

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**L'approche par compétences dans les Écoles de la 2de Chance :
un effort de caractérisation**

Louis DURRIVE, Eric ANTONI, Isabelle HOUOT, Nathalie LAVIELLE-GUTNIK,
Hugues LENOIR, Maël LOQUAIS, Emmanuel TRIBY
Chercheurs au LISEC EA 2310
Université de Strasbourg
louis.durrive@unistra.fr
Université de Lorraine
mael.loquais@univ-lorraine.fr

Thème 2 : Formes d'engagement réciproque entre chercheurs et professionnels autour des situations de travail

Compte-rendu de recherche

Résumé

Notre questionnement est centré sur le fonctionnement du rapport entre activité et situation dans un dispositif de formation – insertion, les Ecoles de la 2de Chance (E2C). Cette interrogation s'appuie sur une recherche-action actuellement en cours, particulièrement centrée sur l'expérimentation de l'approche par compétences dans les E2C. Les résultats présentés sont issus du questionnement croisé entre chercheurs et formateurs sur les retours d'expérimentation. Ils concernent notamment : le poids de l'expérience dans l'émergence de la compétence ; la compétence comme processus et ses implications en termes de validation et de reconnaissance ; l'approche compétence comme révélateur de la posture du formateur comme accompagnateur. La recherche débouche sur le questionnement de la fonction et la fonctionnalité de la référentialité dans une démarche de formation par les compétences.

Mots clés : approche par compétence, recherche-action, reconnaissance, référentialité

1. Problématisation

Trois questions peuvent être posées à l'approche par compétence (APC) dans le cadre d'un dispositif d'insertion-formation de jeunes décrocheurs du système scolaire, au sein d'une *Ecole de la 2de chance* (E2C) : comment fonctionne le rapport activité – situation de formation promu par cette approche, dans ce contexte ? (Breton, 2015). De quelle conceptualisation est-il question, tant du point de vue de celle ou celui qui est en formation que du point de vue du formateur, concepteur et organisateur de la situation ? De quelle nature est le développement de la personne, le jeune et le formateur, dans ces situations de formation - insertion ? Ces questions interrogent notamment les pratiques de certification – référentialisation qui accompagnent généralement l'APC en formation et le rôle du formateur dans les dispositifs qui accueillent des jeunes « en insertion » (Duru-Bellat, 2015 ; Perez-Roux, 2015).

2. Cadre conceptuel et démarche de recherche

Le cadre conceptuel de cette contribution croise différents modèles de conception de l'analyse de l'activité, mais principalement l'ergologie et la didactique professionnelle. En formation comme au travail, la compétence se construit en situation dans un jeu de contraintes et de normes mettant à l'épreuve la subjectivité de la personne concernée, donc son développement potentiel (Durrive, 2015 ; Mailliot, 2013 ; Mayen et Olry, 2012 ; Monchatre, 2007).

La démarche de recherche-action mise en œuvre pour notre recherche comporte un effort particulier de construction conjointe d'un cadre conceptuel, d'expérimentation et d'intervention. Des expérimentations ont été menées dans une dizaine de sites, centrées principalement sur les possibilités offertes aux jeunes des E2C d'identifier et de valoriser leur(s) expérience(s) dans diverses situations, selon des modalités de restitution elles-mêmes diversifiées.

Les matériaux de cette contribution ont été élaborés dans le cours de cette recherche-action. Ils comportent des observations *in situ*, mais surtout les traces de différentes situations de restitution réalisées dans le cadre de cette recherche : les restitutions d'expérience des jeunes, les restitutions des formateurs vers les chercheurs, les restitutions des chercheurs aux formateurs (Houot, 2016 ; Lavielle-Gutnik et Loquais, 2015 ; Piron, 2014).

3. Premiers résultats

Trois séries de résultats peuvent d'ors et déjà être proposées compte tenu de l'état d'avancement de la recherche-action : elles concernent l'approche par compétences et la manière dont il est possible aujourd'hui de la caractériser dans l'équipe de professionnels et de chercheurs impliqués ; elles concernent ensuite les modalités de mise en œuvre de cette démarche dans le cadre d'un dispositif tel que les E2C ; enfin, une troisième série de résultats concerne les fonctions que peut jouer un référentiel dans le parcours des jeunes des E2C et les pratiques des formateurs.

3.1. L'APC : éléments de caractérisation

L'APC exige de se centrer sur l'expérience des personnes impliquées ; elle suppose de concevoir la compétence comme un processus en/de construction ; elle demande une posture d'accompagnement plus que d'intervention pour les formateurs.

3.1.1. L'APC : une pratique centrée sur l'expérience

L'APC est une pratique centrée sur « l'expérience » : ce terme s'entend ici globalement. Les différentes expérimentations menées durant la première phase constituent des projets spécifiques à certaines E2C. Mais, du point de vue du stagiaire, elles ne sont pas forcément plus signifiantes ou importantes que celles qu'il a vécues avant l'E2C ou celles qu'il vit actuellement en dehors de l'E2C. L'expérience comme vécu singulier s'entend donc de façon large, mais aussi en profondeur : elle intègre non seulement ce qu'on fait, mais l'intensité du vécu, les affects, les relations aux autres, à soi-même et au monde.

Il reste que toute expérience ne permet pas forcément d'apprendre. Toute expérience au sens du vécu ne fait pas forcément expérience au sens de l'enseignement que l'on en retient (cf. en allemand, l'opposition entre *Erlebnis* et *Erfahrung*¹). On parlera d'activité au sens non seulement de ce qu'on est en train de faire (les activités dans un certain emploi du temps), mais plus largement de ce qu'on est en train de *vivre* ; ce qui est toujours à mettre en rapport avec ce que l'on a vécu et ce que l'on projette de vivre. Ainsi, apprendre à « analyser son activité », cela veut dire : apprendre à questionner ce que l'on vit, à se questionner soi-même, à partager, à formaliser aussi (mettre en forme, pour soi et pour les autres, ce qu'on a retenu de son analyse). Si le stagiaire E2C apprend à analyser son activité, celle-ci deviendra pour lui un facteur de développement comme sujet social, professionnel, citoyen.

3.1.2. L'APC : une approche de la compétence comme processus (et non comme résultat)

L'APC, telle qu'elle a été expérimentée dans la recherche-action, vise à promouvoir une approche de la compétence comme un processus, plutôt qu'un résultat. En d'autres termes, la compétence est approchée en tant qu'elle est une dynamique. Ce qu'on appelle une compétence peut évoluer sans cesse et n'est pas figée dans une liste d'items, parce qu'on parle en réalité de ce que le sujet apprend de ce qu'il vit. La compétence est une manière de nommer la transaction entre l'individu et son environnement, qui est fait de normes (ce qui « doit être » selon tel ou tel milieu de vie : vie professionnelle, citoyenne, familiale...). On voit qu'il ne peut être question de « mesurer » des compétences, mais de reconnaître méthodiquement ce que le jeune parvient à faire, en phase avec son environnement (ce qui sera valorisé en termes de compétence par chacun de ces environnements).

L'APC se présente comme une démarche pour répondre à la question : à quelles conditions les activités en E2C permettent-elles de développer des compétences ? Il s'agit, en tant que formateurs, d'accompagner les jeunes, de les inviter à faire retour sur leur propre activité, à l'analyser et à la formaliser, en reconnaissant d'une part ce qu'on leur a demandé (ce qui fait « norme » dans leur environnement) et d'autre part ce qu'ils ont fait de cette demande en situation.

Cela implique de proposer des situations suffisamment riches, telles que celles qui ont été étudiées dans les expérimentations, et de faire de leur analyse un processus d'apprentissage en continu, accompagné d'une formalisation en termes de compétences.

¹ En allemand, il y a deux mots distincts pour décrire l'expérience comme vécu « brut » (*Erfahrung*) ou comme signification dont elle est porteuse (*Erlebnis*).

3.1.3. *L'APC : un révélateur de la posture de formateur comme accompagnateur*

Enfin, l'APC suggère fortement au formateur d'adopter une posture pour permettre que l'activité analysée devienne un facteur de développement. Dans un certain nombre de cas, on observe des phénomènes de résistance chez les jeunes, lorsqu'ils sont invités à faire retour sur ce qu'ils ont vécu. Et pourtant – nous l'avons constaté dans les différentes expérimentations – les mêmes jeunes peuvent parler pendant des heures de leur activité, à condition d'avoir le bon angle d'entrée, le temps et les moyens, bref les conditions propices à cette expression.

Les expérimentations l'ont bien montré : l'innovation pédagogique se trouve dans le déplacement de l'objet de l'action des formateurs. Plutôt que d'intervenir constamment dans les activités en se mettant au centre du « faire », la posture de formateur est non-directive, mais structurante : dans l'écoute du dire, dans l'apprentissage du dire. Les jeunes ont mis des mots sur leur propre vécu ; en interrogeant ce matériau, seul et en groupe, en composant avec d'éventuels silences et certaines réactions, ils ont fini par transformer une séquence de leur vie en un levier d'apprentissage. Ils ont pris conscience d'une part qu'ils étaient capables d'entreprendre, eux-mêmes et avec les autres, un certain nombre de choses, et d'autre part, que cela « valait le coup » d'en parler, ce qui leur donnera des raisons de collecter dans leur portfolio les « preuves » qui permettront ensuite de leur reconnaître des compétences.

D'un point de vue plus « théorique », les expérimentations et leurs retours ont ouvert le travail de conceptualisation de la compétence entre praticiens et chercheurs ; il en ressort notamment le besoin d'articuler l'APC avec la problématique du *décrochage* et l'intérêt de la figure du *parcours* personnel et son accompagnement pour penser le devenir des jeunes.

3.2. Principes d'action de l'APC

La mise en œuvre de l'APC suppose de s'appuyer sur le collectif composé des parties prenantes des situations élaborées, collectif dont le fonctionnement est ponctué de moments d'analyse partagés.

3.2.1. *Appui sur un collectif de travail*

Au regard des expérimentations, les pratiques pédagogiques d'analyse de l'activité habituellement développées dans les E2C apparaissent variées, le plus souvent informelles, voire non reconnues comme activité à part entière. Dans ce contexte, l'APC peut constituer un levier permettant de formaliser les pratiques existantes et de mettre au jour la question des choix pédagogiques au cœur des pratiques collectives. Dans cette optique, il apparaît opportun de mener un travail en équipe pédagogique autour de 3 axes :

1- *une clarification notionnelle*. Quand on parle d'expérience, d'activité, de compétences, d'individualisation, de parcours..., de quelles pratiques et expériences vécues parle-t-on ? Débattre collectivement de l'usage de ces termes permet non seulement de s'accorder sur ce que l'on dit, mais surtout sur ce que l'on mène comme action auprès des jeunes.

2- *une formalisation du processus global d'analyse des expériences et des activités*. Quand ? Comment ? Par qui ? Avec qui ? Avec quoi ? Cette formalisation, qui vise à instrumenter et instituer une sorte de « méta-parcours » du jeune, n'implique pas nécessairement la création de nouveaux outils ou supports mais, peut-être déjà, la mutualisation de supports et l'usage partagés de supports existants.

3- *des choix pédagogiques concertés*. Il s'agit ici de mettre l'accent sur les séquences d'analyse de l'expérience *avec* et *par* les jeunes, et de considérer en quoi les outils de type

“passeports de compétences“ constituent une réelle plus-value pour les jeunes (y compris pour l’après-E2C).

3.2.2. *L’organisation des temps d’analyse*

La construction de l’expérience à partir de l’activité requiert de structurer différents temps d’analyse successifs.

La préparation des temps d’analyses. Les expérimentations ont montré que la plupart des pratiques d’analyse de l’expérience se font de manière informelle. Or, elles ne sont pas toujours identifiées par les équipes pédagogiques ni par les jeunes comme des moments structurants d’apprentissage. Il y a donc lieu d’organiser le déroulement de ces séquences pédagogiques ainsi que les supports qui les accompagneront afin qu’ils puissent constituer un média permettant aux jeunes de structurer leurs pratiques d’analyse et d’en faire plus sûrement des occasions d’apprentissage.

Les rythmes et les progressions des temps d’analyse. Un des enjeux pédagogiques consiste à articuler l’APC à l’ensemble des activités et projets menés au sein des E2C (cours sur les savoirs de base, projets type « mini entreprise, etc.). Il s’agit ainsi d’éviter le risque que l’APC devienne un « atelier » en soi ou « à part ». En cela, il apparaît opportun que les pratiques d’analyse des activités pédagogiques et professionnelles démarrent dès l’entrée dans le dispositif E2C et se poursuivent tout au long du parcours, de manière à la fois itérative et articulée avec l’ensemble des apprentissages.

L’activité réflexive elle-même. Comme l’ont montré les expérimentations, cette activité ne s’exprime pas plus spontanément chez les jeunes que chez chacun de nous. Il s’agit donc de créer des supports qui vont permettre de l’aborder. Qu’ils soient vidéos, audio, oraux, visuels, artistiques..., ces supports gagnent à être conçus, montés et proposés en amont par les équipes pédagogiques afin de créer un cadre qui permette aux jeunes de s’exprimer aisément et aux formateurs d’être plus en retrait...

La formalisation des analyses. Dans la mesure où les supports pédagogiques mobilisés par les équipes sont riches et variés, il s’agit de questionner l’usage de ces outils par les jeunes. La formalisation de leur usage doit permettre de clarifier ce qui se joue autour de la mise en mots (qu’elle passe par l’image, la verbalisation, l’écrit...) et de la conservation des « traces » des analyses conduites.

3.2.3. *La formalisation des temps collectifs d’analyse*

L’APC, au regard des expérimentations, doit pouvoir s’appuyer sur des collectifs d’apprentissage (formateurs et jeunes) qui doivent constituer, pour les jeunes, un levier pour favoriser l’expression de l’expérience vécue, de l’activité, et donc des compétences. Les situations collectives où les jeunes s’expriment sur leur expérience ont en effet une influence décisive sur la qualité de leur activité réflexive et discursive.

Ces appuis collectifs permettent, tout d’abord, d’identifier et de questionner les codes et normes du monde du travail ainsi que ceux des champs de la formation et de l’insertion ; en effet, les jeunes ont l’occasion d’y analyser les activités dans leurs contextes en confrontant les représentations sociales des uns et des autres. Ensuite, le « groupe de travail » ainsi institué (Bion, 1961) permet aux jeunes d’expérimenter différents rôles et de s’appuyer sur les ressources de chacun ; l’analyse de l’activité s’appuie ainsi sur un partage d’émotions communes et sur une diversité de points de vue quant au sens attribué à l’expérience vécue.

Enfin, le « groupe d'apprentissage » qui se forme progressivement constitue un levier de socialisation professionnelle (Dubar, 1998) ; il s'agit, pour les jeunes, de se reconnaître dans la formalisation de leur expérience et de leurs projets, mais également de tenter de se faire reconnaître comme compétents par des employeurs potentiels.

3.3. APC et référentialité : évaluer et certifier les compétences ?

La deuxième étape de la recherche-action est centrée sur la question de la place possible de la référentialité dans la démarche de formation fondée sur l'APC. Alors que les formateurs sont actuellement engagés dans l'élaboration d'un référentiel, quelques acquis peuvent déjà être identifiés.

3.3.1. *Le cadre de la référentialité*

Ce cadre comporte nécessairement trois domaines de questionnement :

- *les finalités développementales de l'activité*. La perspective de concevoir et d'utiliser un référentiel de compétences oblige à ne pas enfermer « l'horizon des possibles » dans un savoir-faire essentiellement « professionnel ». La préoccupation socialisatrice des E2C implique de faire référence, conjointement aux objectifs liés à l'activité professionnelle, à une « conscience écologique et citoyenne » qui oblige à une refonte importante des catégories de formalisation de la compétence.

- *l'objet de l'évaluation*. Compte tenu de l'exigence d'évaluation qu'implique la mobilisation d'un référentiel, d'une part, de la difficulté inhérente à l'évaluation des compétences, d'autre part, il convient de chercher à définir le plus clairement et le plus collectivement possible ce qui mérite d'être évalué au regard du développement socialisateur du jeune, au-delà de ses perspectives d'insertion professionnelle.

- *les liens entre activités/situations/instruments*. Les acquis de la didactique professionnelle (notamment) suggèrent que le référentiel doit se construire au moins autant en référence à des situations qu'à des activités, avec la préoccupation d'identifier les situations les plus transversales possibles (Mayen, Métral, Tourmen, 2010). En outre, il convient de s'assurer de la pertinence des instruments conçus et mobilisés au regard de la finalité d'acquisition des compétences ; cela concerne le référentiel lui-même, mais également les éventuels concepts pragmatiques identifiés et mobilisés. Les liens entre activités, situations et instruments doivent trouver leurs formes à travers un travail de formalisation et un modèle d'ingénierie orientés « compétences ».

3.3.2. *Principes d'action de la référentialité dans une démarche APC*

Sept principes ont pu être dégagés de la réflexion collective du groupe « référentialité ». Un premier principe concerne la posture du formateur susceptible de s'appuyer sur le référentiel. Celui-ci ne peut constituer un outil de mise en conformité censée garantir un accès facilité à l'insertion ; le référentiel est conçu ici dans un usage formatif pour le jeune comme pour le formateur qui y trouve des repères pour concevoir son intervention. Il implique également le décloisonnement professionnel entre les formateurs chargés de travailler avec le jeune sur son projet et les formateurs chargés de l'apport des savoirs « fondamentaux » ; plus précisément, le référentiel n'est pas là pour favoriser une scolarisation des apprentissages en E2C mais permettre plutôt la déscolarisation des compétences de base pour les jeunes concernés.

Un deuxième principe affirme la nécessité de formaliser explicitement les liens entre les différents objectifs de compétences visés. La déclinaison et l'articulation entre les objectifs de

parcours, de compétences, de formation et pédagogiques doivent permettre d'identifier des « horizons d'attente » et les processus pour s'en approcher, de discuter avec les jeunes des situations et des activités en rapport aux objectifs visés, enfin d'aider les jeunes à identifier leurs apprentissages tout au long de leurs activités. Un troisième principe consiste à se préoccuper d'un protocole d'appropriation des compétences selon trois temps successifs pour autoriser le retour constructif de l'expérience : en amont des activités, au cours des activités, en aval des activités. Un quatrième principe vise à bien différencier la progression normale des apprentissages - la progression pédagogique cadre - et la nécessaire diversité des progressions individuelles des jeunes.

Un cinquième principe comporte l'exigence de distinguer ce qui relève de l'évaluation des apprentissages, de la validation des acquis de l'expérience et de la certification des compétences ; pour ce faire, un travail conceptuel commun et une mise en débat sont indispensables. Le sixième principe est celui de la co-évaluation : co-évaluation entre les différents membres de l'équipe pédagogique afin d'éviter la segmentation des interventions et une certaine cacophonie sémantique vis-à-vis des jeunes comme des partenaires ; co-évaluation avec les jeunes afin d'autoriser une réelle appropriation de la démarche comme des objectifs visés. Enfin, le septième principe affirme la nécessité de faire du référentiel un outil de valorisation et de reconnaissance pour les jeunes dans leur devenir.

3.3.3. Perspectives de mise en œuvre

Il s'agit d'adopter une feuille de route pour la mise en œuvre d'une démarche APC en E2C comportant un usage raisonné et adapté de la référentialité : cela suppose de concevoir un référentiel spécifique intégrant les horizons d'attente pour l'évaluation des apprentissages et pour la certification, et de définir les modalités du déploiement de l'APC dans le réseau des E2C : comment on passe de 10 écoles expérimentatrices à l'ensemble des sites E2C (modalités d'accompagnement des E2C) et plan de formation. Cette dernière perspective passe notamment par la recherche d'un vocabulaire commun, à tout le moins par une mise en débats des significations respectives de l'évaluation, la validation et la certification, au regard de la mise en œuvre de l'APC ; c'est toute une économie de la construction et de la valeur des compétences qu'il convient de questionner.

Bibliographie indicative

- Bion, W. R. (1961). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF, 2^{ème} édition : 1965.
- Breton, H. (2015). L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'école de la deuxième chance, *Education permanente, hors-série AFPA*, 117-136.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Durrive, L. (2014). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*, Toulouse : Octarès.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation-emploi*, 130, 13-30.
- Houot, I. (2016). L'évaluation comme dialogue formatif, *Les Cahiers des MFR : le magazine pratique de la vie associative & de la pédagogie de l'alternance*, 24, 15-19.
- Lavielle-Gutnik, N. et Loquais, M. (2015). Promouvoir des modèles pédagogiques à visée citoyenne Le cas des écoles de la deuxième chance, *Education permanente HS APFA*, 129-136.
- Mailliot, S. (2013). La transition professionnelle, « expérience de soi » face au changement, *Education permanente*, 197, 41-50.
- Mayen, P., Metral, J.F., Tourmen, C. (2010). Les situations de travail, références pour les référentiels, *Recherche et formation*, 64, 31-46.
- Mayen, P. et Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour des jeunes adultes en formation professionnelle, *Recherche et formation*, 70, 91-106.
- Monchatre, S. (2007). En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise, *Formation-emploi*, 99, 29-45.
- Pérez-Roux T. (2015). Accompagnement des transitions professionnelles et dispositifs réflexifs en formation initiale et continue, *Questions vives*, 24, 2-6.
- Piron, F. (2014). La restitution des savoirs, entre courtoisie, transfert de connaissances et geste politique, *Sociologies* [En ligne] posté le 24 juin 2014, récupéré le 21 juin 2016.