



HAL
open science

Formation par compétences: l'enjeu de la dimension biographique dans les processus d'évaluation

Eric Gallibour, Yves Raibaud

► **To cite this version:**

Eric Gallibour, Yves Raibaud. Formation par compétences: l'enjeu de la dimension biographique dans les processus d'évaluation. La revue Foéven - Ressources éducatives, 2014, n°166, p.22-24. hal-00955116

HAL Id: hal-00955116

<https://hal.science/hal-00955116>

Submitted on 3 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Formation par compétences :
l'enjeu de la dimension biographique dans les processus d'évaluation**

La revue Foéven n° 166, Ressources éducatives, 2014 p. 22-24

*Eric Gallibour, sociologue, chargé de mission au CEMEA Aquitaine
Yves Raibaud, maître de conférences HDR, IUT Michel de Montaigne, Adess Cnrs*

Dans les années 1990 les Diplômes d'Etat d'animateurs délivrés en France par la DRDJS ont commencé à s'appuyer sur un référentiel professionnel et de certification qui met au cœur de la formation la notion de compétence. La validation de cette compétence suppose qu'en situation de formation en alternance ou de stage, l'animateur-trice soit capable de résoudre un certain nombre de problèmes techniques et relationnels en mobilisant des ressources, configurées en « capacités » (être capable de...), elles-mêmes liées à des « savoirs » (savoir, savoir-faire, savoir-être). L'animateur est censé combiner capacités et savoirs pour obtenir un résultat dans l'activité réalisée, ce qu'on lui demande ensuite de présenter devant un jury de certification.

Les risques de formatage de ces dispositifs de formation ne sont pas minces, d'autant plus si l'obligation d'appliquer un référentiel va de pair pour les organismes de formation avec la gestion administrative et pédagogique de la sélection, l'évaluation et la certification des compétences des candidats et la socialisation à l'exercice de leur métier. Notre regard se portera donc plus particulièrement sur la dimension biographique des compétences des animateurs en formation, lorsqu'il s'agit pour eux de démontrer leurs capacités à parler d'eux-mêmes, de leurs expériences personnelles et de leurs pratiques professionnelles. Plus qu'une sociologie des compétences des animateurs en formation, il s'agira d'analyser les cadres d'évaluation de ces compétences en s'intéressant aux contextes et aux situations d'interface dans lesquels sont engagés animateurs et formateurs. Cela nous permettra de poser les bases d'une réflexion sur les dimensions subjectives de l'évaluation des compétences biographiques des animateurs.

1. Les enjeux des discours sur les compétences de l'animateur

De nombreuses associations et mouvements d'éducation populaire, en particulier les CEMÉA, font l'analyse que les discours institutionnels d'expertise sur les compétences des animateurs professionnels (notamment dans le cadre des nouveaux diplômes d'État) sont révélateurs d'un jugement (re)producteur de normes qui neutralise les questions sociales et politiques posées par l'émergence de cette profession. Ces « discours d'experts » considèrent en effet qu'il existe non pas plusieurs manières d'appréhender les compétences des animateurs, mais une bonne et une mauvaise façon de le faire. Les producteurs et les adeptes de ces discours d'experts se trouvent à la fois dans le champ dominant de la formation institutionnelle (CNFPT, DRJSCS) et dans le champ universitaire (IUT, Instituts de Travail Social, Universités). Ils sont généralement enclins à la production d'une orthodoxie qui définit ce que les compétences des animateurs doivent idéalement être en occultant les difficultés que recouvre leur exercice dans le monde professionnel. Ils oublient ainsi que la possibilité pour l'animateur de mettre en œuvre ses compétences dans l'organisation qui l'emploie dépend autant de son statut et de son niveau de diplôme que de sa fonction et de son rôle, ou de la nature de son travail et de ses relations professionnelles. Ceci est particulièrement vrai lorsque l'organisation ne reconnaît pas à l'animateur de compétences autres que celles que lui impose

sa fiche de poste ou lorsqu'on ne lui donne pas les moyens ni l'opportunité d'agir pour les exercer.

Malgré ces réalités professionnelles, lorsqu'on parle de compétences pour l'animateur celles-ci sont généralement rattachées à des demandes paradoxales : faire preuve d'innovation et de créativité dans ses actions et ses projets en intégrant des démarches participatives tout en suivant des consignes et des programmes préétablis, coopérer dans ses actions avec des partenaires dont les intérêts sont parfois antagonistes, animer et coordonner des réseaux d'acteurs professionnels souvent en concurrence sur un même territoire, être capable de prendre des décisions techniques appropriées et de trouver des solutions budgétaires adaptées aux besoins des publics tout en se conformant aux normes de management et aux règles de gestion financières définies par l'administratif et le politique.

La diffusion de cette idéologie positiviste et idéalisée qui met de côté les enjeux sociohistoriques, politiques et institutionnels que recouvre la reconnaissance professionnelle des compétences liées au métier d'animateur, permet de mieux comprendre pourquoi on aborde la notion de compétence en animation surtout lorsqu'il s'agit de renforcer la légitimité de sa professionnalisation. La construction des compétences de l'animateur se ferait dans l'articulation entre des modèles empruntés aussi bien au monde des bénévoles qu'à celui des professionnels (militant, technicien et médiateur) intégrant des fonctions (production, élucidation et facilitation) et des pôles d'activité spécifiques (idéologique, économique et symbolique) : *«Une compétence est un trait d'union entre caractéristiques individuelles et qualités requises pour mener à bien des missions professionnelles. Elle est donc autant dynamique que stratégique, se développe de façon permanente au cours de la vie active et professionnelle, devient une pratique peu à peu maîtrisée, et seules les expériences de terrain permettent de construire des compétences dès lors qu'elles comportent difficultés, défis, responsabilités : elles permettent d'apprendre à apprendre.»* (Augustin, Gillet, 2000 : 169). Plus généralement, les compétences professionnelles de l'animateur sont envisagées, soit comme un *ethos praxéologique* illustrant son aptitude réflexive et sa distanciation sur sa pratique lui permettant, dans l'action, de s'adapter pour atteindre ses objectifs, soit comme un *habitus à incorporer*, c'est-à-dire un capital d'expériences acquises et accumulées au cours de ses trajectoires socioprofessionnelles et ses parcours de formation.

Si la construction des compétences des animateurs n'échappe pas à l'élaboration de référentiels, il faut donc convenir que le processus d'institutionnalisation des compétences de l'animateur professionnel comporte un risque de formatage. Dans les dispositifs de formation du BAPAAT au DESJEPS, l'application d'un référentiel de compétences interroge directement ses finalités et ses modes d'évaluation. Le formatage des compétences s'illustre par une conception accumulative des savoirs et des aptitudes expérimentés et acquis en formation et en alternance qu'il conviendrait ensuite d'appliquer dans l'activité professionnelle de manière opérationnelle. Tout se passe comme si étaient mis de côté : les profils des individus (ayant souvent vécus des ruptures dans leurs trajectoires scolaires et socioprofessionnelles), les dynamiques d'acquisition et de réappropriation, les processus de co-construction des savoirs ou la variabilité des contextes et des situations dans laquelle les compétences des animateurs s'exercent, etc. Cette conception mécaniste des processus d'apprentissage en formation s'attache davantage à une représentation idéalisée des compétences qu'à une appréhension sociologique de la complexité de leur construction.

Dans ce sens, l'application d'un référentiel peut contribuer au formatage des compétences de l'animateur à partir du moment où le référentiel est envisagé comme une boîte à outils dont l'objectif est d'abord et avant tout d'adapter et d'ajuster les futurs

professionnels aux exigences administratives des institutions de tutelle, comme à celles du marché de l'emploi et des organisations de travail. Inscrite dans les dispositifs de formation, cette conception des compétences de l'animateur et de son rôle tend à le rapprocher de la figure libérale du salarié flexible et performant. Elle a conduit les associations et mouvements d'éducation populaire à produire leur propre définition des compétences (Francas, 2003) et à rappeler que : « *la notion de compétence est montée en puissance en même temps que celle d'évaluation dans le champ de la formation quand il s'est agi de tenter d'objectiver les actes d'animation, autant que ceux de l'instruction ou de l'éducation* ».

Vu sous un angle plus institutionnel, l'usage du référentiel pour construire les compétences des animateurs dans les dispositifs de formation du BAPAAT au DESJEPS risque de limiter le rôle des formateurs à un processus d'identification et d'évaluation de comportements et de savoirs requis. Pour ces formateurs, il s'agit alors de se conformer aux exigences d'une gestion bureaucratique marquée par un accroissement du temps consacré à la gestion administrative de « l'accompagnement individualisé des parcours de formation », ce qui tend à rapprocher ces dispositifs de formation, de ceux déjà mis en place pour l'aide et l'accompagnement à l'insertion des personnes en difficultés sociales.

Du côté des animateurs, la plupart doivent se soumettre aux obligations du décodage et de l'apprentissage des règles et des discours qui sont censés objectiver leurs pratiques et leurs activités sur le terrain (ce que l'on peut observer, par exemple, par l'acquisition rapide d'un jargon professionnel). Il faut donc partir du principe que la construction des compétences de ces animateurs en formation risque d'un côté d'être (sur)déterminée par l'application du référentiel et de l'autre, (re)structurée par les « ficelles du métier » utilisées par les formateurs employés par l'organisme de formation qui en a la gestion. Mais souligner les enjeux que comporte l'orientation des dispositifs de formation et le formatage que peut entraîner l'application du référentiel ne suffit pas. Il faut aussi rappeler qu'aujourd'hui la construction de ces compétences dans le monde du travail et de la formation se déroule dans un contexte de performances sous contraintes qui s'intéressent explicitement à la dimension biographique du salarié. Dans le modèle de gestion libérale des compétences, le salarié doit faire preuve de plus d'adaptation et de flexibilité. Le salarié en formation est contraint, quant à lui, de montrer sa capacité à pouvoir « parler de soi et de son expérience ». Si la compétence biographique de l'animateur (qu'il soit en situation d'exercice professionnel ou en formation) est devenue un objet d'évaluation, elle est à ce titre, une nouvelle forme de compétence sociale qu'il convient d'examiner davantage dans le domaine de la formation professionnelle.

2. La compétence biographique comme nouvelle forme de compétence sociale : savoir parler de soi et de son expérience

Actuellement, il n'est plus seulement demandé aux salariés de se conformer aux exigences des entreprises, du marché de l'emploi et des institutions, mais : « *de vouloir se réaliser, de dire que l'on veut réussir, changer, se transformer, s'adapter...de mettre en avant sa volonté de s'insérer* » (Bec, Procacci, in Gallibour et Raibaud, 2010). Injonction est faite aux personnes de démontrer leurs capacités à pouvoir « écrire et parler de soi et de son expérience » en décodant les exigences de l'organisation ou de l'institution qui les interpelle. Particulièrement observable dans le monde de l'entreprise et du travail social cette demande l'est également dans celui de l'éducation, de l'orientation et de l'accompagnement professionnel (notamment dans le cadre des validations des acquis de l'expérience) et par conséquent, dans celui de la formation professionnelle des animateurs. En d'autres termes, être capable de mettre en récits ses expériences personnelles et professionnelles fait partie

intégrante des critères de sélection, d'évaluation, d'appréciation et de validation des compétences dans le champ de la formation professionnelle.

On observe que ces compétences biographiques occupent une place particulière lors des sélections d'entrée en formation: les « recruteurs » s'attachent dans ce cas à évaluer chez les candidats leur « capacité » à communiquer et à objectiver leurs expériences, leurs savoirs et leurs connaissances passées, tout en se projetant dans la formation et l'avenir d'un projet professionnel. Ces compétences biographiques seront ensuite socialisées tout au long de la formation.

Nous avons ainsi remarqué dans les entretiens effectués que le cadrage des discours des animateurs s'inscrit dans un processus d'apprentissage des codes, des critères et des langages du référentiel de compétences. Certes les discours pédagogiques promus par les formateurs peuvent être adossés à des valeurs propres à l'éducation populaire. On demande à la personne : *« de devenir acteur de sa formation, de prouver sa capacité à pouvoir se positionner et argumenter de ses choix, de démontrer les valeurs qui fondent son engagement professionnel, de faire valoir ses capacités à déconstruire ses représentations, de prouver son aptitude à analyser des situations complexes, etc. »* (id. 2010). Ces sollicitations font partie d'un processus d'accompagnement pédagogique où l'éthique et la déontologie professionnelles occupent une place prépondérante, les moments de mise en récit des expériences et des histoires des individus constituant des lieux privilégiés de l'écoute des « maux » parfois indicibles des animateurs. Mais on constate également chez les formateurs la présence de leitmotifs qui visent souvent à rappeler aux animateurs l'importance de manier avec aisance le jargon du référentiel professionnel et de certification. Dans les jurys des diplômes cités, la présence de représentants de la DRDJSCS constitue un enjeu suffisant pour que les formateurs insistent sur cette socialisation verbale aux préceptes du référentiel. Le travail de préparation et d'accompagnement du candidat insistera ensuite sur sa capacité à démontrer au jury l'encastrement des registres biographiques de ses expériences dans le référentiel de compétences.

Plus précisément, les difficultés que rencontre l'animateur dans ses activités en situation d'alternance, sa vie personnelle ou en groupe lors des temps de formation, sont traduites pour qu'il puisse les exposer au jury dans la logique du référentiel. On peut affirmer dans ce cas que ses compétences biographiques sont certifiées. Tout se passe donc comme si les compétences des animateurs étaient tout au long de leurs parcours sélectionnées puis certifiées jusqu'à l'obtention du diplôme, pour satisfaire au cadre objectivant de la formation et du référentiel auxquels se rapportent les jurys. On observe par exemple dans l'évaluation des compétences des candidats à la formation que celles-ci s'appuient sur des grilles issues du référentiel, mais comportent souvent, dans leur formalisation, des critères qui laissent une grande part à l'interprétation subjective de leurs contenus. Ceci accroît d'autant plus la marge de manœuvre des jurys dans leur mode d'évaluation des compétences biographiques du candidat. Lors des jurys d'entrée dans la formation du BAPAAT au DEJEPS, nous avons pu remarquer la plus ou moins grande capacité du candidat à mettre en récit ses expériences dans un schéma conforme à la procédure de recrutement, ce qui accroît bien évidemment les inégalités entre les individus pour accéder à la formation¹.

¹ La possibilité du candidat sélectionné d'obtenir un financement pour suivre la formation constitue un autre registre de sélection inégalitaire. On peut également y ajouter la discrimination positive liée à certains attributs (handicap, sexe, âge, culture, etc.) des candidats qui peuvent devenir une forme de « compétence prescrite » pour accéder à ces formations, c'est-à-dire une caractéristique prépondérante faisant du candidat possédant ces attributs un représentant idéal pour l'organisme de formation, puisqu'il souligne la diversité de son recrutement.

3. De l'évaluation des compétences biographiques des animateurs lors du recrutement

Dans l'espace et le temps d'un jury de recrutement, les cadres de l'évaluation des compétences biographiques sont fabriqués et ont ceci de particulier qu'ils peuvent rendre les participants dupes de la situation et de son interprétation. Il y a en effet dans le processus de perception de la réalité par chacun des protagonistes une multiplicité de cadrage possible qui entretient des rapports étroits avec l'interprétation de la situation (comportements et discours), ce qui peut produire des confusions et des ambiguïtés de la part des membres du jury comme du candidat. Ces confusions et ces ambiguïtés s'illustrent par des erreurs de cadrage liées aux malentendus inhérents à la perception qu'ont le jury et/ou le candidat de la situation mise en scène pour le recrutement ; des défaillances de cadrage lorsque le cadre objectif de l'évaluation pour le recrutement ne suffit pas aux membres du jury pour analyser le discours et les comportements du candidat ; des ruptures de cadres quand le candidat se trouve dépourvu d'indications sur la manière dont il doit interpréter le cadre de l'évaluation et se comporter face aux jurys. Cette situation de recrutement, dans laquelle des individus doivent communiquer, dans un cadre imposé où la finalité des échanges est l'évaluation de compétences biographique *via* la sélection à l'entrée d'une formation, n'échappe pas non plus au processus d'« alter-casting » : chacun impute à l'autre de manière intentionnelle ou inconsciente des intentions et des comportements, et plus généralement un rôle et une identité qui ne correspond pas forcément à la réalité. Au cours des interactions les contextes de conscience (le degré de conscience que chacun a de son rôle dans la situation et la connaissance qu'il a de ce que l'autre attend de lui) influence également le cadre de l'évaluation des compétences biographiques du candidat par les membres du jury.

Faut-il en conclure que cette situation de recrutement illustre le cadre général de l'évaluation des compétences biographiques des animateurs en formation ? Sans aller jusque là, nous avons pu remarquer au cours de notre enquête qu'un refus de recrutement motivé par un jury BPJEPS peut s'appuyer sur un jugement qui considère par ordre décroissant que le candidat a : 1- Un discours, des attitudes et des comportements qui ne sont pas conformes à la situation de recrutement, 2- Un parcours professionnel avec une trop faible expérience dans le champ de l'animation, 3- Un discours professionnel inadapté au champ de l'animation ; 4- Une absence de garantie pour financer sa formation, 5- Une méconnaissance du cadre institutionnel de la formation, 6- Un manque de motivations et d'engagement en référence aux valeurs défendues par l'éducation populaire.

Au-delà de l'évaluation des compétences biographiques des animateurs par les critères énoncés ci-dessus, nous avons pu observer que leur recrutement s'opérait parce que les candidats avaient su faire la démonstration de leurs capacités à mettre en récit leurs expériences vécues, leurs savoirs et leurs pratiques personnelles et professionnelles pour répondre aux exigences d'objectivation du cadrage d'entrée en formation. Face à une telle situation, si le risque de stigmatisation du candidat par le jury ne peut être occulté, la stratégie que celui-ci développe pour l'éviter doit également être prise en compte. On peut dans ce cas partir de l'idée que dans une *société biographique* où le regard est de plus en plus porté sur l'intimité des personnes, les candidats sont de plus en plus conscients que le discours sur soi autant que la présentation de soi sont des compétences sociales importantes dans le monde professionnel.

Dès lors, les attributs exposés oralement et physiquement au jury par les animateurs au moment de leur sélection à l'entrée en formation peuvent être considérés comme des discriminants de rôle, c'est-à-dire, des contraintes extérieures à l'ensemble des engagements individuels qui détermine la situation dans laquelle se trouvent les acteurs. Face à ces

contraintes, le candidat peut tenter d'effacer ou de faire oublier ses marqueurs de rôle et d'identité, en essayant de les séduire pour convaincre qu'il peut répondre à leur demande. Ce processus d'adaptation lui permet de réduire les imputations et les inférences apposées par le jury sur le discours qu'il produit sur sa trajectoire sociale, son expérience individuelle ou sa position professionnelle. Le candidat s'inscrit alors dans une logique relationnelle propre au stigmatisé : «*passé maître dans l'art du faux-semblant, dans le contrôle de l'information destinée aux autres*» (Goffman, 1975, in Raibaud et Gallibour, 2010).

Il devient en quelque sorte un individu stigmatisable qui doit donner la preuve de sa bonne foi, mais surtout savoir manipuler de l'information, l'exposer ou ne pas l'exposer, la dire ou ne pas la dire, feindre ou ne pas feindre, mentir ou ne pas mentir, éviter ou affronter son interlocuteur, le contenter ou l'instrumentaliser, pour ne pas se discréditer. Dans ce jeu de façades, les compétences biographiques des animateurs se traduisent par des aptitudes à varier les registres d'identification, les catégories du discours et de la présentation de soi. Cette situation interroge donc plus largement les processus de socialisation professionnelle des animateurs en tant que processus d'objectivation des récits de vie construits et mis en scène dans un espace de formation.

Nous avons dans un travail précédent démontré que la réussite pédagogique d'une formation universitaire d'animateurs professionnels en Guyane française dépendait en partie de la capacité des formateurs et des apprenants à pouvoir produire une analyse critique et réflexive de leur position et de leur activité (Gallibour, Raibaud, 2010). Dans la même veine le dévoilement des enjeux de l'évaluation a été, pendant les huit années de formation du DEDPAD Aquitaine (2000-2008) dont nous nous sommes occupés un exercice préalable proposé d'un côté au groupe des animateurs en formation, de l'autre au jury réuni lors de sessions plénières. Ce travail de déconstruction collectif des compétences à partir de l'analyse des processus de leur évaluation avait permis de garder l'aspect structurant de la formation par compétences tout en autorisant chacun à le détourner à son profit, à partir de règles claires préalablement définies par le collectif. Il n'est pas sûr que cette innovation tranquille, inspirée en droite ligne des méthodes d'éducation active, ait les faveurs des « nouveaux commanditaires » de l'animation, ni celles des « experts » chargé de construire les réponses les plus efficaces à la commande : pourra-t-on encore demain, dans ces dispositifs de formation, socialiser les animateurs au sens et aux valeurs spécifiques de leur métier ou s'agira-t-il seulement de valider leurs compétences en référence à un modèle institutionnel et managérial ?

Augustin J.-P. et Gillet J.-C., *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, éd. L'Harmattan, 2000.

Gallibour E., Raibaud Y., La formation des animateurs en Guyane française, in *L'école bordelaise dans le réseau international de l'animation (2003-2013)*, Jean-Claude Gillet (Ed.) (2014) 77-108

Gallibour E., Raibaud Yves, (dir.), *Transitions professionnelles dans le monde associatif et l'animation*, Coll. Logiques Sociales, L'Harmattan, 2010

Raibaud Y., La formation des cadres de l'animation, *Agora Débats/Jeunesse*, n°39, 1^{er} trimestre 2005, p. 74-87.