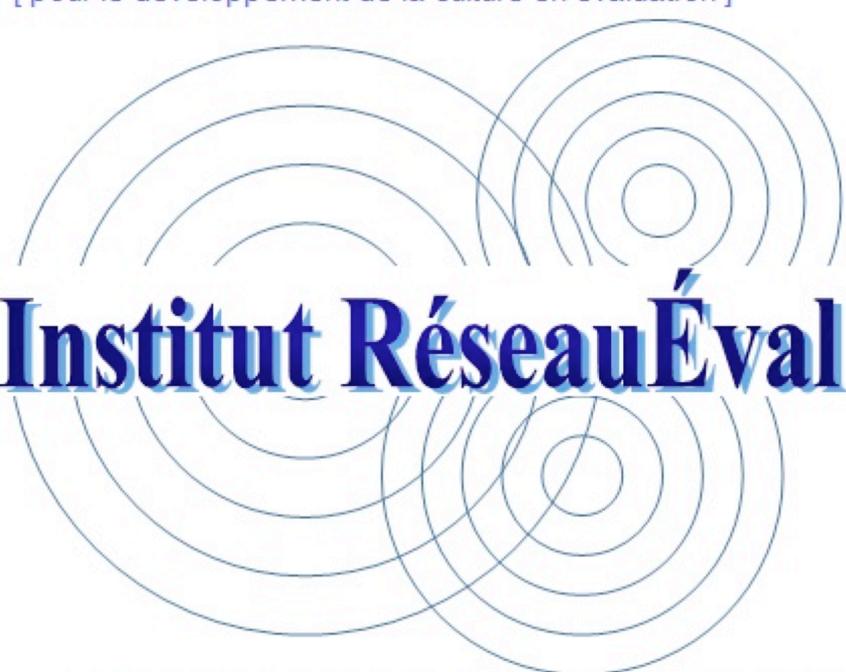




Etudier – valoriser – organiser
L'évaluation dans les pratiques professionnelles

[pour le développement de la culture en évaluation]

A large, light blue graphic of overlapping concentric circles, similar to the one in the top logo, serves as a background for the main title.

Institut RéseauÉval

[Instance de labellisation des praticiens de l'évaluation]

COMPETENCES COLLECTIVES ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE D'EQUIPES
REVUE DE LITTERATURE ET DEBAT

.....



Compétences collectives et processus d'apprentissage d'équipes : revue de littérature et débat

Frédérique Rebetez, 2012

Pour faire face à l'émergence de nouvelles formes de complexité dans les situations professionnelles, l'organisation du travail a évolué vers des modalités de travail en équipe (Kouabéan & Dubois, 2000; Le Boterf, 2006; Tremblay & Amherdt, 2003; Van den Bossche, 2006; Van Offenbeek, 2001) dans le but de proposer des réponses intelligentes, pertinentes, efficaces, innovantes, etc., et dans une recherche de performance. La dynamique collective serait porteuse d'un potentiel particulier qui irait au-delà du «simple» cumul des individus. Il existe effectivement au sein de certains collectifs des compétences spécifiques à ceux-ci ne résultant pas du cumul des compétences de chaque membre constituant l'équipe, mais bien d'un processus collectif. Ce peut être ce qu'on appelle «la compétence collective». Cependant, il ne suffit pas de faire collaborer des personnes dans un groupe de travail pour que l'équipe développe des compétences collectives. Au vu des injonctions de la politique managériale actuelle ou de la politique scolaire impliquant un travail d'équipe, il semble nécessaire de s'interroger sur cette plus-value.

Le présent article propose une revue de littérature concernant la compétence collective et certaines dimensions inhérentes à celle-ci.

Rappelons également en préambule que les équipes concernées dans cette revue sont des équipes de travail, dont la raison d'être explicite n'est pas d'apprendre ou de se former, et qui plus est, des équipes de travail dans des contextes organisationnels avec leurs propres caractéristiques dont nous pensons qu'elles vont influencer le processus d'apprentissage.

.....

2. Compétence collective : revue de la littérature

La notion de «compétence collective» a suscité des travaux dans plusieurs champs disciplinaires (Krohmer, 2004), principalement en psychologie du travail et sciences de gestion, de manière modérée en Sciences de l'Education :

Auteurs	Eléments de définitions issus de leur texte
de Montmollin (1984)	«Sans tomber dans le mythe du «travailleur collectif», on peut faire l'hypothèse d'une compétence collective et de sa genèse, lorsqu'au sein d'une équipe les informations s'échangent, les représentations s'uniformisent, les savoir-faire s'articulent, les raisonnements et les stratégies s'élaborent en commun. Cette compétence collective ne supprime bien entendu pas, mais suppose au contraire, des compétences individuelles complémentaires» (p. 134).
Wittorski (1997)	«La compétence collective correspond donc, selon nous, à la démarche collective et coopérative de résolution de problème par l'analyse critique du travail qui, au vu des extraits précédents, comporte trois étapes principales. Autrement dit, il s'agit de la mise en action collective du processus coopératif permettant de produire des représentations anticipatrices de changement à propos du travail (objectif visé par les groupes)» (p. 95).
Pemartin (1999)	La compétence collective est «la résultante des interactions professionnelles et affectives qui s'élaborent, spontanément et en fonction des stimulations organisationnelles, entre les membres d'une équipe et de la complémentarité, ou non, de leurs compétences. La macrocompétence suppose stimulation et canalisation des capacités cognitives et individuelles» (p. 41).
Kouabénan & Dubois (2000)	«[...] compétences collectives nées de la synergie entre les membres du collectif» (p. 22). «Les compétences individuelles peuvent en effet être considérées comme l'ensemble des savoirs et savoir-faire mis en œuvre par un individu pour réaliser une tâche. Au niveau collectif, on ajoutera à cette définition, la dimension du savoir-être («savoir-vivre en équipe») ou du savoir-travailler ensemble (Aubert, 1998)» (pp. 22-23). «Les compétences collectives peuvent être comparées à la notion de compétences incorporées analysées par Leplat (1995)» (p. 23).
Leplat (2000)	«A travers ces différentes conceptions, il apparaît bien se dégager la notion d'une <i>compétence collective</i> au sens de compétence d'un groupe, qui émerge de la mise en œuvre articulée des compétences individuelles mais ne peut en être inférée de manière simple, pas plus que les compétences individuelles ne peuvent être facilement déduites de la compétence collective» (p. 66). «En coopérant à l'atteinte d'un but commun, les opérateurs sont amenés à conjuguer leurs compétences et à faire <i>émerger</i> des compétences originales qui ne font pas partie des compétences individuelles initiales» (p. 63).
Dejoux (2001)	«Agrégat entre les compétences que possèdent les individus augmentées «d'un effet groupe» provenant de la dynamique collective des acteurs» (p.68). Les compétences collectives découlent de la combinaison de compétences individuelles, «mais, en fonction des liens qui se tissent entre eux, des relations

.....



*Etudier – valoriser – organiser
L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

	antérieures qui les lient, de leurs motivations, de leurs objectifs personnels et d'autre facteurs conscients ou inconscients, il se créera des compétences collectives, propres au groupe et à l'objectif qui lui est fixé. [...] Elles reposent sur une «ambiance», une «dynamique de groupe»» (p. 176).
Amherdt, Dupuich-Rabasse, Emery & Giaque (2002)	«L'ensemble des savoir-agir (hard/soft skills and competences) qui émergent d'une équipe de travail, combinant des ressources endogènes de chacun des membres, des ressources exogènes de chacun des membres et créant des compétences nouvelles issues de la combinaison synergique de ressources» (p. 31).
Le Boterf (2006)	«La compétence collective est une émergence, un effet de composition. Elle résulte de la qualité de la coopération entre les compétences individuelles» (p. 199).
Maximin-Blanc & Eymard, 2008	Les auteurs distinguent deux formes de compétence (p. 24) : - les compétences du collectif : concerne «la coordination des compétences individuelles des membres du collectif»; il s'agit d'une «addition» des compétences individuelles et implique de la collaboration et de la coordination. - la compétence collective : concerne «la combinaison des compétences individuelles des membres du collectif»; il s'agit d'une «intégration» des compétences individuelles et implique de la coopération.

A partir de ces divers travaux, nous avons identifié sept questions qui semblent faire débat :

1. La distinction entre la compétence de l'individu travaillant en groupe et la compétence collective n'est pas claire. Pour Dejoux (2001) par exemple, la compétence collective est un «agrégat entre les compétences que possèdent les individus augmentés» (p. 68). Pour Leplat (2000), la compétence collective «émerge de la mise en œuvre articulée des compétences individuelles» (p. 66). Maximin-Blanc et Eymard (2008) tentent une réponse en distinguant les compétences du collectif et la compétence collective.
2. Le constat précédent nous amène à nous questionner sur la nature du «collectif» porteur de cette compétence. En effet, tous les collectifs de travail ne reposent pas sur une organisation nécessitant la combinaison des compétences. Les nombreux termes utilisés pour distinguer les différents collectifs révèlent des modalités variées d'organisation du travail : coaction, coopération, activité collective, etc.
3. La coopération semble également faire débat puisqu'elle apparaît tantôt comme une condition (Wittorski, 1997; Leplat, 2000), tantôt comme la résultante ou le produit du développement de la compétence collective (Le Boterf, 2006).
4. Une confusion existe également entre ce qui est de l'ordre des processus de développement des compétences collectives d'une part, et des conditions qui favorisent ces processus d'autre part : «La compétence collective est une émergence, un effet de composition. Elle résulte de la qualité de la coopération entre les compétences individuelles» (Le Boterf, 2006, p. 199). Dejoux (2001, p.176) quant à elle parle aussi bien d'« ambiance » (condition statique) et de « dynamique de groupe » (processus).

.....



Etudier – valoriser – organiser
L'évaluation dans les pratiques professionnelles

5. Le processus de développement des compétences collectives est flou : pour Wittorski (1997), les compétences collectives résultent d'une analyse a posteriori, pour Amherdt et al. (2002), elles se réalisent dans l'action, pour d'autres, la compétence collective est issue de la synergie (Kouabénan et Dubois, 2000) ou d'interactions (de Montmollin, 1984; Pemartin, 1999). On retrouve également la notion de combinaison chez certains auteurs : Dejoux (2001) parle de "combinaison de compétences individuelles", Amherdt (2002) de "combinaison synergique de ressources". Ces derniers rejoignent les travaux de Maximin-Blanc et Eymard (2008) cité ci-dessus.
6. Par ailleurs, l'identification du résultat de la compétence collective est absente; Leplat (2000) parle de «compétences originales».
7. Finalement, nous constatons que le développement de compétences collectives ne repose que très partiellement sur une théorie clairement identifiée. Amherdt et al. (2002) ainsi que Le Boterf (2006) évoquent brièvement les modèles de Kolb ou d'Argyris et Schön. Wittorski (2000) met en lien les résultats de sa recherche avec le modèle d'Argyris et Schön.

S'intéresser à la compétence collective implique de manière évidente de s'interroger sur six niveaux différents :

1. le processus d'émergence de la compétence collective que l'on peut associer à un **processus** d'apprentissage car "Apprendre, c'est bien sûr construire des connaissances mais également constituer des compétences, "des manières de faire et de prendre les choses" qui vont se voir dans les gestes professionnels conduits, [...], dans des situations nouvelles" (Donnadieu & al. p.28).
2. les **contextes** à potentiel d'apprentissage
3. la nature et la structure du **collectif** dans lequel ce processus se déroule
4. les **conditions** favorisant ce processus, dont la **coopération** en particulier
5. les **résultats** de ce processus
6. les **théories de l'apprentissage** étayant ce processus d'apprentissage

Nous allons reprendre ces différents niveaux et les mettre en débat dans la suite de cet article.

3. Processus de développement de compétences collectives

Comme nous l'avons vu ci-dessus, la littérature concernant la compétence collective aborde le processus de genèse de ces compétences de manière confuse. C'est en nous tournant vers la littérature sur le «team learning» que nous pourrions alimenter notre réflexion. La notion de «team learning» a donné lieu à de multiples définitions (Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010; Jehn & Rupert, 2008; Sessa & London, 2008) mettant la focale sur trois niveaux différents : a) sur le processus et ses conditions, b) sur les interactions ou c) sur les outcomes. Un récent modèle développé par Decuyper, Dochy et Van den Bossche (2010) intègre près de 300 études et offre ainsi une revue de littérature très approfondie.

.....



3.1 Le modèle du «team learning» de Decuyper, Dochy et Van den Bossche (2010)

Ce modèle (voir annexe I) repose sur une conception de l'équipe comme un système complexe et dynamique, ouvert avec des frontières perméables, qui interconnecte des sous-systèmes (membres de l'équipe) et un supra-système (organisation et environnement).

Pour ces auteurs, les «team learning processes» mettent en interdépendance deux types de processus : les *processus de base* et les *processus de facilitation*. En outre, des *facteurs d'influence* favoriseraient également le bon déroulement de ces processus. Les outcomes font l'objet de cinq niveaux de distinctions.

3.1.1 Les processus de base

Les processus de base correspondent aux processus interactionnels. Ils comprennent :

1. **Le partage**, processus de communication de connaissances, de compétences, d'opinions ou de pensée créative d'un membre d'une équipe à un autre membre.
2. **La co-construction**, processus par lequel la connaissance est partagée puis engage un processus interactionnel d'énonciation, de développement, de questionnement, de prolongement, d'affinage, de modification, de mise à profit, dans la construction d'un sens et de connaissances partagés et nouveaux.
3. **Le conflit constructif**, qui va au-delà de la co-construction car nécessite un travail de négociation. Cette notion peut être clairement rapprochée du conflit sociocognitif (Darnon, Butera & Mugny, 2008) et de la controverse (Johnson & Johnson, 2009a).

Il va de soi que ces trois processus ne sont pas aussi distincts, mais coexistent et s'entrecroisent dans l'interaction.

3.1.2 Les processus facilitateurs

Les processus facilitateurs regroupent la réflexivité, l'activité, la «traversée des frontières» (boundaries crossing), la conservation et la récupération (storage and retrieval).

1. Les auteurs définissent la réflexivité comme le processus de co-construction, déconstruction et reconstruction de modèles mentaux partagés concernant la réalité en cours d'une part, et les buts et méthodes d'autre part.
2. L'activité est le processus qui amène des membres d'une équipe à travailler ensemble, dans l'atteinte de buts, et ainsi à mobiliser une dimension physique et psychologique. Au travers de cette activité, l'équipe peut apprendre de manière explicite par le transfert de connaissances ou l'évaluation, mais également de manière implicite. L'expérimentation représente un mode particulier d'apprentissage. L'activité planifiée et coordonnée ou l'activité chaotique et non coordonnée sont toutes deux sources d'apprentissage.
3. Le «boundary crossing» est ce que nous avons traduit par la «traversée des frontières». Les collectifs se situent au croisement de différents systèmes : le client, les autres équipes, l'organisation, le management, le marché, les organisations partenaires ou concurrentes, etc. Une meilleure connaissance et une prise en compte des autres

.....



Etudier – valoriser – organiser
L'évaluation dans les pratiques professionnelles

systèmes (donc traverser la frontière de l'équipe) accroissent l'efficacité et la capacité à innover de l'équipe.

4. Inspirés par Wilson et al., Decuyper et al. (2010) complètent le modèle d'apprentissage collectif par deux processus supplémentaires, à savoir la conservation (storage) et la récupération (retrieval). Ces deux processus permettent à l'équipe de réutiliser ultérieurement des aspects issus d'un apprentissage précédent. Deux types de «sauvegarde» ont été identifiés : le software (d'une nature non matérielle) et le hardware (de nature matérielle).

3.1.3 Les facteurs d'influence (cf. annexe II)

Dix facteurs influençant les processus d'apprentissage sont mis en évidence; nous nous permettons de les organiser en fonction de trois niveaux différents :

- l'individu : le système de pensée des membres de l'équipe
- l'équipe : les modèles mentaux partagés, la sécurité psychologique de l'équipe, l'efficacité et le potentiel de l'équipe, la cohésion, le développement et la dynamique d'apprentissage de l'équipe, le leadership, l'interdépendance des membres de l'équipe, la structure de l'équipe
- l'organisation : la stratégie organisationnelle

3.1.4 Les résultats d'un apprentissage d'équipe

Jusqu'ici, les résultats d'apprentissages collectifs avaient été très peu développés au niveau scientifique; la proposition conceptuelle de Decuyper et al. (2010) se décline en cinq niveaux différents :

a) Distinguer les améliorations et les adaptations :

Selon ces auteurs, tous les groupes apprennent mais seuls les groupes efficaces peuvent s'améliorer. D'autres apprennent sans apprendre; les résultats sont alors de l'ordre de l'adaptation.

b) Distinguer les effets primaires et secondaires.

Les effets primaires sont les changements ou améliorations poursuivis et obtenus de l'équipe. Ils sont généralement reliés aux centres d'intérêt de l'équipe, tels que le but et les procédures, et sont cristallisés dans la production d'artefacts. Les plans de projet, les nouvelles procédures organisationnelles, les articles, etc. sont des exemples d'effets primaires.

Les effets secondaires correspondent à des impacts en marge des processus collectifs. On retrouve par exemples les modèles mentaux partagés, la sécurité psychologique, les habitudes et routines partagées.

Il importe également de relever que ces deux effets sont interdépendants; l'un peut renforcer l'autre.

c) Comment le groupe a-t-il appris ?

En référence à la typologie de Sessa et London (citée par Decuyper & al., 2010), il existe trois manières d'apprendre : par adaptation, génération ou transformation.

.....



Etudier – valoriser – organiser
L'évaluation dans les pratiques professionnelles

L'adaptation résulte de l'adaptation de l'équipe à son environnement. La génération résulte du développement de nouvelles connaissances et variables au sein des normes existantes. La transformation découle de l'application d'idées révolutionnaires et créatives.

d) Les apprentissages réalisés

Les apprentissages réalisés par une équipe se situent sur quatre niveaux différents :

- sur la tâche, par l'amélioration de la compréhension de son contenu.
- au niveau social; une meilleure connaissance mutuelle des membres de l'équipe les amène à une meilleure capacité d'interprétation des comportements de chacun.
- sur les processus avec un résultat effectif sur les routines de travail et les procédures. Ceci peut également conduire à une amélioration de la communication, une meilleure définition des rôles, l'identification des forces et faiblesses, une stratégie collective plus affûtée.
- au niveau des frontières, lorsqu'il existe une meilleure connaissance des actionnaires et notamment leur importance, langage, pouvoir.

e) Les bénéficiaires de l'apprentissage d'équipe

Les apprentissages de collectif peuvent avoir des bénéfices au niveau des individus¹, des collectifs, des organisations², de la société.

3.2 Regard critique sur ce modèle

Ce modèle offre un regard complexe et dynamique du «team learning» intégrant de nombreux éléments issus des recherches menées jusqu'ici. Il est positionné sans ambiguïté sur les apprentissages collectifs et non individuels, et apporte de nombreuses distinctions et clarifications sur cinq de nos six niveaux identifiés ci-avant (p. 5) :

- ⇒ le processus de genèse de la compétence collective (niveau 1), dont les contextes (niveau 2) dans lesquels ce processus est initié sont spécifiés et approfondis
- ⇒ les nombreux facteurs d'influence (conditions, niveau 4) étudiés jusqu'ici de manière isolée sont répertoriés. La coopération y apparaît clairement comme une condition, de même que la structure du collectif (niveau 3).
- ⇒ les résultats (niveau 5) sont distincts du processus de genèse et des conditions.

Cependant, nous pouvons également émettre deux critiques :

- ⇒ aucune théorie de l'apprentissage (niveau 6) n'étaye le modèle proposé. En conséquence, les apports sur les «outcomes» (niveau 5) restent confus; par exemple, les modèles mentaux partagés sont considérés par ces auteurs comme un facteur d'influence du «team learning» alors que pour Van den Bossche (2006), que nous

¹ Cette dimension a été largement étudiée dans le champ de l'éducation et de la pédagogie coopérative.

² Le développement organisationnel a fait l'objet de nombreuses recherches dans le champ de la psychologie des organisations.

.....



Etudier – valoriser – organiser
L'évaluation dans les pratiques professionnelles

rejoignons sur ce point, ils sont la matière de départ qui va être transformée au cours de l'apprentissage et donc considérés comme une variable de sortie.

- ⇒ la structure du collectif (niveau 3) ne fait pas référence aux diverses modalités d'organisation du travail. En conséquence, le type de collectif concerné n'est pas interrogé et, de ce fait, ne permet pas de savoir s'il s'agit de compétence de collectif ou de compétence collective pour reprendre la distinction apportée par Maximin-Blanc et Eymard (2008).

4. Contextes à potentiels d'apprentissage

Decuyper et al. (2010) ont appelé processus facilitateurs (reflexivity, activity, boundary crossing, storage and retrieval) les contextes dans lesquels les apprentissages peuvent se réaliser. De nombreuses études (Kayes, Kayes & Kolb, 2005) mettent en évidence l'importance de l'activité dans le «team learning»; mais dans la plupart d'entre elles, celle-ci est considérée comme un moyen de réguler le travail par une démarche réflexive (apprendre de l'activité). Dans ce registre, on retrouve l'étude menée par Lorino et Peyrolles (2005), qui étudient la compétence collective dans le cadre d'un groupe constitué pour résoudre un problème de facturation au sein d'une compagnie d'électricité française, de même que l'étude de Tjosvold, Yu et Hui (2004) concernant l'apprentissage collectif à partir d'erreurs effectuées. L'étude de Wittorski (2000) concerne également une réflexivité d'un groupe d'employés d'une entreprise de textile sur leur activité en vue de construire des outils de formation communs destinés à l'encadrement des apprentis. Dans un autre registre, l'étude d'Edmondson, Bohmer et Pisano (2001) met en évidence les conditions d'apprentissage de services en chirurgie cardiaque devant mettre en place de nouvelles technologies et donc de nouvelles pratiques collectives; dans ce cas, l'apprentissage que le collectif doit réaliser est identifié dès le départ.

Peu d'études se focalisent sur les situations nouvelles, inédites, rencontrées par le collectif appelant l'élaboration de réponses innovantes. Dewey (1925, 1993), pragmatiste, appelle «situations indéterminées» ces situations nouvelles à potentiel d'apprentissage. Elles sont, comme il l'explique, confuses, obscures, ou contradictoires; elles créent de l'embarras, voire un choc, témoignant du «conflit entre un résultat désiré d'une part, un but et les moyens de l'atteindre d'autre part» (1925, p. 100). Cette *situation indéterminée* sera, pour autant que le sujet se sente concerné, à l'origine de *l'enquête*, processus de pensée conduisant à l'élaboration d'hypothèses ou solutions devant être vérifiées dans le but de résoudre le problème. Comme le relève justement Bourgeois (2011), «Dewey insiste avec force sur le caractère itératif, non linéaire de ce processus». Ainsi l'enquête correspond à une démarche expérimentale (Elkjaer, 2009), orientée vers l'avenir, qui imbrique la pensée et l'acte concret. Ces situations ne peuvent se résoudre à l'aide de routine mais supposent une combinaison nouvelle de ressources et s'inscrivant dans un processus d'accommodation en référence à la théorie piagétienne.

.....

5. Structure du collectif

La structure du collectif joue un rôle dans la genèse de compétence collective. On peut citer Krohmer (2004), qui identifie divers types de groupes étudiés en lien avec la compétence collective : «les groupes d'analyse du travail (Wittorski), des processus de coordination (Michaux) et des équipes de travail (Dubois, Bataille)» (p. 5). Krohmer rappelle également la nuance préalablement introduite par Bataille (1999), également dans une recherche sur ce même objet : «le collectif de travail (distinct des équipes institutionnelles de travail) ne se décrète pas, il se construit dans l'action, au fil des gestes et des temps, à mesure que des liens de confiance et de coopération se tissent» (p. 5). Maximin-Blanc et Eymard (2008) mettent également en évidence les différentes modalités organisationnelles d'un collectif et l'impact sur le développement de compétences collectives et proposent de distinguer les compétences collectives et la compétence de collectif. En 1999, Barthe et Quéinnec relevaient déjà que le travail collectif d'un point de vue de l'ergonomie «engendre l'apparition d'une multitude de termes désignant les diverses modalités de l'activité mise en œuvre par une équipe de travail. Des mots tels que coaction, coopération, activité collective...sont abondamment utilisés» (p. 664) et témoignent d'un flou conceptuel autour des notions de «groupe», «collectif» ou «équipe de travail». Ces auteurs tentent une clarification :

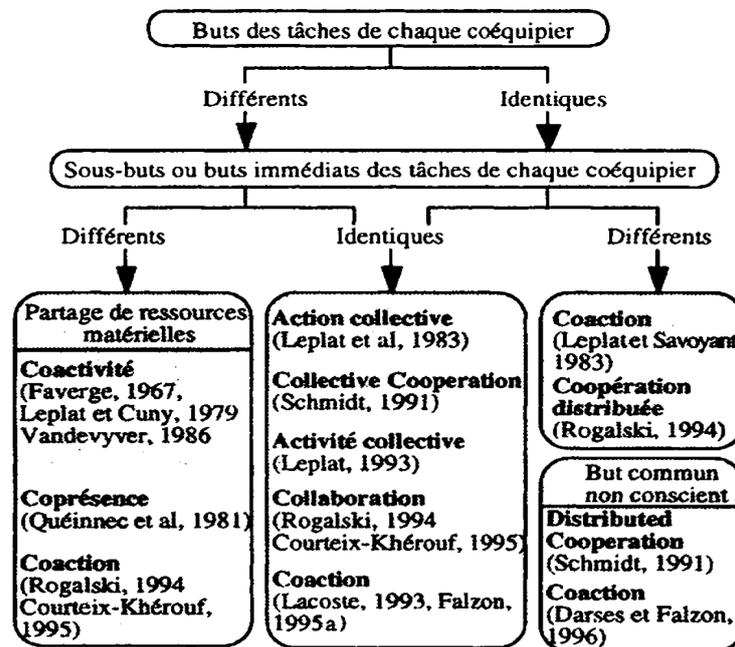


Fig. 1. — Classification des termes utilisés par divers auteurs pour désigner les différentes modalités de la composante collective des activités
Classification of classical terms used to define the collective component of activities



Il paraît également évident que la coopération soit au cœur de l'activité collective mais ne semble pas être le critère permettant de distinguer les différentes formes de travail collectif puisqu'elle se retrouve dans plusieurs modalités. Il est nécessaire, comme le propose Schmidt (1991), de distinguer la «collective cooperation» et la «distributed cooperation» (p. 97).

6. Conditions

De nombreuses conditions individuelles, collectives et organisationnelles sont réunies par Decuyper. Nous ne reviendrons pas sur les conditions liées à **l'individu** mais sur celles du niveau **collectif**, car certaines conditions, comme les modèles mentaux partagés ou la structure des collectifs nous semblent être d'un registre différent. De même, la cohésion nous semble peu pertinente au regard des travaux de Giust-Desprairies (2003) et Barus-Michel, Giust-Desprairies et Ridet, L. (1996). En effet, nous savons que la cohésion est une illusion, un *imaginaire collectif*, permettant au groupe notamment de se protéger contre l'éclatement. Ce processus est au cœur de la conformisation et des résistances au changement ainsi qu'à la source d'une crise. Ces défenses sont également un obstacle à l'apprentissage organisationnel (Bain, 1998). Ceci soutient l'importance de la coopération, puisqu'elle favorise l'interdépendance des idées et donc la pluralité, s'opposant ainsi à la «pensée identique» de la conformisation et de la cohésion.

En conséquence, quatre conditions au niveau du collectif nous semblent particulièrement pertinentes; elles font l'objet de nombreuses recherches :

1. **des convictions partagées au sein de l'équipe** : la potentialité et l'efficacité du groupe ainsi qu'un sentiment de sécurité psychologique (Edmondson, 1999) permettant la prise de risque dans l'échange.
2. des **interactions constructives** telles que l'échange de ressources, une aide efficace, les encouragements, l'entraide, les feedbacks mutuels, la remise en question des raisonnements et conclusions amenés par une personne, la prise en compte des différents points de vue amenés par autrui. La confiance, l'ouverture d'esprit et la motivation semblent être à l'origine de la qualité des interactions. L'étude menée par Korsgaard, Brodt et Spazienza (2003) relève l'importance de la confiance dans la coopération; selon eux, cette confiance dépendrait de l'identité du groupe et de l'attachement des membres du groupe à celui-ci. On retrouve également la dimension des interactions dans les nombreuses recherches concernant la pédagogie coopérative et l'apprentissage individuel au sein d'un groupe (Johnson & Johnson, 2003, 2009a, 2009b).
3. Une **interdépendance positive** entre les membres du groupe (coopération); elle peut se situer au niveau des résultats (but et récompenses), des moyens (ressources, tâches, rôle), des relations interpersonnelles et de l'identité du groupe (similarité, spécificité du groupe vis-à-vis d'autres groupes, passé commun), des facteurs environnementaux (espace, proximité) (Lehraus & Rouiller, 2008). Cette interdépendance est facilitée

.....



Etudier – valoriser – organiser
L'évaluation dans les pratiques professionnelles

notamment par une **équipe restreinte** permettant des interactions de face à face et favorisant ainsi la perception d'interdépendance entre les membres du groupe. La présence d'une **tâche commune** pour lier les membres de l'équipe entre eux est également nécessaire. La question de la coopération occupe de nombreuses recherches concernant l'apprentissage coopératif ou le travail d'équipe en organisation comme nous le verrons ci-après au point 7.

4. le **leadership** : l'importance du leadership dans le «team learning» n'est plus à démontrer. Edmondson, Bohmer et Pisano (2001) relèvent trois caractéristiques d'un leader «coaching-oriented» (1999) favorisant la sécurité psychologique et le «team learning» : il est accessible, soutenant et ouvert, il demande aux membres de son équipe des contributions, il s'expose comme un modèle de faillibilité. Zaccaro, Ely et Shuffler (2008) ont développé un modèle plus complet composé de trois grandes caractéristiques :

Processus du leadership	Contenu
Développe, promeut et maintient un environnement pour l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - orientation vers un but commun d'apprentissage - normes de communication et d'interaction favorisant la sécurité - environnement coopératif et cohésif - apprentissage basé sur la découverte et l'erreur - controverse constructive - récompenses équilibrées pour la performance et l'apprentissage
Aide les membres à développer et utiliser des cibles d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - compétences d'auto-régulation et de régulation d'équipe - pensée réflexive et métacognitive
Agit comme un partenaire d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - coaching - mentoring - modeling - donne des feedbacks

5. **Le contexte organisationnel** influence également considérablement le processus d'apprentissage d'équipe. Même si Bain (1998) le relève pour l'apprentissage organisationnel, les conditions identifiées restent tout à fait pertinentes pour le «team learning» et le développement de compétences collectives :
- une capacité élevée pour exécuter la tâche primaire de l'organisation
 - une appropriation à tous les niveaux du projet organisationnel
 - un encadrement actif et un soutien au projet
 - une autorité présente tout au long du projet
 - une appropriation du changement et du projet à tous les niveaux

.....



Etudier – valoriser – organiser
L'évaluation dans les pratiques professionnelles

- une interdépendance et des liens forts entre l'apprentissage individuel, collectif et organisationnel
- des espaces pour réfléchir collectivement sur l'activité et développer une conscience du «tout».

7. Une condition particulière : la coopération

La coopération est une dimension récurrente dans les études sur la compétence collective et le «team learning». La coopération (Johnson & Johnson, 2009b) existe lorsque des individus travaillent ensemble vers un but commun et qu'ils peuvent l'atteindre seulement si les autres membres du groupe atteignent également leur but; on parle alors d'interdépendance positive. Dans la compétition, appelée interdépendance négative, les individus travaillent les uns contre les autres; l'atteinte du but est réservée à l'un d'entre eux au détriment des autres. L'indépendance existe lorsqu'un individu peut atteindre son but indépendamment des autres et de l'atteinte de leur but.

L'impact positif de la coopération sur les individus apprenants a pu être démontré dans le cadre des études menées concernant la pédagogie coopérative et l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 2009b). L'impact positif de la coopération sur un collectif, notamment sur son efficacité et sa performance, a également été étudié; en témoigne le collectif édité par West, Tjosvold et Smith (2003). Dans cet ouvrage, West et Hirst (2003) mettent en évidence que la coopération est le cœur de l'innovation (p. 313). Quant à Korsgaard, Brodt et Spazienza (2003), ils identifient la coopération comme facilitatrice de l'utilisation des ressources du groupe. Le lien entre la coopération et le «team learning» en contexte organisationnel est régulièrement mentionné dans les articles, mais ne fait pas l'objet de nombreuses études approfondies. Parmi celles-ci, la recherche menée en 2004 par Tjosvold, Yu et Hui nous semble pertinente. Ces chercheurs ont mis en évidence que la coopération est nécessaire pour qu'une équipe apprenne de ses erreurs par la résolution collective de problèmes. Ceci rejoint la recherche de Lorino et Peyrolles (2005), dans laquelle ils associent étroitement la coopération et la réflexivité à partir d'un problème rencontré au sein d'une compagnie d'électricité française. Edmondson (2003), quant à elle, montre la pertinence de la coopération sur le «team learning» en s'appuyant sur l'étude menée au sein de services en chirurgie cardiaque devant mettre en place de nouvelles technologies (Edmondson, Bohmer & Pisano, 2001).

8. Résultat du processus d'apprentissage

Les premiers résultats d'un processus d'apprentissage que l'on retrouve dans la littérature sont la performance et l'efficacité (Edmondson, 1999; Sessa & London, 2008; Van den Bossche, 2006). D'autres modèles mettent en évidence des degrés et des niveaux d'apprentissage

.....



Etudier – valoriser – organiser
L'évaluation dans les pratiques professionnelles

comme celui proposé par Decuyper et al. (2010) décrit ci-avant ou encore le modèle de Sessa et London (2008, p. 1) :

- l'«adaptative learning» produit des changements dans la réaction de l'équipe aux stimuli environnementaux.
- le «generative learning» correspond à la recherche et au partage de nouvelles connaissances et informations, puis à leur application dans de nouveaux et différents chemins.
- le «transformative learning» produit des modifications majeures parmi les membres du groupe, dans les buts, les opérations et/ou résultats.

Les modèles de Decuyper et al. (2010) et de Sessa et London (2008) font apparaître le changement et ses différents degrés comme résultat de l'apprentissage; en effet, l'apprentissage peut se définir comme «un processus de changement dans une interaction entre la personne et le savoir» (Donnadieu, Genthon & Vial, 1998, p. 26). Ceci nous amène incontestablement aux théories de l'apprentissage d'équipe.

9. Théorie de l'apprentissage d'équipe

Comme nous l'avons mentionné jusqu'ici, les divers modèles développés ne reposent que partiellement sur des théories de l'apprentissage. Le modèle de Kolb et celui d'Argyris et Schön sont le plus souvent mentionnés. Dès lors que nous mettons en lien la question de l'apprentissage avec les différents degrés de changement comme résultat de cet apprentissage, nous pouvons étayer le «team learning» en référence au constructivisme piagétien, qui distingue la régulation homéostatique (assimilation) de la régulation homéorhésique (accommodation) aboutissant à une transformation du cadre de référence (Bourgeois, sous presse). L'apprentissage résulte de la confrontation à une situation nouvelle, par laquelle les connaissances antérieures, devenues inefficaces dans cette nouvelle situation, vont, à certaines conditions, se transformer, s'élargir, s'enrichir. Bourgeois et Nizet (1997) mettent en parallèle l'accommodation et les deux types de changement proposés par Watzlawick, Weakland & Fisch (1975), le changement de type 1 et de type 2. Le changement de type 1 correspondrait à une modification du «point de vue initial sans remise en cause des prémisses conceptuelles ou théoriques de ce dernier» (p. 92). Il peut prendre deux formes :

- l'incorporation d'éléments nouveaux
- le renversement symétrique

Le changement de type 2 serait une modification des «prémisses de la structure de connaissances» (p. 95).

Comme le relèvent Bourgeois et Nizet (1997), ce processus d'apprentissage nécessite des connaissances préalables : «[...] on soulignerait ainsi l'existence et la prégnance des connaissances préalables de l'apprenant comme composante essentielle du processus d'apprentissage» (p. 24). Les connaissances antérieures ou nouvelles correspondent à des modèles mentaux qui sont partagés au sein de l'équipe pour favoriser la collaboration. En

.....



Etudier – valoriser – organiser
L'évaluation dans les pratiques professionnelles

effet, un travail d'équipe implique une coordination et une intégration des représentations individuelles pour élaborer un modèle partagé par l'ensemble de l'équipe. Les études menées par Van den Bossche (2006) mettent en avant que les modèles mentaux partagés découlent principalement du conflit sociocognitif et, de manière plus faible, de la co-construction.

10. Compétence collective et évaluation

Comprendre la compétence collective comme le résultat d'un processus d'apprentissage de collectif initié par la rencontre de celui-ci avec une *situation indéterminée* (Dewey, 1925), permet "de ne pas réduire la compétence à une action finalisée, opérationnelle, pour fabriquer des produits, dans une vision fonctionnaliste" (Vial, 2006), d'éviter d'en chercher ses invariants comme dans le structuralisme, ou de la régulariser dans le modèle cybernétique mais de l'appréhender comme un agir situé. Le travail d'*enquête* (Dewey, 1925) réalisé par l'équipe faisant face à une situation nouvelle, pourrait alors correspondre à un processus d'orientation par l'action impliquant un travail de problématisation et non de problémation (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, pp.218-225) : "S'orienter quand on est en activité, dans l'agir professionnel, c'est aussi ouvrir des possibles, les explorer et en même temps, en expulser certains, sans s'abstraire de la situation pour essayer de peser le pour et le contre, sans vouloir décider "en toute connaissances de cause"" (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 192). Ce travail sémiotique s'inscrirait dans le modèle de l'évaluation-problématisation pensée dans l'herméneutique (Vial, 2005). Néanmoins, rappelons que cette équipe est composée d'individus porteurs de modèles de pensée³ et de registre de pensée⁴ différents les uns des autres et parfois opposés (Vial & Menacci, 2007, pp. 202-217). La question qui se pose alors est comment ces modèles et registres peuvent-ils être tressés dans le but de favoriser l'apprentissage ?

11. Conclusion

Dans cet article nous avons proposé une revue de littérature concernant la compétence collective et avons mis différents éléments en débat. Nous avons identifié six dimensions à considérer pour penser la compétence collective et le team learning :

1. le **processus** d'apprentissage
2. les **contextes** à potentiel d'apprentissage
3. la nature et la structure du **collectif** dans lequel ce processus se déroule
4. les **conditions** favorisant ce processus, dont la **coopération** en particulier

³ Il s'agit du déterminisme, du fonctionnalisme, du structuralisme, de la systémie (composée de la cybernétique, du systémisme et de la systématique), de la complexité.

⁴ Vial a identifié 5 registres de pensées dans lesquels s'origine des valeurs : 1) humaniste (respect de soi et de l'autre), 2) par objectifs (efficacité et dynamique), 3) stratégique (autonomie et motivation), 4) magique (désir de sécurité et de bien-être) et 5) pragmatique (changement permanent et plasticité du sujet).



Etudier – valoriser – organiser
L'évaluation dans les pratiques professionnelles

- 5. les **résultats** de ce processus
- 6. les **théories de l'apprentissage** étayant ce processus d'apprentissage

Bien que ce travail offre une revue assez large, il reste néanmoins la nécessité d'intégrer les recherches concernant l'intelligence collective. En effet, la définition proposée par Zaïbet Greselle (2007) rejoint de près la notion de compétence collective : «Ensemble des capacités de compréhension, de réflexion, de décision et d'action d'un collectif de travail restreint issu de l'interaction entre ses membres et mis en œuvre pour faire face à une situation donnée présente ou à venir complexe» (p. 47); «L'intelligence collective se développe par l'apprentissage» (p. 43).

Enfin, nous avons également précisé que le modèle de l'apprentissage selon Dewey correspond au modèle de l'évaluation par la problématisation ouvrant ainsi la perspective de l'enquête comme un travail herméneutique et remettant ainsi l'agir au coeur du processus.

.....

Bibliographie

- Amherdt, C.-H., Dupuich-Rabasse, F., Emery, Y. & Giauque, D. (2002). *Compétences collectives dans les organisations. Emergence, gestion et développement*. St-Nicolas : Les presses de l'université Laval.
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. London : SAGE Publications.
- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Armand Collin.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : InterEditions.
- Axelrod, R. (2006). *Comment réussir dans un monde d'égoïstes. Théorie du comportement coopératif*. Paris : Odile Jacob.
- Bain, A. (1998). Social Defenses Against Organizational Learning. *Human Relations*, 51(3), 413-429.
- Barthe, B. & Quéinnec, Y. (1999). Terminologie et perspective d'analyse du travail collectif en ergonomie. *L'année psychologique*, 99(4), pp. 663-686.
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F. & Ridet, L. (1996). *Crises, approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Beaud, S. & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. (2011). *Expérience et activité. La contribution de John Dewey au débat contemporain sur le rôle de l'expérience dans l'apprentissage adulte*. Symposium REF «expérience et formation», Louvain-la-Neuve : Belgique.
- Bourgeois, E. (sous presse). Piaget's Constructivism and Adult Learning. In P. Jarvis (Ed.), *Routledge International handbook of Adult Learning*. London : Routledge.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiazade, A., Mugny, G. & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125.
- Buchs, C., Filisetti, L. Butera, F. & Quiazade, A. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe de ses élèves ? In E. Gentaz & Ph. Dessus (Ed.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 186-183). Paris : Dunod.
- Buchs, C., Lehraus, K. & Butera, F. (2006). Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes. In E. Gentaz & Ph. Dessus (Ed.), *Apprentissage et enseignement. Sciences cognitives et éducation* (pp. 183-199). Paris : Dunod.
- Darnon, C., Butera, F. & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble : presses universitaires de Grenoble.

- Davidson, N. (1998). L'apprentissage coopératif et en collaboration. Une tentative d'unification. In J. S. Thousand, R. A. Villa & A. I. Nevin (Ed.), *La créativité et l'apprentissage coopératif* (pp. 63-101). Montréal : Les Editions Logiques.
- Decuyper, S., Dochy, F. & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning : An integrative model fort effective team learning in organisations. *Education Research Review*, 5, 111-133.
- Dejoux, C. (2001). *Les compétences au cœur de l'entreprise*. Paris : Editions d'Organisation.
- Dewey, J. (1925). *Comment nous pensons*. Paris : Flammarion.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Donnadieu, B., Genthon, M & Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé ?* Paris : InterEditions, Masson.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. C. (2003). Managing the Risk of Learning : Psychological Safety in Work Teams. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Ed.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp. 255-275). Chichester : John Wiley & sons Ltd.
- Edmondson, A. C., Bohmer, R. M. & Pisano, G. P. (2001). Speeding up Team Learning. *Harvard Business Review*, 46, 125-132.
- Elkjaer, B. (2009). Pragmatism. A learning theory for the futur. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorist...in their own words* (pp. 74-89). Oxon : Routledge.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.
- Jehn, K. A. & Rupert, J. (2008). Group Faultlines and Team Learning : How to Benefit from Different Perspectives. In V. I. Sessa & M. London (Ed.), *Work Group Learning. Understanding, Improving & Assessing How Groups Learn In Organizations* (pp. 119-147). New York : Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1998). Un survol de l'apprentissage coopératif. In J. S. Thousand, R. A. Villa & A. I. Nevin (Ed.), *La créativité et l'apprentissage coopératif* (pp. 103-133). Montréal : Les Editions Logiques.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2003). Training for Cooperative Group Work. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Ed.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp. 167-183). Chichester : John Wiley & sons Ltd.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009a). Energizing Learning : The instructional Power of Conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009b). An Educational Psychology Success Story : Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Kayes, A. B., Kayes, D. C. & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Stimulation & Gaming*, 36(3), 330-354.

- Kayes, D. C. & Burnett, G. (2006). *Team Learning in Organizations : A Review and Integration*. Submitted to OLK 2006 Conference at the University of Warwick, Coventry on 20th-22nd March.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Collin.
- Kouabénan, D. R. & Dubois, M. (2000). Les compétences des collectifs : développement et perspectives. *Psychologie du travail et des organisations*, 6(3-4), 13-46.
- Korsgaard, M. A., Brodt S. E. & Spazienza, A. J. (2003). Trust, Identity, and Attachment. Promoting Individual's Cooperation in Groups. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Ed.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*. (pp. 113-130). Chichester : John Wiley & sons Ltd.
- Krohmer, C. (2004). Repérer les compétences collectives : une proposition d'indicateurs. In AGRH (Ed.), *La gestion des compétences : Actes du congrès (Montréal, 1-4 septembre 2004)*. www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/tome3/krohmer.pdf
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'Organisation.
- Lehraus, K. & Rouiller, Y. (2008). Introduction : de la diversité des approches d'enseignement/apprentissage coopératives. In Y. Rouiller & K. Lehraus (Ed.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspective* (pp. 1-28). Berne : Peter Lang.
- Leplat, J. (2000). Compétences individuelles, compétences collectives. *Psychologie du travail et des organisations*, 6(3-4), 47-73.
- Lorino, P. & Peyrolle, J.-C. (2005). Démarche pragmatiste et mise en processus dans les situations de gestion. In R. Teulier & P. Lorino (Ed.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance*. Colloque de Cerisy. (pp. 220-229). Paris : La découverte.
- Maximin, S. & Eymard, C. (2008). De l'existence de compétences collectives ou de compétences du collectif au sein d'établissement scolaires du premier degré. *Spiral-e. Revue en Education*, 41, 19-30.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2005). *Analyse des données qualitatives*. Traduction de la 2^e édition américaine par Martine Hlady Rispal ; révision scientifique de Jean-Jacques Bonniol. Bruxelles : De Boeck.
- Montmollin de, M. (1984). *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang SA.
- Pemartin, D. (1999). *Gérer par les compétences ou comment réussir autrement ?* Paris : Editions Management Société.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. P. (Ed.). (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gâetan Morin.
- Rebetez, F. (2009). *L'intervention dans des collectifs en crise : entre praxis ou poïésis ?* Mémoire de master en Sciences humaines et sociales, Université de Provence Aix Marseille 1, Lambesc.

- Schmidt, K. (1991). Cooperative Work : A Conceptual Framework. In J. Rasmussen, B. Brehmer & J. Leplat (Ed.), *Distributed Decision Making. Cognitive Models for Cooperative Work* (pp. 75-110). Chichester : John Wiley & Sons.
- Sessa, V. I. & London, M. (2008). Group Learning : an Introduction. In V. I. Sessa & M. London (Ed.), *Work Group Learning. Understanding, Improving & Assessing How Groups Learn In Organizations* (pp. 3-13). New York : Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.
- Tjosvold, D., Yu, Z.-Y. & Hui, C. (2004). Team Learning from Mistakes : The Contribution of Cooperative Goals and Problem-Solving. *Journal of Management studies*, 41(7), 1223-1245.
- Tremblay, D.-G. & Amherdt, C.-H. (2003). *Nouvelles formes de travail et nouvelles modalités de formation des compétences collectives dans l'économie de la connaissance*. Communication au colloque de l'Association d'économie politique, 2002.
- Van den Bossche, P. (2006). *Minds in team. The influence of social and cognitive factors on team learning*. Maastricht, The Netherlands : Datawyse.
- Van Offenbeek, M. (2001). Processes and Outcomes of Team Learning. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(3), 303-317.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.
- West, M. A. & Hirst, G. (2003). Cooperation and Teamwork for Innovation. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Ed.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp.297-320). Chichester : John Wiley & sons Ltd.
- West, M. A., Tjosvold, D. & Smith, K. G. (Ed.). (2003). *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*. Chichester : John Wiley & sons Ltd.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2000). La production des compétences collectives par et dans l'analyse des pratiques professionnelles. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6(3-4), 75-102.
- Zaccaro, S. J., Ely, K. & Shuffler, M. (2008). The Leader's Role in Group Learning. In V. I. Sessa & M. London (Ed.), *Work Group Learning. Understanding, Improving & Assessing How Groups Learn In Organizations* (pp. 193-214). New York : Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.
- Zaïbet Greselle, O. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. *Management & Avenir*, 4(14), 41-59.



*Etudier – valoriser – organiser
L'évaluation dans les pratiques professionnelles*

**Etudier – valoriser – organiser les pratiques d'évaluation
dans le champ des ressources humaines**



L'INSTITUT RESEAU EVAL

Instance de labellisation des professionnels investis dans l'évaluation

La « supervision professionnelle » est un accompagnement individuel spécifique, différent du travail du coach. Le « super » induit dans la langue ordinaire une position imaginaire de supériorité qui n'a pas lieu d'être, le 'superviseur' n'est pas un maître à penser, un gourou ; ni un mentor expérimenté qui sait le sens de la vie ; ni un expert d'un champ théorique quelconque, même la psychanalyse. C'est un ami critique qui donne son avis, *sans rien attendre en retour*. L'accompagnateur (qu'il soit consultant accompagnateur d'équipes ou coach, accompagnateur en individuel), tous les intervenants et même tous les professionnels des ressources humaines gagneraient à entrer dans cette relation qui n'a rien à voir avec le contrôle. Bien des souffrances au travail leur seraient épargnées.

.....