

# Le bilan de compétences : une multiplicité d'approches conceptuelles et de définitions au travers de travaux français.

## *Inventory of Competences: Multiplicity of Conceptual Approaches and Definitions Through French Studies*

Dominique GARRE<sup>1</sup>, Rémi GAGNAYRE<sup>2</sup>

**Résumé** **Contexte :** Le bilan de compétences représente une pratique sociale qui s'inscrit dans les démarches d'accompagnement et d'orientation professionnelles. Au carrefour des trajectoires personnelles, professionnelles, des constructions identitaires et des projets professionnels et de vie, le bilan de compétences issu du monde du travail peut intéresser – sous certaines conditions – les formations en santé. **Exégèse :** Au travers de l'analyse descriptive de plusieurs travaux français, le bilan de compétences relève de différentes approches conceptuelles conduisant à de multiples définitions. Ces différences portent autant sur la notion de compétences que sur le bilan lui-même. Il découle alors des pratiques variées mais qui ont toutes en commun de participer à la reconnaissance du potentiel humain et à sa valorisation. Dans tous les cas, ces pratiques se distinguent des bilans de reconversion. Ce bilan occupe une place singulière dans le panel des méthodes relatives à la question de l'évaluation des compétences. A ce titre, il intéresse la dynamique des formations en santé au moment où les programmes sont de plus en plus modélisés selon une approche par compétences. **Conclusions :** L'introduction du bilan de compétences dans les formations en santé semble possible sous conditions d'en stabiliser la définition, de le situer probablement dans le cadre des évaluations formatives des étudiants. Pour cela, il faut s'assurer que les enseignants ou les formateurs disposent de moyens pour le conduire et que l'institution de formation est en mesure de proposer les ressources pédagogiques nécessaires aux ajustements que le bilan propose à l'apprenant.

**Mots clés** Bilan de compétences ; compétences ; évaluation ; orientation professionnelle ; formations en santé.

**Abstract** **Context:** Inventory of competences represents a social practice, nested within accompanying and professional orientations endeavours. At the crossroad of trajectories of the construction of personal and professional identities and of professional and life projects, the inventory of competences that stems from the world of work, concerns, under certain conditions, health professions training. **Exegesis:** Through the descriptive analysis of several French studies, the inventory of competences results from different conceptual approaches leading to multiple definitions. These differences relate on the concept of competences as much as on the inventory itself. It leads to varied practices, all participating to the recognition of the human potential and its valorisation. In all cases, these practices are distinct from the inventory of re-conversion. The inventory of competences takes a singular place in the panel of methods of the assessment of competences. In this perspective, the inventory of competences interests health training programmes at a time where these programs are more and more model-based within a competency approach. **Conclusions:** The introduction of the inventory of competences in health training programmes seems possible under the conditions where its definition is stabilized and where it is confined in the field of students' formative evaluation. Thus, it should be assured that teachers have means to lead it and that the educational institution is able to suggest educational resources when adjustments are needed to improve competences which the inventory proposes.

**Key words** Inventory of competences; competences; evaluation; vocational guidance; health training programme.

*Pédagogie Médicale* 2007;8:224-31

## **Introduction**

Aux confins des champs éducatif et professionnel, relevant d'une dynamique d'accompagnement et d'orientation, le bilan de compétences fait largement écho dans un paysage socio-économique en pleine mutation. Même si les processus d'apprentissage et de développement des compétences apparaissent largement tributaires de l'organisation du travail, du type de management des équipes, de l'offre d'emploi et de la motivation même des individus, les pratiques d'aide à la clarification des compétences et des projets professionnels – dont peut se prévaloir ce type de bilan – ne se réduisent pourtant pas au choix d'un poste ou d'un emploi. Elles visent à donner sens aux diverses possibilités qui s'offrent à une personne aux étapes clé de sa vie et à l'engager dans une démarche d'autonomisation professionnelle. Quelles que soient les contraintes qui pèsent sur un parcours professionnel, la connaissance de soi, la prise de conscience de ses aptitudes, de ses potentiels et de ses désirs tiennent une place essentielle dans la détermination d'un itinéraire professionnel.

Ainsi, l'objet de cette contribution sur le bilan de compétences se veut plus descriptive que critique. Elle vise ici à rendre compte – sans prétendre à l'exhaustivité – des tendances (processus et procédures) du bilan de compétences à partir de travaux de chercheurs français. Cette description s'inscrit dans une réflexion actuelle sur l'intérêt pédagogique d'introduire le bilan de compétences dans les programmes de formations en santé. Si la pluralité et l'hétérogénéité des énoncés se rapportant à cette pratique – comme nous le constaterons plus loin – pourraient s'avérer un frein à sa prise en compte dans les établissements de formations en santé, il nous semble important de ne pas en négliger l'intérêt. En effet, cette transposition pourrait s'avérer pertinente, sous certaines conditions, à un moment où ces formations professionnalisantes sont plus particulièrement modélisées selon une approche par compétences.

## **Une reconnaissance du bilan de compétences**

Intimement lié aux questions relatives à la formation et à l'insertion professionnelle, le bilan de compétences s'inscrit dans le cadre d'une approche réglementaire qui éclaire non seulement le processus global mais aussi les démarches, les étapes et les limites de ce dispositif.

En France, les prémices du bilan de compétences sont apparues dans les années soixante, au moment où ont été mis en place les principes de modernisation et de reconversion sidérurgiques. Au cours de cette période, les procédures d'évaluation des salariés prenaient en compte leurs savoirs pratiques et leurs acquis professionnels, faute bien souvent de préciser leurs connaissances de base. Joras<sup>1</sup> rappelle que les responsables de la formation continue de l'époque, aussi bien ceux des grandes entreprises que du ministère du travail, trouvèrent des méthodes dans les expériences passées, réalisées en Amérique du Nord, où se posa le problème de reconversion des militaires après la Seconde Guerre Mondiale.

La loi cadre de juillet 1971 sur la formation continue devait interpeller le monde de l'éducation et soutenir le développement des études sur l'évaluation des « requis professionnels », des « acquis issus de la formation », ainsi que sur les expériences formatives et les apprentissages professionnels. Dans les années 80, ces études permettront à la délégation à la formation professionnelle du ministère du travail, devant l'accélération des restructurations industrielles, de créer des centres de bilans de compétences. Le monde du travail et ses organisations afférentes disposaient de lieux où les salariés, en particulier, pouvaient faire le point sur leurs acquis à partir de leurs formations initiales et continues (souvent restreintes alors), mais également à partir de leurs expériences professionnelles, sociales et associatives. Ces bilans avaient pour but de permettre d'orienter ou de réorienter les salariés vers de nouveaux emplois.

1- Cadre de santé, chargé de formation - Institut de Formation en Soins Infirmiers - Centre Hospitalier de Soissons - 46 avenue du Général de Gaulle - 02209 Soissons cedex France. Téléphone : + 33(0)3 23 75 72 99 - Télécopie : + 33 (0)3 23 75 74 66 -

Mailto:dominique.carre@ch-soissons.fr

2- Laboratoire de Pédagogie de la Santé - UPRES EA 3412 - Université Paris 13 - UFR Santé-Médecine et Biologie Humaine - Léonard de Vinci - 74 rue Marcel Cachin- 93017 Bobigny cedex France.

Correspondance : Rémi Gagnayre, Laboratoire de Pédagogie de la Santé- UPRES EA 3412 – Université Paris 13 - Unité de formation et recherche Santé-Médecine et Biologie Humaine- Léonard de Vinci 74, rue Marcel Cachin 93017 Cedex France.

Téléphone: + 33 (0)1 48 38 88 98, Télécopie: +33 (0)1 48 38 76 19 Mailto : gagnayre@smbh.univ-paris13.fr

La création de ces centres a entretenu une dynamique de réflexion menée par différentes instances impliquées dans la régulation du marché de l'emploi, dans la formation professionnelle des adultes, dans l'enseignement scolaire. Elle a permis aux acteurs sociaux, aux syndicats patronaux et aux syndicats de salariés de construire un dispositif cohérent : le bilan de compétences, adopté dans l'accord interprofessionnel de juillet 1991 et réaffirmé dans le code du travail en 1992. Ce dispositif traduit selon Soulard<sup>2</sup> une volonté de lisibilité, à la fois des principes d'action (modalités de mise en œuvre) et des valeurs du bilan de compétences, parmi lesquelles celle qui situe la personne au cœur du dispositif d'accompagnement.

Ainsi, tout au long des travaux qui ont conduit à un ensemble de dispositions réglementaires, la compétence est apparue comme un concept majeur influençant, selon la définition donnée, les manières de concevoir et d'appliquer un bilan de compétences.

### *La compétence au cœur de la problématique du bilan de compétences*

Loin d'être stabilisé, le concept de compétence relève de divers enjeux : économiques, éducatifs, politiques.

Notion transversale, ambiguë, sorte de « mot éponge » pour Pacteau<sup>3</sup>, les compétences représentent cependant une des ressources essentielles, constituant le moteur de la performance et de la compétitivité.

Si le bilan de compétences a émergé dans un contexte économique particulier, la notion de compétence, omniprésente, se retrouve au croisement de plusieurs logiques. Pour Tanguy<sup>4</sup>, la principale logique est celle de l'intérêt grandissant accordé dans notre société aux phénomènes cognitifs, aux savoir-faire et à l'expertise des individus. Ainsi, entre une nécessité économique et une volonté de mieux connaître le fonctionnement humain, la notion de compétence est aujourd'hui au cœur des politiques d'éducation et de formation, comme au cœur de la gestion des ressources humaines.

Les nombreuses définitions de la compétence laissent apparaître deux invariants, fondant la critique quant à la pertinence du terme « bilan de compétences » : la compétence est concomitante de l'action, la compétence est toujours contextualisée.

Ce sont ces deux ancrages qui, selon Sadoune<sup>5</sup>, viennent battre en brèche la notion de transférabilité – caractéristique pourtant pleinement reconnue dans le cadre du bilan de compétence – dans la mesure où le contexte et

l'action fixent et enracinent la compétence au cœur d'une situation unique ou d'une catégorie de problèmes. Pour cet auteur, l'œuvre du bilan est, de fait, décontextualisée et vise tout au plus à identifier les potentialités de compétences.

Ne faudrait-il pas mieux alors évoquer, par conséquent, « un bilan de potentialité de compétences »? En effet, alors que la compétence se décline dans l'immédiateté d'un contexte, le bilan se situe quant à lui dans un processus différé. Pour cela, il sollicite une distanciation de la personne, une démarche métacognitive de sa part, selon une analyse expérientielle par la prise de conscience notamment des apprentissages antérieurs et actuels ainsi que par l'objectivation de ses savoirs faire. Pour cet auteur, ces processus n'éclairent donc pas la compétence en action. Bellier-Michel<sup>6</sup> pose également des limites en ce qui concerne l'appellation : « bilan de compétence ». Sa critique s'étaye d'un questionnement quant au bien fondé de chaque citoyen à faire valoir ses capacités professionnelles acquises indépendamment de son cursus de formation initiale. Le débat qui est ainsi proposé revêt un caractère singulier, tant il perturbe les liens fonctionnels habituels entre éducation, formation, qualification et emploi.

Perçu comme une combinaison de connaissances, de savoir-faire, d'expériences et de comportements, s'exerçant dans un contexte bien précis, le concept de compétence ne réduit pas à sa seule dimension individuelle. Zarifian<sup>7</sup> en explore les aspects collectifs, sociaux et propose une version à la fois plus précise et globale. Ainsi, la compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté. Elle s'apparente à une intelligence pratique des situations, qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforment, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente. Elle procède de la faculté de mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilités. Cette lecture de la compétence interroge les pratiques du bilan de compétences qui éclairent plus souvent une compétence individuelle.

Le Boterf<sup>8</sup> invite de son côté à reconnaître qu'une personne est compétente si elle sait combiner un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources) pour gérer un ensemble de situations professionnelles. A chacune des situations correspond une activité à laquelle des niveaux d'exigence, des critères de réalisation sont associés dans le but de produire des résultats (services, biens) satisfaisant à certaines normes de performance pour un destinataire

## Le bilan de compétences...

(client, usager, patient, etc.). Selon cette approche, le bilan de compétence est interrogé au regard de la spécificité des contextes professionnels choisis au cours du bilan et qui serviraient à la reconnaissance de la compétence de la personne.

Sans pouvoir prétendre à une lecture descriptive exhaustive de la notion de compétence, il est important de rapporter les constats issus de travaux relevant des domaines de la formation et de l'enseignement. Il s'agit de montrer toute la complexité du concept de compétence et par conséquent du bilan afférent.

Perrenoud<sup>9</sup> propose de considérer la compétence comme la capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose des connaissances nécessaires pour les caractériser. Tardif<sup>10</sup> se réfère, quant à lui, aux savoirs agir complexes, prenant appui sur la mobilisation et la combinaison pertinentes d'une variété de ressources internes et externes. Il s'agit alors de la maîtrise inhérente à la mise en œuvre de ses propres ressources et celles de son environnement dans l'exercice d'une tâche, d'un métier, d'une profession.

Enfin, selon une double lecture de méthodes de travail et de stratégies d'apprentissage, Wolfs<sup>11</sup> distingue deux types de compétences : les « compétences produits » (ou terminales) et les « compétences processus » (stratégies d'apprentissage pour acquérir les compétences produits). Dans son ouvrage sur les compétences transversales, Rey<sup>12</sup> propose la classification suivante : la compétence comme comportement, la compétence comme fonction et la compétence comme puissance générative ; l'intention transversale s'ajoute à cette classification.

L'ensemble de ces références montre l'importance, dès lors que l'on s'intéresse au bilan de compétences, de s'accorder sur ce que l'on entend par compétence. Une définition stabilisée permet déjà de fonder un bilan plus cohérent par rapport aux intentions des concepteurs, à défaut d'être exhaustif. Cependant, si le bilan de compétence se trouve assujéti à la définition que donnent les acteurs de la compétence, le terme même de « bilan » renvoie lui aussi à différentes interprétations.

### Différentes notions du bilan de compétences

Dans son acception la plus large, la notion de bilan est associée assez aisément à celle de constat, d'arrêt sur image, de balance, d'évaluation. Tels sont les termes que

l'on retrouve le plus fréquemment dans les explications données par les auteurs.

Le bilan s'inscrit dans une démarche diagnostique (analyser un ensemble de données qualitatives et quantitatives, porter un avis), assortie souvent d'une démarche projective (envisager des mesures correctives, d'autres perspectives ; prendre des décisions pour des résultats différés). Il associe comme nous le signalions plus haut une dimension métacognitive.

L'approche polysémique du terme « bilan de compétences » nous éclaire sur un dispositif qui, loin d'être normalisé, nous montre toute sa complexité.

Alors que Korenblit<sup>13</sup> situe le bilan de compétences dans une dimension à la fois temporelle et professionnelle en le positionnant parmi un ensemble de prestations relatives aux dynamiques d'accompagnement, d'Aboville<sup>14</sup> qualifie de bilan de compétences de démarche visant, pour le bénéficiaire, à faire le point au sujet de ses expériences personnelles et professionnelles. Il assigne à cette démarche plusieurs objectifs : repérer et évaluer ses acquis liés au travail, à la formation, à la vie sociale ; recueillir et mettre en forme les éléments lui permettant d'élaborer son projet professionnel ou même personnel ; gérer au mieux ses ressources et organiser ses priorités professionnelles ; utiliser ses atouts dans des négociations d'emplois ou des choix de carrières.

De son côté, Bayard<sup>15</sup> l'identifie comme une pratique d'évaluation dans un moment spécifiquement dédié au bénéficiaire, au cours de laquelle ce dernier se trouve placé dans une démarche guidée ; Saint-Jean<sup>16</sup> le présente comme un auto diagnostic amenant l'individu à devenir acteur, voire auteur de son devenir professionnel, tandis que Lemoine<sup>17</sup> le considère comme relevant d'un dispositif mis au service des personnes qui souhaitent prendre en charge leur évolution professionnelle.

Pour les auteurs du groupe EFFE<sup>18</sup> (Espace de Femmes pour la Formation et l'Emploi), il s'agit d'un véritable processus visant à faire le point sur ses forces, ses faiblesses, par rapport à ses ressources acquises tout au long de la vie et au regard d'un projet à réaliser pour un avenir proche ou lointain.

Pour tenter de préciser la notion de bilan de compétences, il paraît utile, à défaut de pouvoir fournir une définition univoque, d'indiquer d'autres pratiques avec lesquelles il se démarque. En l'occurrence, il s'agit de le différencier des techniques de reconversion pour lesquelles il s'agit de donner des outils, des méthodes et des connaissances techniques nouvelles. On retiendra :

- **les bilans d'évaluation**, qui visent à « faire le point »,

# Concepts et Innovations

répondant aux questions telles que « où en suis-je ? », « comment je me situe ? » ou encore « qu'est-ce que je vaudrais ? »

- **les bilans d'orientation**, qui s'adressent aux candidats n'ayant aucune ou peu d'expérience professionnelle ;

- **le « coaching »**, selon la terminologie actuelle, qui répond aux besoins spécifiques des postulants et à leur problématique individuelle à un moment donné, en faisant du « coaché » le sujet central du travail d'adaptation et de maintien motivationnel ;

- **le projet professionnel** qui tient compte certes des trajectoires passées de la personne, de sa personnalité, de ses compétences, de ses connaissances, mais aussi de ses modes relationnels aux autres, de ses intérêts, pour prendre forme par rapport à un marché du travail dans un plan d'action opérationnel.

Saint-Jean<sup>16</sup> le différencie également du **bilan annuel d'évaluation** destiné à vérifier les performances de l'année écoulée au regard des objectifs fixés.

Il est - ici - distingué de **la validation des acquis professionnels**, concernant un acte officiel de certification et attestant qu'un individu a fait la preuve de la maîtrise des savoirs correspondant aux référentiels d'un diplôme, d'un titre d'exercice ou d'une certification homologuée.

Il se démarque également du **bilan comportemental** qui, lui, se fonde sur une définition de poste, une description de fonction, pour évaluer *in situ*, dans des situations les plus proches possibles de la réalité, les réactions et compétences du postulant.

Le même auteur différencie le bilan de compétence du **bilan de personnalité**, du ressort d'un psychologue, synthèse d'un examen approfondi du sujet, comportant des tests d'aptitudes et de personnalité, des entretiens cliniques avec observation des comportements ou encore du **bilan nommé « 360° »**, basé sur l'observation et l'évaluation des pratiques managériales individuelles.

Ainsi, ces approches différenciées montrent une nouvelle fois toute la difficulté de préciser d'un seul tenant ce que représente un bilan de compétences et conduit nécessairement à tenter une clarification conceptuelle.

## Approches conceptuelles du bilan de compétences

De par sa nature et ses finalités, le bilan de compétences s'inscrit dans le cadre des pratiques d'accompagnement et d'orientation ; ce qui compte n'est pas tant de donner un avis d'expert mais d'initier chez l'autre un processus de recherche dans lequel il devient acteur de la situa-

tion, élabore ses propres objectifs et moyens de changements, tant personnels que professionnels.

Il existe un lien particulièrement étroit entre bilan et orientation selon Dartois<sup>19</sup> pour qui la démarche ne se réduit pas à proposer une série d'outils, aussi sophistiqués soient-ils, à partir desquels seraient attendus des résultats immédiats et définitifs ; il s'agit plutôt d'une série d'étapes par lesquelles se fait le rapprochement entre des individus et des activités dans lesquelles ils se projettent le mieux. Nous sommes ici dans une construction personnelle dans laquelle des spécialistes doivent parfois intervenir pour l'initier, la faciliter, l'accompagner sans toutefois se substituer à la personne concernée. Le rôle du conseiller s'arrête ainsi au moment où il lui semble que la personne est capable d'étayer ses choix sur un projet suffisamment consistant et élaboré.

Selon cette orientation, Lemoine<sup>17</sup> place le bilan de compétences en tant que pratique sociale dans un courant psycho-cognitif, à la jonction d'une démarche clinique et d'une aide experte. Roudaut<sup>20</sup> l'inscrit dans une posture socio-comportementale dans laquelle le concept de motivation est central pour le développement du sentiment d'utilité sociale.

Considérant la démarche fondant le bilan comme relevant d'un espace de négociation dans lequel ne se joue pas la requalification mais la légitimation de la compétence, Saint-Jean<sup>16</sup> insiste sur les enjeux de ces pratiques en termes de construction identitaire et de mise en lien entre la réalisation individuelle et la reconnaissance professionnelle et sociale.

Ainsi, ces différentes positions tendent à s'accorder sur la place importante dans le bilan de compétences de la prise de conscience et de l'objectivation des procédures d'action (compréhension des compétences en jeu ; acquisition et mise en œuvre de la compétence). Ces deux processus fonderaient la pratique même du bilan, entraînant du même coup d'une part, une réaction positive de l'image de soi par le fait que la personne peut constater qu'elle sait faire des choses et, d'autre part, une capacité de remédier à ses erreurs éventuelles parce que le bilan permet progressivement d'accepter et d'incorporer ses propres difficultés, insuffisances, voire incapacités dans l'analyse de son devenir professionnel.

## Un panel d'outils et des impacts variés

Dépendant des approches conceptuelles auxquelles les auteurs se réfèrent implicitement ou explicitement, les outils mobilisés lors des bilans de compétences, bien que



relativement variés, sont essentiellement considérés comme des supports de médiation. Leurs diversités convergent cependant vers l'intention d'aider le bénéficiaire dans son autoévaluation, pour qu'il puisse facilement représenter sa situation actuelle ou bien celle vers laquelle il souhaite aller, pour envisager des facteurs de changements, évaluer ses acquis, ses potentialités et valider le cas échéant ses projets.

Les outils sont utilisés pour soutenir concrètement des processus de changement, les démarches introspectives centrées sur la reconnaissance des potentiels, les perceptions quant aux valeurs personnelles, ou encore sur les appréciations de l'estime de soi et du rapport aux autres.

Il peut s'agir, par exemple, d'études et d'investigations sur dossiers (situations de travail, histoires de vie, curriculum, profils de postes, de fonctions), d'élaboration de portefeuilles de compétences, d'itinéraires autobiographiques, d'entretiens, d'ateliers collectifs, de tests (d'intérêts, de personnalité, de découvertes). Il s'agit également d'outils d'évaluation et de validation des compétences en situation professionnelle rompant alors avec l'image d'un bilan réalisé uniquement lors d'entretiens.

Pour sa part, d'Aboville<sup>14</sup> attire l'attention sur le fait que les outils servent un double objectif. Sur le plan professionnel, ils ont pour principaux effets de clarifier la situation et les objectifs visés par le bénéficiaire, avec des conséquences directes ou indirectes sur la recherche d'emploi, par exemple. Sur le plan personnel, ces mêmes outils permettent d'investir le développement de la confiance en soi, l'exploration des potentialités, l'émergence des désirs internes, la révision des hiérarchies de valeurs.

Dans la pratique, la mobilisation de ces outils est étroitement liée d'abord à la compétence de ceux qui sont amenés à réaliser les démarches de bilan. Leur utilisation est également influencée par l'autonomie professionnelle de ces mêmes praticiens par rapport aux tendances conceptuelles ou « microcultures » des structures proposant des bilans de compétences.

Ainsi, ces descriptions de ce que représentent actuellement, pour certains auteurs, la compétence et le bilan de compétences nous conduisent, malgré l'absence de définition commune, à envisager la question de la transposition de cette pratique dans le contexte des formations professionnalisantes dans le domaine de la santé.

## *Le bilan de compétences et les formations en santé*

Un contexte socio-économique et culturel en mutation quasi permanente entraîne des conséquences sur le

renouvellement des professions, sur la dynamique du marché du travail, sur les besoins en matière de recrutement et donc de formation.

L'ensemble des métiers et des secteurs professionnels est soumis à un jeu complexe de tension venant de l'évolution des emplois, des départs à la retraite mais aussi d'une concurrence plus vive entre les acteurs.

Pour certains secteurs d'activités, il est dorénavant indispensable de faire jouer en même temps différents leviers : attirer les jeunes vers des emplois porteurs, mobiliser des professionnels expérimentés, les fidéliser, favoriser la mobilité professionnelle, développer une politique plus active de formation professionnelle.

Dans le contexte français, la loi de modernisation sociale de 2002 impulse la dynamique de formation tout au long de la vie, présageant une « nouvelle économie » dans laquelle les emplois feront appel à des compétences qui exigeront un niveau croissant de formation. La qualification professionnelle conçue comme un capital individuel renouvelable tout au long de la vie s'inscrit désormais dans le cadre d'un droit individuel à la certification des compétences professionnelles.

La notion de reconnaissance des acquis valorise le potentiel d'une personne à apprendre à partir de ses propres expériences et à intégrer ses expériences et connaissances acquises dans un processus de formation continue. La mise en place des référentiels métiers a pour but de faciliter la mise en lien des compétences communes.

Les institutions de formation des professions de santé ne sont pas en reste d'une part, quant à leur évolution par rapport à l'enjeu des emplois dans le champ de la santé et, d'autre part, par rapport à l'intérêt porté à la compétence des futurs professionnels. La déclinaison des programmes selon une approche par compétences, tels qu'ils tendent à se systématiser, peut contribuer grandement à l'introduction de ce type de bilan. Faut-il encore qu'une acception de ce bilan soit adaptée à leurs missions. Notre tentative, dans ce texte, de montrer la pluralité des définitions et des pratiques en renforce la nécessité. Dans les processus de formation en santé actuels, la question de l'acquisition des compétences des étudiants pour résoudre des situations de complexité croissante et, corollairement, l'accompagnement de l'étudiant pour développer ses processus métacognitifs conduit à questionner régulièrement la pertinence des démarches d'évaluation. Notre hypothèse consiste à envisager une possible transposition du bilan de compétences dans le champ de l'évaluation des étudiants. En effet, l'évaluation et le bilan portent au moins la valeur

commune de participer à la reconnaissance du potentiel humain et à sa valorisation. Ainsi, au cours d'un programme de formation de professionnels de santé, parce qu'il vise en filigrane à révéler les potentialités des apprenants, le bilan de compétence pourrait être conçu comme une stratégie d'évaluation globale. Par global, on entend que le bilan ne se limite pas uniquement à une appréciation du niveau de compétence de l'étudiant mais intègre une composante éducative (focalisation sur les situations expérientielles, reconnaissance des savoirs faire, valeur projective de la démarche, sentiment d'utilité, valorisation de l'estime de soi, construction d'une identité professionnelle). Ainsi, sa mise en place viendrait renforcer des techniques déjà existantes approchant les mêmes buts comme cela est le cas pour certains port-folio<sup>21</sup>.

Cependant, cette éventuelle introduction ne relève pas d'un simple transfert d'une technique d'évaluation. Elle correspond plus à la mise en place d'un dispositif d'évaluation. Ce dernier implique des aménagements institutionnels pour tenir le principe de cohérence entre finalités du bilan et ressources institutionnelles. C'est à cette condition, selon nous, que le bilan de compétences comme dispositif d'évaluation peut prendre toute sa place et ne pas être réduit à un simple constat scolaire. Par ailleurs, l'introduction de ce bilan de compétences comme démarche d'évaluation d'essence formative semble nécessiter pour les précédents auteurs que les formateurs opèrent un transfert de paradigme tant dans leur rapport au savoir, leur relation pédagogique et, corrélativement, dans leur mise en œuvre des stratégies de formation. C'est à cette condition qu'une formation pédagogique des enseignants à l'application d'un bilan de compétence permettrait d'attirer leur attention sur les conditions qui favorisent d'une part, l'appropriation par l'étudiant des informations sur les niveaux d'acquisition et de maîtrise des compétences et, d'autre part, les processus d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre dans le cadre de l'élaboration de leur projet professionnel. Ces deux processus pourraient à terme caractériser un bilan de compétences utilisé au sein d'un établissement de formation en santé.

### *Conclusion*

La compétence s'affirme dans de nombreux secteurs comme un concept central touchant directement à la notion de métier, aux contenus de formations initiales et continues, ou encore à la gestion des ressources humaines. Intimement lié aux compétences, le bilan de compétences s'inscrit dans les pratiques d'aides et d'orientations inhérentes au marché de l'emploi, dorénavant en mutation constante. Malgré une pluralité des définitions du bilan de compétence et des dispositifs d'application, il s'avère intéressant d'en proposer la transposition dans les formations en santé. Cette proposition ne peut se faire qu'après avoir défini des finalités et des modalités d'utilisation, dans la mesure où les compétences mises en œuvre par les apprenants sont largement contributives du dispositif de formation. Notre constat est que, dans les systèmes de formations en santé, le bilan de compétences pourrait représenter une tendance intéressante dans l'évolution actuelle de l'évaluation formative. En effet, le bilan de compétences permet d'aborder dans les mêmes temps de rencontre plusieurs dimensions, d'une part, celle constitutive de l'analyse des compétences mises en œuvre ou pas par l'étudiant et, d'autre part, celle inhérente à l'interaction entre l'analyse de la compétence et la construction du projet professionnel. A un moment où le passeport de compétence individuel devient une obligation légale dans le champ de la formation continue professionnelle, les questions portant sur l'introduction du bilan de compétences dans les formations initiales sont encore plus d'actualité.

### *Contributions*

Dominique Carré a élaboré et rédigé la mise au point. Rémi Gagnayre a supervisé le travail et participé à la rédaction de la mise au point. Remerciements à Cyril Crozet pour son aide pour la recherche bibliographique.

## Références

1. Joras M. *Le bilan de compétences*. Paris : PUF, 2002:3-18.
2. Soulard M. *Mieux vivre une transition professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation, 2000:25-68.
3. Pacteau C. *L'évaluation aujourd'hui, comment mesurer les compétences*. Paris : éditions Sciences Humaines, 1997:307-14.
4. Tanguy L. *Les usages sociaux de la notion de compétences*. Sciences Humaines 1996;12:62-5.
5. Sadoune A. *La notion de transférabilité des compétences à l'épreuve du réel ou de son bon usage dans le champ du bilan des compétences*. Conseil régional de Picardie, Ed. Norsud ; 2002.
6. Bellier - Miche S. *Sens et contre-sens des bilans de compétences*. Paris : Editions Liaisons, 1994.
7. Zarifian P. *Objectifs compétence*. Paris : Editions Liaisons, 2004:67-85.
8. Le Boterf G. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'organisation, 2004.
9. Perrenoud P. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF, 2001.
10. Tardif J. *L'évaluation des compétences*. Montréal : Editions Chenelière Education, 2006.
11. Scallon G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck, 2004:100-31.
12. Rey B. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF, 1996.
13. Korenblit P. *Construire son projet professionnel à partir du bilan de compétences*. Paris, ESF, 2004.
14. Aboville (d') A. *Entreprendre un bilan de compétences*. Paris : Dunod, 2003.
15. Bayard Y. *Réussir son bilan de compétences*. Paris : Demos, 2000:20-35.
16. Saint-Jean M. *Le bilan de compétences*. Paris : l'Harmattan, 2002:69-78.
17. Lemoine C. *Se former au bilan de compétences*. Paris : Dunod, 2002:5-7.
18. Espace de Femmes pour la Formation et l'Emploi (EFFE). *Bilan portfolio de compétences : histoire d'une pratique*. Lausanne : Edition d'en Bas, 1998.
19. Dartois C. *Conjuguer l'orientation à l'européenne*. Education permanente 1991;108:141-60.
20. Rougaut G. *Faire soi-même son bilan de compétences*. Paris : Studyrama, 2003:27-37.
21. Naccache N, Samson L, Jouquan J. *Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation*. Pédagogie Médicale 2006;7:110-27.

Manuscrit soumis à la revue le 13 septembre 2006 ; commentaires éditoriaux formulés aux auteurs le 15 mai 2007 ; accepté pour publication le 27 septembre 2007.