programme Société de l'Information / Archivage et patrimoine documentaire, Laboratoire ICAR (UMR5191, CNRS, UniV. Lyon2, ENS LSH), mars 2005.
[1268] Ibid.

Sur un plan méthodologique, la captation vidéo s'inscrit dans plusieurs théories : le « *cours d'action* » par l'auto confrontation selon Theureau (1992), l'entretien « *en re situ subjectif*[1269]» de Rix & Biache (2004) par exemple. Contrairement au rappel stimulé, « *le postulat initial y est très différent : la vidéo ne déclenche automatiquement ni revécu, ni remémoration objective ; elle est support d'un dialogue entre un acteur, personne singulière, et le chercheur. C'est le partage d'expérience qui est visé à travers une explicitation qui relève non d'un revivre l'action, mais d'une dialectique qui accorde à l'effort de ré-flexion de l'acteur un rôle central*[1270] ».

Les captations vidéo sont des outils formatifs, des supports de travail facilitant les échanges entre les évaluateurs. Ils s'inscrivent parfaitement dans une séquence formative consacrée au développement professionnel en actes de l'évaluateur.

4. La simulation comme séquence de formation « action »

La simulation reste un outil intéressant pour mettre l'évaluateur dans des conditions d'action. Julie, évaluatrice, l'évoque en ses termes : « *les évaluateurs débutants pourraient passer des situations d'évaluation blanches afin de mieux les appréhender ensuite. Ce serait pas mal* » (Annexe 18 du Tome 2).

Au regard des résultats de cette étude, la simulation s'adresse a minima à deux acteurs : premièrement, elle concerne évidemment **l'évaluateur. Dans le cadre d'une formation à « l'acte d'évaluer des compétences »**, la simulation est un outil privilégié du formateur pour le développement professionnel de l'évaluateur. Comme vu dans le chapitre dédié à la méthodologie de cette étude, elle est moins à considérer comme un « comme si » (i.e. chercher à dupliquer une situation) qu'un moyen de dynamiser le développement professionnel (i.e. chercher à s'entraîner en situation) : il s'agit de travailler sur le développement de compétences et de travailler sur l'expérience de la « situation de simulation ». Deuxièmement, **elle s'adresse indirectement au concepteur (le coordonnateur ou le responsable du dispositif évaluatif)** : il peut tester son dispositif par la « simulation de situations ». La simulation s'apparente à un test du prototype d'épreuve par exemple. Le concepteur poursuit un objectif de « *simulation de situations*[1271] » au sens de Béguin & Weil-Fassina (1997). Il est fondé sur l'étude de situations évaluatives « naturelles » en vue d'une future modélisation (qui sera présentée dans le dossier d'habilitation). L'enjeu est donc de taille. « *L'extraction de variables* » (Hoc, 1996) de ces simulations de situation est conservée à des fins de pertinences.

Ses deux approches bordées conceptuellement posent le passage de la « *simulation de situations* » à la « *situation de simulation* ». D'un côté, elle est un moyen de développement pour l'action de l'évaluateur. De l'autre côté, c'est la situation qui est testée. Si ces deux approches intéressent l'Of, l'efficience de cet outil tient dans les intérêts poursuivis et les limites de cet outil, sans omettre de respecter ses conditions de validité.

D'un point de vue conceptuel, la première question posée reste : « *En situation de simulation, faire n'est-elle qu'un* « *comme si*[1272] » ? (Dubey, 1997). La difficulté reste de concevoir l'usage de la simulation en formation pour approcher une situation naturelle : elle

[1269] RIX, G. & BIACHE, M.-J., (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re situ : une méthodologie de la constitution de l'expérience. Intellectica, 2004/1, 38, pp. 363-396.
[1270] Id.
[1271] BEGUIN, P. & WEIL-FASSINA, A., (1997). La simulation en ergonomie : connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares.
[1272] DUBEY, G., (1997). Faire « comme si » n'est pas faire. In Béguin & Weil-Fassina (coord.), La simulation en ergonomie : connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares.

implique la « *gestion d'un paradoxe*[1273] » selon Maline (1997) puisque partant d'un « *existant pour envisager les possibles futurs*[1274] » (Béguin & Weil-Fassina, 1997). Le statut de la simulation dépend autant des conditions propres au contexte que des processus individuels et collectifs propres à chaque évaluateur. Il devient un véritable « *instrument de représentation et de régulation*[1275] » selon Lebahar (1997) dès lors que les conditions sont réunies : des conditions matérielles, des lieux, le respect des protocoles, et des acteurs pris au sérieux par exemple. L'étude l'entend comme une représentation au sens théâtral, tel que posée dans le chapitre précédent : une action en train de se faire (par le « jeu ») dans un contexte (la « scène »).

Toujours du côté conceptuel, l'étude discute aussi du rôle de l'expérience dans la situation simulée. En s'appuyant sur une analyse des simulateurs de vol, Dubey (1997) indique qu'un simulateur ne reproduit qu'un environnement physique de vol. Dans sa relation avec l'acte de piloter par exemple, il note une distinction entre un acte induit par une reproduction et la gestion d'un aléatoire en « *temps réel*[1276] », ce que l'auteur qualifie « *d'altérité*[1277] ». Cette réflexion ne conclue pas sur l'inutilité de la simulation : elle amène à réfléchir sur ces apports. La simulation est étroitement liée aux références inhérentes aux expériences des évaluateurs. Elle produit une réalité à part entière : un « *comme si*[1278] » (Dubey, 1997). « *c'est cette réalité spécifique que* [l'étude] *propose d'explorer*[1279] » (Béguin & Weil-Fassina, 1997).

Pour conclure dans le cadre de cette étude, la simulation peut convenir à plusieurs usages. En tant « *qu'outils du formateur*[1280] » (Béguin & Weil-Fassina, 1997), elle peut servir des objectifs de formation « *en agissant sur les performances ou les compétences* » des évaluateurs. Elle est « *une méthode d'enseignement de savoir-faire et d'habiletés utilisés dans des tâches* ». La « *simulation comme "banc d'essai*[1281]*"* » peut aussi constituer un « *outil pour le concepteur*[1282] » (Béguin & Weil-Fassina, 1997). Elle vise à valider un dispositif évaluatif, une situation évaluative, une grille d'évaluation ou un protocole. La simulation, dans sa finalité, s'apparente à un prototype. Elle permet une exploration des champs des possibles afin de réduire les effets de l'incertain.

5. L'ethnographie : un outil pour l'évaluateur et le superviseur

Cette dernière section se porte de nouveau sur un outil d'exploitation. Il lie des affinités pragmatiques et conceptuelles avec l'ethnographie. Elle tisse des liens théoriques avec le cadre action de l'étude mais plus largement avec l'anthropologie. Les actes ethnographiques sont alors plus complexes que la simple prise de notes : ils se situent dans le lien continuel entre l'ethnographie, l'ethnologie et l'anthropologie que Laplantine (2005) décrit ainsi :

[1273] MALINE, G., (1997). Simuler pour approcher la réalité des conditions de réalisation du travail : la gestion d'un paradoxe. In Béguin & Weil-Fassina (coord.), La simulation en ergonomie : connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares.
[1274] BEGUIN, P. & WEIL-FASSINA, A., (1997). La simulation en ergonomie : connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares.
[1275] LEBAHAR, J.-C., (1997). La simulation, comme instrument de représentation et de régulation dans la conception de produits. In Béguin & Weil-Fassina (coord.), La simulation en ergonomie : connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares.
[1276] Verbalisation des pilotes, in LEBAHAR, J.-C., (1997). La simulation, comme instrument de représentation et de régulation dans la conception de produits. In Béguin & Weil-Fassina (coord.), La simulation en ergonomie : connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares.
[1277] LEBAHAR, J.-C., (1997). Ibid.
[1278] DUBEY, G., (1997). Ibid.
[1279] BEGUIN, P. & WEIL-FASSINA, A., (1997). Ibid.
[1280] DUBEY, G., (1997). Ibid.
[1281] Id.
[1282] Id.

« *l'ethnographie est l'écriture descriptive d'une culture donnée; l'ethnologie consiste à dégager les logiques de cette culture et l'anthropologie, se situant à un plus haut niveau d'abstraction, est l'étude comparée des sociétés humaines*[1283] ».

Au regard de l'étude, l'outil ethnographique traduit trois moments d'investigation : premièrement, l'anthropologie réhabilite l'évaluateur comme un être singulier, imparfait. Elle pose l'apprentissage comme une nécessité, voire un passage obligé et vital à la survie de l'homme. Dans ses « *possibilités d'apprentissage et de* ses *capacités mimétiques*[1284] » (Wulf, 2004), « l'*an-thropos* » (l'être humain en grec), cet « *être par défaut*[1285] » imparfait selon Herder (1991) ou encore Gehlen (1961) nécessite que l'on s'y intéresse autant dans sa relation avec lui-même, qu'aux autres et à son environnement. La boucle est totale dès lors que l'ethnographie apparaît également comme un outil intéressant à son apprentissage. Deuxièmement, **la démarche ethnographique permet d'améliorer les conditions d'évaluation de l'évaluateur**. Il est un outil efficient permettant de gagner du temps pour d'autres actes d'évaluer des compétences. L'étude démontre par ses résultats l'utilisation continuelle de cet outil et en présente de nombreuses traces dans son annexe 9 du Tome 2. Troisièmement, **la démarche ethnographique est un outil performant pour le superviseur formateur** : il permet de superviser des situations d'évaluation réelles et d'apporter un matériau de travail tourné vers le développement professionnel de l'évaluateur supervisé. Il peut revenir vers lui pour retravailler certains actes en relation avec des traces premières du terrain.

Plus conceptuellement, l'ethnographie reste un outil adapté au terrain ; Comme le dit Mondada, Traverso & Plantin (2006), « *l'exigence de faire du terrain n'est pas avant tout linguistique mais émerge dans une discipline voisine, l'anthropologie*[1286] ». Elle s'adosse à un corps de métier très représentatif : le journalisme. Ruelland (2005) souligne que l'action journalistique « *tient non pas à la nature de l'activité, mais à des propriétés de réalisation de celle-ci*[1287] ». L'étude fait référence au monde du journalisme pour caractériser le lien entre la « démarche ethnographique » et les « *données de premières mains*[1288] » (Park & Burgess, 1925).

Plus pragmatiquement, deux caractéristiques sont à prendre en compte dans une optique de formation : il y a **le travail technique de transcription en milieu naturel**, dans des conditions a priori défavorables. L'étude démontre des situations pressées temporellement ou encore des situations dans des structures sportives inadaptées à l'action d'évaluer. Ensuite, il y a **la qualité des données recueillies** et leurs utilisations par un « superviseur formateur » (comme pour un évaluateur en action). Le travail technique peut être perfectionné grâce à une action de formation propre aux techniques de prises de notes en abrégé par exemple. L'étude présente en annexe 9 du Tome 2 de nombreuses traces de langage abrégé. L'enjeu principal reste le plus souvent le gain de temps et son allocation à

[1283] LAPLANTINE, F., (2005). Ibid.
[1284] WULF, C., (2004). Historical anthropology. New perspectives in the foundations and conditions of education, traduction de Christine Delory Momberger, Travail biographique, construction de soi et formation – 1, pp. 571-586.
[1285] HERDER, J.G., (1784-1791[1991]). Idées sur la philosophie de l'histoire de l'humanité, tr. fr. Edgar Quinet, introduction, notes et dossier par Marc Crépon, Presses-Pocket, Agora.
GEHLEN, A., (1961). Vom Wesen der Erfahrung. In A. Gehlen, Anthropologische Forschung. Reinbek : Rowohlt.
[1286] MONDADA, L., Véronique TRAVERSO, V. & Plantin, C., (2006). La démarche ethnographique. Groupe ICOR 2006, site CORINTEhttp://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/
[1287] RUELLAND, D., (2005). Expansion ou dilution du journalisme ? Article inédit. Mise en ligne : 28 juin 2005. Centre de recherche sur l'action politique en Europe (CRAPE, UMR CNRS-Université Rennes 1), http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2005/Ruellan/home.html.
[1288] PARK, R.E., Burgess, E.W. and McKenzie, R.D., (1925). The City. Chicago: The University of Chicago Press.

d'autres actes d'évaluer des compétences, où la dramatique reste importante (résoudre des indices clés, prendre du temps sur des éléments soulevant le doute, etc.).

Propre à la supervision de l'évaluation, un détour conceptuel peut aider ce dernier à mettre en œuvre son action. Pour Bogdan et Taylor (1975), les méthodes ethnologiques s'entendent comme des méthodes « *d'observation participante*[1289] » : elles permettent la compréhension des significations des évaluateurs en contexte par un superviseur évaluateur. Il réalise une observation participante au sens « d'*une recherche (…) entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période des données sont systématiquement collectées (...)* » (Bogdan et Taylor, 1975). Grâce à cet outil, l'étude entrevoit la possibilité de réaliser des actions de formation en instantanée grâce à la médiation d'un formateur-superviseur. Non seulement il documente en temps réel les actes de l'évaluateur en situation réelle, mais il réalise un retour direct à l'évaluateur juste après l'action d'évaluation. A la lecture de ces derniers mots, la démarche ethnographique semble être l'outil parfait : un retour en direct, voire à chaud ; une documentation en situation naturelle ce qui évincerait presque d'autres outils comme la simulation. Pour autant, le monde journalistique a rendu des limites au regard de certains documentaires, où le journaliste en situation « fausse » l'authenticité de la situation.

En d'autres termes, cette démarche formative peut aussi poser le problème de sa présence « étrangère » dans les situations investiguées. Sur ce terrain où l'évaluation est posée comme confidentielle, comment se faire accepter dans les situations d'évaluation ? A défaut d'y parvenir, comment réduire son altérité ? La démarche ethnographique du superviseur doit résoudre le dilemme suivant : le devoir de répondre à la confiance donnée par les évaluateurs (et les candidats) tout en mettant en relief des éléments révélés plus critiques ... mais intéressants pour l'évaluateur. La démarche du superviseur passe par sa reconnaissance au sein de la communauté : le superviseur peut être par exemple un évaluateur ou un coordonnateur détenant une certaine expérience en la matière. L'étude montre ici que tous les coordonnateurs doivent normativement non seulement détenir les qualifications requises, mais encore avoir suivi le « stage méthodologique ». L'important semble pourtant ailleurs. Il doit être une « figure » suffisamment familière pour ne plus gêner les évaluateurs en action. Etre un évaluateur en fonction reste la meilleure fonction. Le premier travail du superviseur consiste alors à rendre une observation fine et directe des actes les plus usuels : déceler les routines, les interactions, et retranscrire les verbalisations de l'évaluateur. Il renvoie à une conception plus large que l'acte d'observer pour « *comprendre de l'intérieur*[1290] » selon Pepin (2011), Erny (1981), Laplantine (2005) et Pepin (2011). Pour une observation plus en profondeur, le travail du superviseur appelle moins à pénétrer les situations d'évaluation qu'à une véritable immersion. Elle nécessite de s'immiscer dans le groupe d'évaluateur afin de devenir un membre reconnu, mais aussi de rendre une action d'observation, de description autant initiale qu'intérieure par un « *vivre en soi les tendances principales de la culture étudiée*[1291] » (Laplantine, 2005).

Pour conclure, la démarche ethnographique en tant qu'outil formatif à l'évaluation pose plusieurs exigences : elle demande de **comprendre les actes d'évaluer des compétences** autant dans leurs significations, leurs interactions, que dans leurs structurations et leurs cadres. Elle implique un utilisateur initié, voire intime et fortement inséré dans le milieu à investiguer. Cette condition est minimale pour **identifier les spécificités du terrain** (cadre normatif, lieux d'investigation, conditions matérielles le cas échéant, etc.). Ensuite, il s'agit de **construire un « *contrat* » avec les évaluateurs** en vue d'obtenir les conditions de faisabilité, d'éthique et de validité. Ce travail est difficilement envisageable à leur insu dans le

[1289] BOGDAN, R. & TAYLOR, S.J., (1975): Introduction to Qualitative Research Methods. A Phenomenological Approach to the Social Sciences, New York, John Wiley and Sons.
[1290] PEPIN, M., (2011). Ibid.
[1291] LAPLANTINE, F., (2005). Ibid.

cadre normatif présenté dans cette étude. Enfin, ce travail est chronophage dès lors qu'il demande de **retranscrire les actes à développer** dans contexte contraint, nécessitant une technique de prises de notes particulières.

Que ce soit du côté de l'outil de l'évaluateur ou du superviseur formateur, les actes ethnographiques s'apparentent à une action ethnologique en ce qu'ils façonnent chemin faisant le recueil de données : les conditions méthodologiques sis permettent de mettre en avant les indices clés, les significations, les logiques et le point de vue des acteurs, qu'ils soient candidats à évaluer ou évaluateurs en formation. L'étude pense que l'outil ethnographique prend toute sa place dans un formation d'évaluation sous deux formes : une action technique relative à la prise de notes et une action directe par la mise en place de superviseurs en situation réelle d'évaluation et un retour direct ou en léger différé.

VI.3/ Vers une modélisation pragmatique d'un dispositif évaluatif

Cette ultime partie part de la prospective présentée sus pour se projeter dans la construction d'une première modélisation d'un dispositif évaluatif. Loin de se substituer aux spécialistes en ingénierie de formation ou d'évaluation, l'étude veut juste démontrer la faisabilité d'avancer des propositions en s'appuyant sur les résultats situés de cette étude : les propositions ne doivent donc pas être prises à la lettre. L'étude veut juste souligner que les éléments conduisant à leurs formalisations émanent d'actes typiques d'évaluer des compétences, et détenant des régularités et des stabilités suffisantes, validées par les évaluateurs eux même entre autre. De ce fait, l'étude apporte au chef de projet l'espoir de pouvoir faire évoluer son dispositif dans le sens de « l'acte d'évaluer des compétences », dans le sens des dispositions à prendre pour aider l'évaluateur à mieux objectiver sa décision.

En premier lieu, l'étude réhabilite l'ingénierie de l'évaluation des compétences en la prenant en considération, au même titre qu'une ingénierie de formation. Tout d'abord, elle pose une approche plus *meta* des différentes dispositions grâce à la schématisation, avant de poser des dispositions plus opérationnelles. En second lieu, elle présente simplement à l'Of et à son chef de projet les dispositions propres à « l'acte d'évaluer des compétences ». Celles-ci répondent à un credo que les dispositifs normatifs avaient oubliés : aider l'évaluateur à prendre ses dispositions. En troisième lieu, l'étude s'adresse à l'évaluateur plus directement. En s'appuyant sur son activité, elle lui propose de prendre ses propres dispositions plus facilement pour mieux agir.

Au delà de démontrer une évolution possible du dispositif Jeps pour le centre formation CESA, l'étude répond sur un plan scientifique à ses deux hypothèses. Dans la section précédente, la thèse avait initialement validé sa première hypothèse : **hypothèse de recherche que « l'acte d'évaluer des compétences » détient bien des régularités, des taxinomies pratiques qui « objectivent » l'évaluation au même titre que les cadrages normatifs actuels.** En lien avec la section précédente sur les prospectives, la thèse valide ici sa deuxième hypothèse : **hypothèse pragmatique que « l'acte d'évaluer des compétences » peut apporter des pistes tout aussi valables et fiables que les approches ultra structurantes actuelles**, **et sur lesquelles le chef de projet peut se porter pour améliorer son dispositif évaluatif.**

VI.3.1 Réhabiliter une ingénierie de l'évaluation des compétences

En lien avec les propositions sus, la réflexion mène à un dispositif plus ouvert à « l'acte d'évaluer des compétences », améliorant les conditions d'agir sur trois plans. **Sur un plan**

contextuel, le dispositif permet de passer d'un contexte d'évaluations à la chaîne dans des environnements cloisonnés ou délocalisés à un huit clos garantissant les exigences d'une délibération équitable et juste : un dispositif qui autorise l'évaluateur à « *de plus amples délibérés* ». **Sur un plan artefactuel**, le dispositif intègre les processus des genèses instrumentales : il s'agit de passer des outils de l'évaluation à des outils pour évaluer. Enfin, **sur un plan référentiel**, des dispositions permettent à l'évaluateur de développer un processus de référentialisation plus abouti : mieux harmoniser les attendus, et les exigences avec les autres évaluateurs, etc.

La modélisation suivante (schéma 8m présenté dans deux pages) pose l'approche dispositionnelle sur deux niveaux. Le premier niveau de conception part moins d'un travail de décompositions de tâches prescrites en critères de compétences (comme c'est le cas pour le dispositif Jeps actuel) que de l'étude des actes d'évaluer des compétences présentée dans cette thèse. La modélisation schématique présente trois voies.

Premièrement, elle conduit à spécifier un dispositif aux outils de l'évaluation moins par une conception déterministe fondée sur la relation prototype-tests que sur la relation évaluateur-artefact. Disposer à évaluer, serait encourager sa « *créativité d'agir* » afin d'optimiser un processus d'enquête en mutualisant les instruments générés : les améliorer, les échanger, etc. Disposer à évaluer, serait également veiller au développement des genèses instrumentales à des fins de réajustement, de remplacement ou de mise à l'écart. **Deuxièmement, elle mène à libérer les processus de « *référentialisation* »** moins par des référentiels « grillagés » (multicritères, formatés, stabilisés) que par des « référent-actions » amenant à agir dans des « *dilemmes* » aux « entre deux situés ». **Troisièmement, elle pose le dispositif au-delà de la situation d'évaluation en ouvrant sur « l'avant et l'après »** comme espace nécessaire de libération d'actes propres à l'enquête : des processus liant intime conviction et renormalisation.

Ces dispositions laissent entendre un second niveau d'approche : une approche « meta » qui puisse concevoir un ensemble ayant fonction de médiatisation. La schématisation présente les trois axes dispositionnels en lien avec le dispositif « meta » : les « *outils émergeants et donnés* » sont sur la droite, « *l'instruction et la mise en délibéré* » sont sur la gauche et le « *référent-action* » est placé au centre comme pierre angulaire appartenant à la fois aux dispositions et au dispositif « méta ». Si les dispositions s'adressent plus particulièrement aux évaluateurs, le dispositif *meta* est adressé aux responsables et chefs de projet.

Cet ensemble s'appuie sur une organisation duale liant un vivier de ressources pédagogiques à une « *communauté de pratique*[1292] » selon Wenger (1998) entendue également pour Trouche (2005) comme « *ayant des propriétés fortes : un engagement actif dans les actions communes (ce qui suppose une reconnaissance mutuelle des individus qui composent la communauté), l'existence d'un répertoire (de mots, de procédures, d'objets…) partagé et enfin la production d'outils, symboles, histoires, termes et concepts qui réifient la pratique de cette communauté sous une forme stable*[1293] ». La « *communauté de pratique* » représente les évaluateurs, les formateurs, les « experts », les « superviseurs », voire les « référents » de la DRJSCS. Même si cette étude a privilégié le point de vue des évaluateurs en lien avec les actes des candidats, ces derniers peuvent être utiles en termes d'expériences verbalisées.

[1292] WENGER, E., (1998). Communities of practice, New York, Cambridge University Press.
[1293] TROUCHE, L., (2005). Construction et conduite des instruments dans les apprentissages mathématiques : nécessité des orchestrations, in Recherches en Didactique des Mathématiques, 25/1, pages 91-138.

Le schéma reprend également les caractéristiques de la méthodologie de cette étude : méthodologies ethnographiques, behaviouristes, entretiens, etc. Ces démarches peuvent être reprises par les Coordonnateurs et acteurs associés en lien avec les ressources disponibles de l'organisation (l'Of CESA mais également d'autres acteurs tels que le CREPS, la FFHMFAC, l'Insep, la DRJSCS d'idf, etc.) Elles appellent à une posture de « *l'observateur* », de « *l'agent qui signifie* » et du « *sujet qui témoigne son vécu* ». Les résultats sont ainsi mis en forme dans une organisation structurée par des ressources pédagogiques, des outils, des contenus.

Plus conceptuellement, le schéma présente dans sa structure deux niveaux dispositionnels qui agencent des « *dispositifs d'intermédiations, (...)* [i.e.] non *seulement* [comme] *un réseau mais aussi un ensemble de références (conventions, règles de droit) partagées par les acteurs, références qui peuvent faire l'objet d'interprétations, de débats ou de mobilisations collectives*[1294] » (Bernard de Raymond, 2010). Au regard du niveau *meta*, la conception de Bernard de Raymond revêt un caractère primordial qui complémente le cadre générique. Il renvoie à deux stades identifiés par Foucault (1994 [1977]) : un stade générique qui privilégie « *une fonction stratégique dominante* [pour] *répondre à une urgence*[1295] ». Les buts et les visions premières qui guident la conception d'un dispositif amènent à une « *surdétermination* » où « *chaque effet [engendré par le dispositif], positif ou négatif, voulu ou non voulu, vient entrer en résonance, ou en contradiction, avec les autres, et appelle à une reprise, à un réajustement, des éléments hétérogènes*[1296] ». La genèse du dispositif repose ici sur les interactions de la communauté de pratique autant au regard des normes que sur les expériences et références de chaque évaluateur : elles alimentent petit à petit les interprétations, les débats, ce que Bernard de Raymond (2010) nomme les « *mobilisations collectives*[1297] ». Un second stade réinterroge le dispositif en actes : il est alors remobilisé et réajusté pour gérer les effets autoproduits. C'est dans ce sens que ce schéma est produit. **L'espace bleuté représente le dispositif *méta* qui conçoit, surveille et réinterroge sans cesse les dispositions qui accompagnent l'agir des évaluateurs au regard de ses portées**.

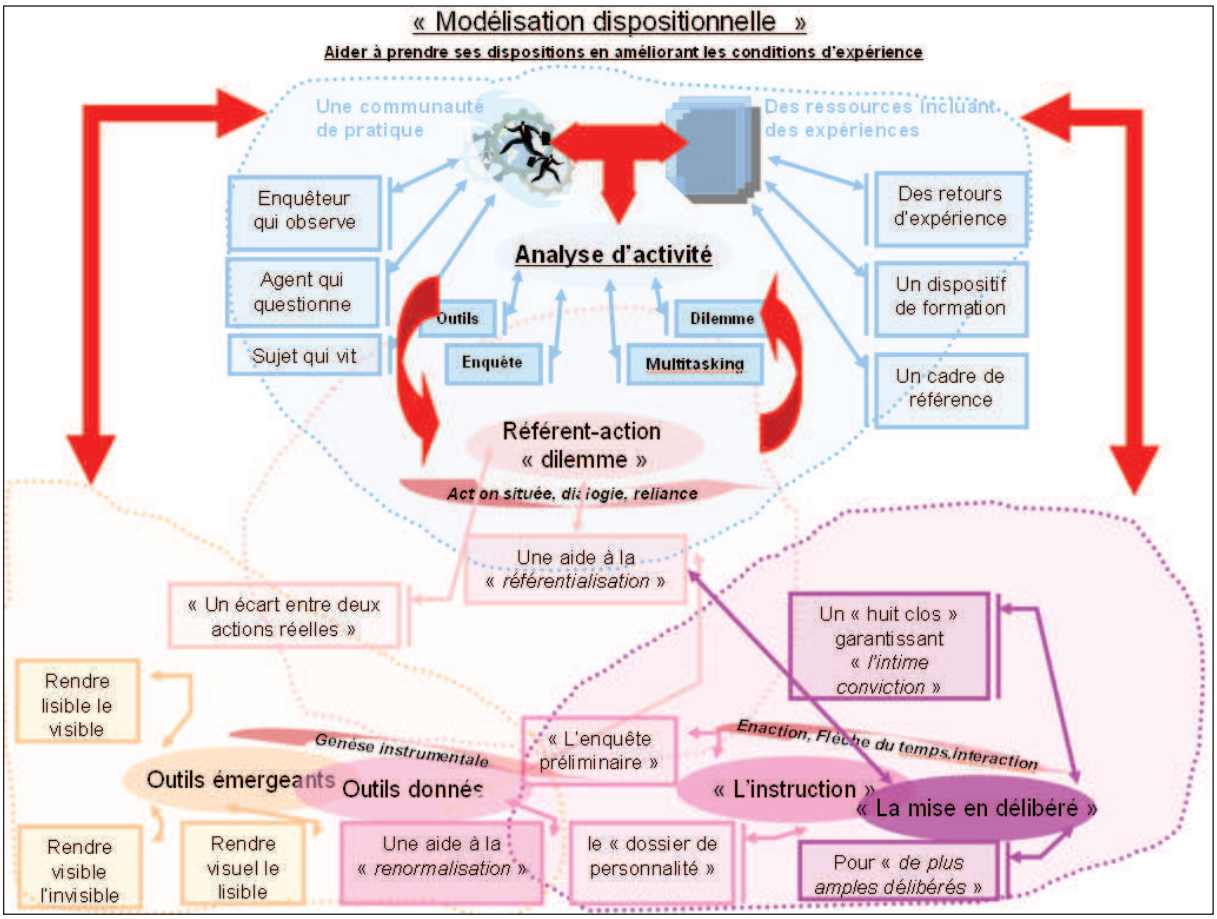
Schéma 8m : Schéma d'aide à la réflexion d'un dispositif ouvert à l'acte d'évaluer

[1294] BERNARD de RAYMOND, A., (2010), Dispositifs d'intermédiation marchande et politique des marchés. La modernisation du marché des fruits et légumes en France, 1950-1980, Sociologie du Travail, n°52, p. 1-20

[1295] FOUCAULT, M.,(1994 [1977]). « Le jeu de Michel Foucault », Dits et écrits, T. II., Paris, Gallimard, pp. 298-329.

[1296] Id.

[1297] BERNARD de RAYMOND, A., (2010), Ibid.



Le schéma revêt une organisation de type réseau par l'agencement d'espaces de couleurs et de flèches liant les éléments entre eux. Il ne doit pas occultée l'humain qui s'y cache. L'approche dispose sur le damier des intentions stratégiques et des éléments hétérogènes qui sont mis en (re)médiation par la communauté de pratique : loin de l'aporie d'un réseau ultra-structuré proche de l'auto système, la modélisation remet à jour la notion « *d'acteur-réseau*[1298] » cher à Foucault (1994 [1977]) entre le « dit et le non dit » : « *un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit*[1299] ».

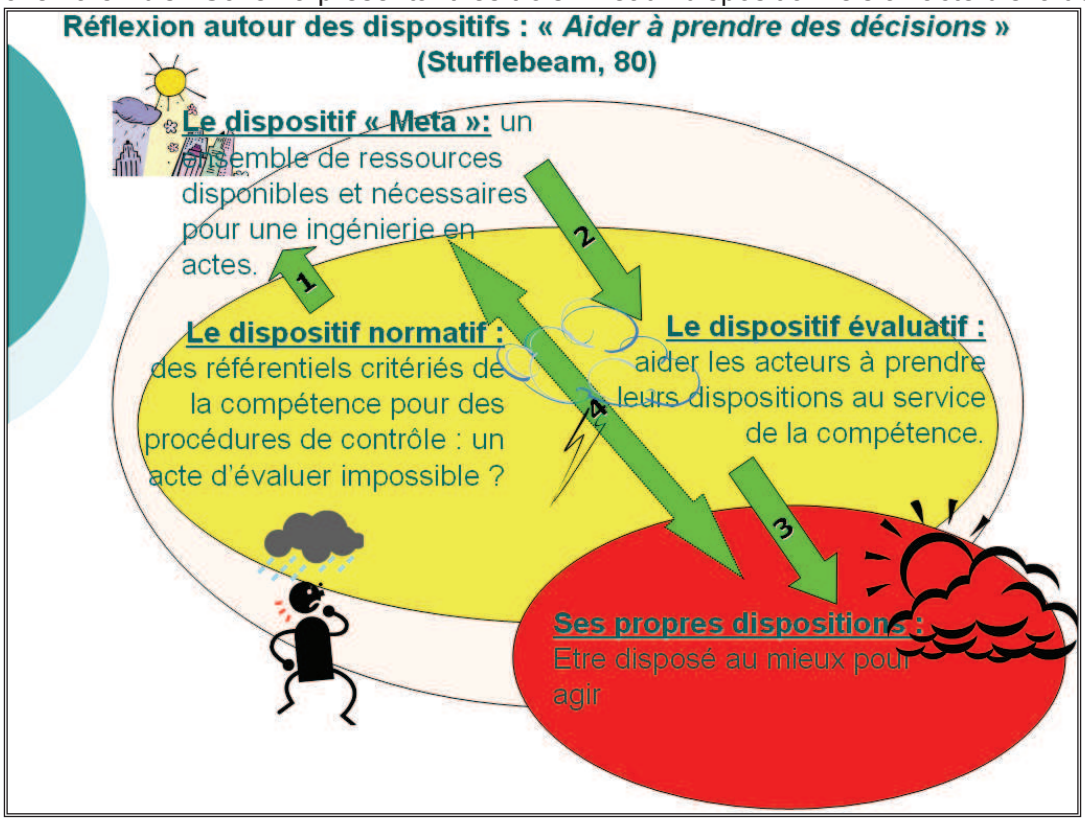
Un troisième niveau de dispositif peut être intégré : **des dispositions propres à l'évaluateur**. Intégré dans un dispositif évaluatif, l'évaluateur cherche à se perfectionner, à se préparer, à se former, à se professionnaliser par des actes plus personnels. Ces éléments se manifestent comme étudié dans « l'acte d'évaluer des compétences ». L'importance de prendre appuie sur celui-ci permet d'accéder à des éléments personnels mais récurrents, et de les prendre en compte dans l'évolution du dispositif évaluatif. Le schéma ci-dessous présente ces trois niveaux dispositionnels.

En partant d'un dispositif normatif contraignant « l'acte d'évaluer des compétences », le dispositif *meta* permet de travailler au service de ce dernier. Ce travail met en lien les éléments normatifs et les actes d'évaluer des compétences (à travers ses tensions, ses outils par exemple). Il amène les évaluateurs à prendre des dispositions à la fois partagées et singulières. Les actes d'évaluer des compétences sont de nouveau étudiés par le

[1298] FOUCAULT, M., 1994 [1977]. Ibid.
[1299] Id.

dispositif *meta* à des fins d'adaptation du dispositif évaluatif et pour le développement professionnel des évaluateurs.

Schéma 8mbis : Schéma présentant les trois niveaux dispositionnels à l'acte d'évaluer



VI.3.2 Aider l'évaluateur à prendre ses dispositions

Les acteurs institutionnels proposent déjà des dispositifs instrumentalisés : les outils normés de l'évaluation s'attachent à décomposer l'objet de l'évaluation (la compétence) en critères. Ils espèrent ainsi simplifier « l'acte d'évaluer des compétences » par des procédures de contrôle et de remplissage de « cases à cocher ». L'étude démontre que ces outils le ralentissent : leurs déterminismes, leurs déconnections avec les situations singulières sont autant d'éléments qui militent pour une réhabilitation de « l'acte d'évaluer des compétences » dans un dispositif évaluatif. Comment envisager une évaluation de compétences en ne s'intéressant qu'à la compétence ? Les éléments suivants sont force de propositions à une approche très pragmatique. **La visée principale reste : comment aider l'évaluateur à agir ?** Quels éléments mettre en avant pour suppléer ses actes d'évaluer des compétences ?

Un superviseur au service des évaluateurs : un accompagnateur, un éclaireur

L'idée de proposer des superviseurs n'est pas nouvelle : les textes juridiques proposent déjà des superviseurs pour les évaluations certificatives aux diplômes Jeps. Leurs missions reste de contrôler et vérifier le bon déroulement des évaluations certificatives sur le plan organisationnel : contrôler les évaluateurs présents, la bonne tenue des grilles d'évaluation, le respect des protocoles d'épreuves, le confort des locaux, la signature des grilles entre autre. **L'étude pose le superviseur moins comme un super contrôleur (conception juridique posée par les textes) qu'un guide, un accompagnateur voire un entraîneur.** Elle propose plusieurs actions du superviseur : elles peuvent aider l'évaluateur à prendre ses dispositions. **Premièrement, il peut identifier les tensions**, les encombrements temporels,

les actes manqués. **Il les rapporte en direct** à chaque fin de situations évaluatives à des fins de ré-aiguillage. Ce dispositif suggère un temps *off* entre chaque situation évaluative pour faire un retour d'expériences. **Deuxièmement, il peut rapporter l'ensemble des tensions et bienfaits à l'ensemble des évaluateurs concernés.** Il peut participer à une réunion post situations évaluatives. Un rapport peut être formalisé selon les besoins de la structure. Ce dernier permet de tracer les expériences et de les retravailler le cas échéant. **Troisièmement, il peut être présent lors des « mises en délibéré »**. S'il ne rentre pas dans le processus décisionnel, il peut fournir des informations : caractériser le niveau d'exigences au regard des différents binômes supervisés par lui-même, rappeler les principaux attendus, témoigner de contextes singuliers, etc. Ces informations peuvent aider à compléter la référentialisation des évaluateurs par exemple. **Le superviseur peut faire le lien : il pondère ou éclaire selon les cas.**

Former à l'acte d'évaluer : simulations, (in)formations et pratiques réflexives

L'Of tient ici une double responsabilité : suppléer l'évaluateur à résoudre les difficultés de son enquête et travailler avec un prescrit lourd voire déconnecté de « l'acte d'évaluer des compétences ». Le cadre prescrit n'empêche pas l'Of de complémenter le dispositif évaluatif en partant de « l'acte d'évaluer des compétences ». En amont, l'Of peut aménager des espaces et des outils plus souples qui permettent à l'évaluateur de se professionnaliser : développer ses pratiques, anticiper les difficultés par exemple. La prospective amène de nombreuses pistes sur ce point. L'Of peut mettre en place **des simulations ciblées** sur des situations évaluatives complexes : certaines situations posent plus de difficultés selon le contexte normatif, le groupe de candidats, le panel d'évaluateurs. Il peut être opportun d'organiser une ou deux simulations tournées vers un perfectionnement de « l'acte d'évaluer des compétences ». Elle peut déboucher sur un réaménagement de la situation évaluative par exemple. Le responsable de l'évaluation (puisqu'il y en a un ici) peut travailler avec **des captations vidéo**. Si les évaluations certificatives n'acceptent pas les dispositifs vidéo, les évaluations « blanches » (types OPO) peuvent être filmées sous certaines conditions. Elles détiennent l'avantage de travailler « l'acte d'évaluer des compétences » à partir de conditions authentiques d'évaluation. Plus généralement, les simulations, les captations vidéos, la présence de superviseurs peuvent permettre de retravailler sur ces matériaux (**du simple brief aux entretiens d'auto confrontations** par exemple). Dans une perspective plus professionnalisante encore, l'Of peut aller jusqu'à mettre en place **des « formations » ou « échanges formatifs »** : retours d'expériences, témoignages d'évaluateurs ou de candidats, revisionnages, formations techniques aux questionnements. Les témoignages placés en Annexe 17 et 18 du Tome 2 sont éloquents sur ce sujet.

Ces propositions appellent à être complémentées selon la spécificité de l'Of. Concernant l'Of étudié, deux aménagements récents ont été mis en place par exemple.

D'abord, une formation aux différents types de questionnements a été envisagée en interne : travailler plus particulièrement autour du questionnement sur le plan technique. Cette première mesure émane notamment des évaluateurs eux mêmes (dont on trouve également traces dans l'annexe 18 du Tome 2). L'Of a pris conscience que la valeur d'une réponse dépend de la qualité du questionnement. Cette formation peut être sous traitée en externe (stages aux techniques de questionnements en lien avec les types implicites de questionnements : « l'entonnoir », « la question piège », les questions « à revers », les questions « qui tendent une perche », « l'hameçonnage[1300] » (*fishing*)).

[1300] Ou encore le « *Phishing* », au sens anglophone du « *fishing* » : technique utilisée par des fraudeurs pour obtenir des renseignements personnels dans le but de perpétrer une usurpation d'identité. La technique consiste à faire croire à la victime qu'elle s'adresse à un tiers de confiance (source wikipedia).

Ensuite, l'Of veut diversifier le retour d'informations qualitatives en faisant appel aux expériences des candidats eux-mêmes ; une démarche originale qui a le mérite de ne pas oublier l'un des deux principaux acteurs à une évaluation de compétences. Un ou deux candidats viennent témoigner de leurs expériences après les résultats publiés (ce qu'ils ont vécu mais aussi ce qu'ils ont observé ou entendu). L'Of obtient des informations à travers les dispositifs du repositionnement d'un redoublant ou plus implicitement lors des remises de diplôme par exemple.

Mutualiser les outils générés pour suppléer l'acte d'évaluer

L'étude met en tension les outils données de l'évaluation (telles que les grilles, les référentiels, les fiches de protocoles) et les outils générés pour évaluer. Leurs formes, leurs usages, leurs performances sont singulières, irrégulières. Concernant les outils de l'évaluation, la formation de coordonnateur permet d'appréhender les outils prescrits par les textes (référentiels, FDA, textes). Dans les actes, des décalages subsistent : les évaluateurs n'ont plus les éléments en tête ou n'ont pas suivis la formation (non obligatoire pour évaluer). L'Of peut aménager des espaces de travail pour suppléer les évaluateurs sur ce point. Par exemple, **l'Of peut présenter les outils de l'évaluation à des fins plus spécifiques** : quels sont les items clés, quels sont les points importants du protocole à rappeler, quelles sont les principales questions que l'évaluateur doit se poser par exemple. Julien, Responsable pédagogique du CESA, indique que « *l'idée serait de rappeler les questions essentielles que l'on doit se poser (et ne pas se laisser trop entraîner dans une évaluation trop procédurale). Je crois que ce n'est pas notre rôle, mais celui de la DR (qui doit être présente pour cela)* » avant d'ajouter « *il faudrait harmoniser nos attendus, nos questionnements lors des entretiens, nos exigences en se réunissant plus souvent. (…) Il faudrait simplifier les grilles et le nombre d'item …* » (Annexe 18 du Tome 2). **L'Of peut aussi proposer d'harmoniser les « renormalisations » des grilles**, des protocoles au regard des actes situés d'évaluer des compétences (et non seulement au regard de la compétence prescrite, ou de ce que l'on se représente).

Concernant les outils « clandestins » pour évaluer, l'Of peut mutualiser les pratiques et les outils issus de « l'acte d'évaluer des compétences » **: il peut ainsi partager les expériences instrumentales** qui ont produit des résultats : partager pour optimiser les processus de création d'outils en se portant sur les démarches personnelles de création. **Il peut par là même identifier des besoins encore insolubles** : ce qui a aidé mais aussi ce qui a posé problèmes (les erreurs humaines, les actes manqués, les outils faisant perdre du temps, les difficultés rencontrées) : l'outil a-t-il permis d'être amplificateur, réorganisateur ou ralentisseur par exemple.

L'étude apporte divers témoignages sur ces différents points autant dans le cœur de l'étude que dans ses annexes. Par exemple, un évaluateur verbalise le fait qu'il était plus efficace de conduire son entretien grâce à un jeu de couleurs : il identifie en noir les indices d'activité relevés et en rouge les questionnements associés. En un coup d'œil, l'évaluateur pose ses questions. Il se repère facilement. Il écrit en bleu les réponses propres à l'entretien. L'évaluateur binôme, témoin de sa pratique, témoigne : « *ça manque de réunions je trouve. On pourrait se réunir un peu plus souvent pour mettre nos observations sur la table. La dernière fois, j'ai trouvé bien que V. utilise des couleurs sur son brouillon pour différencier les notes de l'animation et celles de l'entretien ensuite* » (Annexe 18 du Tome 2). Ces échanges sur les pratiques et les outils associés permettent *a minima* de partager les expériences : **ils optimisent les genèses instrumentales et les évolutions des outils normatifs et personnels.**

Agencer des espace-temps de l'évaluation : de l'avant à l'après

La situation évaluative est confondue avec la situation présentielle du candidat dans les dossiers d'habilitation : le temps de l'épreuve, le protocole pendant l'épreuve, les phases de l'épreuve (animation et entretiens, soutenance et entretiens). Il y a par la prescription un début et une fin. **En régissant le « pendant », l'étude de « l'acte d'évaluer des compétences » révèle un « avant » et un « après » comme parties intégrantes du dispositif évaluatif**. « L'acte d'évaluer des compétences » est contraint par un décalage temporel : le déroulement d'actes en train de se faire précède sa reconstruction en pénombre par l'évaluateur. Le travail évaluatif est compressé aux bornes prescrites de chaque situation évaluative. Pourtant, il peut être aéré sous certaines conditions. Des possibilités existent et ont déjà été mises en place dans certaines communautés de pratiques (Justice, Police). En s'appuyant sur certaines expériences ainsi que sur les témoignages des évaluateurs, **l'Of peut mieux prévoir des lieux propices aux actes d'évaluer des compétences** : une délibération demande un lieu plus intimiste, un entretien est difficilement envisageable dans une salle de fitness ou de musculation par exemple. Les journées d'évaluation sont longues. Le besoin humain est à prendre en compte pour éviter que la fatigue d'un évaluateur vienne desservir l'évaluation d'un candidat. En l'absence, des pauses ou l'étalement des épreuves sur plusieurs jours augmentent la qualité de l'évaluation. Chaque évaluateur doit se trouver en conditions matérielles pour évaluer. Autre idée émanant de la communauté de pratique juridique, **l'Of peut envisager une phase dite d'instruction** : les évaluateurs peuvent prendre connaissances du « dossier de personnalité » dans de bonnes conditions : les éléments jugés utiles sont retenus au bénéfice de l'évaluation du candidat. Ils peuvent organiser l'audition, éclairer le sens de certaines questions par exemple. Ils peuvent harmoniser leurs attendus et leurs points clés en fonction de leurs spécificités. Cette phase d'instruction peut s'insérer dans le dispositif évaluatif sur un plan géographique comme temporel s'il est sérieusement pensé. Chaque situation évaluative peut être ponctuée par cette phase d'instruction à des fins organisationnelles : informations sur le candidat suivant, préparation des outils de l'évaluation et des outils pour évaluer, réajustement de certains questionnements, etc. L'Of a sur ce point bien avancé en proposant des fiches informatives. Celles-ci semblent apprécier des évaluateurs comme Joeffrey, gérant de club et évaluateur : « *j'aime bien avoir la fiche qui récapitule un peu ce qu'a fait le candidat … surtout pour le projet pro. Car le centre de formation lui donne un déroulé pendant toute l'année … c'est bien de l'avoir donc* » (Annexe 18 du Tome 2). **Sur un plan temporel, l'Of peut penser la possibilité de « mises en délibéré » ou « prorogés »** : le dispositif peut prévoir une période de délibération flexible plutôt qu'une durée fixe. L'idée d'un « prorogé » (rallongé la durée prescrite en cas de besoin) n'est pas à exclure selon les situations. La « mise en délibéré » en cas de blocages décisionnels peut permettre de continuer à évaluer les autres candidats : elle respecte les temps de passage des candidats et prévient toutes décisions hâtives. La « mise en délibéré » permet aussi d'harmoniser les décisions avec les autres évaluateurs : les conclusions premières sont notifiées sans formellement être enregistrées dans les grilles. La « mise en délibéré » est garantie par la conservation de toutes les traces d'activité (des prises de notes, des grilles et tous les documents utiles).

Pour conclure, penser un dispositif de « l'avant » à « l'après » permet d'aérer autant les actes d'évaluer des compétences que les situations certificatives entre elles : ce dispositif évite des enchaînements trop rapides, des encombrements spatiotemporels et peut consolider la qualité de l'évaluation.

Co-construire chemin faisant un « référent actions » de l'acte d'évaluer

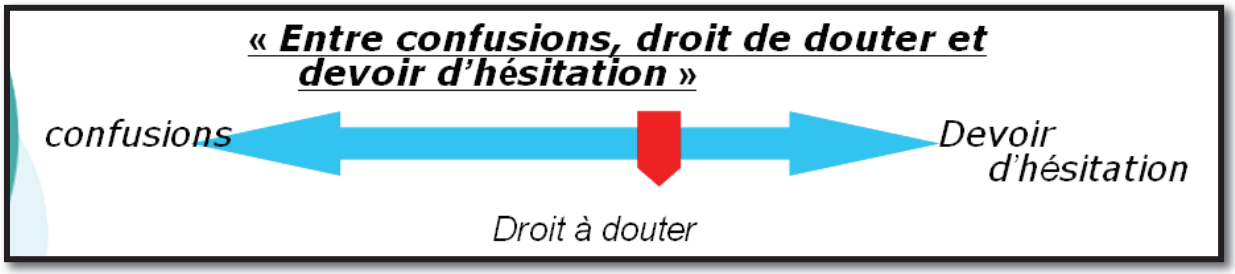
Les éléments proposés sus conduisent à co-construire au fur et à mesure un document d'appuie : un « référent actions » aux actes d'évaluer des compétences. Face aux référentiels étouffés par les listes ou les tâches, l'étude a avancé d'autres formalisations telles que les Référentiels de Dilemmes par exemples : l'Of peut agencer un travail dans cette direction **: il peut commencer par formaliser les tensions**, les pressions, les

difficultés au regard des actes d'évaluer des compétences. **Ensuite, il peut poser par écrit les dilemmes** aidants pour rechercher une résolution située entre les bornes : ex : « *entre normes et attendus* », où se situe l'action décisionnelle **? Enfin, il peut décider de situer les « curseurs »** grâce aux éléments relevés par l'enquête : les points clés qui font pencher la balance. L'illustration dans ce domaine est très parlante et permet d'insister sur l'aspect le plus important du dilemme : sa nature « situé » donc utilisable pour tous et pour toutes actions.

L'étude montre qu'une évaluation sans tension n'est plus vraiment une évaluation des compétences (en opposition à l'évaluation des savoirs enseignés portée sur le contrôle et la vérification) : c'est une de ses raisons d'être. La posture de l'évaluateur devient légitime dans la résolution de ses tensions. Il cherche à s'y préparer en cherchant à mieux les identifier à travers ses expériences. **L'apport d'un « référent action » de types référentiels de dilemmes peut aider l'évaluateur à prendre ses dispositions dans ces espaces d'actions. Il évite les dérives de l'arbitraire comme du surdéterminisme.**

Le « référent actions » est un outil distribué à chaque structure, situé à chaque dispositif, singulier à chaque acteur. S'il n'est pas régulièrement alimenté par les actes situés d'évaluer des compétences, il devient caduc dès l'évaluation des prochaines situations évaluatives. L'étude peut présenter quelques guides d'action propres aux situations évaluatives étudiées. Ils sont à considérer comme des illustrations. Ils présentent des dilemmes relevés lors de cette étude :

Deux dilemmes relevés concernent « l'acte d'évaluer des compétences » face aux doutes de l'évaluateur.

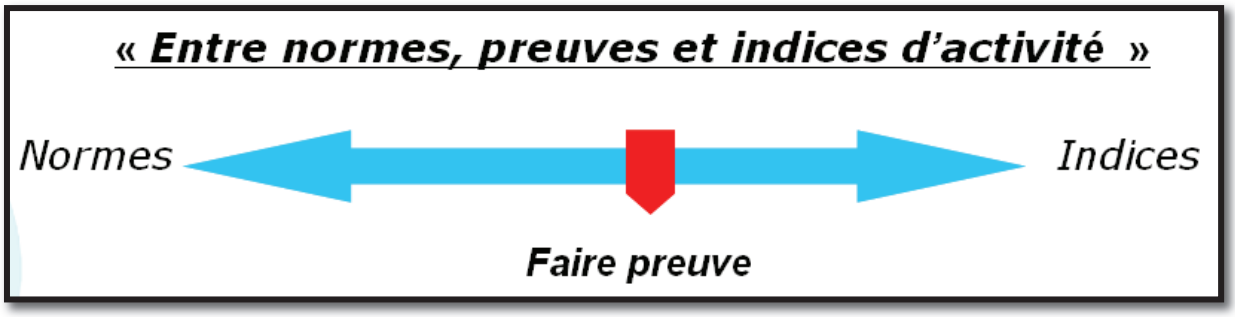


Le premier dilemme « *Entre confusions, droit de douter et devoir d'hésitation* » est assez fréquent dans l'étude : d'un côté, « l'acte d'évaluer des compétences » peut être proche d'un état de confusion. De l'autre côté, l'acte peut être forcé : l'évaluateur s'oblige à hésiter par principe, il veut éviter de tomber dans l'évidence. Au centre de ce dilemme, l'acte s'apparente au droit de douter. Le doute est plus ou moins conduit par certains éléments, tels que des indices : il n'émerge ni d'un simple état mental, ni d'actes méthodologiques mais de la situation d'évaluation.

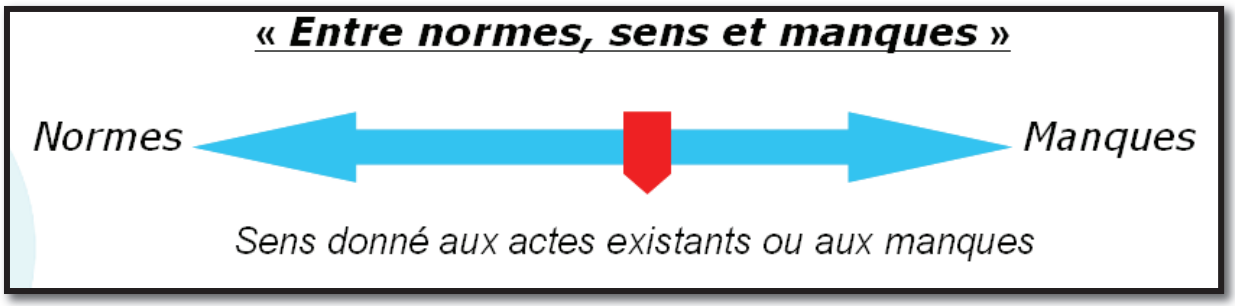
Le deuxième dilemme est « *Entre indices, bénéfice du doute et attendus* » : « l'acte d'évaluer des compétences » se trouve partagé entre un indice peu satisfaisant et un attendu fort de l'évaluateur. Au centre de ce dilemme nait le droit de douter. L'attendu va-t-il se laisser

convaincre au profit d'indices supplémentaires ? Ou va-t-il perdre de son exigence ? Le candidat va-t-il bénéficier du doute ?

L'étude présente deux autres dilemmes qui concernent « l'acte d'évaluer des compétences » face aux normes.



Le premier dilemme s'appelle « *Entre normes, preuves et indices d'activité* » : « l'acte d'évaluer des compétences » peut partir d'un item pour tendre vers des éléments réalisés par le candidat. A l'inverse, il peut partir d'indices relevés et chercher à établir un lien avec les items concernés. « L'acte d'évaluer des compétences » peut se trouver en tension entre une norme non totalement satisfaite et des indices tendancieux : il cherche à se situer dans cet entre deux, à faire preuve d'une compétence suffisante.



Le deuxième dilemme est « *Entre normes, sens et manques* » : « l'acte d'évaluer des compétences » se trouve confronté à des critères laissés sans réponse. D'un côté, la norme réclame une appréciation de type « *validation/non validation* ». De l'autre côté, les actes du candidat n'ont pas permis de répondre à ces critères. Le sens guide l'acte de résolution. Il permet à « l'acte d'évaluer des compétences » de tendre vers la norme si la compétence n'a pas émergé malgré une situation favorable. Il permet une validation si les manques sont justifiés par le sens donné aux actes du candidat (la situation ne se prête pas à acter ce critère par exemple).

VI.3.3 Prendre ses propres dispositions pour mieux évaluer

Se préparer à agir : prises d'informations et outils pour évaluer

Ce dernier volet s'adresse directement aux évaluateurs. Ces propositions ne sont d'ailleurs pas descendantes dans le sens où ils en sont les principaux auteurs (de part l'étude de leurs actes et de leurs témoignages). « L'acte d'évaluer des compétences » pose l'évaluation des compétences comme un acte complexe, contraint, oppressé dès les premières minutes de la situation évaluative. Pour rester dans un regard dynamique, le premier dilemme reste son désengorgement au regard de la temporalité : si la durée prescrite par le protocole d'épreuve est rarement adéquate, l'évaluateur souffre du déroulement imprévisible et instoppable des actions du candidat : il est constamment en retard dans sa quête de reconstruction des compétences. Comment peut-il générer des économies d'actes ? Comment peut-il gagner du temps ? La question de la préparation de chaque évaluation se pose dès lors que

certains actes peuvent être réalisés en amont de la situation évaluative. Le planning des évaluations certificatives est publié plus de deux mois avant. L'évaluateur a le temps de préparer un certains nombres d'éléments :

Premièrement, l'étude propose d'établir un dossier du candidat : en lien avec les propositions sis, l'évaluateur peut inscrire les informations qui lui semblent importantes sur le candidat. Ce travail n'est pas futile dès lors que l'évaluateur évalue environ huit candidats par jour sur trois jours d'épreuves par exemple. Sa mémoire et sa référentialisation peut être aidée.

Deuxièmement, l'Of peut proposer de renormaliser les critères clés : l'évaluateur peut inscrire ses premiers critères clés au regard des grilles. Pour les BPJeps ou DEJeps, chaque épreuve regroupe entre deux et cinq UC : chaque grille d'UC contient *a minima* une dizaine de critères. L'évaluateur a près d'une trentaine de critères à retenir par épreuves. Il peut inscrire les principaux critères qui lui semblent essentiels puis les harmoniser avec son binôme avant l'évaluation. Cette première renormalisation fait gagner du temps sur la délibération.

Troisièmement, l'Of peut prévoir un espace qui permette à l'évaluateur d'évoquer le questionnement de l'entretien : chaque évaluateur a une manière bien personnelle de conduire un entretien. Le binôme évaluateur peut concilier les manières de faire. La spécialité de l'évaluateur peut amener à questionner certains points aux dépends d'autres points. Certaines questions peuvent même être anticipées selon la situation personnelle du candidat et celles des évaluateurs : un évaluateur formateur ne manque pas de poser une question formative qui lui tient à cœur, tandis qu'un expert de la DRJSCS questionne souvent les aspects sécuritaires ou juridiques. Ces taxinomies pratiques sont assez typiques.

Quatrièmement, l'évaluateur peut préparer ses outils : il peut se préparer sur le plan matériel en fonction de ses besoins : certains évaluateurs préparent des pochettes, d'autres n'oublient des stylos de différentes couleurs. Certains évaluateurs préparent un aide mémoire avec les principales informations (sur le candidat, à partir des grilles, etc.). Si la question des outils est centrale, ils doivent lui permettre de prendre ses aises : optimiser ses actes d'évaluer des compétences, amplifier ses portées, aider à organiser son évaluation, gagner du temps. Des outils trop demandeurs en termes de temps ou d'organisation matérielle peuvent produire des effets inverses : l'évaluateur peut privilégier des outils sans contraintes (personnelles, techniques, temporelles, etc.). Ils doivent optimiser les possibilités d'agir : avoir sous les yeux le protocole d'épreuves, les critères clés, les éléments clés propres à certains documents (des éléments écrits au préalable, des marques pages au dossier, le sommaire en page libre, etc.).

« Instruire » l'évaluation : Organiser la collaboration, harmoniser les attendus

L'étude met en valeur la valence entre bi-actions et co-actions à évaluer. Malgré une approche normative assez objective notamment par l'annoncement d'un binôme évaluateur, les résultats mettent en avant des actes assez solitaires avant d'être solidaires. Certains actes semblent forcés, improvisés, mal agencés. Les évaluateurs se regardent, se cherchent pour trouver des repères. Ils s'accommodent en direct en fonction du contexte et de la situation. Cette réorientation peut être anticipée dans certains cas. L'étude retient des situations évaluatives peu fluides faute d'évaluateurs sans affinités, sans expériences communes, sans harmonisations préalables. Ce constat conduit à penser un temps d'échange pour organiser leurs collaborations et harmoniser leurs attendus. « L'instruction » de l'évaluation peut prévoir les éléments suivants.

Les évaluateurs peuvent croiser rapidement les informations propres au candidat : il peut être intéressant qu'un évaluateur partage une information jugée importante pour le bien de l'évaluation du candidat. **Ils peuvent harmoniser leurs attendus** : chaque évaluateur tient des attendus en fonction de leurs qualités, de leurs histoires, de leurs formations, etc. Ils peuvent être partagés en lien avec les items de la grille. Le binôme évaluateur identifie le sens donné aux principaux critères qui vont être mis en jeu.

Ensuite, ils peuvent organiser l'accueil comme la présentation des évaluateurs face aux candidats, la lecture du protocole afin de ne pas perdre trop de temps. Ces actes sont souvent inclus dans la durée de l'épreuve, et prennent donc du temps. En amont également, ils peuvent **vérifier la présence de tous les outils prescrits de l'évaluation** : protocoles, grilles, référentiels, documents supplémentaires, outils personnels : des outils aux accessoires, chaque évaluateur les prend en main et les dispose pour être prêt lorsque le candidat entre en scène.

Enfin, selon le temps imparti, il n'est pas inutile d'aborder le partage éventuel de certaines actions (co-agir) : certaines situations évaluatives amènent une collaboration duale : pour les épreuves d'animation musculation par exemple, un évaluateur peut relever les informations techniques pendant que l'autre évaluateur se centre sur les manières de faire du candidat. En pratique, il est presque impossible qu'un seul évaluateur puisse conduire les deux actes simultanément. Certaines soutenances orales montrent une répartition des actes : un évaluateur note certaines informations écrites sur la présentation orale pendant que l'autre évaluateur se centre sur le discours du candidat (ou sur son dossier écrit par exemple). **Penser le questionnement est aussi un élément relevé au cours de l'étude** : il peut être évoqué ici selon les cas (spécialités des évaluateurs, des attendus particuliers, etc.). Certaines questions peuvent être confrontées à des fins de pertinence. Elles peuvent être notées sans forcément être posées par la suite. Les penser au préalable n'a aucune incidence négative sur la qualité de l'évaluation du candidat.

Questionner le sens : donner envie tout en faisant preuve

L'étude a démontré que « l'acte d'évaluer des compétences » passe par des actes d'enquête : l'évaluateur entre dans un processus de traques des moindres faits et gestes. Il cherche à relever des « indices d'activité » pour reconstruire la compétence présumée. Si les actes du candidat sont scrutés, l'évaluateur peut rester indécis sur certains éléments : les intentions du candidat ne sont pas évidentes à cerner, le sens donné à certains de ses actes reste à prouver. L'évaluateur a alors recours au questionnement pour élucider ces points. L'étude produit différents types de questionnements : implicites, clandestins, singuliers, peu préparés mais difficilement prévisibles. En se portant sur les résultats de l'étude, elle propose certains repères pouvant aider l'évaluateur à agir.

L'évaluateur peut s'inspirer des principes de « l'Oralité » : l'entretien peut tendre vers « l'oralité » sans que le candidat ne soit assigné à répondre. Ce n'est pas un interrogatoire. Il doit pouvoir s'exprimer, garder sa liberté d'expression (dire qu'il n'a pas bien compris une question, demander à reformuler, etc.). En ce sens, l'évaluateur doit **valoriser l'envie de s'exprimer** : la technique du questionnement peut entraîner des actes manqués. Des questions maladroites entraînent parfois de mauvaises réponses : certaines questions formatives peuvent donner la réponse dans la question. L'évaluateur peut se prémunir des forçages de certaines questions qui induisent le candidat en erreur. Volkoff (1989) est un bon repère de pensée : « *ne force pas à parler, donnes en envie*[1301] ». L'évaluateur cherche à faire preuve des actes du candidat : il éprouve les indices d'activité relevés par son enquête pour révéler la compétence. Pour éviter les déviances, il doit pouvoir s'appuyer sur **ses indices d'activité comme guides** : chaque questionnement peut être conduit par un indice

[1301] VOLKOFF, V., (1989). L'interrogatoire, éditions De Fallois, Paris 1989.

d'activité : il permet de garantir le questionnement sur le sens donné aux actes. En s'éloignant des indices d'activité, le questionnement peut devenir déviant : être plus formatif ou s'apparenter à une procédure de contrôle par exemple. Le candidat est acculé à réciter une théorie ou à se justifier. L'absence d'indices d'activité amène l'évaluateur à se porter directement sur les critères comme support au questionnement : les questions sont décontextualisées et vides de sens (par exemple, l'étude a mis en évidence des questions sur la sécurité alors que la situation ne s'y prête pas). Il s'agit ici souvent de questions de contrôle ou de vérification par exemple.

Enfin, l'évaluateur doit garder son droit de douter : le questionnement est l'outil légitime qui justifie une des conditions de l'évaluateur : douter. Entre l'état de confusion et le « devoir d'hésitation », l'étude pose le doute comme un droit avant d'être également un devoir. Il se traduit en actes par des indices contradictoires ou un manque d'indices. Le droit de douter rappelle la difficulté d'être absolument certain de tout : l'évaluateur agit par défaut dans un milieu incertain, imprévisible. Le droit de douter l'amène à construire une compétence la plus probable possible grâce aux questionnements.

Décider en son âme et bon sens

L'étude reproduit également les différents types d'actes de la prise de décision. Comme l'étude l'a discuté en amont, décider en « son âme et conscience », c'est s'appuyer sur les différentes preuves construites par l'enquête, et se laisser convaincre par elles et par celles du binôme : un travail de liens entre indices, sens et intentions. Ce temps d'échange et d'incubation est primordial selon la complexité des situations.

L'étude suggère alors de réunir ses « preuves » : l'évaluateur peut mettre en avant les différentes preuves à charge et à décharge afin de gagner du temps lors de la délibération : les souligner, les surligner en couleur, les écrire. Ce travail s'opère chemin faisant. La prise de notes apparaît comme indispensable pour le recueillement des preuves. C'est l'outil à privilégier comme tout bon enquêteur. Dans ce même temps, **l'évaluateur doit poser une impression d'ensemble comme préambule** : elle peut ensuite être partagée avec son collègue. Elle ne doit pas non plus occultée l'enquête ou tendre vers un verdict trop rapide voire arbitraire. Elle permet d'entamer l'échange et de gagner du temps pour des situations extrêmement claires.

Ensuite, l'évaluateur peut travailler sa conviction intime au regard de l'autre évaluateur : partager les éléments importants qui justifient la conviction intime de chacun, c'est avancer ses preuves (indices, sens et intentions faites) et les valider auprès de l'autre. L'adhésion du binôme permet la construction de « l'intime conviction » et de l'objectivité. Pour adhérer complètement à l'objectivité de l'évaluation, il est nécessaire de **travailler en lien avec les normes** : les preuves qui entraînent l'adhésion du binôme se voient rapprochées aux items concernés. Certaines preuves amènent à adapter la rigidité de certains critères le cas échéant : les preuves peuvent même permettre de valider plusieurs critères à la fois dès lors qu'elles répondent à l'UC concernée.

D'une manière générale, les évaluateurs cherchent à **privilégier le sens à la critérisation inerte de la compétence** : rapprocher un critère d'une tâche s'apparente à une procédure de contrôle. La grille instrumente l'évaluateur. Il devient un fournisseur et un rouage de l'outil normatif. Certains critères non concernés par la situation ne doivent pas entraîner des actes décisionnels forcés. « L'intime » doit rester maître du verdict. C'est ce que Julien, Responsable pédagogique, rappelle : « *L'idée serait de rappeler les questions essentielles que l'on doit se poser (et ne pas se laisser trop entraîner dans une évaluation trop procédurale). Je crois que ce n'est pas notre rôle, mais celui de la DR (qui doit être présente pour cela). Nous devons nous concentrer sur le candidat, sur ce qu'il fait et sur les attendus du métier* ». Il ajoute « *on peut aider les évaluateurs à viser les items principaux (ne pas*

perdre de temps avec certains items sans sens lorsque la situation ne s'y prête pas) » (Annexe 18 du Tome 2). En cas d'absences d'indices, de preuves ou de doutes, l'évaluateur peut accorder le bénéfice du doute au candidat, aux bénéfices d'éléments réellement actés en situation d'évaluation (enclin est donné à la valorisation du candidat). Ce principe est appliqué dans les plus grandes instances juridiques comme la Cour de cassation.

Enfin, **proroger la décision peut constituer une solution noble pour la décision**: les échanges peuvent prendre du temps en cas de désaccord. Si « l'intime conviction » ne se révèle pas, ce processus peut être prorogé (reporté) afin d'enrichir les points de référence. La « mise en délibéré » dans un cadre plus large peut permettre de révéler la décision finale (comme cela est le cas en justice) : l'appel au corpus d'évaluateur peut resituer l'évaluation du candidat au regard des autres évaluations, des exigences retenues par exemple. Les traces d'activité du processus décisionnel doivent être conservées : les outils prescrits mais également les traces actant du processus lui-même (notes, brouillons, documents du candidat, présentation multimédia, fiche de préparation de séance, etc.).

VI.4/ Synthèse

VI.4.1 Synthèse de la démonstration par les discussions

En première partie de ce dernier chapitre, **l'étude valide par la discussion l'hypothèse de recherche que « l'acte d'évaluer des compétences » détient des régularités, voire des taxinomies pratiques qui objectivent l'évaluation au même titre que les cadrages normatifs actuels**. Après avoir repositionné « l'acte d'évaluer des compétences » au regard des conceptions séparatistes propres à « l'évaluation » et à la « compétence », **la discussion commence par faire valoir moins une activité diligentée par des procédures ou des tâches que des interactions situées et incarnées**.

Ensuite, elle dévoile trois actes typiques et stables qui fondent la démonstration de la thèse.

Premièrement, l'étude discerne des actes typiques de fabrication entre « genèse » et « prothèse » instrumentale. L'étude met en avant les outils « cannes » (Heidegger, 1964 ;Vera & Simon, 1993) de l'évaluateur tels que les supports de notes, les brouillons, des fabrications de langages, etc. Ils se présentent comme le prolongement de leurs corps et leurs actes (Simondon, 1989 ; Pélissier, 2002). Ils représentent les « outils pour évaluer ». Ils se conçoivent dès lors qu'**ils « *aident*[1302] » l'évaluateur à agir** (Bereiter, 2002) : non seulement au regard de l'objet mais dans son cheminement à l'objet. Ils ne s'arrêtent pas à un statut « *amplificateur*[1303] » selon Hokanson et Hooper (2000) mais tiennent **un rôle « *réorganisateur*[1304] » de « l'acte d'évaluer des compétences »**. A l'inverse, « les outils de l'évaluation » se veulent le réorganiser voire le contrôler. Ils représentent les outils normatifs tels que les protocoles d'épreuves, les grilles d'évaluation ou encore les référentiels. Ils s'apparentent à des outils « béquilles » que l'évaluateur utilise dès lors qu'il en a besoin. Lorsque ces outils deviennent trop contraignants, l'étude constate que les évaluateurs les écartent du champ d'actions.

Sur le plan conceptuel, l'étude convoque **Rabardel (1995). Il introduit la « *genèse instrumentale*[1305] » comme le processus de transformation de l'artefact (un outil**

[1302] BEREITER, C., (2002). Education and Mind in the Knowledge Age (Second ed.): Lawrence Erlbaum Associates.
[1303] HOKANSON, B., & HOOPER, S., (2000). Computers as cognitive media: examining the potential of computers in education. Computers in Human Behavior, 16, 537-552.
[1304] Id.
[1305] RABARDEL, P., (1995). Ibid.

« nu ») à « l'instrument » : ce dernier est un artefact approprié par l'évaluateur. Reason (1987& 1990) éclaire aussi ce résultat avec sa conception de l'outil « prothèse » : **des outils opérationnels sur une longue durée posent le problème de la transformation « *des caractéristiques adaptatives normales de la cognition* *humaine en responsabilités dangereuses*[1306] »** (Reason, 1987, 1990). La discussion retient son rôle médiateur entre l'évaluateur et son environnement : des usages amplificateurs et réorganisateurs associés à des actes créatifs en temps réel pendant les situations évaluatives.

Par exemple, l'outil questionnement comme « *technè* » caractérise des actes typiques de fabrication implicite. Au cœur de toutes les situations évaluatives, il implique tous les évaluateurs. Il s'apparente à **un jeu subtil du « quoi », du « pourquoi » et du « comment »** : « *Dites moi à quoi il joue, je vous dirai comment il est*[1307] » (Marinopoulos, 2009). Dans les actes, le questionnement fait apparaître différentes manières de faire tendant à des actes technicisés : **une multitude de « *technai* » rend la « *technè* » inefficace**. Si la technique peut aider l'évaluateur à formuler ses questions, l'évaluateur cherche à rester maître de son questionnement et de « sa technique ». **En réhabilitant l'acte au moyen, la technique devient une « *technè* » en tant qu'acte médié et aidé.** Entre questionnements techniques et clandestins, la question de la formation se pose pour professionnaliser l'évaluateur et garantir une qualité de réponses.

En lien avec le questionnement, des actes typiques de fabrication et de créativité se révèlent dans l'entretien entre oralité et interrogatoire. La discussion part de la notion de « l'interrogatoire » : une « *machinerie*[1308] » activant une sommation de questions, voire une machine à aveux (Trillet, 2001). L'étude convoque la notion « d'oralité » pour repositionner « l'entretien ». Comme le dit Volkoff (1989), « *j'aurais dû faire le rapprochement plus tôt et j'aurais aussitôt trouvé ce moyen suprêmement élégant d'appliquer l'axiome fondamental de l'interrogatoire : **ne force pas à parler, donnes-en envie***[1309] ». Pragmatiquement, l'entretien caractérise ce « *qui se déroulent par des échanges verbaux à la Barre du Tribunal. (...) Lors de l'audience **les parties échangent verbalement leurs demandes réciproques et leurs moyens** » (*Vibert & col., 2003). L'entretien permet de « ***faire la preuve d'un fait matériel en les faisant comparaître en présence des parties***[1310] » (Larquier, 1998).

Enfin, si l'évaluation classique des savoirs enseignés conduit l'évaluateur à être plus applicationniste par une activité de contrôle mono référencée (vérifier un savoir au regard d'un cours, vérifier un résultat ou une performance par exemple), l'évaluation des compétences amène l'évaluateur à prendre des chemins de traverse, à quitter la mono référence prescrite pour mener l'enquête de la compétence dont il a la charge. Il se dote alors d'outils maniables et personnels pour faire. **En ce sens, les actes de fabrication et de créativité restent bien des actes typiques de l'évaluation des compétences.**

<u>Deuxièmement, l'étude démontre que « l'acte d'évaluer des compétences » est fortement typicalisé par des actes d'enquête et de construction de la conviction.</u>

La discussion commence par poser les actes d'évaluer des compétences comme une enquête en contexte : elle permet de faire l'expérience de la compétence en situation. **« L'enquête*[1311]* » se discute à l'aune de la conception préconisée par Dewey (1967)**. L'évaluateur est confronté à une situation indéterminée, incertaine, implanifiable. **Elle amène**

[1306] Id.
[1307] MARINOPOULOS, S., (2009). Dites moi à quoi il joue, je vous dirai comment il va, Ed. Les liens qui libèrent, Broché.
[1308] TRILLET, R., (2001). un face-à-face qui oppose, interview accordée le 15 mai 2001 à l'U.L.B.
[1309] Id.
[1310] LARGUIER, J., (1998). Procédure civile : droit judiciaire privé, 16e éd, Paris, Dalloz.
[1311] DEWEY, J., (1967). Ibid.

l'enquêteur à passer d'une posture du prévisible à une posture du « *probable* ». Réhabilité par Ilya Prigogine, les « *probabilités*[1312] » de l'acte d'enquête donnent la possibilité d'inventer, de créer. La discussion conduit à caractériser l'enquête comme un processus de reconstruction d'après coup par des « *figure d'action*[1313] » de la compétence (Buléa et Bronckard, 2005). **L'enquête fait l'expérience des compétences en situation par des « *arrangements* »** de plusieurs logiques d'actions : **un « *bricolage*[1314] »** (Javeau, 2001) **engendrant une « *créativité d'agir*[1315] »** (Joas, 1999). L'étude observe que si un candidat reconstruit un savoir dans une évaluation des savoirs enseignés, c'est l'évaluateur qui prend en charge la reconstruction de la compétence dans une évaluation des compétences. **En ce sens, les actes d'enquête et de construction de la conviction, en plus d'être récurrent, restent typiques à l'évaluation des compétences.**

L'étude termine sa discussion par une phase plus interactive entre « plaidoirie et réquisitions » : l'évaluateur cherche en questionnant pour établir une conviction plus qu'une certitude. Elle invite à saisir le point de vue du candidat et est enclin au bénéfice du doute. L'évaluation comme enquête est considérée comme un dispositif pour « ***faire surgir le point de vue de l'acteur*** [le candidat stagiaire] ***sur sa propre activité****, en lui faisant exprimer son expérience (…) qui permettent (…) de se confronter avec des traces de leur activité passée*[1316] » (Durand, 2010)

L'étude termine sa démonstration en révélant des actes complexes typiques de renormalisation et de référentialisation : faire en même temps ou faire ensuite, mais faire avec. L'étude discute de trois types d'actes « contraints » : en premier lieu, l'évaluateur tente de « faire en même temps » : ces actes s'adossent à la notion de « *multitasking* » selon Gless (2011) : ils visent « ***l'art d'accomplir plusieurs tâches en même temps***[1317] ». en second lieu, l'évaluateur, sous la pression des évènements dans un espace temporellement court, en vient à « faire ensuite », à alterner des actes avec d'autres : ces actes s'apparentent à des actes de jonglages. Didier Pleux (2006) admet que ces actes démontrent « ***la réactivité, une certaine agilité à passer d'un contexte à l'autre***[1318] ». La nature de ces actes convoque **la « *procrastination, terme savant pour désigner l'art de reporter au lendemain ce qu'on pourrait faire maintenant*[1319] » (Einfalt et Bujon, 2009).** En dernier lieu, l'évaluateur cherche à « faire avec » : Si l'acte est contraint, l'évaluateur doit agir : travailler sur **plusieurs processus de « *référentialisation*[1320]»** (Figari, 1994), s'accommoder à la « *flèche du temps*[1321] » (Prigogine, 1996) et aux normes qu'il l'assaille (Schwartz, 2000). La discussion conduit à s'intéresser aux actes « dilemmes » (Prot, 2011 ; Clot, 2011) que l'étude pose comme **« *l'écart entre deux actions réelles*[1322] »** selon Pérez & Fleurance (2007).

Concernant le processus décisionnel, les actes complexes de référentialisation marquent le passage de la conviction intime à l'intime conviction. L'étude discute tout d'abord de la conviction en opposition à l'évidence ou la certitude. La conviction, avant de devenir intime,

[1312] PRIGOGINE, I., (1996). Ibid.
[1313] BULEA, E. & BRONCKART J.P., (2005). Ibid.
[1314] JAVEAU, C., (2001). Le bricolage du social. Paris : PUF.
[1315] JOAS, H., (1999). La créativité de l'agir. Paris, Éditions du Cerf.
[1316] Id.
[1317] GLESS, E., (2011). Etre plus efficace : Pour en finir avec le multitasking, débranchez !, l'Express, lentreprise.com, publié le 05/10/2011.
[1318] PLEUX, D., (2006). De l'enfant roi à l'enfant tyran. Paris: Odile Jacob.
[1319] EINFALT, L. et BUJON, S., (2009). Ibid.
[1320] FIGARI, G., (1994). Ibid.
[1321] PRIGOGINE, I. (1998). Ibid.
[1322] PEREZ, S. & FLEURANCE, P., (2007). Le « recyclage » des experiences professionnelles. Un enjeu pour l'ingenierie de formation. Un exemple chez les accompagnateurs des entraineurs nationaux « chef de projet performance » a l'insep, Omnas.

est un « acte d'évaluer des compétences » : il est décrit dans l'étude comme une action de *« la preuve établissant la culpabilité de quelqu'un*[1323] *»*. Elle pose la « conviction intime » comme propre à l'évaluateur au regard de son enquête : s'il se laisser vaincre de l'intérieur selon Hélié (1866), il se laisse aussi vaincre de l'extérieur de part les éléments fournis par l'enquête (Fayol-Noireterre, 2005) . La « conviction intime » relève un processus ancré sur ce que l'étude nomme des indices d'activité, de vérité et de sincérité. Elle répond à l'arbitraire : « ***la loi ne peut pas abandonner à la seule conscience du juge le droit de décider arbitrairement***[1324] » (Robespierre, 1791). L'étude pose ensuite « l'intime conviction » comme la confrontation de deux « convictions intimes » : des preuves débattues contradictoirement pour se laisser convaincre par elles.

A des fins de comparaisons, dans l'évaluation des savoirs enseignés par exemple, l'évaluateur n'est pas contraint par les processus de reconstruction car cette activité incombe au candidat. L'évaluateur garde en tête le référent (en mémoire, prescrit dans la grille ou écrit sur un support) propre au savoir, puis il écoute (et observe) le candidat. Dans ce déroulé, l'évaluateur n'a nul besoin de multi référentialiser son évaluation, de même que la renormalisation (des items de la grille par exemple) reste assez exceptionnelle. Le candidat sait ou ne sait pas, il répond ou non, il donne le bon résultat ou non. En ce sens, les actes complexes de renormalisation et de référentialisation sous pression restent bien typiques et récurrents à l'évaluation des compétences.

VI.4.2 Réinterroger l'évaluation des compétences et son dispositif : synthèse et validation de l'hypothèse pragmatique

La deuxième partie sur la prospective valide **l'hypothèse que « l'acte d'évaluer des compétences » peut apporter des pistes tout aussi valables et fiables que les approches ultra structurantes actuelles**. Si le dispositif Jeps est construit à partir de la compétence en tant qu'objet critérié, l'étude démontre non seulement qu'il peut être enrichi par les actes typiques de « l'acte d'évaluer des compétences » mais encore qu'un dispositif plus dynamique dans ce genre d'approche peut autant objectiver l'évaluation des compétences. C'est l'objet de la troisième partie sur la modélisation du dispositif.

Le développement réhabilite certains concepts posés dans le premier chapitre, mais il invite aussi à en introduire de nouveaux en provenance d'éléments pragmatiques. Ensuite, les dispositions sont replacées dans le contexte de l'étude : les dispositions font sens parce qu'elles sont contextualisées et situées. Enfin, il est en lien avec les évaluateurs et leurs préoccupations jusqu'au bout de la recherche puisque l'étude a pris le soin d'aller les réinterroger sur ce point. C'est dans ce triple regard que l'étude établie sa démonstration, cherchant moins à construire un dispositif d'appoint que de relayer de véritables dispositions propres aux résultats de l'étude et de ses évaluateurs en action.

L'étude s'attache alors à formuler des propositions envers l'ensemble des acteurs concernés par le dispositif évaluatif, mais aussi envers le chef de projet et l'évaluateur lui-même. Si elle cherche à modéliser un processus entre ces trois parties, elle n'omet pas de présenter à titre d'exemple des propositions plus situées et adressées à deux acteurs : l'Of (ou le chef de projet en charge du dispositif évaluatif) et les évaluateurs.

Premièrement, l'étude décèle des possibilités d'actes aux mains d'un chef de projet en charge d'un dispositif évaluatif. Elle présente quatre forces de proposition pouvant

[1323] en son sens initial au XVIème siècle.
[1324] Déclaration formulée à la tribune de l'Assemblée constituante le 3 janvier 1791.

amener à consolider un dispositif évaluatif uniquement fondé sur les normes et les dossiers d'habilitation.

Elle pose d'abord la réflexion de s'outiller sans contraindre pour faciliter « l'acte d'évaluer des compétences ». L'étude met en avant l'importance d'inclure une cellule « outil » qui permette de mutualiser les outils générés, co-générés et auto générés ; d'organiser les genèses instrumentales (mutualiser, échanger, partager et créer) ; et de suivre les instrumentations clandestines et de maîtriser les instrumentalisations des outils normatifs (harmoniser les renormalisations).

Elle pose ensuite les éléments qui permettent de libérer les dilemmes de « l'acte d'évaluer des compétences » par des référents actions. L'étude propose de travailler sur les actes en tension, i.e. les actes ayant besoin d'être aidés. Elle propose de passer des référentiels critériés sur la compétence à des référents action plus axés sur les actes d'évaluer des compétences. Ce travail passe par la mise en place de moyens humains, méthodologiques et matériels qui permettent de travailler sur ces derniers. L'étude propose aussi de passer de grilles multicritères produisant des procédures de contrôle à des guides moins quantitatifs libérant « l'acte d'évaluer des compétences » : réduire la critérisation et l'axer en direction de celui-ci. L'étude suggère de transformer les dilemmes (posés par les normes, le temps, etc.) en un outil libérateur d'espace d'actions : le dilemme devient un « entre deux » où « l'acte d'évaluer des compétences » peut se développer.

Enfin, l'étude rappelle certaines dispositions propres à l'instruction et la mise en délibéré. Elle les reconsidère comme des espaces dé-libérateurs pour « l'acte d'évaluer des compétences ». S'ils paraissent encore « avant-gardistes » au regard du monde de la formation professionnelle sportive, l'étude s'adosse à d'autres dispositifs actifs dans le monde de la justice ou de la Police. L'étude les présente davantage comme des forces de propositions « prototypes » à réadapter. **« L'instruction » se conçoit par exemple comme une phase de préparation à l'enquête de l'évaluation des compétences.** Elle est un temps préparatoire optimisant « l'acte d'évaluer des compétences » sans pour autant évaluer avant l'heure (dossier de personnalité, enquête de flagrance, etc.). « La mise en délibéré » s'entend comme le « prorogé » ou un « huit clos » à de plus amples délibérés. L'obligation de rendre un verdict en tensions avec un blocage entre les parties posent l'idée de proroger la délibération « *pour de plus amples délibérés* ». Ce dispositif permet de soigner les conditions d'actions (assurer le secret, garantir le processus de l'intime conviction). Il libère l'espace temps prorogé (un « après » aménagé permet de plus interagir, de respecter le temps d'émergence de la juste peine, d'enchérir les points de référence, d'éviter de retarder l'évaluation suivante, etc.).

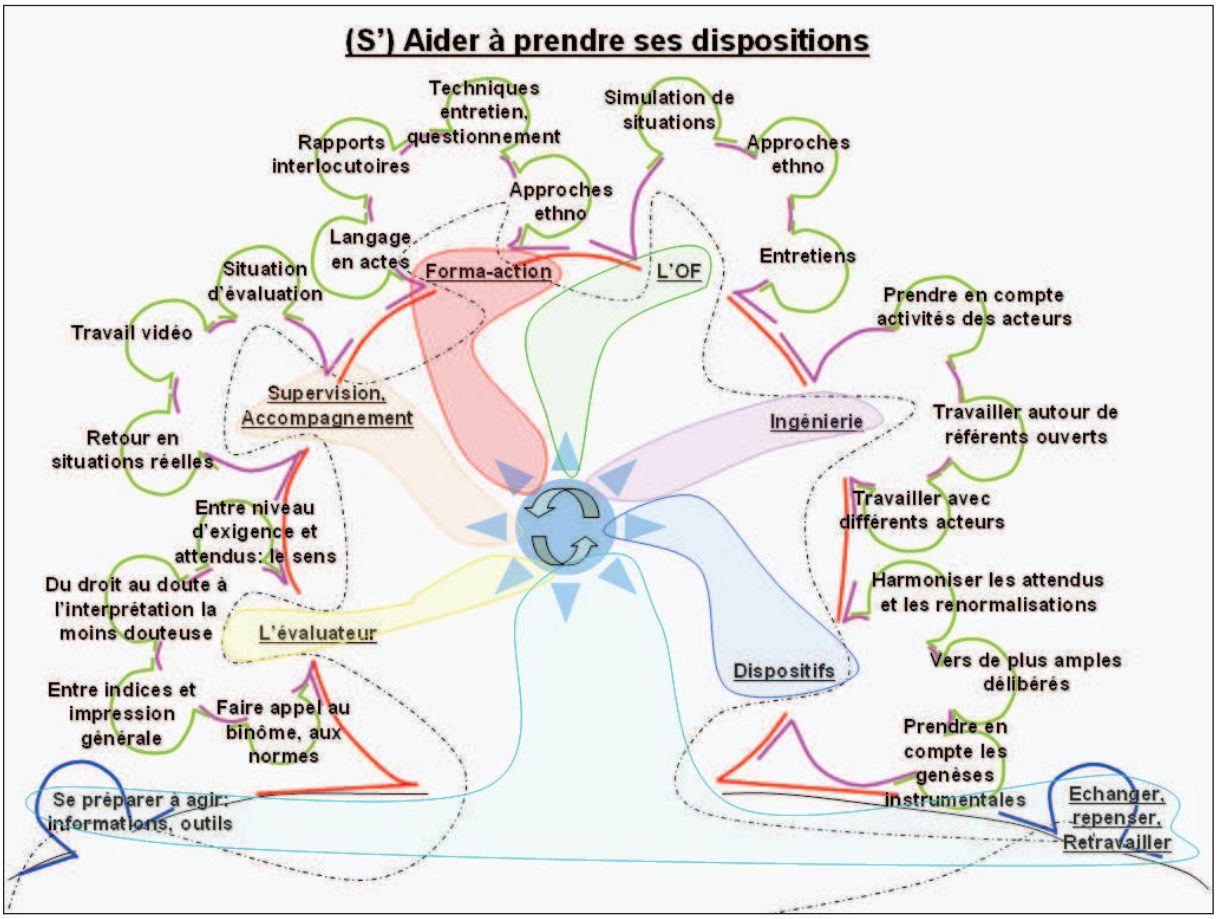
Deuxièmement, l'étude propose des actions plus situées à l'étude concernant directement le chef de projet et les évaluateurs qui ont participé à cette recherche.

Pour le chef de projet, il s'agit d'aider l'évaluateur à prendre ses dispositions. L'étude des résultats amènent à l'intronisation d'un superviseur au service des évaluateurs : un accompagnateur, un éclaireur. En lien avec cette disposition, l'idée de former à « l'acte d'évaluer des compétences » ressort autant des résultats de l'étude que des témoignages des évaluateurs après l'étude (cf. Annexe 17 et 18 du Tome 2) ; Les moyens de formation peuvent conduire à des simulations, des (in)formations et des pratiques réflexives. Le chef de projet peut chercher à parfaire l'outillage de ses évaluateurs pour suppléer « l'acte d'évaluer des compétences ». La créativité dans ce domaine est la bienvenue en passant par la mutualisation des outils déjà générés par exemple. Le chef de projet peut ré agencer les « espaces temps » de l'évaluation des compétences, en pensant notamment « l'avant » et « l'après ». Il peut aussi mettre en place des conditions favorables à la co-construction de « référent actions » à « l'acte d'évaluer des compétences ». Certains témoignages (Annexe

18 du Tome 2) militent pour plus de réunions d'harmonisation avant mais également après les évaluations.

Pour l'évaluateur, l'étude encourage l'évaluateur à prendre aussi ses propres dispositions pour mieux évaluer. Au regard des résultats et interprétations, l'étude pense qu'il est possible de mieux se préparer à agir par des prises d'informations et des outils « pré fabriqués » pour mieux évaluer. L'évaluateur peut « instruire » son évaluation : il peut organiser sa collaboration, harmoniser les attendus par exemple. L'évaluateur peut travailler le détail en questionnant le sens donné aux actes du candidat : « faire preuve » et donner envie au candidat de répondre, en évitant le guidage ou l'induction. Enfin, il peut travailler dans le sens de la conviction intime à « l'intime conviction » : décider en son âme et bon sens, puis mettre en délibéré pour mieux harmoniser.

La difficulté d'une approche pragmatique réside dans la nécessité de s'engager en termes de propositions suffisamment concrètes sans pour autant trop prescrire les actes. Si les axes proposés ci-dessous se formalisent nécessairement sous formes d'une liste, l'étude propose un schéma afin de rendre plus dynamique son approche empirique. L'étude veut faire ressortir le caractère imbriqué de ses propositions, les unes éclairant les autres et réciproquement. La reprise de l'Omega veut renforcer le caractère interactif du dispositif : cohérence d'un ensemble, liaison des parties, nécessité d'un cheminement pour s'approcher d'une cohérence. Chaque partie est reliée entre elle au moteur de l'Omega : celui-ci renforce l'aspect processuel du dispositif. Cette proposition est à prendre dans son ensemble. L'idée générale part du constat qu'il y a toujours dans l'évaluation des compétences des cadres, des dispositifs structurants, des normes qui sont en train d'être travaillés par les évaluateurs en action.



Pour conclure, de cette idée découle finalement trois grands leviers de rupture pour modifier les états « d'équilibre instable » (Bak, 1999) dans lesquels l'évaluation des compétences

s'inscrit. Un outil de pensée original serait aussi de formuler des hypothèses à partir d'un monde « parfait », où toutes les objections seraient levées.

Concernant les dispositifs : **peut-on faire l'hypothèse d'aider, voire de modifier « l'acte d'évaluer des compétences » à partir des seuls dispositifs structurants et normés ?** N'y-a-t-il pas une autre voie que les dispositifs descendants de l'Administration ? Les organismes de formation ne peuvent-ils pas participer à « l'évaluation en actes » de leurs propres évaluateurs ?

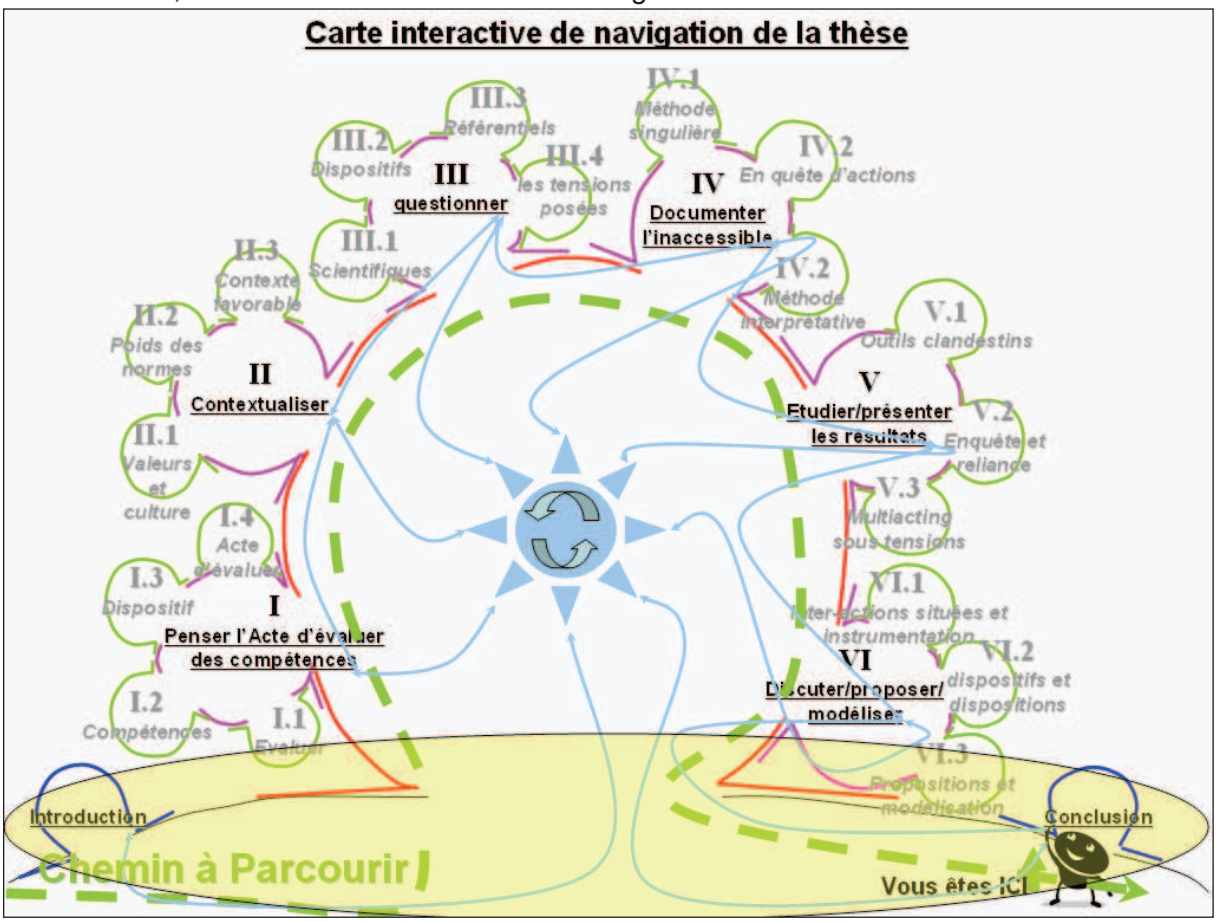
Concernant « l'acte d'évaluer des compétences » : **peut-on faire l'hypothèse d'aider, voire de professionnaliser les évaluateurs en action par des dispositifs de formation minimalistes, par des listes de recommandations ou par un seul stage de deux jours sur la construction des grilles à multiple critères ?** Ne peut-on pas envisager des « formations en actes » à partir d'une étude de leurs actes d'évaluer des compétences : de leurs difficultés à agir en situation, de leurs difficultés à agir avec les outils normatifs ?

Plus généralement concernant les acteurs et leurs interactions : **peut-on faire l'hypothèse d'aider « l'acte d'évaluer des compétences » avec comme seul opérateur l'Administration et son organe déconcentré la DRJSCS ?** Peut-on envisager d'autres niveaux d'interaction que les référents DRJSCS, leurs dispositifs structurants et l'Administration centrale ? Ne peut-on pas convoquer d'autres niveaux d'interactions comme les organismes de formation et les référents DRJSCS, les organismes de formation et leurs évaluateurs ? Ne peut-on pas donner la parole aux candidats finalement ?

CONCLUSION

VII.1 / Vade-mecum des axes de l'étude et de la démonstration

« *Il y a un temps pour boucler*[1325] » (Camus, 2006). Entreprendre de boucler ce travail relève du paradoxe : Il serait question de revenir à notre point de départ en ayant parcouru tout ce chemin ... oui, mais de l'autre côté de notre Omega sur notre carte.



« Boucler », ce serait se retrouver dans la même situation qu'au début, mais à la fin de la thèse. A l'aube d'un nouvel « Omega », un nouvel espace de recherche s'ouvre : de nouvelles voies, de nouveaux espaces, une nouvelle carte de navigation en main : « boucler », ce serait autant relire que retransformer sous d'autres formes ; ce serait autant repenser qu'agir en situations, ce serait autant constater son incomplétude que de continuer à avancer. C'est dans ce sens qu'il est temps de boucler cette thèse : boucler dialogiquement pour l'ouvrir à d'autres « parties », à d'autres actions.

A ce stade, il est bon de rappeler l'intention de cette thèse : il n'était pas question de développer de nouvelles conceptions de l'évaluation et de la compétence. L'approche complexe et dense de ces conceptions amène à beaucoup d'humilité. **En s'appuyant sur une revue de littératures, sur des questionnements professionnels, des normes, l'idée était de faire fonctionner « en actes » les éléments détectés, et de construire un cadre qui puisse en faire l'expérience et la démonstration** : démonstration qu'il existe des

[1325] CAMUS, A., (2006). Œuvres complètes, tome I, Gallimard, 1584 p., Pléiade.

taxons pratiques, des actes typiques et récurrents, stables dans « l'acte d'évaluer des compétences ». Pour ce faire, l'étude pose deux hypothèses : **premièrement, l'hypothèse de recherche première que « l'acte d'évaluer des compétences » détient des régularités, voire des taxinomies pratiques qui objectivent l'évaluation au même titre que les cadrages normatifs actuels**.

Dans l'affirmative, l'étude pose alors **l'hypothèse pragmatique seconde que « l'acte d'évaluer des compétences » peut apporter des pistes tout aussi valables et fiables que les approches ultra structurantes actuelles**. En optant pour un versant pragmatique, l'étude ne pose pas de posture de dernière instance, mais des postures, même si elle pose une cohérence avec les cadres de la cognition située. C'est pourquoi, les actes étant sans cesse en train de se dérouler, l'étude ne traite pas d'un « objet » stable à proprement dit permettant une observation clôturée. **La thèse est dans ce que font les évaluateurs en action : « voilà comment certains évaluateurs s'y prennent, leurs manières de faire » :** il n'y a pas une réponse ... mais des réponses. C'est peut-être là la richesse de ce travail.

L'étude de « l'évaluation des compétences » part d'une contradiction apparente : en premier lieu, elle met en tension **la densité des conceptions** de « l'évaluation » et **la vacuité de son existence dans les normes** et les référentiels en vigueur. En second lieu, **la « compétence » n'échappe pas au paradoxe** : définie comme **un attracteur étrange au regard d'objets** (savoirs incorporés selon Daniellou et Garrigou [1995] et Reber [1989], savoirs pratiques selon Teiger [1996], capacités, habiletés, etc.), l'émergence de la compétence dans le monde formel passe par une atomisation et une matérialisation sous forme « d'unités capitalisables », « d'items » et de critères.

Les dispositifs législatifs du Ministère des Sports posent « l'évaluation des compétences » comme des objets normatifs. L'Of et les évaluateurs sont poussés à clôturer leurs évaluations vers une totale objectivité. « L' » évaluation, « la » compétence sont réifiées et cachent un regard plus dynamique que les évaluateurs expriment ici. L'étude, par ses acteurs, fait l'expérience située de « l'acte d'évaluer des compétences ». Elle se démarque des approches « objets » en ce qu'elle fait l'expérience de ce qu'il y a : des conceptions, des normes, des objets, des dispositifs. Les évaluateurs enquêtent comme ils peuvent en s'accommodant des normes et outils structurants. Leurs suractivités bordées de tensions les conduisent à faire preuve d'ingéniosité pour s'en sortir : les outils prescrits sont écartés ou renormalisés au profit d'outils plus clandestins pour faire. Ces actes d'évaluer rapportés dans cette étude tirent l'évaluation des compétences vers son versant subjectif afin de pouvoir réaliser l'évaluation.

L'étude démontre la récurrence et la typicalité de certains actes en référence à l'évaluation classique des savoirs enseignés : les actes de fabrication d'outils et d'instrumentalisation, les actes d'enquête à la construction de la conviction et les actes complexes de renormalisation et de référentialisation conduisent à se singulariser d'une évaluation des savoirs enseignés et valident l'hypothèse de recherche. La thèse apporte plusieurs lectures pour décrire ces processus : comme « acte enquêtant sous tension », « l'acte d'évaluer des compétences » se caractérise comme une enquête singulière liant indices, attendus et doutes tantôt sur une « scène de crime », tantôt sur une « scène de théâtre ». Egalement comme « acte renormalisant », « l'acte d'évaluer des compétences » rend moins compte d'une simple procédure d'objectivation de l'évaluation certificative que d'un processus de renormalisation au service de l'évaluateur.

Les acteurs démontrent la nécessité d'un dispositif adaptable, vivant, dynamique et évolutif dans l'acte d'évaluer des compétences : l'évaluateur redonne le sens à la norme en l'actualisant en situation, tandis que la procédure dirige l'évaluateur sans se préoccuper de ses indices, de ses dilemmes et de ses doutes : se sentant instrumentalisé, l'évaluateur se débat, finissant par la laisser de côté dès le début de la situation évaluative.

L'étude pose alors la question des dispositifs comme lien essentiel à la résolution du dilemme entre les exigences administrées et les besoins d'agir de l'évaluateur pour accomplir sa mission. Par la discussion des résultats et un exercice de prospective, l'étude démontre la possibilité d'aider les évaluateurs à mieux agir en complémentant le dispositif actuels par des dispositions émanant des typicalités de « l'acte d'évaluer des compétences ». Elle démontre également qu'un dispositif plus tourné vers les subjectivités des actes d'évaluer des compétences peut autant servir l'objectivité d'une évaluation des compétences. Ainsi, si ce sont bien les dispositifs qui donnent du sens, c'est bien parce qu'ils sont eux même dynamiques et mis « en actes » par les différents acteurs (évaluateurs, candidats, Organismes de formation, Administration, etc.).

C'est au cœur de ce tourment que s'inscrit cette étude.

Premièrement, elle pose les différents paradoxes dans un rapport dialogique : **entre capacité et tâche requise,** la compétence « en actes » s'inscrit moins isolément qu'en interaction avec « l'évaluation ». une autre difficulté réside dans l'entendement de « l'acte d'évaluer des compétences » face à la multitude définitionnelle. La notion d'évaluation est écartelée par les sémantiques, les typologies qui l'isolent, la distinguent ou la déterminent. **Le défi de saisir l'évaluation par ses acteurs se traduit par le dilemme suivant : « entre évaluation et compétences, quelle dynamique, quels actes ? ».** L'étude ambitionne aussi de réactiver « l'acte d'évaluer des compétences » en remettant en jeu les différents éléments normatifs, conceptuels, artefactuels par exemple. Pour cela, elle se dote d'une épistémologie de l'action afin de faire fonctionner l'étude en contexte à travers des situations d'évaluation certificative du BPjeps Agff et du DEjeps hm.

Deuxièmement, l'étude relève le défi de **co-construire un appareillage méthodologique qui documente les actes situés** en tensions « *entre des contraintes inhérentes du terrain et des contraintes émanantes d'une démarche scientifique* ».

Troisièmement, elle aspire à **une production de connaissances nouvelles** qui permettent de renforcer certaines conceptions épistémiques. Elles peuvent apporter des pistes de réflexions aux préoccupations professionnelles et dispositionnelles d'acteurs professionnels.

VII.2 / Les enjeux de la recherche

Le premier enjeu est d'ordre épistémologique : l'étude construit une modélisation au regard des débats multiformes sur diverses notions (« savoirs », « professionnalisation », « compétences », « évaluation »). La profusion définitionnelle et polythéiste des conceptions amène moins à circonscrire une définition qu'à rendre au colloque un caractère ouvert à différents champs disciplinaires[1326]. **Un enjeu de taille consiste à s'inscrire au cœur du débat conceptuel pour poser un cadre : un cadre dynamique qui enjoigne la compréhension des différentes communautés de pratique**, **qui fait fonctionner en actes certains concepts, certaines normes et certains actes, et qui servent à la démonstration.**

Cet enjeu en entraîne un autre : **il amène à produire un dispositif méthodologique** composite de part les exigences scientifiques requises (clôture d'un terrain, faisabilité de la recherche, prise en main d'outils méthodologiques, documenter sur un grain assez fin,

[1326] Sciences de l'éducation aux sciences de sociales en passant par des disciplines larges telles que les sciences humaines ou encore des disciplines spécifiques telles que les sciences juridiques.

validation des données et des résultats publiés, etc.). Les contraintes inhérentes au terrain amènent **à co-construire un outil méthodologique adapté et unique**.

Corolairement, **un enjeu pragmatique** concerne les acteurs. « **L'acte d'évaluer des compétences » constitue une approche intéressante à différents niveaux. Vis-à-vis de la professionnalisation des évaluateurs,** ces derniers officient dans un prescrit flou, sans réelles formations professionnelles sur cette fonction. **Il ouvre une réflexion sur les dispositifs évaluatifs des Of** : l'étude réhabilite « l'acte d'évaluer des compétences » au cœur des dispositifs. Il pose le dispositif moins comme une contrainte qu'un élément médiant à l'acte. Il pose une réflexion plus large sur les référentiels prescrits de certification : par les difficultés, les tensions, les pertes de temps, il remet en cause leurs contenus sous forme de listes de tâches et intronise des référents actions qui conditionnent moins qu'ils aident à situer « l'acte d'évaluer des compétences ».

En axant la recherche sur les actes d'évaluer des compétences, **l'enjeu est de proposer une « médiation » qui fasse sens aux différents acteurs, sans oublier le chercheur lui-même** : cette thèse non fortuite relie des enjeux personnels, professionnels, dispositionnels et institutionnels.

VII.3 / Le fil rouge du cadre théorique

VII.3.1 Prendre regard dans l'Action

L'étude commence par s'appuyer sur une revue conceptuelle de « l'évaluation des compétences » afin de se positionner.

Un tour d'horizon des conceptions de la « compétence » permet de déceler deux allants à la compétence : **un allant des propriétés des personnes vers l'adaptation au milieu** (Chomsky, 1955 ; Hymes, 1973 ; Piéron, 1973 ; Perrenoud, 1998 ; Tardif, 1994 ; Romainville, 2009 ; Hadji, 1989 ; Malglaive, 1990 ; Jobert, 2002) et **un allant des exigences du milieu (les exigences de la tâche) aux capacités requises** des personnes (Courtel-Rannou, Werbrouck, Pons, 2007 ; Kahn et Rey, 2009 ; Samurçay & Pastré, 1995 ; Le Boterf, 2000 ; Michot, 2007) grâce à l'impulsion du monde professionnel. **La compétence, mise en acte par l'acte d'évaluer des compétences, se situe entre une « capacité », un « résultat » et un « requis »**. La posture est dynamique : elle se situe entre une revitalisation en acte de traces praxéologiques (processus de couplage entre les propriétés d'un acteur et ses actes) et son « appréciation en actes ». En s'appuyant sur Bulea et Bronckart (2005), **l'étude démystifie les « *figures d'actions* »** de la compétence par l'évaluation. **Elle rend compte de la dynamique de couplage de deux entités indissociables que sont « compétence » et « évaluation »**.

Le frottement de ces deux conceptions installe « l'acte d'évaluer des compétences » en tant que dynamiseur de certaines conceptions. Au-delà de la diversité sémantique (De Peretti, 1999 ; Ardoino, 1993 ; Salaün, 1912 ; Caillet, 2010 ; Merle, 2007 ; Antibi, 2003) et catégorielle (Stufflebeam, 1980 ; Figari et Achouche, 2001 ; Cardinet, 1983), « l'acte d'évaluer des compétences » rend des affinités avec la notion « *d'authentic assessment*[1327] » (Wiggins, 1989) (« l'appréciation en acte ») : elle conduit moins au bricolage conceptuel qu'à rechercher ses inscriptions dans « l'acte d'apprécier » : les empans situés, distribués, temporels, spatiaux, interactionnels transpirent de cette notion sans jamais les éclaircir. **« L'acte d'évaluer des compétences » passe de conceptions déterministes de « l'évaluation » à une approche action**. **Elle pose certains objets de « l'acte d'évaluer des compétences »** tels que **la norme** (Canguilhem, 1984 ; Cosperec, 2009 ; Schwartz,

[1327] WIGGINS, G. (1989). Ibid.

2009 ; , **la subjectivité** (Husserl, 2000 ; Grabisch, 2006 ; Gourdon, 2001 ; Sauter, 2000 ; de Sede & Moine, 2008 ; Sarremejane, 2011), **l'interprétation** (Reynaud, 2004 ; De Peretti, 2009 ; Lecointe, 1997), **le doute** (Descartes, 1634 ; Prigogine, 1996 ; Weller, 2011), **l'expérience** (Pastré, 2010 ; Savoyant, 2009 ; Mayen, 2010 ; Jobert, 2010 ; Durand, 2010 ; Rogalski, 2010) et **le jugement** (Kant, 1790 ; Collard, 2010 ; Desjours, 2003 ; Honneth, 1992).

Prendre regard dans « l'acte d'évaluer des compétences », c'est poser un cadre épistémique permettant de le faire fonctionner : le cadre de « l'Action ». En partant de la « *praxis* » (Schwartz, 2001), **la posture intègre les approches situées** (Suchman, 1987), **incorporées** (Varela et col., 1993 ; Clark, 1999 ; Gibson, 1979), **enactives** (Varela, 1994) et **contextualisées** (Canguilhem, 1984). Certaines épistémologies plus philosophiques (Prigogine, 1996) « ***constructivistes***[1328] » (Piaget, 1967 ; Le Moigne, 1995 ; Morin, 2008) et « *complexes* » (Morin, 2000 ; Le Moigne, 2000 ; Roumanes, 1984) complètent le cadre théorique. Elles amènent à envisager une approche moins déterministe que dynamique de « l'évaluation des compétences ».

VII.3.2 Poser conceptuellement le questionnement pour mieux se positionner

L'étude s'appuie ensuite sur des concepts d'aujourd'hui pour caractériser les questionnements scientifiques et professionnels véhiculés sur le terrain des diplômes d'état du Ministère des Sports. Les mutations conceptuelles et professionnelles de « l'évaluation des compétences » questionnent différents objets et conceptions. **La place des « savoirs »** est chahutée par la compétence : elle remet en question le rôle de l'information, des procédures par les « savoirs en action ». **Les obstacles posés par la « situation » et la « singularité »** réinterrogent la place de l'évaluation au regard d'une formation : évalue-t-on ce que l'on enseigne ? enseigne-t-on ce que l'on doit évaluer ? L'évaluation des compétences s'apparente-t-elle à une évaluation des savoirs enseignés ? **Elle relance le débat de l'objet à évaluer** (une performance, une manière de faire, etc.) et des outils préconçus (outils critériés, référentiels, etc.). **Elle pose la question de « l'acte d'évaluer des compétences » dans un dispositif** normé au préalable. Comment mettre en place un dispositif évaluatif sans une réflexion conjointe avec son évaluation ?

Le terrain d'étude des BPJeps Agff et DEJeps Hm posent plus particulièrement des questionnements au regard de « l'acte d'évaluer des compétences » : tout d'abord, la situation est en question : comment prédire une compétence pour demain en l'évaluant « là et maintenant » ? La situation est-elle la source de la compétence ou un moyen d'évaluation ? ensuite, l'évaluation des compétences est en question : entre une évaluation classique des savoirs enseignés et une évaluation des compétences, est-il question d'une simple évolution ou d'une véritable révolution latente ?

Les normes, la procédure d'habilitation et les référentiels questionnent aussi les dispositifs évaluatifs. Au regard de l'ingénierie évaluative en actes, l'étude par leurs acteurs posent la question du référencement, en posant l'atomisation de la compétence face à la « référentialisation » de l'évaluation. Au regard des référentiels des diplômes Jeps (Référentiel de Certification, etc.), il est question de s'entendre sur la nature d'un référentiel, entre un simple clonage des grilles d'évaluation (comme les textes les posent) et un guidage au service de l'évaluateur et de ses outils d'évaluation.

[1328] Le MOIGNE, J.L., (1995). Ibid.
MORIN, E., (2008). Entretien avec Edgar Morin : Science et philosophie, réalisé par Daniel Bougnoux et Bastien Engelbach, publié sur « non fiction.fr », le 10 Avril 2008. in MORIN, E., (1990). La Méthode, Opus, Ed. seuil.
PIAGET, J. et coll., (1967). Ibid.

Deux grands questionnements surgissent sur un plan meta. Ils constituent les deux grands défis de la thèse et de l'évaluation des compétences. **Le premier défi est de démystifier les éléments et concepts qui aident l'évaluateur et le chef de projet** à véritablement passer d'une évaluation classique (évaluer les savoirs enseignés par exemple) à une évaluation des compétences (« évaluer des compétences » là et maintenant, préparés ou non, hasardeux, singuliers, etc.). **Le deuxième défi que pose « l'acte d'évaluer des compétences » est** de passer d'un dispositif ultra structuré et critérié sur la compétence à un dispositif tourné aussi sur ce que fait l'évaluateur, l'aidant autant à prendre ses dispositions qu'à objectiver la compétence.

VII.4 / Le défi d'une méthodologie « singulière » : co-construire pour mieux documenter

« *Faute d'avoir la science et sa « raison théorique », nous devons convenir d'une « réflexion méthodique », c'est-à-dire d'une moindre raison puisqu'elle ne nous évitera pas, de façon certaine, des erreurs*[1329] » (Sarremejane, 2008).

VII.4.1 Co-construire pour cintrer l'objet d'étude

La validité de la démonstration passe par une méthodologie à la fois scientifique et qui marche. Elle réside moins dans un choix délibéré qu'un processus intégrant le cadre théorique, les intentions de la recherche, les caractéristiques spécifiques du terrain d'étude et les critères de faisabilité.

En premier lieu, le cadre théorique amène à discuter des conditions qui permettent une documentation à la fois scientifique et pragmatique. Elles mobilisent les cadres interactionnels (Mondada, 2008), ethnographiques (Park & Burgess, 1925) et langagiers (Pierce, 1978 ; Theureau, 2004).

En second lieu, l'étude cherche à documenter les aspects « interactionnels » de « l'acte d'évaluer des compétences » entre acteurs, artefacts, **dans des contextes naturels.**

En troisième lieu, l'étude confectionne au fur et à mesure un dispositif méthodologique qui s'accommode au mieux aux caractéristiques du terrain : des évaluateurs au contrat social exigeant, un respect du secret professionnel, des espaces confinés ou publics, etc. Il en découle un choix au niveau des outils d'investigation employés.

En dernier lieu, les critères de faisabilité participent à la co-construction méthodologique. Le métissage méthodologique s'origine dans des « alternatives » qui permettent de documenter les actes d'évaluer des compétences. L'étude devient par la force des choses moins applicationniste de méthodologies qu'en quêtes d'approches spécifiques à des fins de faisabilité sous certaines conditions.

VII.4.2 La posture du chercheur : observateur et enquêteur

Ce cheminement conduit aussi à une approche particulière sur ce terrain.

En tant qu'observateur-investigateur, il effectue des captations vidéo de situations simulées à des fins de transcriptions (Mondada, 2008), en opérant une « *observation*

[1329] SARREMEJANE, P., (2008). Id.

participante[1330] » par prises de notes (Bogdan et Taylor, 1975) en tant qu'ethnographe (Park & Burgess, 1925), et en investiguant les situations par le recueil de traces d'activités.

En tant qu'agent enquêteur, il effectue des entretiens de confrontations aux traces d'activité (Theureau, 2004), aidé par certains outils de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) : les activités langagières expressives (Austin, 1962 ; Searle, 1972 ; Pierce, 1978 ; Coseriu, 2001) apportent une signification en première personne (du point de vue des acteurs) à « l'acte d'évaluer des compétences ».

Ces deux postures permettent d'investiguer a) la dynamique des actes d'évaluer des compétences au regard des artefacts (de la genèse à la mise en action). b) L'acte d'évaluer des compétences est caractérisé dans son déroulement temporel : l'étude révèle différentes étapes à la co-construction de l'appréciation d'une compétence. c) L'étude rend compte de difficultés inhérentes aux contextes et aux temporalités : elles se traduisent par des actes encombrés et sous tensions.

VII.5 / Productions et mises à jour de connaissances

L'étude apporte deux formes de production de connaissances : a) une production « *empirique* » (Foucault, 1966) allant d'une étude fine de « l'acte d'évaluer des compétences » à un travail de conceptualisation pour valider la démonstration ; **b) une production pragmatique** de connaissances à l'aune d'un cadre conceptuel pour une proposition dispositionnelle opératoire.

VII.5.1 Des résultats conceptualisés pour des connaissances empiriques en guise de démonstration

La thèse s'attache à la démonstration en présentant des résultats conceptualisés : ces résultats sont à la fois posés puis discutés au regard des témoignages des évaluateurs et de leurs contextes. Ils amènent à caractériser trois grands résultats en tant qu'actes typiques ou taxons pratiques : des actes de fabrication d'outils et d'instrumentalisation, des actes d'enquête à la construction de la conviction et des actes complexes de renormalisation et de référentialisation sous tensions. Ils détiennent non seulement des caractéristiques spécifiques à l'évaluation des compétences, mais encore des récurrences qui amènent à valider la première hypothèse de recherche de la thèse.

Le premier résultat pose « l'acte d'évaluer des compétences » comme des actes de fabrication d'outils et d'instrumentalisation, amenant à discuter du statut et de la nature des Outils de l'évaluateur (Outils pour faire, outils à faire) : L'étude identifie plusieurs outils tenant des rapports différents avec l'évaluateur : « *l'outil brouillon* », « *l'outil normatif* », « *l'outil ethnographique* », « *l'outil langagier* » et « *l'outil questionnement* ». A travers les outils « *brouillon, langagier et ethnographique* », l'étude convoque Simondon (1989) en caractérisant « *l'outil comme un prolongement*[1331] » de soi. Elle rejoint Heidegger (1964) et Vera & Simon (1993) dans leurs métaphores sur la « *canne de l'aveugle*[1332] ». Certaines données montrent un rapport complexe à l'outil. « *Produit d'une histoire*[1333] », Rabardel (1995) en lien avec Vygotski & Luria (1993) éclaire nos résultats entre « besoins » et « actions » : « *tout ce qui répond à un besoin est susceptible d'assimilation*[1334] ». Elle met

[1330] BOGDAN, R. & TAYLOR, S.J., (1975): Ibid.
[1331] SIMONDON, G., (1989). Ibid.
[1332] HEIDEGGER, M., (1964 [1927]). Ibid.
[1333] RABARDEL, P., (1995). Ibid.
[1334] Id.

à jour le cadre des « *schèmes*[1335] » (Piaget, 1936 ; Vergnaud, 1990) perçus comme des moyens d'assimilation d'objets. En second lieu, « *l'outil brouillon* » met en avant la théorie de la « *genèse instrumentale*[1336] » comme des actes de transformation entre l'artefact (outil nu) et l'instrument (« *instrumentalisation et instrumentation*[1337]») comme opérateur efficient. D'autres caractéristiques émanent du rapport entre l'évaluateur et « *l'outil normatif* ». En tant que « *béquille* », l'étude réactive le débat sur l'outil « *prothèse*[1338] » (Reason, 1987, 1990) : adaptée à temporalité courte et ne touchant pas aux « *caractéristiques adaptatives normales de la cognition humaine en responsabilités*[1339] » (Reason, 1987, 1990), l'outil réduit aussi l'évaluateur « *à ce rôle passif de fournisseur de données, plus la performance globale du système homme-machine se dégrade*[1340] » (Roth, Bennet & Woods, 1987). Grâce aux actes sur les « *outils ethnographiques et langagiers* », l'étude met en avant des aspects plus fonctionnalistes : « *opérateur de visibilisation*[1341] » (Callon, 1999) ; outils « *technè*-cisés » où la « *technè* » renvoie à des actes médiés et aidés (Platon, 1993) ; outils moins « *amplificateurs* [que] *réorganisateurs* [1342] » (Hokanson et Hooper, 2000).

Le deuxième résultat pose « l'acte d'évaluer des compétences » comme des actes d'enquête à la construction de la conviction : évaluer est une enquête en quêtes d'actions. L'évaluateur, loin d'être applicationniste des procédures, enquête en milieu naturel et contraint en refaisant appel aux outils préalables. En sortant de la symétrie classique « évaluation/délibération », l'étude présente « l'acte d'évaluer des compétences » comme un processus ponctué d'haltes qui tracent l'enquête sur la compétence : a) « *Préparer l'audition* », b) « *Traquer faits et gestes* », c) « *Reconstruire l'histoire* », d) « *Apprécier en reliant des Indices d'Activité* », e) « *Préparer furtivement la plaidoirie* », f) « *Traquer des Indices de Vérité* », g) « *Co-construire l'intime conviction* », h) « *Juger en renormalisant* » et i) « *Rédiger le Procès Verbal* ». L'étude conceptualise également « l'acte d'évaluer des compétences » à un acte d'enquête au regard **de conceptions juridiques.** elles identifient les actes de la « *preuve*[1343] » (Larquier, 1998) ponctués « d'*échanges*[1344] » (Vibert & col., 2003). Elles convoquent plusieurs points de vue (Goudon, 1988) à différents endroits et moments (Cadiet, 1998). Il appelle aussi aux **conceptions « action ».** Elles détectent moins le « prévisible » que le « *probable*[1345] » (Prigogine, 1996) comme « *processus d'expérimentation* [lui permettant d'atteindre une] *situation unifiée*, *un tout contextuel*[1346] » (Dewey, 1967). Elles amènent à reconsidérer les « arrangements », les « *bricolages*[1347] » (Javeau, 2001) ou les « *tâtonnements*[1348] » (Joas, 1999) comme principaux opérateurs de l'acte d'évaluer.

L'étude révèle également deux grands taxons de l'acte d'enquête. Le premier, **« *De l'indice à la preuve* »**, est posé comme un acte « *d'expérimentation* » convoquant des « *habitus*[1349] » (Bourdieu, 1980), des sédiments personnels et des composants plus épisodiques (Rogalski, 2010). Le deuxième, **« *De la preuve au verdict* »,** décrit un acte de

[1335] PIAGET, J., (1936). Ibid.
[1336] RABARDEL, P., (1995). Ibid.
[1337] Id.
[1338] REASON, J., (1987). Ibid.
[1339] Id.
[1340] ROTH, E.M., BENNET, K.B. & WOODS, D.D., (1987). Ibid.
[1341] CALLON, M., (1999). Ibid.
[1342] HOKANSON, B., & HOOPER, S., (2000). Ibid.
[1343] LARGUIER, J., (1998). Ibid.
[1344] VIBERT, A. & col., (2003). Ibid.
[1345] PRIGOGINE, I., (1996). Ibid.
[1346] Id.
[1347] JAVEAU, C., (2001). Le bricolage du social. Paris : PUF.
[1348] JOAS, H., (1999). La créativité de l'agir. Paris, Éditions du Cerf.
[1349] BOURDIEU, P., (1980). Le sens pratique. Ed. de Minuit, Paris.

« *problématisation*[1350] » (Dewey, 1967) moins à entendre comme un raisonnement individuel qu'un processus de co-transformation de la preuve jusqu'à sa formalisation.

L'étude caractérise l'évaluateur au regard de ses actions : entre « avocat-procureur général », « jury-Magistrat » et « expert-spécialiste », l'évaluateur est perçu comme un « *expert du couplage*[1351] » (Macquet & Fleurance, 2006) entre appréciations (Wiggins, 1989), interprétations (Reynaud, 2004 ; De Peretti, 2009 ; Lecointe, 1997) et situations (Varela et col., 1993 ; Fleurance, 2009).

Le troisième résultat pose « l'acte d'évaluer des compétences » comme des actes complexes de renormalisation et de référentialisation sous tensions. Evaluer est compris comme un acte « *multitacting* » sous tensions : il est question de « Faire après », de « faire en même temps », et surtout de « Faire avec » avant tout et à tout prix. L'étude révèle alors les irrégularités de « l'acte d'évaluer des compétences ». Elle caractérise des moments d'encombrement, des complications, des difficultés entre « *l'art d'accomplir plusieurs tâches en même temps*[1352] » (Gless, 2011) et des actes de « jonglage » (Miller & Wallis, 2009 ; Buschman & Miller, 2009) et « multizapping » (Savoyat, 2006). La complexité se joue aussi entre des actes engagés dans des « *consensus mous* » (Sollisch, 2010) et des actes « *quick and dirty* » considérés comme un mythe à l'efficacité (Einfalt et Bujon, 2009). L'évaluateur est décrit comme un « *Multitaskeur* » (Pleux, 2006) et « multi acteur » : il « fait avec », compose avec les difficultés du milieu « *en même temps* », « *en parallèle* », « *pendant ce temps* ». L'étude documente deux forces contraires : d'un côté, elle concrétise un enfermement par des référentiels critériés engendrant des processus de « *référentialisation*[1353]» (Figari, 1994) en actes de l'évaluateur. De l'autre côté, elle met en évidence un combat contre les « *flèche[s] du temps*[1354] » (Prigogine, 1996) que représentent l'irréversibilité, l'instoppabilité et l'imprévisibilité des actions. L'évaluateur « multi-acteur » inscrit ses actes d'évaluer des compétences dans différents dilemmes : moins conçus comme des cas de conscience ou des objets qui s'opposent, les dilemmes d'actions posent des espaces de liberté entre deux actes réels (Pérez & Fleurance, 2007), des espaces de dialogues (Prot, 2011). Ils sont de véritables outils potentiellement propres à la mise en place de référent actions. Ce résultat met enfin en valeur la conception juridique de « *l'intime conviction* » : entre un exercice de conscience (Grihom, Ducousso-Lacaze & Massé, 2009), une méthode de jugement (Fayol-Noireterre, 2005) et un exercice de tact (Hélié, 1866), « l'intime conviction en actes » s'inscrit au cœur de ces entendements par des actes de « *passage au crible* » (Fayol-Noireterre, 2005) de plusieurs dilemmes situés.

VII.5.2 Une production plus pragmatique de connaissances

Après avoir démontré que « l'acte d'évaluer des compétences » détient des régularités, des taxons pratiques stables sur lesquels le chef de projet peut se poser, l'étude valide sa deuxième hypothèse pragmatique : faire évoluer le dispositif actuel fondé sur une approche réifiée en s'appuyant sur les résultats propres à « l'acte d'évaluer des compétences ». Il s'agit moins de construire de simples outils structurés à partir de la compétences (comme des grilles d'items, des référentiels de tâches) que d'aider aussi l'évaluateur à agir en lui donnant la possibilité de mieux prendre ses dispositions. En s'engageant dans un exercice de prospective et de modélisation, l'étude cherche à démontrer la possibilité de penser des dispositifs plus dynamiques, plus souples sans pour autant altérer l'objectivité souhaitée de l'évaluation des compétences.

[1350] Id.
[1351] MACQUET, A.C. et FLEURANCE, P., (2006). Ibid.
[1352] GLESS, E., (2011). Etre plus efficace : Pour en finir avec le multitasking, débranchez !, l'Express, lentreprise.com, publié le 05/10/2011.
[1353] FIGARI, G., (1994). Ibid.
[1354] PRIGOGINE, I. (1998). Ibid.

L'étude pointe en premier lieu les limites des dispositifs sur-matérialisés, structurants et prescriptifs. Elle pose la réflexion d'un dispositif plus « ouvert » : elle appelle à une conception dynamique du dispositif : **un « *ensemble résolument hétérogène* » (Foucault, 1975) et en même temps un « entre deux » entre l'homme et son environnement** (Fleurance, 2007). Le « dispositif évaluatif » est perçu comme un espace permettant aux acteurs de « prendre leurs dispositions » : elle pose les actes d'évaluer des compétences comme sources à une ingénierie tournée sur l'optimisation des conditions d'actions.

L'étude poursuit la réflexion dispositionnelle sur la bonification des conditions de « l'acte d'évaluer des compétences » sur quatre plans.

Sur un plan contextuel et temporel, la réflexion sur la délibération amène à passer d'un contexte « d'évaluations à la chaîne » dans des environnements cloisonnés ou délocalisés à un « huit clos » garantissant les exigences d'une délibération équitable et juste. Elle s'appuie sur « l'acte d'évaluer des compétences » pour introduire la notion de « *mise en délibéré* » (Diriwachter, 1976). A l'inverse d'une simple « chambre d'enregistrement », elle répond *a minima* à trois difficultés rencontrées : premièrement, en situation serrée par les contraintes spatio-temporelles, elle peut améliorer les conditions du délibéré (Motulsky, 1996). Ensuite, au-delà d'une enquête tenue par deux évaluateurs, l'étude pose la question de co-enrichir le processus de référentialisation de la « juste peine » (comme la mise en délibéré pour « *de plus amples délibérés* » par exemple). Troisièmement, elle renforce le caractère délibératoire d'une « *décision rendue à l'unanimité ou à la majorité des voix* » (Risselet, 2011). Une dernière piste renvoie à un espace « pré-libérateur » d'informations, de temps, d'interactions : cet espace s'apparente à une phase « d'*instruction* » préparatoire, i.e. un espace de préparation du « *dossier de personnalité* » au bénéfice du candidat.

Sur un plan artefactuel, l'étude invite à prendre un abord moins borné autour de l'évaluateur et plus ouvert aux actes instrumentaux du couple « évaluateur-artefact » (Bullinger (1987a & b). En s'intéressant aux outils générés et auto-générés (Vernant, 1987), l'étude appelle à prendre en compte les actes effectués « par et pour » les outils. Ils permettent de discerner les outils donnés de l'évaluation et les outils pour évaluer des compétences.

Sur un plan référentiel, certaines dispositions peuvent permettre à l'évaluateur de développer un processus de référentialisation plus riche, en passant de « *référentiels répertoires*[1355] » (Tomas et Prost, 2009) à des « référent-actions à la référentialisation » plus dialogiques.

Sur le plan de l'évaluateur et de ses actes, l'étude est force de propositions pour accompagner l'évaluateur dans ses actes. Elle propose des pistes de réflexion pour l'élaboration d'un référent action qui aide l'évaluateur en évitant le plus possible de prescrire ses actes. Un « référent actions » composé de « dilemmes situés » est avancé à titre d'exemple.

En conclusion, en partant de l'idée que ce sont les évaluateurs qui actent les compétences d'autrui en situation, la thèse amène l'idée que la véritable « révolution » de l'évaluation des compétences passe non seulement par une « révolution » des conceptions mais aussi des pratiques d'ingénieries. Il s'agit probablement pour le concepteur de moins « penser » la réification de son dispositif a priori (en se fondant sur des objets stabilisés) que de penser les objets en relation avec les actes des acteurs. Dans le cadre du dispositif étudié, la difficulté ici reste de faire copie blanche dès lors que les dispositifs règlementaires demeurent

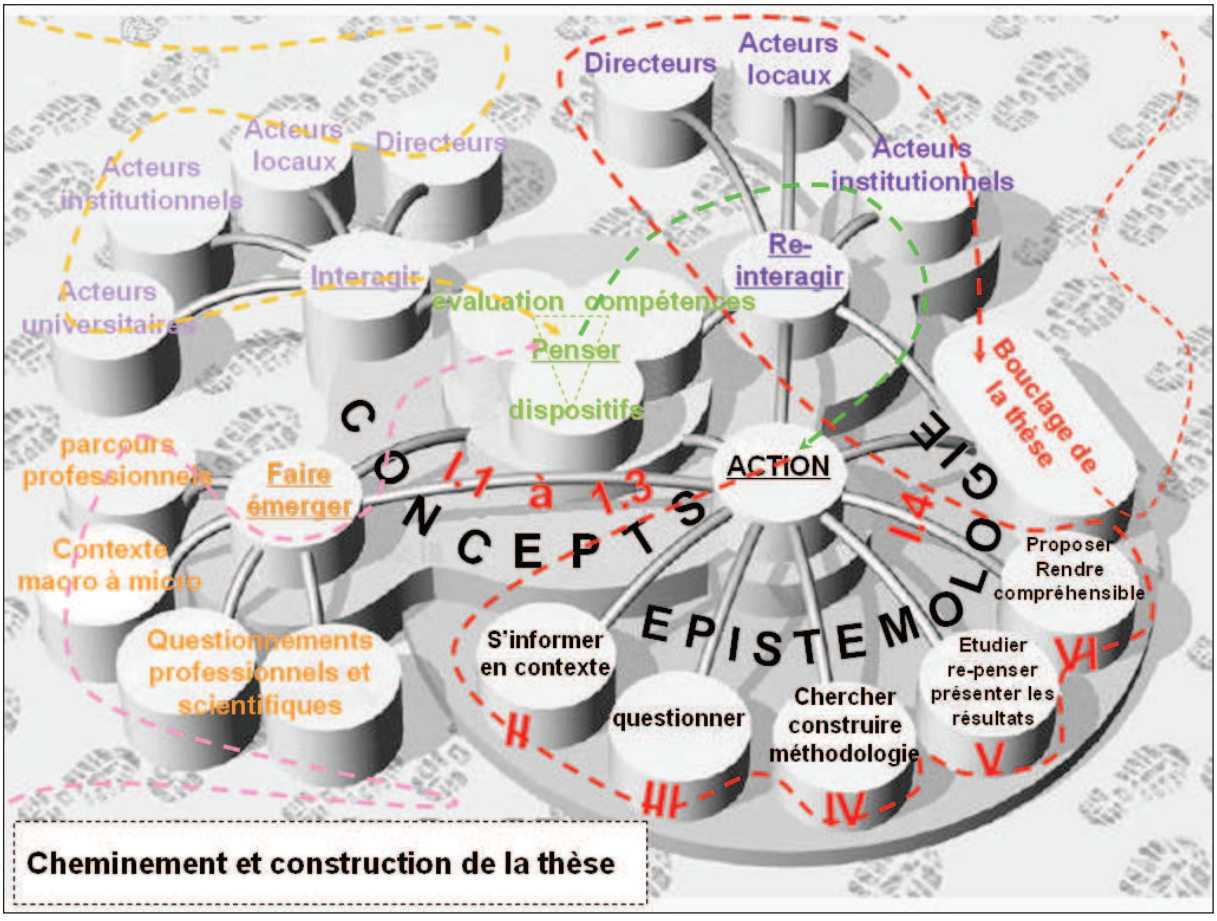
[1355] TOMAS, J.L. & PROST, B., (2009). Premier colloque international de didactique professionnelle : l'Expérience. Organisée par l'association *Recherches et pratiques en didactique professionnelle.*

immuables. Plus pragmatiquement, il s'agit de passer de dispositifs rigides, structurants et mono-construits à partir de la compétence à « des dispositions pour agir », permettant à l'évaluateur de mieux évaluer et de mieux rendre l'objectivité de sa décision.

Si l'enjeu immédiat semble être dans la qualité de l'évaluation, il est aussi centré sur la compétence en jeu du candidat, voire sur sa reproductibilité en situation professionnelle. L'ingénierie de l'évaluation pour la mise en place d'un dispositif dynamique est au cœur de ces enjeux. Si la prédictibilité des compétences semble être un objectif finalement impossible à atteindre par tout dispositif existant à l'heure actuelle dans le domaine de la formation professionnelle, il peut aider l'évaluateur à mieux apprécier les segments de compétence saisis, qui sont en train de se jouer là et maintenant. Il peut aider l'évaluateur à mieux l'objectiver avec les outils normatifs posés. Considérer le « faire » de l'acteur avant de contrefaire, considérer le « faire » de l'acteur plutôt que son objet, sont peut être la morale de cette thèse.

VII.6 / Puisqu'il faut en finir ...

« *Différer la fin (...) pour que, par ce ratage mortel que constitue un inachèvement, la vie s'y engouffre et finisse d'elle-même le travail*[1356] » (Païni, 1985).



Le cheminement de ce travail dépasse *in fine* le « jeu » de la réflexion, ainsi que celui du développement professionnel. Cela explique peut-être pourquoi il est si difficile de finir ... « *Différer la fin* », c'est donc accepter d'entrer dans un nouveau « je » : celui d'un apprenti

[1356] PAÏNI, D., (1985). L'expérience du gouffre, L'inachèvement au cinéma, Cahiers du cinéma 376.

(chercheur et professionnel à la fois) en quête de lui-même. Cette thèse est un parcours, comme une suite d'évènements discontinus, de bifurcations, de pauses et de reprises, relue sans cesse d'une voix nouvelle et qui se retire sur la pointe des pieds. Il se doit de tout faire pour tenter à sa manière de conclure sans vraiment finir : donner vie, forme et matière : donner un autre corps que le sien pour mieux se connaître à l'usage (Tillion, 2009). C'est peut-être aussi cela une thèse. Après le point final, les sceptiques comme l'auteur de ce travail se demanderont alors à quoi bon tout cela ? Quel statut apporté à cet ouvrage face à une découverte de vaccin contre le sida, ou le cancer ? Peut-être permet-il de ne pas oublier qu'une civilisation comme celle de l'être humain doit sa survie et son évolution grâce aux sciences discrètes de l'Education … et que, sans elles, la question des vaccins de ne se poseraient même pas.

« *L'éducation est votre arme la plus puissante pour changer le monde*[1357] » (Rolihlahla « Madiba » Mandela, 1918-2013).

[1357] MANDELA, R., (1995). « Un long chemin vers la liberté », Fayard, traduit de « *Long Way to Freedom* », 1994.

BIBLIOGRAPHIE

ABELARD et Guillaume d'OCKHAM, (1981). Lecteurs de Porphyre, dans Abélard. Le \« Dialogue \». La philosophie de la logique. Genève-Lausanne-Neuchâtel., 69, 353
ABERNETHY, B., (1993).The nature of expertise in sport. Actes du congrès de l'ISSP, Lisbonne., 41
ADAM, M., (1999). Les Schémas, un langage transdisciplinaire. Préface de Jean-Louis Le Moigne, L'Harmattan., 18, 206, 207, 210, 227
AFLALO, A., (2011). \« L'Evaluation, une culture de mort
l'évaluation tue \», Forum des psy, Le Nouvel âne (LNA) n°10, 7 février., 23, 353
AFNOR
guide de développement durable SD 21000 de juin 2002., 132
AGEL, H., (1960). Puissance de l'image, Séquences
La revue de cinéma, n° 23, 1960, p. 3-5., 197, 225, 226
AMALBERTI, R. (2001). La maîtrise des situations dynamiques. Psychologie Française, 46 (2), 107-118., 60
AMALBERTI, R., & HOC J.M. (1998). Analyse des activités cognitives en situation dynamique
pour quels buts ? Comment ? Le Travail Humain, 61 (3), 209-234., 60
AMSTERDAMSKI, S., (1990). La querelle du déterminisme, Col. Le débat
histoire, politique, société, Ed. Gallimard., 69
ANTIBI, A., (2003). La Constante Macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? Ed. Math'Adore., 16, 140, 141, 443
ARDOINO J., (1993). Evaluer, contrôler. Collection Se former +, Ed. Voies livres., 13, 23, 143, 144, 349, 350, 443
ARDOINO, J. & BERGER, G., (1986). L'évaluation comme interprétation, in Revue Pour, juillet-août, N°107., 32, 43, 46, 350, 356
ARISTOTE, (1837), Ethique à Nicomaque, V, 10. 1ère édition, traduit de TRICOT, J., (1979), Ethique à Nicomaque, Ed. Vrin., 58, 89
ARISTOTE, (1991). Métaphysique, Tome 1-Livres A – Z, Vrin, \« Bibliothèque des Textes Philosophiques – Poche \», 310 p., 58, 62
ARISTOTE, (2002). Politique, Tome I, Introduction - Livres I-II, Texte établi et traduit par J. Aubonnet. 4e tirage., 10
ARMANGAUD, F., (1985). La pragmatique, PUF, Coll. Que sais-je ?, 412
ARMENOULT, G., (2005). La pratique de l'entretien d'explicitation. Retrieved july 29, 2010, from Centre d'évaluation de Documentation et d'Innovation Pédagogique. Ministère français de l'Equipement des Transports et du Logement., 186, 187, 226
AUBONNET, J., (2002). Politiques (des Belles Lettres), 3e tirage de la 2e édition revue et corrigée, Broche. (http
//www.lesbelleslettres.com), 90
AUBRET, J., GILBERT, P. & PIGEYRE, F. (1993). Savoir et pouvoir, les compétences en questions. Paris
PUF., 128
AUBRET, J., GILBERT, P. et PIGEYRE, F., (1993). Savoir et pouvoir
les compétences en question. Paris, PUF., 132
AUSTIN, J.L., (1962). Quand dire c'est Faire, tr. fr. 1979 - SEUIL, Coll. Points., 17, 180, 409, 411, 412, 446
AUSTIN, J.L., (1962). Sense and sensibilia, Oxford, Clarenton Press, trad. Française par P. Gochet, Le langage de la perception, Paris, Armand colin, 1971., 180, 225
AXELROD, R., (1984). L'évolution de la coopération, Paris

Editions O. Jacob, et AXELROD, R., (1999). Comment réussir dans un monde complexe. Paris
Editions O. Jacob., 60, 352
AYOTTE-BEAUDET, J.-P. & JONNAERT, P. (2010). \« Recensions des textes francophones traitant de la notion de compétences \». Les cahiers de la Chaire UNESCO de développement curriculaire, n° 3., 138
BACHELARD, G., (1934). Le nouvel esprit scientifique. Paris
Presses Universitaires de France., 164
BAK, P., (1999). Quand la nature s'organise. Paris, Flammarion, 283p., 438
BAKHTINE, M., (1978). Esthétique du roman. Traduit par Daria Olivier (1975), Gallimard, Paris., 40
BAKHTINE, M., (1984). Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard., 139
BAKHTINE, M., sous le nom de VOLOSHINOV, V. N., (1925). \« En-deça du social (Po tu storonu social'nogo) \», in Zvezda, Moscou, cité par Todorov, T. (1981). Mikhail Bakhtine, le principe dialogique, Paris
Seuil., 40
BALAS, A., (1999). Questions de validation psycho-phénoménologique, Expliciter, 32, 30., 218, 227
BANDLER, R. & GRINDER, J., (1975). The Structure of Magic, t. 1, Palo Alto, Science et Behavior Books., 162
BANDLER, R., GRINDER, J., (1982). Les secrets de la communication. Quebec
Le jour., 189
BARBIER, J.M., (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF., 16
BARBIER, J.M., (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches, in BAUDOUIN, J.M. & FRIEDRICH, J. (Eds), (2001), Théories de l'action et éducation, De Boeck., 161, 166, 225
BARBIER, J.M., (2003). Enseignement supérieur et professionnalisation. Compte rendu de la conférence inaugurale lors du colloque \« Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur \» à l'ENSIETA le mercredi 23 juin 2003., 54, 55
BARBIER, J.M., DURAND, M., (2003). L'activité
un objet intégrateur pour les sciences sociales ? Recherche et Formation, 42, 99-117., 18, 67, 68, 161, 353
BARBIER, J.-M., GALATANU, O., (2000). La singularité des actions
quelques outils d'analyse. In L'analyse de la singularité de l'action, Paris, PUF, pp.13-51., 162
BARWISE, J., (1989). The Situation in Logic, CSLI Lecture Notes No. 17, Center for the Study of. Language and Information, Stanford., 60
BATIFOULIER, P. et LARQUIER de, G., (2001). L'approche stratégique des conventions, Communication au séminaire "Approches stratégique des conventions", mai 2001., 32, 46
BECKER, H.S., (1985). Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance, Métailié, Paris., 26, 46, 353
BEGUIN, P. & WEIL-FASSINA, A., (1997). La simulation en ergonomie
connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares., 191, 192, 226, 416, 417
BEREITER, C., (2002). Education and Mind in the Knowledge Age (Second ed.)
Lawrence Erlbaum Associates., 361, 433
BERGER, P.L., and LUCKMANN, T., (1966). The Social Construction of Reality
A Treatise its the Sociology of Knowledge. Garden City, New York
Anchor Books, pp. 51-55, 59-61., 166
BERGMANN, J., (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit
Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie', in W. Bonss and Hartmann (Eds) Entzauberte Wissenschaft, pp. 299–320. Göttingen
Otto Schwarz., 200
BERKELEY, G. (1944). Philosophical commentaries, generally called the Commonplace book [of] George Berkeley, bishop of Cloyne. A.A. Luce (ed.). London
Thomas Nelson and Sons., 70

BERNARD de RAYMOND, A., (2010), Dispositifs d'intermédiation marchande et politique des marchés. La modernisation du marché des fruits et légumes en France, 1950-1980, Sociologie du Travail, n°52, p. 1-20., 422
BERNARD, C., (2006). Introduction à l'étude de la médecine expérimentale. Champs Flammarion., 69
BERTEMES, J., (2012) L'approche par compétences au Luxembourg Une réforme en profondeur du système scolaire. In J.-L. Villeneuve (Ed.), Le socle commun en France et ailleurs. Paris
Le Manuscrit., 130, 141
BLANCHARD-LAVILLE, C., (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique
enjeux théoriques et méthodologiques. In Revue Française de Pédagogie
Approche clinique d'inspiration psychanalytique. 127, 9-22., 161
BLANCHET, M., (1985). L'entretien dans les sciences sociales. Paris
Dunod., 173, 226
BLEGER, J., (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique. Dans Crise, Rupture et dépassement, Dunod, pp. 255-285., 181, 226
BLISTENE, B., (1999). Une histoire de l'art au XXe siècle, Paris, Beaux arts magazine - hors-série, Centre Pompidou, Déc. 1999., 167
BOGDAN, R. & TAYLOR, S.J., (1975)
Introduction to Qualitative Research Methods. A Phenomenological Approach to the Social Sciences, New York, John Wiley and Sons., 17, 196, 226, 419, 446
BOLLE De BAL, M., (2003). Reliance, déliance, liance
émergence de trois notions sociologiques, Sociétés, 2003/2 n° 80, p. 99-131., 71, 72, 352, 400
BONTE, P. et IZARD, M. (2008). \« Franz Boas \», in Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, PUF, Paris, (1re éd. 1991), p. 116-118., 83
BOOTH, P., (1993). Accounting in churches
A research framework and agenda. Accounting, Auditing & Accountability Journal 6 (4) 37-67., 211
BOURDIEU, P., (1980). Le Sens pratique, Ed. Minuit., 84
BOURDIEU, P., (1980). Le sens pratique. Ed. de Minuit, Paris., 40, 374, 447
BOURDIEU, P., (1992). Réponses. Pour une anthropologie réflexive. Paris
Seuil, libre examen., 164, 225
BOURDIEU, P., (1993). Comprendre, in La misère du monde, Paris
Seuil., 204
BOURGEOIS, B., (2000). De Kant à Hegel, ou
d'une philosophie de l'agir à une philosophie de l'action. In M. Bienenstock & M. Crampe-Casnabet (Éd.), Dans quelle mesure la philosophie est pratique ? (pp. 19-36). Paris ENS Éditions., 59, 62
BOWER, G.H., (1992). How might emotions affect learning? In S.-A. Christianson (Ed.) The handbook of emotion and memory
Research and theory (pp. 3-31). Hillsdale, NJ
Erlbaum., 61
BRADLEY, R. & WESTEN, D., (2005). The psychodynamics of borderline personality disorder
A view from developmental psychopathology. Development and Psychopathology 17, 927–957., 61
BRASSAC, C., (2001). L'interaction communicative, entre intersubjectivité et interagentivité. In
Langages, 35e année, n°144, 2001. pp. 39-57., 225
BREHMER, B., (1992). Models of Human Activities in work Context. Separate papers. Riso National Laboratory, Roskilde, Denmark. Vol. 1, p. 15-24., 191, 226
BRU, M., ALTET, M. et BLANCHARD-LAVILLE, C., (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. Revue française de pédagogie, 148, 75-87., 18, 206, 208, 371, 381

BRUNER, J. (1991). … car la culture donne forme à l'esprit (Trad. Y. Bonin). Paris
Eschel., 83
BRUNER, J., (1991). ... car la culture donne forme à l'esprit. Paris
Eshel., 67
BRUNER, J., (1991). … car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris
Escher., 59, 66
BRUNO, I., (2008). La recherche scientifique au crible du benchmarking, Petite histoire de gouvernement. Revue d'histoire moderne et contemporaine. 55-4bis, 28-45., 86
BUCHS, C., DARNON, C. & BUTERA, F. (dir.), (2011). L'évaluation, une menace ? Paris
Presses Universitaires de France - PUF., 140
BUKLEY, M.H. & BOYLE, O., (1981). Mapping the Writing Journey, Californie Bay Area Writing Project, Tolman Hall, Université de Californie, Berkeley., 206, 207
BULEA, E. & BRONCKART J.P., (2005). Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique, Cahier de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève, 14, 16, 49, 50, 52, 53, 108, 129, 193, 225, 381, 382, 435, 443
BULLE, N., (2009). Lev Vygotski et la médiation sociale des processus cognitifs, Publié sur skhole.f, URL source
http
//skhole.fr/node/174., 361
BULLINGER, A., (1987a). La formation d'actions motrices chez l'enfant, aspects sensorimoteurs, colloque SFP, 13-14 mars Paris., 364, 393, 449
BULLINGER, A., (1987b). The movement or its control, European Journal of Cognitive Psychology, vol. 7, n° 2., 364, 393, 449
BUREAU, M.C., TUCHSZIRER, C., (2010). La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail. Sociologie du travail, n°52, pp. 55-70., 42, 46, 349
BUSCHMAN, T.J. and MILLER, E.K., (2009). Serial, covert, shifts of attention during visual search are reflected by the frontal eye fields and correlated with population oscillations. Neuron, 63
386-396., 380, 448
BUZAN, T. & B., (2003). Mind Map
Dessine-moi l'intelligence, Ed. d'Organisation (2ème édition), Broché., 206, 207
BUZAN, T., (1979). Schéma heuristique, Ed. Organisation., 209
CADIET, L., (1998). Droit judiciaire privé, 2ème éd, Paris, Litec., 375, 447
CAILLET, V., (2010). Compte rendus \« Les notes, secrets de fabrication \» de Pierre Merle, Sociologie du travail, n°52., 141, 443
CALLON, M., (1999). Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégagé
la double statégie de l'attachement et du détachement, in sociologie du Travail, n°1, p. 65-78., 364, 447
CALLON, M., (2007). \« What does it mean to say that economics is performative ? \» in D. MacKenzie, F. Munesia et L. Siu (Ed.), Do economists make markets ? On the performativity of economics, Princeton
Princeton University Press., 9
CAMUS, A., (2006). Œuvres complètes, tome I, Gallimard, 1584 p., Pléiade., 440
CANGUILHEM, G., (1984). Le normal et le pathologique, PUF, Paris., 26, 27, 46, 73, 354, 443, 444
CANTOR, G., (1884). \« De la puissance des ensembles parfaits de points \», Acta Mathematica, Vol. 4, n° 1, p. 381–392., 20
CARCASSONNE, M. & SERVEL, L., (2009), \« Dispositif d'enquête et production d'acteurs sociaux
apports d'une analyse socio-langagière \», 180
CARDINET, J., (1983). Quelques directions de progrès possibles pour l'appréciation du travail des élèves. Mesure et évaluaitons en éducation, vol.6, pp. 5-35., 144, 443
CARDINET, J., (1983). Quelques directions de progrès possibles pour l'appréciation du travail des élèves. Mesure et évaluations en éducation, vol.6, pp. 5-35., 23, 24, 350

CARETTE, V., (2009). \« Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du "cadrage instruit" \». In Mottier Lopez Lucie & Crahay Marcel (dir.). Évaluations en tension. Bruxelles
De Boeck, p. 147–163., 131
CASANOVA, L., (2008). Proposition pour une approche renouvelée de l'évaluation territoriale \», colloque Théo Quant, 10-12 janvier 2007, Actes à paraître, Université de Franche-Comté, Besançon., 31, 46, 355
CHAIKLIN, S., & LAVE, J. (1996). Understanding Practice
perspectives on activity and context. Cambridge
Cambridge University Press., 64
CHARMILLOT, M. et Dayer, C., (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives
clarifications épistémologiques. RECHERCHES QUALITATIVES - Hors Série – numéro 3
Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative., 218, 221, 227
CHARREIRE, S. et HUAULT, I., (2002). Le constructivisme dans la pratique de recherche
Une évaluation à partir de seize thèses de doctorat. Finance Contrôle Stratégie 4
31-55., 211, 217
CHASE, W.G., & SIMON, H.A., (1973). Perception in chess. Cognitive Psychology, 4, p. 55-81., 41
CHASTEL, A., (1957 [1978]). Le fragmentaire, l'hybride, l'inachevé, in fables, formes, figures, volume 2, Tours, Flammarion., 167
CHENAUX, J.-P., (1998). Salaire au mérite
la compétence prime, Editions Centre Patronal, Collections Etudes & Enquêtes, No 26,
juillet 1998., 88
CHOMSKY N., (1955). The logical structure of linguistic theory. Cambridge (Mass.)
M.I.T., miméo. Coseriu E., (2001). L'homme et son langage. Louvain
Peeters., 131, 350, 443
CHRISTIN, A., (2003). Enquête sur une pratique judiciaire, Paris, La Découverte, pp.161-181., 36
CINGRIA, C.-A., (1902). A propos de la langue Espéranto dite langue universelle, Genève, La Voile latine., 410
CLARK, A., (1999). An embodied cognitive science? Trends in Cognitive Science, 9, 345-351., 65, 444
CLAUSSE, R., (1963). Les Nouvelles, Bruxelles, Éditions de l'Institut de Sociologie., 71
CLEMENT, S. & PORTELLI, S., (2001). L'interrogatoire, Sofiac, Paris., 369
CLERC, F., (2012). \« Une avancée ambiguë \». In Villeneuve Jean-Luc (dir.). Le socle commun en France et ailleurs. Paris
Le Manuscrit, 149, 153
CLOS, Y. & FAITA, D., (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Revue Travailler, 4, 7-42., 139
CLOT, Y., (1995). Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux du travail et de vie. Paris, Découverte, coll. Les textes à l'appui., 193
CLOT, Y., (1999). La fonction psychologique du travail. Paris
PUF., 186
CLOT, Y., (2010). Oser le déplaisir et l'inconfort, pour construire ensemble ce qu'on pourrait faire demain... Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010., 39
CLOT, Y., (2011). Ateliers
"arbitrer, entre ce que je dois faire et ce que je peux faire..." de Jean-Luc Tomas et
Bernard Prost
"construire des référentiels de dilemmes plutôt que des référentiels de bonnes
pratiques", Revue électronique le Café pédagogique, rubrique Dossiers du café., 136, 384, 435
COLLARD, D., (2010). De la procédure in abstacto à la procédure, \« en acte \»
le cas de la signification des actes authentiques par les clercs d'huissier de justice. Revue
Activités, avril 2010, Vol. 7, n°1, pp. 111-135., 45, 46, 444

COMTE, A., (1842,[2002]). Discours sur l'esprit positif
Ordre et progrès , Broché, Bibliothèque des textes philosophiques, édition Vrin., 69
COMTE-SPONVILLE, A., (2004), Guide républicain., 89, 90
COSERIU, E., (1973[1952]). Sistema, norma y habla, Teoría del lenguaje y lingüística general, Madrid, Gredos, pp. 11-113., 410
COSERIU, E., (2001)
L'Homme et son langage, Louvain-la-neuve, Peeters., 179, 225, 410
COSERIU, E., (2001). L'homme et son langage. Louvain
Peeters., 17, 52, 53, 138, 194, 446
COSPEREC, S. (2009). Actes du colloque \« L'évaluation en philosophie
quels problèmes ? VINCENNE, 25-25 octobre 2009., 26, 353, 443
COULON, A., (2009). Génier et Ingénierie
vrai ou faux jumeaux ? La Lettre d'ADELI n° 76 – Été 2009., 96
COURTEL-RANNOU I., WERBROUCK D., PONS M., Rapport de colloques (Colloques Compétences Emploi (2007)), \« Déclinaison des diplômes en compétences au sein du réseau universitaire breton \», 2007, Ed. La pensée sauvage., 48, 53, 129, 150, 351, 443
COUTURAT, L., (1901). La logique de Leibniz, Publisher
F. Alcan., 68
CRAHAY, M., (2006). \« Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation \». Revue française de pédagogie, n° 154, mars. En ligne
<http
//revues.inrp.fr/rf/document.php?id=312>., 131
CUCHE, D., (2001). La notion de culture dans les sciences sociales. Repères, La Découverte., 84
D'HOOGHVORST, C., (2008). Le Livre d'Adam, \« La lettre et l'esprit \», Éditions Beya., 89
DAMASIO, A.R., (1995). L'erreur de Descartes
la raison des émotions. Paris
Odile Jacob., 61, 65
DANIELLOU, F., (2002). Le travail des prescriptions. Dans J.- M. Evesque, A.- M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz, & J.- L. Vayssière (Éds), Les évolutions de la prescription (pp. 9-17). Actes du 37e Congrès du SELF, Aix-enProvence
REACT et SELF., 195
DANIELLOU, F., GARRIGOU, A., (1995). L'ergonome, l'activité et la parole des travailleurs, In Paroles au travail, J. Boutet, p.73-92. Éditions L'Harmattan, Paris., 441
DAVID, A., (2000). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion
Trois hypothèses revisitées, In Les nouvelles fondations des sciences de gestion (Eds, A.
David, A. Hatchuel and R. Laufer). Paris
FNEGE-Vuibert, 83-109., 210, 227
DE CALAN, R., (2010). L'empirisme
ses voies et ses méthodes, la vie des idées, Publié dans lavisdesidees.fr le 17 février
2010., 37
De FORNEL, M., A. OGIEN, A. & QUERE, L., (2000). \« Introduction \», L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale, Paris, La Découverte., 60
De KETELE, J.-M., (2009). \« Les compétences dans les curricula du monde francophone et leurs effets attendus sur l'orientation au long de la vie \». In 32e colloque international de l'AFEC
orientation et mondialisation, Dijon, 25-27 juin 2009., 133
DE KETELE, J.M., CHASTRETTE, M., CROS, D., METTELIN, P. & THOMAS, J., (1988). Guide du formateur, Bruxelles
De Boeck Université., 151
DE PERETTI, A. (2009). \« L'évaluation a-t-elle un sens ? (2009). Actes du colloque \« L'évaluation en philosophie
quels problèmes ? VINCENNE, 25-25 octobre 2009., 32, 33, 46, 443, 448
DE PERETTI, A., (1999). L'évaluation a-t-elle un sens ? Réalisée par Claire N'guyen-Duy à partir d'une interview d'André de Peretti, publiée dans \« Apprendre autrement aujourd'hui \»,

10ème entretien de la Villette, Cité de Sciences et de l'Industrie., 13, 22, 23, 142, 143, 144, 349, 350, 443
DE SEDE-MARCEAU, M.H. et MOINE, A., (2008). L'observation. Concept et implications. In Deliverable 28 of CAENTI project funded under FP6 research program of the European Union. (http
//www.territorial-intelligence.eu/index.php/caENTI/ deliverable47)., 30, 31, 46, 443
De VINCI, L., (1162). Cahiers, CU.f., 502., 207
DEL REY, A., (2011). La perversion d'une valeur
le mérite. Le Monde diplomatique, n° 687, juin 2011., 88
DEMERS, D., (2005). Dictionary of Mss Communication and Media Research
a guide for students, scholars and professionals, Marquette., 195
DENYER, M. & FOURNIER, M.-C., (1996). Lecture et commentaire de schémas. Col. Formation continue, Ed. De Boeck., 210
DENZIN, N., (1989), Interpretive interactionism, Sage., 224
DESCARTES, R. (1634). Le discours de la Méthode. Présentation de Laurence Renault, 189 p., édité en 2000, Ed. Garnier Flammarion., 34, 46, 60, 64, 68, 69, 73, 158, 347, 444
DESCARTES, R., (1649/1996). Le traité des Passions. Vrin, Paris., 59, 62
DESJOURS, C., (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve réelle. Critique des fondements de l'évaluation. Inra Editions (sciences en question), Paris., 42, 46, 444
DEWEY, J., (1967). Logique, la théorie de l'enquête, trad. G. Deledalle, Presse universitaire de France., 64, 72, 343, 352, 369, 372, 373, 434, 447, 448
DEWEY, J., (1993). Logique, théorie de l'enquête, Broché, PUF., 14, 36, 161
DI MARTINO, A. & SANCHEZ A.-M., (2011). Socle commun et compétences
Pratiques pour le collège. Issy-les-Moulineaux
ESF. En ligne
<http
//www.cahiers-peda ... mun-et-competences.html>., 151, 155
DI MEO, G., (1996). \Les territoires du quotidien, L'Harmattan, p.270, Paris, cité p.212 thèse de Lionel Rougé., 77
DICK, P.K., (1981). SIVA (trad. Robert Louit - 2006), éd. Folio., 70
DILTS, R., (2004). Modéliser avec la PNL, Ed
InterÉditions, Paris., 162
DILTS, R., (2006). Changer les systèmes de croyance avec la PNL, Ed
InterÉditions, Paris., 162
DIRIWACHTER, G.P., (1976). La psychologie appliquée à l'enquête criminelle in Revue internationale de criminologie et de police technique, 1, 45-58., 403, 449
DJOUAD, T., MILLE, A., REFFAY, C., BENMOHAMED, M., (2009). Ingénierie des indicateurs d'activités à partir de traces modélisées pour un Environnement Informatique d'Apprentissage Humain, Revue STICEF, Volume 16, 2009, ISSN
1764-7223, mis en ligne le 23/11/2009, http, 194, 225
DOLLE, J.M., (1974). Pour comprendre Jean Piaget. Pensée/PRIVAT., 413
DONZELO J., (2006). "Refonder la cohésion sociale" in Esprit, décembre 2006., 89
DOUMET, C., (2004). Poète, mœurs et confins, Edition Champ Vallon., 29
DOUMET, C., (2004). Rumeur de la fabrique du mopnde, edition José Corti., 29, 46, 354
DOUMET, C., (2007). Japon vu de dos, Edition Fata Morgana., 30
DREHER, J.-C., KOECHLIN, E., ALI, S.O. & GRAFMAN, J., (2002). The Roles of Timing and Task Order during Task Switching, NeuroImage 17, 95–109., 379
DUBEY, G., (1997). Faire \« comme si \» n'est pas faire. In Béguin & Weil-Fassina (coord.), La simulation en ergonomie
connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares., 191, 226, 416, 417
DUFRESNE-TASSE, C., (1981). L'apprentissage adulte
essai de définition, Montréal
Éditions Études Vivantes., 62
DURAND, M., (1991). Sport, in R. DORON et F. PAROT (Eds), Dictionnaire de psychologie, Paris, PUF, 645., 132

DURAND, M., (1998c). Recherches en enseignement et formation des professeurs d'éducation physique et sportive. In Recherches et pratiques des APS, Dossier EPS, 28 (pp.78-84). Paris
Revue EPS., 161
DURAND, M., (2000). Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne des enseignants d'éducation physique. Paris
Editions Revue EPS., 161
DURAND, M., (2002). Approche sémiologique de l'activité experte en sport, Communication aux IIèmes Journées Internationales des Sciences du Sport, Expertise et haut niveau, 15/12/02, INSEP, Paris., 181, 226
DURAND, M., (2010). Accéder à une modélisation à travers le décryptage outillé des expériences singulières. Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010., 40, 46, 374, 435, 444
DURANTI, A., (1997). Linguistic anthropology. Cambridge. Cambridge University Press., 201, 227
DYER, W.G. & WILKINS, A.L., (1991). Better stories, not better constructs, to generate better theory
a rejoinder to eisenhardt. Academy of Management Review, vol. 16, n°3, pp. 613-619., 163, 225
EDELMAN, G.M., (2006). Second nature
Brain science and human knowledge. New Haven, CT
Yale University Press., 61
EINFALT, L. et BUJON, S., (2009). S'organiser tout simplement. Tout simplement ! Editions Eyrolles, Collection Tout simplement., 379, 380, 435, 448
EISENHARDT, K.M., (1989). Building theories from case study research. Academy of Management Review, octobre, 14(4), pp. 532-550., 163, 225
ENGELS, F. (1925/1975). Dialectique de la nature. Paris
Editions Sociales., 49
ERICKSON, M.H. & FENIMORE COOPER, L., (1954). Time Distortion in Hypnosis
An Experimental and Clinical Investigation, Baltimore, Williams & Wilkins., 162
ERICKSON, M.H. & KUBIE, L., (1939). Soulagement permanent d'une phobie obsessionnelle au moyen de communications avec une personnalité duale inopinée, dans Psychoanalytic Quarterly, vol. 8, 1939, p. 471-509., 162
ERICKSON, M.H., (1937). Démonstration expérimenale d'une activité inconsciente grâce à l'écriture automatique, dans Psychoanalytic Quarterly, vol. 6, no 4, octobre 1937., 162
ERICSSON, K.A. & SIMON, H.A., (1980). Verbal reports as data. Psychological Review, Vol 87(3), May 1980, 215-251., 411
ERICSSON, K.A., & LEHMAN, A.C., (1996). Expert and exceptional performance
evidence of maximal adaptation to task constraints. Annual Review of Psychology, 100, p. 363-406., 41
ERNY, P., (1981). Ethnologie de l'éducation. Paris
Presses Universitaires de France., 196, 197, 227, 419
BUTLER, N.M., (1934). Between Two Worlds; Interpretations of the Age in Which We Live
New York London C. Scribners Sons, 112
FAÏTA, D. & VIEIRA, M., (2003). Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, Delta, vol.19 no.1, São Paulo., 185
FAYOL-NOIRETERRE, J.-M., (2005). L'intime conviction, fondement de l'acte de juger, Informations sociales 7/2005 (n° 127), p. 46-47., 386, 389, 436, 448
FERRO, C., (2009). \« Le glissement terminologique et analytique – de la qualification aux compétences – suffit-il pour saisir la production et la mobilisation de nouveaux savoirs qui participent aux recompositions personnelles ? \», Les Journées Internationales de Sociologie du Travail, 24, 25 et 26 juin 2009, Université Nancy 2, Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales (2L2S), 77
FIGARI, G. et ACHOUCHE, M., (2001). L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles

De Boeck., 24, 144, 350, 443
FIGARI, G., (1994). Évaluer
quel référentiel ? Bruxelles
De Bœck Université, 141, 378, 381, 397, 406, 435, 448
FINE, G.A., (1993). Ten lies of ethnography
moral dilemmas of field research. Journal of Contemporary Ethnography, 22-3, 267-294., 182
FLEURANCE, P & PEREZ, S. (2007). Conférence aux Entretiens de l'INSEP du 11 et 12 octobre 2007
cf. FLEURANCE, P & PEREZ, S. (2008). Interroger les entraîneur(e)s au travail ? Revisiter les conceptions qui organisent l'entraînement pour repenser le métier d'entraîneur(e). Les Cahiers de l'INSEP, 39. Paris, 136
cf. Fleurance, P & Pérez, S. (2008). Interroger les entraîneur(e)s au travail ? Revisiter les conceptions qui organisent l'entraînement pour repenser le métier d'entraîneur(e). Les Cahiers de l'INSEP, 39. Paris, 398
FLEURANCE, P. (2010). Séminaire UFC2 du Diplôme de l'Insep. Insep Paris, 75, 344
FLEURANCE, P. & PEREZ, S. (2008). Analyse de l'activité du Directeur Technique National et de la Direction Technique Nationale. Rapport de recherche au Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction des Sports. Paris (non publié). Document téléchargeable, 136, 398
FLEURANCE, P. & PEREZ, S., (à paraitre). Former des professionnels capables de s'adapter à des fonctions émergentes ? Présentation du projet de l'option \« Ingénierie de formation \», 2009. In S. Pérez & P. Fleurance (Eds). De l'enquête sur les pratiques à l'ingénierie de formation pour les métiers du sport., 164, 225
FLEURANCE, P., (2007). Une dimension non reconnue
la \« fabrication \» de l'expérience- Construire la notion de dispositif - Vers une réflexion sur les —objets techniques et intermédiaires dans le travail et la formation, Diplôme de l'Insep 1er cycle option ingenierie de formation., 56, 58
FLEURANCE, P., (2008). Séminaire sur le paradigme de l'action, UFC2, Diplôme de l'Insep, Insep, Paris., 16
FLEURANCE, P., (2009). La problématique de l'agir. Notes de cours M2, Université Paris XII., 59, 60, 64, 65, 67, 373, 448
FLEURANCE, P., MACQUET, A.C., (2001). Intérêt des travaux sur la mémoire pour les méthodologies traitant de la mise à jour des savoirs de l'expertise en contexte naturel (rappel stimulé, explicitation de l'action, objectivation clinique) - Journées nationales d'études de la société française de psychologie du sport – Toulouse, le 30 et 31 mars 2001., 411
FODOR, J.A. & PYLYSHYN, Z.W., (1981). How direct is visual perception ? Some reflections on Gibson's \« Ecological Approach \». Cognition, 9, 139-196., 65
FODOR, J.A., (1983).The Modularity of Mind
An Essay on Faculty Psychology, MIT Press., 131, 351
FONTENEAU-DEHENNAULT, F., (2002). Une psy chez les flics, éditions e-dite, Paris, 72–76., 368, 387
FOUCAULT, M., (1966). Les mots et les choses, Gallimard, Paris., 13, 373, 446
FOUCAULT, M., (1975). Surveiller et punir. Naissance de la prison, Gallimard, Paris., 56, 389, 449
FOUCAULT, M., (1994 [1977]). \« Le jeu de Michel Foucault \», Dits et écrits, T. II., Paris,, 422
GAL-PETITFAUX, N., & DURAND, M., (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme \« action située \»
propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. STAPS, 55, 79-100., 162
GARCIA, S., (2008). L'évaluation des enseignements, une révolution invisible. Revue d'histoire moderne et contemporaine. 55-4bis, 46-60., 86
GEHLEN, A., (1961). Vom Wesen der Erfahrung. In A. Gehlen, Anthropologische Forschung. Reinbek
Rowohlt., 226, 418

GERARD, F.-M., (2000). Savoir, oui… mais encore !, Forum - pédagogies, mai 2000, 29-35., 151
GERARD, F-M, (2008). \« La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes \». In Ettayebi Moussadak, Opertti Renato & Jonnaert Philippe (dir.). Logique de compétences et développement curriculaire. Paris
L'Harmattan., 147
GIBERT, P., (2010). Contrôle et évaluation, au-delà des querelles sémantiques, parenté et facteurs de différences, Revue Française des Affaires sociales 2010/1-2 (n° 1-2)., 144
GIBSON, J.J. 1979 The ecological approach to visual perception. Boston
Houghton Mifflin Co., 15, 66, 352, 444
GIBSON, J.J., (1979). The ecological approach to visual perception. Boston
Houghton Mifflin Co., 58
GIRARDOT, D., (2011). La Société du mérite. Idéologie méritocratique et violence néolibérale, Le Bord de l'eau, Lormont.., 88
GLASER, B.G., (2001). The Grounded Theory Perspective
Conceptualization. Contrasted with Description. Mill Valley, CA
Sociology Press., 166
GLESS, E., (2011). Etre plus efficace
Pour en finir avec le multitasking, débranchez !, l'Express, lentreprise.com, publié le 05/10/2011., 379, 435, 448
GODI, B. & DROUSIE, B. (dit \« ZIDROU \»), (2012). L'élève Ducobu, le roi des cancres, Editions du Lombard, Bruxelles, tiré du film \« L'élève Ducobu \» de Philippe De Chauveron, 2011., 12
GOFFMAN, E., (1964). The Neglected Situation. [Special Publication, The Ethnography of Communication edited by John J. Gumperz and Dell Hymes], vol. 66, number 6, part 2, American Anthropological Association
133 à 136., 60
GOHIER, C. & ANADON, M., (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant
au-delà d'un modèle sociologique du sujet. In C. Gohier & C. Alin (Eds.), La construction de l'identité professionnelle (pp. 17-28). Paris, 164
GOLTZBERG, S., (2010). Logique Et Argumentation, Syllabus, Université de Mon, Novembre 20101., 18, 343
GOODWIN, C., (1994). Professional Vision. American Anthropologist 96(3)
606-633., 201
GOUDON, J-P., (1988). L'enquête sociale, constat d'une situation ou reflet d'une médiation, Gaz. Pal., Doct. 752., 375, 447
GOURDON, A.M., (2001). Théâtre, public, perception. CNRS édition, Collection Arts du Spectacle., 30, 46, 355, 443
GRABISCH, M., (2006).Évaluation subjective. In Concepts et méthodes pour l'aide à la décision, IC2 Series. D. Bouyssou, D. Dubois, M. Pirlot, H. Prade (eds), pp. 175--322, Hermès., 29, 443
GRAFMEYER, Y. & JOSEPH, I., (1990[1979]). L'école de Chicago - naissance de l'écologie urbaine. Traduction (partielle) de l'ouvrage "The City", Aubier, Paris, [1ère édition
Les éditions du Champ Urbain - CRU, 1979]., 196, 226
GRECO, P., (1999). Psychologie. In Encyclopedia Universalis - CD ROM Version 5.0 - Mérignac., 161
GREGOIRE, R., (1950). La conception de la fonction publique aux Etats-Unis d'Amérique. Revue administrative, Déc., 87
GRIHOM M-J., LAFLAQUIERE A., (2004). L'élaboration subjective des liens
la tension entre semblable et dissemblable et les processus d'analogisation, Bulletin de Psychologie, T. 57 (5), 473, 465-477., 387
GRIHOM, M.-J., DUCOUSSO-LACAZE, A. & MASSE, M., (2009). Le sujet de l'acte et son intentionnalité

quelle actualité dans le champ judiciaire ? Arquivos Brasileiros de Psicologia, versão On-line ISSN 1809-5267, Arq. bras. psicol. v.61 n.3 Rio de Janeiro dez., 319, 386, 387, 448
GRISON, B., & RIFF, J., (2002). Validité écologique et situations d'étude privilégiées de la psychologie expérimentale à l'anthropologie cognitive située. Actes des 4èmes Journées d'Etudes de l'Association ACT'ING, Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyse et situations d'étude privilégiées, 6-7 juin, Domaine de Chalès, Sologne., 165, 225
GROTOWSKI, J., (1968). Compte rendu d'Entretiens radiodiffusés avec Jerzy Grotowski, de Lucien Attoun, 4 émissions, du 26 septembre au 17 octobre 1968, INA., 30
GROTOWSKI, J., (1993). Vers un théâtre pauvre, L'Age d'Homme, réédition 1993., 30
GROULX, L.H., (1999). Le pluralisme en recherche qualitative essai de typologie. Revue suisse de sociologie, 25(2), 317-339., 222, 223, 224, 227
GUEDE, V. (2009). Actes du colloque \« Travailler par compétences. Paris, 25 novembre 2009. CRAPS., 135
HADJI C, (1989) \« L'évaluation, règle du jeu \» ESF, collection PEDAGOGIE, 128, 443
HADJI, C., (1997). L'évaluation démystifiée. ESF éditeur. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques., 43, 350
HAMEL, J., DUFOUR, S. & FORTIN, D., (1993). Case study methods. Newbury Park, CA Sage Publications., 163
HAVELANGE, V., LENAY, C. & STEWART, J., (2002). Les représentations mémoire externe et objets techniques. Intellectica, 35, 2, 115 – 129., 60, 64
HEGEL, G.W.F., (1986). Principes de la philosophie du droit, ou droit naturel et science de l'État en abrégé, (R. Derathé, trad.), Vrin, Paris., 59, 62
HEIDEGGER, M., (1964 [1927]). L'Etre et le Temps, Paris, Gallimard, coll. \«Bibliothèque de philosophie\», trad. Boehm et De Waelhens., 363, 433, 446
HELIE, F., (1866). Traité de l'instruction criminelle, Ed. Plon, 2e éd., T I, Paris., 386, 436, 448
HENRIET, A. et GRANIER-FAUQUERT, M.-H,. (2010). Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés. Paris Ministère de l'Éducation nationale, Rapport IGEN-IGAENR n° 2010-111., 149
HERDER, J.G., (1784-1791[1991]). Idées sur la philosophie de l'histoire de l'humanité, tr. fr. Edgar Quinet, introduction, notes et dossier par Marc Crépon, Presses-Pocket, Agora., 226, 418
HERSKOVITS, M.-J., (1958). Acculturation. The Study of Culture Contact, Gloucester Mass., 83
HIRIBARREN.A., GUEDE, V., (2009). N'enterrons pas vivantes les compétences pge 10 des cahiers pédagogiques n°476, CRAPS, 130
HOC, J.M., (1996). Supervision et contrôle de processus. La cognition en situation dynamique. Grenoble, PUG., 191, 226, 416
HOC, J.M., (2001). Towards a cognitive approach to human-machine cooperation in dynamic situations. International Journal of Human-Computer Studies, 54, 509-540., 64
HOC, J.M., & AMALBERTI, R., (1999). Analyse des activités cognitives en situation dynamique d'un cadre théorique à une méthode. Le Travail Humain, 62, 97-130., 60, 64, 67
HODKINSON, P., SPARKES, A.C., (1993). To tell or not to tell ? Reflecting on ethical dilemmas in stakeholder research, Evaluation and Research in Education, 7/3, 117-132., 182
HOEPFL, M.C., (1997). Choosing Qualitative Research A Primer for Technology Education Researchers, JTE Editor Mark Sanders, Fall 1997, Journal of Technology Education, Volume 9, n°1., 168
HOFMANN, W., (2010). L'art fantastique, trad. Dorian Astor, éd. Imprimeries Nationales., 167
HOKANSON, B., & HOOPER, S., (2000). Computers as cognitive media examining the potential of computers in education. Computers in Human Behavior, 16, 537-552., 361, 362, 433, 447
HONNETH, A. ? (2000) [1992]. La lutte pour la reconnaissance. Revue MAUSS 23 (1), 152-164., 23, 353

HONNETH, A., (2000) [1992]. La lutte pour la reconnaissance. Revue MAUSS 23 (1), 152-164., 42, 46, 349, 444
HOUCHOT, A. & ROBINE, F., (2007). Les livrets de compétences
Nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Paris
Ministère de l'Éducation nationale, n° 2007- 048. En ligne
<http
//media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>., 142, 155
HOWARD, T. et STOUT, D., (2006). Reasons accounting case/instructional resource papers are rejected for publication. Journal of Accounting Education 24
1-15., 211
HOWE, K. R., (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis, or, Dogmas die hard. Educational Researcher, 17(8), 10–16., 165
HUSSERL, E., (1906/07). Introduction to Logic and Theory of Knowledge
lectures 1906/07, trad. By Claire Ortiz Hill, Collected Works, Paperback, Ed. Springer., 160
HUSSERL, E., (1950). Idées directrices pour une phénoménologie. Paris
Gallimard., 160, 163
HUSSERL, E., (1962). Ve Recherche logique, trad. H. Élie, Paris, PUF., 29
HUSSERL, E., (2000). Expérience et jugement, trad. D. Souche-Dagues, Paris, PUF., 29, 163, 443
HUTCHINS, E., (1995). Cognition in the wild. Cambridge, MA
MIT Press., 166, 225
HUXLEY, A., (1932). Le meilleur des Mondes, réed. 2002, Pocket., 13, 36, 374
HYMES D. H., (1973/1991). Vers la compétence de communication. Paris
Crédif-Hatier., 131, 350, 443
IHL, O., (2007). Le mérite et la république, essai sur la société des émules. Gallimard, Paris, 86
IRLINGER, P., (1993). Les jeunes et l'idéologie sportive
Etude statistique de l'adhésion des jeunes Français à l'éthique sportive et de ses principaux facteurs de variation. STAPS, 30, pp. 57-70., 79
ISNARD, J., (2004). Le destin de la signification
entre méthodes d'aujourd'hui et techniques de demain. Droit et procédure, 1., 45, 46
IZARD, C.E., (1993). Four systems for emotion activation
Cognitive and non cognitive processes. Psychological Review, 100, 68-90., 61
JAKUBEC, D., (2011). Voir clair sur le chemin du langage, Revue Le temps, Opinon, letemps.ch., 179, 180, 225, 410
JAVEAU, C., (2001). Le bricolage du social. Paris
PUF., 67, 373, 435, 447
JEANNOT, G., (2008). Réforme de la fonction publique et réorganisation de l'Etat. Esprit, 350, 94-109., 86
JOAS, H., (1999). La créativité de l'agir. Paris, Éditions du Cerf., 67, 73, 352, 353, 373, 393, 435, 447
JOBERT, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.), Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? (pp. 248-260). Bruxelles
De Boeck., 48, 51, 53, 443
JOBERT, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.), Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? (pp. 248-260). Bruxelles De Boeck, 51
JOBERT, G., (2010). Il faut faire pour avoir ! Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010., 39, 46, 444
JOIN-LAMBERT, O. & LOCHARD, Y., (2010). Construire le mérite dans la fonction publique d'Etat
l'exemple de la Culture (1880 – 1980). Sociologie du Travail, 52, 151-171., 86, 87
JONNAERT P., (2002) \« \« Compétences et socioconstructivismes un cadre théorique \», Ed

De Boeck., 150
JONNAERT, P., (2011). \« Sur quels objets évaluer des compétences ? \». Education et formation, n° e-296, décembre., 138
JONNAERT, P., ETTAYEBI, M. & DEFISE, R., (2009). Curriculum et compétences
Un cadre opérationnel. Bruxelles
De Boeck., 139
JORAS, M., (2000). Les mots de l'audit - IFAC / IAS - 1995 - Editions Liaisons., 132
JORRO, A., (2011), \« Evaluer les enseignants
affronter le dilemme entre l'arbitre et l'entraineur \», INRP, http
//www.cafepedagogique.net., 33
JOURDAN, I., (2007). Analyse des pratiques des enseignants débutants, \« Rapport aux savoirs et premières expériences professionnelles chez les enseignants novices en EPS \», Ed. La pensée sauvage., 150, 166
JOURNET, N., (2002). La culture
de l'universel au particulier. Éditions Sciences Humaines., 83
JOUVENEL, G., et MASINGUE, B., (1994). Les Évaluations d'une action de formation dans les services publics, Paris
Ed. d'Organisation, 208 p., 23, 143
KAHN, S. & REY, B. (2009). \« Enseigner par compétences, qu'est ce que cela change \» paru dans \« Travail par compétences et Socle commun \». Texte coordonné par J.M. ZAKHARTCHOUK et R. HATEM. Cahiers Pédagogiques., 48, 53, 128, 132, 150, 351, 443
KAHN, S., (2012). \« Intentions des politiques et réalités du terrain en Belgique \». In Villeneuve Jean-Luc (dir.). Le socle commun en France et ailleurs. Paris
Le Manuscrit., 127, 131, 146
KANT, E., (1790). La critique de la façon de juger. Traduit par Alain Renaut, Edition Flammarion, GF Flammarion., 29, 42, 349, 354, 444
KAUFMAN, J.-C., (1996). L'entretien compréhensif. Ed. Nathan Université, Coll. Sociologie 128., 173
KINTZIG, A., (2011). Le droit négocié, Dossier coordonné par Annie Kintzig, Économie et Management, n° 138., 326
KIROUAC, G., (1995). Les émotions. Presses universitaires du Québec., 61
KÖHLER, W., (1929). Gestalt Psychology. Traduction française de Serge Bricianer, (1964). La psychologie de la forme, Gallimard, Paris., 37
KRIPKE, S., (1982). Wittgenstein on Rules and Private Language, Blackwell, Oxford, trad. française de Thierry Marchaisse, (1996), Règles et langage privé, Seuil, Paris., 32
LACAN, J., (1966). Ecrits, Vol.1, Ed. Seuil., 180, 411
LADRIERE, J., (1968). Représentation et Connaissance, In Encyclopœdia Universalis., 207
LAHIRE, B., (1995). Tableaux de famille. Heurts et malheurs scolaires en milieux populaires. Gallimard-Le Seuil, Paris., 186, 226
LAMBILLIOTTE, M., (1968). L'homme relié. L'aventure de la conscience, Bruxelles, Société Générale d'Édition., 71
LAPASSADE, G., (2001). L'observation participante. Revue européenne d'ethnographie de l'éducation, 1(1), 9-26., 195
LAPLACE, P.S., (1921). Essai philosophique sur les probabilités, G. villers, Paris., 34
LAPLANTINE, F., (1995). L'anthropologie. Paris
Payot., 173, 226
LAPLANTINE, F., (2005). La description ethnographique. Paris
Armand Colin., 195, 196, 226, 417, 419
LARGUIER, J., (1998). Procédure civile
droit judiciaire privé, 16e éd, Paris, Dalloz., 375, 434, 447
LATOUR, B., (2003). La fabrique du droit. Une ethnographie du Conseil d'Etat, La Découverte, Paris., 36, 46
LAUGHLIN, R., (1995). Empirical research in accounting
Alternative approaches and a case for "Middle-range" Thinking. Accounting, Auditing & Accountability Journal 8 (1)

63 - 87., 211
LAVILLE, C. et DIONNE, J., (1996). La construction des savoirs
manuel de méthodologie en sciences humaines. Montréal
Chenelière/McGraw-Hill., 197
LAZARUS, R. S., (1984). On the primacy of cognition. American Psychologist, 39, 124-129., 61
LE BOTERF G., (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris
Edition d'organisation., 51, 129, 130
LE BOTERF G., (2000) \« Construire les compétences individuelles et collectives, \» Paris, Éditions d'Organisation, 130, 443
Le MOIGNE, J.L., (1995). Les épistémologies constructivistes. Paris
PUF., 68, 69, 73, 159, 353, 444
LE MOIGNE, J.L., (1999). Préface de l'ouvrage de Michel Adam
Les Schémas, un langage transdisciplinaire, L'Harmattan., 207
LE MOIGNE, J.L., (2008). \« Edgar Morin, le génie de la Reliance \», Synergies Monde n° 4 - 2008 pp. 177-184., 10, 49, 50
Le MOIGNE, J.L., (2008). Edgar Morin, le génie de la reliance. Synergies Monde n° 4 - 2008 pp. 177-184., 72, 73, 400
LEBAHAR, J.-C., (1997). La simulation, comme instrument de représentation et de régulation dans la conception de produits. In Béguin & Weil-Fassina (coord.), La simulation en ergonomie
connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares., 417
LEBERTOIS, F., (2005). L'accès au savoir
la classification, les pôles documentaires et l'interdisciplinarité à la croisée des chemins.
Mémoire du Diplôme de conservateur de bibliothèque. Sous la direction de Lucie Albaret, conservateur, SICD2 Grenoble., 152
LECOINTE, M., (1997). \« Les enjeux de l'évaluation \», Editions Défi- Formation, L'harmattan, Paris., 5, 8, 32, 33, 42, 46, 444, 448, 487
LEGENDRE, M-F & MORISSETTE, J., (2011)., 133, 145
LEGENDRE, R., (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, GUÉRIN / ESKA., 144
LEIBNIZ, G.W. (1714). La Monadologie. Paris, Grasset, 1991., 68, 158
LEIBNIZ, G.W. (1734), Essais de Théodicee, I, II, Foppens, Bruxelles., 68
LEONTIEV, A., (1972 - 1976). Le développement du psychisme, éditions sociales, Paris., 367
LEONTIEV, A.N., (1975). Activité, conscience, personnalité, Moscou, Éditions du Progrès., 38
LEPLAT, J., (1992). Simulation and generalization work context
some problems and comments. In B. Brehmer (ed.), Models of Human Activities in work
Context. Separate papers. Riso National Laboratory, Roskilde, Denmark. Vol. 1, p. 15-24., 191
LEPLAT, J., (2000). L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie, Toulouse, Octarès., 38, 46
LEPLAT, J., (2000). La gestion des communications par le contexte, In B. Melier, & Y. Queinnec (Eds.), Communication et travail (p. 36-43). Toulouse
Octares., 42
LEROUX, G., (2002). PLATON, La République, Ed. Flammarion, collection Garnier Flammarion, Paris., 91
LESSING, G.E., (1873). Dramaturgie de Hambourg, Didier et cie., 167
LESZCZYNSKI, S., (1764). Œuvres du philosophe bienfaisant, Volumes 1 à 2, Ed. J. F. Junius, Université d'Oxford., 34
LEWIS, M. D., (2004). Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling. Behavioral and Brain Sciences (in press)., 64
LICHTENBERGER, Y., (1999). La compétence comme prise de responsabilité. In Club CRIN (éd.). Entreprises et compétences
le sens des évolutions (p.69-85). Paris

Les cahiers du club CRIN., 129
LIEVRE, P., (2002) Évaluer une action sociale, Éditions de l'ENSP, Rennes., 16
LINCOLN, Y., & GUBA, E., (1985). Naturalistic inquiry. New York
Sage., 168
LIPIANSKY, M., (1992). Identité et communication, Paris, PUF., 164
LOCKE, K., (2001) Grounded Theory in Management Research London, Sage., 211
LOQUET, M., (2006). \« Analyse des gestes professionnels
illustration de \« l'œil du maquignon \» chez une formatrice en expression corporelle \»,
Revue française de pédagogie [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010. http
//rfp.revues.org/614., 31, 46
LORET, A., (1987). Culture sportive analogique et structures sportives digitales, Actes du colloque \«Sport et changement social\», Maison des Sciences de l'homme d'Aquitaine., 79
MACHADO, A., (1917). Caminante No Hay Camino. Poème original, en espagnol. Chant XXIX, Proverbios y cantarès, Campos de Castilla., 63, 352
MACQUET, A.C. et FLEURANCE, P., (2006). Des modèles théoriques pour étudier l'activité de l'expert en sport. Science et motricité, 2006/2, no 58, p. 9-41., 41, 42, 374, 448
MALGLAIVE, G. (1990). Enseigner à des adultes. Paris
PUF., 48, 53, 443
MALINE, G., (1997). Simuler pour approcher la réalité des conditions de réalisation du travail
la gestion d'un paradoxe. In Béguin & Weil-Fassina (coord.), La simulation en ergonomie
connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares., 417
MARINOPOULOS, S., (2009). Dites moi à quoi il joue, je vous dirai comment il va, Ed. Les liens qui libèrent, Broché., 367, 434
MASSON, P., SUTEAU, M., (2010). Réinterroger la relation entre école et mobilité sociale. Le cas des enfants d'agriculteurs et d'ouvriers dans l'Ouest. Sociologie du Travail, n°52., 226, 414
MATURANA, H.R. & VARELA, F.J., (1987). The Tree of Knowledge, Boston
New Science Library., 65, 352
MAYEN, P., (2010). La nature historique, culturelle et sociale de l'expérience. Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010., 38, 444
MEDEF (2002). L'influence des contextes nationaux sur le management par les compétences, Cahier 1. In Objectif compétences, des pratiques européennes innovantes. France, pge 21., 130
MEDINA, J., (2008). Brain Rules
12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School, Ed. Pear Press,
Seattle., 379
MEIGNANT, A., (1995). Manager la formation. Liaisons, 4ème éd. Paris., 128, 351
MENDEL, G. (1998). L'acte est une aventure. Paris
La découverte., 63, 64, 352
MERLE, P., (2007). Les notes, secrets de fabrication, Puf, Paris., 141, 443
MERLE, V. (2009). Premier colloque international de didactique professionnelle
l'Expérience. Organisée par l'association Recherches et pratiques en didactique
professionnelle., 150
MERLE, V., (2010). Jongler entre l'activité et l'expérience, c'est passer sans arrêt de la personne au social. Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010., 37
MERRILL, D.C. and MARTIN, J.M., (2010). Getting Organized in the Google Era
How to Get Stuff Out of Your Head, Find It When You Need It, and Get It Done Right,
Editeur
Broadway Books., 379
MERTON, R. K., (1949), Structure sociale, anomie et déviance, in Éléments de théorie et de méthode sociologique (social theory and social structures, 1965), Paris, Plon., 27, 46
MEYERSON, I., (1948). Le travail

une conduite, Journal de psychologie, XLI., 365
MICHAUD, Y., (2011). Qu'est-ce que le mérite ?, Gallimard, coll. \« Folio essais \», Paris, 88
MICHOT, T. (2007), Le répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP)
un dispositif de légitimation des formations universitaires. Le cas de la filière. Ed. Les Champs libres., 135, 148, 350, 443
MILLE, A. & PRIÉ, Y., (2006). Une théorie de la trace informatique pour faciliter l'adaptation dans la confrontation logique d'utilisation/logique de conception. In the Proceeding of
la 13èmes journées de Rochebrune - Traces, Enigmes, Problèmes, Rochebrune, France., 194
MILLER, E.K. and WALLIS, J.D., (2009). Executive function and higher-order cognition
Definitions and neural substrates. In
The Encyclopedia of Neuroscience, Volume 4, Squire LR (Ed.), pp 99-104. Oxford Academic Press., 380, 448
MITCHELL, R.G.Jr., (1991). Secrecy and disclosure in fieldwork. In
W.B. Shaffir, R.A. Stebbins (eds.), Experiencing Fieldwork
An inside View of Qualitative Research. London
Sage., 182
MOIOLI, M., (2011). Apprendre à philosopher avec Confucius, Editions Ellipses., 206
MOLES, A., (1978). L'image et le texte \». Communication et langages, nº38, pp. 17-29., 207
MOLINET, E., (2006). L'hybridation
un processus décisif dans le champ des arts plastiques, Le Portique [En ligne], 2-2006 | Varia, Recherches, mis en ligne le 22 décembre 2006, Ed. Association Le Jardin., 167
MONDADA, L., (2005). Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés
une démarche réflexive. Rapport sur le projet \« Pour une archive des langues parlées en interaction. Statuts juridiques, formats et standards, représentativité \» financé par le Programme Société de l'Information / Archivage et patrimoine documentaire, Laboratoire ICAR (UMR5191, CNRS, Univ. Lyon2, ENS LSH), mars 2005., 181, 182, 183, 197, 199, 225, 226, 415
MONDADA, L., (2008). Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps
la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions, pp. 127-156, In Bilger, M., (2008). Données orales
Les enjeux de la transcription. Cahiers de l'Universite de Perpignan, n°37, Presses Universitaires de Perpignan., 17, 198, 200, 201, 227, 445
MONDADA, L., (2008). Production du savoir et interactions multimodales
une étude de la modélisation spatiale comme actvité pratique située et incarnée. S.A.C., revue d'Anthropologie des connaissances, 2008/2, Vol. 2, n°2, pp. 219-266., 204, 205
MONDADA, L., Véronique TRAVERSO, V. & Plantin, C., (2006). La démarche ethnographique. Groupe ICOR 2006, site CORINTE, 196, 227, 418
MONTANDON, C., (2011). \« L'explicitation \», Séminaire GEDIAPS CIRCEFT organisé par Alain MOUCHET et Christiane MONTANDON, université Créteil, Paris XII, le jeudi 27 janvier 2011., 18, 218
MORIN, E, (2005). La Méthode. Tome VI, Ethique, Seuil., 72
MORIN, E. (1977). La méthode I. la nature de la nature. Paris
Seuil., 72, 73
MORIN, E., (1986). La Méthode T 3, Seuil., 71, 400
MORIN, E., (1990b). Introduction à la pensée complexe, ESF Editeur., 70
MORIN, E., (1991). La Méthode, Tome VI, Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation, Seuil., 71
MORIN, E., (2000). La Méthode, La connaissance de la connaissance. Tome 3, Paris, Seuil., 72, 73
MORIN, E., (2008). Entretien avec Edgar Morin

Science et philosophie, réalisé par Daniel Bougnoux et Bastien Engelbach, publié sur \« non fiction.fr \», le 10 Avril 2008, in MORIN, E., (1990). La Méthode, Opus, Ed. seuil., 444
MOSSE, M., (1950). Note sur les systèmes américains de notation des fonctionnaires, ITAP, Paris., 87
MOTULSKY, H., (1996). La réforme du code de procédure civile par le décret du 13 octobre 1965 et les principes directeurs du procès. JCP 1966, I., 295, 405, 449
MOUCHET, A., (2003). Caractérisation de la subjectivite dans les decisions tactiques des joueurs d'elite en rugby, these pour le doctorat de l'universite bordeaux 2, Université victor segalen bordeaux., 160, 224
MOUCHET, A., (2011). \« L'explicitation \», Séminaire GEDIAPS CIRCEFT organisé par Alain MOUCHET et Christiane MONTANDON, université Créteil, Paris XII, le jeudi 27 janvier 2011., 218
MOUCHET, A., (2011). Les registres de technicité
un concept utile pour analyser l'activité des sujets dans les APSA ? Université Paris Est Créteil Val de Marne, Département STAPS, CIRCEFT (EA 4384), eJRIEPS 23 avril 2011., 31
MOUCHET, A., et BOUTHIER, D., (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. Staps, 2006/2 no 72, p. 93-106., 18, 166
NEWTON, I., (1666 – 1669). De gravitatione et equipondio fluidorum. En français
De la gravitation, Gallimard, coll. \« Tel \», Paris., 34
NICQUEVERT, B., (2013). \« Manager l'interface
Approche par la complexité du processus collaboratif de conception, d'intégration et de réalisation
modèle transactionnel de l'acteur d'interface et dynamique des espaces d'échanges. \» Thèse, Université de Grenoble., 20
NORMAN, D., (1993) \« Les artefacts cognitifs \», Raisons Pratiques, n° 4, p. 15-34 (extraits traduits de
NORMAN, D., (1991). \« Cognitive Artefacts \», dans Carroll, J.M. (eds), Designing Interaction
Psychology at the Human - Computer Interaction, Cambridge, Cambridge University Press, 66
NORMAN, D.A., (1988). The Psychology of Everyday Things. New York
Basic Books., 66
OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. (eds.), (1979). Developmental pragmatics. New York
Academic Press., 200
OSTROM, E., (1990 & 2010). Governing the Commons
The Evolution on Institutions for Collective Action (Political Economy of Institutions and decisions), Cambridge University Press,
(traduction - La gouvernance des biens communs
Pour une nouvelle approche des ressources naturelles, De Boeck, 2010), 74
PAÏNI, D., (1985). L'expérience du gouffre, L'inachèvement au cinéma, Cahiers du cinéma 376., 450
PARK, R.E., Burgess, E.W. and McKenzie, R.D., (1925). The City. Chicago
The University of Chicago Press., 17, 418, 445, 446
PARKER, L.D. and ROFFEY, B.H., (1997), "Back to the drawing board
Revisiting grounded theory and the everyday accountant's reality", Accounting, Auditing and Accountability. Vol.10, No.1 pp.212-247., 217
PASCAL, B., (1669). Pensées
1669. Compilé par Pierre Cahné (1976), Ed. Hachette, 86
PASTRE, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In. P. CARRE & P.GASPAR (Eds). Traité des sciences et des techniques et de la formation. Paris
Dunod, pge 403-416., 129, 351
PASTRE, P., (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle, Revue française de Pédagogie, 138, 9-17., 164

PASTRE, P., (2010). Quel sujet pour quelle expérience ? Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010., 13, 37, 38, 444
PATTON, M.Q., (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods (London, Sage)., 222
PAUL, M., (2004). L'accompagnement
une posture professionnelle spécifique. Paris
l'Harmattan., 187, 226
PECRESSE, V., (2007). Professionnalisation des cursus universitaires, Portail du gouvernement, 10 septembre 2007, http
//www.gouvernement.fr/gouvernement/un-comite-veillera-a-la-professionnalisation-des-cursus-universitaires., 95, 96
PELISSIER, N., (2002). Pragmatique ds communications instrumentées, col. Communication et Civilisation, L'Harmattan., 361, 433
PELLEGRIN, P., (1993). \« Aristote, Les Politiques \». Paris, G. F., 1993. Nouvelle traduction, avec un appareil critique conséquent d'ARISTOTE, (384 av JC environ). Politique, Ed..Format de poche utile., 90, 91
PELLEGRIN, P., (1993). Aristote, Les Politiques. Paris, G. F., 1993. Nouvelle traduction, avec un appareil critique conséquent d'ARISTOTE, (384 av JC environ). Politique, Ed..Format de poche utile., 90
PEPIN, M., (2011). L'ethnographie scolaire
comprendre quoi, comment et pour qui? Comprendre les phénomènes d'aujourd'hui pour demain
l'apport des méthodes qualitatives recherches qualitatives, Hors Série, numéro 10, pp. 30-46., 195, 196, 227, 419
PEPPER, D., (2011). \« Assessing Key Competences across the Curriculum and Europe \». European. Journal of Education, vol.46, n°3., 147, 148
PEREZ, S. & FLEURANCE, P., (2007). Le \« recyclage \» des experiences professionnelles. Un enjeu pour l'ingenierie de formation. Un exemple chez les accompagnateurs des entraineurs nationaux \« chef de projet performance \» a l'insep, Omnas., 384, 398, 435, 448
PERRENOUD, P. (1998) Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève., 130, 443
PERRENOUD, P., (2001). La place de l'analyse du travail réel en formation initiale
transposition et dispositifs, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Séminaire romand de 3e cycle en Sciences de l'éducation " Analyse du travail et formation professionnelle ", Veysonnaz, 10-12 octobre 2001., 193
PERRENOUD, P., (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. In Éducateur, n° 2, 9 février 2001, pp. 19-25., 45, 145
PERRENOUD, P., (2011). Quand l'école prétend préparer à la vie
Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? Issy-lesMoulineaux
ESF., 130, 133, 138, 150
PERRENOUD, Ph. (2000). D'une métaphore à l'autre
transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), L'énigme de la compétence en éducation (pp. 45-60). Bruxelles
De Boeck., 50
PERROT, R., (1998). Institutions judiciaires, 8e éd, Paris, Montchrestien., 405
PEZDEK, K., SPERRY, K, OWENS, S.M., (2007). Interviewing witness
The effect of forced confabulation on event memory. Law and Human Behavior, 31, 463-478., 367
PIAGET, J. et coll., (1967). Logique et connaissances scientifique. Paris. Gallimard
collection La Pléiade., 68, 69, 444
PIAGET, J., (1936). La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé., 363, 447
PIAGET, J., (1974). Réussir et comprendre, Puf, Paris., 33
PIAGET, J., (1977). Recherches sur l'abstraction réfléchissante tome 1 et 2, EEG tome XXXV, PUF, Paris., 413
PICARD, P., (2012). \« Peser le cochon tous les jours ne l'a jamais fait grossir

Représentations et dilemmes des enseignants du premier degré confrontés aux \« compétences \» \». Ville-école- intégration Diversité, n° 169., 154
PIERCE, C.S., (1978). Écrits sur le signe. Rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle, Paris, Le Seuil, coll. L'ordre philosophique., 17, 180, 225, 410, 445, 446
PIERON, H., (1934). Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours (avec Henri Laugier, Mme H. Piéron, Dr Édouard Toulouse et Mlle D. Weinberg). Paris, Conserv. Nat. des Arts et Métiers, 1934., 137
PIERON, H., (1973). Vocabulaire de la psychologie, PUF, 5ème édition., 132, 443
PLANTARD, P. (2007). Communauté et compétences collectives
l'introduction du TICE dans l'enseignement supérieur. Ed. Les champs libres., 52, 53
PLATON, (1993), Gorgias, trad. M. Canto-Sperber, coll. GF, Paris, Flammarion., 369, 447
PLATON, (1993). Le Sophiste, trad. fr. par N. Cordero, Paris (GF)., 369
PLATON, (1997). Protagoras, La Vérité ou Discours destructifs, Col. Gf, Ed. Flammarion., 70, 368, 369
PLEUX, D., (2006). De l'enfant roi à l'enfant tyran. Paris
Odile Jacob., 379, 435, 448
POPPER, K., (1935). Logique de la découverte scientifique. Paris
Payot., 163
POUPON, F. (2007), Compétences en langue et certification
Le Certificat de Compétences Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES), Ed. Les Champs Libres., 135
POURTOIS, J. P., DESMET, H., & LAHAYE, W., (2001). Les points charnières de la recherche scientifique. Recherche en soins infirmiers, 65, 29-52., 12
POWELL, J. W., (1880). Introduction to the study of Indian languages 2nd Ed., Washington., 83
PRIGOGINE, I., (1996). \« La fin des certitudes \», Editions Odile Jacob, Collection Sciences., 33, 34, 36, 44, 46, 49, 338, 378, 435, 444, 448
PROT, B., (2011). Apprentissage de la conduite et sécurité routière
Un dilemme de référence pour la conception d'un référentiel de diplôme d'enseignant, Activités, octobre 2011, volume 8 numéro 2., 384, 385, 400, 435, 448
PROUST, M., (1927). À la recherche du temps perdu, TOME VIII, Le temps retrouvé, Gallimard, Folio © 1990., 30
QUATTRONE, P., (2000). Constructivism and accounting research
Towards a trans-disciplinary perspective. Accounting, Auditing & Accountability Journal 13 (2)
130 - 155., 211, 217
QUERE, L., (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In J.M. Barbier, L'analyse de la singularité de l'action (pp. 147-170). Paris
PUF., 162
RABARDEL, P., (1995). Les hommes et les technologies
une approche cognitive des instruments contemporains. Paris
Armand Colin., 343, 363, 367
RABARDEL, P., (1995). Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains. Paris
Armand Colin., 38, 363, 364, 433, 446
RABARDEL, P., (2010). Des motifs et des buts. Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010., 39, 46
RAMUZ, C. F., (1992). Lettre à Bernard Grasset, in Deux lettres, Précédé de Georges. Haldas
Fidélité profonde, Lausanne, Editions L'Âge d'Homme., 179
RANOUIL, P.C. et PORTEJOIE, G.-J., (2009). Glas pour l'intime conviction
de l'instinct à la raison. Publisher, Unlimit.ed., 311
RANOUIL, P.-C. et PORTEJOIE, G.-J., (2009). Glas pour l'intime conviction
de l'instinct à la raison, unlimited Ed., 388
RAYMOND, D. (1993). "Eclatement des savoirs et savoirs en rupture

une réplique à Van der Maren", Revue des Sciences de l'Education, nº1, vol. XIX, 187-200., 16
REASON, J., (1987). Cognitive aids in process environments
Prothese or tools?, International Journal of Man-Machine Studies, 27, pp 463-470., 366, 434, 447
REASON, J., (1990). Human error, Cambridge University Press., 366, 434, 447
REBER, A. S., (1989). Implicit learning and tacit knowledge. Journal of Experimental Psychology, 33 General, no 118, p. 219-235., 441
REDFIELD, R., LINTON, R. & HERSKOVITS, M.-J., (1936). Memorandum on the Study of acculturation. American Anthropologist, 38, pp. 149-152., 83
REICHARDT, C. S., & COOK, T. D., (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. In T. D. Cook & C. S. Reichardt (Eds.), Qualitative and quantitative methods in evaluation research (pp. 7–32). Beverly Hills, CA
Sage Publications., 165
REVAULT d'ALLONES, C., (1989). Psychologie clinique et démarche clinique. In C. Revault d'Allones et al., La démarche clinique en Sciences Humaines. Paris
Dunod., 160
REY, B., (2011). \« Pour comprendre comment on apprend \». Cahiers pédagogiques, n° 491, p. 25–26., 137, 138
REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. & KAHN, S. (2006). Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. Bruxelles
De Boeck, 131, 146, 147
REY, O., (2012)., 133, 140, 145, 148, 150, 151, 351
REY, O., (2012). \« Le défi de l'évaluation des compétences \». Dossier d'actualité, Veille et Analyses, n°76, juin., 132
REYNAUD, B., (2004). Les règles et leurs usages, Broché, Editeur
Odile Jacob, Collection
SCIENCE HUM., 32, 46, 199, 354, 356, 443, 448
RICHARD, M. & BISSONNETTE, S., (2001). Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme. Montréal
CHENELIERE Education., 138, 145
RICOEUR, P., (1990). Soi-même comme un autre ? Points Essais n°330, éditions du Seuil, Paris., 37
RISSELET, X., (2011). "Votre affaire est mise en délibéré au…", Publié le 9 février 2011, Procédure civile, http
//xavier-risselet.com., 406
RISSSELET, X., (2011). "Votre affaire est mise en délibéré au…", Publié le 9 février 2011, Procédure civile, http
//xavier-risselet.com., 405, 449
RIX, G. & BIACHE, M.-J., (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re situ
une méthodologie de la constitution de l'expérience. Intellectica, 2004/1, 38, pp. 363-396., 190, 227, 415, 416
RIX, G. & LELIEVRE, P., (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. Communication présentée au 6ème Congrès Européen de Sciences des Systèmes, Paris, France., 187
RIZZARDO, R. (1991). La décentralisation culturelle, Rapport au ministre de la Culture et de la Communication, La Documentation française, Paris., 84
ROBINEAULT, P. G., (1984). Les approches béhavioriste ou humaniste dans l'apprentissage des adultes. Revue des sciences de l'éducation, Volume 10, numéro 2, 1984, p. 217-232., 62
ROGALSKI, J., (1997). Simulations
fonctionnalités ? Validités ? Approche sur le cas de la gestion d'environnements
dynamiques ouverts. In Béguin & Weil-Fassina (coord.), La simulation en ergonomie connaitre, agir et interagir, Toulouse, Octares., 192, 193, 226

ROGALSKI, J., (2010). En formation, rendre les expériences épisodiques exploitables. Dossier didactique professionnelle, Les dossiers du café, le café pédagogique, le 7 janvier 2010., 40, 374, 444, 447
ROGALSKI, J., SAMURCAY, R. (1993). - Représentations de référence
outils pour le contrôle d'environnements dynamiques, in Weill-Fassina A., Rabardel P., Dubois D. eds., Représentations pour l'action, Octares., 366
ROMAINVILLE, M., (2009). Compétences et savoirs, deux faces d'une même pièce pge 11 des cahiers pédagogiques n°476, CRAPS, 128, 443
ROMELAER, P., (1994), James March, Revue Française de Gestion, 98, 48-60., 163
ROSTAND, J., (1967). Inquiétude d'un biologiste, Gallimard, Paris., 4
ROTH, E.M., BENNET, K.B. & WOODS, D.D., (1987). Human interaction with an "intelligent" machine, International Journal of Man-Machine studies, 27, 479-525., 366, 447
ROUMANES, J.B., (1984). Une alternative à l'exclusion
la dia-logie, Philosophiques, Vol. XI, Numéro 2., 71, 73, 352, 400, 444
RUELLAND, D., (2005). Expansion ou dilution du journalisme ? Article inédit. Mise en ligne 28 juin 2005. Centre de recherche sur l'action politique en Europe (CRAPE, UMR CNRS-Université Rennes 1), http //w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2005/Ruellan/home.html., 418
RUELLE, D., (1991). Hasard & Chaos, Collection Opus 89, Éditions Odile Jacob., 69
RYLE, G., (2000). The Concept of Mind, Penguin Books, London, Originally published by Hutchinson, 1949., 223, 227
RYLE, G., (2009[1949]). The Concept of Mind. 60 Anniversary Edition, Routledge., 196, 226
SACKS, H., (1984). Notes on methodology. In J.M. Atkinson & J. Heritage, Structures of social Action. Cambridge. CUP. 21-27., 200
SALAÜN, L., (1912). La réforme des fonctions publiques, pour enrayer le favoritisme, il faut organiser l'avancement. Berger-Levrault, Paris., 86, 443
SALEMBIER, P., (1999). Ergonomie cognitive et Anthropologie cognitive, Performances humaines & techniques, 10., 166, 225
SAMURÇAY, R. & PASTRE, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences, Education permanente, 123,13-31., 129, 443
SANDERS, A.F., (1986). Energical states underlying task performance, In G. Robert, J. Hockey, A.W.K. Gaillard, & M.G.H. Coles (Eds.), Energetics and human information processing (p. 139-154). Dordrecht
Martinus Nijhoff Publishers., 41
SANDERS, A.F., (1990). Issues and Trends in the debate on discrete versus continuous processing of information. Acta psychological, n°74, pp. 123-167., 59, 66
SARREMEJANE, P., (2008). Faire l'histoire des théories pédagogiques et didactiques. Approche historiographique, Paris
L'Harmattan, 244 p., 135, 171, 445
SARREMEJANE, P., (2011). Cours de Master \« Education, sport, société \», UE2, Semestre 1. Formation à la recherche. Méthodologie de l'observation de la pratique enseignante., 31, 46, 443
SARTRE, J.P., (1996). L'Existentialisme est un humanisme, Poche, Gallimard., 70
SATOMURA, S., (1970[1602]). Anthologie de la poésie japonaise classique, trad. Gaston Renondeau, Gallimard., 200
SAUTER, W., (2000). The theatrical event
dynamics of performance and reception, University of Iowa Press, Iowa City., 46, 354, 443
SAVOYANT, A., (1999). Compétence, performance, activité, in Collectif, Entreprises et compétences
le sens des évolutions. Paris, ECRIN., 38
SAVOYANT, A., (2009). Activité et expérience, Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience, Echanges du Céreq, Relief 28., 13, 38, 46, 444
SAVOYAT, B., (2006). Les secrets de l'efficacité
En faire plus... en moins de temps. Editions Maxima, 4ème édition., 380, 448
SCALLON, G., (1999). L'évaluation sommative et ses rôles multiples. Deuxième révision

mai 2000, (non publiée). Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval., 16, 25
SCHERER, K. R., (1999). Appraisal theory. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), Handbook of cognition and emotion (pp. 637-663). Chichester, England
Wiley., 61
SCHMIDT, R.A., (1982). Motor control and learning
a behavioral emphasis. Champaign
Human kinetics., 59
SCHÖN, D. (1983). The Reflective Practitioner. New York
Teachers College Press., 161
SCHÖN, Donald A., (1992). Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas, Montréal, Editions Logiques 532 p. (Edition originale en anglais, 1991, The reflexive turn. Case studies in an on educational practice, New York, Teachers College Press)., 16
SCHWARTZ, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence
un exercice nécessaire pour une question insoluble, EDUCATION PERMANENTE n° 133/1997-4, 135, 136
un exercice nécessaire pour une question insoluble, EDUCATION PERMANENTE n° 133/1997-4., 47, 134, 145, 350
SCHWARTZ, Y. (2000b/1999). Les ingrédients de la compétence
un exercice nécessaire pour une question insoluble. In Y. Schwartz, Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe (pp. 479-503). Toulouse
Octarès., 51, 63, 64, 98, 108, 352
SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L., (2009). L'activité en dialogues - Entretiens sur l'activité humaine (II). Toulouse
Ed. Octares., 26, 28, 38, 39, 45, 46, 57, 342, 352, 353, 354, 443
SCHWARTZ, Y., (2001). Théories de l'action ou Rencontres de l'activité ? In Théories de l'action et éducation, Raisons éducatives, Université De Boeck, pp 67-91., 58, 62, 63, 444
SEARLE, J., (1972). Les actes de langage, Hermann, coll. Savoir
lettres., 17, 59, 446
SEARLE, J.R., (1980). Minds, brains, and programs. Behavioral and Brain. Sciences 3 (3) 417-457., 66
SHARP, W.R., (1931). The French Civil Service
Bureaucracy in Transition. Macmillan, New York., 87
SIMON, H.A., (1966). Scientific Discovery and the Psychology of Problem Solving, in
H.A. Simon, Models of Discovery and Other Topics in the Method of Science, Dordrecht, Reidel, 1977., 206, 227
SIMON, H.A., (1973). The structure of ill-structured problems. Artificial Intelligence, 4, 181-201., 60
SIMONDON, G., (1989). Du monde d'existence des objets techniques, Paris, Aubier., 361, 365, 433, 446
SKINNER, B.F., (1951). How to teach animals. In Scientific American, 185, p. 26-29., 62
SNOECKX, M., (2001). Tu est Je, ou comment un procédé d'écriture autorise…, Expliciter, 42, 34-39., 164
SNOECKX, M., (2011). Une contribution à la réflexion à propos des co identités. Identité professionnelle et identité personnelle en formation initiale d'enseignants
ruptures, complémentarité, continuité. Expliciter, association Grex, Juin 2011., 164
SOLLER, A., MARTINEZ, A., JERMANN, P., MUEHLENBROCK, M., (2005). From Mirroring to Guiding
A Review of State of the Art Technology for Supporting Collaborative Learning. IJAIED International Journal of Artificial Intelligence in Education vol. 15, p. 261-290., 194, 225
SOLLISCH, J., (2010). Multitasking makes us a little dumber, Le Chicago Tribune, le 10 Août 2010., 380, 448
SPERBER, D. (1996). La contagion des idées. Paris
Odile Jacob., 42
SPERBER, D., (1996). La contagion des idées

théorie naturaliste de la culture. Paris
O. Jacob, 243 p., 152
SPINOZA, B., (1957). The ethics of Spinoza (D.D. Runes, Ed.). New York
Citadel Press. (Original work published 1677)., 65
STAR, S.L. & GRIESEMER, J.R., (1989). Institutional Ecology, Translations and Boundary objects. Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39, Social., 199, 227
STARKES, J.L., (1987). Skill in field hockey
The nature of cognitive advantage. Journal of Sport Psychology, 9, p. 146-159., 41
STERNBERG, J., (1986). Les pensées, éditions du cherche Midi, Paris., 36
STRAUSS, A. & CORBIN, J., (1990). Basics of qualitative research
Techniques and procedures for developing grounded theory. Newbury Park
Sage publishing., 210, 212, 213
STRAUSS, A. & CORBIN, J., (1998). Basics of qualitative research
Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks
Sage., 211
STRAUSS, A. & CORBIN, J., (2003). L'enquête de terrain, l'analyse de données selon la Grouded theory. Procédures de codage et critères d'évaluation. Cefaï, D. (Ed.), Paris
La Découverte, pp. 363-379., 212
STRAUSS, A. & GLASER, B., (1967). The discovery of Grounded theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago, Aldine., 18, 210, 211, 222, 227
STRAUSS, A., & CORBIN, J., (1990). Basics of qualitative research
Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA
Sage Publications, Inc., 165
STUFFLEBEAM, D.L., FOLEY, W.J., GEPHART, W.J., GUBA, E.G., HAMMOND, R.L., MERRIMAN, H.O. & PROVUS, M.M., (1980). L'évaluation et la prise de décision en éducation. Victoriaville (Canada), N.H.P. (1974 pour l'édition américaine)., 24, 25, 45, 55, 350, 443
SUCHMAN, L., (1993). Dispositifs de représentation
des lézards aux avions. In Ladrière, P., Pharo, P. & Quéré, L. (Eds) La théorie de l'action
le sujet pratique en débat. Paris
Editions du CNRS., 66
SUCHMAN, L.A., (1987). Plans and situated actions. Cambridge
Cambridge University Press., 41, 73, 353, 373, 400, 444
SUTHERLAND, E. et CRESSEY, D., (1939, V.F.
1966). Principes de criminologie, Paris, Cujas., 27
TANNEY, J., (2005). Rethinking Ryle, University of Kent, Translated into french by B. Ambroise and published as "Une Cartographie des Concepts Mentaux", a Critical Introduction to (the republication of) Gilbert Ryle's, La Notion d'Esprit (The Concept of Mind), 2005, Payot, Paris, 223
TARDIF, M. et LESSARD, C. (2000). Le travail enseignant au quotidien. Louvain
De Boeck., 54
TARDIF, M., (2006). L'évaluation des compétences
Documenter le parcours de développement. Montréal
Chenelière Education, 146
TARDIFF, J. (1994). Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. Lyon
Conférence dans le cadre du Colloque international sur le transfert des connaissances., 443
TASHAKKORI, A., & TEDDLIE, C., (1998). Mixed-methodology
Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA
Sage Publications., 165, 225
TAYLOR, P. (2007), Apprentissages et compétences collectifs
paradigmes pédagogiques et épistémologiques, Ed. les champs libres., 129, 132, 150
TEIGER, C., (1996). L'approche ergonomique

de travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail. In Apprentissages formels et informels dans les organisations, p. 109-125. Éditions ANACT, Lyon., 441
TEMPRADO, J.J. & MONTAGNE, G., (2001). Les coordinations perceptivo-motrices. Paris Armand Colin., 59
THEUREAU, J. (1992). Le cours d'action
analyse sémiologique. Berne
Peter Lang., 42, 73, 160, 165, 179, 190, 225, 226, 227, 414
THEUREAU, J., (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Barbier, J-M. (Ed), L'analyse de la singularité de l'action. Paris, France
Presses Universitaires de France., 186
THEUREAU, J., (2002). Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction
essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale. IVè Journées d'étude ACT'ING, Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyses et situations d'éude privilégiées, Nouan Le Fuzelier, 6 et 7 juin., 193, 226
THEUREAU, J., (2004). Le cours d'action
Méthode élémentaire, seconde édition remaniée et postfacée de "Le cours d'action analyse sémio-logique", Toulouse
Octares., 17, 180, 181, 218, 225, 227, 445, 446
THEUREAU, J., JEFFROY, F., & coll. (1994). Ergonomie des situations informatisées
la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs. Toulouse
Octares., 179
THIETART, R.-A. (1999). Méthodes de recherche en management. Paris
Dunod., 211
THOMAS, W. et ZNANIECKI, F., (1918-1920). Le paysan polonais en Europe et en Amérique
récit de vie d'un migrant. Paris, Armand Colin, traduction 2005., 27, 46
THORSTEN, S., (1984). Conflits de culture et criminalité, Paris, Pedone, 67-109, in Thorsten Sellin, Culture and Conflict in Crime (New York
Social Science Research Council, 1938)., 27
TIEN-YIEN Li & YORKE, J.A., (1975). Period three implies chaos, American Mathematical Monthly, 82., 69
TILLION, G., (2009). Fragments de vie, Paris
Seuil., 451
TIBERGHIEN, G., (1988). Modèles de l'activité cognitive. In J.-P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn et G. Tiberghien (Éditeurs), Psychologie cognitive, modèles et méthodes. Grenoble
Presses Universitaires de Grenoble, pp. 13-26., 179, 225
TOCHON, F.V., (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. Revue des sciences de l'éducation, 22, 3, 467-503., 197, 225, 226
TOCHON, F.V., (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. Revue des Sciences de l'éducation, 22(3), 467-502., 415
TOMAS, J.L. & PROST, B., (2009). Premier colloque international de didactique professionnelle
l'Expérience. Organisée par l'association Recherches et pratiques en didactique professionnelle., 136, 399, 449
TOMAS, J.-L., & PROT, B., (2011). Développement de l'expérience et développement des concepts
de l'activité syndicale à la production d'un référentiel d'activité. Travail et apprentissages, 6, 150-167., 400
TOUPIN, L. (1995). De la formation au métier. Paris
ESF éditeur. Toupin, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens, Education permanente, 135, 33-44., 50, 51, 53, 130, 351
TOURAINE, A., (1992). Critique de la modernité. Paris

Fayard., 164
TOURMENT, C., (2008), L'activité des jurys
un travail de référentialisation continu. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève., 397
TOURNEUR, Y., (1985). La certification des compétences. Mesure et évaluation en éducation, 7(4), 9-20., 25
TRILLET, R., (2001). un face-à-face qui oppose, interview accordée le 15 mai 2001 à l'U.L.B., 370, 434
TROADEC, B., (1998). Psychologie du développement cognitif, Armand Col in. Paris., 152
TROADEC, B., (1999). Le développement de la pensée chez l'enfant
catégorisation et cultures. Toulouse
Presses universitaires du Mirail, 213 p., 152
TROUCHE, L., (2005). Construction et conduite des instruments dans les apprentissages mathématiques
nécessité des orchestrations, in Recherches en Didactique des Mathématiques, 25/1, pages 91-138., 421
TURING, A.M., (1950). Computing machinery and intelligence. Mind, 59, 433-460., 15, 59
TYLOR, E. B., (1876), La culture primitive, traduit de \« Primitive culture \» par Julien Cain, Ed. C. Reinwald., 83
UGHETTO, P. & WELLER, J.M., (2008). Les juges de proximité au travail. Une sociologie pragmatique et comparative, rapport pour la Mission de recherche Droit & Justice, LATTS, Convention de recherche n° 26.09.12.09, Décembre 2008., 36, 46
UTARD, J.-M., (2003). Du discours de l'information aux genres journalistiques
proposition pour une étude socio-discursive du journalisme. Dixième Colloque Bilatéral franco-roumain, Première Conférence Internationale Francophone en Sciences de l'Information et de la Communication (CIFSIC), Centre de recherche sur l'action politique en Europe (CRAPE, UMR CNRS-Université Rennes 1), Bucarest, 28 juin-2 juillet 2003., 196, 226
UWAMARIYA, A. et Joséphine MUKAMURERA, J., (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement
approches théoriques, Revue des sciences de l'éducation, vol. 31, n° 1, p. 133-155., 16
VALERY, P., (1960). Mon Faust, Œuvres Pléiade, Tome 2 Editions Gallimard, Collection Pléiade., 70
VAN DAELE, A., (1993). La Réduction de la complexité par les opérateurs dans le contrôle de processus continus. Thèse, Université de Liège., 191
VAN DER MAREN, J.-M. & LOYE N., (2011). \« A propose de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques \». Education Sciences & Society, n° 2, p. 40–53., 137, 138, 141
VAN GELDER, T. & PORT, R. F. (1995). It's About Time
An Overview of the Dynamical Approach to Cognition. In
Port and van Gelder (eds.), Mind as Motion
Explorations in the Dynamics of Cognition. Cambridge, MA
MIT Press. (pg. 1-43)., 63
VANDEN BERGHEN, C., (2010). In BERTHIAU, M., Eloge de la sérendipité
De la nécessité du hasard, du fortuit, de l'imprévu dans les organisations, La Tribune Libre, n°34, Janvier-février 2010, publié par l'Institut Kervegan. En ligne sur http //www.institut-kervegan.com/files/tribunelibre/TL_34.pdf, 57
VANIER, M., SAVY, M. et VELTZ, P., (1993). *Les nouveaux espaces de l'entreprise*, *Revue de géographie de Lyon*, vol. 68, n° 2, p. 170.., 77
VARELA, F. & col., (1993). L'inscription corporelle de l'esprit. Paris
Seuil., 65, 444, 448
VARELA, F.J. (1989a).Connaître les sciences cognitives. Paris
Le Seuil., 41, 42, 46, 65, 374
VARELA, F.J. (1989b). Autonomie et connaissance. Paris
Le Seuil., 42, 374

VARELA, F.J. & MATURANA, H.R., (1994). L'arbre de la connaissance. Paris
Addison-Wesley., 444
VARELA, F.J., THOMPSON, E., Rosch, E. (1991). The embodied mind
Cognitive science and human experience MIT Press, Cambridge, MA, USA., 65, 352
VERA, A. & SIMON, H., (1993). A situated action
a symbolic interpretation. Cognitive science, 17, 7-48., 60
VERA, A.H. & SIMON, H.A., (1993). Situated action
A symbolic interpretation. Cognitive Science, 17, 7-48., 363, 433, 446
VERGNAUD, G., \« La théorie des champs conceptuels \» in Recherches en Didactique des Mathématiques, 10/2-3, 1990, pages 133-170., 363, 447
VERGNAUD, V., (2010), Colloque complexité 2010, Université de Lilles, Lilles., 179
VERMERSCH, P., (1975). Eléments pour une problématique de la régulation de l'action. Déséquilibre transitoire. Paris, Laboratoire de Psychologie du Travail., 162
VERMERSCH, P., (1976). Une approche de la régulation de l'action chez l'adulte
déséquilibre transitoire registres de fonctionnement et micro. Paris, Thèse EPHE- Paris V., 162
VERMERSCH, P., (1994). L'entretien d'explicitation, Paris, éditeur ESF., 17, 73, 185, 187, 188, 189, 190, 226, 227, 413, 414, 446
VERMERSCH, P., (1997). Approche du singulier, Expliciter, 30, p. 1-7., 160, 162
VERMERSCH, P., (1998). Husserl et l'attention 1. Etude du § 92 des Ideens 1. Expliciter 24, 7 - 15, mars 1998., 160
VERMERSCH, P., (1999 b). Etude phénoménologique d'un vécu émotionnel
Husserl et la méthode des exemples. Expliciter, 31, 3-23., 163
VERMERSCH, P., (1999). Pour une psychologie phénoménologique, in Psychologie Française, n°44-1., 187
VERMERSCH, P., (2000e). Approche du singulier. In J.M. Barbier, L'analyse de la singularité de l'action., 163
VERMERSCH, P., (2002 e). Des effets individuels à l'analyse du collectif. Un exemple
les effets attentionnels des adressages interruptifs, Expliciter, 45, 21-30., 165
VERMERSCH, P., (2008). L'entretien d'explicitation, Communication à la Formation du diplôme de l'insep, Paris, INSEP., 181, 226
VERMERSCH, P., (2011). \« L'explicitation \», Séminaire GEDIAPS CIRCEFT organisé par Alain MOUCHET et Christiane MONTANDON, université Créteil, Paris XII, le jeudi 27 janvier 2011., 187, 218, 227
VERNANT, J.P., (1987). Introduction aux écrits d'Ignace Meyerson pour une psychologie historique 1920-1983, PUF, Paris., 392, 449
VIBERT, A. & col., (2003). L'éloquence judiciaire
Préceptes et pratiques, Grandes plaidoiries passées et contemporaines, Jurisclasseur., 300, 375, 376, 434, 447
VICO, G., (1710). Discours sur la méthode des études de notre temps
De l'antique sagesse de l'Italie. trad. J. Michelet (1835), réédité avec une introduction de Bruno Pinchard Ed GF Flammarion, 1993., 73, 347
VIENNE, P., (2007). La politique du terrain brûlé. SociologieS. Repéré à http
//sociologies.revues.org/index221.html., 195
VIGNAUX, G., (1999). Le démon du classement
penser et organiser. Paris
Seuil., 16
VODOZ, J.M., (2011). Le français, notre maison. Petit essai sur l'usage du français aujourd'hui, Editions Zoé., 411
VOLKOFF, V., (1989). L'interrogatoire, éditions De Fallois, Paris 1989., 370, 431, 434
Von FOERSTER, H. (1988). La construction d'une réalité in P. Watzlawick (dir)
L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme. Paris
Seuil 1988 p. 45-69., 180

VON KOCH, H., (1906). \« Une méthode géométrique élémentaire pour l'étude de certaines questions de la théorie des courbes planes \», Acta mathematica, Vol. 30, n° 1, p. 145–174., 20
VYGOTSKI, L., (1934) Pensée et Langage, (trad. de F. Sève, 1985), Messidor, Editions Sociales., 363
VYGOTSKI, L.S. & LURIA, A.R., (1993). Studies on the History of Behavior, Ape, Primitive, and Child, Hillsdale, Lawrence Erlbaum associates., 361, 446
WACHOWSKI, Andy & Larry, (1999). Citation de Morpheus - interprété par Laurence Fishburne - du film "The matrix" , réalisé par Andy & Larry Wachowski, premier volet., 70
WALPOLE, H., (2010[1754]). Lettres de La Marquise Du Deffand (...) publiées d'après les originaux, Ed. Nabu Press, Broché, Paris., 57
WARREN, W. H., (1984). Perceiving affordances
Visual guidance of stair climbing. Journal of Experimental Psychology
Human Perception and Performance, 10, 683–703., 65
WELLAND, T., PUGSLEY, L., (eds.), (2002). Ethical Dilemmas in Qualitative Research. Hants
Ashgate., 182
WELLER, J-M., (2011), \« Comment décrire ce qu'on ne voit pas ? L'hésitation des juges de proximité au travail \», Sociologie du travail, n°3, pp. 349-368., 35, 36, 46, 444
WENGER, E., (1998). Communities of practice, New York, Cambridge University Press., 421
WEXLER, M., PANERAI, F., LAMOURET, I. & DROULEZ, J., (2001). Self-motion and the perception of stationary objects. Nature, 4 janvier 2001, 85-88., 65
WIGGINS, G. (1989). Teaching to the (authentic) test. Educational Leadership. 46(7), 41-47., 16, 24, 25, 45, 443, 448
WILLIAM, A., (1884). What is an emotion? Mind, 9, 188-205., 61
WILL-MULLER, E. et DEMORGON, J., (2007). Guide interculturel Ed. St Paul, Broche, 84
WINNICOTT, D.W., (1973).The Child, the Family, and the Outside World, Middlesex., 181
WITTGENSTEIN, L., (1969,[1965]). On Certainty, trans. Denis Paul and G.E.M. Anscombe, New York
Harper Torchbooks., 32, 46, 199, 227, 356
WITTORSKI, R., (2001). Chapitre du livre coordonné par le Centre de Recherche sur la Formation, Questions de recherches en éducation
action et identité (p. 33-48). Paris
L'Harmattan, INRP., 54
WOLFF, F., (1991). Aristote et le politique, Paris, PUF., 90
WULF, C., (2004). Historical anthropology. New perspectives in the foundations and conditions of education, traduction de Christine Delory Momberger, Travail biographique, construction de soi et formation – 1, pp. 571-586., 17, 226, 418
YIN, R., (1990). Case study research
design and methods. Beverly hills, CA
Sage Publications., 163
ZAFIRIAN, P., (1999). Objectif compétence. Pour une nouvelle logique, coll. Entreprise et carrière, Rueil-Malmaison, Editions Liaisons, 48, 53
ZAJONC, R. B., (1984). On the primacy of affect. American Psychologist, 39, 117-123., 61

TABLE DES SCHEMAS ET TABLEAUX

Schéma 1e
Extrait de transcription liguistique interactionnelle., 205
Schéma 1f
Exemple n°1 de schéma textuel, 208
Schéma 1g
Exemple n°2 de schéma textuel, 209
Schéma 1h
Exemple n°3 de schéma textuel inspiré du schéma heuristique de Tony Buzan, 209
Schéma 1i
Méthodologie comme activité située du chercheur, 219
Schéma 1j
Méthodologie combinatoire et hybride, 220
Schéma 1k
Méthodologie comme moyen d'investigation et contruisant l'objet d'étude, 221
Schéma 1l
Représentation graphique des trois unités de sens de l'acte d'évaluer, 343
Schéma 1m
Représentation graphique de l'unité de sens \« *Evaluer, c'est un processus enquêtant, reliant et interactant* \», 346
Schéma 1n
Représentation graphique de l'unité de sens \« Evaluer, c'est user d'outils en \« canne \» et \« béquilles \», 345
Schéma 1o : Représentation graphique de l'unité de sens \« *Evaluer, c'est être entre activités multitâches et dilemmes situés* \», 346
Schéma 1p
Présentation graphique générale de l'acte d'évaluer (catégorie et sous catégorie), 344
Schéma 1q : Représentation graphique de \« Evaluer, c'est construire sa procédure d'enquête \», 231
Schéma 1r : Brouillon d'évaluateur formateur faisant apparaître des outils transcrits visualisés par des outils matériels, 231
Schéma 1s : Brouillon d'évaluateur formateur faisant apparaître une organisation implicite à l'épreuve de soutenance de projet professionnel au BPJEPS Agff, 232
Schéma 1t : Brouillon d'évaluateur formateur faisant apparaître une organisation implicite à l'épreuve de soutenance de projet professionnel au BPJEPS Agff., 233
Schéma 1u : Brouillon d'évaluateur formateur faisant apparaître une organisation implicite à l'épreuve de musculation et entretien au DEJEPS HM, 234
Schéma 1v : Brouillon d'évaluateur formateur faisant apparaître une organisation implicite à l'épreuve de soutenance de projet professionnel au BPJEPS Agff, 234
Schéma 1w : Brouillon d'évaluateur formateur faisant apparaître une chronologie perturbée, tracée par les va-et-viens du candidat stagiaire (épreuve de soutenance de projet professionnel au BPJEPS Agff), 234
Schéma 1x : Brouillon d'évaluateur formateur à l'épreuve de soutenance du projet professionnel, 235
Schéma 1y : Brouillon d'évaluateur formateur à l'épreuve d'animation fitness au BPJEPS Agff, 235
Schéma 1z : Brouillon d'évaluateur formateur à l'épreuve d'animation fitness au BPJEPS Agff, 236
Schéma 2a : Extrait de brouillon n°1 d'évaluateur formateur à l'épreuve de soutenance de projet professionnel au BPJEPS Agff., 236

Schéma 2b : Extrait de brouillon n°2 d'évaluateur formateur à l'épreuve de soutenance de projet professionnel au BPJEPS Agff., 237
Schéma 2c : Extrait de brouillon d'évaluateur formateur à l'épreuve d'entraînement musculation au DEJEPS HM., 237
Schéma 2d : Extrait de brouillon d'évaluateur formateur à l'épreuve de fitness au BPJEPS Agff., 237
Schéma 2e : L'évaluation : une co-organisation implicite., 238
Schéma 2f : Extrait de brouillon d'évaluateur formateur à l'épreuve d'animation musculation au BPJEPS Agff., 239
Schéma 2g : Extrait de brouillon d'évaluateur formateur à l'épreuve de projet professionnel au BPJEPS Agff., 240
Schéma 2h : Extrait de brouillon d'évaluateur formateur à l'épreuve d'animation fitness au BPJEPS Agff., 241
Schéma 2i : le doute en acte de l'évaluateur formateur à l'épreuve d'animation fitness au BPJEPS Agff., 242
Schéma 2j : Extrait de brouillon de l'évaluateur formateur à l'épreuve d'animation fitness au BPJEPS Agff : des indices \« choppés \»., 242
Schéma 2k : Extrait de la grille de l'évaluateur formateur à l'épreuve de projet professionnel au BPJEPS Agff., 243
Schéma 2l : des items considérés comme essentiels par l'évaluateur (UC8D et 7D)., 244
Schéma 2n : Ommission de la validation d'un item à l'épreuve de soutenance du projet professionnel (BPJEPS Agff)., 245
Schéma 2o : La grille comme \« procès verbal \» à l'épreuve d'animation fitness au BPJEPS Agff., 245
Schéma 2p : La collecte d'indices venant des documents du candidat à l'épreuve d'animation fitness au BPJEPS Agff., 246
Schéma 2q : Liens entre indices venant des documents du candidat et prise de notes à l'épreuve de projet professionnel au BPJEPS Agff., 246
Schéma 2r : Validation par un lien entre indices venant du document du candidat et acte manqué par le candidat., 247
Schéma 2t : Extrait de brouillon n°1 sur les verbatims comme indices tracés (DEJEPS HM)., 248
Schéma 2v : Extrait de brouillon n°2 sur les verbatims comme indices tracés (DEJEPS HM)., 249
Schéma 2w : Extrait de brouillon n°1 sur les descripteurs comme indices tracés (DEJEPS HM)., 249
Schéma 2x : Extrait de brouillon n°2 sur les descripteurs comme indices tracés (BPJEPS Agff)., 250
Schéma 2y : Extrait de brouillon n°1 sur les actes comme indices tracés (BPJEPS Agff)., 250
Schéma 2z : Extrait de brouillon n°2 sur les actes comme indices tracés (BPJEPS Agff)., 250
Schéma 3a : Extrait de brouillon n°3 sur les actes comme indices tracés (BPJEPS Agff)., 250
Schéma 3b : Extrait de brouillon sur les attendu comme indices tracés (BPJEPS Agff)., 251
Schéma 3c : Extrait de brouillon n°1 sur les traces de l'interrogatoire (BPJEPS Agff)., 251
Schéma 3d : Extrait de brouillon n°2 sur les traces de l'interrogatoire (DEJEPS HM)., 252
Schéma 3e : Extrait de brouillon n°3 sur les traces de l'interrogatoire (BPJEPS Agff)., 252
Schéma 3f : Extrait de brouillon n°1 sur les \« blancs \» de l'interrogatoire (DEJEPS HM)., 253
Schéma 3j : Extrait de brouillon n°1 sur les \« indices rapportés \» (BPJEPS Agff)., 253
Schéma 3l : Extrait de brouillon n°3 sur les \« indices rapportés \» (BPJEPS Agff)., 254
Schéma 3m : Extrait de brouillon n°4 sur les \« indices rapportés \» (BPJEPS Agff)., 254
Schéma 3n : Extrait n°1 sur l'activité d'un nouveau langage (BPJEPS Agff)., 255
Schéma 3o : Extrait de brouillon n°2 sur l'activité d'un nouveau langage (BPJEPS Agff)., 255
Schéma 3p : Extrait de brouillon n°3 sur l'activité d'un nouveau langage (BPJEPS Agff)., 255
Schéma 3q : Extrait de brouillon n°4 sur l'activité d'un nouveau langage (BPJEPS Agff)., 256
Schéma 3r : Extrait de brouillon n°5 sur l'activité d'un nouveau langage (BPJEPS Agff)., 256

Schéma 3s : Extrait de brouillon n°6 sur l'activité d'un nouveau langage (BPJEPS Agff)., 257
Schéma 3t : Extrait de brouillon n°1 sur les abbréviations du langage (BPJEPS Agff)., 257
Schéma 3u : Extrait de brouillon n°2 sur les abbréviations du langage (BPJEPS Agff)., 258
Schéma 3v : Extrait de brouillon n°3 sur les abbréviations du langage (BPJEPS Agff), 258
Schéma 3w : Extrait de brouillon n°1 sur les \« mots clés \» du langage (BPJEPS Agff)., 259
Schéma 3x : Extrait de brouillon n°2 sur les \« mots clés \» du langage (BPJEPS Agff), 259
Schéma 3y : Extrait de brouillon n°3 sur les \« mots clés \» du langage (BPJEPS Agff), 259, 260, 261
Schéma 4c : Extrait de brouillon n°1 sur le questionnement technique (BPJEPS Agff)., 261
Schéma 4e : Extrait de brouillon n°1 sur le bi-questionnement (BPJEPS Agff)., 264
Schéma 4f : Extrait de brouillon n°2 sur le bi-questionnement (BPJEPS Agff)., 264
Schéma 4g : Extrait de brouillon n°2 sur le co-questionnement (DEJEPS HM)., 266
Schéma 4h : Extrait de brouillon n°2 sur l'outil \« questionnement \» (BPJEPS Agff)., 268
Schéma 4i : Extrait de brouillon n°3 sur l'outil \« questionnement \» (BPJEPS Agff)., 268
Schéma 4j : Extrait de brouillon n°4 sur l'outil \« questionnement \» (BPJEPS Agff)., 269
Schéma 4k : Extrait de brouillon n°5 sur l'outil \« questionnement \» (BPJEPS Agff)., 269
Schéma 4l : Extrait de brouillon n°6 sur l'outil \« questionnement \» (BPJEPS Agff)., 270
Schéma 4m : Extrait de brouillon n°1 sur \« l'instruction du dossier \» (BPJEPS Agff)., 272
Schéma 4o : Extrait de brouillon n°1 sur \« l'instruction normative \» (BPJEPS Agff)., 273
Schéma 4p : Extrait de brouillon n°2 sur \« l'instruction normative \» (BPJEPS Agff)., 273
Schéma 4q : Extrait de brouillon n°3 sur \« l'instruction normative \» (BPJEPS Agff)., 274
Schéma 4r : Extrait de brouillon n°4 sur \« l'instruction normative \» (BPJEPS Agff)., 274
Schéma 4s : Extrait de dossier du projet professionnel (BPJEPS Agff)., 275
Schéma 4t : Extrait de préparation de séance en musculation (BPJEPS Agff)., 276
Schéma 4w : Extrait de brouillon n°3 sur \« préparer l'audition \» (BPJEPS Agff)., 277
Schéma 4x : Extrait de brouillon sur \« des indices dérobés \» (BPJEPS Agff)., 278
Schéma 4z : Extrait de brouillon n°2 sur \« des indices contextuels \» (BPJEPS Agff)., 279
Schéma 5b : Extrait de brouillon n°1 sur \« l'œil de Maquignon \» (BPJEPS Agff)., 282
Schéma 5c : Extrait de brouillon n°2 sur \« l'œil de Maquignon \» (BPJEPS Agff)., 283
Schéma 5d : Extrait de brouillon n°2 sur \« l'œil de Maquignon \» (BPJEPS Agff)., 283
Schéma 5e : Extrait de brouillon n°1 sur \« l'oreille de Denys \» (BPJEPS Agff)., 283
Schéma 5g : Extrait de brouillon n°3 sur \« l'oreille de Denys \» (BPJEPS Agff)., 284
Schéma 5h : Extrait de brouillon n°1 sur \« des verbatims comme indice \» (BPJEPS Agff)., 284
Schéma 5i : Extrait de brouillon n°3 sur \« des verbatims comme indice \» (BPJEPS Agff)., 285
Schéma 5j : Extrait de brouillon n°4 sur \« des verbatims comme indice \» (BPJEPS Agff)., 285
Schéma 5k : Extrait de brouillon n°1 sur \« le manque comme indice \» (BPJEPS Agff)., 286
Schéma 5l : Extrait de brouillon n°2 sur \« le manque comme indice \» (BPJEPS Agff)., 287
Schéma 5m : Extrait de brouillon n°1 sur \« la chasse à courre \» (BPJEPS Agff)., 288
Schéma 5n : Extrait de brouillon n°1 sur \« la démarche chronologique \» (BPJEPS Agff)., 289
Schéma 5o : Extrait de brouillon n°2 sur \« la démarche chronologique \» (BPJEPS Agff)., 290
Schéma 5p : Extrait de brouillon n°1 sur \« l'appréciation en acte \» (BPJEPS Agff)., 290
Schéma 5q : Extrait de brouillon n°1 sur \« l'organsiation de la pensée logique \» (BPJEPS Agff)., 291
Schéma 5r : Extrait de brouillon n°2 sur \« la pensée logique \» (BPJEPS Agff)., 291
Schéma 5s : Extrait de brouillon n°1 sur \« la mise en lien \» (BPJEPS Agff)., 291
Schéma 5t : Extrait de brouillon n°2 sur \« la mise en lien \» (BPJEPS Agff)., 292
Schéma 5u : Extrait de brouillon n°3 sur \« la mise en lien \» (BPJEPS Agff)., 292
Schéma 5v : Extrait de brouillon n°4 sur \« la mise en lien \» (BPJEPS Agff)., 293
Schéma 5w : Extrait de brouillon n°1 sur \« la préparation à la plaidoirie \» (BPJEPS Agff)., 295

Schéma 5x : Extrait de brouillon n°2 sur \« la préparation à la plaidoirie \» (BPJEPS Agff)., 295
Schéma 5y : Extrait de brouillon n°3 sur \« la préparation à la plaidoirie \» (BPJEPS Agff)., 296
Schéma 5z : Extrait de brouillon n°4 sur \« la préparation à la plaidoirie \» (BPJEPS Agff)., 297
Schéma 6a : Extrait de brouillon n°5 sur \« la préparation à la plaidoirie \» (BPJEPS Agff)., 298
Schéma 6b : Extrait de brouillon n°6 sur \« la préparation à la plaidoirie \» (BPJEPS Agff)., 298
Schéma 6c : Extrait de brouillon n°7 sur \« la préparation à la plaidoirie \» (BPJEPS Agff)., 299
Schéma 6d : Extrait de brouillon n°8 sur \« la préparation à la plaidoirie \» (BPJEPS Agff)., 299
Schéma 6e : Extrait de brouillon n°9 sur \« la préparation à la plaidoirie \» (BPJEPS Agff)., 300
Schéma 6f : Extrait de brouillon n°1 sur \« la demande d'éclaircissements \» (BPJEPS Agff)., 302
Schéma 6g : Extrait de brouillon n°1 sur \« l'intentionalité \» (BPJEPS Agff)., 302
Schéma 6h : Extrait de brouillon n°2 sur \« l'intentionalité \» (BPJEPS Agff)., 303
Schéma 6i : Extrait de brouillon n°1 sur \« l'inventaire des questions réglementaires \» (BPJEPS Agff)., 304
Schéma 6k : Extrait de brouillon n°1 sur \« les pièces au dossier \» (BPJEPS Agff)., 305
Schéma 6l : Extrait de brouillon n°1 sur \« les faits comme source au questionnement \» (BPJEPS Agff)., 306
Schéma 6m : Extrait de brouillon n°2 sur \« les faits comme source au questionnement \» (BPJEPS Agff)., 307
Schéma 6n : Extrait de brouillon n°3 sur \« les faits comme source au questionnement \» (BPJEPS Agff)., 307
Schéma 6o : Extrait de brouillon n°1 sur \« des éléments rapportés à la barre \» (BPJEPS Agff)., 308
Schéma 6q : Extrait de brouillon n°2 sur \« des attendus personnels \» (BPJEPS Agff)., 310
Schéma 6s : Extrait de brouillon n°1 sur \« les éléments rapportés \» (BPJEPS Agff)., 313
Schéma 6t : Extrait de brouillon n°2 sur \« les éléments rapportés \» (BPJEPS Agff)., 313
Schéma 6u : Extrait de brouillon n°1 sur \« les autres référentiels \» (BPJEPS Agff)., 315
Schéma 6v : Extrait de brouillon n°1 sur \« le rassemblement des preuves \» (BPJEPS Agff)., 316
Schéma 6w : Extrait de brouillon n°2 sur \« le rassemblement des preuves \» (BPJEPS Agff)., 316
Schéma 6x : Extrait de brouillon n°1 sur \« les documents comme preuves \» (BPJEPS Agff)., 317
Schéma 6y : Extrait de brouillon n°2 sur \« les documents comme preuves \» (BPJEPS Agff)., 318
Schéma 7a : Extrait de brouillon n°2 sur \« les indices irrésolus \» (BPJEPS Agff)., 318
Schéma 7b : Extrait de brouillon n°3 sur \« les indices irrésolus \» (BPJEPS Agff)., 319
Schéma 7c : Extrait de brouillon n°1 sur \« l'actualisation de l'intime conviction \» (BPJEPS Agff)., 320
Schéma 7d : Extrait de brouillon n°2 sur \« l'actualisation de l'intime conviction \» (BPJEPS Agff)., 321
Schéma 7f : Extrait de brouillon n°2 sur \« la norme comme Pacte \» (BPJEPS Agff)., 323
Schéma 7g : Extrait de brouillon n°3 sur \« la norme comme Pacte \» (BPJEPS Agff)., 323
Schéma 7h : Extrait de brouillon n°4 sur \« la norme comme Pacte \» (BPJEPS Agff)., 324
Schéma 7i : Extrait de brouillon n°5 sur \« la norme comme Pacte \» (BPJEPS Agff)., 324, 325
Schéma 7j : Extrait de brouillon n°6 sur \« la norme comme Pacte \» (BPJEPS Agff)., 325

Schéma 7k : Extrait de brouillon n°1 sur \« la norme comme Acte \» (BPJEPS Agff)., 325
Schéma 7l : Extrait de brouillon n°1 sur \« la norme en acte \» (BPJEPS Agff)., 326
Schéma 7m : Extrait de brouillon n°2 sur \« la norme en acte \» (BPJEPS Agff)., 327
Schéma 7n : Extrait de brouillon n°3 sur \« la norme en acte \» (BPJEPS Agff)., 328
Schéma 7o : Extrait de brouillon n°4 sur \« la norme en acte \» (BPJEPS Agff)., 328
Schéma 7p: Extrait de brouillon n°1 sur \« le doute en acte \» (BPJEPS Agff)., 330
Schéma 7q : Extrait de brouillon n°2 sur \« le doute en acte \» (BPJEPS Agff)., 331
Schéma 7r : Extrait de brouillon n°1 sur \« l'intime conviction sous pression \» (BPJEPS Agff)., 332
Schéma 7s : Extrait de brouillon n°2 sur \« l'intime conviction sous pression \» (BPJEPS Agff)., 332
Schéma 7t : Extrait de brouillon n°1 sur \« l'acteur rationnel et les faits \» (BPJEPS Agff)., 334
Schéma 7u : Extrait de brouillon n°1 sur \« l'acteur multitasking \» (BPJEPS Agff), 335
Schéma 7w : Extrait de brouillon n°3 sur \« l'acteur multitasking \» (BPJEPS Agff), 337
Schéma 7x : Extrait de brouillon n°4 sur \« l'acteur multitasking \» (BPJEPS Agff), 337
Schéma 7y : Extrait de brouillon n°5 sur \« l'acteur multitasking \» (BPJEPS Agff), 338
Schéma 7z : Extrait de brouillon n°1 sur \« l'activité tronquée par la flèche du temps \» (BPJEPS Agff), 339
Schéma 8a : Extrait de brouillon n°2 sur \« l'activité tronquée par la flèche du temps \» (DEJEPS HM), 339
Schéma 8b : Extrait de brouillon n°3 sur \« l'activité tronquée par la flèche du temps \» (BPJEPS Agff), 340
Schéma 8c : Extrait de brouillon n°4 sur \« l'activité tronquée par la flèche du temps \» (BPJEPS Agff), 340
Schéma 8e : Extrait de brouillon n°1 sur \« la normalisation en acte \» (BPJEPS Agff), 342
Schéma 8f : Schéma heuristique sur \« les outils de l'évaluateur \», 362
Schéma 8g : Schéma textuel sur \« le questionnement comme outil technique de l'évaluateur \», 368
Schéma 8h : Schéma des interactions en contexte évolutif de \« l'évaluation comme enquête \», 371
Schéma 8i : Schéma polarisé de \« l'activité multitasking sous tension \», 378
Schéma 8j : Schéma polarisé de \« l'évalu-action = compétence \», 383
Schéma 8l : Schématisation du dilemme \« entre normes et indices de conviction \», 398
Schéma 8m : Schéma d'aide à la réflexion d'un dispositif ouvert à l'acte d'évaluer, 422
Schéma 8mbis : Schéma présentant les trois niveaux dispositionnels à l'acte d'évaluer, 424
Tableau 2
Exemple n°1 de transcription intégrale, 202
Tableau 2bis
Exemple n°2 de transcription intégrale, 203
Tableau 3
Exemple de codage ouvert, 212
Tableau 4
Exemple de regroupement, 213
Tableau 5
Exemple de codage sélectif, 213
Tableau 6
Exemple de mise en forme des données, 214
Tableau 7
Exemple de relibellisation des catégories en lien avec les données, 217
Tableau 8 : Outils et instruments amplificateurs vs réorganisateurs dans l'activité d'évaluer (emprunt d'Hokanson et Hooper, 2000, p. 544)., 362

TABLE DES ACRONYMES

AFNOR
Association Française de Normalisation, 129
AG2F
Activités Gymniques de la Forme et de la Force, 312
AGFF
Activités Gymniques de la Forme et de la Force, 93
AMA
Agence Mondiale Antidopage, 80
APS
Activités Physiques et Sportives, 130
APT
Activités pour Tous, 175
Arfa
Association Française pour la Formation des Animateurs, 123
Association Réseau de formation aux métiers de l'Animation et du Sport, 18
ATP
Adénosine Triphosphate, 263
B.E.E.S
Brevet d'Etat d'Educateur Sportif, 76
BE
Brevet d'Etat, 109
BEES HACUMESE
Brevet d'Etat d'Educateur Sportif Haltérophilie, Culturisme et Musculation Educative, Sportive et d'Entretien, 93
BEES MF
Brevet d'Etat d'Educateur Sportif des Métiers de la Forme, 93
BEMF
Brevet d'Etat d'Educateur Sportif des Métiers de la Forme, 96
BP
Brevet Professionnel, 311
BPJEPS
Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire edt du Sport, 14
BPJeps Agff
Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education populaire et du Sport - Spécialité Activités Gymniques de la Forme et de la Force, 87
CESA
Cercle des Etudes Sportives Appliquées, 124
CIRCEFT
Centre Interdisciplinaire de Recherche Culture Education Formation Travail, 4
CPC
Commission Paritaire Consultative, 140
CREPS
Centre Régional d'Education populaire du Sport, 13
CTS
Conseiller Technique Sportif, 124
CV
Curriculum Vitae, 408
DAF

Direction Administrative et Financière, 101
DDJS
Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports, 84
DEJEPS
Diplôme d'Etat de la Jeunesse, de l'Education populaire et du Sport, 14
DEJEPS HM
Diplôme d'Etat de la Jeunesse, de l'Education populaire et du Sport, mention Haltérophilie et Musculation, 93
DESJEPS
Diplôme d'Etat Supérieur de la Jeunesse, de l'Education populaire et du Sport, 113
DESS
Diplôme d'Etude Supérieure Spécialisé, 174
DRJS
Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports, 84
DTN
Directeur Technique National, 113
DU
Diplôme d'Université, 174
DVD
Disk Vidéo Digital, 203
EC
Etre capable ..., 149
ECTS
European Credits Transfer System, 77
EDE
Entretien d'Explicitation, 162
ENM
Ecole Nationale de Magistrature, 35
EPSCP
Etablissement Public à caractère Scientifique, Culturel et Professionnel, 80
F3PF
Fédération des Professionnels de la Préparation Physique etde la Forme, 124
FDA
Fiche Descriptive d'Activité, 47
FFHMFAC
Fédération Française d'Haltérophilie, de Musculation, de Force Athlétique et de Culturisme, 80
GERF
Groupement des Entreprises de la Remise en Forme, 110
GPS
Global Positioning System, 270
HACUMESE
Haltérophilie Culturisme et Muscultion Educative sportive et d'Entretien, 76
HM
Haltérophilie et Musculation, 102
Idf
Île de France, 197
INSEP
Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance, 80
Jeps
Jeunesse Education populaire et Sports, 8
LIA
Low Impact Aerobic, 110
Medef
Mouvement des Entreprises de France, 130

MMA
Mixed Martial Arts, 176
MS
Ministère des Sports, 84
MUC
Méthodologie par Unités Capitalisables, 396
Of
Organisme de Formation, 12
OI
Objectif Intermédiaire, 102
OMNAS
Observatoire National des Métiers du Sport, 124
OPO
Objectif Pédagogique Opérationnel, 102
OTI
Objectif Terminal d'Intégration, 102
PNL
Programmation neuro-linguistique, 189
PPO
Pédagogie par Objectif, 149
RM
Renforcement Musculaire, 259
RNCP
Répertoire National de Certifications Professionnelles, 93
SESS
Sciences de l'Education et Sciences Sociales, 174
SHN
Sportif de Haut Niveau, 98
STAPS
Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, 174
UC
Unités Capitalisables, 87
UNESCO
Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, 80

RESUME COURT

Titre : « *L'évaluation des compétences : étude des évaluateurs en action au sein des dispositifs diplômants de niveau IV et III du Ministère des Sports*. »

« L'évaluation », terme apparu en 1968 (De Peretti, 2009), était annonciateur d'un retour aux « valeurs », à un axe plus éthique que technique (Lecointe, 1997). Pourtant, la présence toujours prégnante des QCM et autres contrôles pérennisent la conception d'une évaluation assez procédurale. En décalant l'évaluation des « savoirs enseignés » vers « les compétences professionnelles », ces procédures d'objectivation tiennent-elles toujours ? C'est en tout cas ce que les Commissions Nationales Paritaires ont acté pour mettre en place les nouveaux dispositifs évaluatifs de certification des compétences pour les Brevets Professionnels et les Diplômes d'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport du Ministère des Sports dès 2001. La thèse se positionne à maturité de ces dispositifs après treize années de pratiques évaluatives : elle place un regard curieux et investigateur du côté des évaluateurs, de leurs pratiques envers le candidat. Sont-ils toujours les Maîtres du Temple ? Ces dispositifs garantissent-ils l'objectivité de l'évaluation certificative ? Après avoir mis à jour certains hiatus en germination, **la thèse pos l'hypothèse que « l'acte d'évaluer des compétences » détient des régularités, voire des taxinomies pratiques qui « objectivent » le processus d'évaluation, et sur lequel le professionnel de l'ingénieirie pourrait travailler.** Pragmatiquement, plutôt que de construire des dispositifs à partir d'une seule extrémité (celle de l'objet critérié ; « la » compétence), pourquoi ne pas les envisager aussi de l'autre côté, par « l'acte des acteurs » (l'acte d'évaluer des compétences) ? **La thèse pose l'hypothèse que « l'acte d'évaluer des compétences » peut apporter des pistes tout aussi valables et fiables que les approches ultra structurantes actuelles**. C'est au cœur de ce dilemme que s'inscrit la démonstration. En investiguant un terrain non encore étudié, la thèse questionne « *l'acte d'évaluer pour les évaluateurs* » par l'agencement d'une méthodologie adaptée qui permette à la fois de récolter les premiers hiatus, qui accède à une documentation fine des actes d'évaluer.

En premier lieu, la thèse révèle que l'évaluation des compétences repose moins sur une évaluation procédurale dictée par les normes (comme l'évaluation des savoirs enseignés par exemple) que sur une évaluation processuelle, dont les normes (mais aussi d'autres formes de référentialisation) ne sont que des « artefacts » venant en aide à l'évaluateur. **En second lieu, la thèse démontre qu'il existe dans ces processus d'évaluation des compétences au BPJEPS agff et au DEJEPS hm des « taxons » fiables (Collard), des actes typiques laissés de côté par les dispositifs actuels**. Elle dévoile « *un acte d'enquête sous tensions* »: l'évaluateur, entre avocat-procureur et juge-jury devient un « expert en couplages » de situations indéterminées en un « tout unifié ». Le garant de bonne fin des opérations et du processus d'objectivation reste bien l'acteur … et non le seul dispositif. La thèse amène aussi l'idée que l'évaluation des compétences doit passer par une « révolution » des pratiques d'ingénieries : faire copie blanche, c'est passer des dispositifs rigides, structurants construits à partir de « la compétence » (en tant qu'objet), à un nouveau travail d'ingénieries permettant à l'évaluateur de prendre ses dispositions, à partir de résultats inhérents à leurs « actes d'évaluer des compétences » (en tant que processus). En conclusion, ce travail de Thèse développe moins un débat conceptuel de l'évaluation et de la compétence, que de les faire fonctionner « en actes », à travers la construction d'un cadre théorique. Il n'en sort pas de posture de dernière instance mais une cohérence avec les cadres de la cognition située. La thèse traite moins un « objet » que des éléments en action, étant en train de se faire. La thèse est dans ce que font les évaluateurs en action : « voilà comment certains évaluateurs s'en sortent. » S'il n'y a pas une réponse en définitive, mais des réponses, considérer le « faire » des acteurs avant de contrefaire, considérer le « faire » de l'acteur plutôt que son objet, seraient peut être le principal enseignement de cette thèse.