

Une logique de compétence questionnée



Patrice Raffet



Apparue à la fin des années Quatre-vingt, la question des compétences émerge dans les entreprises à l'aune d'un taylorisme jugé obsolète. Il s'agit alors de répondre au besoin grandissant d'une main d'œuvre plus responsable et apte à maîtriser des situations professionnelles de plus en plus complexes et mouvantes. C'est dans ce contexte visant à une productivité toujours plus grande que les entreprises ont commencé à attacher une importance accrue à la formation professionnelle pour permettre l'acquisition de ces fameuses compétences.

La construction de la filière de formation professionnelle des animateurs a été l'occasion pour le ministère de la Jeunesse et des Sports de s'inscrire dans ce large mouvement à travers une logique de formation qu'on peut qualifier de « logique compétence ». Il ne s'agit pas ici d'en faire le procès, elle est, par ailleurs, porteuse d'innovations notamment dans l'identification des compétences liées aux métiers et à la possibilité d'accéder aux diplômes professionnels par la Validation des Acquis de l'Expérience. Dans le cas de l'animation, on aurait pu imaginer une mise en œuvre des formations de la filière valorisant le contrôle continu, insistant sur le sens de l'action pour un animateur d'éducation populaire et sur les moyens d'y parvenir. Je souhaite ici souligner les incohérences, voire les paradoxes de la mise en œuvre de la filière de formation professionnelle d'animateur de l'Éducation populaire, telle qu'elle a été conçue dans le cas présent.



G. Le Boterf pointe la nature de l'évolution vers la logique compétences « Le début des années Quatre-vingt-dix a vu émerger une nouvelle approche de l'ingénierie orientée sur la recherche d'une meilleure compétitivité des processus de conception. [...] Être compétitif, ce n'est plus seulement produire davantage, vite et au moindre coût, mais concevoir et innover plus vite que les autres ». Cette approche, même si elle peut se révéler pertinente lorsqu'il s'agit de production de biens, doit être questionnée dès lors qu'il s'agit de travail avec l'autre. Il évoque à propos de cette approche quelques dérives dans la mise en œuvre des logiques de formation, notamment celle de l'assimilation de la compétence à des savoir faire. Les référentiels deviennent alors des « listes hétéroclites et interminables » perdant leur sens initial.

Un référentiel inadapté

Dans la mise en œuvre des diplômes de la filière animation, la formation a été construite, en unités capitalisables (UC). Chaque UC est déclinée en objectifs de plusieurs niveaux jusqu'à l'opérationnel (être capable de) qui doivent permettre d'en traduire des contenus de formation.

Dans ce cas, le risque est grand que l'action de l'animateur soit réduite à la simple tâche au détriment de ce qui donne un sens. Ce modèle, qui fait référence à la pédagogie par objectif, privilégie les savoir faire sur les savoirs.

Construit à partir de la description des activités professionnelles, le référentiel de certification s'est élaboré, par glissements successifs, du travail réel vers le travail prescrit. Or, si l'on considère le travail ou l'activité professionnelle comme mobilisant l'ensemble de la personne (le corps, la pensée, les désirs, les représentations, l'histoire, la culture), dans un environnement social déterminé, on perçoit très vite les limites de cette logique. Le travail, l'activité, renvoient donc aux résultats obtenus, mais aussi, nécessairement, dans le cas de l'animateur, à la manière et aux moyens utilisés pour arriver au résultat. Les référentiels professionnels des diplômes de la filière occultent cette réalité.

Référentiel de certification

Dans certains cas, c'est un document qui décrit précisément les capacités, compétences et savoirs exigés pour l'obtention de la certification visée. Il indique les situations dans lesquelles celles-ci peuvent être appréciées, les niveaux à atteindre, les critères de réussite, qui permettent de situer la performance du candidat. Il indique ce qu'il faut évaluer, les modalités de l'évaluation ainsi que les évaluateurs ou jurys qui y seront impliqués. Dans d'autres, il identifie les combinaisons de compétences dont il s'agit de vérifier la maîtrise (objectifs de certification).

Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP).

Quid de la complexité de l'activité professionnelle ?

Il est utile de rappeler ici que la filière sportive a pris une place prépondérante dans ce travail d'élaboration du référentiel. En effet, cette logique se prête assez bien à la majorité des pratiques d'activités sportives. Elles sont cadrées, le plus souvent auprès d'un public captif, et se réfèrent, dans la majorité des cas, à des pratiques de faible durée. Elle ne rend cependant pas compte de la complexité de l'activité professionnelle : ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on n'a pas réussi à faire, ce que l'on fait sans le vouloir ou en voulant autre chose...

Pour l'animateur socioculturel d'Éducation populaire, ce modèle n'est ni adapté à la complexité de l'activité professionnelle, ni au champ éducatif complexe dans laquelle elle se déroule. En effet, le rôle de l'animateur d'éducation populaire ne saurait être réduit à la seule juxtaposition de savoir faire ou de procédures. Qu'en est-il de l'empathie, de la démarche participative, de l'inscription dans une logique d'émancipation, du sens de l'action ? La production immédiate et la rentabilité ne peuvent pas être les seules logiques, on doit pouvoir accepter qu'un savoir ou un apprentissage ne soient pas rentables à court terme. C'est bien dans ce constant aller-retour théorie-pratique que se construit patiemment une réelle compétence.

Identifier les compétences spécifiques

Je fais l'hypothèse que le dispositif de formation du ministère de la Jeunesse et des Sports, en utilisant l'ingénierie propre à la logique compétence, n'en a pas toujours maîtrisé le développement. Cette dérive confère au processus de formation, une fonction renforcée de prescription à rentabilité immédiate. Par là même, il évacue toute la dimension émancipatrice de l'animation d'Éducation populaire et surtout, il oublie ce qui constitue le « corps » de l'acte éducatif : les démarches utilisées, les relations construites, le rôle émancipateur et l'incertitude du projet tel que nous le défendons, la liberté.





Cette dérive est amplifiée par plusieurs années de « Révision Générale des Politiques Publiques » (RGPP), devenue « modernisation de l'action publique » (MAP), qui ont vu le départ de nombreux conseillers de jeunesse et d'Éducation populaire et engendré un travail partenarial de plus en plus difficile. Cette situation oblitère sérieusement comme la possibilité d'une certification, en situation professionnelle, associant l'ensemble des acteurs de la formation : stagiaire, tuteur, structure, centre de formation et ministère. On assiste alors à des situations de certification, que je qualifierais d'« ubuesques », dans lesquelles la démarche participative mise en place dans le cadre d'un projet de jeunes en centre social est évaluée dans un bureau, par un expert – jeune champion sportif. Ce dernier, n'ayant pas la moindre idée de ce que sont l'environnement et le travail de l'animateur, se retrouve incapable de « valider » l'incertitude intrinsèque à ce type de projet ; la participation du public pouvant prendre des formes et des rythmes très différents en fonction de l'avancée du projet). Le projet en question était pourtant très vivement soutenu et porté par la structure et la fameuse « incertitude » particulièrement bien prise en compte et gérée par le candidat-stagiaire. Afin d'éviter que ne se multiplient les situations de ce type, il est urgent, dans tous les espaces où cela est possible (équipes pédagogiques, terrains professionnels, tutelles, comités de pilotage divers) de dénoncer ces situations et d'engager un travail d'identification des compétences spécifiques à une démarche d'Éducation populaire et d'étudier collégialement la pertinence de leur dispositif d'évaluation. C'est un enjeu incontournable vers une évolution et une reconnaissance de la formation des animateurs et plus largement de la profession, telle que nous la concevons. ■

Bibliographie

CLOT (Y.), BALLOUARD (C.) ET (C.) WERTHE, *La Validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement*, CPC Documents n° 99/4, ministère de l'Éducation nationale, janvier 1999.

GUÉRIN (F.), LAVILLE (A.), DANIELLOU (F.), DURAFFOURG (J.) ET (A.) KEGUERLEN, *Comprendre le travail pour le transformer, la pratique de l'ergonomie*, ANACT, 1997.

HAMELINE (D.), *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF, 1983

LE BOTERF (G.), *Traité des sciences et de la Formation*, sous la direction de P. CARRE et P. GASPARD, Dunod, 1999, réédition 2003.

LEVY-LEBOYER (CL.), *La Gestion des compétences*, Paris, Editions d'Organisation, 1996.

MARTIN (S.), *Le Brevet professionnel Jeunesse et sports, analyse d'une politique ministérielle d'Éducation populaire*, Le Travail Social, l'Harmattan, 2003.