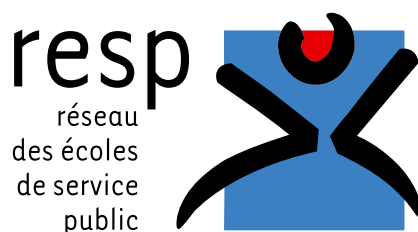


LA COMPÉTENCE

e s t - e l l e m e s u r a b l e ?

Séminaire des responsables de formation - CNFEPJJ - Vaucresson

► Mai 2005



Note aux lecteurs

Le Réseau des écoles de service public a instauré depuis 1998 l'organisation régulière de séminaires destinés aux cadres pédagogiques et aux formateurs des écoles, visant à partager les expériences et à mutualiser les compétences. Temps forts pour le RESP, ces séminaires représentent l'occasion de décliner, à partir d'une problématique assez large, différents thèmes liés aux questions d'actualité relatives à la formation.

Pour le RESP, ces séminaires ont plusieurs retombées positives.

Ils donnent à toutes les écoles du réseau la possibilité de se retrouver autour d'une préoccupation commune et de s'enrichir des expériences des autres.

Au-delà de l'apport spécifique lié au thème traité, ils favorisent la mise en place d'une culture partagée et appropriée et contribuent à asseoir les principes fondamentaux du réseau basés essentiellement sur la coopération.

A l'issue de la session, la pérennité du travail est assurée par la publication des actes du séminaire qui servent de référence à l'ensemble des écoles.

Même s'il est difficile de vouloir prétendre retraduire l'exhaustivité des interventions et des échanges qui ont eu lieu au cours de ce séminaire, il nous paraît essentiel de garder des traces de ceux-ci.

Comme toute trace, elle est spécifique et caractéristique de l'événement auquel elle se réfère, sans toutefois le représenter totalement. Pour ceux qui ont participé à ce séminaire, les textes de ce document permettent de se remémorer les travaux et ainsi de renouer et poursuivre la réflexion, en d'autres lieux. Pour ceux qui n'ont pu être présents, ces témoignages sont, à n'en pas douter, des sources d'informations, de questionnements, une incitation à se rapprocher des collègues qui ont eu la chance de participer, et un déclencheur de débats au sein de chaque institution.

Ce document prétend transmettre l'essentiel des apports et des échanges. Ce n'est toutefois ni un compte-rendu exhaustif, ni un résumé. En effet, sans entrer dans des détails qui pourraient se révéler fastidieux, et sans chercher à retranscrire l'exactitude des débats, des apports et des échanges, ce document est un outil de communication au sens de mise en circulation d'éléments de réflexion qui contribuent à la création d'une culture partagée au sein du Réseau des écoles de service public.

Cette production que nous nommons «actes» est ainsi un document de travail à l'usage des responsables de formation et des formateurs des écoles du réseau.

Ce nouveau séminaire prouve tout l'intérêt du développement d'une réflexion menée collectivement sur les dispositifs et les méthodologies de formation mis en œuvre à ce jour. Il confirme la proximité des préoccupations et souligne l'appartenance à une communauté professionnelles. Les intervenants et l'ensemble des participants ont tous contribué à la qualité de ces journées. Qu'ils en soient remerciés.

Un remerciement tout particulier est adressé à la direction et à l'équipe du CNFEPJJ pour l'organisation qui a favorisé les travaux et pour l'accueil convivial et chaleureux qui a été réservé à tous les participants.

Sommaire

PRÉSENTATION DU SÉMINAIRE Dominique VANDROZ - INTEFP	p.04
OUVERTURE DE LA RÉFLEXION	
L'évaluation et la mesure des compétences Jean-Marie DE KETELE, Université catholique de Louvain	p.06
Les enjeux socio-économiques et politiques de la compétence Vincent MERLE, CNAM	p.18
L'évaluation des compétences : un pari sur l'avenir Patrick MAYEN, ENESAD	p.20
TRAVAUX EN ATELIERS	
Atelier 1 : Comment les systèmes de validation des formations délivrées par les écoles donnent-ils une garantie sur la compétence des personnes formées ? Animation : Maryse BOSSUET Rapporteur : Pierre CAMMARATA	p.30
Atelier 2 : Comment apprécier, évaluer les compétences issues des expériences professionnelles ou des situations d'apprentissage informelles ? Animation : Chantal HEYRAUD Rapporteur : Antoine ROSSION	p.40
Atelier 3 : Comment positionner un individu en formation notamment à l'entrée du dispositif, au regard de son activité antérieure ? Animation : Françoise GUILLOT MEUNIER Rapporteur : Christian CHAUVIGNE	p.54
SYNTHESE DES TRAVAUX EN ATELIERS Philippe ASTIER, Université de Lille	p.74
SYNTHESE GENERALE DES REFLEXIONS Philippe ASTIER, Université de Lille	p.84
CONCLUSION GENERALE Jacky RICHARD, DGAFF	p.88
ANNEXES	
Problématique et enjeux du séminaire	p.96
Liste des participants	p.98

Le comité de pilotage

Ce séminaire est conçu par le Réseau des écoles de service public qui réunit 35 institutions. Il s'est tenu au Centre national de formation et d'études de la protection judiciaire de la jeunesse à Vaucresson les 2, 3 et 4 mai 2005. Il était coordonné par un comité de pilotage national composé de :

Dominique VANDROZ (animateur)
Institut du travail de l'emploi et de la formation professionnelle (INTEFP)

Maryse BOSSUET
Intervenante

Pierre CAMMARATA
Ecole supérieure de l'éducation nationale (ESEN)

Christian CHAUVIGNE
Ecole nationale de la santé publique (ENSP)

Nicole CLAVIER
Centre nationale de formation et d'études de la protection judiciaire de la jeunesse (CNFEPJJ)

Bernard ENCAUSSE
Ecole nationale supérieure de la police (ENSPo)

Gisèle FICHE
Centre national de formation et d'études de la protection judiciaire de la jeunesse (CNFEPJJ)

Françoise GUILLOT MEUNIER
Intervenante

Chantal HEYRAUD
Intervenante

Danielle MICHEL
Réseau des écoles de service public (RESP)

Antoine ROSSION
Ecole nationale supérieure de la police (ENSPo)

Présentation du séminaire

Dominique VANDROZ

Directeur des études

Institut du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (INTEFP)

LA COMPÉTENCE

e s t - e l l e m e s u r a b l e ?

Avant même de commencer, je voudrais au nom du comité de pilotage, remercier P. Berton et toute l'équipe du CNFEPJJ, d'accueillir ce 5^e séminaire des formateurs du RESP. Ce chiffre de 5 marque une continuité dans cette manifestation, presque un rendez-vous dans l'agenda du Réseau.

Il est vrai qu'au fil du temps, ces séminaires des formateurs sont devenus le moment privilégié où l'on peut collectivement faire le point sur un sujet de formation qui nous concerne tous.

Cette continuité n'est pas seulement le fait d'une succession d'événements. Elle est aussi le fait d'une continuité thématique. En effet, le premier séminaire nous avait posé la question de la professionnalisation et de la place de la formation dans la professionnalisation (ESEN Poitiers). Le suivant nous avait permis d'identifier les voies et les moyens de la professionnalisation (ENACT Montpellier). Tout naturellement en suivant ce fil d'Arianne, la question du positionnement et de l'individualisation s'était imposée pour le 3^e séminaire (INTEFP Marcy).

Le dernier séminaire à l'IRA de Bastia nous avait réunis autour du thème «l'expérience est elle formatrice ?».

Ainsi, au travers ce rappel historique, on voit bien un travail d'approfondissement dessiné autour des différentes facettes du concept de professionnalisation, dont la lecture des actes de ces séminaires témoigne d'une production originale.

Et c'est là le deuxième aspect de ces séminaires. Au fil du temps des différents comités de pilotage et des bilans, s'est constituée, par l'effet du pragmatisme cher à nos écoles, une formule originale de séminaire. Elle est basée sur des interventions d'experts de la question posée, permettant à la fois de poser le problème sans l'enfermer, alliées à une réflexion collective se nourrissant de cas présentés par les écoles.

Ces séminaires sont donc le mariage de l'inductif et du déductif, dont le fruit est une réflexion originale où les actes, dont la qualité s'améliore de séminaire en séminaire, sont les jalons.

Ainsi le séminaire qui s'ouvre aujourd'hui, s'inscrit dans cette double perspective du fond et de la forme.

Sur le fond

La mesure de la compétence s'inscrit bien dans l'approche du parcours de professionnalisation d'un individu. *Il conviendra d'abord de mettre en débat ces deux termes «compétence» et «mesure» et leur association.*

Le terme de *compétence* est devenu une référence dans le monde de la GRH, mais que recouvre-t-il ? Quels enjeux porte-t-il ? Comment l'utilise-t-on dans nos écoles ?

La question de la *mesure* procure un sentiment d'objectivation, mais de quoi ? Pourquoi ? Comment ?

La *mesure de la compétence* est au centre de différents processus que nous connaissons bien et auxquels nous participons : le recrutement, la titularisation, la formation, la validation des acquis de la formation ou de l'expérience, l'individualisation/personnalisation de la formation.

Au regard des enjeux pour l'individu et le milieu professionnel, il importe, ne serait-ce que d'un point de vue déontologique, d'explicitier les fondements de cet acte, d'en discuter les méthodes, d'en valider les résultats.

C'est ce que nous propose ce séminaire, pensé et construit par le comité de pilotage composé de Gisèle FICHE et Nicole CLAVIER, CNFEPJJ, Pierre CAMMARATA, ESEN, Bernard ENCAUSSE et Antoine ROSSION ENSPolice, Christian CHAUVIGNE, ENSP et Danielle MICHEL, attachée de direction du Réseau, qui a pris une part active à sa conception.

Sur la forme

Ce groupe a élaboré le programme qui vous a été transmis. Je rappellerai simplement les temps forts.

D'abord une journée de cadrage s'appuyant sur trois interventions autour de la compétence et de sa mesure.

Ensuite des temps d'ateliers entrecoupés de temps de réflexions pour notre animateur général Philippe ASTIER de l'Université de Lille.

Enfin, nous accueillerons pour la clôture Jacky RICHARD, le Directeur général de l'administration et de la fonction publique qui viendra nous communiquer quelques perspectives générales dans le domaine des ressources humaines au sein de la fonction publique.

Ouverture de la réflexion

Jean Marie DE KETELE

Professeur, Université catholique libre de Louvain

Vincent MERLE

Professeur, CNAM

Patrick MAYEN

Chercheur, laboratoire de recherche de l'ENESAD à Dijon

L'évaluation et la mesure de la compétence

Intervention de Jean Marie DE KETELE
Professeur à l'Université catholique libre de Louvain

La compétence est-elle mesurable ?

On peut répondre non d'emblée à la question car il n'existe pas de système de mesure valable. Certes, il existe des méthodes de mesure mais pour des aspects simples de la compétence. Or, la compétence est par nature complexe.

Ceci étant dit, se pose alors la question de comment tenter d'évaluer sans faire trop de dégâts pour l'évalué.

Cette présentation se déroulera en deux temps :

- Clarifier le concept de compétence par une approche inductive. Il faut avoir conscience que le concept est flou et faible car chacun y met des contenus différents et nombreux.
- Présenter quelques tentatives d'évaluation et de mesure de la compétence.

Clarification du concept

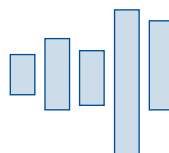
Tout d'abord nous allons partir de quelques exemples d'évaluations tirés de l'Education nationale.

Extrait 1

- Ecrivez l'aire d'un triangle et expliquez.
- Tracez un triangle rectangle.
- Complétez la ligne : a a a...
- Complétez le schéma en inscrivant à côté de chaque flèche la partie oreille 
- Expliquez la démarche à suivre pour résoudre une équation de second degré.
- Énoncez les attitudes à adopter par le médecin et l'infirmière face à une mère qui amène son enfant gravement brûlé.

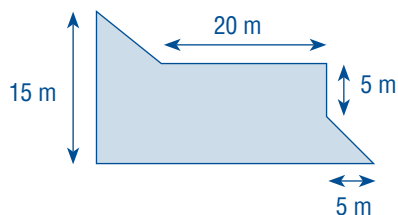
Extrait 2

- Un jardin a une forme rectangulaire avec 22 m de long et 6 m de large. Calculez l'aire de ce jardin.
- En utilisant les termes techniques adéquats, comparez le système de reproduction de l'amibe et de l'hydre d'eau douce.
- $5x + 16x^2 = 1x + 72$. Résolvez cette équation.
- Lors d'un test où on demande à un enfant de 5 ans 9 mois de ranger 5 bandelettes de grandeur différente de la plus petite à la plus grande, l'enfant donne la réponse suivante :



Extrait 3

- Voici la forme et la mesure d'un jardin. Un voisin propose de le louer à son propriétaire à une somme de 3/4 d'Euro par M² l'an. Quel est le montant total du loyer annuel proposé ?



- Voici un texte de Victor Hugo dont il manque le dernier paragraphe. Mettez-vous à la place de Victor Hugo et rédigez-le.

- En vous aidant de schémas, énoncez et justifiez les conséquences possibles d'une infection du tympan, selon que celle-ci a été constatée par le médecin très rapidement (dans les quelques heures) ou très tardivement (environ une semaine).

Extrait 4

- A l'aide d'une feuille de papier quadrillée et d'une paire de ciseaux, construisez un cube de 4 cm de côté.
- Voici le dessin industriel d'une pièce. Réalisez-la fidèlement avec le tour de l'atelier.
- Faites moi la piqûre du patient X (voir son dossier) en respectant les règles de l'asepsie.
- En suivant le protocole mentionné, réalisez moi l'expérience n°10 de votre cahier de TP.

Extrait 5

- En utilisant une combinaison de rectangle et de triangles (autant que vous voulez, mais rien d'autre), dessinez l'animal de votre choix.
- A l'aide de découpages dans des journaux ou des revues de récupération, réalisez un collage sur le thème de la tolérance.
- Voici un texte saisi «au km». A l'aide des facilités offertes par le logiciel de traitement de texte, mettez-le en page, de telle façon qu'il soit rapidement compréhensible par un lecteur pressé.

Extrait 6

- J'ai observé régulièrement Pierre : il me remet des devoirs ou des copies toujours bien soignées. Par contre, Jacques ne me remet des copies ou des devoirs soignés que si je l'ai menacé de ne pas les corriger.
- Alice a de moins en moins confiance en mathématiques.
- Dès qu'il a la moindre difficulté, Xavier demande à l'enseignant comment faire, contrairement à Gérard qui cherche avant d'interroger l'enseignant ou un autre élève.
- Chaque fois que Pierrette est au service d'urgence et qu'elle doit accueillir une maman angoissée parce que son enfant semble gravement malade ou blessé, elle est dépassée par les événements, contrairement à Jacqueline.

Extrait 7

- L'enseignant dit à ses élèves que la commission scolaire accepte de consacrer une journée entière à une sortie à condition qu'elle remplisse un double objectif :
 - 1) apprendre quelque chose de nouveau que l'on ne peut apprendre en classe
 - 2) participer à des activités ludiques. L'enseignant demande à chaque élève de rédiger une proposition concrète et réaliste pour la semaine prochaine.
- Rédigez un article pour le journal local en présentant une activité originale menée à l'école.
- Faire un mémoire de fin d'études.
- Rédigez un «chef d'œuvre» en fin de formation professionnelle.

Cette présentation fait ressortir pour chaque situation d'évaluation des niveaux de complexité différents. On peut alors se demander à partir de quel niveau nous sommes dans la compétence.

Dans un cas il s'agit de connaissances (*extraits 1*). C'est un premier niveau de restitution de connaissance, de savoir.

Dans l'*extrait 2*, il s'agit d'appliquer une démarche.

Dans l'*extrait 3*, pour répondre à l'interrogation, l'évalué doit faire une analyse préalable. Il est dans une situation de résolutions de problèmes. Il ne faut pas confondre application ou problème. Dans ce dernier cas, l'évalué doit faire une analyse préalable.

Dans l'*extrait 4*, le travail manuel, la production ne peut être réalisée avec succès qu'à partir d'une bonne analyse du problème.

Dans l'*extrait 5*, l'évalué se trouve dans des tâches complexes mêlant cognitif et gestuel.

Dans l'*extrait 6*, on ne se situe plus au niveau du cognitif, mais au niveau du «comportement». On se situe au niveau du savoir faire. Il s'agit de dépasser le «je suis capable de» pour atteindre une sphère de comportement habituel de l'évalué. C'est du savoir faire inclus dans une manière de faire (un «savoir être»). Dans ce cas, il est impossible de caractériser ce type de savoir en un seul moment puisqu'il s'agit d'un comportement intériorisé.

Dans l'*extrait 7*, le niveau de complexité est interne. On se situe dans l'ordre du projet qui mobilise tout une variété de savoirs dans un type de savoir «intégrateur».

Quelles que soient les définitions de la compétence rencontrées dans la littérature, il n'y a pas compétence si l'individu n'est pas en présence d'une famille de situations problèmes ou de tâches complexes qui nécessitent la mobilisation de ressources variées.

Ainsi on se trouve face à la formule suivante :

$$\text{Compétences} = (\text{ressources}) * (\text{famille de SP ou TC})$$

L'étoile symbolise la mobilisation des ressources dans le cadre des situations. L'objet de la formation se borne souvent à l'apprentissage des ressources. Selon MORIN, le système éducatif développe souvent des savoirs ignorés c'est-à-dire non mobilisables en situation.

Les ressources sont les suivantes :

- Savoir - redire ou savoir - refaire
- Savoir - faire niveau application
- Savoir - faire niveau résolution des problèmes (début de la compétence)
- Savoir - faire niveau du transfert des processus de résolution de problèmes à d'autres familles.
- Savoir - être
- Savoir - devenir.

La communauté européenne, à la suite d'une série de recherches internationales, a identifié une dizaine de «compétences génériques» qui reviennent dans différents métiers.

- 1) Analyser et synthétiser
- 2) Apprendre
- 3) Résoudre des problèmes
- 4) Utiliser ses connaissances dans la pratique
- 5) S'adapter à des situations
- 6) Se soucier de la qualité
- 7) Pratiquer les TIC
- 8) Travailler de façon autonome
- 9) Travailler en équipe
- 10) S'organiser et planifier

Les situations problèmes des tâches complexes se caractérisent par une famille de paramétrage et d'habillage. Il est important d'identifier ces paramètres. Elles se caractérisent également par un processus de résolution qui doit être transférable (capacités cognitives de base).

L'* de la formule symbolise la mobilisation. Cela signifie : analyser, identifier les ressources pertinentes, les combiner, les appliquer correctement, donner du sens à l'action.

Une expérience avec les militaires a montré que pour former le plus rapidement possible un expert il était utile de le placer dans de multiples situations différentes de façon à ce qu'il puisse, à travers ces situations, dégager les invariants de chacune de ces situations.

L'apprentissage de cette mobilisation est essentiel.

On peut dire que quelqu'un est compétent quand face à une famille de situations problèmes, (c'est-à-dire dans un contexte de contraintes et de ressources données), il est capable de mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (identifier, activer, combiner adéquatement des savoirs, savoir-faire et savoir-être), pour résoudre ce type de problème ou accomplir ce type de tâche (produit, critères de qualité) en cohérence avec une vision de la qualité à obtenir.

Exemple de compétence du métier de policier

Etant donné,

- le relevé des missions de métier de policier, prescrites par la loi,
- les nombreuses plaintes des automobilistes concernant les comportements de certains policiers aux barrages ou lors des vérifications,
- la nécessité d'éduquer les automobilistes à une conduite responsable,

Le policier sera capable d'adopter, aux barrages et lors des vérifications, des comportements compatibles avec la déontologie policière et les missions prescrites.

En cohérence avec les critères :

- d'efficacité (les actions doivent concourir à améliorer la sécurité routière)
- d'équité (les actions ne peuvent être arbitraires)
- d'éthique (les actions doivent contribuer à respecter et développer le sens civique)
- d'exemplarité (les policiers doivent donner une image irréprochable).

Evaluer et mesurer des compétences : quelques tentatives

Ceci amène à se poser quelques questions difficiles.

- Peut-on mesurer la maîtrise des compétences ?
- Combien de compétences évaluer ?
- Comment évaluer les compétences collectives ?

On le peut si on respecte les préalables suivants. Dans toute situation d'évaluation, il doit y avoir trois composantes : la situation, la tâche, les consignes.

Un exemple d'évaluation en mathématique

Situations

Voici le plan d'un champ

Je veux le louer àeuros le mètre carré

Tâche

Calculer le prix de location du champ

Consigne

Présenter clairement la démarche

Du point de vue de la mesure, il convient de distinguer les critères minimaux et les critères de perfectionnement. Les critères minimaux ne doivent pas être nombreux. Les indicateurs peuvent être nombreux. Il convient également de respecter l'indépendance des critères

Il est nécessaire de multiplier les mises en situation (au moins trois mises en situation pour vérifier l'incorporation des savoir-faire).

La règle des 3/4 qui signifie qu'1/4 des points doit être réservé aux critères de perfectionnement s'impose. Enfin, cette règle doit être doublée de la règle des 2/3. L'évalué doit atteindre les critères de performance dans au moins deux situations sur trois.

Ce dispositif permet de limiter les échecs abusifs.

Exemple de critères

Critères minimaux

Pertinence de l'analyse (CM1)

Correction de l'application des outils mathématiques (CM2)

Critères de perfectionnement

Originalité, présentation et démarche (CP)

Exemple de barème sur une base de trois mises en situation problème

Barème (base de 3SP)

Niveau de maîtrise	CM1	CM2	CP 0 à 5
Non maîtrisé	0	0	
Maîtrise insuffisante	1 à 4	1 à 4	
Maîtrise suffisante	5	5	
Maîtrise supérieure	6 à 7	6 à 8	

J.M. de KETELE développe ensuite deux exemples d'évaluation de deux modules de formation développés dans le cadre de l'Université de Louvain et qui s'appuient sur cette approche de mise en situation problème et d'implication.

Exemple 1 : cours de «Méthodologie de la recherche y compris la statistique»

Ce cours se situe en première année du premier cycle. C'est un cours commun aux futurs psychologues, spécialistes des sciences de l'éducation et orthophonistes. 400 étudiants en moyenne le suivent chaque année. Il représente 90 heures de cours, dont 45 heures en amphithéâtre et 45 heures de travaux pratiques.

Les compétences génériques développées par le cours sont celles figurant en gras dans la liste ci-dessous.

- 1) **Analyser et synthétiser**
- 2) **Apprendre**
- 3) **Résoudre des problèmes**
- 4) **Utiliser ses connaissances dans la pratique**
- 5) **S'adapter à des situations**
- 6) Se soucier de la qualité
- 7) Pratiquer les TIC
- 8) **Travailler de façon autonome**
- 9) **Travailler en équipe**
- 10) **S'organiser et planifier**

Le cahier des charges du cours comporte les éléments suivants :

Précision des objectifs :

- Démontrer sa connaissance des concepts et des principes de la méthodologie de la recherche et des modèles statistiques.
- Identifier et appliquer les principes méthodologiques et les modèles statistiques pertinents, après analyse de situations problèmes diversifiées.
- Mettre en œuvre et respecter un protocole d'observation dans une situation naturelle sur la base des données récoltées.
- Constituer une base de données et une légende de codage de données.
- Énoncer les questions problèmes et les hypothèses.
- Choisir et appliquer les modèles statistiques adéquats.
- Rédiger en équipe un rapport de recherche sur la base des données récoltées en situation naturelle.
- Rédiger une étude de cas clinique sur la base des données récoltées.

Précision des tâches attendues des étudiants :

Avant le cours en amphithéâtre

- Prendre connaissance, en autonomie et avant le cours de la matière qui sera vue en cours (livre et planification du cours fournis à l'étudiant).
- Ecrire sur un papier une difficulté éventuelle de compréhension (un papier par difficulté) et le déposer sur le bureau du professeur avant le début du cours.

Pendant le cours en amphithéâtre

- Résoudre individuellement chaque situation problème présentée sur écran.
- Communiquer avec son voisin de gauche et de droite sa solution et ses justifications (renvoi au livre).
- Confronter sa solution avec celle des pairs, puis celle du professeur.
- Confronter ses difficultés à celles des pairs (commentaires du professeur lors de la deuxième heure de cours).

Lors des T.P. en groupes de 8

- Appliquer un protocole d'observation à un échantillon de 24 enfants (test + chronométrage + observation du comportement).
- Constituer une base de données avec une légende de codage des données.
- Vérifier 4 hypothèses (dont 3 imposées) à l'aide des modèles statistiques adéquats sur la base de données.
- Rédiger le rapport scientifique de la recherche (rapport collectif).
- Rédiger 3 rapports techniques de type clinique (3 rapports différents par étudiant).

Pour réaliser les modalités de l'évaluation certificative. Cette évaluation est constituée des modalités suivantes :

L'examen écrit

- Une étude de cas comme base de l'examen : il s'agit d'une recherche observationnelle décrite en 3 pages et comprenant une base de données et une légende de codage
- Un ensemble de questions fermées permettant de voir si l'étudiant est capable d'analyser l'étude de cas à la lumière des connaissances et principes méthodologiques vues au cours et appliqués lors du T.P. (réponses rapportées sur feuille optique et corrigées informatiquement)
- Un ensemble de questions ouvertes (choix et application des modèles adéquats), corrigées par le professeur directement sur la feuille optique de l'étudiant
- L'évaluation de cet examen écrit fait l'objet d'une gestion automatisée de l'administration de la note
 - Une distinction est posée entre les questions fondamentales et les questions de perfectionnement
 - La maîtrise complète des questions fondamentales est survalorisée. Elle représente 75% des points (règle des 3/4). Ces aspects fondamentaux sont nommés «critères minimaux».
 - Une attention est portée à la maîtrise complète des questions de perfectionnement. Ils sont nommés critères de perfectionnement. Cette maîtrise représente 25% des points.
 - L'élaboration de cette note a pour but d'éviter les échecs abusifs (règle des 2/3).

Le rapport scientifique

- Le rapport scientifique est corrigé avec l'aide d'une grille comprenant un ensemble de critères. Sur cette grille (cf. exemple ci-après) sont distingués les critères minimaux et les critères de perfectionnement).
- Si un ou plusieurs membres du groupe ne sont pas d'accord avec une partie du rapport, leur contribution est corrigée séparément et la note est différenciée.

Critères et indicateurs	CM	CP	Commentaires
Présence d'une partie théorique			
Présence d'une partie méthodologique			
Présence d'une partie présentation de «résultat»			
Présence d'une partie discussion			
Présence si nécessaire d'annexe(s)			
Le(s) problème(s) est(sont) posé(s)			
Hypothèse(s) énoncée(s)			
Concepts définis rigoureusement			
Présence d'une revue critique de la littérature			
Revue critique littérature = pas juxtaposition			
Revue critique littérature sert le propos			
Echantillon explicité			
Etc			

La maîtrise complète des critères minimaux (CM) correspond à 75% des points.

La maîtrise complète des critères de perfectionnement (CP) représente 25% des points.

Les rapports techniques

- Les rapports techniques sont corrigés avec l'aide d'une grille comprenant un ensemble de critères (avec distinction des critères minimaux et des critères de perfectionnement).
- Les critères minimaux doivent être réussis dans au moins 2 rapports sur 3.
- Les notes sont individuelles (75% pour CM et 25% pour CP).

Le feedback après la délibération

- Après la délibération, tous les étudiants reçoivent:
 - Le corrigé de leur copie d'examen écrit ainsi que le corrigé type
 - La grille d'évaluation de leur rapport scientifique
 - La grille d'évaluation de leurs rapports techniques.
- Une séance collective de questions réponses est organisée après la délibération.
- Un horaire pour des entretiens individuels éventuels est mis à la disposition des étudiants les jours qui précèdent la seconde session.

Ainsi l'évaluation de ce cours de 1^{ère} année se structure autour de deux croisements :

Le croisement de l'organisation disciplinaire et des compétences génériques

Types de disciplines	Cours	Compétences génériques									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I. M recherche	Méthode Stat. I	×	×	×	×	×			×	×	×
	TP Textes scient.										
	Particip. exé.										
II. Philosophie	Philo. I										
	Ehique										
III. Science et vie	Biologie										
	Anatomie Physiq.										
IV. Psychologie	Fondements psy.										
	Psy. langage										
	Neuropsych.										
	Psy. Dév. Humain										
V. Science éducation	S. éducation I										
VI. Langue	Anglais I										

Le croisement des compétences génériques, des objectifs du cours de méthodo-stats et des tâches des étudiants

Compétences génériques	Objectifs du cours	Tâches des étudiants
1 - Analyser et synthétiser	07. Rédiger un rapport de recherche 08. Rédiger des rapports techniques	Rapport de recherche Trois rapports techniques
2 - Apprendre	01. Démontrer sa connaissance	Préparation du cours en amphithéâtre Examen écrit
3 - Résoudre les problèmes	05. Enoncer QP et hypothèses 06. Choisir et appliquer les modèles statistiques sur une situation problème	Protocole Vérification des hypothèses
4 - Utiliser ses connaissances dans la pratique	02. Identifier et appliquer les principes méthodologiques et modèles statistiques 03. Appliquer un protocole 04. Constituer une base de données	Protocole Rapport de recherche Trois rapports techniques
5 - S'adapter à des situations		
6 - Se soucier de la qualité		
7 - Pratiquer les T.I.C.		
8 - Travailler de façon autonome	08. Rédiger une étude de cas clinique sur la base des données observées	Préparation du cours en amphithéâtre Rapports techniques
9 - Travailler en équipe	03. Mettre en œuvre et respecter un protocole en situation naturelle 07. Rédiger un rapport de recherche en commun	Protocole Rapport scientifique
10 - S'organiser et planifier	03. Mettre en œuvre et respecter un protocole en situation naturelle 07. Rédiger un rapport de recherche en commun	Protocole Rapport scientifique

Exemple 2 : Cours de «Méthodologie pédagogique y compris l'évaluation»

Ce cours se situe en 5^{ème} année d'un diplôme de «Maîtrise en Sciences de l'Education». Il est destiné à un public d'adultes ayant une longue expérience de l'enseignement ou de la formation ou du travail social. Le public en formation est composé d'un groupe de 30 étudiants répartis en équipes de 3 pour certaines tâches. Il représente un volume de 60 heures de cours dans un programme à horaire décalé. Ce volume horaire est réparti en blocs de 4 heures de cours répartis sur l'année universitaire.

Les compétences génériques développées par le cours sont celles figurant en gras dans la liste ci-dessous.

- 1) **Analyser et synthétiser**
- 2) **Apprendre**
- 3) **Résoudre des problèmes**
- 4) **Utiliser ses connaissances dans la pratique**
- 5) **S'adapter à des situations**
- 6) Se soucier de la qualité
- 7) Pratiquer les TIC
- 8) **Travailler de façon autonome**
- 9) **Travailler en équipe**
- 10) **S'organiser et planifier**

Le cahier des charges se caractérise par les éléments suivants :

La précision des compétences professionnelles visées. Ces compétences professionnelles sont les suivantes :

- Réaliser en équipe une recherche évaluative commanditée réellement, prenant comme objets d'évaluation les méthodes pédagogiques et les dispositifs d'évaluation mis en œuvre dans un contexte institutionnel donné.
- Rédiger en équipe une section du rapport d'évaluation à destination du commanditaire sur la base des données d'enquête récoltées.
- Jeter un regard critique constructif sur deux sections rédigées par deux autres équipes et s'approprier les commentaires critiques des deux autres équipes sur le travail de sa propre équipe.

La précision des tâches attendues de la part des évalués

- *Tâches individuelles :*
 - Prendre connaissance du portfolio (ensemble de textes) et s'y référer constamment.
 - Accomplir les tâches décidées par son équipe.
 - Prendre connaissance des rapports de deux autres équipes et en faire des commentaires constructifs.
 - S'approprier les commentaires faits par les autres.
- *Tâches collectives (grand groupe) :*
 - Construire un cadre problématique commun.
 - Construire un cadre méthodologique.
 - Planifier le travail des équipes.
 - Evaluer et harmoniser les diverses productions des équipes (outils, base de données, récolte des données, traitements, conception du rapport...).
- *Tâches des équipes*
 - Faire des propositions opérationnelles pour les tâches collectives (cadre problématique, cadre méthodologique, outils de récolte des données, structure de la base de données, traitements, conception du rapport.
 - Planifier et réaliser la récolte des données qui est confiée à l'équipe.

La précision des modalités de l'évaluation certificative

- *Le rapport de l'équipe*
Chaque rapport écrit est évalué une première fois par le professeur sur la base d'une grille commune de critères. Les rapports sont ensuite comparés transversalement, c'est à dire partie par partie. Il s'agit dans cette comparaison d'identifier les meilleures stratégies pour permettre un feedback constructif. Pour faciliter ce travail, chaque rapport obéit à la même structure : analyse de la commande, cadre problématique, cadre méthodologique, présentation des résultats, conclusions et propositions.
- *L'évaluation collégiale et constructive des rapports (réunion de trois équipes avec le professeur)*
Le dispositif d'évaluation collégiale fonctionne de la manière suivante. Si l'on prend pour exemple le rapport de l'équipe A comme objet de l'évaluation collégiale, celle-ci consiste alors à ce que chaque membre de l'équipe B et chaque membre de l'équipe C, fassent un commentaire constructif sur la base d'une série de questions guides. Ensuite, chaque membre de l'équipe A réagit aux commentaires et fait un commentaire constructif sur le travail de son équipe sur la base d'une série de questions. Ce processus est ensuite recommencé avec le travail de l'équipe B, puis de l'équipe C.
Les questions guides pour les équipes B et C sont les suivantes :
 - Qu'est-ce que j'ai apprécié le plus dans le rapport A ? (en faisant des références concrètes aux parties du rapport visées)
 - Quels seraient les points du rapport A qui, s'ils étaient améliorés, apporteraient une plus-value plus grande au rapport ?
 - Quels sont les points du rapport A qui sont les plus utiles pour améliorer le rapport de mon équipe ?
 - Si j'avais été dans cette équipe, qu'est-ce que j'aurais pu apporter qui aurait amélioré leur rapport ?

Pour l'équipe A, les questions guides sont les suivantes :

- Qu'est-ce que j'ai apprécié le plus dans notre rapport ? (en faisant des références concrètes aux parties du rapport concernées). En quoi cela rejoint-il ou non les commentaires des autres équipes ?
- Compte tenu des commentaires des autres équipes, quels seraient les points de notre rapport qui, s'ils étaient améliorés, apporteraient une plus-value plus grande à notre rapport ?
- Quels ont été mes apports spécifiques les plus importants au rapport de mon équipe ? (en faisant des références concrètes aux parties du rapport visées).
- Qu'est-ce que les autres membres de mon équipe m'ont appris grâce à leurs apports spécifiques ?

Cette évaluation collégiale fait ensuite l'objet d'une synthèse. Cette synthèse est réalisée à partir des notes prises avant et pendant l'évaluation collégiale. Le professeur fait une synthèse pour chaque rapport en quatre points : les forces du rapport, les points susceptibles d'être améliorés, l'apport des autres rapports au rapport en question, l'apport du rapport aux autres rapports. Les étudiants sont ensuite invités à compléter cette synthèse.

- Une évaluation écrite individuelle à partir d'une grille critériée construite pendant le cours avec les étudiants
- A l'issue de l'évaluation collégiale, chaque étudiant reçoit la grille de critères construite ensemble en trois exemplaires. L'un sert pour une auto-évaluation et les 2 autres servent pour les hétéro-évaluations.

La grille comprend trois types de critères :

- des critères sur le processus d'élaboration du travail

Qualité de ...	Moi	Equipier X	Equipier Y
Exploitation du portfolio			
Apport du travail collectif			
Apport au travail d'équipe (richesse des idées)			
Apport au travail d'équipe (mise en œuvre)			
Apport au travail d'équipe (rédaction du rapport)			

- des critères sur le produit (le rapport d'évaluation commanditée)

Qualité de ...	Rapport de mon équipe	Rapport de l'équipe B	Rapport de l'équipe C
L'analyse de la commande			
Le cadre problématique			
Le cadre méthodologique			
La présentation des résultats			
Les conclusions et les propositions			

- des critères sur l'évaluation collégiale (la discussion)

Qualité de ...	Mon apport	Apport de l'équipe B	Apport de l'équipe C
La pertinence des commentaires			
Le caractère constructif des commentaires			
La richesse des commentaires			
Le caractère documenté et précis des commentaires			
La volonté de s'appropriier les commentaires			

L'étudiant coche les trois critères les mieux maîtrisés dans chaque catégorie de critères : pour son travail ou son rapport et pour le travail des équipiers ou les autres rapports.

■ *Une synthèse des évaluations par le professeur*

Tout ce travail d'évaluation fait l'objet d'une note finale sur 20. Cette note se décompose en 5 points pour le processus d'évaluation, 10 points pour le rapport, 5 points pour la discussion.

Chaque critère est évalué par 3 étudiants et le professeur.

Si trois critères d'une rubrique reçoivent une évaluation positive des 3 étudiants et du professeur et si celui-ci évalue positivement les deux autres critères, l'étudiant reçoit le maximum des points de la rubrique.

Dans les autres cas, un critère reçoit 1 point (2 pour le rapport) s'il cumule 3 évaluations positives. Il reçoit 1/2 point (1 pour le rapport) s'il cumule 2 évaluations positives.

Les enjeux socio économiques et politiques de la compétence

Intervention de Vincent Merle
Professeur au CNAM

La compétence est-elle mesurable ?

Cette question ne peut pas être abordée sous l'unique point de vue de la technique et de la méthode. Elle porte des enjeux en termes sociaux, économiques, voire politiques.

Il convient de répondre non à la question posée et pourtant on passe son temps à essayer d'évaluer la compétence.

Pourquoi répondre non à cette question ?

Déjà parce que c'est la performance qui est mesurable et pas la compétence. Et pourtant la compétence permet la performance mais associée aux ressources procurées par l'organisation, voire aux ressources de l'équipe. Par suite, la mesure de la performance n'est pas que la mesure de la compétence.

L'origine de cette question remonte à une quinzaine d'années, sous l'égide du MEDEF qui en a fait un cheval de bataille qui en a fait le concept clé d'une nouvelle productivité.

Cette notion apparaît dans l'accord ACAP 2000 de la sidérurgie où se tente un compromis entre la qualification et la compétence. D'autres textes conventionnels reprendront cette notion.

La 1^{ère} institution qui la reprend de manière systématique est l'Education nationale dans ses référentiels de diplôme. On voit alors apparaître la notion «d'être capable de» qui montre une tentative de lien entre les savoirs disciplinaires et leur mise en œuvre. Il s'agit donc d'une tentative de référer des savoirs à des situations professionnelles ou des situations de mise en œuvre.

La question d'aujourd'hui traverse le système éducatif.

On dispose maintenant d'un recul qui permet d'apprécier les ruptures et les changements permettant la recherche d'un autre paradigme.

Trois registres sont à l'œuvre :

- le modèle socio-productif
- les systèmes de représentation
- le marché du travail

Sur le *modèle socio-productif*, il y a changement. Le modèle de production basé sur des économies d'échelle (production de masse) a évolué vers une production basée sur la variété et le service rendu (diversité, imprévisibilité des marchés). Un modèle aujourd'hui ne dépasse pas 300 unités chez Renault. Aujourd'hui, les caractéristiques de la production sont différenciation, flexibilité productive, intégration. La concurrence entre les entreprises se joue sur ces éléments.

Ses évolutions vont de paire avec l'épuisement d'un *système de représentation* de la classe ouvrière. Les systèmes d'échanges transversaux se développent. Les communautés de référence changent. L'équipe dans laquelle on s'est engagé prime sur la catégorie socio -professionnelle. Les affrontements s'apparentent à des modèles de corporation.

Ceci a une incidence sur les systèmes de qualification. Tourraine en 1955 déjà, explicite un état ancien de système productif basé sur le métier. L'individu est porteur de sa qualification par rapport à une communauté de métier. L'individu est porteur de son métier. Le taylorisme dépossède l'individu de sa qualification. Elle n'est pas inexistante mais elle devient tributaire de l'organisation définie par ceux qui ont la main sur les méthodes. Mais Tourraine prédit également que l'individu devra acquérir dans d'autres systèmes réintégrés des éléments de qualification.

Dans le contexte actuel, l'individu devient porteur de compétences très liées aux contextes dans lesquels elles s'appliquent. Le contexte actuel n'est pas abordé. L'individu sortant du système éducatif titulaire d'un diplôme de conducteur de Machines Outils à Commandes Numériques (MOCN) est-il un professionnel ? Non, car il ne maîtrise pas encore les situations dans lesquelles il devra exercer son savoir technique.

Mais ceci est-il valable dans un contexte administratif ? D'une certaine manière, oui par le biais de la procédure. Dans les secteurs administratifs, la procédure a occulté la réflexion stratégique sur le sens du service et sa qualité. La réflexion actuelle vise à émailler ces deux aspects : des procédures qui unifient, alliées à un sens du service, une adaptation locale, du travail d'équipe.

Et donc on se retrouve avec un espace indéterminé que l'on nomme la compétence. La compétence est une sorte d'habitude. Je sais faire sans pouvoir nécessairement expliquer comment je fais.

Une compétence s'inscrit dans un contexte. Elle mobilise des compétences (académiques mais aussi construites dans l'action). Cette mobilisation se base sur un habitus (la connaissance se construit dans le cadre de la confrontation au réel).

Le *marché du travail* s'accompagne de règles de mobilité. Le salarié mensualisé sous C.D.I. avec une entreprise dans laquelle il va faire carrière, a vécu. Le modèle actuel est inverse. Il s'agit maintenant de sécuriser les parcours professionnels qui vont se dérouler dans plusieurs entreprises. Du coup, c'est l'individu qui est porteur de sa compétence qu'il doit expliciter et valoriser pour pouvoir la monnayer

La VAE (valorisation des acquis de l'expérience) devient de ce fait un enjeu essentiel pour l'individu. Le système renvoie à la question de la mesure. Nous sortons d'un système où la connaissance était primordiale pour aller vers un système où l'expérience professionnelle devient essentielle.

Du point de vue sociologique, la compétence est d'abord un objet social, construit par des acteurs sociaux (partenaires sociaux...). Bien sûr, on peut avoir des méthodes, des outils, mais avant tout, cela passe par l'explicitation par les acteurs eux-mêmes, de ce qu'ils considèrent comme les éléments essentiels de la compétence.

La place de la certification dans le modèle social est également importante.

La question des modalités de l'évaluation ne peut être posée indépendamment du système de construction de la validation.

L'évaluation des compétences : un pari sur l'avenir

L'apport didactique professionnelle à la mesure de la compétence

Intervention de Patrick Mayen
Laboratoire de recherche de l'ENESAD de Dijon

Comment se développent des compétences, dans le travail et par le travail, dans la formation et par la formation ?

Cela résume un peu nos préoccupations. Pour l'équipe de didactique professionnelle de Dijon, nous conduisons des chantiers de didactique professionnelle classiques concernant la conception de formation. Mais nous sommes aussi beaucoup engagés dans des questions -et je regrette parfois de m'y être plongé- d'élaboration de référentiels ou de nouvelles modalités de référentiels pour les diplômes du ministère de l'Agriculture. Nous sommes aussi beaucoup engagés dans la validation des acquis de l'expérience et dans l'analyse du travail des différents acteurs de la validation des acquis de l'expérience. Cependant, je parlerai très peu de la validation des acquis de l'expérience aujourd'hui.

Pour nous situer un peu, nous avons une triple origine : la psychologie du travail, l'ergonomie, les didactiques scientifiques et l'ingénierie de la formation. Je vais commencer par rappeler quelque chose qui date des années 1930 et qui vient de Vigoski, un psychologue russe. A l'époque, il débat avec les tenants de la mesure, en particulier ceux qui veulent mesurer le développement, à l'aide de tests. Vigoski reproche à ces tenants d'une certaine psychologie de ne prendre en compte que l'état actuel du développement. Lui, propose d'estimer, d'évaluer, de prendre en compte le potentiel de développement. Dans la discussion, dans le débat scientifique qu'il poursuit à ce moment-là, il introduit un concept dont vous avez peut-être entendu parler, qui est assez fameux en didactique, en éducation et en psychologie. C'est ce qu'il appelait «la zone de proche développement» ou «la zone proximale de développement» ou «la zone de développement proche». Il y a toutes sortes de traduction.

Pour parler rapidement, c'est ce que quelqu'un est capable de faire avec l'aide d'un plus expérimenté. De ce point de vue, Vigoski propose donc, non pas d'estimer l'état actuel du développement en proposant une épreuve, une situation ou un test, mais de faire en sorte que, pour celui dont on veut estimer le potentiel, ou estimer la compétence, puisque c'est ce dont nous parlons aujourd'hui, on construise les conditions pour qu'il y ait l'aide d'un autre et que l'aide d'un autre fasse complètement partie de la situation, de façon à pouvoir identifier la compétence. C'est une première proposition que je voudrais reprendre. Peu importe comment les ressources de la personne ont été construites quand on parle de compétence dans ce domaine. Peu importe que ce soit de manière scolaire ou par expérience. Si on veut retenir la leçon de Vigoski pour l'évaluation de compétence, et nous avons eu la chance de l'observer dans une de nos recherches, cela suppose plusieurs choses.

La fonction tutorale des membres de jurys

■ *En complétant les connaissances de l'évalué*

Je vais commencer par vous donner notre exemple tout simple. Nous nous sommes intéressés, à un moment donné, à l'évaluation et à la validation des diplômes. Nous avons observé des situations d'évaluations professionnelles qui sont des évaluations de plantation d'arbres pour des niveaux de CAP. L'épreuve est dite professionnelle. Les élèves apprentis, de niveau CAP (niveau 5), sont donc placés dans un endroit particulier où il y a des arbres à planter. Au préalable, il faut trouver un chantier. On leur fournit un ensemble d'instruments pour réaliser la tâche et on leur demande donc de réaliser la plantation. C'est une tâche très intéressante pour plusieurs raisons. Il y avait deux évaluateurs, un professionnel et un enseignant. Nous avons été très étonnés par l'interventionnisme très marqué des évaluateurs. Quand nous avons regardé les films réalisés ce jour-là, nous avons été surpris de l'aide dont parle Vigoski, c'est-à-dire de l'aide qui se situe dans la zone proximale de développement des personnes. En somme, nous avons observé des professionnels ou des enseignants qui aidaient les élèves à réaliser la tâche. Ils ne les aidaient pas en faisant la tâche à leur place mais en prêtant un peu de leur conscience, comme dit Jérôme Brunner, en tenant un arbre par exemple, parce que les élèves, bien qu'ils relèvent de deux années d'apprentissage, sont encore embarrassés par la situation dans laquelle il faut tenir l'arbre, utiliser les outils, être sous le regard des évaluateurs et essayer de ne pas trop patauger dans la boue et dans la terre.

Les évaluateurs fonctionnent comme des tuteurs, dans le double sens, c'est-à-dire qu'ils tiennent l'arbre et qu'ils posent des questions. Ils font tout un ensemble de petites remarques qui, finalement, amènent les élèves à réguler, ou non, l'activité qu'ils allaient engager.

Quand on s'entretient avec ces évaluateurs, l'évaluation ne porte pas seulement sur ce que l'élève avait commencé à faire, ou ce qu'il faisait seul, mais sur ce qu'il a fait en fonction des interventions quasiment tutorales que les évaluateurs ont proposées, suggérées, au cours de l'évaluation. Dans un certain nombre de cas, on a des évaluateurs qui voient un peu plus loin -ce que l'on retrouve dans la validation des acquis- à savoir qu'ils se mettent à faire la leçon sur tel concept de la physiologie des plantes en disant à la fin : «Maintenant que j'ai expliqué, on peut considérer qu'il le sait, donc que cela fait partie de sa compétence. Je valide non seulement sa compétence, mais la compétence qu'il a construite avec le petit morceau d'enseignement que j'ai apporté dans cette phase tout à fait finale de la formation». Même si ce n'est pas tout à fait comme cela qu'ils le disent.

■ **En tendant des «perches» à l'évalué**

Tous les groupes d'évaluateurs ne fonctionnent pas ainsi. Et il y a des élèves qui ne réagissent pas aux suggestions. Il y a des élèves qui ne prennent pas en main les différents éléments d'aide qu'apportent les évaluateurs. On peut dire que les évaluateurs tendent la perche. Est-ce que celui qui est en train d'être évalué attrape la perche ou non ? S'il l'attrape, et à bon escient, pour prolonger un peu plus son activité ou la réorienter dans le sens de ce qui est attendu par les évaluateurs, c'est à ce moment-là que les évaluateurs vont estimer que l'élève a effectivement construit la compétence de plantation d'arbres et qu'il peut au moins avoir une bonne note, ou son quitus si c'est une formation par unité capitalisable.

Cet exemple nous a beaucoup étonnés parce que nous ne pensions pas que les évaluateurs avaient une activité aussi forte au moment de l'évaluation professionnelle. Cela renvoie à un certain nombre de recherches que nous avons effectuées dans lesquelles, quand les apprentis ou les élèves de bas niveau de qualification qui passent des formations professionnelles sont laissés à eux-mêmes, comme exprimer un certain nombre de choses dans le rapport de stage ou le rapport de tâche qui doivent figurer dans le dossier pour l'obtention du diplôme, on s'aperçoit qu'il suffit parfois de très peu de choses pour arriver à relancer l'activité et à faire en sorte que ce que l'on croyait être l'état des compétences des élèves, soit relancé et aille beaucoup plus loin, tout simplement parce que l'on va utiliser quelques questions que l'on retrouvera facilement dans la technique des entretiens d'explicitation. Quelqu'un qui ne se débrouillera pas très bien à l'écrit s'exprimera à l'oral. On va le mettre en face du film où il y a sa propre image et sa propre manière de faire. Ou encore, comme le raconte Vigoski dans un autre ouvrage, parce qu'on va demander à l'élève de dire, non pas comment il fait, mais d'expliquer à un autre qui sera encore moins expérimenté, comment il devrait faire si cet autre devait le remplacer. On a tout un ensemble de manières de faire qui ont pour but, non pas d'estimer la compétence ici et maintenant, mais le potentiel de compétence et la compétence en dynamique et en développement.

C'est ainsi que je voulais commencer mon propos parce que, dans de nombreuses occasions, on se prive de la possibilité d'examiner et de favoriser l'expression du potentiel, de trouver les moyens de relancer ce qui s'exprimerait sans l'aide d'un autre ou sans la présence de certaines conditions. Il me semble que, dans la conception de la situation d'évaluation que vous pourriez avoir à construire, ce principe d'évaluation, tel que le propose Vigoski pourrait vous être assez utile.

On observe autre chose dans cette même situation. J'ai parlé de la fonction de tutelle ou d'étayage des membres d'un jury. On la retrouve dans la validation des acquis, en tout cas dans les dispositifs que j'ai eu l'occasion d'observer dans l'enseignement secondaire ou supérieur. On la retrouve au moment de l'entretien. Dans la plupart des dispositifs de validation des acquis, il y a un dossier et un entretien. Au cours des entretiens, la préoccupation de beaucoup de membres d'un jury, même peu expérimentés, est en fait d'aider le candidat à développer ce qui a été expliqué dans le dossier. A le développer évidemment dans le sens de leur propre compréhension, mais à le développer dans un beaucoup plus grand nombre de cas qu'on ne pourrait le penser, dans le sens de : comment donner au candidat la chance d'exprimer ou de manifester au mieux ce qu'il n'a pas réussi à exprimer dans son dossier, soit qu'il n'ait pas bien compris la règle du jeu, soit parce qu'il avait encore des difficultés avec l'écrit, soit parce qu'il était encore trop loin du niveau de compétence exigé.

Il y a deux buts dans cette posture d'aide : arriver à mieux comprendre pour le jury, donner une chance au candidat d'exprimer les choses d'une meilleure manière. J'ai observé assez peu de situations où les questions posées par les jurys de validation des acquis étaient des questions de type piège, des questions où l'on essaie de mettre le candidat dans l'embarras. Au contraire, dans un grand nombre de cas, les jurys tendent des perches et la réponse, la réaction, est une partie essentielle de l'évaluation et de la prise de décision des jurys en fin de délibération. Evidemment, se présente le risque inverse. Celui qui ne rattrape pas la perche dans cet exercice un peu périlleux qui dure entre une demi-heure et une heure, voit son évaluation préalable, à partir du dossier, revue fortement à la baisse. Est-ce que c'est toujours parfaitement équitable ?

■ *En faisant varier les situations d'évaluation*

Le troisième point diffère un peu. Il se retrouve à la fois dans les jurys de validation des acquis et dans les observations que nous avons faites des évaluations en situation professionnelle. On s'attendait, dans le cadre de l'observation d'un dispositif par unité capitalisable, à ce que les jurys se contentent de l'observable.

Pour planter un arbre, il y a une succession d'opérations à réaliser. Si elles sont faites dans le bon ordre et de la bonne manière, on peut dire que la tâche est réussie et la compétence maîtrisée. On a observé, là encore, une activité des jurys beaucoup plus subtile.

Les jurys ont tendance à faire varier la situation, voire à jouer sur la diversité des situations. J'insiste beaucoup sur le fait que, dans une situation professionnelle, en général il y a au moins deux grandes catégories à prendre en compte. Si on veut évaluer des compétences aujourd'hui, comme l'a dit Vincent Merle autrement, on s'intéresse d'abord à l'évaluation de classes de situation et pas simplement à l'évaluation d'une situation ici et maintenant, seule et unique, réalisée une seule fois.

La notion de variabilité veut dire que, même dans un travail taylorien, il y a des variations de la situation, ne serait-ce que parce que la personne qui réalise la tâche passe par différents états d'attention, par différents états de motivation, par différents états de fatigue. Si on répète cent fois une tâche dans la journée, en fin d'après-midi on est plus fatigué. La situation a varié parce que le corps, en tant qu'instrument, n'est plus tout à fait dans le même état qu'au début de la journée. Il y a de la variabilité dans toutes les situations professionnelles. Et, dans les situations professionnelles un peu plus complexes, cette variabilité est élevée entre les situations routinières, moyennes, et toutes les situations dégradées qui peuvent apparaître. La notion de diversité renvoie aussi au fait que ce n'est pas tout à fait pareil dans une entreprise et dans une autre.

Les évaluateurs ne se contentent pas de la situation ici et maintenant. Ils posent des questions du genre : « Nous sommes au printemps. Mais cette espèce se plante parfois en automne. Si on devait le faire en automne, qu'est-ce que cela changerait ? Si le sol était différent de celui-ci, qu'est-ce qui changerait ? » Ils posent des questions qui nous sont apparues scolaires au départ : « Combien mesure cette espèce quand elle est adulte ? » Mais quand on interroge le jury, il explique qu'il vaut mieux savoir ce qu'un arbuste, mesurant un mètre à la plantation, deviendra dans trois ou quatre ans. Tout un ensemble de questions est posé pendant l'évaluation, qui ne sont plus des questionnements pour aider mais pour traiter de la variabilité ou de la diversité des situations, c'est-à-dire qu'ils portent sur des éléments absents de la situation ici et maintenant, des éléments non observables, des éléments visibles qui portent souvent sur l'évaluation temporelle ou sur des éléments absents, comme dans l'exemple que je vais donner maintenant.

Quand on plante un arbre, il faut donner le fameux coup de talon du jardinier. Généralement les élèves ne l'oublient pas. Mais très peu d'élèves savent pourquoi ils le font. Joint à ce geste, ils n'oublient généralement pas d'utiliser un arrosoir, d'aller chercher de l'eau et de verser de l'eau au pied de l'arbre. Certains élèves prennent la précaution de prendre la pomme d'arrosoir pour que l'eau tombe en fines gouttes. Ils ont une excellente intention, celle de ne pas abîmer l'arbre. Et ensuite ils donnent un bon coup de talon. Quel est le lien entre les deux actions ? Les professionnels expérimentés, ou les formateurs, attendent qu'on ne mette surtout pas de pomme à l'arrosoir puisque l'objectif du premier versement d'eau n'est pas tant de donner à boire à l'arbre que de favoriser l'agrégation de la terre à la racine et, en particulier, d'éviter que se forment des bulles d'air dans lesquelles des moisissures pourraient apparaître. L'articulation entre deux actions, qui font partie de la procédure, et les conditions de reprise du végétal, le but fondamental étant que le végétal reprenne, sont des éléments invisibles de la situation.

L'élève peut dérouler une procédure parfaite sans pour autant articuler chacune de ses tâches et sans référer ses tâches à certaines conditions sanitaires de reprise du végétal, et éventuellement sans référer ses tâches au but que j'ai énoncé deux fois, à savoir aider ou organiser toutes les conditions pour favoriser la meilleure reprise du végétal, qui n'était pas du tout le même but que celui de simplement planter un arbre.

Planter un arbre n'équivaut pas à mettre un arbre dans la terre. C'est pour cela que j'appelle ces tâches «des tâches trompeuses». Rien ne ressemble plus à un arbre bien planté qu'un arbre mal planté.

Cela implique une présence très active des évaluateurs dans les situations d'évaluation. Aujourd'hui, on a des moyens technologiques et on sait, par exemple, que l'utilisation de simulateurs va permettre de restituer cette variabilité des situations, va permettre de faire travailler les élèves sur des dimensions absentes, en particulier sur des dimensions temporelles à court terme et à moyen terme. Il n'empêche qu'on peut penser que la mise en situation professionnelle n'est pas suffisante pour travailler sur une évaluation des compétences qui voudrait s'intéresser non pas seulement à la succession des actions observables comme cela a été le cas pendant très longtemps, mais également s'intéresser à un certain nombre d'opérations cognitives absolument nécessaires pour traiter des dimensions absentes, pour traiter de la variabilité et de la diversité des situations.

La question de la performance en lien avec la compétence

J'ai choisi des tâches assez simples pour que vous puissiez vous les représenter facilement. A la fin, quelqu'un va forcément me demander comment cela se passe quand il s'agit de cadres. C'est pareil ! Pendant longtemps, dans ces débats sur la compétence et sur la notion d'objectif en pédagogie et en formation, après en avoir débattu, nous n'étions pas à l'aise avec la notion de performance. En revenant à l'ergonomie, qui m'aide beaucoup, il semble qu'on ait intérêt à repenser la question des performances et à la prendre au sérieux, d'une façon qui n'est peut-être pas tout à fait celle avec laquelle on l'a traitée pendant longtemps. Si on veut évaluer les compétences, il faut déjà savoir quel type de performance et quel niveau de performance on attend de la personne, ou des personnes, dont on veut évaluer les compétences.

■ Les niveaux de performance

Ce n'est quand même pas tout à fait pareil quand on s'attend à ce que les professionnels réalisent une tâche relativement répétitive dans une situation à faible variabilité, pour des résultats productifs à court terme. Je vais donner des exemples. Ce n'est pas la même chose que de réaliser une tâche dans une situation où il y a une forte variabilité et où les variations sont de nature différente. Ce n'est pas le même niveau de performance et ce n'est donc pas le même niveau de compétence. Ce n'est pas tout à fait la même chose quand on s'attend à ce que quelqu'un réalise une tâche et atteigne des résultats avec une échéance à court terme, à moyen et long terme, et en fonction d'un plus ou moins grand nombre de critères de résultat.

Le meilleur exemple, c'est le transport routier. Vous pouvez transporter un produit, un chargement, d'un endroit à un autre, avec une logique à court terme. Vous allez transporter l'objet. Est-ce qu'il sera encore entier dans le camion à l'arrivée ? Ce n'est pas sûr. Vous avez pu sur-utiliser le moteur du camion en conduite brutale, en accélérant et en freinant brutalement et vous arrivez stressé. Vous avez pu avoir un accident. A l'inverse, vous avez pu emmener le camion d'un endroit à un autre en utilisant la conduite économique, en économisant le carburant par rapport au chauffeur précédent, en ménageant les freins, en livrant la marchandise au bout du compte en bon état. Comme l'ont montré les études faites par la CRAM sur ceux qui avaient une conduite économique, avec une différence de six minutes sur trois cents kilomètres, et avec des chauffeurs infiniment moins stressés, qui ont respecté les limites de vitesse et donc pris moins de risques, pour eux et pour la société.

Réaliser une tâche dans sa dimension productive à court terme, ou dans sa dimension productive à moyen et long terme... Dans la relation de service, on peut toujours se débarrasser d'un client, mais ce n'est pas la même chose de vendre un produit et de se débarrasser du client à jamais ou d'avoir une production à long terme qui va fidéliser le client. Ce n'est plus du tout le même niveau de performance. Ce n'est plus du tout la même tâche et ce n'est plus du tout le même niveau de compétence. Donc, faible ou forte variabilité, dimension productive à court terme et à long terme, ce n'est pas tout à fait pareil.

Un autre élément des niveaux de performance : la combinaison entre les buts productifs et la préservation de sa santé, là encore à court et moyen termes. On peut aussi ajouter un autre niveau de performance : non seulement réaliser la tâche productive de préservation de ma santé, mais éventuellement que j'entretienne un sentiment de satisfaction de ce que je fais et de mon métier, que je puisse entretenir une identité professionnelle et éventuellement mieux la développer et développer l'identité professionnelle du collectif dans lequel je me reconnais.

Et il y a peut-être un niveau de performance encore plus élevé qui dirait que, non seulement je réalise toutes ces tâches, dans toutes leurs dimensions, mais qu'en même temps je développe des capacités d'action pour des tâches futures que je pourrai faire reconnaître dans les dispositifs de validation des acquis de l'expérience.

Se mettre d'accord sur les niveaux de performance attendus, c'est à mon avis, une des premières tâches de ceux qui ont à évaluer les compétences. Et si l'évaluation des compétences est une co-évaluation, je pense que la question de l'élaboration des niveaux de performance et la définition du niveau de performance attendu peut être une construction collective. Cette question recoupe probablement un certain nombre d'éléments que vous avez entendus ce matin, à partir d'une approche de l'observation du travail et d'un certain nombre de critères professionnels que nous allons retrouver dans des situations de travail.

■ **Les niveaux de complexité de la situation de travail**

Si on veut évaluer la compétence, on va s'intéresser au niveau de complexité de la situation. La complexité de la situation, c'est un certain niveau de performance attendu. Mais une situation est complexe aussi par les buts qu'elle propose aux professionnels. Les buts sont d'ailleurs un élément de la compétence souvent ignorés et, évidemment, souvent sous-estimés. Qu'est-ce qui rend la situation complexe ? C'est que, souvent, il y a plusieurs buts de différentes natures. Le degré de cohérence n'est donc pas toujours assuré. Dans l'exemple que je donnais tout à l'heure, on accroît le nombre de pièces à l'heure et on réduit le nombre d'accidents du travail. Ce n'est pas évident à gérer pour un professionnel.

Dans l'exemple du service à la personne, du service à domicile auprès des personnes âgées par exemple, on a fait une observation de travail très intéressante, celle qui concerne les prescriptions. Quand vous entendez la prescription des médecins, la prescription des familles, la prescription des bénéficiaires (en général, on ne leur demande pas grand-chose), la prescription des responsables d'organisme intermédiaire, et la prescription des gérontologues, plus les prescriptions de la loi, on s'aperçoit que l'on a toute une catégorie de prescriptions. Si on observe par ailleurs les personnes qui exercent le travail, comme elles sont pour la plupart d'entre elles un peu consciencieuses, on s'aperçoit qu'elles regardent toutes les émissions de télévision consacrées au troisième âge, qu'elles s'abonnent à des revues qui leur sont consacrées, et qu'elles découpent tous les articles qui intéressent ce domaine. Elles ont des sources de prescriptions pour savoir ce qu'il faut faire et comment le faire, qui sont multiples. La première activité, c'est déjà de se débrouiller dans ces prescriptions, de faire le tri et de choisir ce qui va orienter et définir ses propres buts qui organiseront l'activité. La complexité de la situation, dans un certain nombre de cas, est constituée de cette quantité de buts qui ne sont pas toujours cohérents.

Si vous voulez évaluer la compétence d'une personne qui travaille à domicile, vous allez sans doute vous poser la question du but. Selon le lieu où elle aura été embauchée, selon le lieu où elle aura été formée, selon les influences sociales qu'elle va avoir, elle ne va pas avoir construit les mêmes buts pour s'occuper des personnes âgées et donc n'aura pas construit les mêmes formes d'activité. Vous allez être amenés, pour évaluer les compétences, à devoir vous poser le problème de l'estimation du choix des bons buts de la personne, du fait qu'elle ne les ait pas choisis, qu'elle les combine ou qu'elle trouve un compromis acceptable entre les uns et les autres.

Nous avons déjà parlé de la variabilité qui fait la complexité de la situation. Quel est le type et quel est le degré de la variabilité ? Quelles sont la nature et la quantité des paramètres à mettre en jeu ? Quel est le degré d'accessibilité des phénomènes ? Par exemple, le degré d'autonomie d'une personne âgée est un joli concept ou une «jolie variable de situation». Agir en fonction de l'autonomie de la personne, et pour préserver l'autonomie de la personne, voilà une dimension assez essentielle du travail. Mais l'autonomie ne se voit pas immédiatement. Pourtant les meilleures professionnelles à domicile savent estimer le degré d'autonomie des personnes. Cela signifie qu'elles ont construit une batterie d'indicateurs concernant l'autonomie physique, l'état des capacités intellectuelles, le niveau moral de la personne, tout cela relatif à un logement donné. Les logements ne sont pas les mêmes et les possibilités pour que quelqu'un reste autonome dans son logement ne sont pas les mêmes. Ces phénomènes, tout comme le phénomène d'agrégation de la terre à la racine et la vigueur de la plante, ne sont absolument pas des phénomènes immédiatement observables. Le devenir d'une plante que l'on vient de mettre en terre n'est pas observable. Il s'agit d'anticiper, donc d'avoir un système de représentation des modes de croissance et des conditions qui vont amener à une croissance et un développement optimal.

On a, dans la définition de la complexité de la situation, un ensemble de phénomènes, un ensemble d'objets qui sont inobservables, qui sont inaccessibles a priori et qui nécessitent la construction d'un système de représentation, une conceptualisation. C'est une partie de la complexité de la situation et donc c'est aussi ce que vous allez essayer d'estimer quand vous allez essayer d'estimer le niveau de compétence ou la nature de la compétence des différentes personnes que vous allez avoir à évaluer.

■ **Le niveau de risques**

Un dernier critère me paraît important à retenir. C'est le niveau de risque et d'importance pour le processus, un niveau de risque de la situation et de l'action en situation pour le processus, et la fiabilité du processus. Quand je parle de processus, ce n'est pas industriel. La validation des acquis de l'expérience est un processus dans lequel il y a des gens qui donnent de l'information au début dans les Points-relais conseils. Et il y a des accompagnateurs, des jurys, des gens qui vont assurer la formation complémentaire. Le niveau de risque pour le processus est très élevé au début. Les décisions qu'ont à prendre les conseillers ou les personnes chargées de la recevabilité et de l'entrée dans le dispositif sont particulièrement importantes pour la réussite de la validation d'acquis, beaucoup plus que les jurys. On sait que, à un moment donné, la complexité d'une situation va aussi tenir au fait que le niveau de risque est important.

L'activité de travail au cœur de l'évaluation des compétences

Performance, complexité de la situation des éléments qui doivent être pris en compte, que l'on doit travailler, dans un certain nombre de cas en allant s'intéresser d'assez près aux situations professionnelles, à ce qu'elles sont, aux instruments avec lesquels les gens doivent travailler, aux buts qui sont prescrits, aux résultats attendus, aux moyens qui sont donnés et, évidemment à la façon dont les professionnels réalisent leur activité et, en particulier, parmi eux dont les meilleurs arrivent à se tirer d'affaire et à obtenir des niveaux de performance particulièrement élevés. Cela complexifie fortement la question de l'évaluation des compétences. Il me semble que nous disposons néanmoins d'un certain nombre de repères pour arriver à concevoir les conditions pour réaliser cette évaluation des compétences.

J'ai beaucoup parlé des situations, des niveaux de performance attendus, de la complexité de la situation, et un peu de ce que sont les situations. Maintenant intéressons-nous à l'activité. Il y a un couple indissociable entre situation de travail et activité. Cela ne veut surtout pas dire que la personne est en dehors de la situation. C'est même comme cela que j'ai commencé. Si je suis plus fatigué, ma fatigue fait partie de la situation. Quand on dit « agir en situation » cela veut dire que j'agis dans la situation, en fonction des paramètres de situation, mais que j'agis aussi sur la situation pour la faire évoluer, l'améliorer et obtenir des résultats.

Pour moi, la compétence est distribuée. Elle n'appartient pas seulement à l'individu mais dépend des conditions dans lesquelles il peut réaliser l'action, c'est-à-dire ses capacités d'action. On sait qu'il y a beaucoup de situations professionnelles qui limitent l'expression des compétences, que c'est déjà bien quand les situations professionnelles permettent une certaine maintenance des capacités d'action et qu'il y a quelques situations professionnelles un peu exceptionnelles qui permettent le développement des capacités d'action et l'expression de pleines compétences.

■ **Utiliser un modèle d'organisation de l'activité**

- Identifier les buts de l'activité

Quel modèle utiliser ? Je ne vais pas entrer dans le détail du modèle de l'organisation de l'action et en particulier de la notion de schème, développée par Gérard Vergnaud. Je vais en dire quelques mots et je voudrais que vous le preniez, non pas comme des concepts de psychologie abstraits, mais comme des notions extrêmement pratiques. Quand j'ai dit ce qui nous avait surpris à propos de l'évaluation de la tâche de plantation d'arbres, qu'est-ce que je vous ai dit ? Les évaluateurs s'intéressent au but. Dans quelle mesure les élèves, les apprentis en l'occurrence, connaissent-ils les buts ? Ont-ils bien identifié les buts de cette situation particulière ? Planter un arbre n'est pas un but, c'est une tâche, une semi-expression un peu ordinaire de ce que peut être le travail. Si je dis que c'est favoriser ou assurer les conditions de reprise du végétal, c'est tout à fait autre chose. En général il y a une série de buts.

Contrairement à ce que l'on pense, les institutions ne les énoncent pas aussi clairement. A tous ceux qui ont fait de l'analyse du travail et qui demandent quel est le but de cette catégorie de professionnels, les buts assignés, on répond qu'on va chercher la fiche de poste. On ne la trouve pas toujours. On ne la connaît pas toujours. On n'a pas obligatoirement pris la précaution de la dire, de l'explicitier, de l'envisager dans toutes ses conséquences. Et on n'est pas étonné ensuite que les professionnels eux-mêmes n'aient une représentation du but que tout à fait partielle. J'accorde une extrême importance au travail sur les buts. Ils doivent être construits et reconstruits par les professionnels pour pouvoir organiser leur activité. C'est une part essentielle de la compétence.

J'ai fait une observation dans les restaurants universitaires. A un moment donné, il y a eu une transformation avec la loi Durafour sur les personnels ouvriers de la fonction publique. On est passé d'une logique où le service de plonge avait pour but d'approvisionner les salles en vaisselle, à un autre but, celui d'approvisionner les salles de restaurant en vaisselle propre et bactériologiquement saine, ou plus exactement correspondant aux normes sanitaires en vigueur. Ce qui signifie que, littéralement, ce n'est pas une vaisselle propre et bactériologiquement conforme aux normes qu'ils produisaient, c'était une vaisselle passée à la machine. La transformation d'une tâche à une autre est une révolution cognitive, pas simplement une révolution organisationnelle. Et ce n'est pas parce qu'un jour on dit qu'on passe aux normes que la transformation des représentations, et donc de l'action, est obligatoirement réalisée.

Il y a des micro-transformations. Cela paraît tout à fait étonnant mais ces agents ne se représentaient pas que laver la vaisselle, c'était avoir une vaisselle propre. Il y a la qualité perçue. Une vaisselle propre est une vaisselle sur laquelle on ne voit pas de petites taches, où les plateaux ne sont plus humides, où il ne reste pas des bouts de carottes, etc. De l'autre côté, c'est bactériologiquement conforme aux normes. On s'aperçoit que, d'une part c'est un élément essentiel des compétences, mais également que c'est quelque chose qui demande un long travail de conceptualisation, un long travail de formation et que le développement que quelqu'un est capable de faire de ses buts, la compatibilité qu'il est capable de construire entre des buts qui ne convergent pas facilement, les relations entre les buts, sont des éléments d'évaluation de compétence professionnelle. C'est tout à fait redoutable parce que, l'évaluation des compétences professionnelles des personnes, c'est indissociablement l'évaluation des compétences de l'organisation et de l'institution relative à ses buts, à leur explication, à leur explicitation, à leur présentation, à leur mise en cohérence ou non. Et on sait parfaitement qu'il y a des incohérences entre les différents buts donnés par différents niveaux hiérarchiques ou par différentes parties de l'institution.

- Recueillir des informations pour diagnostiquer une situation

Je vous ai également parlé des prises d'information. Dans le modèle du schème, c'est très intéressant. On est à la limite de l'observable et du cognitif inobservable. Puisque je suis dans un établissement qui relève du ministère de l'Agriculture, la question est de demander comment on reconnaît une bonne vache. Sur quels indices un agriculteur expérimenté achète-t-il une bonne vache ? Il a fallu qu'il se construise un certain nombre de catégories invariantes qui lui permettent, parmi dix animaux de choisir le meilleur. Ceux de la ville ou peu expérimentés, vont dire que c'est une belle vache parce qu'elle a un beau poil et une belle couleur. Ils auront des indicateurs de ce qu'est une bonne vache, mais ils ne sont pas professionnalisés. Un agriculteur va voir un certain nombre d'indicateurs. Soit il va les repérer immédiatement, soit il va susciter des réactions de l'animal qui vont lui permettre de faire apparaître certaines caractéristiques.

Tout professionnel fait la même chose. Un carrossier peut dire, entre deux voitures, celle qui est mal faite et celle qui est parfaite. Il va se placer d'une certaine façon par rapport à la lumière et il va repérer un certain nombre de défauts, là où il s'attend à ce qu'il puisse y avoir des défauts en regardant particulièrement sous un certain angle. Ces prises d'informations portent sur les variables essentielles de la situation. Si je reprends l'exemple des gardes à domicile, le niveau de capacité physique de la personne peut se tester dans différentes situations, dans l'aide à la toilette, dans l'aide au déplacement, dans les gestes de confort dans le lit. Il peut se tester au moment du repas. Quel est le degré de capacité de la personne ? C'est la combinaison d'un certain nombre de réactions ou d'actions, de manifestations, que la personne va avoir dans ces différentes situations. C'est à partir de là que, selon les prescriptions des gérontologues, normalement la personne qui aide devrait gérer son aide, c'est-à-dire aider la personne âgée, là où on est certain qu'elle ne peut pas faire toute seule.

Il y a un autre but et une autre prescription qui ne sont pas seulement d'aider, mais d'aider la personne à se maintenir en bon état, c'est-à-dire à chaque fois que c'est possible, de la laisser faire ou de l'encourager à faire pour maintenir son niveau de capacités en état de fonctionner.

Voilà une des variables avec lesquelles les professionnelles ont à travailler. Elles ont à prendre en compte l'état des capacités. Tout en agissant sur l'état de ces capacités par différentes modalités d'action, leur action est régulée. Cela ne va pas spontanément de soi, il s'agit d'une sur dix. Par expérience, il y a à peu près une personne expérimentée sans formation qui arrive à gérer et à organiser son activité et à prendre ses décisions d'action en fonction de l'état des capacités des personnes et, en même temps, dans le but d'aider au maintien des capacités de la personne pour qu'elle puisse rester à domicile, ce qui montre que les besoins de formation sont importants dans le domaine. Donc des prises d'informations et, comme je viens de le dire, un certain nombre de variables, de situations absolument liées au but, liées aux finalités de la situation et évidemment liées aux caractéristiques de la situation elle-même.

- Utiliser des règles d'action

Le reste de notre organisation de l'action, de ce qui forme et soutient nos compétences, est un peu plus secondaire, quoique... On a les buts. On les a bien construits. On a des prises d'informations pour diagnostiquer l'état de situation, avant ou pendant notre action. On a donc ces grandes variables que l'on connaît et que l'on peut manipuler. A partir de là, on prend des décisions d'action. On a des règles en tête. Si la personne est capable de manger toute seule, mais que ce jour-là elle n'a pas le moral, je vais intervenir davantage que le jour où elle se sent en pleine forme. Puisque je sais qu'elle est capable de le faire, je la laisse faire parce que je sais que je dois maintenir ses capacités de motricité dans le meilleur état possible, le plus longtemps possible.

Il y a un certain nombre de gestes de déroulement de l'action qu'il faut connaître. J'ai travaillé longtemps dans le milieu automobile. Je faisais de très bons diagnostics mais j'étais incapable d'ouvrir le capot. Si mon diagnostic doit aider une personne âgée, d'une manière ou d'une autre, il faut que je connaisse les gestes, les postures, qui me permettent de l'aider à se déplacer tout en évitant de me casser le dos et en évitant de nous faire tomber tous les deux. Je dois faire la toilette en respectant un certain nombre de procédures, un certain nombre de précautions pour éviter d'aggraver l'état de santé. Si je ne sais pas le faire, j'ai beau faire d'excellents diagnostics de l'état de la personne, connaître tous les buts gérontologiques, je ne suis pas compétent. Il y a bien une intégration des manières d'agir, des modes d'action, des gestes professionnels quels qu'ils soient, verbaux, physiques, avec ou sans machines. Si possible un répertoire de règles d'action pour ne pas me laisser bloquer par une impossibilité dans une situation donnée. Et fondamentalement, ces variables construites en pensée, ces représentations, les indicateurs qui vont avec et les buts qui vont avec.

Ce que je développe est de l'autre côté. Tout à l'heure j'ai parlé des situations, de leurs constituants ; maintenant, de l'organisation de l'activité, d'un modèle d'organisation de l'activité que nous proposons avec ce concept de schème que l'on utilise en didactique professionnelle et qui me paraît avoir un très grand avantage, si on s'y tient, celui de prendre en compte à peu près tous les bouts de ce qu'est l'action, les buts, la partie intelligente de la tâche, la partie conceptuelle et, évidemment, la partie d'exécution, de réalisation de la tâche elle-même, et d'articuler tout cela en un système ouvert, un système susceptible d'évoluer.

- Un modèle valable pour toutes les activités

Il me paraît important de s'y tenir, quel que soit le niveau des personnes auxquelles on a affaire. Il y a une idée ravageuse qui consiste à penser que les gens qui sont de bas niveau de qualification, du niveau CAP, sont des exécutants. Au fur et à mesure que l'on monte, on est dans l'intelligence de l'action, dans la décision, dans la conceptualisation. On a consacré beaucoup de temps à une recherche sur les personnes travaillant à domicile. Je suis très respectueux de l'Education nationale. J'ai rencontré une inspectrice qui vient de rénover les diplômes de cette filière. Cela doit concerner certains d'entre vous. Il y a des CAP, des auxiliaires de vie, le niveau 4, etc. Ils ont fait quelque chose qui, pour moi, est absolument redoutable. Au fond, quand on est au niveau CAP, ce qu'ils appellent « la relation à la personne » est très secondaire. L'important, c'est l'apprentissage des tâches : le ménage, la cuisine dans toutes les règles d'hygiène et de sécurité, la préparation des repas, les courses, les menus, les déplacements. Et la partie qui concernerait par exemple le maintien du niveau de capacité intellectuelle, la relation, l'aide au moral, est plutôt pour le niveau supérieur.

Il y a donc une sorte de dissociation entre l'un, qui serait celui qui touche aux tâches nobles et supposées complexes (la personne, son mental, ses capacités, son autonomie) et l'autre qui serait l'exécutant. C'est une aberration sur le plan de l'organisation du travail. Aucun directeur d'organisme intermédiaire ne va recruter une aide ménagère, une garde pour la nuit qui ne ferait surtout pas le ménage, une auxiliaire de vie qui viendrait parler et stimuler la personne, par exemple entretenir sa mémoire avec des exercices tirés d'on ne sait où, et ensuite l'aide-soignante qui ne fait pas la même chose que l'infirmière qui passe après, le tout contrôlé en fin de soirée par le médecin et la famille. Cela n'existe pas sur le plan de l'organisation.

On a montré au contraire que c'est précisément parce que ce sont des activités quotidiennes ordinaires, réalisées dans le domicile, que les professionnelles trouvent des conversations fonctionnelles et des conversations nécessaires. C'est parce que, et ensemble, elles peuvent stimuler l'activité intellectuelle et stimuler l'activité physique en faisant comme certaines s'y autorisent... Cela a failli mal se passer dans un jury de validation d'acquis, quand l'une d'elle a dit : « Finalement, ce n'est pas moi qui fais le ménage. C'est la personne chez qui je vais qui fait le ménage parce qu'elle aime bien cela et que cela lui donne le moral. Je n'en fais qu'une partie et elle en fait aussi. » La notion de schème, si on la prend radicalement, veut dire qu'il y a de l'intelligence et de la conceptualisation dans l'action, quel que soit le type de tâche. Il y a un certain nombre de tâches, dans toutes les activités de travail, dans lesquelles on fait les choses par routine et dans lesquelles le degré de complexité n'est pas très élevé, et c'est heureux.

Mais celles qui sont significatives, ce qui fait le cœur du métier, c'est là. Même pour les personnes dites de bas niveau de qualification, même pour des tâches estimées d'exécution, il y a une conceptualisation, et souvent beaucoup plus élevée, parce que les situations sont beaucoup plus complexes et beaucoup plus à responsabilité qu'on ne pourrait le penser. Les assistantes maternelles et les aides-ménagères sont des personnes qui travaillent dans des situations à risque, avec des bénéficiaires en situation difficile et en situation de faiblesse. La notion de schème est intéressante de ce point de vue. Elle marche aussi bien pour des activités complexes de très haut niveau, définies comme telles en tout cas par la société, et des activités estimées plus d'exécution, mais qui souvent se révèlent plus complexes qu'on ne le pense et estimées du niveau d'exécution pour la société.

Je voulais dire une dernière chose sur la validation des acquis de l'expérience. Nous pouvons retenir deux choses dans le débat d'aujourd'hui. La première c'est que, finalement, j'ai observé beaucoup de jurys intelligents. La chose la plus redoutable du dispositif de validation des acquis de l'expérience, c'est de prendre au sérieux tous les discours qui ont dit que les jurys allaient agir n'importe comment, et c'est de prendre au sérieux tous les discours préalables qui ont dit que les jurys étaient des abrutis, les enseignants allant sûrement évaluer comme des enseignants académiques et les professionnels allant évaluer pas plus loin que le bout de leur nez, c'est-à-dire prenant en compte uniquement les préoccupations de leur entreprise. J'exagère peut-être un peu ! Moi, j'ai vu des jurys intelligents. Comment s'y prennent-ils ? Là je me réfère presque exclusivement à l'enseignement supérieur. Ils regardent tous azimuts. C'est ce qu'on leur préconise de faire. Ils prennent en compte toutes les expériences et pas seulement limitées aux expériences professionnelles. Ne pas considérer uniquement une seule expérience, et la dernière, comme certaines institutions le préconisent. Si on considère la dernière activité réalisée par une personne, on risque de rater beaucoup de choses. Surtout si l'on pense que la compétence ou le potentiel peut être le produit de cet ensemble d'expériences de vie et de formation, mais surtout si l'on prend en compte ce que dit quelqu'un comme Yves Clot aujourd'hui, à savoir qu'on a pu développer un certain nombre de choses à un moment donné, qui est aujourd'hui d'une certaine manière une activité qui ne trouve pas l'occasion de se manifester mais qui, dans d'autres situations, le pourrait.

Les jurys essaient de dessiner une trajectoire globale, un portrait global du candidat, à partir de l'ensemble des éléments du parcours qu'ils ont à leur disposition, ce qui ne les empêche pas de se pencher à certains moments sur des éléments extrêmement détaillés, des points très précis de ce qui est exprimé de l'activité, des connaissances de telle expérience du candidat, avec le principe suivant. Si quelque chose est énoncé à propos de telle tâche ou à propos de tel domaine disciplinaire ou technologique, si c'est énoncé sans erreur, on va considérer que c'est à peu près bon. Mais s'il y a effectivement quelque chose qui va de travers dans ce domaine, on le creusera très fortement au cours de l'entretien. Il y a un équilibre entre le détail et le global qui se réalise assez bien. Il y a beaucoup de choses à dire sur la VAE. Mais il est intéressant de voir que les jurys font avec ce qu'ils ont, c'est-à-dire des parcours, des expériences différentes, des éléments variés.

Et ils vont chercher dans ces éléments variés pour construire et c'est vraiment leur activité. Ils essaient de se faire une idée, un portrait, une trajectoire, une dynamique de la personne. Ils vont chercher dans le détail et dans le global de quoi dessiner cette trajectoire correspondant pour eux au modèle qu'ils se font du bon professionnel.

Je vois tout de suite les objections. Dans un certain nombre de cas, le candidat contribue à l'évaluation. Cela veut dire que le candidat, à la manière dont il a organisé son argumentation, dans son dossier et dans son entretien, oriente l'activité évaluative des évaluateurs. Cela peut sembler évident. Dans un certain nombre d'entretiens, le candidat réoriente complètement le jury et l'opinion du jury parce qu'il met le jury en face d'un certain nombre de points qu'il n'avait pas pensé à prendre en compte en fonction du modèle qu'il avait construit jusque là. On a plusieurs occurrences où des jurys commencent à se dire : «Ce candidat n'est pas tout à fait dans le type du diplômé de notre école, mais ce serait bien qu'on rajoute un module, puisque nous avons validé ses acquis».

La compétence est difficile à mesurer du point de vue de tout ce que j'ai raconté. Mais il y a un certain nombre de conditions que j'ai essayé d'énoncer, qui permettent d'évaluer la compétence, mais une compétence dans sa dynamique et dans ses développements. Il reste évidemment une zone d'incertitude. C'est toujours une sorte de pari. Quand je raconte qu'un jury dit : «Puisque je lui ai expliqué ça, maintenant il est compétent parce que c'est juste ce qui lui manquait», il y a un pari sur l'avenir. Comme dans la VAE, il y a un pari puisque l'on ne fonctionne que par sondage ou parce que l'on ne dispose que d'une partie des informations et qu'on n'a évidemment pas pu voir les gens en situation. Mais je ne suis pas sûr que les autres formes d'évaluation ne relèvent pas du même pari. D'autre part, ce dont je suis sûr, c'est que les autres formes d'évaluation sont infiniment moins pensées que celles qu'on est en train de penser depuis une dizaine d'années à propos de l'évaluation des compétences. C'est un objet qu'on discute, que ceux qui évaluent nous ont sommés d'explicitier et de travailler. Là aussi, c'est une retombée de la VAE. En tout cas dans les établissements que j'accompagne, il y a un certain nombre d'enseignants qui se disent qu'il va peut-être falloir revoir la façon d'évaluer les étudiants et, en particulier, leur mémoire de fin d'études.

Atelier n°1

Animation : Maryse BOSSUET

Rapporteur : Pierre CAMMARATA

COMMENT LES SYSTÈMES
de validation des formations
DÉLIVRÉES PAR LES ÉCOLES
donnent-ils une garantie sur
la compétence des personnes
formées ?

Introduction

Quel que soit le système de formation, celui-ci est considéré comme devant valider, en fin de parcours, que la personne est en capacité d'exercer l'activité pour laquelle elle a été formée.

Cette prétention à la validation se heurte à de multiples écueils relevant tant des modalités et conditions de mise en œuvre de la formation (dispositif, moyen, outil) que des limites et contraintes inhérentes aux fondements, à l'histoire et aux processus même de la formation des cadres au sein des différentes écoles de service public.

Objet et démarche

L'objet de l'atelier n°1 était d'interpeller les systèmes de validation des formations construites par les écoles quant à leur capacité à garantir la compétence des personnes formées.

Préalablement aux échanges, deux dispositifs de formation ont été déclinés comme appui à la réflexion : celui de l'INTEFP pour la formation des inspecteurs du travail et celui de l'ESEN pour la formation des personnels de direction. Les participants ont ainsi été, dans un premier temps de travail, invités à reconsidérer les déterminants et les environnements nécessaires à une approche par la compétence, en particulier quant à leur validation.

Afin de favoriser une prise de distance au regard de leurs pratiques professionnelles, a été adopté le principe de l'analyse d'une pratique courante aux multiples aspects -le vélo-, qui s'inscrit autant dans le quotidien, sans apprentissage «remarquable» que dans le particulier, voire l'exceptionnel, pour des populations restreintes (sportifs de haut niveau).

Dans un deuxième temps, les participants étaient invités à un repérage des paramètres, dispositifs, moyens et outils de mesure de la compétence, questionnant, dans cette perspective, les logiques et pratiques en présence (professionnalisation / réglementation, outils / objectifs pédagogiques...), jusqu'à réinterroger l'usage du temps et de l'outil «stage» dans la formation, pour tenter de mieux appréhender ce qui est mesuré.

Un troisième temps de travail devait permettre l'identification des espaces et modalités susceptibles d'évolution. Sur quelles variables peut-on agir ? Que faire des diverses modalités d'évaluation répertoriées ?

Temps 1 :

Comment est décrite la compétence à évaluer ?

Sur quoi se fonde-t-on pour dire que l'on est capable de faire.... du vélo ?

Parler de compétences en matière de pratique du vélo suppose que l'on détermine :

- Un objet de pratique.
- Un contexte.
- Des conditions d'exercice / des conditions particulières d'apprentissage : il y a un effet miroir entre conditions d'apprentissage et conditions d'acquisition des compétences.
- Une intention / une finalité / un but : la nature des compétences et leurs niveaux attendus (implicite / explicite) par l'évaluateur et par l'apprenant dépendent en effet du but de l'activité.
- Un apprentissage.
- Des pré-requis : dans le cas de l'apprentissage du vélo ce sera :
 - la maturité physiologique,
 - le sens de l'équilibre (à moins que cela ne s'apprenne)....
- Une certaine conceptualisation (= représentation) est nécessaire pour reproduire la performance, l'améliorer. Dans le cas du vélo, la représentation opératoire est suffisante (la pratique du vélo n'est pas conditionnée par la connaissance des phénomènes en jeu) cependant elle vient après... On part des règles d'action pour aller vers la structuration d'une représentation. Il y a toutefois toujours une activité de conceptualisation (même si elle est implicite) mais de nature et de niveau différents (c'est aussi le rôle du formateur que de permettre l'explicitation de la conceptualisation produite).

La conceptualisation suppose le passage d'un modèle à un autre :

- par l'existence d'une pratique réflexive, auto-évaluation,
- par une construction des représentations de l'activité que l'on aura à conduire,
- par la formalisation de règles d'action.

■ Des références voire un référentiel.

■ La place de la motivation (désir et volonté d'action) dans l'acquisition de la compétence ? Le sentiment d'efficacité personnelle est important : estime de soi, confiance... (mécanisme autorégulateur qui autorise une auto-surveillance, un repérage des apprentissages permettant de passer différentes étapes du savoir-faire...).

■ Les «temps» de l'apprentissage : la compétence s'acquiert à un moment donné. L'apprenant se rend compte que, à un moment donné, ça marche. A un moment donné, il faut décider de faire. Il s'agit d'un seuil d'action.

■ L'inscription dans un processus d'intégration de pratiques (selon le mode d'apprentissage d'essais/erreurs).

■ Faire le lien -la différence- entre compétence et performance.

Temps 2 :

Sur quoi repose la mesure de la compétence et selon quelle méthode ?

Qu'est-ce qui est mesuré ?

■ **L'intégration de situations professionnelles** à diverses étapes du parcours de formation et au moment de la phase d'évaluation en vue de la validation de la formation. Ceci amène les écoles à un travail de :

- définition de situations professionnelles,
- définition de compétences à mettre en œuvre dans ces situations,
- élaboration d'un référentiel.

■ **La construction de supports pour l'évaluation :**

- définition de critères (des critères d'évaluation peuvent être introduits dans les textes réglementaires),
- élaboration de grille, de référentiels (selon le processus : réf. métier - réf. compétences - réf. formation - réf. validation).

■ **L'introduction d'outils «dynamiques»** (séances de simulation, jeu de rôle...) dans les phases de formation comme dans les séances de validation.

■ **L'élargissement de phases de validation**, temps de bilan de compétence (à différents moments du parcours de formation jusqu'à la phase finale) avec la présence de professionnels et institutionnels outre les référents.

■ **Une coordination des temps** nécessaires pour la formation professionnalisante et des temps de la réglementation, sachant que, in fine, l'employeur semble attendre aussi de l'école un rôle de tri, de classification : le stagiaire constate alors que le classement a du sens, ou du moins un impact. Par ailleurs, dans bien des cas le cadre légal de la formation impose le classement.

■ **Une re-définition de la fonction des jurys de validation** qui passent de la fonction de sanction à celle de conseil / appréciation / validation.

■ **La construction** (avec les partenaires concernés) **d'un accompagnement** en stage de sorte que la compétence puisse s'exprimer au cours de cette période, en l'associant à une évaluation, un travail renforcé en retour de formation (formalisation d'un contrat pédagogique).

■ **Le fondement des phases de validation sur des pratiques et des outils explicités** : référentiels, grilles d'évaluation et des pratiques des membres du jury.

Les objectifs et pratiques souhaitées par les écoles se heurtent parfois aux modalités de validation et de certification en vigueur concernant les cadres de la fonction publique : les écoles sont confrontées à une «pollution» de la formation et du travail de validation par les textes qui imposent une pratique de notation (classement) ou par la tendance «naturelle» à une cooptation par des pairs...

Dans un processus de formation professionnalisante, les stages tiennent une place importante.

Dans plusieurs écoles ils sont intégrés au processus de validation.

En l'état des choses, il conviendrait de distinguer le stage inscrit dans la logique de la formation de l'utilisation du stage dans la validation...

■ **Les stages ne sont pas pris en compte à la hauteur des enjeux** qu'ils représentent en matière de développement des compétences des individus (le coefficient qui leur est affecté dans la phase de validation n'est pas en proportion du rôle qu'ils jouent dans le processus de professionnalisation des élèves). Ils peuvent pourtant faire l'objet d'un travail d'évaluation.

■ **Les écoles sont parfois confrontées à un décalage entre les objectifs pédagogiques et les outils construits** dans cette perspective sans écho suffisant avec le terrain car les conditions d'exercice du stage ne le permettent pas... (ex. grille d'évaluation en 10 points : capacité à gérer un budget, s'intégrer à une équipe, contribuer au développement des collaborateurs... items non pertinents pour certaines réalités de terrain).

Sur un autre plan, le décalage entre les intentions de l'école et le service d'accueil se traduit dans la posture des partenaires des lieux de stage qui s'inscrivent plus volontiers dans une logique de répétition des pratiques et non dans l'encouragement à des pratiques prospectives ou/et réflexives... que l'on peut retrouver dans la posture des jurys.

■ **Explicitation de l'intention pédagogique.** Elle semble insuffisante à l'adresse des différents acteurs de l'activité (stagiaires, service d'accueil).

Elle est présente dans certaines écoles à travers un travail d'accompagnement méthodologique (par le tuteur) pour une pratique réflexive sur la base d'une situation donnée. Elle prend souvent la forme de la production d'un écrit. Le sens de ce travail est explicité aux stagiaires. Le projet demandé réglementairement devient un support de travail réflexif. Ainsi il est alors possible de faire d'une contrainte une opportunité. Pourtant la clarification du projet soutenant le stage semble incontournable. Il faut parfois beaucoup de temps pour que les stagiaires puissent faire le lien entre ce qu'ils ont fait et ce qu'ils peuvent faire de ce qu'ils ont fait. Ex. la pratique du diagnostic – plan d'action : elle est utile directement au stagiaire, mais moins comme objet d'évaluation. Même si elle est prise en compte pour l'évaluation, cette pratique n'est pas perçue à sa juste valeur dans les services d'accueil (le «terrain»).

■ **Les finalités des stages.** S'agit-il de limiter leur utilité à la mise en capacité d'agir en situation ou, plus largement, de renforcer cette capacité d'un travail de distanciation : capacité à analyser son propre comportement en situation, être capable de problématiser un vécu professionnel ? Les écoles s'engagent dans des pratiques de formation visant la capacité réflexive chez les stagiaires. Cela suppose une meilleure appréhension et une mise à plat de la perception par les stagiaires des finalités de la formation dont ils bénéficient et une incitation à travailler la pratique réflexive. La posture même du formateur s'en trouve redéfinie.

■ **Les écoles ne sont pas toujours en capacité d'accompagner les services d'accueil (lieux de stage).** Elles peuvent le faire en informant et formant les acteurs du stage (maîtres, tuteurs, accompagnateurs) aux différentes dimensions de celui-ci : rôle attendu de chacun (et posture : conseil, évaluateur), sens du stage, appropriation de ses objectifs, connaissance des référentiels et grille d'évaluation (élaborés par l'école ou co-élaborés, favorisant une culture commune de l'évaluation) et de leur utilisation, coordination de l'action école/stage avec mise en œuvre de visites in situ.

Il s'agit bien de ne pas déposséder les maîtres de stage de leur rôle dans la validation des compétences des stagiaires, de leur laisser le pouvoir d'évaluation en accompagnant l'encadrement, le suivi par ces instances, de proposer des outils d'évaluation. Il s'agit alors de tendre vers une culture partagée de l'évaluation, en favorisant l'explicitation des avis énoncés, en veillant à la qualité des appréciations des maîtres de stage. (formation des maîtres de stage en vue de l'appropriation du référentiel de formation, de la démarche pédagogique, de la démarche d'évaluation, des outils...). Toutefois, on peut trouver la création d'une commission de stage chargée de traiter les données émanant des maîtres de stage et de pondérer les éventuels effets pervers constatés...

Temps 3 : Optimiser les systèmes existants ?

■ A propos des stages : faire d'un déficit une opportunité ?

S'il paraît nécessaire que les élèves comprennent le sens des stages, il y a peut-être intérêt à ne pas tout expliciter. Ce déficit peut faire sens.

En effet, il y a redondance entre auto-formation et formation : il convient de laisser au stagiaire l'espace d'investissement personnel, on ne peut pas tout verrouiller.

L'école doit mettre en place une écologie (créer les conditions d'existence de pratiques formatives). Elle n'a pas seulement un rôle de transmission de savoir. Il s'agit plutôt pour l'école de jouer le rôle d'accompagnement, de médiation, de réajustement, en favorisant les feed-back...

Laisser du flou, c'est favoriser le développement par l'auto-formation. Ceci incite le formateur à s'inscrire dans une position «basse» -cela renvoie au travail d'entretien de sosie, l'auto-confrontation croisée...- qui invite le stagiaire à la pratique réflexive. Dans la manière même d'aborder le sujet (avec ce déficit d'information) et la commande, les stagiaires ont à faire preuve de leur niveau de compréhension de la commande... On invite les stagiaires à se confronter à une situation dont la finalité, les éléments constitutifs ne sont pas clairement explicités, ce qui représente en soi un contexte particulier d'expression de la compétence (important pour des cadres). On peut, dans ce même temps, attendre la production d'un micro-cas sur la base de la situation professionnelle vécue, supposant la capacité à rendre compte d'une expérience vécue, de problématiser un vécu, de produire du conseil sur la base de situations vécues (cela contribuant accessoirement à enrichir la bibliothèque de l'école).

■ Concernant la posture des membres de jury

Il convient de choisir pour les jurys des personnels qui adhèrent à la vision de l'école. Le système d'évaluation (et de gestion) du personnel doit pouvoir accompagner, faire écho à cette vision prospective que l'on attend chez les cadres en formation. Dans les écoles on ne les forme pas pour l'instant, mais pour qu'ils soient capables d'être porteurs d'évolution, de se mettre en anticipation, en prospective... Ceux que l'on forme vont être confrontés à des évolutions que l'école doit leur permettre d'affronter.

■ S'adapter au réel... ?

La palette possible des outils et des méthodes de formation et d'évaluation est large, perfectible mais pas forcément utilisée et utilisable.

Un bon dispositif d'évaluation doit être un dispositif dans lequel chacun des acteurs trouve son compte, qui fait l'objet d'un consensus (une culture partagée) entre ces acteurs pour que le système de validation soit le plus porteur possible (employeurs, stagiaires, institution, professionnels de la formation associés à l'activité...). Ce consensus doit cependant être «actif», c'est-à-dire susceptible d'évolution et objet de discussion, même si les acteurs concernés sont plus ou moins abordables.

■ Les rapports école / services d'accueil de stagiaires...

Associer, lier les intentions (objectifs) de l'école aux pratiques (et intentions) des services d'accueil dont la posture peut se retrouver chez les membres de jury.

■ Inscrire la notation dans une perspective de professionnalisation

Dans le cas de formation trop axée sur des activités «scolaires», les stagiaires sont tributaires d'une perception également scolaire de la formation et attendent du système de note une forme de dynamisation. On peut chercher à utiliser la note dans certaines épreuves comme incitation à s'inscrire dans des activités dynamiques de formation plus en prise avec le projet de professionnalisation... ?

■ Prendre en compte des attentes / des représentations / des positions des stagiaires au regard de la formation, de l'évaluation, de la validation...

Comment en tenir compte sans «céder» devant la tendance à produire des épreuves écrites correspondant à l'idée que l'on se fait d'une épreuve garantissant l'équité dans les conditions d'exercices tels que le contrôle des connaissances par épreuve écrite avec barème.

Si on peut mieux maîtriser les conditions de déroulement d'une activité, son évaluation en paraîtra moins arbitraire.

■ **Articuler l'intention de professionnalisation et contrainte du classement**

Les systèmes de classement contredisent l'objectif de professionnalisation. Le caractère perçu de l'arbitraire dépend du sentiment que l'on ne maîtrise pas les paramètres des mises en situation.

S'en tenir à une classification opérée au moment du recrutement (rang de classement au concours) ?

S'orienter vers un classement fondé sur une évaluation essentiellement qualitative. Le classement est-il inévitablement fonction d'un système quantitatif ?

Profiter des espaces, des marges de manœuvre possibles.

■ **Mettre en œuvre des activités permettant l'auto-évaluation des compétences comme moyen pédagogique**

Cette auto-évaluation (à différents moments de la formation) doit être en lien avec le développement d'une compétence à la réflexivité. Elle doit aller jusqu'à coupler auto-évaluation et hétéro-évaluation. On peut intégrer l'évaluation dans le parcours de formation par un retour sur les épreuves : visées formatives de l'évaluation.

On peut juger du produit et du regard porté par le producteur sur son produit.

Annexe 1 : Présentation succincte de deux dispositifs de formation initiale

Formation initiale des inspecteurs du travail - dispositif de validation - certification

Missions des inspecteurs du travail

Article L 611 - 1 du code du travail

«Les inspecteurs du travail sont chargés de veiller à l'application des dispositions du travail et des lois et règlements non codifiés relatifs au régime du travail ainsi qu'à celles des conventions et accords collectifs de travail. Ils sont également chargés de constater, s'il y a lieu, les infractions à ces dispositions».

Ils participent à la mise en œuvre des politiques de l'emploi et de la formation professionnelle.

Ils procèdent au contrôle de l'utilisation des fonds nationaux et européens relatifs à la formation professionnelle.

Cadre réglementaire

Arrêté du 28 juin 2000 fixant les modalités de la formation et les conditions d'évaluation et de sanction de la scolarité des élèves inspecteurs du travail.

Une formation de 18 mois en deux périodes

1^{ère} partie : formation générale : culture commune.

2^{ème} partie : formation professionnelle : formation au premier poste de travail.

Un dispositif spécifique d'évaluation pour chaque période

Quelques caractéristiques de la formation :

- une formation réformée en 2000 sur la base d'un travail en partenariat avec le CNAM sur les métiers de l'inspection du travail,
- une formation en alternance,
- une entrée par les situations professionnelles,
- une formation pour des professionnels par des professionnels.

Objectif : faire de l'inspecteur du travail un «praticien réfléchi»

«Le concours sanctionne l'acquisition de connaissances et autorise un accès à la formation tandis que la formation sanctionne l'acquisition de capacités professionnelles et autorise l'exercice du métier».

Critères de l'évaluation en première période

Apprécier les capacités des IET (inspecteur élève du travail) à :

- analyser une situation professionnelle et établir un diagnostic,
- mobiliser ses connaissances, chercher et rassembler les informations nécessaires à la résolution des problèmes,
- choisir et proposer une solution adaptée, la justifier et rédiger les actes correspondants,
- prendre des initiatives,
- travailler collectivement,
- communiquer de manière écrite et orale.

Objectif : classement, pré-affectation et admission en période de formation professionnelle

Modalités de l'évaluation en première période

- trois cas pratiques (coef 3),
- un rapport d'étude portant sur une problématique professionnelle (coef 3),
- appréciation de la DDTEFP d'accueil (coef 2),
- jury de fin de tronc commun (coef 4) : contribution personnelle de l'élève et questions professionnelles.

Les évaluateurs dans la première période

- cas pratiques : formateurs - évaluateurs (inspecteurs du travail, directeurs adjoints),
- rapport d'étude : un directeur régional + un directeur départemental,
- appréciation de la DDTEFP d'accueil : le directeur départemental,
- jury de fin de tronc commun : jury «institutionnel».

Suites de l'évaluation en première période

- admission en période de formation professionnelle,
- redoublement,
- titularisation dans le corps des contrôleurs du travail,
- licenciement,
- recours : contentieux administratif.

Critères de l'évaluation en seconde période

- se situer dans l'environnement professionnel,
- mettre en œuvre leur savoir-faire et développer une méthodologie d'intervention,
- mobiliser une équipe, un service, des partenaires,
- élaborer un plan d'action à partir du diagnostic d'une situation.

Objectif : titularisation et prise de poste.

Modalités de l'évaluation en seconde période

- mise en situation professionnelle,
- appréciation du service de pré-affectation,
- entretien avec le jury final : diagnostic du poste de travail occupé et plan d'action,
- appréciations qualitatives.

Les évaluateurs en seconde période

- mise en situation professionnelle : un directeur départemental + un directeur-adjoint + un inspecteur du travail,
- appréciation du service de pré-affectation : chef de service,
- entretien avec le jury : jury professionnel.

Suites de l'évaluation en seconde période

- titularisation,
- formation complémentaire de huit semaines au plus,
- nomination dans le corps des contrôleurs du travail,
- licenciement,
- recours : contentieux administratif.

Évaluation du dispositif d'évaluation par le CNAM*Points positifs*

- pluralité des évaluateurs garantissant une "objectivité" de l'appréciation,
- diversité des épreuves permettant une approche globale des compétences de l'IET,
- action de régulation de l'activité de formation,
- estimation de la progression individuelle de l'IET ,
- réajustement des efforts restant à fournir en fonction du degré d'acquisition à chaque étape du cursus de formation.

Points d'amélioration

- impartialité et implication des évaluateurs,
- grilles d'évaluation (stages : accessibilités et efficacité des critères d'évaluation) et supports de questionnement (jury) de la FI,
- caractère arbitraire des épreuves (durée et conditions),
- corrélation entre concours d'entrée (pré-requis) et évaluation des IET (compétences visées),
- intégration de l'évaluation dans le parcours de formation par un retour sur les épreuves : visées formatives de l'évaluation.

Formation initiale des personnels de direction de l'éducation nationale

Missions

Les personnels de direction participent à l'encadrement du système éducatif et aux actions d'éducation. À ce titre, ils occupent principalement des emplois de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale.

Ils peuvent aussi se voir confier d'autres fonctions concourant à l'exécution du service public d'éducation, notamment dans les services déconcentrés et à l'administration centrale.

Le chef d'établissement impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement. Expression locale de la politique académique, menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, elle vise la réussite de tous les élèves et de chacun d'entre eux. Le chef d'établissement pilote le projet d'établissement en y associant tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative, il suscite et fédère les initiatives dans le cadre du conseil pédagogique. Il est garant de l'efficacité de l'organisation pédagogique, traduction nécessaire de l'intérêt général du service public d'éducation : sa collaboration avec les corps d'inspection permet d'assurer la qualité des enseignements et de la vie scolaire. Il préside le conseil d'administration de l'établissement, il en est l'exécutif.

Cadre général de la formation

La formation est pilotée au plan national par la direction de l'encadrement sur la base des orientations ministérielles, en liaison avec l'école supérieure de l'éducation nationale (ESEN). Le pilotage consiste à fixer les objectifs et les orientations prioritaires d'une part, à assurer le suivi du dispositif et sa régulation, d'autre part.

La formation statutaire des personnels de direction s'inscrit dans le cadre d'une déconcentration accrue et de la contractualisation avec les académies. Sa mise en œuvre est donc confiée notamment aux services académiques sous l'autorité des recteurs. Cette formation vise à professionnaliser les personnels d'encadrement et à leur faire acquérir une culture commune de la responsabilité qui se réfère aux valeurs et aux enjeux du système éducatif républicain.

Un référentiel national d'activités et de compétences

Ce référentiel se compose de la présentation des activités d'un personnel de direction ainsi que de la liste des compétences nécessaires à leur mise en œuvre.

Les activités s'organisent en quatre domaines :

- administrer l'établissement,
- élaborer et conduire une politique pédagogique et éducative en associant l'équipe éducative,
- animer la gestion des ressources humaines,
- établir les liens avec l'environnement.

Et les compétences en trois groupes :

- savoir administrer,
- savoir construire la politique pédagogique et éducative en concertation,
- savoir impulser, animer et conduire cette politique. Colloque personnels de direction - 1^{er} octobre 2004.

Les situations professionnelles identifiées

- représenter l'État, sous l'autorité du recteur et de l'inspecteur d'académie,
- représenter l'établissement,
- élaborer, formaliser et suivre le projet d'établissement, dans le cadre des orientations ministérielles et académiques et dans le cadre des attributions du conseil d'administration,
- réguler et harmoniser les modalités et le rythme d'évaluation des apprentissages des élèves,
- assurer l'organisation de l'établissement et des enseignements dans le respect des textes réglementaires
- conduire une politique d'orientation,
- conduire une politique éducative,
- définir les principes d'organisation des services de l'ensemble des personnels, dans le cadre de leur statut.

- utiliser au mieux le potentiel de remplacement à disposition de l'établissement,
- établir, organiser et maintenir le dialogue avec les parents des élèves,
- organiser la communication interne à l'établissement,
- organiser et maintenir le dialogue avec les représentants des personnels de l'établissement,
- participer à des réseaux d'établissements,
- assurer, avec le gestionnaire, les relations indispensables avec la collectivité territoriale de rattachement,
- fixer des objectifs, déléguer des domaines d'activités à ses collaborateurs en fonction de leurs compétences et des textes qui régissent leurs missions,
- conduire l'élaboration, les délibérations en CA du budget, ainsi que son exécution,
- assurer l'ordre et la sécurité des élèves, des personnels et des biens,
- conduire l'élaboration, la rédaction, l'actualisation et l'application du règlement intérieur,
- organiser les élections aux différents conseils et assurer leur suivi,
- analyser le fonctionnement de l'établissement et en rendre compte,

Objectifs

Compte tenu des fonctions et des missions de l'encadrement dans le service public d'éducation, six objectifs généraux fixent le cadre de la formation :

- représenter l'État et l'institution et agir comme responsable du système éducatif,
- développer une expertise spécifique au service de la politique éducative,
- piloter des organisations complexes,
- évaluer le système éducatif,
- communiquer en situation professionnelle,
- contribuer à la gestion des ressources humaines.

Principes

Il s'agit d'une formation en alternance : les stagiaires sont affectés sur un poste en responsabilité dès la première année de leur recrutement tout en suivant parallèlement une formation. Ils sont affectés comme adjoints.

Cette formation est d'une durée minimale de 70 journées sur deux ans pour les personnels recrutés par concours et sur une année, sans précision de durée, pour les personnels recrutés par liste d'aptitude. Une formation est également proposée aux personnels recrutés par voie de détachement.

Cette formation est individualisée : elle prend en compte les acquis des stagiaires et, dans la mesure du possible, à partir d'un tronc commun de formation, offre des parcours diversifiés. Les modules optionnels font souvent partie de l'offre de formation continue.

Elle est construite sur la base du référentiel national d'activités et de compétences.

Mise en oeuvre

La mise en œuvre de la formation est confiée aux services déconcentrés (services académiques) sous la responsabilité des recteurs :

Une équipe de formateurs est constituée dans chaque académie. Elle organise le dispositif opérationnel de formation. Elle est supervisée par un groupe académique pour la formation des personnels d'encadrement (GAPFPE).

Un tuteur de formation est désigné pour chaque stagiaire, il ne peut s'agir du chef d'établissement d'affectation.

La formation se déroule suivant différentes modalités : regroupements, productions écrites, travaux collectifs, analyses de pratiques, stages en entreprise, etc.

L'évaluation du dispositif académique est assurée par le recteur avec l'aide de ses services ; celle du dispositif national est effectuée par l'inspection générale de l'éducation nationale à partir des éléments fournis par les académies et la direction de l'encadrement du ministère.

Atelier n°2

Animation : Chantal HEYRAUD

Rapporteur : Antoine ROSSION

COMMENT APPRÉCIER,
évaluer les compétences
issues des expériences
PROFESSIONNELLES
ou des situations
d'apprentissage informelles ?

Introduction

Dans un système de formation professionnalisant, l'identification et l'appréciation des compétences issues de l'expérience acquise par l'individu sont essentielles. Cette expérience peut être acquise par l'activité réalisée avant l'entrée en formation. Elle peut aussi être acquise lors des stages organisés dans le cadre du dispositif de formation ou résulter des travaux personnels conduits dans le cadre de la formation (projet d'étude, portfolio, etc.).

L'objet de l'atelier n° 2 était de questionner l'évaluation de compétences construites par et dans les expériences de tous ordres de l'individu, dans le cours de la formation. Il s'est donc attaché plus particulièrement à l'identification des composantes de la relation compétences professionnelles / évaluation, compétences professionnelles développées par les élèves et les stagiaires dans les mises en situation proposées dans les différents cursus. Répondant à des objectifs de professionnalisation, directement référés aux compétences attendues, ces mises en situations, qu'elles soient réelles ou simulées, sont toutes au plus proche de leur futur exercice professionnel. Les compétences n'étant pas directement observables mais s'exprimant dans l'action, leur évaluation requiert une mise en activité, dont on soulignera qu'elle n'est pas circonscrite aux lieux et temps de stage.

Démarche méthodologique

L'atelier a été organisé autour des trois angles d'analyse indiqués dans la démarche générale du séminaire, visant une progression commune de l'ensemble des travaux :

- la description de la compétence,
- l'évaluation de la compétence, en se situant ici essentiellement dans le cours même du processus de formation,
- l'optimisation des dispositifs d'évaluation.

Dans le cadre du temps imparti aux travaux de groupes, trois séquences ont été construites :

La première entendait s'inscrire dans le processus d'appropriation amorcé la veille par les trois conférences introductives, visant à mettre les participants en situation de mobiliser sélectivement leurs apports conceptuels et méthodologiques. A partir d'un exemple de compétence partagée par tous, l'objectif visé était de produire collectivement une modélisation opératoire, et opérationnelle, de la compétence, utilisable dans la suite des travaux centrés sur les dispositifs et les méthodes d'évaluation.

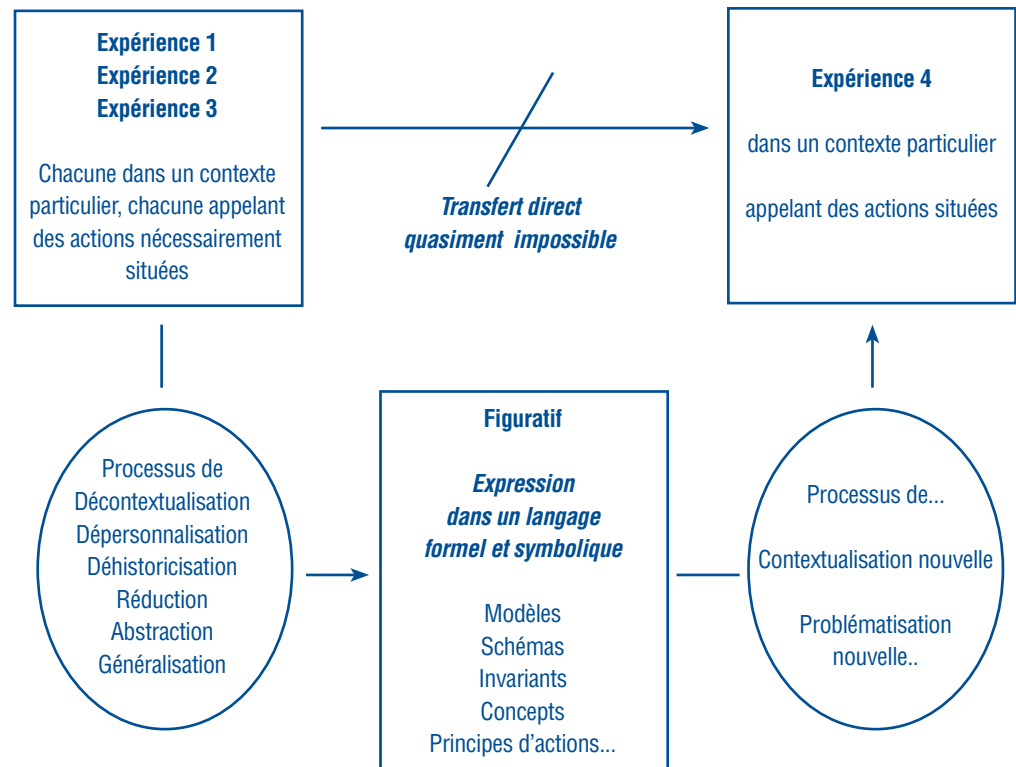
Les deux séquences suivantes, liant de manière concomitante évaluation des compétences et optimisation des dispositifs d'évaluation, se sont appuyées sur deux comptes rendus d'expériences. L'Ecole nationale supérieure de la police a explicité le dispositif d'évaluation de l'ensemble des stages proposés aux élèves commissaires de police. L'Ecole nationale des greffes a décrit les situations d'évaluation liées à la formation des greffiers en chef, en expliquant la démarche d'ingénierie qui a conduit à organiser le parcours de professionnalisation autour de trois pôles de compétences, requises par cet exercice professionnel dans différents contextes institutionnels. Pour chacune de ces deux séquences, une grille, aide à l'analyse du dispositif d'évaluation décrit, était proposée à tous les participants, distinguant la conception du projet de l'action d'évaluation, de sa conduite, et ce en fonction de la modélisation de la compétence, produite dans la première séquence.

Visant à répondre aux attentes des participants, deux objectifs étaient énoncés : que chacun soit en mesure, à l'issue de ces séquences, de déterminer ce qui relevait ou non d'une compétence professionnelle dans les objets que les dispositifs d'évaluation présentés tentent d'apprécier, et d'évaluer, selon un critère d'adéquation, la qualité des outils d'évaluation utilisés pour la mesure de cet objet.

La description d'une compétence, condition nécessaire préalable à son évaluation

Dans la foulée des conférences introductives et pour expliquer la conception de la démarche proposée dans cet atelier, a d'abord été soumise à échange la question du transfert de la compétence.

La transférabilité n'est pas une propriété intrinsèque de la compétence, une compétence, parce que s'exerçant dans un contexte déterminé, n'est pas directement transposable : un processus est nécessaire, de décontextualisation et de dépersonnalisation, avant de procéder à une abstraction des invariants opératoires de l'activité, permettant une généralisation de ce qui est transférable, le plus fréquemment, et efficacement, sous forme figurative : modèles, schémas, etc. Ces invariants opératoires font l'objet, lors d'une nouvelle expérience, d'une recontextualisation au regard des paramètres de la situation dans laquelle on a à agir. Ce processus de réflexion sur l'action, d'analyse de la pratique, peut se représenter comme suit :



Compte tenu de cela, et dans l'objectif de produire collectivement une modélisation descriptive de la compétence, les participants de l'atelier se sont livrés à un débat de conjectures, à partir d'une affirmation délibérément décontextualisée des préoccupations de la formation professionnelle, et portant sur une activité connue de tous : la conduite automobile.

En cinq minutes, ils ont été appelés à prendre position sur l'énoncé suivant : «Mickaël Schumacher est le modèle du conducteur compétent», puis à argumenter leur décision.

Les échanges se sont ordonnés dans une analyse comparative de la compétence à conduire de Mickaël Schumacher, selon que le regard adopté concernait «Schumi», pilote de formule 1 ou Monsieur Schumacher, citoyen Lambda, au volant de sa voiture personnelle. Sont ressortis de ce débat un certain nombre d'éléments et de questions paraissant directement reliés à la notion de compétence, dont quelques exemples représentatifs sont donnés ici et classés successivement selon les dimensions qui en ont émergé :

■ le but de l'activité, que se fixe le sujet ou qui lui est fixé :

«La compétence à conduire une automobile dépend du résultat attendu : s'agit-il d'aller faire ses courses ou de gagner le grand prix ? Schumacher n'est pas un conducteur mais un pilote, sa compétence professionnelle à conduire une formule 1 n'a rien à voir avec la compétence à conduire de Monsieur Tout le monde dont le souci n'est pas de gagner le championnat du monde de Formule 1. Si «Schumi» est compétent, Monsieur Schumacher est-il un bon conducteur ?»

■ **le contexte dans lequel se déploie cette activité, les paramètres de la situation, extérieurs à l'individu et déterminants de son action :**

«Il y a des compétences à conduire, selon les contextes, route, piste, circuit, et même pour les pilotes de formule 1, Monza, conçu exclusivement à cette fin, pour une vitesse maximale, n'est pas Monaco, voie urbaine aménagée pour cette occasion. Et l'incidence de l'état de la route, des conditions climatiques ? Et la qualité des ressources, financières, matérielles : n'est-elle pas un facteur explicatif important de la performance, de l'expression même de la compétence ? La compétence à conduire une automobile suppose aussi de respecter des règlements, mais pas nécessairement identiques !»

■ **les ressources propres de l'individu :**

«Il y a des savoirs nécessaires : Monsieur Schumacher doit connaître le Code de la route, Schumi en a-t-il besoin sur un circuit ? Mais lui doit connaître les règles de la conduite en F1, et un ensemble de connaissances spécialisées, par exemple les effets de la force centrifuge, les forces d'accélération et d'inertie, l'électronique, la mécanique... Et puis des techniques, les techniques à maîtriser, les savoir-faire nécessaires sont très différents. Dans la conduite, pour tous, il y a de l'émotionnel, du contrôle de soi, mais est-ce identique ? La façon d'atteindre le but n'a-t-elle pas aussi une importance ? Conduite conviviale ou logique de la performance ?»

■ **la conception de l'action :**

«En F1 différentes stratégies de course sont élaborées, collectivement, en fonction d'un nombre important de paramètres, et des décisions sont formellement prises. Pour aller au travail tous les matins le processus stratégique est réduit à sa plus simple expression, voire aucune expression !»

■ **la régulation de l'action :**

«La compétence à conduire c'est veiller en permanence à la sécurité de soi et des autres. Conduire, c'est observer le comportement des autres conducteurs, anticiper leurs actions potentielles, ajuster son comportement propre. C'est s'adapter aux changements et se décentrer : allumer ses codes non pas pour voir mais être vu, signaler ses manœuvres. Mais en Formule 1, l'équipe ? Il y a une liaison radio constante entre le pilote et son écurie pendant la course. La conduite de Schumacher est assistée !»

■ **la performance réalisée, le produit de l'action :**

«Schumi ne gagne pas cette saison, est-il moins compétent que la saison passée ? Le règlement de la F1 a changé, les pneus de sa voiture posent problème... Quel lien entre performance et compétence ? On ne peut pas réduire la compétence à la performance obtenue dans une situation, mais la performance ne se réduit pas à la compétence de l'individu.»

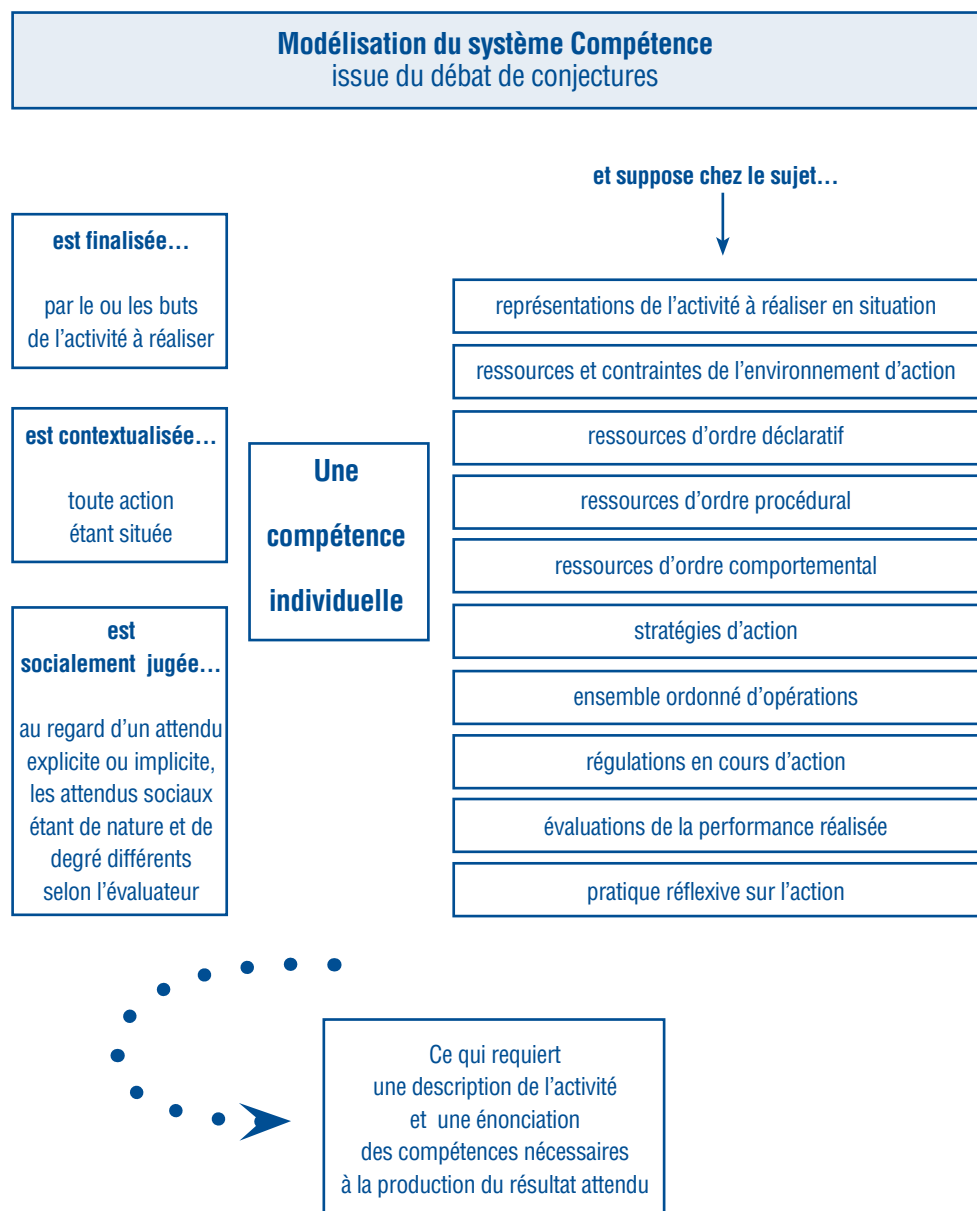
■ **l'évaluation de la performance, de la compétence :**

«Schumacher est un modèle, mais pour qui ? Il est compétent mais selon quel référentiel ? «Être le modèle du» renvoie vers une identification à tous les conducteurs. Doit-on dire «le» ou «un» modèle ? Sa visibilité est peut-être due à sa notoriété, qui peut en cacher d'autres plus compétents. Mais en tant qu'évaluateur, suis-je capable de répondre à cette question ?»

Cette production permet de dégager un certain nombre de caractéristiques de la compétence, qui apparaît comme un système complexe intégrant différents éléments en combinaison. Il importe de distinguer les classes de situation de cette compétence, les buts de l'activité (individuels ? Collectifs ? Imposés de l'extérieur ?) qui requièrent l'exercice d'une ou plusieurs compétences, le contexte de cet exercice, les ressources et contraintes de l'environnement de l'action. Ces éléments sont extérieurs au sujet, mais la compétence suppose non seulement qu'il les prenne en compte, mais les analyse et les mobilise dans l'action. On notera qu'un même paramètre situationnel peut être analysé par l'un comme une ressource, et par l'autre comme une contrainte. Trois ordres de ressources individuelles, propres au sujet, ont été identifiés : des ressources d'ordre déclaratif (les savoirs, les connaissances utiles : le «je sais que»), des ressources d'ordre procédural (l'ensemble des savoir faire et des techniques à maîtriser, nécessaires à l'action considérée), des ressources d'ordre comportemental comprenant quatre catégories d'analyse : la dimension affective (émotions, sentiments), la dimension axiologique (valeurs et principes d'action d'ordre moral, qu'ils se réfèrent à des lois, règles ou normes en usage), la dimension de la relation à autrui et la dimension motivationnelle.

Une compétence suppose aussi l'élaboration de stratégies opérationnelles, l'exécution de l'action, les ajustements nécessaires pendant le déroulement de l'action, et la production d'une performance, qui sera évaluée par l'individu lui-même (auto-évaluation) et par autrui (hétéro-évaluation). La compétence suppose encore de réfléchir sur l'action et le soi agissant, et pas nécessairement seulement quand la performance est jugée insatisfaisante.

L'ensemble de ces éléments issus du débat de conjectures a été repris dans le schéma ci-dessous, modélisant la compétence :



La compétence, soubassement inobservable de la performance, s'exprime dans l'activité, par l'action d'un sujet. Elle est énoncée au niveau de l'action, et non pas de l'opération. La distinction notionnelle a été établie, selon le modèle proposé par Léontiev (cf. en annexes de ce compte rendu des abstracts mis à disposition des participants : «Action / Opération», avec en prolongement «Objectifs d'apprentissage / Objectifs de professionnalisation»).

On notera aussi que cette modélisation d'une compétence individuelle a permis d'esquisser un questionnement autour de la notion de «compétence collective». Lorsque le but à atteindre suppose que plusieurs personnes agissent ensemble pour produire le résultat attendu, la notion de mise en synergie de compétences individuelles, au service de performances collectives, semble plus opératoire, appelant d'autres types d'action telles que explicitation, concertation, négociation, organisation..., et donc communication au sein du collectif d'individus, tout au long du processus de production du résultat attendu et sur les différentes dimensions de la schématisation construite (pour exemples, s'assurer de la représentation commune et partagée de l'activité à réaliser et du but à atteindre, de l'analyse des paramètres en termes de ressources et de contraintes pour s'accorder sur le diagnostic de la situation, de la mise en commun des ressources propres de chaque individu, de l'établissement de la stratégie d'action qui sera retenue, etc.). La réalisation d'une performance collective n'exclut pas les actions individuelles, mais appelle d'autres types d'action... et donc d'autres types de compétences individuelles.

Une modélisation permettant d'identifier de quoi est faite une compétence ne suffit pas à l'énoncer. Quand la problématique est l'évaluation de..., l'objet doit être formulé, les effets attendus de la mise en œuvre précisés. Parce que la compétence ne s'exprime qu'à travers l'activité d'un sujet, l'évaluer suppose de décrire l'activité à réaliser, de formaliser les compétences jugées requises pour obtenir un résultat qui permettra de qualifier l'activité de réussite.

Un jeu, baptisé «il est socialement attendu que l'individu «x» réussisse «y», qui est x ?» fut alors proposé pendant quelques minutes aux participants pour conclure cette séquence en identifiant les éléments minima d'un énoncé de compétence, jeu qui pense le passage d'une capacité à des compétences sollicitant cette capacité. Une capacité est définie comme une potentialité d'action acquise, non investie dans une action particulière, donc décontextualisée, disponible pour agir et mise en œuvre sous forme de compétences. On remarquera que cette définition de la capacité renvoie à ce qui est nommé «compétence générique» par l'Union européenne. Les compétences, ne s'exerçant que dans des actions, sont contextualisées : l'action, nécessairement d'un sujet, est aussi nécessairement située. Il apparaît que la formalisation d'une compétence requiert, quelle que soit la forme de l'expression, que soient signifiés l'action (l'action, et non pas l'ensemble des opérations réalisant l'action), l'objet de cette action, la nature de l'objet de l'action, et le résultat attendu de l'action. Ces éléments permettent d'énoncer l'organisation et le résultat socialement attendu de l'activité.

L'évaluation des compétences dans le cours de la formation

La problématique de l'évaluation génère réflexions et questions nombreuses et de natures plurielles :

- Le temps de la formation est-il légitime pour la «mesure» des compétences professionnelles ? Si oui, quelles en sont les conditions ? Les élèves, les stagiaires sont, par définition, dans un processus encore inachevé de mise en forme, d'acquisition de ressources, de construction de compétences, ils ont à apprendre, à se professionnaliser. Ont-ils eu le temps, notamment ceux qui n'ont jamais encore exercé d'activités professionnelles et pour lesquels la formation est une première mise en relation, mise en activité, dans un environnement professionnel ? L'apprentissage est un processus long, dont les effets peuvent être différés, distribués selon des périodicités variables. Qu'en est-il de l'expérience dans la construction, le développement des compétences, qu'en est-il de l'expérience formatrice ? Peut-on prendre en référence un niveau d'expertise professionnelle, quand il s'agit de former des débutants ?
- Evalue-t-on des compétences dont l'existence est avérée, ou cherchons-nous à saisir la probabilité d'un développement ultérieur ? L'évaluation est-elle à visée diagnostique ou à visée pronostique ? Selon les réponses, la nature du projet d'évaluation diffère.
- Plusieurs logiques voisinent dès qu'il s'agit d'évaluation : celle du contrôle, qui suppose des instruments de contrôle, de mesure stricto sensu, celle de l'estimation, proche de la première mais dépourvue d'outils de mesure, celle de l'appréciation, opérant un glissement des approches quantitatives vers les qualitatives... Mais alors à quel niveau d'objectivation peut-on prétendre ? Les dimensions de la compétence font système, une compétence est une combinaison complexe en situation. Peut-on saisir d'emblée la complexité ?

- Les situations d'évaluation proposées, instituées, garantissent-elles la possibilité de l'exercice des compétences ? Si elles se veulent au plus près de la réalité des activités professionnelles, peuvent-elles prétendre permettre l'évaluation de compétences individuelles, quand les organisations du travail se complexifient ? L'équation de la performance indique qu'elle n'est pas réductible à la compétence, et réciproquement. Il importe alors de définir précisément l'objet de l'évaluation.
- On peut supposer que l'activité d'évaluation requiert des compétences à évaluer. Alors quelles compétences pour ceux qui s'y livrent ? Une expertise professionnelle dans le domaine d'activité considéré garantit-elle l'existence de compétences à évaluer les compétences d'un autre ? Qu'en est-il de la position morale, de l'éthique voire de la déontologie ? N'est-ce pas de l'ordre d'une ressource de la compétence à évaluer ?
- L'évaluation vise à mesurer, apprécier l'écart éventuel entre la compétence démontrée et les attendus sociaux liés à la dite compétence. Mais au regard de quels référentiels ? Sont-ils formalisés, explicites, accessibles, partagés ? Quel a été le processus de production ? Ces références sont-elles le produit d'une négociation ? Représentent-elles dans la profession un consensus construit ? Si un tel référentiel existe, de quel processus de validations a-t-il été l'objet ? Lorsque le référentiel n'est pas formalisé, des références implicites n'existent-elles pas pour autant ? Mais quels sont les effets de l'implicite ? Fonder l'évaluation pour limiter les jugements d'opinion, signifie de formuler précisément ce qu'on cherche à évaluer : des compétences ou des ressources de ces compétences ? Une compétence à faire ou une compétence à dire... ce que l'on fait ? Et comment évaluer : à l'aide de quels indicateurs l'observer, quels critères devront être satisfaits, quel sera le processus de l'accord de valeur...

Compétence, évaluation : la mise en interaction de deux problématiques complexes peut-elle être simple ? Quoiqu'il en soit, elle ne peut être ignorée, s'agissant d'activité et de formation professionnelles.

La démarche d'organisation du séminaire incluait des comptes rendus de pratiques existantes au sein des écoles du réseau.

Une grille d'observation fut mise à disposition des auditeurs, élaborée pour cet atelier en fonction des produits de la séquence précédente, dans une approche méthodologique de projet d'action d'évaluation de compétences, distinguant la conception du projet, de sa conduite, et visant à ordonner les échanges ultérieurs pour une analyse des dispositifs présentés :

Conception du dispositif :

- But(s) visé(s) par l'action d'évaluation [positionnement à l'entrée en formation, identification de besoins de formation, évaluation formative pour ajuster la suite du parcours de formation, validation, etc. ?]
- Référentiel au regard duquel seront évalués les objets de l'évaluation [un référentiel de compétences, un référentiel de formation formalisant des objectifs de professionnalisation, la culture professionnelle implicitement partagée par les évaluateurs, la reconnaissance de l'expertise professionnelle de l'individu évaluateur, etc. ?]
- Indicateurs et/ou indices de l'observation [existence, objets d'une explicitation ou non, formalisés ou non, pertinents au regard de l'objectif poursuivi, cohérents entre eux, exhaustifs ?]
- Critères de l'analyse [existence, objets d'une explicitation ou non, formels, informels, pertinents, etc.]
- Péréquation et pondération [prévues ou pas, en fonction de quoi, opérées par qui ?]

Conduite du dispositif :

- Les acteurs de l'évaluation [des professionnels, des formateurs, des enseignants, les apprenants sont-ils associés ou pas, est-ce une seule et même personne qui observe (recueille les données), analyse et évalue ou non, etc. ?]
- Les objets de l'évaluation [une compétence attendue, une performance réalisée, des ressources (déclaratives, procédurales, comportementales) de la compétence ?]
- Les modalités de l'évaluation [ponctuelle ou à plusieurs reprises, observation in situ,
- Mise en situation simulée, analyse de traces (épreuves écrites, grille d'auto-évaluation), entretiens, et de quel type ?]
- Les outils de l'évaluation [des instruments de mesure, des grilles d'appréciation, ou pas, degré de précision de ces grilles quant aux objets, indicateurs et critères, rapport à fournir, formellement élaboré ou pas, etc.]
- L'accord de valeur [production individuelle ou collective, appréciation argumentée, note, etc. ? Existence d'un recours ou pas ?]

Compte-rendu d'expérience de l'École nationale supérieure de la police

■ Un dispositif de formation en alternance

La formation initiale des commissaires de police se déroule sur deux années, alternant, à parts égales, quatre phases en école et trois phases de stages pratiques sur le terrain. Ce dispositif se caractérise par sa progressivité dans la découverte des trois grandes spécialités : sécurité et ordre publics, investigations, renseignement, dans le cadre desquelles le commissaire va exercer ses fonctions d'acteur de terrain et/ou de manager de services.

Ce dispositif lui permet tout aussi progressivement de découvrir les autres catégories de fonctionnaires de police dont il aura à diriger l'action ainsi que les autres partenaires extérieurs, publics ou privés, avec lesquels il devra contribuer à élaborer une politique de sécurité efficace.

La première année, où il est essentiellement en position d'élève (un seul stage de découverte), est plus spécialement consacrée à l'étude des fondamentaux, et inclut un master 2 universitaire «Droit et politique de la sécurité».

La seconde année, presque uniquement réservée aux stages (seulement trois mois en école) l'élève, en position de «stagiaire», commence à agir d'abord comme officier (phase «investigations») puis est progressivement placé en «substitution» dans ses fonctions de commissaire.

L'approche «renseignement» étant abordée plus spécialement en fin de parcours, la spécialité dominante de sa formation reste «la sécurité et l'ordre publics», présente sur l'ensemble des stages, en raison de son poids numérique très important dans les fonctions ultérieures, tout particulièrement en début de carrière.

■ Le dispositif d'évaluation hors stages :

Le dispositif d'évaluation relève des mêmes principes que le dispositif de formation. Il comporte au total vingt-huit «points de contrôle» différents, répartis sur une notation globale de mille points. Ce processus construit un classement final, en fonction duquel les commissaires en formation voient leur choix d'affectation se réduire.

En première année sont essentiellement évalués les connaissances générales concernant la sécurité intérieure (examen universitaire du «master» sous forme de trois écrits, trois oraux dont une épreuve de langue, un mémoire) et les savoirs spécifiques au métier de commissaire de police (six examens écrits, pouvant prendre la forme de questionnaires à choix multiples).

Sont également évaluées les capacités physiques à travers des épreuves sportives, de tir, de gestes professionnels d'intervention et de maîtrise physique d'autrui.

L'implication professionnelle de l'élève commissaire dans sa formation, dont l'évaluation est prévue par les textes de base réglementant cette formation, est évaluée par le collège des enseignants, en fin de chaque année (travaux personnels, assiduité, témoignages de satisfaction ou rappels à l'ordre).

Les épreuves finales de la scolarité prennent la forme de deux grands oraux (un tiers de la notation au total) devant deux jurys, l'un formé de hautes personnalités extérieures à l'Ecole et destiné à évaluer l'aptitude des candidats à travers leur culture générale policière, l'autre formé d'enseignants de l'Ecole et de professionnels policiers extérieurs pour évaluer leur capacité à exposer la mise en œuvre de leurs compétences dans les situations concrètes qui leur sont proposées.

■ Le dispositif d'évaluation en stages, objet de la présentation :

Le premier stage, dit «de découverte», est depuis peu de temps inscrit dans le dispositif global, objet d'évaluation sous la forme d'un mémoire que l'élève remet à l'Ecole, et d'une appréciation centrée sur les ressources d'ordre comportemental, établie par le chef de centre, l'ensemble étant davantage destiné à mesurer l'appétence des élèves pour leur formation et leur esprit de curiosité.

Les autres stages sont situés pendant la deuxième année de formation.

Le deuxième, plus spécialement orienté sur l'appréhension du métier d'officier, collaborateur direct du commissaire, et sur la découverte des fonctions d'investigations, fait l'objet de trois évaluations différentes, de la part du chef de service de police judiciaire, du chef de centre et du responsable des stages de l'École.

Il en est de même pour le troisième stage, effectué cette fois par le stagiaire en qualité, et dans les fonctions, de commissaire de police, objet de quatre évaluations distinctes, établies par le chef du service de renseignement, le chef du service de sécurité publique, le chef de centre de stage et le responsable des stages de l'école.

Il s'agit de mesurer, lors de chacune de ces immersions professionnelles, les compétences liées aux types d'activités professionnelles proposées, avec une attention spécifique aux ressources d'ordre comportemental de ces compétences, jugées indispensables à l'exercice de ces activités, au regard des obligations spécifiques du métier de police et en particulier des commissaires de police, telles que déclinées notamment dans le Code de déontologie de la police nationale.

S'agissant alors de valeurs et de normes morales mais aussi de manières d'agir acceptables ou non, au regard de la culture du métier de commissaire et des buts d'action assignés à la police, cette mesure s'avère particulièrement délicate. Elle n'en est pas moins ressentie comme profondément nécessaire par le corps professionnel.

Pour faciliter ces évaluations et construire progressivement un système de références partagées, l'ensemble des évaluateurs (chefs de centre et chefs de services spécialisés dans chacun des trois domaines policiers) dispose de grilles d'évaluation types, visant à réduire, autant que faire se peut, la part de la subjectivité inhérente à l'appréciation «d'éléments immatériels», pour emprunter ici une métaphore du secteur bancaire.

Ces grilles ont été récemment reformées afin d'accroître leur caractère discriminant, de les rapprocher des réalités du métier de commissaire en prenant mieux en compte, au sein de l'évaluation professionnelle du stagiaire, la dimension irréductible, humaine, de la personne.

A l'exception des compétences relevant spécifiquement d'actions propres à l'un ou l'autre des trois contextes d'activité, objets différents d'une partie distincte, les grilles remplies par les différents évaluateurs comportent des parties identiques faisant essentiellement référence à des ressources d'ordre comportemental.

Le chef de centre est invité à les renseigner à l'issue de chacun des trois stages, ce qui renforce le poids donné à cet aspect de l'évaluation et permet aussi de noter les évaluations constatées au cours de la formation. Faisant l'objet d'un débriefing avec le stagiaire à l'issue de chacune des phases, ce système d'évaluation se veut donc également incitatif dans la modélisation comportementale du stagiaire.

L'analyse, dans l'atelier, a concerné plus particulièrement la grille utilisée par le chef de centre, à l'occasion du premier stage de découverte de la police, et s'est centrée sur une rubrique, commune à l'ensemble des grilles, relative à «l'aptitude au service public» regroupant les items suivants : «disponibilité», sens de l'intérêt général», «impartialité et objectivité», «ouverture d'esprit, compréhension de l'environnement».

Soulignons que dans la présentation de ce nouveau dispositif d'évaluation, les multiples difficultés exprimées par les chefs de centre, lors de leur première expérimentation de ces grilles, avaient été indiquées.

Résumé des questions et observations des participants

Est-il étonnant que le débat autour de ce dispositif d'évaluation, et en particulier cette rubrique «aptitude au service public», délibérément choisie parce que susceptible de concerner l'ensemble des participants de l'atelier, ait apporté plus de questions que de réponses ? La question de la légitimité à évaluer certaines dimensions de la compétence professionnelle a été clairement posée, à partir de celles touchant aux valeurs et principes d'ordre moral liés aux obligations particulières des policiers. Elle a été élargie à d'autres objets, pour exemple : l'existence d'une référence partagée quant à ce que signifie le «bon contact avec un jeune», attendu d'un éducateur de la Protection judiciaire de la jeunesse.

S'agissant de la conception du dispositif, les interrogations ont principalement porté les points suivants :

- *la véritable but poursuivi par ce dispositif d'évaluation* : nouveau filtre complémentaire de celui effectué au recrutement et légitimité à ce niveau de la formation ? Transparence des grilles vis-à-vis des stagiaires et intégration en tant qu'objectifs pédagogiques pour leur donner une dimension formative ?
- *le référentiel au vu duquel est établie l'évaluation* : mesure-t-on les connaissances acquises dans les phases précédentes ? cela renvoie-t-il à une culture partagée par les évaluateurs du fait de leur appartenance au corps professionnel, notamment au regard du poids des critères comportementaux «très inspirés des valeurs d'une armée républicaine» ? La référence appuyée à des critères moraux est-elle rendue souhaitable par les rapports que le métier entretient avec la Justice ? En lien avec certains items référant à des comportements professionnels inacceptables, le jugement produit énonçant une «pathologie» relève-t-il de la compétence, en droit, des évaluateurs ?
- *les critères de l'analyse et les indicateurs de l'observation*, pour lesquels s'opère une confusion et dont on ne perçoit pas de manière lisible les déterminants de la hiérarchisation, la spécificité de l'activité professionnelle d'un commissaire de police, le «cœur du métier» et ses compétences attendues n'étant pas mis en exergue.

S'agissant de la conduite du dispositif, il s'est agi essentiellement de :

- *la position de l'évaluateur, par rapport à l'École* : qui le désigne ? Est-il en position hiérarchique vis à vis de l'établissement ? Quelle est sa formation en tant que notateur ? Quelle est sa crédibilité personnelle ?, et par rapport au stagiaire : le notateur s'entoure-t-il de l'avis des agents ayant été en contact direct avec le stagiaire ?
- *l'association des stagiaires à leur notation* : les stagiaires ont-ils connaissance de leur grille de notation ? En quoi cette évaluation a-t-elle vocation à être potentiellement formatrice en accompagnant le stagiaire dans une évolution positive ?
- *les modalités de cette évaluation* : intervient-elle in fine au regard de l'ensemble du stage ou des situations d'évaluation sont-elles formellement instituées dans le cours du stage ? Ne devrait-on pas référer les items à des situations-types, ou des classes de situation appelant les mêmes types de compétences ? Ne court-on pas aussi le risque d'une évaluation synchrone, «arrêt sur image» à un moment donné, au détriment d'un développement de compétences nécessairement diachronique, inscrit dans un processus, une évolution ?
- *L'analyse a enfin conclu à une confusion par endroits*, entre compétences et ressources de la compétence : des qualités personnelles ou des connaissances, sont objets d'évaluation sans qu'il ne soit précisé au service de quelles actions.

Compte-rendu d'expérience de l'École nationale des greffes

Les greffiers en chefs, agents de catégorie A, assurent des fonctions de direction, d'encadrement et de gestion dans les divers tribunaux. Ils sont responsables des greffiers placés sous leurs ordres, travaillent en collaboration avec le chef de juridiction et exercent des activités de gestionnaires et de juristes, au regard de leurs attributions juridictionnelles propres.

Depuis sa fonctionnarisation, il y a 25 ans, la profession a notablement évolué. On accède aux fonctions de greffiers en chefs par voie de concours, externe et interne, et au choix.

A l'issue de leur scolarité, les élèves greffiers en chef de l'École nationale des greffes sont affectés sur un poste selon leur rang de classement. La réalité de leurs fonctions varie selon la nature et la taille de leur juridiction d'affectation.

Il peut s'agir d'un poste de chef de greffe ou d'adjoint au chef de greffe, ou de chef de service au sein d'un greffe plus important, ou encore de fonctions en administration centrale.

Depuis 2002, la formation des greffiers en chef fait l'objet d'une profonde réforme. Elle est passée de 12 à 18 mois. Si la réforme de la scolarité est désormais achevée, les travaux concernant les modalités de son évaluation sont encore en cours.

Un dispositif de formation en alternance

Le parcours de formation des greffiers en chef est désormais articulé autour de trois pôles de compétence : le management et l'organisation des services, l'administration et la gestion, et les attributions spécifiques du greffier en chef.

Cette formation en alternance comporte quatre séquences d'enseignement dont 32 semaines à l'école, des séquences d'apprentissage sur le terrain pour 37 semaines, et une séquence de deux semaines d'évaluation et de validation des acquis.

Cette formation s'appuie sur un référentiel métier élaboré au sein du ministère de la Justice, qui a conduit à regrouper les domaines de formation en huit fonctions-types possédant une même dominante professionnelle : ressources humaines, management, administration / gestion finances, logistique / fonctionnement, études / documentation recherche, procédure civile, procédure pénale, «agents placés».

Ce référentiel comporte des indications sur les profils des postes, les compétences et les connaissances attendues, les niveaux d'«expertise»¹ et les différentes exigences du poste.

La formation tient compte de la polyvalence des différents métiers de greffiers en chefs, la part de chacune de ces compétences étant variable en fonction du contexte et des modalités d'exercice dans lesquels ils vont s'exercer. La difficulté est de concilier la formation généraliste et celles aux attributions diverses, et cette difficulté se transcrit également dans l'évaluation : que doit-on privilégier entre ces aspects généralistes et spécifiques, alors que dans les fonctions exercées, la part sera très différente d'un poste à l'autre ?

Le dispositif d'évaluation

Il est réparti entre la direction de l'école et ses formateurs, pour les séquences d'enseignement, et les maîtres de stage pour les séquences d'apprentissage.

En scolarité, l'évaluation est mise en œuvre par les équipes pédagogiques permanentes de l'école et les formateurs occasionnels. Tous sont des professionnels issus des juridictions. Le dispositif est à compléter, concernant l'évaluation de thèmes traités par les formateurs occasionnels.

L'évaluation est continue au cours du cursus de scolarité. Tout module de formation, d'une durée supérieure ou égale à deux jours, se termine par une épreuve écrite, en sus des travaux collectifs et de la participation orale de l'agent. Une grille est remplie par l'enseignant, articulée autour de cinq points : participation orale, implication et mobilisation des connaissances, travaux collectifs, épreuve écrite, assiduité.

Chaque enseignant évalue les élèves de son groupe. La direction de la formation intervient seulement pour s'assurer, au regard des notes obtenues, qu'aucun élément de discrimination n'a prévalu au sein de chacun des groupes pour l'attribution de telle ou telle note (maximum ou minimum), sans qu'il s'agisse d'une péréquation.

En stage, le maître de stage recevant le stagiaire émet un avis sur ses compétences et / ou ressources de compétences, après recueil d'éléments auprès de ses chefs de service.

A l'issue de chaque stage en juridiction, une fiche d'évaluation est remplie, notifiée à l'agent et adressée à l'école nationale des greffes. Trois dimensions sont appréciées : maîtrise des connaissances techniques, compétences liées aux activités d'organisation et de direction, et maîtrise des ressources d'ordre comportemental. L'analyse interroge actuellement la «compétence comme notateurs» des maîtres de stage et surtout des tuteurs de terrain.

Selon les disciplines, l'objet de l'évaluation sera aussi bien une compétence, par exemple : élaborer un budget prévisionnel «pertinent», que la maîtrise des ressources requises pour l'exercice de cette compétence. Les indicateurs, formalisés par le formateur ou établis par la direction de l'école et figurant dans les grilles d'évaluation des stages, sont portés à la connaissance du stagiaire, au regard de la situation d'évaluation proposée.

¹ Ce terme, employé au cours de la présentation, correspond en fait, comme cela a été explicité ensuite à un degré «relatif», car on ne peut exiger ce niveau absolu d'un débutant mais seulement une bonne maîtrise du sujet, un niveau jugé critique, exigé.

Les documents d'évaluation sont complémentaires et visent à une non redondance. En particulier, l'évaluation finale ne reprend pas ce qui a déjà été évalué dans le cours de la formation, en contrôle continu et pendant les stages.

L'évaluation est traduite dans une échelle de 0 à 20 points. Il n'existe pas de dispositif spécifique de recours, au-delà de ceux existant dans la fonction publique.

Au cours du bref débat qui a suivi la présentation de ce dispositif, quelques remarques ont été formulées.

Les grilles d'évaluation énoncent en tendance des capacités, de l'ordre des dix «compétences génériques» de l'Union européenne², plus que des compétences professionnelles attendues des greffiers en chef, finalisées, contextualisées.

Les stagiaires apparaissent comme placés sur le terrain, en position d'observation des fonctions exercées. Est en question la possibilité d'une évolution vers une mise en situation active, un positionnement «en substitution» d'un professionnel, qui permettrait d'apprécier, dans l'action, leurs compétences réelles.

En conclusion...

Les deux expériences analysées au regard de l'éclairage conceptuel et la méthodologie d'évaluation des compétences professionnelles proposée permettent de relever quelques traits fondamentaux qui pourraient concerner la plupart des systèmes de formation et d'évaluation mis en œuvre dans nos écoles de service public.

Il apparaît que les objets de l'évaluation renvoient moins à des compétences qu'à des ressources de ces compétences, notamment celles relevant des comportements professionnels attendus.

Il ressort également que l'organisation de l'ingénierie d'une formation professionnelle en référence aux compétences professionnelles attendues, requises par les activités professionnelles réellement déployées dans les différents contextes d'exercice, contribue à clarifier, sans en résoudre d'emblée toutes les questions, les objets de l'évaluation. L'évaluation suppose par nature une échelle de valeurs auxquelles rapporter les objets que l'on prétend évaluer. Qu'en est-il alors, sans préjuger ici de la responsabilité et de la légitimité de leurs producteurs, de l'existence de référentiels de compétences professionnelles dans nos écoles, au regard des apports, des réflexions, des questionnements soulevés pendant ce séminaire?

² Op. Cit.

Annexe 1

Action / opération

La distinction a été établie par Léontiev : *«Une action est un processus soumis à un but conscient, l'opération est un moyen de réalisation de l'action.»*

Action et opération présentent un passage entre elles, susceptible d'éclairer la nécessaire distinction / conjonction des notions de capacités et compétences, et conséquemment celle des processus d'apprentissage et de professionnalisation.

Un simple exemple l'illustrera, que chacun peut interroger dans son expérience propre : au début de l'apprentissage de la conduite automobile, embrayer constitue une action. C'est bien un processus soumis à un but conscient : il s'agit de développer la capacité à coordonner l'utilisation de la pédale et celle du levier de vitesse.

Plus tard cette action s'insère dans une autre action, dont le but conscient est par exemple de changer le régime moteur de la voiture et dont la composition opérationnelle est plus complexe. Ce qui était action première (embrayer) devient au regard de cette nouvelle action, opération visant à la réaliser. La capacité à embrayer, acquise en situation d'apprentissage, devient ressource participant de la compétence à conduire, à agir en situation réelle.

Cet exemple illustre clairement que la compétence ne se réduit pas aux «connaissances et capacités» issues de la situation d'apprentissage et mobilisées en situation réelle, bien que celles-ci en participent nécessairement.

**Une distinction / conjonction de même nature et même fonctionnalité,
existe entre objectifs d'apprentissage et objectifs de professionnalisation**

Annexe 2

Objectifs d'apprentissage et objectifs de professionnalisation

Une action est un processus soumis à un but conscient. Le but conscient d'une action de formation professionnelle vise le développement des compétences, socialement attendues, de tel ou tel professionnel. L'ensemble des objectifs de professionnalisation constitue le système de références de cette action.

Si les ressources du futur professionnel, pour partie contributives de la construction de compétences, sont jugées insuffisantes, des objectifs d'apprentissage seront fixés, outils participant de la réalisation des objectifs de professionnalisation. Un objectif d'apprentissage relève alors de l'opération.

En formation professionnelle, les objectifs d'apprentissage sont en relation de subordination instrumentale au regard des objectifs de professionnalisation.

En contextes institutionnels, au regard des pratiques dominantes encore inscrites dans une problématique enseignement / apprentissage, et c'est ce couplage que les nouvelles formes d'organisation du travail et de la formation mettent en question, une situation d'apprentissage est fréquemment nommée «situation pédagogique». Quelle qu'en soit la dénomination cependant, elle est finalisée sur l'apprentissage, le but explicite de la situation proposée est que la personne engagée dans le processus de formation apprenne : acquisition d'informations de natures plurielles, entraînement de procédures matérielles, cognitives, motrices, etc.).

Apprendre, au sens de s'approprier les ressources jugées nécessaires à l'exercice de la compétence attendue.

La notion d'objectif d'apprentissage appartient exclusivement à ce type d'action située visant un tel but. Dans les pratiques on parle d'acquisition de... connaissances, capacités, savoirs, savoir-faire, que l'on qualifie de... scientifiques, techniques, théoriques, méthodologiques, relationnels, sociaux...

Le terme de ressources de la compétence rassemble toutes ces notions. Les ressources de la compétence sont d'ordre déclaratif et/ou procédural.

Une situation d'apprentissage est à distinguer d'une situation à visée d'action, orientée vers l'activité professionnelle, réelle ou simulée, dont le but n'est pas d'apprendre, de connaître une chose pour elle-même, mais de transformer le réel, de manière générale d'agir, en mobilisant sélectivement les ressources acquises. Ce qui ne signifie pas que l'on n'y apprenne pas aussi, et qu'on n'agisse pas quand on apprend, mais apprendre n'est pas constitué ici en but premier de l'action.

Ce qui est recherché, en situation de professionnalisation, est le développement de compétences dans la mise en relation d'un sujet et de son environnement professionnel.

Atelier n°3

Animation : Françoise Guillot-Meunier

Rapporteur : Christian Chauvigné

COMMENT POSITIONNER
un individu en formation, notamment à
L'ENTRÉE DU DISPOSITIF
au regard de son activité antérieure ?

Introduction

Dans un premier temps, chaque membre de l'atelier est invité à proposer trois termes qu'il associe au positionnement et à venir inscrire ses termes sur un tableau de papier en fonction des termes déjà inscrits. Le champ sémantique initial du groupe de la notion de positionnement se présente ainsi :



Le champ sémantique ainsi constitué est riche, pas nécessairement cohérent, et donne un sentiment de flou et de désordre. «Le positionnement» paraît être un concept peu stabilisé. Cette impression est renforcée par la présence d'éléments renvoyant à des niveaux d'analyse différents. Ainsi certains termes désignent directement le processus de positionnement, d'autres les effets qui en sont attendus, d'autres encore les mécanismes sous-jacents à ce processus.

Présentation de deux expériences

Expérience 1 :

Le positionnement à l'entrée en formation, des médecins de l'éducation nationale (Josiane Carvalho, médecin responsable de formation)

Origine et contexte de la démarche

La démarche d'auto-positionnement des médecins stagiaires sur les acquis à l'entrée en formation, au regard des compétences requises, a été mise en place dans la filière de formation des médecins de l'éducation nationale (MEN), à l'ENSP, dès 1998 en raison de la difficulté d'adhésion des médecins au métier « prescrit », objet de la formation initiale, la plupart des lauréats des concours étant d'anciens vacataires.

A cette époque, la « grille d'auto-positionnement » était construite à partir des savoir-faire et des connaissances nécessaires à l'exercice du métier dans ses différentes activités. L'analyse transversale des positionnements permettait à la responsable de la filière de repérer des évolutions dans les pratiques et dans les besoins de formation, évolutions répercutées au niveau des contenus de modules. Les positionnements individuels étaient utilisés par les maîtres de stage pour personnaliser les objectifs de formation en stage.

Entre 2001 et 2003, les Contrats d'Objectifs et de Moyens entre l'ENSP et son ministère de tutelle a induit une Nouvelle Organisation Pédagogique/NOP, afin de développer l'individualisation des parcours de formation et préparer l'école à une évolution incontournable vers la délivrance de diplômes (et donc vers la validation des acquis de l'expérience), vers l'accueil de nouveaux publics et vers une interprofessionnalisation renforcée. Cette décision a conduit la direction des formations (à l'époque) à entreprendre une expérimentation destinée à vérifier la faisabilité de cette individualisation / personnalisation des parcours pour l'ensemble de ses filières de formation tout en s'interrogeant sur les outils, les moyens, les ressources.

L'expérimentation visait à :

- Elaborer des référentiels de compétences harmonisés pour l'ensemble des filières.
- Créer un outil de positionnement transférable aux différentes filières.
- Mettre en œuvre une démarche de positionnement expérimentale dans 2 filières : les directeurs des soins et les MEN.
- Identifier les coûts induits par la démarche.
- Estimer les flux potentiels de parcours individualisés par filière.

Les étapes de l'expérimentation

➤ 2003

- Élaboration des référentiels de compétences des 2 filières concernées et définition d'un cadre de présentation.
- Élaboration d'une grille de positionnement à partir d'une adaptation de la taxonomie de Schwartz.
- Confection de l'outil de positionnement.
- À la rentrée de septembre 2003, mise en place de la démarche dans les 2 filières.
 - présentation de la démarche, de ses objectifs et de ses outils,
 - aide à l'auto-positionnement,
 - positionnement par les stagiaires et préparation d'une synthèse,
 - entretien avec un formateur ou professionnel pour affiner le diagnostic,
 - proposition d'un parcours de formation s'appuyant sur le positionnement.
- Décembre 2003, évaluation de la démarche et audit des outils élaborés, par la direction de l'évaluation et du développement pédagogique.

➤ 2004

- Élaboration de référentiels de compétences de 2 autres filières (MISP et DH) et amélioration des 2 autres suite à l'évaluation.
- Séminaire sur le concept de compétences et les limites de la grille utilisée pour le positionnement.
- Conception de nouvelles grilles « non abouties ».
- Nouveau test à la rentrée 2004 et évaluation en cours (2005).

L'objet du positionnement

Le positionnement consiste en un état des lieux des compétences et connaissances acquises, à l'entrée en formation au regard des compétences attendues dans l'exercice d'un métier ou d'une fonction. L'objectif de la démarche cible l'identification de l'écart existant afin de proposer un parcours de formation adapté.

A la différence de la validation des acquis de l'expérience, le dispositif de positionnement n'est pas réglementé : il se construit à partir d'un référentiel de compétences et non à partir du référentiel de validation du diplôme visé comme c'est le cas dans le cadre de la VAE.

Les outils nécessaires au positionnement

- Un référentiel des compétences requises pour l'exercice professionnel : construit à partir du référentiel d'activité, il implique une clarification du choix fait en matière de définition de la notion de compétence. Il décline les compétences en niveaux de complexité décroissante et présente les connaissances ressources à mobiliser pour la maîtrise de ces compétences.
- Un support de positionnement. Cet outil est constitué du référentiel des compétences et des connaissances ressources, présenté sous forme de grille auquel s'ajoute une échelle de positionnement sur le niveau de maîtrise des compétences et connaissances ressources.
- Des fiches de synthèse permettent de relever les points forts, les points de réserve et les objectifs prioritaires de formation en stage pratique, de façon à identifier les contenus pertinents pour le parcours de formation.

L'échelle de positionnement

Une première expérimentation (en 99-2000) s'est appuyée sur une adaptation libre de la taxonomie de Schwartz.

Niveau de maîtrise des savoir-faire

- N1 niveau de l'information : «je sais que ça existe mais je n'ai pas été confronté à cette pratique»
- N2 niveau d'acquisition d'un langage : «je suis capable d'en parler»
- N3 niveau de maîtrise : «je sais faire»
- N4 niveau de transfert : «je peux faire évoluer/adapter des situations».

Niveau de maîtrise des savoirs

- N1 je ne connais pas ou j'ai oublié
(N2 je ne connais pas mais je saurai où trouver l'information)
- N3 je suis informé, j'ai lu
- N4 je suis capable d'en parler
- N5 je sais utiliser ces connaissances dans ma pratique professionnelle

Dans le cadre de l'expérimentation de 2003, cette grille a été reprise avec quelques nuances et appliquée à deux filières de formation. Quatre niveaux étaient identifiés sur le modèle précédent : «**non confronté**», «**initiation/reproduction**», «**maîtrise**» et «**expertise**».

La démarche de positionnement

La démarche utilisée pour la mise en œuvre du positionnement sur les acquis à l'entrée en formation comporte 3 étapes :

- Un temps de préparation comportant des ateliers sur le métier (les représentations du groupe) et l'identification des compétences requises.
- Une étape de présentation des objectifs du positionnement, de la démarche et des outils suivie d'un temps d'appropriation collective et individuelle de l'outil.

- Une étape de diagnostic en 2 temps :
 - Auto-positionnement par l'élève/stagiaire
 - Entretien individuel pour affiner les déclarations et aider à la cohérence de la synthèse avec un professionnel et/ou un formateur.

L'évaluation de l'expérimentation

L'évaluation réalisée par la direction du développement pédagogique et de l'évaluation de l'ENSP, auprès des stagiaires des 2 filières concernées (médecins de l'éducation nationale et directeur de soins) portait sur la satisfaction globale sur le dispositif, les outils et la démarche et incluait un audit des outils utilisés.

La première partie de l'évaluation a fait apparaître un haut niveau de satisfaction et d'adhésion à la démarche, tant du point de vue des stagiaires (malgré la difficulté soulevée de se juger soi-même) que de celui des professionnels et formateurs. Un point sensible, cependant, portait sur la perception d'une hiérarchie de valeur induite dans l'échelle de positionnement, mettant mal à l'aise certains professionnels, vacataires depuis de nombreuses années et qui ne se jugeaient pas en situation d'expertise ou de maîtrise, pour autant, dans un certain nombre de compétences. L'audit sur les outils est venu conforter cette perception remettant en question la définition de la compétence sous-jacente et laissant transparaître la nécessité de se tourner vers des travaux plus récents dans ce domaine.

Une nouvelle expérimentation en cours

A la suite de cette évaluation, l'ENSP a proposé à ses formateurs un séminaire sur le concept de compétence et ses éléments constitutifs. Cette approche a permis une nouvelle évolution des outils, encore insuffisamment affinés à ce jour, l'intérêt d'un outil informatisé s'étant imposé aux formateurs concernés.

Cependant, ces améliorations souhaitées n'ont pas entravé les résultats attendus à savoir la définition de parcours personnalisés de formation.

Les résultats

Des parcours individualisés :

Application à 2 groupes distincts de médecins de l'éducation nationale :

- Pour les médecins en formation de 8 semaines sur l'année : programme de formation personnalisé (à partir d'un programme global de 24 semaines) en fonction du bilan des acquis et du niveau de maîtrise des compétences.
- Pour les médecins en formation d'un an (24 semaines) en alternance : un programme personnalisé avec allègement de module et renforcement du stage et des objectifs de formation en stage adaptés à l'expérience de chaque stagiaire.

Des éléments de contrat de formation comprenant :

- La liste des enseignements à suivre, (modules obligatoires, options choisies, ...) positionnés dans un calendrier.
- Les objectifs d'apprentissage en stage avec les dates et lieu(x).
- Les modalités d'évaluation et de validation.
- Les dates des temps de suivi prévus (des amendements au contrat peuvent être envisagés).

Le contrat de formation a vocation à être signé par l'élève, la direction de l'ENSP et le responsable du stage

Les questions qui restent posées

- Que mesure-t-on réellement avec ces outils qui ne prennent pas en compte toutes les composantes de la compétence... motivation du sujet, difficulté du contexte, etc...
- Peut-on mesurer la compétence dans la diversité de ses expressions (théories de Vergnaud et Wittorski et autres) : comment prendre en compte les notions de compétences à dominante répliquative (reproductive), générative, transformative (Chauvigné) ?

C'est l'actuel chantier entrepris à l'ENSP, pour mieux formaliser ce dispositif et qui exigera sans aucun doute, la création d'outils plus performants.

Expérience 2 :***Les bilans de la formation initiale des directeurs de la protection judiciaire de la jeunesse (Nicole Clavier, responsable de la formation des directeurs)*****Le bilan de positionnement**

Ce bilan intervient au mois de septembre, dans les trois premières semaines de regroupement au site central. Les stagiaires issus des concours interne et externe et de la liste d'aptitude présentent des itinéraires très diversifiés. Certains sortent d'un cursus universitaire linéaire et rentrent dans la vie active pendant que d'autres intègrent cette formation après plusieurs dizaines d'années d'exercice professionnel dans un autre métier de la PJJ et sans diplôme universitaire.

Le bilan de positionnement dont les objectifs figurent dans le dossier (cf. annexes) s'effectue à partir de plusieurs outils :

■ ***Le génogramme et son questionnaire***

L'objectif élargi, au-delà de la réponse aux questions écrites, consiste à repérer les répétitions dans les itinéraires professionnels de ses ancêtres et de situer les éventuelles similitudes avec sa trajectoire. L'objectif est de donner du sens à son choix professionnel. Il est également question des valeurs fortes transmises, des messages sur le travail... (cf. annexes). Cette séquence pose souvent problème car les stagiaires peuvent manifester des réactions émotives fortes. Ceci renvoie aux questions de l'animation mais également de la pertinence de cet exercice considéré comme intrusif car il ne semble pas uniquement se situer dans une approche sociologique.

■ ***Les éléments significatifs du parcours personnel***

Cet exercice (cf. tableau, annexes) consiste à recenser des éléments diversifiés de sa vie familiale, professionnelle et personnelle afin de se centrer sur son type de personnalité en lien avec sa trajectoire.

■ ***L'identification de ses principales caractéristiques personnelles***

Cet exercice consiste à noter de 0 à 3 (pas du tout, un peu, beaucoup, tout à fait) 27 traits de personnalité tels que l'ambition, l'autorité naturelle, la confiance en soi.... Afin de rédiger un court portrait de soi-même en veillant à constituer un court paragraphe distinct pour chaque série de notes identiques

■ ***Un temps de réflexion pour demain***

Il s'agit d'un tableau à trois colonnes avec «mes acquis, ce que je veux acquérir et ce que je veux». Ceci consiste à mieux repérer le socle sur lequel on peut s'appuyer et ce que l'on souhaite travailler.

■ ***Un tableau des éléments significatifs du projet de formation***

Ce tableau à remplir fait état des atouts, des acquis, des ressources, des manques, des besoins, des objectifs d'apprentissages et des moyens comme de la période propices à la réalisation.

Ce bilan comporte d'autres exercices effectués pendant deux jours.

L'ensemble des informations collectées dans le document fait l'objet d'un écrit intitulé «Projet Individuel de Formation» qui est remis aux chargés de formation et aux «guidants» (intervenants qui réalisent le suivi du dossier d'études et d'expérimentation professionnelle de 50 pages, noté dans le cadre des épreuves finales). Cet écrit ne fait pas du tout l'objet d'une évaluation, mais il peut être commenté dans le cadre du premier des trois entretiens de suivi individuel. Le stagiaire peut en modifier le contenu tout au long de sa formation selon sa convenance.

Quelques remarques :

Ce bilan ne peut pas être exploité réellement car la formation initiale n'inclut pas actuellement de formation individualisée. Selon les promotions il produit des réactions de contestation car certains exercices sont mal vécus et considérés comme intrusifs. Dans le cadre de l'allongement de la formation à deux ans, la question est posée d'un réaménagement de cette première phase

Le bilan projet

Il intervient après un premier stage de découverte de deux semaines sur le terrain. Aucun référentiel n'existe encore sur le métier de directeur. Le département de formation a donc constitué un tableau qui répartit en trois axes les principales activités du directeur. Chaque axe comporte entre cinq et sept items qui sont évalués de 1 à 4 par le stagiaire en fonction de son degré de maîtrise. Il s'agit de mieux repérer, en fonction des acquis, les centres principaux d'investissement du stagiaire pendant son année de formation initiale car des enseignements sont reliés aux items des trois axes. Cet exercice constitue le temps fort de ce deuxième bilan.

Remarques :

Ce bilan ne produit pas de réaction des stagiaires. Le stagiaire reste le seul dépositaire des informations recueillies. Cette phase pourrait être investie par les formateurs afin d'orienter ou de confirmer les axes à investir mais la formation initiale comporte un programme fixe pour tous ; il ne pourrait donc s'agir que d'orientation concernant le travail personnel.

Le bilan perspective (document unique joint au dossier)

A partir d'une année de formation le stagiaire peut évaluer ses connaissances et compétences à acquérir en formation complémentaire obligatoire de 10 jours pendant les deux années qui suivent la titularisation. Il se situe ainsi dans une dynamique de perspectives.

Une analyse des besoins est constituée chaque année dans les six premiers mois de la prise de fonction.

Les outils du positionnement

Chacun est invité à énumérer les outils mobilisables dans le cadre du positionnement. La liste suivante restitue l'ensemble des éléments recueillis.

Bilan de compétence
Bilan des compétences
Test
Référentiel des compétences requises
Entretien individuel
Questionnaire
Génogramme
Recensement des qualités
Questionnaire d'autoévaluation
Information sur les requis
Contrat interactif de formation
Comparaison expérience/acquis
Observation en situation
Le croisement des regards
Echelle de positionnement
Référentiel de formation

Il ressort de l'analyse des expériences que le positionnement peut être proposé en début de formation, à différents moments de la formation, après la formation initiale en accompagnement de la professionnalisation.

Des questions se posent aux écoles : comment peut-on concevoir un positionnement pour des formations généralistes, lorsque l'on ne connaît pas le métier effectif qu'exerceront ceux que l'on forme ? Faut-il faire du positionnement lorsque les contraintes sont telles qu'aucune adaptation du cursus de formation n'est possible ?

Différentes expériences montrent que les effets du positionnement ne sont pas uniquement à rechercher dans la personnalisation ou l'individualisation des parcours de formation, mais aussi dans l'engagement des personnes en formation.

Le positionnement permet de réfléchir sur les compétences, les savoirs et savoir-faire, à mobiliser dans le cadre du métier et fait prendre conscience de l'écart entre les acquis et les requis du métier ; cette prise de conscience conduit les personnes à se mobiliser pour réduire cet écart et cela se traduit par une implication plus forte à l'égard de l'offre de formation et des pratiques d'autoformation.

La vérification des acquis ne doit pas conduire à réévaluer ce qui a déjà été validé dans d'autres cadres formatifs. Par ailleurs, se pose la question des limites à adopter dans l'approche de la dimension psycho-affective de la compétence. Certains pensent que c'est une dimension très importante dont il faut pouvoir très tôt repérer les difficultés associées et qu'il revient aux responsables des écoles de recueillir les informations de ce registre. D'autres permettent l'expression du registre psychoaffectif mais dans des temps confidentiels et protégés, les informations n'ayant pas à remonter aux responsables de l'institution. Dans cette dernière logique, ce travail du registre psychoaffectif doit avant tout servir au stagiaire à mieux se connaître afin de prendre en compte ces éléments dans son action professionnelle. D'une manière plus générale se pose la question des usages du positionnement et de ses bénéficiaires. Doit-il en priorité servir la personne en formation ou l'institution, voire les deux ? Les réponses ne sont pas unanimes.

Plusieurs participants soulignent le caractère identitaire de la démarche de positionnement et sa fonction de sas par rapport à l'entrée dans le métier. « Par rapport au référentiel permettre aux personnes de dire où ils en sont. Il s'agit d'un rite initiatique, c'est pour qu'ils puissent «faire leur mue...».

Un consensus se construit autour de l'idée : quand il y a positionnement à l'arrivée, quelle que soit la démarche, il s'agit du premier acte du processus de professionnalisation.

Le groupe se centre sur le sens du positionnement : positionner qui, par rapport à quoi, pour quoi ? Lorsque l'on s'intéresse à la compatibilité psychologique du profil du stagiaire par rapport au métier, est-ce un diagnostic préalable ou un élément d'un positionnement ? Que peut-on investiguer ? Dans quel contexte ? L'émotionnel joue un rôle important dans l'exercice du métier. Mais cela ne pose-t-il pas problème de l'étudier dans la perspective d'un positionnement ?

Dans un autre registre, la question de l'analyse de la motivation du stagiaire par rapport au métier se pose. En fonction de la motivation, le niveau d'engagement peut être extrêmement varié. Un membre du groupe considère que derrière ces questions se profilent des problèmes d'éthique. *«Un bilan de positionnement devrait s'interdire d'émettre des doutes sur les bonnes intentions des stagiaires à l'égard du métier ; il doit pouvoir se caler sur des éléments identitaires et de qualifications et éviter les catégories de la motivation».* Cette idée ne fait pas consensus.

Sur la question des incompatibilités de nature psychologique par rapport au métier, certains se demandent si leur traitement ne relève pas du recrutement plutôt que du positionnement. Pour certaines professions de la fonction publique, ce type de dépistage existe au moment du recrutement. Pour d'autres, il a été supprimé. Le groupe s'accorde sur l'idée que le recrutement serait plus approprié pour cette fonction.

Dans une des écoles, le positionnement des stagiaires au regard du référentiel de compétences s'avère plus pertinent pour les internes que pour les externes. Ces derniers ont plus de mal à comprendre la démarche. Dans cette situation, il arrive que la démarche ne soit pas exploitée à la demande des stagiaires.

Pour d'autres écoles, le positionnement est facilité puisqu'il consiste à confronter l'expérience tel qu'en rend compte la hiérarchie, les diplômes obtenus, avec les futures fonctions. Le positionnement est alors situé dans un développement de carrière, ce qui le singularise par rapport à un positionnement post-concours.

Mise en relation des outils de positionnement et de leur fonction

Sur la base des expériences engagées dans les écoles représentées dans l'atelier, il apparaît que les fonctions des outils de positionnement peuvent être diverses et conditionnent les caractéristiques de l'outil.

Test de savoirs, QCM	➤	Constitution de groupes de besoins
Entretiens / expérience et cursus	➤	Stages adaptés
Grilles /	➤	Meilleur accompagnement individuel
Génogramme	➤	Programme individuel de formation si stagiaire y fait référence
Référentiel de positionnement		
Bilan projet	➤	idem / approfondissement
Entretien d'orientation	➤	modules optionnels
		Diversification de l'expérience
Référentiel métier détaillé	➤	modules obligatoires
Grille d'autoévaluation puis		plan individuel de formation portant sur un
Entretien		complément / offre programme
Référentiel de compétences	➤	définition des objectifs de stages
Echelle de positionnement		dispenses de modules
Référentiel de formation		choix de modules complémentaires
Entretien		choix d'un complément de formation externe
Vérification de connaissances	➤	modules optionnels
Entretien		

Un membre du groupe fait observer que le positionnement n'est pas fait uniquement pour repérer les manques mais aussi pour repérer les ressources et les mobiliser durant le temps de la formation.

La question de la mesure

Pour ce qui concerne la mesure, une observation est faite sur l'importance de la pluralité des regards, regards de natures différentes et multicritères.

Différentes conceptions s'expriment sur le rapport entre mesure et évaluation :

- la mesure serait précise là où l'évaluation serait plus floue
- la mesure traduirait davantage un état et moins de la comparaison
- l'évaluation renverrait à la question des seuils
- l'évaluation utiliserait des paramètres plus larges
- il serait «plus agréable d'être évalué que mesuré»
- la mesure renverrait à la notion d'écart
- en formation, il n'y aurait pas besoin d'être extrêmement précis dans la mesure de l'écart
- l'évaluation prendrait en compte de nombreux paramètres (personnalité, motivation, mise en situation...)
- l'évaluation comprendrait une marge d'appréciation.

L'animatrice précise que, dans de nombreuses études, lorsque l'on parle de mesure, le référent est prédéterminé et fixe. Lorsque l'on parle d'évaluation, le référent est objet de négociation et de construction commune.

Le rapporteur s'interroge sur ce que l'on mesure ou sur ce qu'on évalue lorsque l'objet d'évaluation est la compétence. La compétence n'est pas un objet statique, elle évolue avec l'activité. Aussi toute évaluation de la compétence est une évaluation pronostic qui fait un pari sur l'avenir, la transférabilité, le développement. En prenant cette perspective, les pratiques de jurys (les membres du jury «tendent des perches» au candidat) décrites par Patrick Mayen prennent tout leur sens. On comprend mieux aussi les notions de pari et de risque associés à cette pratique d'évaluation.

Des conseils à ceux à qui on veut du bien

A titre de synthèse et de perspectives, chaque participant est convié à dire les trois conseils qu'il donnerait à un collègue devant mettre en place un dispositif de positionnement. Les propositions suivantes ne sont pas hiérarchisées.

- définir les objectifs et les buts du positionnement
- savoir mesurer les écarts par rapport au référentiel métier
- construire les outils à partir de ceux existants
- recueillir les exemples pour expliciter la grille du référentiel
- combiner les outils : grille + entretien ; mesure + évaluation
- être modeste
- garder son bon sens
- borner en termes de précautions (principes, objectifs, procédures, rigueur dans les outils..).

Pour ne pas décourager :

pensez que vous faites peut-être du Vergnaud, du Mayen, du Merle... sans le savoir !!!

(Le savoir ne gâche rien NDLR)

Annexe 1

Formation des directeurs de service de la protection judiciaire de la jeunesse

Le bilan de positionnement, le bilan-projet, le bilan-perspectives

C'est une formation dont le recrutement s'effectue à bac plus trois. Cette formation se déroule sur trois années dont une à temps complet et deux autres à raison de 10 jours de formation complémentaire obligatoire par an. Les stagiaires sont alors invités à effectuer des vœux sur un catalogue présentant une trentaine de stages liés aux différents aspects de la fonction de direction.

La formation d'une année à laquelle nous nous intéresserons se déroule en alternance à raison de 20 semaines sur le terrain et 20 semaines au site central de Vaucresson.

Chaque promotion est constituée d'une proportion d'internes (agents qui exercent depuis plus de cinq années dans cette administration), d'externes (personnes qui font valoir un niveau Bac plus deux années universitaires pour candidater) et de stagiaires issus de la liste d'aptitude (ne passent pas de concours, il s'agit d'une promotion au mérite).

Présentation de l'alternance :

3 semaines à Vaucresson (bilan de positionnement, deux jours)

2 semaines de stage découverte

5 semaines à Vaucresson (bilan projet, 1 journée 1/2)

5 semaines de stage d'observation participante sur le terrain

4 semaines à Vaucresson

6 semaines de stage d'expérimentation sur le terrain

2 semaines à Vaucresson

7 semaines de stage de responsabilisation sur le terrain

7 semaines à Vaucresson incluant les évaluations finales (Bilan perspective, 1 journée).

Les stagiaires effectuent un bilan de positionnement en septembre dès leur arrivée en formation. Ce bilan se réalise en sous groupes d'environ 10 personnes où les stagiaires constituent des binômes pour réaliser une partie des exercices. Les objectifs figurent dans le document joint.

Ils partent ensuite sur le terrain deux semaines pour un stage de découverte et reviennent 4 semaines à Vaucresson. Pendant cette séquence donc mi-octobre, ils effectuent un bilan projet susceptible de déterminer les axes individuels à privilégier dans la formation. Ces éléments font l'objet d'un écrit de l'importance souhaitée par le stagiaire et intitulé le Projet Individuel de Formation. Le PIF est remis aux directeurs chargés de formation qui évoqueront et échangeront avec le stagiaire sur le contenu. Ce document n'est pas soumis à évaluation.

Le stagiaire est invité tout au long de sa formation à compléter son PIF au fur et à mesure des évolutions de ses apprentissages et de la découverte de ses besoins.

A la fin de la formation, en juin, et avant la titularisation, ils effectuent un bilan-perspective pendant une journée afin de déterminer les axes à investir en formation complémentaire obligatoire.

L'ensemble des documents réalisés pendant les trois bilans est consigné dans le Livret Individuel de Formation dont la consultation est strictement réservée au stagiaire.

Annexe 2

BILAN DE POSITIONNEMENT

Le bilan doit permettre à chaque participant de :

- Repérer les grandes étapes de sa trajectoire personnelle, sociale et professionnelle, ses événements marquants et formateurs,
- Situer et analyser son expérience et ses acquis,
- Analyser sa motivation à agir, les valeurs qui sous-tendent son action,
- Identifier ses caractéristiques personnelles,
- Préparer un projet personnalisé de formation.

Nos intentions et croyances sont que :

Une meilleure connaissance de soi rend le stagiaire en formation :

- Meilleur utilisateur du système de formation,
- Potentiellement ressource pour les autres.

Nos postulats de départ :

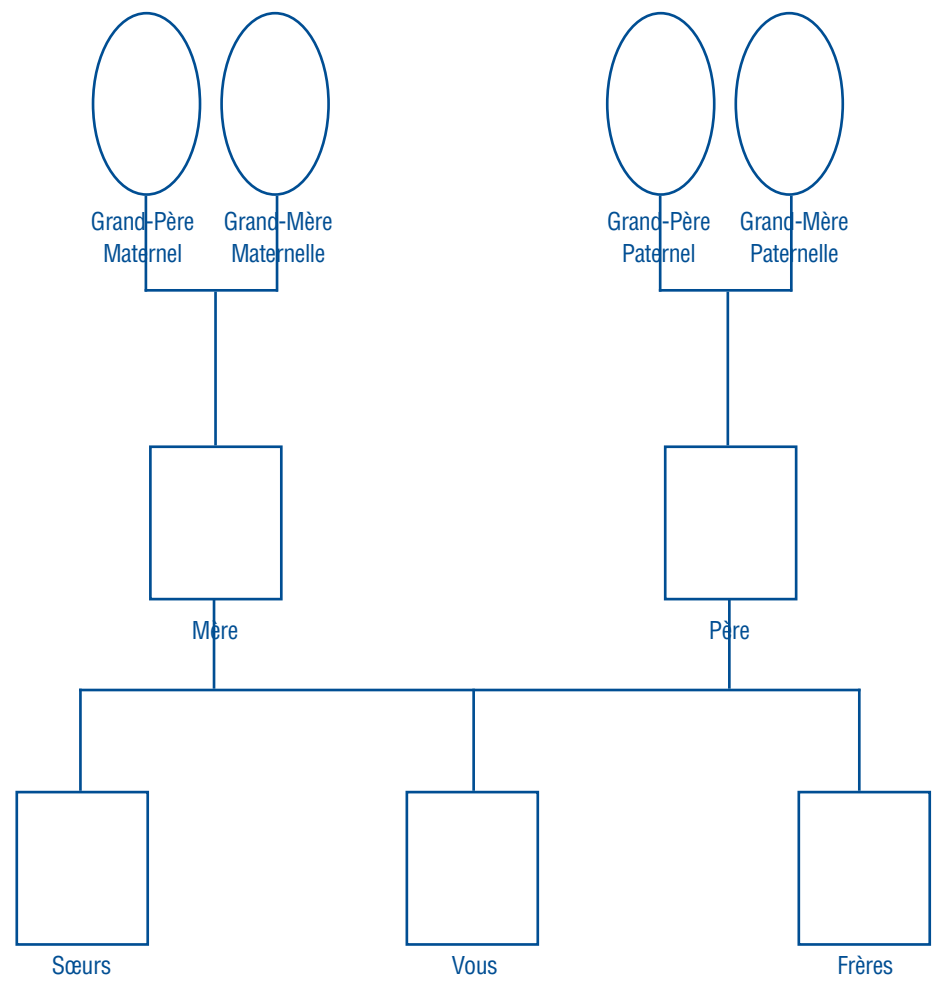
- Le diplôme ne garantit pas le succès professionnel,
- Les compétences peuvent être acquises ailleurs qu'à l'école,
- L'expérience est formatrice,
- Un travail sur l'image de soi est dynamisant,
- Le bilan participe à développer des outils qui permettent à l'individu de réaliser son auto-évaluation.

Les règles du jeu :

- Confidentialité du formateur et du groupe de stagiaires: le bilan appartient à l'individu,
- Travailler pour soi, être ressource pour l'autre,
- Ecoute, respect, pas de jugement sur autrui,
- Faire preuve d'authenticité, participer.

Annexe 3

GENOGRAMME



Annexe 4

QUESTIONNAIRE GÉNOGRAMME

- Quels sont les **principaux messages** qui circulent sur **le travail et les valeurs** dans chacune des lignées ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Quels sont les **messages transmis** par les parents et enfants sur **l'avenir, le travail, la vie** ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Écrire une **idée dominante**, mot clé ou emblème qui caractérise chaque lignée ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bilan de positionnement

Annexe 5

BILAN PROJET

Le bilan doit permettre à chaque participant de :

- Repérer ses acquis (savoir, savoir-faire et savoir être)
- Évaluer ses besoins d'apprentissage (connaissances et savoir-faire à acquérir, qualités à développer)
- Recenser ses compétences transférables à l'exercice de sa fonction
- Repérer les moyens d'apprentissage et les lieux opportuns pour les réaliser.

Annexe 6

Bilan perspective

Le bilan doit permettre à chaque participant de :

- Repérer ses compétences transférables
- Recenser ses acquis en formation initiale
- Evaluer ses besoins à la fin de la première année de formation initiale (connaissances nouvelles à investir et connaissances à approfondir)
- Répertoire les dispositifs ressource pour poursuivre la formation (10 jours obligatoires pendant 2 ans)
- Repérer les thématiques de stage susceptibles de répondre aux besoins énumérés au préalable.

Les stagiaires travaillent à partir d'un ensemble de thèmes ou de questions dont :

- Ce qui m'a surpris, ce que j'ai découvert au cours de cette expérience de formation. Les effets imprévus
- Ce qui a été pour moi le plus marquant dans cette expérience de formation (événements et apprentissages essentiels)
- Comment j'ai appris dans le cadre de ce dispositif (stratégies d'apprentissage)
- Cinq atouts pour la fonction de direction
- En quoi sont-ils des atouts ?
- En quoi sont-ils différents de ce que j'avais pressenti ?
- Mes points de développement personnel et professionnels pour bien gérer la prise de fonction et les années qui vont suivre
- Conclusions sur quelques pistes complémentaires.

Les six premiers points concernent *le bilan* et les deux derniers *les perspectives*.

Annexe 7

RÉPERTOIRE DE COMPÉTENCES ET NIVEAUX DE MAÎTRISE

①	Non	Je ne maîtrise pas cette compétence
②	Plutôt non	Je ne maîtrise pas vraiment cette compétence. Confronté à une telle situation, j'aurais vraisemblablement des difficultés.
③	Plutôt oui	Je pense maîtriser cette compétence, mais j'aurai peut-être quelques difficultés à la mettre en œuvre.
④	Oui	Compétence maîtrisée.

AXE EDUCATIF / JUDICIAIRE

	①	②	③	④
A1 : Organiser le fonctionnement du service en conformité avec l'exécution des missions et l'évolution du cadre réglementaire.				
A2 : Favoriser l'émergence et la mise en œuvre de projets éducatifs et construire les modalités de leur évaluation.				
A3 : Maintenir un lien régulier avec la juridiction pour que les nouvelles formes de justice des mineurs concilient la finalité éducative de l'institution.				
A4 : Inscrire les réponses éducatives aux jeunes en difficulté dans le cadre de leurs droits et dans celui de leur famille.				
A5 : Valider par le soutien et le contrôle les rapports éducatifs et l'ensemble de la production écrite du service.				

AXE PEDAGOGIE / GESTION

	①	②	③	④
B1 : Impulser une dynamique institutionnelle d'aide au développement de l'action pédagogique et éducative sur son territoire en tenant compte des ressources et des contraintes locales.				
B2 : Construire et suivre un projet budgétaire qui témoigne d'une activité et de sa mise en perspective.				
B3 : Recueillir et trier l'information, organiser une mise en circulation qui favorise son appropriation.				
B4 : Mener des entretiens et conduire des réunions pour animer et dynamiser une équipe de professionnels.				
B5 : Garantir l'adéquation entre l'organisation institutionnelle du projet éducatif et les besoins des publics concernés.				
B6 : Elaborer un plan de formation et assurer l'accueil de stagiaires.				
B7 : Contrôler les aptitudes professionnelles des personnels au regard des exigences des fonctions exercées.				

AXE PROFESSIONNEL / POLITIQUE

	①	②	③	④
C1 : Participer au Collège de direction pour soutenir et enrichir la place et le rôle du service dans la politique départementale.				
C2 : Construire des liens avec des partenaires animateurs de dispositifs complémentaires pour enrichir les réponses éducatives propres au service.				
C3 : Par délégation du directeur départemental, se positionner comme représentant d'une administration éducative dans les différentes instances concernées.				
C4 : S'impliquer dans un travail avec des partenaires pour construire des actions éducatives efficaces qui renforcent la cohérence des politiques publiques.				
C5 : Conduire un plan de communication externe pour présenter et réaliser l'orientation et la mise en œuvre de la politique éducative du service.				

AXE A : EDUCATIF / JUDICIAIRE

Garantir l'exercice d'une fonction éducative dans un cadre judiciaire, c'est respecter les prérogatives de domaines distincts dont l'articulation historique repose sur une dialectique qu'il faut constamment réinventer. Il faut en comprendre les tensions et la complexité pour en appréhender les enjeux.

Plus largement, l'éducation se réfère au droit parce qu'elle s'inscrit dans un modèle républicain qui fait de la solidarité, ici de l'Etat avec la jeunesse la plus en difficulté, un principe de cohésion sociale.

Administration éducative soucieuse des normes qui renforcent l'existence du lien social, la Protection judiciaire de la jeunesse inscrit son action dans le respect des droits et des devoirs des jeunes et des familles dont elle s'occupe. Une préoccupation qui doit éviter de se substituer à leur besoin de soutien et de protection.

Compétences mises en œuvre :

A1 : Organiser le fonctionnement du service en conformité avec l'exécution des missions et l'évolution du cadre réglementaire.

A2 : Favoriser l'émergence et la mise en œuvre de projets éducatifs et construire les modalités de leur évaluation.

A3 : Maintenir un lien régulier avec la juridiction pour que les nouvelles formes de justice des mineurs concilient la finalité éducative de l'institution.

A4 : Inscrire les réponses éducatives aux jeunes en difficulté dans le cadre de leurs droits et dans celui de leur famille.

A5 : Valider par le soutien et le contrôle les rapports éducatifs et l'ensemble de la production écrite du service.

Enseignements	Situations professionnelles
Justice des mineurs - A1, A4	Typologie des mesures
Ecrits et fonction de direction - A5	Rencontre avec la juridiction
Fonction de direction et dimension éducative - A1, A2, A4	Les écrits professionnels
L'exercice du métier de directeur - A1, A2	Le dossier éducatif
Les publics - A3, A4	Travail avec les familles
Histoire - A1	Projets innovants
L'acte éducatif - A2, A4	Place du service dans la politique départementale
Fonction de direction, pédagogie et éducation - A2, A3, A4	

AXE B : PEDAGOGIE / GESTION

Les professionnels puisent leur légitimité dans le projet institutionnel qu'ils servent. Ce projet doit leur offrir la sécurité nécessaire pour qu'ils s'autorisent à leur tour à accompagner sans assiter, à contenir sans étouffer, à être proches sans s'identifier, à contraindre sans écraser, à poser des limites sans rejeter... Sans prétendre éradiquer l'imprévu, signe que l'être humain reste la « matière de l'institution », le directeur doit intégrer la gestion des contraintes administratives, qui nécessitent contrôle, rationalité et maîtrise.

C'est entre cet irréductible imprévu et cette nécessaire rationalité que se fonde la responsabilité du directeur dont l'engagement ne peut se réduire à une objectivité technicienne.

Car l'institution vivante et porteuse de vie se nourrit de ce naturel déséquilibre.

Toutefois, la recherche d'adaptation des réponses apportées par l'institution aux jeunes qui lui sont confiés ne peut pas se départir de préoccupations gestionnaires. Sans constituer un objectif en soi, elles demeurent un outil indispensable au service d'un projet. D'ailleurs l'entreprise éducative serait-elle concevable sans projet?

Compétences mises en œuvre :

B1 : Impulser une dynamique institutionnelle d'aide au développement de l'action pédagogique et éducative sur son territoire en tenant compte des ressources et des contraintes locales.

B2 : Construire et suivre un projet budgétaire qui témoigne d'une activité et de sa mise en perspective.

B3 : Recueillir et trier l'information, organiser une mise en circulation qui favorise son appropriation.

B4 : Mener des entretiens et conduire des réunions pour animer et dynamiser une équipe de professionnels.

B5 : Garantir l'adéquation entre l'organisation institutionnelle du projet éducatif et les besoins des publics concernés.

B6 : Elaborer un plan de formation et assurer l'accueil de stagiaires.

B7 : Contrôler les aptitudes professionnelles des personnels au regard des exigences des fonctions exercées.

Enseignements	Situations professionnelles
L'exercice du métier de directeur - B1, B3, B5, B7	L'environnement, les partenaires
Gestion des ressources humaines - B6, B7	Projet de service - Rapport d'activité
Communication - B3, B4	Accueil et formation des stagiaires
Gestion administrative et financière - B2	Evaluation des démarches éducatives
Conduite de réunions - B3, B4	Fonctionnement institutionnel : formel, informel
Fonction de direction et dimension éducative - B1, B5	Les réunions
Psychosociologie - B5	Entretiens annuels d'évaluation
Les publics - B5	Conférence unique de programmation
Informatique - B2, B3	Outils informatiques de gestion (GAME, COBRA, MIKADO)
Prise de parole en public - B4	Gestion des personnels - CHS
L'acte éducatif - B5	Circulation de l'information

AXE C : PROFESSIONNEL / POLITIQUE

Dans un Etat déconcentré, le directeur départemental de la Protection judiciaire de la jeunesse assure deux fonctions:

- une fonction «descendante» traditionnelle hiérarchique et administrative,
- une fonction «ascendante» susceptible d'éclairer et d'orienter la décision politique.

Comme premier échelon de la chaîne hiérarchique, le directeur de service est étroitement associé à l'exercice de ces fonctions. Dans une société segmentée et fracturée, les situations de rupture et d'exclusion d'une partie de la jeunesse en difficulté mobilisent des réponses incompatibles avec l'isolement des professionnels et mettent en échec des réponses spécialisées.

Ainsi, la mise en œuvre d'orientations nationales et la construction d'une politique départementale se conjuguent avec une délimitation locale et proche des problèmes. C'est cette recombinaison des missions de l'Etat à partir des territoires qui peut initier, dans le cadre d'une égalité de traitement des justiciables, une mise en synergie de différents acteurs du champ social, propice à l'émergence de formes innovantes d'intervention.

Dans ce paysage qui sans cesse se transforme et doit s'adapter, les fonctionnements qui se replient dans un « entre soi » se délégitiment.

Toutefois, l'ouverture et le partenariat posent des questions de coordination, de cohésion et de cohérence qui reviennent au premier plan et fondent le « collège de direction » comme instrument de leur traitement.

Compétences mises en œuvre :

C1 : Participer au Collège de direction pour soutenir et enrichir la place et le rôle du service dans la politique départementale.

C2 : Construire des liens avec des partenaires animateurs de dispositifs complémentaires pour enrichir les réponses éducatives propres au service.

C3 : Par délégation du directeur départemental, se positionner comme représentant d'une administration éducative dans les différentes instances concernées.

C4 : S'impliquer dans un travail avec des partenaires pour construire des actions éducatives efficaces qui renforcent la cohérence des politiques publiques.

C5 : Conduire un plan de communication externe pour présenter et réaliser l'orientation et la mise en œuvre de la politique éducative du service.

Enseignements	Situations professionnelles
Fonction de direction et dimension éducative - C1, C2	Fonctionnement du collège de direction
Fonction de direction et complexité - C3, C5	Observation et diagnostic externe
L'exercice du métier de directeur - C3	Réponses éducatives spécifiques - Dispositif de droit commun
Prise de parole en public - C3, C4, C5	Les actions partenariales
Histoire - C1	Les protocoles d'accord, les projets transversaux
Philosophie - C3, C5	Le projet de service - le projet départemental
Coopération organisationnelle - C1, C2, C4	Les délégations
Ecrits et jonction de direction - C4, C5	Supports de communication interne, externe

Synthèse des travaux en ateliers

Philippe ASTIER,
Université de Lille

MISE EN COMMUN
d e s t r a v a u x e n a t e l i e r s

SYNTHESE N°1 : Comment définir et préciser les éléments de mesure de l'évaluation ?

J'ai essayé de voir ce qui me paraissait à la fois se retrouver dans les différents groupes, mais sous des angles différents, et qui pouvait faire écho de l'un à l'autre. Et aussi ce qui pouvait faire écho d'une journée sur l'autre, à partir du point de vue partiel, partial, éminemment subjectif, qui peut se confronter à votre point de vue sur les interventions que nous avons écoutées hier.

La compétence se mesure-t-elle ?

Je rappellerai tout d'abord cette question qui nous était posée et qui nous réunit. Il me semble que, dans les groupes, on a plutôt dit que, grosso modo, non. La compétence ne se mesure pas pour une bonne raison, qui nous rassure aussi, c'est qu'elle s'évalue. Si je le reprends en écho avec la journée d'hier, il me semble que nos intervenants nous ont dit que non, la compétence ne se mesure pas ; de façon très nette chez nos deux premiers intervenants, de façon plus nuancée chez le troisième. Elle ne se mesure pas car... Je voudrais souligner là des éléments d'argumentaire.

Pour Jean-Marie de Ketele, nous avons une faiblesse méthodologique. Ce n'est pas une incapacité de nature, c'est parce que nous n'avons pas encore les outils, les méthodes, les règles, les procédures et que, en quelque sorte, nous n'avons pas encore le savoir et la compétence sur l'évaluation de la compétence pour le faire dans des conditions d'objectivité qui seraient requises. Pour Vincent Merle, il n'y a pas d'accord sur ce que seraient les outils, les procédures et peut-être les objets d'une telle évaluation. Même si j'interprète et que je vais au-delà de ce qu'il voulait nous dire, Patrick Mayen pense que la compétence se fonde sur une organisation interne du sujet et que cette organisation se confronte toujours à cette double variation de l'état, de la fatigue et des variations de la situation. Si l'on voulait faire une évaluation performante, il faudrait pouvoir s'assurer à la fois de tous les états du sujet et de toutes les dimensions de la situation.

Il me semble que les intervenants nous ont dit : «Non, mais...» Je voudrais revenir sur ces «mais». De Ketele nous disait que, face à notre faiblesse méthodologique, on peut développer une certaine prudence méthodologique, même si ce n'est pas sa formule. A travers les exemples qu'il nous a donnés, à travers les règles qu'il nous a fournies, il me semble qu'il y a l'idée qu'il faut mesurer avec mesure. Il y a sans doute des façons de s'y prendre qui peuvent garantir un certain nombre de qualités aux opérations auxquelles on pourrait se livrer. La situation n'est pas complètement désespérée sur la voie de la mesure. Vincent Merle nous dit qu'il y a possibilité de négociation à ce propos. Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas d'accord préétabli, qu'il n'y a pas d'accord permanent, ce n'est pas parce que les systèmes productifs changent et que, du coup, les données sont redistribuées, que les points sur lesquels on a à négocier se trouvent déplacés, qu'il n'y a pas possibilité de négocier, de retrouver, d'être en quelque sorte en construction d'accords qui évoluent au fur et à mesure que les conditions se transforment elles-mêmes. Patrick Mayen rajouterait qu'il y a difficulté à la mesurer, bien sûr, mais aussi la possibilité d'inventorier les composantes de l'organisation de l'action, c'est-à-dire tous ces éléments qu'il a essayé d'inventorier qui permettent de faire face à cette variation. Une des choses qui fondent la compétence des sujets, c'est de ne pas se laisser emporter par les variations, par les choses qui changent et se transforment, mais qu'au contraire un certain nombre d'éléments sont au fondement de la façon d'agir avec pertinence et efficacité dans la situation et que, finalement, on serait bien inspiré de pouvoir les connaître pour ensuite pouvoir éventuellement les diagnostiquer chez les personnes en question.

A partir de ces réflexions, qui trahissent plus mon écoute que leur propos, j'en suis venu à me dire que, peut-être, il ne faut pas jeter la mesure trop rapidement. Il ne faut pas se référer non plus trop facilement à l'évaluation comme étant quelque chose qui serait en quelque sorte ce que l'on fait quand on ne sait pas faire de la mesure, un ventre mou de la mesure auquel on se résoudrait en comblant le manque de rigueur par un excès ou une compensation d'attribution de valeur. Cela amène à une question à laquelle j'ai essayé de réfléchir en vous écoutant ce matin. Finalement quels sont les rapports entre évaluation et mesure ? Est-ce que l'évaluation est une attribution de valeur ? Dans ce cas, on peut se dispenser de question de mesure. Ou est-ce que, dans l'acte d'évaluation, il y a un lien nécessaire avec la question de la mesure. A ce moment-là, toutes les précautions et toutes les interrogations qu'a soulevé Jean-Marie de Ketele reviennent en force. Comment peut-on définir et préciser, et à quelles conditions, des éléments de mesure dans ces opérations d'attribution de valeur ?

La relation entre compétence et action

Nous savons tous que la compétence se manifeste dans l'action et que ce n'est pas la performance qui peut nous permettre à coup sûr de définir cette compétence quoique... On voit quelque chose de compliqué et de solidaire entre les deux éléments. Une question semble venir ensuite. Est-ce que, pour évaluer les compétences, il faut faire agir les gens que l'on veut évaluer ? Si on le fait, peut-on diagnostiquer les compétences et à quelles conditions ? Si on voit agir et que l'on fait agir, peut-on être certain de la compétence ? Il me semble que le problème est double dans ce cas. C'est le problème de la variation, sur lequel Patrick Mayen a beaucoup insisté. Il est compétent dans telle situation particulière construite pour l'évaluation. Est-ce qu'il sera compétent dans des situations dégradées, dans des situations de crise ou d'urgence ? Et il y a également le problème de la situation parce que créer une situation, c'est créer des contraintes. C'est aussi proposer des ressources. Dans quelle mesure les ressources et les contraintes proposées, contribuent-elles avec précision à diagnostiquer la compétence à évaluer ?

Quand vous en parlez, il y a néanmoins un consensus, ce que j'appelle l'exigence du réel. Il me semble qu'il y a un grand élan pour dire que, si on veut vraiment évaluer les compétences, il faut aller dans les situations réelles, les situations concrètes. Si on veut évaluer une compétence à faire du vélo, il faut voir la personne faire du vélo. Cela me paraît intéressant mais il faut y réfléchir. Faut-il vraiment aller dans les situations réelles pour évaluer les compétences qui seront nécessaires dans ces situations ? Si la compétence se fonde sur des invariants, cela revient à dire que l'on peut passer d'une situation à l'autre. Est-ce qu'il y a absolument besoin d'être dans une situation réelle pour vérifier que les gens ont construit des choses qui peuvent se manifester dans d'autres situations ?

Le rapport entre compétence et réussite

Je ne dirai rien de compétence et performance. Vous en parlez si bien qu'il me semble ne pas devoir m'engager dedans. J'ai trouvé particulièrement intéressante une expression ce matin. Quelqu'un a parlé du fait qu'il était possible de réussir sans néanmoins avoir compris pourquoi. C'est une «compétence miraculeuse». A un moment donné le sujet sait faire. Il fait et, en même temps, il ne sait pas pourquoi. Du coup, il n'est pas sûr de savoir reproduire le succès qui a été le sien. La question n'est pas neuve de la différence entre réussir et comprendre. On peut sans doute comprendre, on peut sans doute réussir. Il y a des décalages dans le développement entre l'un et l'autre. Comment les deux s'articulent-ils ? Comment nos dispositifs d'évaluation voient-ils les choses ? Qu'est-ce que l'on veut vérifier ? La réussite ? La compréhension ? Est-ce que l'on veut vérifier la capacité de comprendre à partir de l'action, que l'on ait réussi ou échoué ? Est-ce que l'on peut dire que quelqu'un est compétent à partir d'une succession d'échecs bien analysés ?

La relation entre compétence et développement

Il me semble que cette question a été vue sous deux aspects. Parler de développement, c'est dire qu'il y a une genèse des compétences, que les choses se construisent progressivement, qu'il y a de la construction chez les personnes. Dans un des groupes la question suivante a été posée. Y a-t-il des seuils dans ce développement ? Ou bien est-ce quelque chose de rectiligne qui se construit comme on empile des briques pour construire un mur ? Est-ce qu'il y a des seuils qui marqueraient des inflexions nettes qui feraient que la construction des compétences se ferait d'une certaine manière, qu'un certain nombre de choses seraient absolument nécessaires avant toute action ? Au hasard des connaissances par exemple, ou dans une immersion dans la situation ? Est-ce qu'il y a des seuils qui permettraient de jalonner la construction des compétences ? L'idée serait de dire que, s'il y a des seuils dans la construction des compétences, cela inspire l'organisation de l'alternance ? Les stages pourraient, par exemple, être une occasion de se rythmer en fonction des seuils de compétence à atteindre dans chacune des activités données.

Le deuxième aspect se trouve dans le rôle du temps. Si on parle de développement, on se dit que c'est un processus durable qui s'inscrit dans le temps. Du coup, il me semble qu'il y a beaucoup de temps qui se télescopent. Il y a le temps de la construction chez la personne, la biographie pourrait-on dire. Il y a le temps de l'évaluation. Plus exactement on pourrait reprendre une question posée ce matin. A quel moment évaluer ?

A quel moment est-il intéressant de situer notre évaluation pour porter le diagnostic le plus fiable sur cette compétence qui se construit dans le temps ? Dans ce temps, il y a la dimension Passé et Présent, mais aussi la dimension Futur, ce que nos contributeurs appelaient hier le potentiel. Ce serait se demander comment dans le présent, prédire l'avenir qui n'est pas encore advenu mais qui va certainement venir. Est-ce que nous pouvons faire, dans notre action d'évaluation, pour prendre en compte le temps... Faut-il répartir l'évaluation ? En faire de temps en temps. Est-ce que cela veut dire que l'on peut trouver un moment significatif, parce qu'il est un concentré à la fois de tout le passé et de tout le futur possible ? Est-ce que nous avons des indicateurs qui nous permettent de diagnostiquer aujourd'hui ce dont la personne sera capable, avec ce dont elle dispose aujourd'hui, dans six mois, dans un, deux ou trois ans ? J'en profiterai pour rappeler que l'éducation est un processus à long délai de réponse. Lorsqu'on injecte des éléments dans un système de formation, il se peut très bien que les effets se produisent non pas au moment où on les injecte, ni à court terme, mais dans un temps plus ou moins éloigné, voire indéfini. Dans ce cas, se pose la question de savoir si quelque chose peut nous aider à penser et à prendre en compte cette dimension du temps dans l'évaluation des compétences, en fonction du fait que, pour les construire, il faut du temps et que le temps de la scolarité n'est pas le temps de la construction des compétences. C'est un temps réglementaire qui évidemment dépend d'autres contraintes. Sans compter le fait qu'il se peut aussi que, pour chacun des apprenants, les temps de construction soient évidemment différents.

Les rapports entre compétence et expérience

La compétence se manifeste dans l'action. L'expérience vient une fois qu'on s'en est sorti. Dans l'étymologie il y a «s'y être engagé et s'en être sorti».

La notion d'expérience nous amène à deux choses :

■ La dimension biographique. Est-ce qu'il est intéressant, pour comprendre les compétences, voire pour les évaluer, de prendre en compte la dimension biographique de la personne ? Comment, dans sa singularité, de ses rencontres, de ses expériences, de ce qu'elle a pu comprendre, percevoir, agir, s'est construit ce dont aujourd'hui elle est capable de témoigner.

■ Et l'aspect invariant. A travers la biographie d'une personne, qu'a-t-elle été capable de construire et qui ne varie pas, qui est stabilisé et dont elle pourra témoigner pour l'avenir ? Ou, dont l'école peut la créditer en pensant que ce n'est pas ancré dans son passé mais qu'elle le transporte avec elle comme un potentiel dont elle pourra faire bénéficier ensuite la situation dans laquelle elle sera impliquée. Cela doit concerner tous les gens qui travaillent autour de l'analyse de l'expérience. C'est le premier versant.

Il me semble qu'il y a un second versant de ce rapport entre compétence et expérience. Qu'advient-il d'une compétence qui n'a plus d'expérience ? Est-ce qu'on peut penser ce que sont les compétences en jachère ? On les a construites, on les a développées, on est devenu bon. Et, par une mutation, par un déplacement, par l'accès à d'autres fonctions, ces compétences ne sont plus utilisées. Est-ce qu'il en va de même que la compétence à faire du vélo qui fait que, des années plus tard, on peut toujours en faire avec autant de talent qu'avant ? Ou est-ce que la compétence s'use si l'on ne s'en sert pas ? Si les compétences ne sont plus utilisées, elles tomberaient en désuétude et la personne ne serait plus capable de les remobiliser.

La relation entre compétence et collectif

Il me semble qu'il y a plusieurs débats. Le groupe est-il un élément de la construction des compétences ? Est-ce qu'il doit, du coup, devenir un élément de son évaluation ? On a évoqué dans un des groupes, des mémoires de fin d'études collectifs, ce qui semblait une procédure intéressante pour évaluer les compétences de personnes qui, par ailleurs, seront affectées individuellement. Il me semble qu'il y a derrière la question de cette notion de compétence collective. Comment s'articulent la compétence et le collectif ? Vous connaissez peut-être la formule de Jean-Marie Barbier. Dans ces situations, s'agit-il de compétence collective ou de collectif de compétence ? S'agit-il d'une mobilisation émergente de l'aspect groupal ou, au contraire, d'une mise en synergie de choses qui ont été construites par chacune des personnes. Dans les deux cas, nous sommes dans deux conceptions de la compétence, deux dispositifs de construction et sans doute deux modalités d'évaluation différentes.

La relation entre compétence et discours

Je disais tout à l'heure que l'expérience c'est s'engager dans l'action et s'en sortir. Pour le coup, ce serait s'en sortir et en parler. La question serait : à quelles conditions est-ce que dire vaut faire (en termes de valeur) ? Face au discours du sujet qui va parler de sa compétence, ou face au discours de celui qui pourrait attester de la compétence de l'autre, il y a une profusion de discours qui vont dire ce que doit être la compétence en cette matière. J'en citerai quelques-uns : les prescriptions, les normes, les règles, les usages. Nous évoquions le fait que l'on peut très bien se trouver dans des situations où il y ait des conflits entre ces différents discours à propos de l'action, discours évidemment qui ont des légitimités différentes, des zones d'intervention différentes. La question se poserait. A quoi faut-il former nos cadres ? Y a-t-il un rapport entre le discours et l'action ? Tout ce qui est de l'action peut-il être dit ? Doit-il être dit ? Tout ce qui ne peut pas être dit, doit-il néanmoins être appris ? Il y a tout un tas de questions à la fois techniques et déontologiques que je vous laisse le soin d'explorer si cela vous paraît pertinent.

Compétence et convention

Vincent Merle nous a dit que la compétence n'existe pas en soi, que c'est une convention. C'est sur quoi on se met collectivement d'accord pour dire que c'est important pour qualifier le travail en question. Dans ce cas, je me dis que cette notion de convention, pour définir la compétence, est sans doute importante sur les trois versants. Celui de la production. Qu'est-ce qui est attendu en termes de produits, d'effets, de manifestations extérieures, de la mobilisation de la compétence ? En termes cognitifs, quelles sont les organisations, les opérations mentales, les règles d'action, les invariants opératoires, qu'un sujet doit posséder et sur lesquels un collectif est d'accord pour mobiliser la compétence. Et un versant identitaire, qui était très présent dans l'intervention de Vincent Merle, qui garantit à la fois ce que l'on est, l'appartenance à un groupe, la reconnaissance de ce groupe dans une organisation sociale et des positionnements de ces groupes les uns par rapport aux autres.

Les modèles de l'évaluation

Ces réflexions nous amènent à un dernier point. Nous avons beaucoup travaillé sur le modèle de la compétence. Quel modèle ? Quelle définition ? Quels sont les rapports ? Il y a un chantier qui est en train de se conduire, me semble-t-il, autour des modèles de l'évaluation. Qu'est-ce que sont les modèles de l'évaluation qu'on mobilise pour appréhender cet objet dont on essayait en même temps de construire le modèle qu'est la compétence ? Pour l'instant, j'en pressens trois, mais la liste n'est pas close.

Il me semble qu'il y a un modèle que j'appellerai provisoirement «de la confrontation» qui serait de dire que, évaluer la compétence, c'est créer une situation et y confronter la personne. C'est une épreuve.

Il me semble qu'il y a un second modèle possible qui serait de dire que l'évaluation de la compétence est une transaction entre un impétrant et des personnes habilitées par les corps sociaux qui ont légitimité pour définir ce qu'est la compétence. L'évaluation, c'est cette transaction entre les deux.

Il me semble qu'il y a un troisième modèle. Comme j'ai peiné à trouver le terme, je vous le livre dans l'état actuel, qui est plutôt du modèle de la compréhension. Je fais allusion à ce que Patrick Mayen a raconté de ces jurys dans le domaine agricole où finalement, c'est bien sûr le candidat qui passe l'examen, mais où le jury ne cesse de souffrir avec lui et de lui tendre des perches pour qu'il puisse développer des compétences. Il y a une fonction polyphonique du jury. Peu importe qui l'a dit, pourvu qu'il l'ait entendu, on va le créditer de la compétence. Ce modèle que j'appellerai plutôt de la compréhension, qui viserait à se dire que l'essentiel à évaluer ce n'est pas la compétence manifeste, c'est le potentiel de compétence qui peut se mobiliser ou que le jury peut mobiliser. Le jury peut faire l'hypothèse, autrement dit faire le pari, ou prendre le risque (comme cela a été dit dans un groupe) lorsqu'il va déclarer la personne compétente.

Je terminerai en vous livrant une réflexion qui m'a paru importante dans nos travaux. «Evaluer, c'est sûrement tout ça. Mais évaluer, c'est aussi garantir. Par l'acte d'évaluation, on ne fait pas que se confronter à quelqu'un pour savoir s'il correspond à notre référentiel, on le garantit aussi pour les usages que les employeurs peuvent en avoir et pour les actions qu'il va mener dès qu'il sera sorti du dispositif». Ce problème de la garantie, c'est-à-dire de l'engagement de l'autorité qui conduit l'évaluation m'a paru intéressant pour vous qui en êtes pour l'essentiel chargés ou qui y contribuez de façon majeure.

SYNTHESE N°2 : **Mesure de la compétence et compétence de la mesure.**

A partir de là, je voudrais égrener un certain nombre de questions que vous avez abordées sous des angles différents, notamment à partir des expériences dont il était rendu compte dans les différents ateliers.

Les enjeux de l'évaluation pour les différents acteurs

Ce premier point ne me semble pas forcément très valorisé par les présentations qui ont été faites ou que j'ai entendues. Qu'est-ce que chacun joue ? Qu'est-ce que chacun risque ? Qu'est-ce que chacun peut gagner dans ces opérations d'évaluation, que ce soit l'école, le stagiaire, le métier, l'employeur ?

On pourrait affiner ou différencier les acteurs qui ont une implication dans les opérations d'évaluation. Cette question des enjeux me paraît intéressante pour deux raisons. Tout d'abord parce qu'elle peut permettre d'éclairer tout ce qui suit, notamment le choix des contextes, des objectifs, des outils, des modalités, mais aussi parce qu'elle peut permettre de comprendre que, dans certains cas, on fasse des choix non pas en fonction de questions techniques, mais en fonction de points de vue stratégiques, que l'école va défendre par exemple, face aux métiers, face à l'employeur, l'administration, etc.

Une fois cette dimension perçue ou caractérisée, il me semble que le second point est le contexte de l'évaluation de formation parmi d'autres formes d'évaluation, entre l'évaluation qui est celle du concours, qui permet de sélectionner les élèves que nous allons accueillir et, d'autre part, de multiples formes d'évaluation qui sont celles du métier et de tous les acteurs des situations professionnelles. Comment caractériser la spécificité d'une évaluation de formation ? Quels sont ses objectifs, ses domaines d'investigation, ses pratiques légitimes ? Comment est-elle spécifique ? Comment est-elle complémentaire ? Il me semble que la complémentarité a été beaucoup débattue, entre des opérations d'évaluation de positionnement intervenant en début de formation et les opérations de concours qui se sont déroulées quelques semaines ou quelques mois auparavant ? Est-ce qu'il était légitime de revenir sur ce qui avait été vu d'une façon ou d'une autre ? Est-ce que le positionnement était une façon élégante, habile ou adroite, de voir des choses qui n'avaient pas été vues dans les opérations de concours ? Est-ce que les champs des deux types d'évaluation sont identiques ? Est-ce qu'ils se recouvrent ? Est-ce qu'ils sont distincts ? Tout un tas de questions sur lesquelles vos pratiques peuvent fournir des éclairages intéressants et qui interviennent, bien entendu, pour définir le type d'évaluation que l'on souhaite conduire ensuite.

Les objectifs de l'évaluation

Il est sans doute intéressant de dire quelques mots et d'avoir quelques réflexions sur les objectifs de l'évaluation. Mais, compte tenu de nos travaux, je le mettrai en relation avec la thématique du pari et du risque. Finalement, évaluer est un pari. C'est aussi une prise de risque que plusieurs acteurs prennent au même moment par rapport à un candidat, un métier, personne et métier eux-mêmes en évolution. De ce point de vue, parmi les objectifs d'évaluation qui ont été mentionnés, et sans doute d'autres que je n'ai pas enregistrés, on pourrait citer : garantir, conseiller, classer, faire le point, prévoir, vérifier. Au travers de cette énumération, je voudrais attirer votre attention sur le fait qu'il est peut-être intéressant, au-delà des mots, de se demander quelle est l'opération que l'on vise lorsque l'on construit des dispositifs que l'on propose, sachant sans doute que plusieurs opérations peuvent être possibles, complémentaires, que l'on peut sans doute à la fois vouloir garantir et conseiller, et que, du même coup, cela nous amènera à réfléchir au type d'outils que l'on utilise et au type d'usage que l'on va en faire.

Les modalités de cette évaluation

Nous allons les subdiviser rapidement.

■ Qui évalue ?

Vous avez été nombreux à vous interroger sur qui évalue. Ou plus exactement, qui est le mieux en position pour évaluer ? Le maître de stage, le tuteur quand il est différent du maître de stage, les pairs, les subordonnés, l'école, le stagiaire lui-même ? Il me semble que, au travers de toutes les énumérations de personnes pouvant évaluer, il y a l'idée de la meilleure position ou du meilleur point de vue pour effectuer cette attribution de valeur à la compétence d'un candidat.

Est-ce que c'est le point de vue du métier ? Est-ce que c'est le point de vue de l'employeur, de l'école, de l'apprenant lui-même et de ceux qui sont en relation avec lui ? Il m'a semblé qu'il y avait là des diversités et une richesse d'expérience, qu'il y avait aussi des questions qui étaient en débat et qu'il valait peut-être la peine d'y réfléchir, de les formaliser, voire d'essayer de savoir s'il y avait des positions arrêtées en la matière.

■ *Quand évaluer ?*

Il me semble que, de plusieurs façons, on se dit qu'évaluer c'est la photo pour le film. C'est l'état pour le processus. C'est l'instant pour l'histoire. Il y a cette tension avec toutes les difficultés techniques et méthodologiques. Compte tenu de ce que j'ai entendu, j'attirerai l'attention sur deux éléments, deux points de ce « quand évaluer ? » Le choix du moment dans la formation, en début, en milieu, en fin. Moment dans la trajectoire de la personne. Est-ce que c'est au début de sa vie professionnelle, quand il n'a pas de représentation du métier ? Est-ce que c'est au moment où il a déjà une expérience professionnelle, avec un métier derrière lui et où il va falloir changer de représentation, changer d'identité professionnelle. Comme l'a dit une participante avec une expression très imagée : faire la mue. Ou est-ce que c'est en fin de formation avec toutes les opérations qui sont à la fois reliées et sans doute distinctes des opérations de classement, de choix de poste, tous les enjeux liés à la prise de fonction ? C'est la question du choix du moment.

Je la distingue du choix du délai entre action et évaluation. Dans les modalités d'évaluation, on peut avoir plusieurs stratégies. On peut se dire que le plus opportun est d'aller dans le temps de l'action parce que c'est là où la compétence est mobilisée. On peut aussi se dire que ce n'est pas facile ou que c'est trop onéreux, ou trop ennuyeux ou inopportun, d'aller dans le temps de l'action. A ce moment-là, se dire qu'il est intéressant, voire structurant, d'avoir un délai. De ce point de vue, j'attire votre attention sur le délai parce qu'il me semble qu'il y a plusieurs versions du délai. Il y a le délai par respect des contingences matérielles. Il y a un délai contraint par le calendrier scolaire ou administratif. Plusieurs d'entre vous ont insisté sur le fait que ce délai pouvait être également l'occasion d'une transformation entre ce qui avait été fait et ce que l'on va pouvoir en dire.

C'est toute la thématique de la réflexivité. Ce qui est intéressant, est-ce l'action, la réflexion à propos de l'action, l'action que l'on vit ou ce que l'on tire de l'action, est-ce que cette dimension réflexive et donc le temps que l'on peut donner pour prendre cette prise de distance par rapport à l'action, est quelque chose d'opportun, d'intéressant et voulu par nos dispositifs ? Derrière la question du moment, il y a aussi cet enjeu tout particulier pour l'évaluation, par rapport à ces produits, mais aussi par rapport à l'activité que la personne va en avoir.

Le référent de l'évaluation

C'est ce qui, dans les dispositifs d'évaluation, représente les compétences du métier, ce à quoi on compare les prestations de chacun des stagiaires. On a parlé des référentiels de compétence, des référentiels de métier. Qu'est-ce qu'on met dedans ? Est-ce qu'on met des qualités, des valeurs, des actions ? Il y a un débat autour de ce qui constitue ce référent. Comment est-il construit ? Par qui est-il validé ? Est-ce un document de l'école ou de la profession ? Est-ce qu'il y a négociation ou adaptation ? Quel est le type de relations qui se construisent à l'occasion de cet outil ? Je crois qu'il y a des choses relativement importantes. Les outils sont essentiellement écrits et cela ne me paraît pas négligeable.

Les outils de l'évaluation

Il me semble qu'un groupe a travaillé très spécifiquement là-dessus et qu'il y a eu une richesse considérable sur la diversité des outils : entretiens, questionnaires, bilans, biographies, dans toutes méthodes et dans toutes les approches, avec tous les talents possibles et imaginables de ceux qui les mettent en œuvre. J'insisterai plutôt sur deux points.

Le premier aspect, c'est que beaucoup de dispositifs d'évaluation que vous mettez en œuvre fonctionnent sur des combinaisons d'outils. Je crois qu'il est intéressant de se questionner non pas uniquement sur les outils eux-mêmes mais sur la synergie, sur la complémentarité, sur ce que cela dégage, sur l'économie éventuelle que l'on peut avoir à combiner des outils.

En vous écoutant, j'ai fait une liste des critères ou des éléments du bon outil. Je vous la livre telle qu'elle m'est venue.

- Il a des qualités de fidélité. Il ne déforme pas. De ce point de vue, on pouvait s'interroger sur les différents outils, les mettre en concurrence ou en perspective.
- Il a des qualités de sensibilité. Il doit être aussi fin que ce que l'on prétend mesurer.
- Il a une qualité de pertinence. Les outils d'évaluation que nous devons utiliser sont les outils qui permettent bien de percevoir ce que l'on cherche à prendre en considération.
- Il est capable de faire la différence entre les personnes, les performances, les prestations. Cela dépend de l'outil choisi. L'aspect de discrimination m'est apparu extrêmement important.
- C'est quand même un outil supportable pour ceux qui le vivent, supportable pour les stagiaires à qui il est appliqué, supportable pour les institutions qui le mettent en œuvre, qui ont des moyens limités en temps, en argent, etc.
- Il pourrait être utile pour les acteurs. Vous avez été nombreux à souligner que, dans les dispositifs, d'évaluation, il y avait d'autres choses que de l'évaluation qui se produisait, notamment pour les apprenants qui sont «livrés» à ces outils, des effets d'apprentissage, des effets de connaissance de soi, des effets de connaissance du métier. L'utilité de l'outil, pas seulement pour produire une évaluation mais pour d'autres usages dans le dispositif de formation, voire par rapport aux métiers, m'est apparu comme un des critères intéressants pour les apprécier.

La pondération des poids

Vous avez parlé, réfléchi, parfois avec un esprit assez critique qui mettait à la question, fortement, les pratiques des différentes écoles sur le problème de la pondération des poids, des coefficients et notamment du rapport entre ce que l'on pourrait appeler la part du stage ou la part de l'action, de ce que l'on pourrait appeler la part des études, la part de la scolarité, la part des savoirs. Je ne fais pas l'amalgame, et vous non plus, entre scolarité, savoir, études et, d'un côté l'action professionnelle, de l'autre la construction de savoirs. Il y a eu des débats autour de la question suivante. Finalement, si nous sommes des écoles qui construisent, préparent, élaborent, aident à développer des compétences est-ce que la dimension du stage a la bonne dimension ? Est-ce que sa représentation dans l'évaluation est suffisante ? Est-ce qu'elle est harmonieuse et pertinente ? Il a une réflexion autour de ce qui peut nous permettre d'attribuer la valeur qui convient aux différentes composantes de la formation.

Les modalités de l'attribution de valeur

Si évaluer, c'est attribuer de la valeur... Je résume parce qu'il me semble que, dans beaucoup de grilles ou de documents qui ont circulé, que j'ai parcourus, nous sommes dans des attributions du genre «un peu, beaucoup, passionnément». Until maîtrise un peu, beaucoup, passionnément, connaît un peu, beaucoup, etc. Au travers de ces catégories, je ferai deux remarques. Cela introduit l'idée de degrés. Il y aurait des degrés de la compétence. Ce qui serait important, serait non seulement d'identifier et de caractériser la compétence professionnelle, mais d'identifier des indicateurs de degrés dans cette compétence. Cela me paraît un complément important aux débats qui ont eu lieu hier matin. Et il y a la question des seuils d'appréciation. Quels sont les indicateurs du «un peu, beaucoup, passionnément ou pas du tout» ? Il y a encore un chantier qui devrait intéresser les responsables que vous êtes.

L'activité mobilisée pour évaluer

Si on construit des dispositifs d'évaluation, ce sont des dispositifs dans lesquels il y a des gens qui ont des activités. Il y a l'activité des stagiaires. J'en résumerai trois qui m'ont paru fondatrices, en tout cas très répandues.

■ Faire

Dans l'évaluation de la compétence, on s'intéresse toujours à ce qui a été fait, la façon dont cela a été fait, le point de vue des partenaires de l'action.

■ Dire

Il y a aussi de façon très récurrente le «dire». Qu'est-ce que la personne qui a conduit telle action dans son stage par exemple, est capable d'en dire ? Par les entretiens, par les confrontations. J'attire votre attention sur le fait que beaucoup de travaux d'analyse du travail et de psychologie du travail soulignent la difficulté de passer du dire au faire, la relation entre le dire et le faire, qu'il y a toujours un écart. S'il y a toujours un écart, qu'est-ce qu'on en fait ? Comment le prendre en compte ? Comment s'en servir pour construire et développer nos dispositifs ?

■ Ecrire

C'est une activité différente de la précédente. Vous avez été nombreux à évoquer des rapports, des comptes-rendus, des mémoires. Ce sont des écrits à propos de l'action. Je soulignerai simplement qu'écrire n'est sans doute pas la même chose que dire. Il y a bien sûr la difficulté que nous venons d'évoquer entre le faire et le dire. Il y a sans doute d'autres difficultés et d'autres ressources qui sont mobilisées à l'occasion de l'activité d'écriture. Je me demandais s'il n'était pas intéressant de réfléchir ou de travailler dans les dispositifs d'évaluation sur la complémentarité, les synergies et les intérêts des trois types d'activité que vous évoquiez si fréquemment.

Je ne dirai qu'un mot de l'activité mobilisée par les évaluateurs, parce que ce n'est pas l'objet. Si les dispositifs d'évaluation supposent une activité de ceux qui sont évalués, c'est aussi l'occasion d'une activité de ceux qui évaluent. Qu'est-ce que l'activité d'évaluer dans nos dispositifs ? Il me semble que c'est souvent de comparer. Mais de quoi à quoi ? Il y a un référentiel que j'appellerai technique, qui est presque toujours mobilisé. Dans l'évaluation des compétences, on compare un référentiel des compétences du métier à une situation singulière d'un candidat, ou d'un élève, ou d'un stagiaire. Il y a un côté dimension générique ou générale, commune, collective, sociale, et puis une prestation et une singularité de la situation.

Dans ce que vous racontiez, il me semble qu'il y avait autre chose, ce que j'appellerai un référent pratique de l'évaluation. Les évaluateurs fonctionnent sans doute ainsi, mais aussi autrement. Si j'ai bien compris, vous remarquiez que, parmi les référents pratiques de l'évaluation, il y avait l'image d'un modèle professionnel. Finalement le référentiel bien sûr existe, mais quelqu'un disait : *«Quand on travaille sur la formation de cadres, la première chose que l'on fait c'est de mettre le référentiel de côté et de discuter entre nous de ce qu'il faut mesurer. Autrement dit, ce n'est pas un outil suffisant. C'est sans doute un outil nécessaire, mais pas suffisant»*.

Modèle professionnel, image de soi au travail. Finalement l'évaluateur travaillerait aussi avec la représentation qu'il a de lui-même en train de faire l'activité, quand il évalue l'autre en train de faire l'activité. D'autres situations, que l'on ne maîtrise pas forcément, telles que le stagiaire précédent comme étant le référent de la prestation du stagiaire qui est actuellement dans la situation. Dans nombre de situations, on a beaucoup d'intérêts à avoir des partenariats dans la durée, avec les lieux de stage. Ces lieux accueillent un stagiaire, puis un autre, et un autre, etc. Généralement sur ces lieux de stage, il y a des bons tuteurs, d'autres qui le sont moins. Du coup on a tendance à prendre les bons tuteurs. Et donc les bons tuteurs ont plusieurs stagiaires. Un des référents pratiques de l'évaluation serait de dire qu'untel est bon, mais quand même moins bon que celui de l'an dernier, avec tous les décalages. Là encore, à vous de voir si vous voulez les reprendre ou les corriger, si ce sont des éléments de ressource ou des contraintes.

Les fonctions de médiation dans les situations d'évaluation

Je voudrai juste évoquer ce point rapidement. Qu'est-ce qui intervient entre les acteurs, les objets, les pairs, les tiers ? C'est toute la thématique de l'auto ou de l'hétéro-évaluation. Je ne dirai rien de plus du nombre. Combien de situations d'évaluation ? Combien d'évaluateurs dans une situation d'évaluation ? Plusieurs situations d'évaluation pour évaluer plusieurs compétences ? Ou construction de situations d'évaluation à fort pouvoir synthétique pour diagnostiquer plusieurs compétences à l'occasion d'une activité qui serait particulièrement riche. Au travers de tout cela, vous avez développé des réflexions autour des résultats de l'évaluation, ce que je résumerai par la formule : *«Finalement l'évaluation conduit à dire quoi, sur quoi, pour qui ?»* Quel est l'objet de l'évaluation ? Quelle est la forme ? Quelle est l'information que l'on va prélever et pour qui ? Je fais référence à de nombreux débats qui ont eu lieu autour de l'aspect public des résultats de l'évaluation. A qui est légitimement destinée l'information que produit l'évaluation ? Au stagiaire lui-même ?

Au centre de formation ? A l'équipe de formateurs ? A l'employeur ? A qui sont confiés ces résultats ? Cela a beaucoup de conséquences sur le type des outils et sur le champ qui est investigué.

Quels sont les effets de l'évaluation ? Quels sont les usages de l'évaluation ? Qu'est-ce que chacun de ces participants à ces dispositifs en fait ? Quels sont les usages qu'il peut en avoir ? Selon ces usages, on va définir aussi, quelles sont les précautions à prendre pour protéger les personnes ? Quels sont les champs que l'on définit comme légitimes pour l'investigation de l'évaluation ? Et, éventuellement, quelles sont les modalités que l'on prend pour la conduire ?

Je conclurai en vous disant qu'il me semblait qu'aujourd'hui nous en étions à nous dire que, finalement, l'évaluation se situe entre la nécessité de faire et l'injonction de dire, avec des questions de dimension d'organisation et de dimension de conceptualisation, comme disent certains, ou de réflexivité.

Synthèse générale des réflexions

Philippe ASTIER,
Université de Lille

LA COMPÉTENCE

e s t - e l l e m e s u r a b l e ?

N o n , m a i s

Je vais reprendre la question initiale : «La compétence est-elle mesurable ?» et la réponse esquissée hier matin, quand je vous disais qu'il me semblait que nos conférenciers avaient répondu : «Non, mais...»

Non, parce qu'on est confronté à la limite des démarches et des outils. La compétence n'est pas accessible directement mais inférée à partir de ses effets dans l'action professionnelle. Elle est finalement une construction ou une interprétation que l'on peut faire à partir de ce que l'on constate des personnes.

Non, sans doute parce qu'elle n'est pas stabilisée comme étant quelque chose qui pourrait se constater à froid, au repos, mais qu'elle se saisit en contexte et qu'elle est faite d'une combinaison, d'une mobilisation, a-t-on dit, d'éléments hétérogènes : savoir, compétence, comportement, valeur. Toutes ces choses se sont télescopées, tricotées, pour essayer de nous donner une définition opérationnelle de ce que nous essayons de saisir.

Non, mais... Du côté du mais, j'avais mentionné et je crois qu'il faut y revenir, l'hypothèse ou la perspective de la prudence méthodologique à laquelle nous avait invités Jean-Marie de Ketele. Il me semble que, de ce côté, les travaux du séminaire ont apporté nombre de contributions.

Une prudence méthodologique

La première serait de dire qu'une bonne mesure de prudence, c'est sans doute de jouer sur la diversité des acteurs, des outils, des méthodes, des regards, des moments. Il y a là autant d'occasions de combiner et donc de réduire les risques d'erreurs, les risques de parti pris, les risques d'évaluation ne correspondant pas à leur objet. En même temps, on fournirait autant d'occasions aux candidats de valoriser leurs compétences et on fournirait autant d'occasions de débat entre les différents acteurs qui sont intéressés par la question de la compétence et qui ne sont, ni les candidats qui s'y soumettent, ni les formateurs qui les y préparent. On a évoqué notamment les employeurs qui vont les accueillir, les usagers avec lesquels ils vont travailler, les subordonnés qui feront partie de leurs équipes, leurs partenaires des acquis professionnels en général.

Prudence méthodologique aussi, en se disant que nous avons tendance à évoluer, dans le séminaire, du concept de mesure au concept d'évaluation. Si l'on relisait la petite note qui nous a été adressée, la mesure était considérée comme un concept dur, concept qui pouvait nous donner des garanties d'objectivité, de scientificité. Du coup, glissant vers l'évaluation, est-ce que nous glissions vers quelque chose de plus flou, voire de plus mou, inconsistant, qui ne nous permettrait pas de garantir toutes les exigences que nous avons vis-à-vis de l'évaluation et également toutes les exigences qu'ont les différents usagers de nos évaluations, notamment ceux qui vont accueillir les stagiaires dans les semaines ou les mois qui suivent leur formation ?

Une mesure de probabilité

Dans cette opposition entre le dur et le flou, je me suis dit qu'il y en avait peut-être une autre qui s'esquissait dans vos travaux, qui étaient une distinction entre le dur et le souple. La notion d'évaluation, telle que vous la proposez, serait de dire que sans doute, on ne peut pas avoir une mesure dure et pure. C'est peut-être tant mieux. Il n'y a pas une tristesse particulière ou une nostalgie à avoir de ce type de dispositif. En revanche, on peut peut-être avoir une évaluation qui ait toutes les caractéristiques de la souplesse. Cela serait heureux parce que l'objet que nous avons à mesurer est particulièrement complexe. Ce sera le deuxième point sur lequel je vais essayer de regrouper vos travaux.

La compétence, ce fameux objet que l'on veut saisir, de quoi s'agit-il exactement ? Non seulement c'est l'état actuel d'une personne et de ce qu'elle est capable de manifester dans une situation, mais c'est également le potentiel d'évolution, le développement possible, le pronostic que l'on peut faire sur ce qu'elle sera capable de développer à l'occasion de la confrontation dans de nouvelles situations, dans de nouvelles perspectives, dans de nouveaux défis professionnels. Évaluer la compétence, de ce point de vue, est à la fois un risque et un pari pour tous ceux qui s'y engagent, non seulement les évaluateurs mais l'ensemble des partenaires du système d'évaluation.

Pourquoi un risque et un pari ? Parce qu'il s'agit de se livrer finalement à une activité dont on constate qu'elle nous paraît délicate, difficile, mais sans doute pas impossible, d'où la notion de souplesse. C'est à la fois faire la part du présent et du possible, mais aussi faire la part de ce qui est singulier et de ce qui est générique. De ce qui est singulier, parce que ce sont des personnes différentes (âge, parcours, sexe, origine, culture) et que chacun rend le service avec ses caractéristiques personnelles et c'est sans doute très important.

Mais, d'autre part, caractéristiques génériques aussi parce que, lorsqu'on est dans un emploi, il y a certaines attentes sociales vis-à-vis de cet emploi. Il y a certaines exigences vis-à-vis de l'égalité de traitement des personnes, des citoyens, des usagers. Il y a certaines exigences vis-à-vis des procédures, vis-à-vis du service public, vis-à-vis de la coordination avec les autres partenaires. C'est donc finalement dans la compétence, cette imbrication, cette façon de tricoter le singulier et le générique, qui est l'objet de l'évaluation. Du coup, une mesure pure et dure ne pourrait peut-être pas être suffisamment adaptée à la finesse de l'objet que l'on vient de se définir.

Un cadre méthodologique

Comment faire ? Il me semble que nous avons beaucoup travaillé sur cette question du comment faire, qu'il y a eu beaucoup d'échanges parce qu'il y a beaucoup de richesses dans les expériences des uns et des autres, dans ce qui se fait et dans ce qui ne se fait pas, dans les regrets que l'on a de ne pas faire ce que l'on aimerait bien faire mais dont on n'a pas l'occasion, dans ce que l'on a fait, que l'on a expérimenté et qu'on a écarté parce que l'on s'est rendu compte que les effets attendus n'étaient pas au rendez-vous. Qu'est-ce que l'on peut en dire ? Peut-être une première remarque. C'est l'intérêt qu'il y a à réfléchir toujours sur la place et la fonction, et la question des outils. Quels outils pour opérer des distinctions sur les dimensions fondamentales du métier ou des métiers ? Qu'est-ce qui va permettre le mieux d'opérer ces distinctions entre différentes personnes, entre différentes situations, entre différentes exigences. Je ne reviens pas sur l'inventaire des outils, leur comparaison et surtout sur leur combinaison qui vous a paru être une perspective assez intéressante du point de vue de la construction des dispositifs d'évaluation.

Le problème des références. Evaluer par rapport à quoi ? Nous avons parlé des très fameux référentiels, d'activités, de tâches, de compétences de diverses sortes. Lorsqu'on s'est interrogé sur les référentiels, il me semble que deux choses sont sorties. La première étant de se dire que le référentiel est important parce qu'il nous outille du côté du générique. Ce sont les dimensions incontournables qui se trouvent rendues présentes et sur lesquelles il peut y avoir des débats, des accords, des désaccords, qui permettent de construire l'évaluation. En même temps, plusieurs personnes ont remarqué que, parce qu'ils étaient génériques justement, les référentiels permettaient parfois mal d'opérer l'évaluation. Bien sûr, ils donnaient bien les dimensions auxquelles il fallait prendre garde. Mais ils ne donnaient pas, de façon suffisamment fine, la manière de positionner la personne. Qu'est-ce qu'une compétence insuffisamment maîtrisée ? A partir de quel moment passe-t-on de l'insuffisamment maîtrisé au moyennement maîtrisé, au tolérable ou acceptable, à la maîtrise, à l'excellence, à l'expertise ? On se rendait bien compte qu'il y avait là des finesses d'appréciation et que, si l'on ne travaillait pas sur cette dimension, tout l'effort d'objectivation que l'on avait fait dans la formulation des référentiels se trouvait compensé, parfois réduit à néant, par l'imprécision qu'il y avait quant aux façons de classer ou d'utiliser les gradations, les systèmes de distinction qui allaient avec.

Enfin il y a l'aspect des circonstances. Quelles sont les bonnes circonstances pour conduire nos évaluations ? Quel est le moment ? Début, milieu, fin de formation ? On s'est rendu compte que, suivant les moments, il y avait évidemment des fonctions différentes et des effets différents. Quelle est la forme ? Ecrite, orale, agie ? Il y a des combinaisons, des hésitations et aussi des enjeux différents de ce point de vue. Et puis, quelle est la bonne circonstance au sens de bonne action ? Est-ce que c'est l'action réelle, telle qu'elle se déroule ? Par exemple dans la situation professionnelle, est-ce que c'est l'action qui se déroule dans les stages ? Et à quelles conditions les stages sont-ils réellement formateurs ? Est-ce que c'est l'action ordinaire du travail qui permet de bien mesurer la compétence ? Ou est-ce que c'est l'action extraordinaire ? J'ai relevé cette expression qui finalement fait réfléchir : « Tout le monde n'a pas la chance dans son stage d'avoir AZF ! » Est-ce que c'est l'extraordinaire, la situation critique, la situation la plus difficile à résoudre qui met au défi les compétences, qui va les révéler parce qu'une part des ressources se trouve dans la situation ? Ou est-ce que c'est, au contraire, l'ordinaire du travail, ce qui est aussi une part incontournable de la compétence, qui s'apprécie aussi dans la façon de gérer les choses qui se répètent, auxquelles on est familièrement confronté.

Problème des acteurs, ou plutôt problème de l'évaluateur. Quel est le bon évaluateur ? Il y a une diversité des professionnels sollicités. Est-ce que c'est le professionnel en exercice dans la fonction ? Si c'est le cas, est-ce que cela doit être quelqu'un de très expérimenté, un expert ? Est-ce que cela doit être un pas très expert, mais professionnel confirmé quand même ? Est-ce que cela doit être quelqu'un d'extérieur ou quelqu'un du métier ? Est-ce que, par hasard, ce pourrait être l'apprenant lui-même qui évalue sa propre

compétence ? Vous n'avez pas tranché ces questions mais il me semble qu'elles ont fortement agité les réflexions et les débats.

Des cadres de références

Ces questions sont importantes parce que, derrière elles, se trouve celle du cadre de l'évaluation et notamment de l'égalité de traitement des personnes et des candidats dans ces situations qui sont fortes pour eux en termes d'enjeu. Trois cadres ont été particulièrement évoqués. Le premier est dans l'articulation entre ce que je qualifierai de cadre professionnel et de cadre personnel. La compétence est une façon personnelle d'exercer une profession ou un métier. Quand un certain nombre de caractéristiques personnelles font partie de la compétence professionnelle, comment pouvons-nous comprendre les choses et les articuler ? Est-ce qu'il y a des contre-indications personnelles à l'exercice de certaines fonctions ? Quand doivent-elles être remarquées, dénotées ? Eventuellement, est-ce que l'on doit considérer que c'est le concours qui les repère ? Est-ce qu'on doit considérer que, une fois le concours passé, tous les gens sont potentiellement aptes à exercer la fonction et qu'il faut donc faire avec les gens tels qu'ils sont ? Est-ce qu'il faut penser que le cadre personnel, l'évolution personnelle, la façon de préparer les gens personnellement à l'exercice de la fonction, font partie de l'évaluation et donc de la formation ? Ou bien est-ce quelque chose qui appartient à la sphère privée des stagiaires et qu'on s'interdit d'y toucher ?

Le second point concerne le cadre déontologique de l'évaluation. Jusqu'où aller et notamment dans la sphère personnelle ? Jusqu'où aller dans la construction des épreuves ? Jusqu'où solliciter ? Jusqu'où pousser les gens pour leur faire révéler, non seulement ce qui est leur potentiel mais également ce qu'ils ne révèlent pas spontanément et que, dans des situations extrêmes, ils pourraient révéler.

Enfin, dernier cadre, et non le moindre, le cadre réglementaire. Beaucoup de situations d'évaluation, notamment celles qui interviennent en fin de formation, sont parfois prescrites par des textes réglementaires. Cela pose un certain nombre de problèmes, pour leur évolution et leur transformation, parce qu'il y a un tempo et des formalités qui ne sont pas nécessairement celles de l'action pédagogique. Cela pose un autre problème, assez crucial, celui de la confrontation entre ce qui pourrait être des exigences réglementaires et les exigences de professionnalisation auxquelles les écoles se dédient. Un exemple est particulièrement illustratif de ceci, celui de la confrontation entre classement et professionnalisation, tel qu'il peut se poser pour certaines écoles. Certains d'entre vous ont par exemple souligné que les exigences d'exercice du métier de cadre dans la fonction publique, d'aujourd'hui et de demain, nécessitaient coopération, travail collectif, aptitude à mobiliser un réseau, des énergies, etc. Par ailleurs, des perspectives de classement allaient conduire à des stratégies de mise en concurrence et qu'il y avait pour les écoles, de la difficulté à articuler les deux et parfois ces articulations pouvaient être positives. Dans certains cas, il semble que la dynamique collective s'accommode fort bien par exemple de la notation et du classement. Dans d'autres cas, cela semblait moins heureux. En tout cas, c'était un point de débat.

Une évaluation de l'évaluation

J'évoquerai un dernier point, peut-être pas directement dans vos formulations, mais je le traduirai comme ceci. Il y a un intérêt et peut-être une ardente obligation à évaluer l'évaluation. Nous construisons, à grand peine, avec beaucoup d'efforts et en mobilisant beaucoup de partenaires, nous nous attachons à avoir des consensus ou des accords sur ces dispositifs. Ils produisent des effets dont on souligne souvent tout l'intérêt, que ce soit pour les partenaires de l'évaluation, les partenaires professionnels, mais aussi pour les stagiaires eux-mêmes. Comment l'évaluation évolue-t-elle ? Est-ce qu'elle suit, enregistre, prend en compte, les transformations qui interviennent dans le métier, dans la fonction publique en général, dans les attentes de la société à son égard ? Il semble que l'idée de point de vigilance, sur la pertinence et l'efficacité de l'évaluation, soit quelque chose qui devrait aller de paire avec la construction et l'attention que l'on porte à ces dispositifs.

Prudence méthodologique. Rigueur déontologique. Efficacité technique. Et pertinence stratégique dans les coordinations, les régulations et les consensus. Cela me semble faire de fortes exigences et de belles perspectives de travail pour les écoles formant les cadres du service public. Il m'a semblé en tout cas que c'est ce dont vous aviez débattu aujourd'hui et ce dont je voulais vous rendre compte.

Conclusion générale

Jacky RICHARD

Directeur général de l'administration et de la fonction publique

Il est tout naturel que le directeur général de la Fonction publique soit présent parmi vous à certains moments forts de votre réflexion, de votre vie institutionnelle de réseau. Je suis très heureux de me retrouver ici, parce que c'est une priorité constante que je porte, depuis bientôt quatre ans, de vivifier le réseau, d'avoir permis son élargissement. Il n'y a pas si longtemps, l'ENA refusait d'adhérer au réseau. Elle estimait appartenir à une autre catégorie d'écoles. Il n'y a pas si longtemps, par mon intermédiaire, et après en avoir discuté avec l'actuel directeur de l'école, un des premiers actes de ce directeur a été d'adhérer au réseau. Je crois qu'il faut savoir gré à Antoine Durlmann d'avoir eu, à la fois cette décision de bon sens, de sagesse, d'humilité. Je suis très heureux que cela ait pu se faire.

Le réseau, pour moi, est quelque chose de tout à fait fondamental. On est plus fort si on est ensemble, si on communique et si on échange. **C'est aussi parce que je pense que l'administration française souffre beaucoup de modèles organisationnels qui sont institutionnels, pyramidaux, hiérarchiques. Le RESP donne la preuve d'un bon fonctionnement, précisément en réseau, c'est-à-dire de manière réticulaire, qui permet souplesse et néanmoins efficacité.** Je suis heureux d'avoir aussi pu montrer qu'il n'y a pas que des formes d'organisation traditionnelle qui fonctionnent.

Le plaisir que j'ai à être parmi vous est fondé sur l'intuition évidente que **la formation**, qu'elle soit initiale ou continue, **est le creuset de la compétence**. Comment peut-on être compétent si on n'acquiert pas, en permanence, un certain nombre de techniques, de réflexes, de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, selon la trilogie bien connue. Comment peut-on acquérir cela sans mettre en place des dispositifs d'acquisition de ces savoirs, de ces compétences, au sein d'établissements, de réseaux de formation initiale et continue ? Nous faisons partie de cette génération qui pense que l'acquis compte beaucoup. Je ne reprendrai pas le vieux débat sur l'inné et l'acquis. La confiance que nous avons en l'Homme fait que nous pensons que les réseaux de formation sont tout à fait essentiels pour l'acquisition des compétences.

Le directeur général de la fonction publique, lorsqu'il se retrouve devant vous, pour vous faire part de ses réflexions, est très intéressé, honoré et... partagé. Je suis partagé parce que le cœur de mon métier, celui de la Direction générale de l'administration et de la fonction publique est encore, encore trop, tourné sur les dispositifs juridiques. Ce cœur de métier, qui a pour nom «Défense et illustration du statut général et des statuts particuliers» se heurte, de manière très évidente, à une autre conception et une autre approche de l'exercice des métiers de la fonction publique, des métiers de l'action publique, qui mettent en avant l'exercice de compétence qui dépasse naturellement la dimension juridique. Le directeur général doit assurer, avec une certaine souplesse, ce grand écart permanent. Les amateurs de gymnastique savent bien que cette position nécessite beaucoup d'entraînement quotidien. Pourquoi cette situation ? Parce que la Direction générale de l'administration et de la fonction publique, chargée d'entretenir -comme on entretient un jardin à la Française- le dispositif juridique, doit aussi assurer son évolution et ses profondes mutations. Or, quand on est à ce poste, on ne peut pas lâcher la proie pour l'ombre et on ne peut pas préférer ni des anathèmes, ni des «Y'a qu'à... Il suffit de...». Il faut au contraire être réaliste, essayer d'identifier un itinéraire de progression, pour faire en sorte que la gestion des personnes, dans leur métier, donc dans leurs compétences, puisse se faire dans le respect de ce qui est le fondement de notre fonction publique : l'appartenance à un système de carrière.

Le mariage de la carrière et de la compétence, voilà la question

Question qui peut paraître simple : il suffit de se débrouiller pour faire en sorte que la carrière, son déroulement, depuis le recrutement jusqu'à l'admission au droit à pension, se déroule en prenant la compétence comme critère de déroulement, plus ou moins rapide, plus ou moins sélectif ! La question de votre séminaire prend là tout son sens et toute son actualité. Comment mesurer la compétence, puisque, avant tout, il faut que nous assurions ce déroulement de carrière dans l'équité, dans la transparence ? Pour cela, nous devons dire pourquoi et comment tel agent a une carrière différente, plus rapide, plus différenciée, plus diversifiée, que tel autre agent. Cela paraît simple mais vous, qui êtes de grands routiers de la fonction publique, vous savez bien que c'est beaucoup plus complexe et très difficile.

Mon objectif est d'aboutir à l'introduction de la compétence comme critère fondamental du déroulement de la carrière. Pour cela, il faut partir des fondamentaux que nous connaissons bien, en mesurer les limites, en mesurer les marges d'assouplissement et être très fermes sur les objectifs finaux que nous voulons atteindre. C'est là la difficulté de l'exercice. Nous partons d'un dispositif général dans la fonction publique qui est extraordinairement juridique, dans lequel le poids des mots, des textes, des références juridiques, est très lourd, pour introduire des critères liés à la réussite dans l'activité professionnelle, liés à l'évaluation de cette réussite, pour marier carrière et exercice des missions.

La gestion de la compétence dans le cadre des statuts actuels

La situation dans laquelle nous nous trouvons actuellement est singulière. Nous avons un corpus de règles qui, dans leur intention et dans leur écriture, permet de faire ce que nous souhaitons faire, c'est-à-dire reconnaître la réussite dans l'exercice des missions comme bon critère de déroulement de carrière. C'est possible. Les textes le permettent, on le dit souvent, c'est la pratique qui ne permet pas. Je reviens un instant sur cette affirmation qui m'a longtemps étonné. Le statut général permet tout. Le statut général est très ouvert ; il permet de reconnaître et valoriser le mérite. Les dispositifs d'évaluation, de notation, d'avancement de grade et d'échelon, toutes les grandes règles qui sont fixées dans la loi du 13 juillet 1983 ou dans la loi du 11 janvier 1984, tout ceci est vrai. Mais ce serait la pratique des statuts, du statut général, et surtout l'intervention des statuts particuliers, qui aurait déréglé la belle machine, détourné les intentions des pères fondateurs, et qui n'aurait pas permis de mettre la compétence au cœur du dispositif de reconnaissance du mérite.

Je conteste cette affirmation. Je ne vous l'aurais pas dit comme cela il y a quatre ou cinq ans mais aujourd'hui **j'estime que l'analyse consistant à dire : «Le statut est bon, c'est son application qui est mauvaise» est un peu courte.** J'ai longtemps entendu mes prédécesseurs dire cela. J'ai longtemps pensé cela aussi ; il est vrai que je suis dans le «circuit» depuis un certain temps : j'ai été directeur de personnel avant d'être directeur général ; j'ai géré des personnels ; j'ai présidé des CAP, des conseils de disciplines ; j'ai réparti des emplois et des fonctions ; j'ai évalué, etc. Je pensais vraiment que le statut recelait de vraies marges de liberté et qu'il appartenait aux gestionnaires de s'emparer des libertés, plus ou moins cachées, du statut pour aboutir à une gestion managériale efficace. Je ne pense plus cela. Ce qui est vrai du statut général est beaucoup moins vrai des statuts particuliers. Les statuts particuliers sont, à y regarder de près, un empilement de règles qui sont des répliques moins ouvertes que celles contenues dans le statut général.

L'exemple typique est celui des conditions de recrutement. Pour des raisons qui tiennent à la compétence attendue des agents, on va circonscrire des viviers de recrutement, imposer des niveaux de qualification pré-supposés pour formater les concours de recrutement. Ce sont les statuts particuliers qui font cela. Ce sont eux qui assurent aussi les conditions de promotion, d'échelon ou de grade, qui sont plus ou moins rigides ou plus ou moins bureaucratiques, pour parler vite et clair, ou qui font la place à des critères qui n'ont rien à voir avec le management des hommes, avec les fonctions et l'exposition des fonctions, qui prennent en compte des éléments qui sont plus faciles à objectiver, mais qui, en contrepartie, sont assez éloignés de l'exercice des missions. L'ancienneté est l'archétype de ces critères faciles à objectiver et avec lequel on achète la paix sociale.

Notre administration n'aime pas le face-à-face, n'aime pas dire clairement, de manière objectivée, pour quelles raisons tel agent, sur ce poste-là, dans des circonstances professionnelles données, est meilleur que tel autre agent. Nous avons donc inventé des critères qui évitent de se poser ces questions et qui ont acheté à bon compte la paix sociale. Revenons un instant sur la carrière. Une fonction publique de carrière n'a d'intérêt que si l'on peut dérouler un itinéraire professionnel. Le mot carrière vient de «course» que l'on retrouve dans le mot «cursus» ; c'est donc une course avec des obstacles à franchir ; on peut dire aussi que c'est un itinéraire avec des rendez-vous de carrière qui se passent en fonction de nos capacités et de nos talents. En tout cas, c'est quelque chose de progressif et de construit. On a souvent du mal à définir les critères de bon déroulement de cette carrière. La mobilité en est un, incontestablement ; c'est d'autant plus normal que la fonction publique de carrière garantit l'emploi et donc devrait favoriser la prise de risque que comportent les mobilités professionnelle et géographique. Il faut pouvoir évoluer -dans tous les sens du terme- d'un poste à un autre. Mais, les statuts particuliers fixent souvent des règles de détachement ou des règles d'intégration qui sont extraordinairement sévères, sélectives, pour freiner ces détachements ou empêcher les intégrations après détachement parce que, «pour être bien géré, on doit être géré entre soi».

Les statuts particuliers présentent véritablement un bon nombre d'inconvénients parce que précisément, ce sont des statuts particuliers. Il ne faut pas attendre d'un statut particulier autre chose que d'établir des règles spécifiques et protectrices. **Je pense que les règles juridiques doivent être complètement revues et qu'une nouvelle architecture statutaire doit à nouveau être proposée pour mettre la compétence au cœur de la gestion des agents.** C'est un grand chantier de projets et de propositions que ma direction porte. Je n'engage que moi, quand je dis ce que je vais vous dire maintenant.

La gestion de la compétence comme fondement d'un système de statuts repensés

Ma direction, il y a deux ans maintenant, a travaillé sur le rapport du Conseil d'Etat d'avril 2003 qui dénonçait toutes les rigidités de la fonction publique, rigidités que le Conseil d'Etat avait d'ailleurs notablement contribué à établir, avec une jurisprudence très classique sur l'égalité de traitement des agents par exemple, invalidant toutes les notations faites par certains ministères novateurs, fondées non plus sur une note arithmétique mais sur des niveaux ou des bilans d'entretiens. Comme les décrets statutaires ne l'avaient pas prévu, le Conseil ne pouvait certes qu'annuler. Il n'a également pas facilité les évolutions par ses avis. L'avis selon lequel la déconcentration de la gestion n'est pas possible dès lors qu'il n'y a pas au moins cinquante personnes dans un corps et dans une circonscription donnés, freine la déconcentration. Or la déconcentration, c'est le rapprochement de la gestion au quotidien des hommes de ceux qui mettent en place les politiques publiques. Actuellement, un directeur départemental ne peut pas avoir la maîtrise du recrutement, de l'avancement, de la notation, des sanctions disciplinaires, de ses agents. La déconcentration est la bonne manière d'éviter que les responsables des services soient sans arrêt pris à contre-pied par des décisions centrales qui leur échappent.

Le rapport du Conseil d'Etat sur l'évolution de la fonction publique a été un guide tout à fait fécond pour faire des propositions de recomposition de l'architecture. **La compétence a été, pour moi, le critère de cette nouvelle construction.** Nous avons actuellement 900 corps dans la fonction publique de l'Etat. Cela paraît énorme. On peut répondre que 75% des fonctionnaires sont dans 30 corps. Il y a de gros corps comme celui des professeurs d'école. Mais cela rend la démonstration encore plus pertinente. Si 75% des fonctionnaires sont dans 30 corps, on a 25% des fonctionnaires qui sont dans 870 corps. C'est encore plus aberrant. L'idée toute simple est que cette atomisation de notre fonction publique est à l'origine de beaucoup de nos difficultés managériales, en matière de la mobilité notamment... La mobilité entre les corps est rendue difficile parce que, plus vous avez de «petites boîtes», plus il est difficile de passer de l'une à l'autre. **L'idée d'avoir des espaces statutaires plus larges est une condition de liberté de cheminement des carrières, de brassage des compétences et de traçage d'itinéraires professionnels.**

Les corps actuels sont marqués par une certaine forme d'égoïsme, de protectionnisme et ont des caractéristiques, en termes de rémunération, qui sont très marqués. Les corps sont très jaloux de leur indiciation. Chaque corps espère avoir une indiciation un peu supérieure à celle de son voisin pour bien montrer sa différence. Et je n'évoque pas les régimes indemnitaires qui sont, comme chacun sait, très disparates d'un corps à l'autre. Outre les facilités de mobilité, l'existence d'espaces statutaires beaucoup plus larges que les corps, permettrait des définitions de niveaux de rémunération beaucoup plus formatés, plus homogènes et favoriserait l'accélération du processus de rapprochement des régimes indemnitaires.

Le grand nombre de corps rend la distinction du grade et de l'emploi ténue et sans portée significative. Cette distinction est une garantie pour les fonctionnaires. Vous appartenez à un corps, vous assurez des missions, des fonctions. Vous êtes sur un emploi : si vous le perdez, le fait que vous soyez titulaire d'un grade, que vous apparteniez à un corps, vous donne une garantie d'emploi. Le fondement de la garantie de l'emploi est assis sur la distinction du grade et de l'emploi. Or, plus vous avez des corps restreints dans leur périmètre, dans leur mission, plus la distinction entre le grade et l'emploi est dépourvu de portée car il y a une quasi identité entre les missions du corps ou grade et l'exercice réel des fonctions. En revanche, si vous avez des espaces beaucoup plus larges, cette distinction du grade et de l'emploi est beaucoup plus facile pertinente et opérationnelle. **Je considère que si on veut mettre la compétence au cœur de la gestion, il faut renforcer, la distinction du grade et de l'emploi, qui garantit la sécurité de l'emploi mais qui permet aussi d'assurer, tout en étant titulaire d'un grade défini par un décret en Conseil d'Etat, d'exercer une multitude de fonctions qui correspondent à l'appartenance à un cadre statutaire donné.**

Pour être un peu plus précis, **l'idée est de structurer notre fonction publique en reconnaissant six filières professionnelles (en colonnes) et cinq niveaux de responsabilité (en lignes)**. J'ai identifié six filières, il peut y en avoir cinq ou sept : administration, technique, formation et culture, sécurité (au sens large du terme), médico-social et administration financière. A ce stade il serait trop difficile de fondre la filière administrative financière avec la filière administrative.

Je compte quatre ou cinq niveaux : la catégorie C (les fonctions d'exécution), la catégorie B (rédaction au sens noble du terme), la catégorie A (cadres intermédiaires) et l'encadrement supérieur et (ou) dirigeant.

A l'intersection d'une filière et d'un niveau, vous avez un cadre statutaire, qui est, en quelque sorte, la nouvelle définition du corps. On ne les appelle plus des corps, mais des «cadres de fonction» selon l'appellation du Conseil d'Etat. Nous avons retenu le terme générique de «cadre statutaire». Je vais prendre trois exemples. Tout d'abord, celui d'un cadre statutaire qui est à l'intersection de la filière administrative et du niveau 3 (c'est à dire le A-type). On l'appellera, sans jeu de mot, le cadre statutaire regroupant les «cadres de l'administration». Il rassemble une vingtaine de milliers de cadres administratifs dont les attachés d'administration sont l'archétype mais il y a aussi parmi eux, les inspecteurs de l'action sanitaire et sociale par exemple. Le deuxième exemple est celui du cadre des techniciens. Dans la filière technique, au croisement du niveau B, vous avez les techniciens, qu'ils soient de l'Agriculture, de l'Equipement, de la Police scientifique... Dans la filière administrative, au niveau C, vous avez une centaine de milliers d'agents que j'ai appelés des «assistants d'administration» qui regrouperont, au sein du même cadre statutaire, les actuels agents et adjoints administratifs.

Ces cadres statutaires larges permettent de bien assurer, l'appartenance à la fonction publique de carrière, parce qu'on est dans un cadre statutaire qui a été défini par un décret en Conseil d'Etat, avec des missions, des règles de recrutement, des règles d'avancement... Cette nouvelle architecture ne doit pas «diluer» les métiers. C'est pourquoi, les recrutements dans les cadres statutaires se feront par spécialité, le concours restant bien entendu la règle. **On va retrouver, avec les spécialités, la finalité des écoles de formation, leur nécessaire rôle identitaire grâce au creuset de la formation initiale. Les écoles de formation, dans le nouveau système, sont calées sur les spécialités et réciproquement.** L'école de police continuera à assurer la formation des policiers et l'ENAP, dans la filière de sécurité, continuera à former les agents dévolus à l'administration pénitentiaire.

Plus on avance dans la carrière au sein de son cadre statutaire, moins on a vocation à être «scotché» sur sa spécialité de recrutement et plus on a vocation à exercer les multiples fonctions du cadre statutaire large auquel on appartient, voire de celles du cadre statutaire voisin ou supérieur. Les questions de mobilité vont être réglées de manière beaucoup plus évidentes parce que la règle du détachement sera supprimée puisque devenue inutile. **On va passer d'une fonction à une autre en restant dans le même cadre statutaire. On sera chaque fois en position d'affectation.** On peut très bien imaginer qu'un ingénieur, appartenant au cadre statutaire de niveau 3 de la filière technique, veuille, à un moment de sa carrière, exercer des fonctions administratives en administration centrale ou en DDE, qui sont normalement dévolues à un cadre administratif de niveau 3 de la filière administrative. Il sera en situation d'affectation et non de détachement. Vous voyez la simplification du système. Par la suite, enrichi de cette expérience réussie, cet agent pourra tout à fait retrouver un poste de responsabilité supérieure au sein de la filière technique, sur un emploi de niveau 3, voire de niveau 2.

Dans le schéma que je vous indique, il n'y a plus de statut d'emploi. Puisqu'on a développé et renforcé la distinction du grade et de l'emploi, la gestion de la carrière -c'est là où je rejoins le sujet que vous m'avez demandé de traiter, celui de la compétence- la gestion des agents sur leur fonction va être le critère déterminant pour le déroulement de la carrière. Ce qui veut dire que les critères de promouvabilité sont complètement à revoir, que les examens professionnels sont à repenser, que la reconnaissance des acquis de l'expérience -je ne parle pas de VAE, qui est un tout autre sujet- du parcours antérieur, doit être prise en compte pour la détermination de la capacité à passer au grade supérieur ou au cadre statutaire supérieur, ou même au cadre statutaire latéral. Tous les schémas sont possibles.

Vous le voyez, avec ce système, qui se déporte davantage sur les fonctions que sur le grade, vous avez nécessairement une meilleure reconnaissance de la compétence qui, pour moi est la mise en œuvre, dans une situation professionnelle déterminée, de capacités, de savoirs, de savoir-faire qui permettent d'exercer convenablement une fonction, au service d'une mission.

Echanges avec les participants

Quel est le calendrier de mise en œuvre de cette réforme ?

Le calendrier est complexe. Nous travaillons sur ce dossier depuis environ une année. Une première étape importante a été franchie lorsque nous avons, à la fonction publique, fait admettre aux autres ministères que cette réforme était jouable. Inutile de vous dire qu'il nous a fallu faire preuve de conviction, autant, si ce n'est plus, à l'égard des ministères que des organisations syndicales. Il est vrai que les ministères sont structurés sur des corps, sur des filières dominantes de formation, sur les écoles aussi. Les écoles jouent un rôle très important dans la structuration des corps autour du métier. Encore une fois, ce n'est pas un reproche mais une constatation. On me fait la remarque suivante : « Est-ce que la réforme n'est pas en train de diluer, dans les cadres statutaires, toutes les belles et bonnes spécificités en termes de professionnalité, en termes de métier ? Les recrutements par spécialités sont la réponse à cette crainte . Mais il est vrai que les ministères, d'une manière générale, ont été, de prime abord, hostiles à cette réforme.

Puis, progressivement, en montrant notamment que la gestion des cadres statutaires se ferait par ministère et que les CAP se tiendraient également par ministère et par cadre statutaire, ils ont mieux compris la réforme et l'ont acceptée.

Dans une deuxième étape dans laquelle nous sommes maintenant, s'est ouverte la concertation syndicale. Depuis février, nous sommes en discussions avec les organisations syndicales. On voit bien que, derrière ces sujets, il y a des questions de grille de rémunération. J'ai parlé de cinq grands niveaux de responsabilité et donc de rémunération. Il est nécessaire d'harmoniser la situation actuelle d'autant que, sans être cynique, il faut faire en sorte que la réforme soit vendable. On ne présente pas une réforme sans y mettre du liant. Prenons l'exemple des multiples corps de catégorie A ; il y en a qui ont un petit avantage indiciaire sur le voisin, on va formater un niveau de catégorie A-type en alignant les situations les moins favorables sur celles qui le sont un peu plus. L'application de «la clause de la nation la plus favorisée» en quelque sorte.... La réforme a donc un coût, ce qui ne facilite pas sa mise en place du côté du ministère des Finances. Mais les organisations syndicales, elles, sont très attentives à cet aspect des choses. Il ne peut, à mon sens, résulter qu'un certain surhaussement des niveaux de grille. De toutes façons, la recomposition de la grille de la catégorie C, complètement déséquilibrée par l'élévation continue du SMIC, est indispensable. Nous en sommes là. Pour la mise en œuvre, il y aura les impondérables politiques, techniques, financiers. 2007 semble, malgré tout, peu réaliste pour la grande réforme de l'architecture statutaire.

Si la mobilité est facilitée dans le nouveau système sera-t-elle possible entre les trois fonctions publiques ?

La réforme facilitera les passerelles. Dans la fonction publique territoriale, vous le savez, il n'y a que des cadres d'emploi. Il n'y a pas de corps. Les cadres d'emploi sont beaucoup moins nombreux que les corps. Il y a environ 1 500 000 agents dans la fonction publique territoriale. La comparaison entre les deux fonctions publiques n'est pas aisée. Néanmoins on retrouve à peu près une réplique des corps de l'Etat dans la fonction publique territoriale, sauf que, parce qu'elle est plus récente, plus moderne dans sa construction, elle est fondée sur 60 cadres d'emploi, à comparer aux cadres statutaires qui seraient une trentaine (cinq niveaux multipliés par six filières). On voit que les correspondances sont beaucoup plus faciles dès lors qu'on travaille sur «une largeur de maille» à peu près identique entre les deux fonctions publiques. La fonction publique hospitalière est très particulière. Les praticiens hospitaliers ne sont pas des fonctionnaires. Il y a des différences sensibles. A terme, la réforme qui concernerait prioritairement la fonction publique de l'Etat, s'appliquerait sans trop de problèmes à la fonction publique hospitalière, s'agissant notamment de la filière administrative. Cela faciliterait incontestablement les passerelles. C'est un des buts de la réforme d'ailleurs. J'ai parlé de mobilité. C'est la mobilité à l'intérieur de la fonction publique de l'Etat, mais aussi entre les fonctions publiques. La décentralisation montre bien actuellement que l'on peut passer des corps de l'Etat dans les corps de fonction publique territoriale. Cela ne se fait pas sans grincement mais je suis sûr tout ceci va se stabiliser beaucoup plus vite qu'attendu. D'une manière générale, il faut établir des passerelles, pouvoir faire des allers-retours. L'avenir des ingénieurs des Ponts, par exemple, n'est plus tout à fait dans la fonction publique de l'Etat. Il est désormais assez largement dans la fonction publique territoriale.

La réforme aura-t-elle une incidence sur le niveau des recrutements ?

Il n'est pas question de revenir sur le niveau de diplôme requis pour entrer dans ce type de cadre statutaire. Cela fait partie de la professionnalité et de la caractéristique forte de la fonction publique de carrière, que la détention et la possession du diplôme requis. Cette réglementation est transverse aux trois fonctions publiques. C'est la même pour les administrateurs, les ingénieurs, les bibliothécaires, les infirmières, les médecins. Que l'on soit dans la fonction publique territoriale, ou dans la fonction publique d'Etat, à l'Education nationale ou en Prévention, on a, selon les métiers, les mêmes diplômes. Cet invariant étant posé, l'appartenance à un même cadre statutaire d'une filière donnée, facilite complètement les mutations, les circulations, et les mobilités.

Est-ce que cette réforme va changer les concours ?

Je pense que l'on va être obligé de réfléchir à tout cela. Tout d'abord, le concours est et reste le mode d'accès privilégié à la fonction publique. Il faut le réaffirmer. Les concours auront lieu par spécialité. A priori, je ne souhaite pas que tout bouge dans tous les sens. On sait ce qu'il faut penser des concours actuels. J'ai des idées assez précises sur les concours internes que je trouve souvent trop académiques ou trop proches, dans leur conception, des concours externes. Les concours externes, dans leur organisation, ne me semblent pas fondamentalement à revoir. Ce seront des concours d'accès au cadre statutaire par la voie de la spécialité.

Je crois que, quand on fait une réforme, il faut bien identifier ce que l'on veut faire mais il ne faut pas toucher à tout en même temps. Sinon on risque de brouiller complètement les cartes et on agglomère tous les mécontentements sur le moindre texte. En revanche, cela ne veut pas dire qu'on n'a pas de réflexion sur la diversification des voies d'accès dans la fonction publique. On vous a parlé du «Pacte» relatif à l'accès sans concours à certains niveaux de la Fonction publique, sur l'idée que l'on peut être recruté à des âges plus élevés, en venant d'autres horizons. On peut être recruté sans avoir exactement tous les diplômes, moyennant une formation en alternance pendant une période de formation initiale. Ces sujets sont à l'étude. Mais je souhaite rester prudent sur les concours externes et sur les voies d'accès aux écoles de formation.

Comme je ne vois plus de questions, je souhaite vous redire ma confiance et vous remercier de votre attention et surtout pour l'action de fond qui est la vôtre au sein de vos établissements.

Annexes

ANNEXE 1 : Problématique et programme du séminaire

ANNEXE 2 : liste des participants

ANNEXE 1 : Problématique et programme du séminaire

Le RESP organise tous les 18 mois environ un séminaire de réflexion à destination de ses responsables de formation et formateurs. Depuis 1998, le réseau a ainsi proposé à ce public quatre séminaires qui ont chacun exploré des facettes de la professionnalisation. On rappellera pour mémoire les titres de ces manifestations :

- La professionnalisation (ESPEMEN Poitiers)
- Les pédagogies adaptées à la professionnalisation (ENACT Montpellier)
- La professionnalisation : individualiser/personnaliser les projets (INTEFP Marcy)
- L'expérience est-elle formatrice ? (IRA Bastia)

Au cours de ces séminaires la question de la compétence a souvent été au cœur des problématiques traitées. Cette notion devenue courante masque une imprécision de son contenu et a fait l'objet de multiples approches et de définitions pas toujours cohérentes. Le flou qui résulte de l'usage de cette notion peut servir à justifier des pratiques peu fondées conceptuellement.

Afin de clarifier le sens donné à cette notion dans les écoles du réseau et de rendre plus opératoire son usage, le groupe «compétences» attaché aux activités «Professionnalisation, Etudes et Recherches en Formation» a conduit durant les deux dernières années un travail d'analyse de la compétence et des moyens de former aux compétences.

Dans la lignée de ces travaux, il s'agit dans ce séminaire d'approfondir la question de la mesure ou de l'évaluation de la compétence. D'autant que « la compétence » est devenu une référence obligée dans le domaine de la GRH comme de la formation, y compris universitaire.

La mesure de la compétence est au centre de différents processus : le recrutement, la titularisation, la professionnalisation, la formation, la validation des acquis de la formation, l'individualisation et la personnalisation des formations. Dans tous ces processus, il s'agit dans un certain contexte d'évaluer/mesurer le potentiel professionnel d'un individu. Au regard des enjeux pour l'individu et pour le milieu professionnel il importe de ne pas jouer aux apprentis sorciers et d'explicitier les fondements de cet acte, d'en discuter les méthodes, d'en valider les résultats.

Le titre volontairement provoquant du séminaire porte une problématique fondamentale qui soulève nombre de questions essentielles. Comment mettre en relation un concept «flou», la compétence, et un concept «dur», la mesure ? Comment nomme-t-on, décrit-on la compétence qui va faire l'objet de cette mesure ? Que mesure-t-on ? Les ressources mobilisées par l'individu pour accomplir son activité ? Les performances de cette activité ? L'efficacité de cette activité ? S'agit-il de mesurer un mode de fonctionnement humain ? Peut-on mesurer un processus de fonctionnement intériorisé ? S'agit-il de mesure ou d'évaluation ? Quelle place est-elle laissée à la dimension affective ? Au fait que ce sont des individus qui vont évaluer d'autres individus ? Quelle compétence faut-il pour évaluer la compétence ?

Au-delà d'une approche conceptuelle qui peut s'appuyer sur plusieurs approches disciplinaires, cette problématique a des incidences opérationnelles essentielles pour les écoles du RESP.

Ainsi ce séminaire sera l'occasion :

- De vérifier la place qu'occupe cette question dans nos écoles ;
- D'identifier quelle mesure des acquis de la formation est réalisée en cours ou à l'issue des formations et qu'est-ce qui est mesuré ?
- Cette mesure suffit-elle à établir la légitimité d'une professionnalité ou à garantir une adaptation rapide à l'exercice professionnel ?
- Peut-on auto-évaluer, auto-mesurer sa compétence ? Faut-il nécessairement un regard extérieur ?

Esquisse de déroulement

Le déroulement de ce séminaire tient compte de l'expérience acquise lors des séminaires précédents. Ainsi, ce séminaire privilégiera la rencontre entre des chercheurs et les praticiens du RESP. Sa conception permettra l'échange de pratiques s'appuyant sur les réalisations des écoles. La durée de trois jours permet cet échange approfondi et la maturation des idées.

Le déroulement s'ordonnera selon les temps suivants :

■ J1 : Ouverture de la réflexion

Les exposés introductifs, au cours de la première journée, serviront à ouvrir des pistes pour la réflexion à produire dans les ateliers. Trois interventions sont programmées :

La première abordera la notion de compétences dans notre société : l'apparition, l'évolution de cette notion, son usage social, son usage individuel (V. Merle CNAM)

Les deux interventions suivantes seront plus axées sur la problématique autour des notions de description de la compétence et de mesure de cette compétence (intervenant pressenti Patrick Mayen ENESA Dijon, G. Figari Université de Grenoble ...)

■ J2 et J3 matin : les ateliers

Les ateliers pourraient s'organiser autour des trois thématiques suivantes :

- Comment les systèmes de validation des formations délivrées par les écoles donnent-ils une garantie sur la compétence des personnes formées ? (mise en comparaison des systèmes de validation)
- Comment valider les compétences issues des expériences professionnelles ou des situations d'apprentissage informel ? (adaptation à l'emploi, reconversions au sein de la fonction publique notamment, ...)
- Comment positionner un individu à l'entrée en formation au regard de son activité antérieure ?

Chaque atelier sera animé par une personne ayant une expertise de ces questions (personnes pressenties : F. Guillot-Meunier, C. Heyraud, M. Bossuet). Un rapporteur membre du comité de pilotage fera le lien entre les débats des ateliers et les assemblées plénières.

Les trois temps d'ateliers progresseront selon les angles d'analyses suivants :

- Dans chacun des systèmes de mesure présentés, comment est décrite la compétence à évaluer ?
- Sur quoi repose la mesure de la compétence et selon quelle méthode ? Qu'est-ce qui est mesuré ?
- Comment optimiser les systèmes existants ?

Chaque temps d'atelier sera ponctué par une assemblée plénière qui permettra de mutualiser les questions et les réflexions de chaque atelier. Chacun de ces moments fera l'objet d'un point, d'une note d'étonnement, d'un retour par un chercheur «fil rouge». (Intervenant pressenti, Ph. Astier).

■ J3 AM : clôture du séminaire et ouverture sur le prochain.

Après une synthèse des réflexions du séminaire par Ph. Astier, la conférence de clôture servira de lien entre ce séminaire et le prochain qui aura pour objet l'activité des cadres dirigeants.

Ainsi, l'intervention de clôture pourrait être centrée sur l'évolution des compétences des cadres de la fonction publique dans les prochaines années. (Intervenant pressenti : J. Richard).

Liste des participants

■ Atelier 1

CNFEPJJ

ENA

ENAP

ENI

ENSOSP

ENSP

ESEN

IGPDE

INTEFP

IRA de Bastia

IRA Lyon

Dominique FEVRE

Thierry COURTINE

Jennifer LORANS

Catherine FARGE

Jacques VANDEBEULQUE

Marc NAGELS

Jean-François RAYNAL

Aminata BARRY

Pascale RODRIGO

Dominique VANDROZ

Marie-Françoise RIVET

Françoise COURTILLON-MOREAU

■ Atelier 2

CNFEPJJ

ENA

ENAP

ENG

ENSOSP

ENSPo

ENSP

ENSV

EOGN

ESEN

INTEFP

Thierry DE RICHAUD

Michel FADAT

Gisèle FICHE

Dominique SCHAEFER

Jean-Pierre JURMAND

Jean-Marie LAURENT

Roselyne BARDOT

Marie-Paule DOURS

Thierry CARRET

Bernard ENCAUSSE

François MOLIN

Jeanine POMMIER

Jérôme COPPALLE

Dany MIGNOT

Francis ALIN

Marie ZENDEROUDI

François GAY

■ Atelier 3

CESG

CNFEPJJ

ENA

ENSOSP

ENSP

ESEN

INET

INTEFP

IRA de Bastia

Eric SPILLMANN

Nicole CLAVIER

Jean-Luc GUIHARD

Gérard D'HONDT

Lucile DROMER-NORTH

Julie DELAIDDE

Josiane CARVALHO

Sylvie CABRERA

Valérie BROUSSOLLE

Marie-Laure COULON

Jean BARBAZA

Des informations sur le RESP ► www.resp-fr.org

