

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

**Un dispositif de formation-insertion, entre logique institutionnelle  
et représentation de leurs compétences par ses bénéficiaires**

Patricia CHIROT  
Doctorante, Enseignante,  
Université de Bourgogne Franche-Comté  
AgroSup Dijon, UP DPF  
Dijon - France  
06.89.43.73.92  
patricia.chirot@laposte.net

**Thème 3** : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :  
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

**Contribution au symposium 3300** : Usages de la didactique professionnelle : rapport entre les  
enjeux, les conditions, les contenus et les méthodologies de l'analyse de l'activité

*Séminaire doctoral de l'équipe Développement Professionnel et Formation – UBFC-  
Agrosup-Dijon*

**Résumé**

*Cette étude interroge la conception d'un dispositif de formation-insertion face aux  
compétences attendues de leurs bénéficiaires demandeurs d'emploi. Leurs entretiens  
biographiques révèlent l'écart entre leurs représentations professionnelles personnelles et les  
représentations institutionnelles des concepteurs interrogés. L'analyse montre comment la  
non prise en compte, par les concepteurs, des processus de subjectivation de l'expérience  
acquise et de la construction de signification des bénéficiaires, peut provoquer, chez ces  
derniers, la distanciation de dispositifs de formation-insertion.*

**Mots-Clés** : formation-insertion professionnelle - conception – expérience – compétence

## Introduction

En 2010, la Région Bourgogne élabore un dispositif de retour à l'emploi par la formation et l'insertion : la « Plateforme Emploi Compétences » (PFEC), pour rapprocher les compétences de demandeurs d'emploi avec les besoins d'entreprises locales, préconiser ou dispenser des formations pour combler les écarts constatés.

Nous présentons l'étude de trois étudiantes de Master d'Ingénierie des Apprentissages en Formation Professionnelle et Technologies Educatives de l'Université de Bourgogne, menée de 2010 à 2011 dans les Maisons de l'Emploi et de la Formation (MDEF), commanditée par le C2R Bourgogne (Centre Régional de Ressources pour le travail, l'emploi et la formation).

Cette communication interroge la non prise en compte, par les concepteurs de dispositifs de formation-insertion, des représentations de leurs compétences par les bénéficiaires.

## Problématique

Si pour Casella (2001), « l'activité de formation (...) devient (...) une solution face aux difficultés professionnelles ou sociales, une réponse adaptée à une catégorie de salariés ou de citoyens » (p. 56), le dispositif de formation doit répondre, sur le plan socioprofessionnel, à un besoin de son usager. L'insertion du citoyen formé demande en retour sa contribution personnelle. Caspar (2001) évoque la « fonction politique » de la formation : ses responsables assurent une « veille stratégique sur l'évaluation des compétences, traduisent ces objectifs (...) et les grandes orientations de leur organisation » (p. 33).

Morin (2001) pose, comme principe éducatif, l'apprentissage de la citoyenneté et la nécessité d'« apprendre à affronter l'incertitude ». Or une personne intègre une formation sur la base de son histoire singulière et de compétences à faire valoir dans sa société. Pour Dubar (2000), l'individu possède une « identité pour soi » ; par ses compétences, il élabore une « identité pour autrui » (p. 187-188).

Les personnes de cette étude, non ou peu qualifiées, expérimentent un chômage qui affecte leurs identités et génère une subjectivation de cette expérience. Elles se font des représentations des compétences attendues, formulées par les institutions.

Afin de déterminer si ce dispositif de formation-insertion voulu par les collectivités locales, parvient à concilier sa logique institutionnelle de compétences avec les expériences et attentes de ses bénéficiaires, nous avons cherché à savoir comment les demandeurs d'emploi se sont représenté leurs compétences par rapport à celles attendues par les institutions.

## Eléments du cadre théorique

D'emblée le terme « compétence » nécessite d'être défini. Si, pour Perrenoud (1995), « toute compétence est fondamentalement liée à une *pratique* » d'une certaine complexité » (p. 41), Leplat (2000) affirme que les compétences « sont par nature inobservables : ce que l'on observe sont les manifestations. C'est à partir de ces manifestations que sont inférées les compétences » (p. 56).

Nous aborderons la notion de compétence sous l'angle de la personne qui dit les détenir, en nous basant sur les « compétences pour acquérir » définies par Conjard et Devin (2006) comme requérant une triple compréhension :

- de la situation d'apprentissage et de la signification de la compétence émergeant de la mise en relation avec des éléments de la situation ;
- de la mise en lien avec des connaissances et situations antérieures ;

- des modalités de sa transposition à des situations ultérieures.

Pour ces auteurs, la compétence pour acquérir ne se donne pas à voir, elle met la personne en mouvement vers un but qu'elle se fixe ou qu'on lui assigne, elle est projection de soi dans un environnement, prémisses à une action donc on ne sait si elle aura lieu telle que projetée. Elle se différencie de la performance qui fournit une preuve formant support d'évaluation. La proposition de Delahaye et Jedlicka (1994) a été adoptée car elle tient compte d'un caractère dynamique décomposé en deux mouvements liant la formation à la situation d'insertion :

- le premier, centripète, se fraie un chemin vers le noyau des connaissances de base à partir d'un environnement formateur ;
- le second, centrifuge, évolue en capacités exercées en situation professionnelle, qui se muent en compétences à valoir en milieu socioprofessionnel.

Pour Delahaye et Jedlicka, l'évolution des savoirs fondamentaux requiert un travail personnel important où se jouent goûts, aptitudes et motivations, tandis que l'évolution des compétences demande un ajustement temporaire dans un nouvel environnement. Osty (2009) rappelle que la possibilité d'être confronté à l'imprévu peut susciter le besoin de s'investir dans le développement de compétences, mais constate que l'affaiblissement actuel des repères institutionnels entrave la construction de soi.

A travers la notion de compétence se profile donc celles du sens

- que la personne octroie à la situation traversée,
- des représentations qu'elle s'en fait qui, à leur tour, vont influencer ses représentations de soi.

La reconnaissance de soi constitue un élément fondamental de l'insertion sociale. Ricoeur (2005) la définit comme « une logique de réciprocité qui crée la mutualité ; elle consiste dans l'appel « à rendre en retour » contenu dans l'acte de donner » (p.3).

La reconnaissance sociale est liée à celle d'identité. Dubar (2000) souligne que les chômeurs peu qualifiés tendent à s'auto-dévaloriser et mentionne « une forme de relation sociale marquée par la dépendance » (p. 196) à l'égard du milieu professionnel : « être reconnu dans son travail (...) est constructeur d'identité personnelle en même temps que de créativité sociale » (p. 13). Une formation introduit du nouveau, nécessite une adaptation, atteint ce noyau des connaissances de base ; cet effort personnel peut fragiliser une identité professionnelle ébranlée par le chômage.

### **Eléments de la méthodologie**

Une rencontre avec les concepteurs de la PFEC a permis de comprendre les phases de son élaboration. Une période d'observation des formateurs et des bénéficiaires devait s'ensuivre, inscrite dans le champ de la didactique professionnelle. Toutefois, les concepteurs n'ont pas délivré les autorisations requises. L'étude s'est recentrée sur les demandeurs d'emploi accueillis dans les MDEF. Des entretiens avec les conseillères MDEF de deux localités furent conduits, suivis par des entretiens biographiques selon Blanchet et Gotman (2007) avec des volontaires suivis par les MDEF, passant ou non par la PFEC. Les travaux de Demazière et Dubar (2004) sur les récits de vie offrant la vision subjective d'une réalité objective, ont servi de référence. Il s'agirait de comprendre la situation et le ressenti des demandeurs d'emploi pour les rapprocher des principes conceptuels du dispositif. L'hypothèse envisageait que le récit de vie des volontaires pouvait refléter des apprentissages informels éclairant le lien unissant expériences de vie et compétences.

Huit volontaires furent reçus individuellement durant une heure sous un code d'anonymat. Les caractéristiques suivantes ont été dégagées :

- 8 demandeurs d'emploi de catégorie A ou B inscrites à Pôle Emploi depuis plus d'un an, dont 4 d'une localité urbaine à fort taux d'immigration et 4 d'une localité rurale marquée par l'implantation d'une multinationale ayant procédé à des licenciements répétitifs ;
- Agés de 28 à 50 ans ;
- 5 femmes et 3 hommes ;
- 4 personnes d'origine étrangère dont 2 non européennes ;
- Non ou peu qualifiés ; 1 titulaire de 2 BTS obtenus dans les années 1980 ;
- 3 ayant expérimenté la PFEC, dont 1 l'a quittée en début de formation ; 1 en attente de parcours ; 1 ayant refusé de l'intégrer.

La grille préalable d'entretien avait répertorié 4 dimensions :

- formation antérieure et parcours professionnel
- projets professionnels et de formation
- reconnaissance de soi et sociale
- identités pour soi et pour autrui.

La conduite d'entretiens a enrichi cette grille incluant expérience professionnelle à venir ; empêchements concernant la formation ou l'exercice de la profession ; activités privatives ; vécu familial et amical ; mobilité géographique, physique et psychologique ; vécu de contraintes subies.

Les discours intégralement retranscrits ont fait l'objet d'une analyse de contenu selon Bardin (1977), avec analyse des signifiés (séquences, thèmes) et des signifiants (lexique, procédés). Un biais décrit par Demazière et Dubar (2004) a été pris en compte : les chômeurs qui se racontent sont conscients de l'effet qu'ils peuvent produire sur le chercheur en évoquant un malheur socialement reconnu. Ces auteurs précisent que les récits de vie permettent aux narrateurs de catégoriser leur univers social, rendant compte de la place qu'ils occupent ou souhaitent occuper.

### **Description de la PFEC**

Le projet incluait l'OPCA AGEFOS-PME, conceptrice de la PFEC ; CGPME Bourgogne ; Pôle Emploi ; un organisme de formation, le Césam ; l'Union Régionale des Chantiers d'Insertion et l'Union Régionale des Entreprises d'Insertion.

AGEFOS-PME a dit s'inspirer de la méthode ADAC (Analyse de l'Activité pour l'analyse des Compétences) développée par le CNAM, requérant des entretiens avec les titulaires des fonctions concernées et leurs responsables, ainsi que l'observation de l'activité en situation. Un référentiel d'activité est établi, une analyse du langage des titulaires des emplois est menée par des professionnels qualifiés. Ainsi se constitue un référentiel de compétences spécifiant les savoirs à maîtriser, déterminant un dispositif d'élaboration de compétences pouvant combler les écarts entre connaissances, procédures, savoirs faire et expérience.

La PFEC, débutée 6 ans auparavant et opérative, était toujours considérée en phase conceptuelle. AGEFOS-PME a rencontré les responsables d'entreprises locales partenaires, établi des fiches de synthèse par branche d'activité en répertoriant savoirs faire, capacités, comportements attendus par les entreprises. Un Tronc Commun des Compétences Attendues (TCA) a été dressé selon 5 secteurs d'activités, puis 3 Troncs Communs de Compétences (TCC) ont été constitués pour évaluer chaque bénéficiaire : compétences de base ; compétences métiers selon le TCA ; compétences comportementales, dont un texte de la PFEC spécifie qu'elles « ne sont pas abordées directement, mais (...) mises en œuvre en travaillant les autres champs ».

L'aspect technique d'un métier est abordé lors de stages ou d'une formation sur la PFEC. Deux étapes sont prévues :

- Une fiche de prescription à partir d'un TCA, établie par un formateur après entretien avec le bénéficiaire, montrant les écarts entre le TCA et ce que la personne ne sait pas réaliser.
- Une carte de compétences dressée par le formateur, en deux modalités : spécifique au secteur choisi par la PFEC pour le bénéficiaire ; « transversale » mais décrite en termes d'une expérience transférable dans un autre domaine d'activité, évaluant le bénéficiaire dans sa compréhension d'un règlement, son expression orale et écrite, l'organisation de son travail, sa capacité à évaluer sa progression sur la PFEC.

La compréhension du dispositif demande 3 semaines. Deux phases caractérisent le parcours :

- 6 semaines de formation collective avec mises en situation virtuelle et une formation en entreprise ;
- 8 semaines maximum de stages complétés par une aide individualisée sur la PFEC, un bilan collectif et individuel.

Les stagiaires sont évalués par l'entreprise dans une Fiche Individuelle des Activités Réalisées et des Savoir-Faire Correspondants. Une attestation de formation clôture le parcours.

### **Résultats de l'étude**

L'étude révèle un impensé des concepteurs envers les notions d'expérience et de compétence. L'expérience requise est formulée comme des compétences à valoir lors de stages, concernant un métier de réorientation et de substitution. La notion de compétence se traduit en termes d'attendus sociaux. La carte des compétences, renseignée à partir du déclaratif des bénéficiaires, prend en compte leur expérience antérieure pour une orientation dans un secteur différent. Le « savoir-être » revendiqué est laissé à l'appréciation des formateurs, dont on ne sait s'ils l'évaluent à partir d'un contexte ou d'une qualité personnelle décontextualisée, et s'apparente plutôt à un « savoir-faire ».

La méthode ADAC a été altérée : seuls les dirigeants d'entreprise ont été interrogés. Les imprimés soumis aux bénéficiaires nommaient « employeur » l'entreprise d'accueil pour des stages, ce qui a engendré confusion et déception.

Les personnes interrogées ont toutes revendiqué leur identité métier passée. Sans emploi, elles reversent leurs compétences dans la sphère privative, parfois s'autoformant de manière informelle. 75 % d'entre elles manquent de confiance en l'avenir malgré 100 % de narrations positives concernant des expériences professionnelles antérieures. Elles effectuent une

transaction permanente envers les instances représentatives de la vie sociale, offrant leur expérience professionnelle en échange de la reconnaissance sociale de leur valeur. Les résultats confirment Ricoeur (2005) pour qui les individus engagés dans une société attendent qu'elle reconnaisse la valeur qu'ils s'attribuent.

La PFEC leur échappe, les usagers ne concilient pas ses objectifs avec leurs priorités de vie.

### **Conclusion**

Kaddouri (2008) expose l'injonction institutionnelle de construction identitaire à laquelle les individus sont soumis dans un contexte socio-professionnel mouvant, car les organisations « les fragilisent dans leur identité » (pp. 16-17). Deux fonctions caractérisent la formation : l'acquisition de compétences visant à adapter les personnes aux besoins des entreprises, et « une fonction identitaire » (...) « visant à générer chez les individus des qualités socioprofessionnelles et à les conduire à intérioriser des comportements professionnels et culturels institués ou fortement conseillés. » (...) « Ce qui pose la question des rapports entre identité et compétence » (p. 17).

Ecartelés entre la logique institutionnelle, leur expérience de vie chaotique et leurs représentations de leurs compétences professionnelles, les demandeurs d'emploi peinent à trouver leur place dans une société dont ils comprennent peu règles et enjeux. Face au vécu d'éloignement de l'emploi que Clot (2000) considère comme privant l'individu de son sentiment de l'utilité de son rôle social, « le dispensant, contre son gré, de s'acquitter des devoirs grâce auxquels il pourrait s'assurer qu'il n'est pas superflu » (p. 73), la prise en compte de l'image de soi par la reconnaissance sociale permet de restaurer ou de travailler l'identité pour soi et pour autrui et favorise l'insertion sociale. Un tel dispositif de formation-insertion répondant aux exigences légales institutionnelles pourrait prendre sens pour ses bénéficiaires et faciliter leur adhésion à un projet qui concilie attentes sociales et besoins identitaires.

### **Bibliographie**

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin. (2<sup>e</sup> édition refondue).
- Casella, P. (2001). *La formation permanente entre travail et citoyenneté*. L'Education Permanente 149 (2001-4), 56.
- Caspar, P. (2001). *Bilan et perspectives en formation continue*. In Eduquer et Former. Auxerre : Editions Sciences Humaines (2<sup>ème</sup> édition refondue), 33.
- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF. (2<sup>ème</sup> édition).
- Conjard, P. & Devin, B. (2006). Les compétences pour transmettre et les compétences pour acquérir. In P. Conjard & B. Devin (Eds.), *Acquérir et transmettre des compétences*. Lyon : ANACT, 34.
- Delahaye, D. & Jedliczka, D. (1994). *Compétences et alternances*. Paris : Liaisons.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple de récits d'insertion*. Laval : Les Presses de l'Université.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris : Armand Colin. (3<sup>ème</sup> édition).
- Kaddouri, M. & al. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : l'Harmattan.

- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès Editions. (1<sup>ère</sup> édition), 56.
- Morin, E. (2001). *Affronter l'incertitude*. In *Eduquer et Former*. Auxerre : Editions Sciences Humaines (2<sup>ème</sup> édition refondue), 313-317.
- Osty, F. (2009). *2<sup>ème</sup> colloque national : accompagner les trajectoires professionnelles aujourd'hui*. Rennes : Fongecif Bretagne et André Chauvet Conseil.
- Perrenoud, P. (1995). *Des Savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* Pédagogie collégiale 1, Vol. 9, 41.
- Ricoeur, P. (2005). *Phénoménologie de l'homme capable*. Récupéré de [www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/.../Revue des revues 200 1152AB.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/.../Revue_des_revues_200_1152AB.pdf)