

**INTERET, DIFFICULTES ET LIMITES DE LA PRISE EN COMPTE DES
CONCEPTUALISATIONS DANS L'EVALUATION DES COMPETENCES
PROFESSIONNELLES**

Florent Chenu

Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement
20, Rue de Pitteurs (Bât. L3)
BE-4020 Liège
Florent.Chenu@ulg.ac.be

Mots-clés : *Evaluation, Compétence, Conceptualisation*

Résumé. *Ce texte présente une réflexion sur les difficultés posées par une méthodologie d'évaluation des compétences professionnelles qui, au-delà de l'observation de performances, tente d'appréhender la transférabilité de celles-ci ainsi que les conceptualisations sous-jacentes à l'action efficace en situation. Cette réflexion est menée à partir des résultats de deux expérimentations, l'une sur la notion de famille de situations, l'autre sur la relation entre performance et conceptualisation. D'une manière plus générale, les apports et limites des objets théoriques de la didactique professionnelle pour l'évaluation des compétences professionnelles seront discutés. Les travaux ont été menés dans le domaine de l'utilisation professionnelle du traitement de texte mais débouchent sur des considérations générales qui dépassent ce cadre strict.*

1. Valider la méthodologie de la réflexivité garante du transfert

Le succès grandissant qu'a connu la notion de compétence depuis les années 1980 est sans doute à mettre en relation avec exigences du marché de l'emploi à cette période et les enjeux qui y font écho en termes de formation et d'évaluation professionnelles. Un premier enjeu est celui de *performance*. La notion de compétence permet de répondre au problème des personnes qui sortent des systèmes d'éducation et de formation, certes munis d'un bagage de savoirs, mais difficilement capables d'utiliser ce dernier pour agir efficacement en situation réelle de travail. Dans une logique d'évaluation professionnelle, le concept de compétence rompt, d'une part, avec l'observation des caractéristiques individuelles (les aptitudes et la personnalité) mesurées par les tests psychologiques classiques et, d'autre part, avec un inventaire direct des savoirs de la personne évaluée (même s'ils sont nécessaires à la mobilisation de la compétence) : « Au lieu d'entrer dans le couple homme-travail par la recherche des différences individuelles, l'approche par les compétences consiste à aborder cette double taxinomie des hommes et des tâches par la description des comportements réels face à des problèmes professionnels concrets. » (Lévy-Leboyer, 2002, p. 32). Nous avons appelé le second enjeu *employabilité* (2005a, 2005b) mais nous lui préférons aujourd'hui celui de *transférabilité*, en lien plus direct avec la notion de compétence. Comme le souligne Bellier, « l'adaptabilité, la mobilité et la flexibilité des hommes et des femmes vont subtilement s'imposer comme des valeurs professionnelles déterminantes, au même titre que leur qualification formelle, leurs diplômes ou leurs savoir-faire techniques validés » (Bellier, 1998, p. 29). Dans cette perspective, « le concept de compétence est intéressant dans la mesure où il permet de « pronostiquer » une efficacité de l'action en dehors du seul contexte « ici et maintenant. » » (Chauvet, 2001, p. 87).

Evaluer des compétences professionnelles de manière valide (c'est à dire en mesurant ce qu'on prétend mesurer et donc en intégrant les deux enjeux dans l'évaluation) confronte l'évaluateur au paradoxe intrinsèque à la notion de compétence qui se veut observable dans une situation spécifiée sans y être attachée par ailleurs : « la compétence est affiliée à un contexte déterminé, à une situation précise, et donc finalisée, ce qui pose [...] le problème théorique de sa transversalité, donc de sa transférabilité. » (Bellier, 1998, p.32). « Le principal défi en matière d'évaluation des compétences consiste à trouver dans les situations et les expériences particulières ce qui ne s'y réduit pas mais comporte une dimension générique propre à assurer que le candidat peut agir dans une situation déterminée, mais pourrait aussi s'adapter à d'autres situations de la même classe. » (Mayen, 2003, p. 303). Pour dépasser ce paradoxe sans toutefois multiplier les observations de performances (praticabilité), une piste consiste à recourir à ce que nous appelons la *méthodologie de la réflexivité garante du transfert* : pour démontrer sa compétence, l'évalué doit être capable non seulement de produire un résultat positif en situation réelle (performance) mais aussi de mener une activité réflexive quant à la production de ce résultat, cette dernière garantissant en quelque sorte sa capacité à transférer sa compétence d'une situation à une autre, de la même famille. Dans ce sens, Sandra Bellier explique que : « la moins mauvaise solution consiste à créer de toutes pièces des situations tests qui sont considérées, après une analyse sérieuse des activités, comme centrales dans l'emploi. On demande alors aux candidats de simuler une scène dans laquelle il y a un problème à résoudre, au sens d'une action à mener [...] La situation se fait sous l'œil d'un jury de professionnels du métier. Mais c'est surtout l'entretien qui suit qui est important : on demandera alors à la personne d'expliquer pourquoi elle a cru bon de faire ainsi et pas autrement. On ne cherche pas dans cet entretien à définir la personnalité du candidat ou de la candidate, mais à comprendre ses stratégies d'action et de relation. Car ce sont elles qui expliquent la mobilisation de la compétence. » (2002, p. 6).

Si la réflexivité est effectivement garante du transfert, alors une méthodologie basée sur une telle relation serait à la fois valide et praticable pour évaluer des compétences professionnelles. Dès lors, « œuvrer » à sa validation expérimentale constitue une préoccupation de recherche bien légitime. Démontrer la pertinence de la méthodologie de la réflexivité garante du transfert revient à s'assurer que le pronostic qu'elle permet d'établir se réalise effectivement. Concrètement, cela consiste à vérifier qu'un sujet performant dans une situation A et capable de mener une activité réflexive quant à la réalisation de cette performance sera également performant dans une situation B de la même famille (la performance en A et l'activité réflexive étant supposées nécessaires et suffisantes pour prédire la performance en B). Mais une telle démonstration expérimentale nécessite de gérer deux difficultés méthodologiques reposant sur deux problèmes conceptuels importants : le regroupement de situations en familles et la définition de ce qui est attendu quand il est question d'activité réflexive.

2. Le caractère relatif du regroupement de situations professionnelles en familles (1^{re} expérimentation)

La notion de famille de situations est intimement liée à celle de compétence. C'est elle qui détermine la zone de transférabilité de la compétence. Dans le cadre d'une évaluation, savoir préciser l'étendue de la famille de situations à l'intérieur de laquelle se mobilise la compétence qu'on prétend mesurer est donc primordial. Or, on peut douter de la possibilité de respecter cette exigence méthodologique comme le laissent penser les propos de Crahay : « Selon nous, la notion de famille de situations est problématique. À notre connaissance, elle n'est ni opérationnalisée, ni conceptualisée. Nous pensons même qu'elle est érigée sur un vide théorique. » (2005 p.20).

Le regroupement de situations en familles a fait l'objet de notre première recherche (Chenu, 2005b, 2006). L'expérimentation a consisté à soumettre 5 paires de descriptions de situations professionnelles en bureautique (situations présentées deux par deux) à 40 personnes (formateurs, professionnels, étudiants, employeurs, tous dans le domaine de la bureautique) et à leur demander de juger globalement sur une échelle de type Likert dans quelle mesure les situations de chaque paire étaient similaires ou non. Les personnes argumentaient ensuite leurs jugements.

Le tableau suivant présente comment ont été jugées les situations de chaque paire par les 40 personnes.

	Différentes	Légèrement identiques	Assez identiques	Fortement identiques	Totalement identiques
Paire 1	13	8	7	9	3
Paire 2	10	5	16	7	2
Paire 3	20	9	5	6	0
Paire 4	18	12	5	3	2
Paire 5	18	5	9	5	3

Tableau 1 : Distribution des jugements de l'ensemble de la population sur l'échelle de type Likert pour chaque paire de descriptions de situations

Les résultats montrent que juger la similitude de situations peut être très subjectif. Dans 4 cas sur 5, tous les échelons de l'échelle ont été choisis et on ne retrouve jamais plus de 50% de la population sur un seul échelon.

De l'analyse des arguments utilisés pour justifier le jugement, il ressort que :

- a) Quasiment tous les employeurs et les secrétaires se préoccupent des aspects non techniques des tâches sollicitées (par exemple, le fait que le document soit de type publicitaire ou qu'il s'agisse d'un texte informatif). Les formateurs, par contre, font peu attention à ces aspects.
- b) 9 formateurs sur 13 sont fréquemment attentifs aux aspects techniques des tâches. Par contre, les employeurs les prennent peu en compte.
- c) Les étudiants, les professeurs et les secrétaires sont rarement attentifs aux buts des tâches qu'ils réalisent. Les employeurs s'en préoccupent davantage.

En conclusion, le jugement de la similarité des situations semble reposer sur des critères qui dépendent du vécu socioprofessionnel de la personne qui effectue ce jugement : un professionnel dans l'utilisation de logiciels bureautiques, un employeur, un formateur ou un étudiant examinent les situations sur base de critères (de poids) différents. Et s'ils aboutissent à des jugements identiques, ce n'est pas forcément pour les mêmes raisons.

3. Le lien entre performance et conceptualisation (2^e expérimentation)

En plus de la problématique du caractère relatif du regroupement de situations en familles, la définition de ce qu'est l'*activité réflexive* constitue un autre obstacle conceptuel à l'opérationnalisation et la validation expérimentale de la méthodologie de la réflexivité garante du transfert : qu'attend-on de l'évalué lorsqu'on dit qu'il doit être capable de mener une activité réflexive ? Est-il possible et faut-il définir un « seuil minimal de réflexivité » ? Quelles relations aux savoirs « formels » établir avec cette réflexivité ? Existe-t-il une « réflexivité fautive » ?

La didactique professionnelle apporte des perspectives de solutions intéressantes face à ces deux problématiques. En postulant que toute action repose sur une *conceptualisation*, sur des *invariants opératoires* (*concepts-en-acte*, *théorèmes-en-acte*), elle identifie le produit et le matériau d'une activité réflexive qui garantirait le transfert de la compétence : « le discours du candidat sur son activité apparaît comme un élément important de l'évaluation. Selon Pierre Pastré (1999), chercheur en didactique professionnelle, « un processus d'analyse réflexive de la part du sujet, donc de conceptualisation, aboutit à une décontextualisation du savoir-faire, ce qui rend la compétence adaptable et transférable à d'autres situations. » » (Céreq, 1999, p.4). De plus, la

conceptualisation telle qu'envisagée en didactique professionnelle, et plus précisément ce que Pastré appelle la *structure conceptuelle d'une situation*, apporte aussi une piste intéressante par rapport au problème du regroupement des situations en familles : « pour chaque classe de situations professionnelles, il existe une structure conceptuelle, qu'on peut dégager par l'analyse cognitive de la tâche, et qui est en quelque sorte le socle invariant qui va servir à organiser l'action efficace du sujet. » (2001, p. 6). En d'autres termes, il serait possible de regrouper des situations sur base de leur structure conceptuelle (invariante) qui peut elle-même être appréhendée à travers les conceptualisations qui organisent l'activité efficace des professionnels chevronnés. Ceci donne tout son sens à la proposition de Mayen de prendre en compte, dans l'évaluation des compétences professionnelles, des « critères portant sur l'organisation de l'action, en particulier sur la part la plus cognitive de celles-ci : les conceptualisations construites pour raisonner et agir » (2003, p.303).

La seconde recherche que nous avons menée s'inscrit dans ce cadre : le but est d'examiner quels liens existent entre performance et conceptualisation (appréhendée à travers l'explicitation) dans l'utilisation professionnelle d'un traitement de texte.

3.1. Dispositif expérimental

Le dispositif expérimental a concerné 32 sujets suivant une formation professionnelle en bureautique et rencontrés individuellement durant 2h à 3h. Durant ces rencontres :

- Chaque sujet a réalisé deux tâches A et B (observation de la performance) : il s'agissait de deux simulations, deux scénarios lors desquels l'expérimentateur jouait le rôle d'un patron sollicitant un travail dans un contexte particulier. Le sujet était seul maître à bord pour réaliser la tâche et le patron n'intervenait qu'à sa demande pour clarifier (répéter) les consignes de la situation de départ. Pour chacune des tâches, les sujets devaient construire un tableau, mais dans des contextes différents. Dans un cas, il s'agissait de présenter un menu hebdomadaire pour un internat (document informatif). Dans l'autre, il était demandé de construire un document promotionnel présentant des activités organisées par trois animateurs d'un centre culturel pour des enfants pendant une semaine de congés scolaires. La réalisation de ces tâches était observée de manière détaillée (prise de note de la succession des opérations effectuées à l'ordinateur) par deux observateurs.
- Chaque sujet participait ensuite à un entretien d'explicitation (visant à faire émerger des formes de conceptualisation) : il était invité à décrire puis expliquer et justifier les démarches mises en œuvre dans les situations. Comme Vermersh (1994), nous pensons que « dans le travail d'explicitation, l'action est valorisée comme source d'information prioritaire » (p. 35). « Si je suis [directement] à un niveau plus abstrait, la verbalisation va porter non plus sur l'action, mais sur la structure de cette action, les invariants propres à la réalisation de cette classe de tâches. Je risque de sauter une étape dans la collecte des informations relatives au faire. Pour aller vers la généralisation de manière valide, il est nécessaire d'assurer une collecte correcte au niveau de l'action telle qu'elle est incarnée dans une action spécifiée. » (p. 53).
- Enfin, chaque sujet répondait à un test mesurant de manière décontextualisée la maîtrise des commandes et outils techniques utiles voire nécessaires à la réalisation des tâches.

L'hypothèse mise à l'épreuve au moyen de ce dispositif était que les sujets qui réussissent le mieux les tâches A et B maîtrisent probablement les commandes, les outils nécessaires à la réalisation des tâches mais surtout, à la différence des autres, sont capables d'explicitier les invariants opératoires, les conceptualisations, les éléments rationnels qui ont organisé leur action dans la réalisation de ces tâches.

3.2. *Quelques constats empiriques sur les justifications des sujets*

Les données relatives à chaque sujet ont été analysées de manière empirique. Le lien entre les opérations menées (a) et comment les sujets les décrivent et les justifient (b) y est examiné « pas à pas » : qu'est-ce qui est fait en situation (a) et qu'est-ce qui en est dit dans l'entretien (b) ?

Cette première exploration des données a permis de constater empiriquement la présence de différents types de justifications véhiculées dans les explicitations des différents sujets. Ces types de justification ont déjà été décrits ailleurs (Chenu, 2009) et nous nous limiterons à les rappeler succinctement :

- *Les justifications rationnelles* : les sujets recourent à un éventail large de principes, de règles, relativement indépendants les uns des autres, pour décrire ou/et justifier des actions et des manipulations limitées. La justification peut être plus ou moins profonde et témoigner de certaines préoccupations du sujet (lisibilité (empathie avec le destinataire), économie dans le fonctionnement, convenance par rapport au commanditaire)). Il semble aussi que les sujets qui justifient rationnellement leurs opérations envisagent plus d'alternatives, analysent les tâches en élargissant le contexte ici et maintenant et accordent une plus grande importance à l'anticipation, l'analyse préalable des situations.
- *Les justifications superficielles* : les sujets ne justifient pas les opérations qu'ils ont réalisées à l'ordinateur (je ne sais pas pourquoi j'ai fait ceci ou cela) ou donnent de « fausses justifications » : ils expliquent que « c'est plus clair », « c'est plus beau » mais ne parviennent pas à expliquer en quoi. Ils sont centrés sur eux-mêmes plutôt que sur les bénéficiaires : « j'aime mieux le mettre en plus grand », « je préfère mettre un espace ». Ils justifient leurs démarches sur base d'indices de surface (le fait de recevoir trois feuilles fait qu'ils créent trois tableaux plutôt qu'un seul tableau à double entrée) ou des présupposés (« il faut toujours un titre à document », « les enfants n'aiment pas les légumes et donc il est inutile de leur préciser lesquels ils mangeront », ...)
- *Les justifications superficielles conscientisées* : au moment de l'entretien d'explicitation, les sujets prennent conscience d'un fonctionnement inapproprié. Cela peut concerner l'influence des indices de surface (les sujets rient quand ils disent qu'ils ont « bêtement » fait trois tableaux parce qu'il y a trois feuilles), d'un curriculum caché (ils se « fâchent » sur la méthodologie d'enseignement qui est utilisée pour les former), de la centration sur soi (ils reconnaissent que ce qu'ils pensent ou ce qu'ils préfèrent devrait passer après l'intérêt du bénéficiaire). Alors qu'en situation ils ont des comportements identiques à ceux des sujets caractérisés par des justifications superficielles, ils se différencient de ces derniers par le fait que, lors de l'explicitation, ils ne confèrent pas le statut d'argumentation fondée et non remise en question aux indices de surface, à leurs propres compétences, préférences et vécus.

4. **Quelques réflexions sur l'intérêt et les limites de la prise en compte des conceptualisations dans l'évaluation des compétences**

4.1. *Une même opération, adéquate ou inadéquate, peut, selon les sujets, reposer sur un raisonnement superficiel ou sur un raisonnement rationnel*

Une situation demandait de concevoir une affiche pour présenter les activités de trois ateliers extrascolaires organisés par un centre culturel pendant la période de congés du mardi-gras. Ceci devait se faire à partir des trois programmes rédigés par les trois animateurs de ces trois ateliers. Alors que la consigne précisait de construire un tableau, beaucoup de sujets ont élaboré un document comportant trois tableaux (un par atelier). Plusieurs expliquent leur choix sur base d'indices de surface : « *[J'ai fait trois tableaux] parce que j'ai reçu trois choses différentes je pense. Enfin je ne me suis pas posée la question : « je fais un sur tout un tableau ? ». J'ai fait directement trois tableaux.* » Mais d'autres se justifient en fonction de la manière dont le destinataire va sans doute lire le document : « *Ce que je me suis dit, c'est qu'une personne qui va arriver devant la feuille va se dire « Tiens, pendant les vacances, j'aimerais bien faire, soit de l'art plastique, soit de la musique, soit du sport ». Et en se dirigeant là-dessus, il pouvait*

sélectionner un seul des tableaux afin d'avoir à nouveau une aisance de lisibilité et de se dire : « Bon beh voilà : je vais faire du sport. Pour le sport, cette semaine-là, qu'est-ce qu'il y a ? ». Je vais dire : il se concentrait sur ce tableau-là. »

Ces deux exemples contrastés soulignent ce que peut apporter la prise en compte des conceptualisations dans l'évaluation des compétences : à productions équivalentes, les raisonnements sous-jacents peuvent être bien différents.

4.2. La qualité des justifications dépend aussi de la qualité du questionnement

Dans notre expérimentation, l'entretien s'est déroulé sur base du compte-rendu détaillé de la réalisation des tâches (succession des opérations effectuées). Les justifications étaient sollicitées avec deux intentions différentes selon les opérations concernées :

- Soit vérifier dans les explicitations du sujet la présence de justifications déjà connues, c'est-à-dire déjà repérées chez d'autres sujets rencontrés préalablement ;
- Soit découvrir un nouveau type de justification, encore non envisagé ou non observé chez quelqu'un d'autre (il n'y a pas d'hypothèse *a priori* sur le pourquoi des opérations et le but est vraiment de comprendre).

Il s'ensuit que, au fur et à mesure de la réalisation des entretiens, la qualité du questionnement s'est améliorée : il est plus facile de faire verbaliser quelque chose quand on connaît déjà différentes réponses possibles auxquelles on peut s'attendre. Et plus on réalise d'entretien, plus on connaît de réponses possibles.

Par ailleurs, les techniques de questionnement s'améliorent également. On sait beaucoup mieux comment poser les questions au 30^e entretien qu'au 1^{er}. Les questions « qui fonctionnent bien », qui facilitent la verbalisation, sont découvertes au fur à mesure des entretiens et reprises systématiquement dans les entretiens ultérieurs.

Tout ceci nous amène à penser que la qualité des verbalisations et des justifications d'un sujet, sa capacité à expliciter, est fortement tributaire de la qualité du questionnement et dès lors des personnes qui réalisent l'entretien et de leur expérience au moment de l'entretien. Dans le cadre d'une évaluation certificative des compétences prenant en compte les conceptualisations, ce problème est préoccupant.

4.3. Les règles verbalisées par les personnes en formation ne semblent pas s'organiser comme d'autres travaux menés en didactique professionnelle décrivent qu'elles s'organisent chez des professionnels d'autres domaines

Bien que le contenu des explicitations des sujets puisse être rapproché de « propositions tenues pour vraies sur le réel » (Vergnaud, 2002, p.20), on est loin de découvrir un système construit autour de concepts centraux organisant l'activité du sujet de manière globale.

Dans plusieurs travaux, la didactique professionnelle met (cherche à mettre) en évidence la structure conceptuelle des situations caractéristiques des métiers qu'elle étudie. Elle analyse l'activité de professionnels chevronnés avec l'idée qu'il existe une concordance entre leur modèle opératif et cette structure conceptuelle, le modèle opératif étant « la manière dont un acteur s'est approprié plus ou moins bien la structure conceptuelle de cette situation » (Pastré, 2007). Si on examine l'exemple que Caens-Martin (2005) donne d'une telle structure pour la taille de la vigne, on remarque qu'elle consiste en un système construit autour de quelques *concepts organisateurs* (la charge et l'équilibre), organisant l'activité sur base de *variables* (qualité des bois, vigueur, architecture du cep, réseau de distribution de la sève). Les variables renvoient à des *indicateurs*, c'est-à-dire des observables permettant d'évaluer la valeur de ces variables dans une situation déterminée (Pastré, 2007).

Dans notre étude, les apprenants qui justifient leur activité de manière relativement rationnelle le font sur base d'un ensemble de principes, de règles, assez indépendants les uns des autres et supportant des opérations isolées. Au mieux, ces règles d'action se fondent sur des « préoccupations » communes : la centration sur le bénéficiaire (qui se traduit surtout par la volonté de faciliter la lecture par le destinataire), la recherche d'économie dans le travail (par l'automatisation des procédures) et la convenance (rencontre des objectifs et attentes implicites et explicites du commanditaire). Ces *préoccupations* ne sont que *potentiellement pragmatiques* : si elles permettent peut-être de se poser les bonnes questions, elles ne sont pas suffisantes pour faire un diagnostic pertinent sur la situation et l'activité en cours. Il arrive également que pour agir efficacement, le sujet doive « gérer » des préoccupations qui entrent en contradiction. Par exemple, dans le programme des activités du centre culturel, faut-il mettre en évidence (en rouge) les jours sans activités (lisibilité d'une information importante pour le destinataire) ou est-il préférable de ne pas attirer l'attention sur ce qui pourrait rendre ces activités moins attrayantes (convenance) ?

Le fait que les données recueillies ne semblent pas indiquer que les conceptualisations des apprenants s'organisent de la même manière qu'elles s'organisent chez des professionnels d'autres domaines dépend peut-être du fait que ces données ont justement été recueillies auprès d'apprenants et non de professionnels. Dès lors, valider ou invalider ces conclusions par la rencontre de professionnels chevronnés est important.

Après cette vérification, s'il reste permis de douter de l'existence d'une structure conceptuelle des situations en bureautique organisant l'activité par le biais de concepts organisateurs, de variables et d'indicateurs, on pourra peut-être aussi douter de la possibilité de regrouper objectivement ces situations en familles. Et enfin, même si ce regroupement était possible, le domaine de validité des familles ainsi construites serait relativement restreint (la construction de tableaux voire l'utilisation des logiciels bureautiques). On serait encore loin des exigences d'*adaptabilité*, de *mobilité*, de *flexibilité* (Bellier, 1998) relatives au monde du travail et par rapport auxquels le concept de compétence a construit son succès. L'adaptabilité dont il est question ici relève davantage du fait qu'« aucune situation singulière n'est exactement identique à une autre et que la fonctionnalité du schème tient justement aux possibilités qu'il offre de tenir compte des singularités » (Vergnaud, 1996, pp. 285-286). Vergnaud parle d'ailleurs de *didactiques professionnelles* au pluriel : « les didactiques sont assez étroitement spécifiques au contenu, et [...] les questions de conceptualisation se trouvent au cœur de l'approche didactique. Les formes d'organisation de l'activité dépendent alors des objets en jeu et des propriétés et des relations qui s'avèrent pertinentes dans telle ou telle situation » (Vergnaud, 2008, p. 54).

4.4. Pour de nombreux sujets, on observe la coexistence de justifications de différents types

D'une manière générale, peu de sujets se caractérisent par des justifications d'un seul type. Parmi l'ensemble des verbalisations relatives aux opérations d'un même sujet, on en observe certaines reposant sur des éléments rationnels, d'autres reposant sur des éléments superficiels. Le degré de rationalité varie selon l'opération concernée. Chez certains sujets, il est possible de dégager un type de justifications dominant. Chez d'autres, les choses sont beaucoup moins claires : les justifications de différents types se côtoient de manière relativement équilibrée. Certains sujets font même intervenir différents modes de justification à l'intérieur d'une même explicitation d'opération. Voici un exemple illustrant cette hétérogénéité. Il porte sur la modification des intitulés des activités prévues pour les ateliers de la seconde situation.

[Extrait de rencontre] : Dans le tableau des activités, la personne a transformé *On jouera avec les perspectives* en *Approche des perspectives*. Elle a aussi transformé *On fera de la poterie* en *Création de poteries* Une

[Commentaires des propos]

discussion a concerné à ces modifications.

Chercheur : « *Il y avait une des animatrices d'un atelier qui a mis on jouera avec les perspectives et vous avez changé ça en... Vous avez d'abord tapé ça, vous avez dit « Ah non, ça ne va pas » et puis vous avez mis approche des perspectives à la place. Vous pouvez expliquer pourquoi ?* »

Sujet : « *Parce que on jouera avec les perspectives ce n'est pas... Enfin, ça me semble abstrait pour ceux qui ne savent pas ce que c'est une perspective. Donc ça s'adresse à des enfants, c'est vrai On jouera c'était peut être plus approprié mais je trouve que Approche des perspectives, c'est l'initiation au départ, c'est un autre mot pour initiation et je trouvais plus flashant Approche des perspectives. On jouera avec les perspectives, je trouve que c'est impersonnel : on déjà. Et je trouvais... Il s'agit d'ateliers, donc l'approche des perspectives, ça cadre bien. Et déjà, ils vont se poser la question parce que... enfin le terme jouer ne correspond pas tellement bien au terme perspective je trouve.* »

Chercheur : « *Et on va prendre autre chose : [...] Donc il y avait On jouera avec les perspectives, je les initierai à la peinture à l'huile et vous avez mis initiation à la peinture à l'huile* »

Sujet : « *Oui parce que je pense que, à partir du moment où je mets le nom de la personne, parler à la première personne « je » dans un tableau n'est pas très... un tableau doit être assez concis, assez lisible et ne pas contenir des informations qui remplissent la cellule et qui ne servent à rien. Je les ai... Si je mets son nom en tête de colonne on se doute bien que c'est elle qui va donc donner ces cours, enfin ces ateliers. Donc je ne vois pas l'utilité dans un tableau de tout... du moins parler à la première personne et détailler ainsi. Dans une lettre, je suis d'accord. Une lettre explicative, là ça pourrait rentrer. Voilà un cours d'art plastique donné par Cindy et je les initierai. Là d'accord mais je... Dans un tableau, je trouvais que c'est quand même un petit peu trop : il y a des endroits où ça pourrait passer mais là je trouve que ça n'était pas [...] »*

Chercheur : « *Est ce que ce n'est pas embêtant de changer ce qu'elle avait mis ? Peut être qu'ils ne vont pas créer de poterie, peut être qu'ils vont voir comment on fait des poteries*

=> Le sujet oppose la prise en compte du bénéficiaire-destinataire (*jouer* est plus approprié pour des enfants, *perspective* abstrait) à une fausse justification (*approches de perspectives* est « plus flashant ») ;

=> Il justifie par son opinion personnelle que *jouer* « ne correspond pas » au terme *perspectives* ;

=> Il mène l'analyse pertinente qu'un tableau ne doit pas comporter d'informations inutiles (phrases à la première personne) ;

=> Il élargit son analyse des choix en fonction du contexte de communication (adapté dans une lettre mais pas dans un tableau) ;

[...] »

Sujet : « *Oui. Peut être oui. C'est... Je n'ai pas... je vais dire suivi fidèlement les intitulés des fiches parce que si c'est un atelier... Enfin je pense quand même qu'il y a quand même une corrélation entre le fait de la création et je ne pense pas qu'ils vont aller voir comment on fait de la poterie Enfin donc euh c'est une idée personnelle et c'est vrai que je devrais peut-être à ce niveau-là, laisser mes idées de côté, me plier au document qu'on me donne mais je trouvais que c'était plus flashant.* »

=> Il procède à son auto-évaluation : « *c'est une idée personnelle et c'est vrai que je devrais peut-être à ce niveau-là, laisser mes idées de côté me plier au document qu'on me donne* » ;

=> Il ne justifie pas par la nécessité d'être concis et d'éviter les tournures inutiles dans un tableau mais revient *in fine* au fait que « *je trouvais que c'était plus flashant* ».

Cet exemple et de nombreuses autres observations qui vont dans le même sens posent la question de savoir comment, dans le cadre d'une évaluation certificative, on peut formuler une appréciation globale sur base des conceptualisations quand les sujets présentent une mixité dans les types de justifications, à un niveau inter-explicitation ou à un niveau intra-explicitation. Comment faire la part des choses entre le superficiel et le rationnel ? L'intérêt de la prise en compte des conceptualisations se limite-t-il aux quelques cas clairement « catégorisables » ?

Pour apporter des éléments de réponses à ces questions, il serait intéressant de valider ces constats empiriques à partir d'un codage systématique des discours : les discours repris pour chaque sujet seraient codés et encodés en utilisant des catégories très proches des verbalisations dans un premier temps. Dans un second temps, les catégories seraient regroupées par inférences successives, notamment sur base du repérage de cooccurrences. Ces regroupements successifs permettraient ainsi d'établir des patterns caractérisant le type de discours, le type de justifications, le type de conceptualisation.

Enfin, la question principale de l'expérimentation (le lien entre performance et conceptualisation) ne trouve actuellement une réponse qu'à un niveau « micro » : on remarque que la connaissance d'un outil ou d'une commande (vérifiée par le test (ex : la fusion de cellules)) n'est pas synonyme de sa mobilisation opportune en situation. Cette dernière est plus souvent observée chez les sujets qui sont capables d'en parler rationnellement au moment de l'entretien. D'autres analyses sont nécessaires pour dépasser ce niveau d'observation « atomiste » et pour examiner dans quelle mesure la dominance chez un sujet de tel ou tel pattern est liée ou non à la qualité globale de sa performance. C'est une analyse cruciale si on veut pouvoir juger de la légitimité de prendre en compte les conceptualisations comme indice de transférabilité d'une compétence observée à travers une performance. C'est une question décisive pour juger de la pertinence et de la praticabilité du concept même de compétence dans le cadre d'une évaluation valide.

5. Références et bibliographie

- Bellier, J.-P. (1998). L'utilité sociale de la compétence. In *Validation des compétences. Actes de la journée d'étude du 24 avril*. Bruxelles : Conseil de l'Éducation et de la Formation.
- Bellier, S., (2002). Compétence comportementale : appellation non contrôlée. In *Textes des 10e Entretiens de la Villette*.
- Caens-Martin, S. (2005). Concevoir un simulateur pour apprendre à gérer un système vivant à des fins de production : la taille de la vigne. In P. Pastré (Ed.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 81-106). Toulouse: Octarès.
- Centre d'Etude et de Recherche sur les Qualifications. (1999). Evaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des parcours professionnels. *Bref*, 159.

- Chauvet, A. (2001). Quels indicateurs de la compétence ? *BBF*, 3, 82-90.
- Chenu, F. (2005a). Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence. *Éducation permanente*, 162, 1, 201-208.
- Chenu, F. (2005b). Les compétences et les familles de situations. Étude exploratoire de la complexité d'un jugement. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 21-22, 103-115.
- Chenu, F. (2006). La dimension "famille de situations" de la notion de compétence: Quelle objectivité? Quelle validité ? In Alves, P., Figari, G., Rodrigues, P. & Valois, P. (Eds). *Evaluation des compétences et apprentissages expérimentiels : Savoirs, modèles et méthodes*. Lisboa : Educa.
- Lévy-Leboyer C. (2002). *La gestion des compétences*. Paris : Editions organisation. 6e tirage.
- Crahay M. (2005). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 21-22, 5-40.
- Mayen, P. (2003). Comment la didactique professionnelle peut contribuer à l'évaluation des compétences professionnelles. In *Actes du 16e colloque de l'ADMEE, Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 15-16, 301-310.
- Pastré, P. (1999). Travail et Compétences : un point de vue de didacticien. *Formation emploi*, 67.
- Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *Revue Cfdt*, 39, 3-10.
- Pastré, P. (2007). *La didactique professionnelle*. Conférence dans le cadre du Séminaire Pierre Rabardel, Gérard Vergnaud, 13 mars 2007.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In : J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (2002). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. In J. Portugais (Ed.). *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation. Actes du colloque GDM 2001*, 6-27.
- Vergnaud, G. (2008). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Travail et Apprentissages. Revue de Didactique professionnelle*, 1, 51-57.
- Vermersh, P (1994). *L'entretien d'explicitation*, nouvelle édition enrichie d'un glossaire. Paris : ESF