

Journée CEFIEC, Lyon, 14 Mars 2006

Quelles compétences pour former et évaluer des compétences professionnelles ?

Michel Vial, MCF, HdR
Université de Provence
UMR ADEF
vial@up.univ-aix.fr

J'ai traduit la commande qui m'a été faite par les organisateurs en « comment former un personnel de santé pour l'encadrement des étudiants en stage, pour les épreuves de validation de fin d'études, pour la formation des futurs professionnels ? ».

L'idée principale que je vais développer est que ces compétences et la formation à ces compétences dépendent du type d'évaluation que l'on doit conduire, de la fonction que l'on doit remplir. Si l'évaluation est du contrôle d'une part et de l'accompagnement d'autre part, alors il faut former à des compétences différentes : celles nécessaires pour contrôler les compétences et d'autres, contraires, pour accompagner la construction des compétences. Autant les premières sont connues (ce qui ne veut pas dire qu'elles soient simples à acquérir), autant les secondes sont plus inédites car elles travaillent en fait le double processus de distanciation/implication chez un sujet social pétri d'imaginaire pour permettre un travail sur soi¹ sans lequel, on le sait, aucune formation digne de ce nom, qui ne se réduit pas à instrumentaliser le formé, ne peut fonctionner.

1. Evaluer des compétences ?

Compétence est un mot-outil, une notion, saturée de significations, et non pas un concept : aucune théorie ne la soutient ou trop de théorisations en existent (il paraît que plus de 100 définitions de la compétence circulent !). Mais c'est un mot aujourd'hui indispensable dans la formation. Il s'agit de faire avec le flou de la notion, sans illusion.

¹ Vial, M. (2005) La formation par la recherche contribue-t-elle à une approche réflexive de l'évaluation ? Conférence à la Journée professionnelle IFCS Montperrin, Aix-en-Provence : la recherche en soins et en santé : une démarche pour la qualité des pratiques, texte publié sur leur site.

Sachant que : « Il est délicat et toujours en partie abusif de mettre en regard deux réalités supposées indépendantes : la personne et le poste » (p. 12)², pour rappeler que la tradition d'analyse des postes de travail et des protocoles n'est que du travail prescrit et ne dit pas grand chose du travail effectivement réalisé.

En fait, parler de compétences et non plus seulement d'objectifs, c'est éliminer deux fantasmes ordinaires, de sens commun : d'abord l'idée que le savoir pourrait être « spéculatif » et que donc, la formation ne serait que de la distribution de savoirs (de la « transmission »). Or on sait aujourd'hui que le savoir est nécessaire, pas seulement pour faire quelque chose³ mais pour se donner du sens : « Les savoirs aident celui qui les possède à donner du sens au monde, ils ne s'imposent pas pour autant aux autres. A vrai dire, un savoir n'a que le sens qu'on lui donne. [...] Un savoir a un sens, cela ne signifie pas qu'il produit du sens. Un savoir ne produit rien. »⁴ (p. 118). L'autre fantasme auquel on ne peut plus avoir recours est que le travail ne serait que du « machinal » que l'on ferait sans y penser. On sait aujourd'hui que travailler, c'est mettre en actes des compétences, c'est-à-dire faire, dire, penser, ressentir. On parle alors de compétences incorporées, de savoirs en actes, d'habiletés⁵. Il semble important de ne pas réduire la compétence à une action finalisée, opérationnelle, pour fabriquer des produits, dans une vision fonctionnaliste de l'action (théorie de l'action rationnelle). L'agir est plus large : les errances et les détours y sont *signifiants* avant d'être seulement productifs. Travailler, c'est aussi désirer, rêver, avoir des émotions, ce n'est pas seulement produire.

2 Schwartz, Y. 1997 Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble, *Education permanente* n° 133, pp. 9-34)

³. C'est la distinction entre l'agir et le fabriqué, la praxis et la poiésis.(cf. Imbert, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*, Vigneux : Matrice PI. - Imbert, F. (1994) Les "métiers impossibles" et les impasses du schéma fins-moyens, *L'année de la recherche en éducation*, pp.153-164 - Imbert, F. (1994) *Médiations, institutions dans la classe*, Paris : ESF - Imbert, F. (2000) *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF).

⁴ Rey, B. (2000) Un apprentissage du sens est-il possible ?, Barbier, J.M., sous la direction de, *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, pp. 107 - 126.

⁵ Joas, H. (2001) La créativité de l'agir, *Raisons éducatives : Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck, pp. 27-44

2. S'entendre sur la posture de l'évaluateur et sur l'objet évalué

Pour évaluer les compétences, il est nécessaire de savoir quelle posture tenir, quelle fonction remplir. Il faut donc choisir entre vérifier la conformité des compétences, les calibrer, c'est-à-dire *contrôler* ; ou faire questionner leur pertinence, les faire exister, c'est-à-dire *accompagner*.

Beaucoup de gens confondent contrôler et évaluer. Pourtant, cela fait bientôt 40 ans que des chercheurs en éducation ont travaillé à faire savoir que contrôler, ce n'est pas évaluer mais que le contrôle fait partie de l'évaluation. Dans l'évaluation, il y a du contrôle et puis, il y a autre chose, le reste de l'évaluation : l'accompagnement⁶.

Alors il existe deux séries de compétences à acquérir pour évaluer les compétences.

Dans le contrôle des compétences, on est là pour résoudre le problème de l'ajustement à l'emploi, dans le respect du « genre professionnel »⁷ (former des infirmiers et non pas des plombiers). Le critère majeur est l'adaptabilité : on peut regretter la réification du sujet, ou exalter la plasticité du sujet, c'est affaire d'optimisme. On manipule des « compétences-briques », on part de l'idée que l'homme se construit comme un mur et que les compétences sont bel et bien identifiables, solides, contrôlables : on est dans le monde du prouvé. Les compétences sont des combinatoires, des imbrications de savoirs de toutes natures, mobilisés pour une tâche, dans une situation descriptible. On se sert de référentiels comme de normes (de gabarit pour calibrer la prestation du candidat) desquelles il n'est vraiment pas le moment de douter, sinon on ne pourrait plus contrôler la conformité.

Alors que **dans l'accompagnement professionnel**, pour l'investissement du formé *dans* les compétences, on est là pour installer un questionnement, une problématisation des situations, des enjeux, dans le respect du « style professionnel » (la façon particulière qu'un sujet a d'habiter le genre professionnel).

⁶ Ardoino, J. & Berger, G. (1986) L'évaluation comme interprétation, *Pour* n°107, pp.120-127.

Ardoino, J. & Berger, G. (1989 a) Fondements de l'évaluation et démarche critique, *AECSE* n°6, pp. 3-11.

Ardoino, J. & Berger, G. (1989) *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Paris : RIRELF

Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer*. Bruxelles : de Boeck

⁷ Notion, avec celle de style professionnel empruntée aux sciences du travail.

On travaille avec la reconnaissance de l'historicité, de la temporalité du sujet. On est dans le monde de l'éprouvé, de l'expérientiel. Les compétences restent « énigmatiques », non entièrement rationalisables, en lien avec l'activité du sujet qu'on ne réduit pas à l'action rationnelle ni à la résolution de problèmes.

L'intérêt de la notion de compétence est cette contradiction fondamentale entre l'action (rationalisable en protocoles) et l'activité : « « Nous situons l'énigmatique compétence dans le mouvement dialectique de deux registres : d'un côté, celui des concepts, des savoirs, des normes, de ce qui est prévu, inscrit, prescrit —et d'un autre côté celui de la vie, de l'histoire, de l'expérience en cours, de la confrontation au réel. La compétence est dès lors contextualisée, mais "l'ici et maintenant" est tout de même dépassé. En effet, ce n'est pas le seul résultat de l'action qui compte, c'est le sujet délibérant et arbitrant dans un vécu contradictoire, en quête de sens. »⁸ Il s'agit bien d'une activité « située » au-delà de l'action finalisée qui est, elle, toujours pensée comme un problème à résoudre par une réponse adéquate descriptible à l'avance. L'activité est largement imprévisible. Alors, former, ce n'est pas seulement faire acquérir des compétences instrumentales : la formation éduque et les compétences sont reliées aux valeurs⁹. La mise en dialectique de la compétence ne résout pas le problème mais permet de ne pas s'enfermer dans une conception étroite du métier auquel la formation prépare, de ne pas confondre référentiel métier et référentiel de formation.

Sachant que « Il n'y a ainsi pas plus de savoir désincarné que d'être sans savoir. Toute transmission de savoir se soutient d'une relation entre êtres humains. »¹⁰, l'accompagnement n'est pas un luxe.

8 Durrive, L. (1999) Une action de formation en milieu carcéral : un exemple d'approche des compétences par l'ergologie, *Raisons éducatives* n°2, p.171

⁹ cf Vial, M. (2004) *Former, est-ce faire acquérir des compétences ?* Conférence à la Journée pédagogique des enseignants de l'Ecole des Mines de Nancy. texte publié sur leur site.

¹⁰ Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF p258

3. Former à l'évaluation des compétences ?

D'abord il semble nécessaire d'avoir travaillé la notion de compétence, pour ne pas servir la rationalisation des pratiques ou sa gestion, au détriment des praticiens.

Ensuite, si on est là pour les contrôler, il est indispensable d'assumer d'être garant d'une certification et c'est un travail qui demande d'être formé à se détacher de la situation : ne pas piéger, ne pas aider, ne pas aimer ; « s'externer ».

Il s'agit d'oser prendre le risque du statique, puisque le bilan se fait toujours à un moment T, sans illusion sur ce désir d'arrêter la dynamique en une image.

Il est nécessaire pour supporter le contrôle de :

- jouer un personnage professionnel,
- circonscrire la situation d'épreuve par des rituels,
- intervenir sur le destin de l'autre : titiller, provoquer, faire réagir : pour voir au-delà de la scène jouée, ce que le candidat peut faire.

Pour cela, on utilise un référentiel, on manie critères et indicateurs, on construit des situations d'interrogation (où on veut obtenir des réponses), on observe, on veut voir (complexe de Saint Thomas), on veut faire justifier, faire parler.

Ensuite on harmonise les scores (la docimologie fournit tout un attirail de procédures pour les notes) et on stabilise en un bilan. On décrète la recevabilité ici et maintenant. On préconise des corrections faisables (même si c'est la fin de la formation, toujours laisser la porte ouverte à l'amélioration) ; on anticipe le parcours probable du candidat, selon ce que l'on vient de tester.

Pour ces compétences-là, il faut avoir été formé à l'évaluation, avoir travaillé la notion de contrôle, avoir un code déontologique et par exemple, savoir différencier le verdict du jugement. Le jugement est aujourd'hui¹¹ une enflure du contrôle : c'est quand le contrôleur dérape. C'est le contrôle poussé jusqu'à l'absurde. Porter un jugement sur autrui, c'est vouloir le maîtriser : on n'est pas obligé d'en venir au jugement (comme on en vient aux mains) car le jugement, c'est le verdict sans appel, une étiquette collée à l'autre, une image imposée à quelqu'un, un stigmaté. C'est un lapsus du contrôle, le jugement, qui en dit plus long sur celui qui l'émet que sur celui qui en est l'objet : « C'est toujours du jugement dont il s'agit de se défaire »¹². Et ce n'est pas facile...

¹¹ dans l'Antiquité, le mot jugement n'avait pas le sens moral qu'il a aujourd'hui : cela voulait dire comprendre. La faculté de juger, c'était l'entendement, le discernement (il nous en reste la confusion entre juger et décider).

¹² Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, p289

Enfin, si on est là pour accompagner, ce sont des compétences d'un tout autre ordre qu'il faudra travailler :

- *Assumer d'être garant d'une relation de changement ; s'attendre à des remaniements identitaires (des crises, des conflits, des dynamiques) ; construire de la reconnaissance ; de l'appartenance à un corps professionnel ; de l'estime de soi ; de la légitimité : « Si nous voulons que les savoirs ne soient pas de simples informations empilées dans un réceptacle passif, nous devons accompagner pour nous-même et pour autrui, le remaniement psychique nécessaire à tout véritable apprentissage : sans travail sur soi, on court le risque de rester soumis au savoir, qui apparaît au mieux comme une injonction, au pire comme un danger ou un extérieur inaccessible. »¹³.*

- *Pour cela, parier sur les possibles de l'autre et entendre les surprises ; l'essentiel est toujours dans l'imprévu : « Chaque individu est un écart par rapport à tous les autres dans la mesure où sa psyché se structure progressivement par étayage sur des fonctions corporelles et sur des groupes toujours différents. Tout individu peut, au moment où on s'y attend le moins, manifester cet écart et inventer une conduite nouvelle. »¹⁴.*

- *Instaurer un champ potentiel, un entre-deux, un espace de confiance : accueillir la question en acte, recevoir la vérité du sujet, sa parole. Travailler à repousser les limites (et non pas des frontières), proposer un cadre et y faire un travail de différenciation des places, d'abord : faire que l'accompagné se déplace dans une rencontre professionnelle socialement vivable¹⁵ ; « ce qui résonne en moi à l'écoute de l'autre est une passerelle minée entre lui et moi : une passerelle car c'est par là que j'entre en communication avec lui ; une passerelle minée par tous les points qui m'appartiennent et qui n'appartiennent pas à l'histoire de l'autre. »¹⁶.*

Et une différenciation des scènes aussi : ne pas s'y méprendre, ne pas s'assigner là où l'autre me mène ; ne pas se prendre pour l'adresse de l'autre : éviter la fusion. Jouer le tiers, être institué. C'est concevoir le sujet comme signataire de son propre processus d'autonomisation. Car « l'autonomie est un processus sans fin et une conquête. Les conduites individuelles n'offrent qu'une cohérence partielle et sont, le plus souvent, affectées d'une incohérence profonde. Soutenir le contraire

¹³ Hatchuel, F. (2005) *Savoir, apprendre, transmettre*. Une approche psychanalytique du rapport au savoir. Paris : la découverte, p 140

¹⁴ Enriquez, E. (2003) *L'organisation en analyse*. Paris : PUF, 1992, p 120

¹⁵ L'accompagnement ne peut pas être imposé à l'accompagné.

¹⁶ M EL KAÏM, *Si tu m'aimes ne n'aimes pas*, édition La couleur des idées, 1989, in *Robert Stahl L'accompagnement en éducation et formation*, Paris, L'Harmattan, 2001, p.125

serait nier l'inconscient et le travail du négatif auquel il se livre.»¹⁷. Ecouter, reformuler, interpréter. Titiller, provoquer, faire réagir : intervenir sur le destin de l'autre, même si l'autre reste maître de son destin¹⁸.

- Appréhender comment l'accompagné « joue, rejoue ou improvise des scénarios qui constituent son histoire en train de se faire »¹⁹. Poser la question de l'imaginaire : provoquer l'anamnèse, les associations, identifier les répétitions, les déplacements, les avancées ; « déconstruire les systèmes d'explications, pour ouvrir à l'apparition de contenus refoulés et déniés »²⁰ : soit « dégager une intelligibilité de contenus méconnus ou déniés »²¹ et la proposer à l'étude par l'accompagné lui-même ; soit inviter l'accompagné à cette quête d'intelligibilité, sans y participer. C'est dans les deux cas, *inciter au dégagement du sens de son expérience* et à la construction de son projet : « Il faut donc voir à un premier degré, la lancinante question du sens comme le progrès d'une conscience individuelle qui s'autorise à penser, à chercher et donc à assumer son état d'humain inachevé, qui n'en finit pas de perdre les illusions du Moi »²².

- Faire avec des fragments, accepter des zones de non-savoir, d'inconnu : se démarquer ainsi de l'arrière scène première, affective, d'un idéal de relation fusionnelle, nourricière et transparente, ne pas maîtriser. *Préserver l'énigme de l'autre* : rester dans une ambiguïté suffisante, proposer de l'indécidable, afin qu'une élaboration soit possible : « laisser cheminer le lien ; accompagner au quotidien, c'est accompagner la question de l'énigme d'autrui, c'est-à-dire essentiellement ne pas en donner une réponse qui étoufferait la question. [...] Accompagner, c'est seulement autoriser cette démarche, la soutenir, voire la favoriser ; cette démarche ne pourrait qu'être gênée ou brutalement interrompue, si l'autre (le soignant, le travailleur social, l'éducateur) tentait d'apporter la réponse en indiquant quelle est sa place, quelle est sa position dans l'échange, ce qu'il en est du problème qui se pose. »²³.

Et pour ces compétences dans l'accompagnement, il faut avoir été formé à l'évaluation : avoir travaillé la notion d'accompagnement et le différencier du guidage. Et par exemple, *se préparer au surgissement du questionnement éthique*,

¹⁷ Enriquez, E. (2003) *L'organisation en analyse*. Paris : PUF, 1992, p 120

¹⁸ L'accompagnement suppose que le but appartienne à l'accompagné et ne soit pas fixé dès le départ. C'est un *trajet* et non pas une *trajectoire*. (cf. Ardoino, J. 2000 *Les avatars de l'éducation*, Paris : Puf)

¹⁹ Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES

²⁰ Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES

²¹ Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES

²² Beillerot, J. (1998) *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'harmattan, p. 78

²³ Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod, p. 109

toujours impromptu, évènement qui advient quand la morale et la déontologie font défaut. Ne pas se croire à l'abri derrière les fameux préceptes de l'éthique principielle. Garder vigilance et doute, dans une éthique de la relation²⁴...

En conclusion, se former à « cinq gestes très concrets :

- privilégier la valorisation du potentiel créateur des personnes ;
- préserver ce qui doit être conservé et l'inscrire dans un cadre sûr ;
- partager avec les personnes concernées le sens profond du changement ;
- se laisser guider par l'intuition qui donne chair et flamme aux idées ;
- rester dans le rythme juste à chaque étape »²⁵, c'est-à-dire arrêter de confondre le contrôle et l'accompagnement : ils sont hétérogènes²⁶. Faire du contrôle sans état d'âme quand c'est nécessaire, faire de l'accompagnement le reste du temps, sans y perdre son âme.

²⁴ Vial, M. (2005) De l'éthique et de la déontologie dans l'exercice professionnel. Conférence à l'ADEPEI de Haute Loire. Séminaire du Conseil de Direction, Le Puy-en-Velay .(cf educaix.com à 'équipe').

²⁵ Forestier, G. (2002) *Ce que coaching veut dire*, Paris : ed. d'organisation, p 88

²⁶ Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998) *Penser l'hétérogène*, Paris : Desclée de Brouwer