

# L'évaluation des apprentissages dans la (nouvelle) formation des soignants

Emmanuel Triby, [triby@unistra.fr](mailto:triby@unistra.fr), LISEC, Université de Strasbourg - F

---

**Résumé :** En France, une réforme de la formation en soins infirmiers, dite du NRF (nouveau référentiel de formation), est en cours. Concernant l'évaluation, l'impact le plus immédiat de la réforme est double : l'augmentation des actes d'évaluation dans le déroulement de la formation ; une différenciation renforcée des modalités et des outils d'évaluation. Notre investigation est fondée sur l'analyse thématique d'écrits réalisés par des cadres de santé formateurs sur leur expérience de la réforme. Nos *résultats* sont de trois ordres : l'évaluation a une fonction de désappropriation pour les cadres formateurs et de dualisation pour le dispositif de formation ; l'impact de l'évaluation dans un dispositif par alternance est réellement « dissociatif » ; la nécessité de prendre toute la mesure de l'évaluation comme activité à part entière.

---

**Mots-clés :** alternance, évaluation des apprentissages, formation des soignants, validation des acquis

## 1. Contextes

Les contextes d'une réforme pèsent à double titre sur sa mise en œuvre : d'abord, ils déterminent les conditions dans lesquelles cette réforme va pouvoir se déployer, en limitent ses ressources et produisent des contraintes avec lesquelles les acteurs devront nécessairement composer. Par ailleurs, les contextes sont à l'origine d'un certain nombre de facteurs influençant directement sa mise en œuvre ; en l'occurrence, deux facteurs sont ici particulièrement prégnants : les règles de fonctionnement d'un dispositif d'évaluation et l'identité des acteurs participant directement ou indirectement à l'évaluation dans ce dispositif de formation par alternance.

### 1.1 Contexte social

Deux phénomènes majeurs et massifs sont à prendre en compte pour saisir toute la mesure des conditions qui pèsent sur cette réforme : une crise déjà ancienne de la redistribution sociale et les transformations subies aujourd'hui par le système de santé.

#### 1.1.1 La crise de la redistribution sociale

Les grandes fonctions sociales prises historiquement en charge par l'État et les organismes sociaux supportent aujourd'hui de telles contraintes que ce sont leur finalité et leur légitimité même qui en viennent à être transformées. D'où la référence un peu obligée à l'expression de « crise » pourtant largement galvaudée. En l'occurrence, cette crise comporte deux dimensions qui intéressent particulièrement notre problématique : des changements concernant la place de l'État dans le fonctionnement des activités économiques et sociales, et la diminution relativement importante des ressources de la redistribution au profit d'une prise en charge financière davantage liée aux ressources de chacun, en somme une prise en charge et une régulation à la fois plus individualisées et plus marchandes.

Ces changements, de dimension proprement historique, ont une importance cruciale dans notre questionnement. Ils sont notamment à la source de cette conception de l'activité fondée sur les capacités de l'individu, le *professionnel*, à s'engager dans sa tâche, en diversifiant les ressorts de son efficacité et en posant la *performance* comme un indicateur légitime du bien fondé de ses choix et de ses modes de fonctionnement : la démarche compétences trouve ici son premier fondement, tant par les changements de conception de l'activité qu'elle peut générer que par les discours sociaux qu'elle contribue à nourrir. Avant d'être la base de la réforme de la formation, les compétences constituent le vecteur d'une transformation du rapport des individus à leur activité professionnelle.

Par ailleurs, ces changements vont dans le sens d'une évolution des critères d'appréciation de l'utilité sociale de certains biens ou services. Concernant spécifiquement les biens dits « publics », ne faisant pas spontanément l'objet de transactions marchandes, d'autres modes d'estimation de leur valeur doivent être recherchés. C'est ainsi que se développent de nouvelles formes d'évaluation, avec leur démarche et leurs outils. La question de l'évaluation devient centrale.

### **1.1.2 Les transformations du système de santé**

Les transformations du système de santé sont d'abord l'effet d'une politique : une action publique visant à imposer aux différents segments de ce système une forte contrainte budgétaire et un effort de rationalisation de son activité sans précédent. Cette intervention du pouvoir politique touche particulièrement l'hôpital, devenu depuis plus de 20 ans le premier poste de dépenses dans ce système, et surtout le lieu d'une industrialisation potentiellement infinie. Il faut insister sur ce facteur parce qu'il est à l'origine d'une préoccupation d'augmentation de la performance des services de santé et d'un souci de contrôle de l'efficacité des actes produits. C'est donc dans ce contexte que la formation des soignants est inscrite : la perspective d'une augmentation continue de leur efficacité productive. C'est ce même contexte qui assigne à l'évaluation de constituer simultanément le moteur de cette augmentation et le support d'un contrôle de l'activité, pourtant déjà bien installé dans le système de santé (« protocolisation » des actes, homologation des procédures...).

Sous cet aspect, le raisonnement clinique, médical ou infirmier, au fondement de toute décision d'intervention thérapeutique, prend une importance proprement décisive. Il ne s'agit plus seulement de soigner mais de soigner « juste », *i.e.* selon une démarche qui sera la plus efficace pour traiter le patient *et* pour économiser les ressources dans des délais les plus courts. De cette conception découle l'importance que ce raisonnement clinique occupe dans la formation à la fois comme compétence particulière susceptible d'être évaluée et comme trame de toutes les autres compétences afin de parvenir à une efficience – efficacité et économie de ressources – dûment certifiée.

L'autre facteur de transformation est sociodémographique ; il est en quelque sorte endogène au fonctionnement du système de santé, notamment tel qu'il s'est développé depuis 1945 et la mise en place d'un système généralisé de Sécurité sociale. Pour autant, ce facteur, le vieillissement de la population et l'augmentation concomitante de l'espérance de vie, a des origines beaucoup plus lointaines : ralentissement de la fécondité (en France dès le XVIII<sup>ème</sup> siècle), amélioration des conditions d'hygiène, particulièrement dans les villes où se concentre de plus en plus la population, premières campagnes de vaccination dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle... Mais l'élément déterminant ici est l'institution d'un système généralisé de prise en charge de la survie conduisant non seulement à une augmentation continue de la durée de vie moyenne, mais également à l'affirmation d'un *droit à la santé*, irréductible à la seule reconnaissance à une assistance en la matière ; ce droit installe l'évaluation par l'individu de son besoin de santé au cœur de ses activités et de ses préoccupations. C'est ainsi qu'il convient de comprendre ce qu'est devenu aujourd'hui le « gouvernement des vivants » analysé par Michel Foucault (2012) et surtout en quoi il concerne singulièrement les questions d'évaluation de la formation des professionnels de santé.

Ces rappels à connotation nettement économique ne sont pas secondaires dans notre problématique : ils donnent tout leur sens aux changements introduits dans la formation des soignants et singulièrement l'introduction de l'entrée dans l'activité par les compétences et la multiplication des situations d'évaluation appelées à devenir les situations normales de l'activité soignante : moment d'application des normes de travail et occasion d'exercice de la *normativité* propre à ce genre professionnel (Schwartz et Durrieu, 2009).

## **1.2 La réforme en cours et l'évaluation**

En France, les premières promotions d'étudiants infirmiers formés selon le Nouveau Référentiel de Formation (NRF) sortent aujourd'hui des IFSI (Institut de Formation en Soins Infirmiers). Cette réforme introduit deux changements : l'entrée de la « démarche compétences », déjà bien repérée, et

“l’universitarisation“. Celle-ci apparaît notamment dans l’inscription des études dans le « système LMD » : l’organisation des études en trois niveaux (Licence – Master – Doctorat) et l’introduction des ECTS, modalité de découpage de la formation en unités distinctes censées estimer simultanément le poids relatif de l’unité dans la formation et l’importance respective du travail de l’étudiant dans chaque unité ; les ECTS constituent également la mesure des acquis susceptibles d’être accumulés et réutilisés dans d’autres formations. A ce dispositif d’organisation et d’évaluation de la formation, les ECTS, s’ajoute également l’affirmation d’un rôle plus décisif des savoirs universitaires par rapport aux savoirs professionnels : pas seulement plus d’enseignements théoriques, mais surtout la « formation par la recherche ». À cet égard, le D du LMD (doctorat) pourrait porter des enjeux décisifs si une véritable filière de recherche en soins infirmiers finissait par se développer en France, à l’instar d’autres pays comme la Suisse ou le Canada.

Concernant spécifiquement la question de l’évaluation, l’impact le plus immédiat de ce changement est double : l’augmentation de la part des actes d’évaluation dans le déroulement de la formation ; une différenciation renforcée entre les modalités et les outils d’évaluation entre les IFSI d’une part, les services accueillant des étudiants infirmiers, d’autre part. Plus précisément, depuis la réforme de 2009, les étudiants en soins infirmiers (ESI) sont soumis à 61 épreuves d’évaluation sommative, en trois ans. Celles-ci sont organisées dans les IFSI et peuvent donner lieu à « rattrapage » aussi longtemps que l’ESI n’a pas décidé d’arrêter la formation. Certains étudiants ont ainsi répété jusqu’à 4 fois l’épreuve sans atteindre la moyenne que, finalement, l’équipe pédagogique peut décider de leur accorder tout de même, en jury. La responsabilité des cadres formateurs dans la poursuite des études prend ainsi une nouvelle tournure. De plus, ces évaluations concernent plutôt les savoirs de référence du métier visé : connaissances académiques didactisées et savoirs professionnels codifiés sont la matière première de ces actes d’évaluation décisifs dans le parcours de l’étudiant.

Par ailleurs, les étudiants sont évalués sur leur lieu de stage avec l’appui d’un *port folio* devant permettre le suivi de leur acquisition des compétences. Cet outil, le port folio, reconnu par les spécialistes de l’évaluation pour son intérêt dans une formation, est censé devoir être rempli préalablement par l’étudiant, selon une démarche d’auto-évaluation ; il est ensuite renseigné par le tuteur ou le cadre de proximité, avec l’étudiant, et au gré des mises à l’épreuve de ses compétences dans son activité ; il est enfin repris par les cadres formateurs pour entériner ou non les acquis des étudiants en termes de compétence.

## **2. Problématisation**

En somme, cette réforme revient à poser à nouveaux frais la question de l’évaluation des apprentissages. En l’occurrence, *où est le problème ?* Cette question triviale mérite d’autant plus d’être posée qu’en maints endroits, ce sont les plaintes et les récriminations qui dominent, ce qui ne facilite pas l’émergence et la formulation de ce qui fait problème. Inscrite dans la problématique de la formation par les compétences (Vinatier, 2009 ; Albero et Nagels, 2011), il semble que l’on puisse saisir cette question comme une série de *problèmes* emboîtés les uns dans les autres générant une interrogation des compétences ou, plus précisément, une question *à la* compétence. Remarquons qu’une part substantielle de ces problèmes est commune à tous les dispositifs de formation par alternance et que certains d’entre eux préexistaient à l’introduction de la réforme. Ce qui constitue le nœud de tensions au fondement de la problématique posée, ce sont à la fois leur concomitance et leur emboîtement, leur encastrement conjoint dans une activité de formation en changement.

*Un problème pratique.* Une première tension apparaît entre la notation et l’évaluation, c’est-à-dire entre la mesure des acquis formels en IFSI et le suivi de l’acquisition des compétences dans le cours même de l’activité en stage ; en fait, pour les étudiants comme pour les formateurs, entre une pratique qui n’a plus besoin de raisons pour s’imposer, la notation, et une pratique qui cherche encore ses repères et son langage pour asseoir sa nécessité, l’évaluation des compétences en train de se former.

*Un problème technique.* Derrière cette première tension, surgit l’opposition entre les situations de travail et les situations d’évaluation. En IFSI, la distinction stricte de ces situations s’impose comme

moyen d'organiser les temporalités de la formation ; sur le terrain, au contraire, cette distinction est censée disparaître puisqu'il ne peut y avoir de moment réservé à l'évaluation, elle doit être un processus le plus continu possible.

*Un problème professionnel.* Paradoxalement, ce sont les moins impliqués *a priori* dans la formation des compétences effectives, les cadres formateurs, qui se sont le plus rapidement et le plus volontiers soumis à cette nouvelle approche par compétences. Les cadres de terrain et les tuteurs, au contraire, continuent à exprimer leurs difficultés à s'emparer de cette approche, alors même que leur insertion dans les situations réelles de travail devrait le favoriser.

*Un problème sémantique.* Le précédent problème en recouvre un autre, au cœur de la conceptualisation propre à cette réforme : celle-ci est censée donner moins de place aux savoirs formels et davantage aux compétences, notamment dans l'évaluation. Mais qu'est-ce que cela signifie, et comment lire et interpréter de la compétence là où traditionnellement on ne voyait que des savoirs en actes plus ou moins codifiés ?

*Un problème de légitimité.* Entrer dans la formation par les compétences est indispensable pour que celles-ci trouvent ensuite leur place dans l'activité professionnelle elle-même, notamment dans son évaluation. Les cadres formateurs, principaux évaluateurs en dernière instance, se trouvent face à la question de leur rôle effectif dans cette formation par les compétences et de la légitimité de leur prédominance dans son évaluation.

*Un problème de responsabilité sociale.* Une tension a émergé dès la mise en place du NRF en 2009 quand les cadres formateurs se sont rendu compte que la multiplication des actes d'évaluation et surtout la question des l'évaluation des compétences transformaient les conditions de la réussite finale des étudiants, donc l'accès à l'emploi d'infirmier. *Faire réussir* par l'évaluation, dans cette multiplicité et ces tensions, a alors perdu son évidence... .

Cette longue liste de problèmes emboîtés suggère que, derrière une problématique et les enjeux qu'elle comporte, il y a surtout une hiérarchie de problèmes différenciés, tant par le registre de mise en question d'une activité qu'ils occasionnent que les modes d'exercice de la contrainte qu'ils opèrent sur les acteurs de la réforme. Dans cet ordre d'emboîtement, ces problèmes interrogent la compétence au sens où il s'agit de savoir de quelles ressources disposent les étudiants infirmiers pour construire cette compétence, et surtout, dans quelle mesure, sous quelle forme et à l'occasion de quelles activités, ces ressources pourront être identifiées, mobilisées, appropriées (Jonnaert, 2011). Cette question est d'autant plus cruciale qu'elle conditionne la mise en œuvre d'une évaluation des compétences, une évaluation de la formation par les compétences.

### **3. Cadre conceptuel**

Inspiré des orientations de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2007) qui pourtant n'accorde qu'une place discrète à la question de l'évaluation, notre cadre conceptuel s'établit en trois plans distincts. Partant du postulat que l'évaluation est une activité en soi, il saisit celle-ci dans ses usages, le système d'acteurs qu'elle implique, et l'agir professionnel qu'elle tend à organiser, structurer (Vial, 2012).

#### **3.1 L'évaluation dans ses usages**

Notre cadre conceptuel se construit d'abord sur une conception prenant en compte les tensions, pour une part contradictoires, qui traversent les usages sociaux de cette activité d'évaluation. L'évaluation comporte nécessairement une dimension normative ; en ce sens, elle dépend prioritairement des critères que l'on a choisis et de la manière dont les usagers vont se les approprier. Pourtant, elle porte en elle également une visée d'objectivité, d'objectivation des pratiques et de leurs effets ; en ce sens, elle réduit nécessairement la part du sujet engagé dans l'activité. Enfin, comme pour se défaire des deux premiers usages, la démarche d'évaluation est impliquée de plus en plus souvent dans des

dispositifs expérimentaux ou des innovations sociales, et s'apparente ainsi à une démarche de recherche-action en multipliant les dispositifs de mesure et d'expérimentation censés produire les « discours de vérité » (Foucault, 2004) et les effets qui les accompagnent, ce que l'on attend généralement de la science.

### **3.2 L'évaluation dans un système d'acteurs**

Deuxième plan de notre modèle conceptuel : l'intégration de l'évaluation, comme démarche et comme activité sociale, au *système d'acteurs* engagés dans un dispositif de formation et les effets de positionnement respectif de ces acteurs et des formes de relations, de collaboration ou de compétition, qu'elle introduit. Dans la perspective de l'évaluation, cette composante de notre modèle est décisive : c'est en partie par ce positionnement particulier dans un système que chaque acteur va développer son propre point de vue sur l'activité et son mode d'appréciation des savoirs mis en œuvre dans l'activité. C'est ainsi que l'évaluation de l'activité observée et retenue se différenciera, tant par sa portée sur le devenir de l'étudiant évalué que par le rapport à l'activité qu'elle institue.

Sous cet angle, l'évaluation n'exerce plus les mêmes fonctions pour les différents acteurs de la formation : pour certains acteurs, l'évaluation sera davantage de l'ordre du contrôle et n'occupera qu'un rôle passif ou a-dynamique au regard de l'activité ; pour d'autres, l'évaluation sera davantage de l'ordre de la valorisation, exerçant un rôle plus actif, ne nécessitant pas forcément le passage par une évaluation formelle, chiffrée ou non (Tira, 2012). Dans un parcours de formation, il est important que l'évaluation exerce autant une fonction de reconnaissance d'une professionnalité en construction qu'une fonction d'enregistrement des acquis et de mesure d'une efficacité (Dejours, 2003).

### **3.3 Les niveaux de l'agir**

Troisième plan de notre cadre théorique : la prise en compte des différents niveaux de *maîtrise* caractérisant l'évaluation des apprentissages en cours de formation. La réalisation effective de chaque niveau est attachée à un certain nombre de conditions liées substantiellement à l'agir :

- l'évaluation ne peut constituer une situation d'apprentissage que si elle n'est pas seulement le fait de l'utilisation d'un outil (une grille d'appréciation, un support d'évaluation en milieu professionnel, une échelle de notation) (Béduwé, 2012), mais également un marqueur des savoirs en jeu dans la situation et constituant de ce fait un enjeu de la situation ;
- l'évaluation ne peut être une activité à part entière si elle n'est pas comprise en situation, une situation à la fois particulière, par les intentions qu'on lui affecte, et habituelle, par le fait qu'elle s'inscrit dans le cours d'une activité professionnelle (Savoyant, 2005) ;
- l'évaluation d'un apprentissage génère d'autant plus de conceptualisation qu'elle est saisie dans le processus même de son élaboration plutôt que comme produit ou étape ultime d'un processus.

## **4. La démarche d'investigation**

La démarche d'investigation développée dans cette recherche est résolument qualitative. Construite à partir d'une hypothèse concernant le modèle de conception de l'évaluation de ces formateurs de soignants, elle prend appui sur les écrits que ces professionnels sont conduits à élaborer dans le cadre d'une procédure de validation des acquis de l'expérience.

### **4.1 L'hypothèse**

L'expérience des acteurs d'une activité professionnelle comporte une dimension évaluative, résultat de la combinaison d'une propension spontanée au jugement et de l'intériorisation des normes d'évaluation en cours dans le milieu propre à cette activité. Elle est donc à la fois individuelle et collective ; le degré d'appropriation des normes par chaque partenaire est déterminant dans la formulation de son jugement d'évaluation et notamment dans la manière d'interpréter les attentes de l'institution (Mayen, 1999).

Cette double dimension évaluative transparait plus nettement lorsque l'acteur est conduit à confronter ses propres savoirs à un savoir de référence, et plus encore quand un dispositif spécifique l'oblige à mettre cet écart par écrit (Mayen et Savoyant, 2009) ; plus précisément, dans le discours que ces acteurs construisent sur leur expérience quand un dispositif de mise à l'écrit leur impose une forme particulière de réflexivité, outillée et constructive. La démarche de validation des acquis de l'expérience (VAE) instaurée en France depuis 2002 en constitue une modalité possible.

#### **4.2 La démarche**

Convaincus que cette réforme pouvait constituer l'occasion d'une réflexion sur la professionnalisation, des soignants et de leurs cadres formateurs, nous avons décidé d'organiser un dispositif original de validation des acquis de l'expérience (VAE). L'idée force est que la professionnalisation, dans ces métiers de l'humain et de qualification supérieure, passe par un changement du rapport au savoir, à condition d'être capable d'entrer dans un processus de questionnement particulier, une *problématisation* (Fabre, 2006). Nous partons du constat que la démarche de VAE est intrinsèquement formative, dans la mesure où elle impose un retour réflexif sur son expérience par le truchement de l'écrit : nous avons donc proposé aux cadres formateurs de cinq IFSI du département d'entrer dans la démarche VAE. Une trentaine de dossiers de validation sont aujourd'hui en cours d'élaboration.

De plus, nous savons que ce retour sur l'expérience est d'autant plus productif qu'il est outillé par une conceptualisation qui trouve son sens et sa portée dans son articulation à la conceptualisation déjà développée par les cadres de santé. Nous avons donc organisé une série de dix séminaires thématiques, proposés aux équipes de chaque établissement. Ainsi, tout un travail de conceptualisation des grandes notions et des grandes fonctions contenues dans la réforme y ont été questionnées, travaillées, outillées. Les traces de ce travail transparaissent dans la capacité des cadres de santé engagés dans la démarche de VAE ; le matériau disponible pour notre investigation s'en trouve singulièrement enrichi.

*La démarche d'investigation*, essentiellement qualitative, s'appuie principalement sur l'analyse de contenu thématique de cette trentaine de dossiers de validation en cours de construction, rédigés par des cadres de santé formateurs engagés dans la réforme du NRF. Précisons qu'outre les cinq IFSI bas-rhinois, l'Institut de formation de Masseurs Kinésithérapeutes (IFMK) et l'Institut régional de formation en puériculture (IRFP) des Hôpitaux universitaires de Strasbourg (HUS) sont également entrés dans le dispositif. Du choix des activités devant faire l'objet de l'analyse dans le dossier aux justifications de telle ou telle position professionnelle, ce sont autant d'occasions de mettre au jour la réflexion que les cadres de santé peuvent construire tout au long de la mise en œuvre d'une réforme qui tend à impliquer progressivement toutes les professions de santé.

Des entretiens individuels complètent ces matériaux ; en effet, la démarche de validation impose des rencontres en face à face avec un « accompagnateur », responsable par ailleurs du diplôme visé. Dans ce dispositif, nous avons systématisé ces entretiens de manière à optimiser les chances d'aboutir pour les candidats, mais également, comme chercheur, afin de nous donner les moyens d'une analyse plus sûre et plus dense des écrits générés progressivement dans la construction du dossier de validation par les cadres qui ont choisi d'entrer dans la démarche de VAE.

### **5. Premiers résultats**

Plusieurs résultats peuvent être tirés des matériaux mobilisés du fait de la démarche d'investigation mise en œuvre. Deux remarques peuvent être faites avant de présenter ces résultats : la réforme vient de parcourir tout son cycle, les étudiants y étant entrés en 2009, ils en sont sortis l'an dernier, en 2012. Il n'y a donc pas de recul possible sur les effets de la réforme, uniquement sur sa mise en œuvre. Par ailleurs, les dossiers de validation sont pour la plupart en cours d'élaboration ; on y voit réellement la réflexion s'y construire sans qu'il soit encore possible de dire quel jugement les cadres formateurs engagés dans la démarche de validation porteront finalement sur l'évaluation dans cette réforme.

### **5.1 Résultat 1 (opérationnel)**

Un premier résultat, plutôt opérationnel, montre que l'évaluation a une fonction de *désappropriation* de l'objet de la formation pour les cadres formateurs et de *dualisation* pour le dispositif de formation. La *désappropriation* semble se nouer autour de l'objet compétences quand d'une part, les cadres formateurs prennent clairement conscience que l'apprentissage va se faire « ailleurs », en situation professionnelle (Mayen, Métral, Tourmen, 2011), et que leur rôle formateur va se jouer dans la capacité à exploiter les « retours de stage » ; l'analyse des pratiques acquiert ainsi une fonction de sédimentation et de structuration des savoirs, sans que ces acquis ne fassent l'objet d'une évaluation formelle. En revanche, sur le « terrain » (les stages en situation professionnelle), les tuteurs et les cadres admettent encore leur incapacité à utiliser, d'une façon vraiment maîtrisée, le port folio censé mesurer le cours même de l'acquisition des compétences. Pour deux raisons au moins : leur « incompétence en compétences » telle qu'ils la reconnaissent souvent, mais surtout leur sentiment d'illégitimité à formuler un jugement d'évaluation en quelque sorte définitif, alors même que, par nature, même en fin de formation, la compétence est encore en train de se construire. Cet inaboutissement fatal est renforcé par le fait que l'évaluation devient, en principe, une activité continue, au gré des situations réelles que rencontre l'étudiant avec son tuteur durant le stage.

La *dualisation* du dispositif de formation est particulièrement saillante sur la question de l'évaluation : dualisation des situations (en IFSI vs dans les services hospitaliers), des épreuves (formelles ou simulées vs réelles), des outils (notes vs port folio), des modalités d'évaluation (sommative vs formative) et surtout dualisation de l'objet de l'évaluation (savoirs vs compétences). Il s'agit bien d'une dualisation, une différence particulière qui vaut opposition, mise en tension, pour l'étudiant autant que pour les cadres chargés de son évaluation. Cette pratique de l'évaluation « dualisée » induit une certaine conception de la compétence dans le champ des institutions de santé et de la formation des soignants. Elle n'est pas seulement constituée de ces ressources mobilisées pour produire un résultat ; elle tend également à inscrire le professionnel dans les normes d'une activité (Schwartz et Durrive, 2009), tant du côté des exigences de la certification que des critères de bon fonctionnement que s'est donnés l'organisation hospitalière

Ainsi, l'évaluation semble constituer le support, le vecteur autant que la visée première de la réforme en cours. En effet, la multiplication des actes d'évaluation autant que la mise en épreuves continue du fait du port folio portent en elles la trame même d'une gestion par les compétences : la mise en doute systématique de l'efficacité, l'obligation d'un engagement constant dans l'action, la dynamique d'une performance jamais totalement satisfaisante, et plus prosaïquement, la multiplication des moments de contrôle de l'activité à des fins de certification autant que de rentabilité financière prétendent optimisée.

### **5.2 Résultat 2 (pédagogique)**

La conception de l'évaluation comme activité permet de prendre toute la mesure du dualisme propre aux dispositifs de formation par alternance, notamment dans la formation des soignants, et d'identifier un modèle d'alternance *dissociative* dont le champ de la santé n'exprime qu'une forme particulière ; entre le centre de formation (l'IFSI) et l'entreprise (les services hospitaliers), ce n'est ni la « juxtaposition », ni « l'intégration » qui domine (Fourdrignier, 2012), c'est la dissociation et ce n'est pas péjoratif. La dissociation n'est pas seulement à rapporter à la différence de finalités (constructive vs productive), qui reste d'ailleurs à démontrer dans ce domaine de la formation des soignants. À la lecture des dossiers de validation en cours d'élaboration et les « justifications » apportées par leur auteur, on s'aperçoit que c'est la différence de situations de formation et d'évaluation qui est déterminante. Pour comprendre ce résultat, il convient de s'appuyer sur la conception de la situation développée notamment par Lenoir et Tupin (2011) s'inspirant, pour renouveler l'approche trop didactique de la notion, de la sociologie américaine de Merton.

« La situation résulte d'une combinaison de deux éléments : les conditions extérieures telles qu'elles sont perçues par les acteurs en présence (constituant pour eux “des valeurs”) et les “attitudes” ou “dispositions intérieures” résultant des expériences antérieures. Produit d'une recherche ultérieure, le

théorème de Thomas naîtra en 1923 sous la forme suivante : *“Quand les hommes considèrent leurs situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences”*. Au travers de ce théorème émerge ainsi le poids de la représentation de la situation sur le cours de cette dernière. » (Lenoir et Tupin, 2011 : 5). Le travail qu'effectue le candidat à la validation sur son expérience relève bien de cette dynamique de « réalisation » contenue dans le « théorème de Thomas ». Si la démarche de VAE a un effet formatif, c'est justement parce qu'elle concourt à rendre l'expérience plus *réelle* ; l'effet en est que l'activité ainsi « expérimentée » est davantage susceptible de produire un impact sur les manières de faire et le « style » des professionnels.

Cependant, pour Lenoir et Tupin, deux questions émergent alors : « la première est fondée sur la définition du périmètre spatio-temporel de la situation et son rapport au(x) contexte(s). Ici, c'est l'empreinte des contextes sur l'ici et maintenant de la situation qui est interrogée ainsi que la place qu'ils occupent dans la schématisation conceptuelle. La seconde question instruit le double mouvement dialectique qui relie face subjective et face objective de la situation, action et représentation de la situation. » (Lenoir et Tupin, 2011 : 6). C'est ici que l'on rencontre alors les situations de formation et l'évaluation qu'elles sont susceptibles de comporter, et le résultat est plus paradoxal : saisie par les cadres formateurs dans leur dossier de validation, c'est l'évaluation qui constitue la trame de la « schématisation conceptuelle » et l'objet de controverse, et non la formation elle-même. Ce réel peut aboutir à une abstraction relative de la formation si les étudiants ne trouvent pas, dans les analyses de pratique en retour de stage notamment, l'occasion de revivre une expérience concrète ; c'est le moment d'une « valorisation » suggérée par B. Tira (2012), une forme de reconnaissance. Pour le cadre formateur, dans ces moments particuliers de la formation, la situation peut trouver alors un cadre spatio-temporel élargi et l'occasion d'un travail de problématisation – conceptualisation, au fondement de la certification universitaire qu'il vise par sa démarche de VAE.

### **5.3 Résultat 3 (conceptuel)**

Du point de vue théorique, cette recherche permet d'interroger la place de l'évaluation dans la didactique professionnelle, jusque là quasiment absente de ce courant de l'analyse de l'activité orienté vers la formation professionnelle et le développement des personnes. Sommairement, l'intégration de la question de l'évaluation dans les modèles d'intelligibilité portés par la didactique professionnelle consisterait à opérer un triple mouvement sur l'évaluation de et dans l'expérience :

- de l'expérience *problématique* à l'expérience *problématisée* ;
- de l'expérience *conçue* à l'expérience *conceptualisée* ;
- de l'expérience *formalisée* à l'expérience *mise en forme*.

*« L'expérience de la VAE, à tout moment du parcours, peut briser des continuités vécues, limiter ou empêcher des continuités imaginées et espérées : les expériences peuvent ne pas avoir été de qualité suffisante pour correspondre au niveau attendu pour la validation ou bien il peut arriver qu'aucun titre ou diplôme ne corresponde à un type d'expérience ou à une somme d'expériences diversifiées. L'expérience peut encore ne pas pouvoir être reconnue au niveau espéré ou bien être jugée obsolète »* (Mayen et Savoyant, 2009, 106). Ainsi, c'est parce qu'il y a des expériences problématiques, que l'évaluation doit trouver toute sa place dans la construction de ces savoirs, notamment dans des démarches d'alternance. C'est également parce que l'on a accepté le détour par des concepts théoriques que l'on peut donner toute leur portée formative aux concepts en actes que l'on a mobilisés pour faire état son expérience. Enfin, c'est parce que l'on ne s'est pas contenté de produire le récit de son expérience mais que l'on a construit un écrit, structuré et « attribué » que l'on a pu entrer dans une démarche de connaissance.

La place manque pour développer un résultat qui, pour l'instant, reste encore en grande partie exploratoire, très fortement lié à une hypothèse concernant les modalités de l'apprendre dans les formations professionnelles universitaires, ainsi qu'au constat d'une sorte d'aporie dans la démarche même de la didactique professionnelle : l'évaluation n'est que secondaire, elle ne peut en tant que telle



être un moment de formation ; plus encore, elle ne peut constituer vraiment une activité dans cette démarche d'analyse pourtant très heuristique par ailleurs.

## **6. Bibliographie**

- Albero, B. et Nagels, M. (2011). La compétence en formation : entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité, *Éducation & formation*, e-296, 13-30.
- Béduwé, C. (coord.) (2012). *Le marché du travail comme lieu d'évaluation des politiques de formation ?*, Net.Doc, 92, Marseille : Céreq.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du travail*, Paris : Quae.
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce problématiser ? L'apport de Dewey, In M. Fabre et G. Vellas (Ed.), *Situations de formation et problématisation* (pp. 11-34), Bruxelles : De Boeck.
- Foucault, M. (2004). *Dits et écrits*, Paris : Seuil et Gallimard.
- Foucault, M. (2012). *Du gouvernement des vivants. Cours au Collège de France, 1979-1980*, Paris : Seuil et Gallimard.
- Fourdrignier, M. (2012). L'alternance dans les formations sociales, *Education permanente*, 190, 153-170.
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer les compétences ?, *Éducation & formation*, e-296, 32-43.
- Lenoir, Y. et Tupin, F. (2011). Revisiter la notion de situation : approches plurielles, *Recherches en éducation*, 12, 4-11.
- Mayen, P. (1999). Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences, *Education permanente*, 141, 23-38.
- Mayen, P. Métral, J.F. Tourmen, C. (2010). Les situations de travail, *Recherche et formation*, 64, 31-46.
- Mayen, P. et Savoyant, A. (eds) (2009). *Elaboration et réduction de l'expérience en VAE*, Coll. Documents, Marseille : Céreq.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2007). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Savoyant A. (2005). *La professionnalisation des personnels infirmiers*, Document Céreq, n°4/5, Marseille : Céreq.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (Ed.) (2009). *L'activité en dialogues II. Manifeste pour un ergo-engagement*, Toulouse : Octarès.
- Tira, B. (2012). Piloter l'alternance, *Education Permanente*, 193, 131-142.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : histoire, modèles, outils*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes : P.U.R.