



DE L'ANALYSE DU TRAVAIL A LA CREATION D'UN PARCOURS INDIVIDUALISE DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

Vers une transformation de nos modèles de formation :

Pourquoi ? Comment ?

Guide à destination des écoles du RESP

De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences

Sommaire

Préambule	4
Glossaire	5
1. Environnement sociétal, institutionnel et scientifique	8
1.1. Vers une société européenne de la compétence : passer de l'approche disciplinaire de la formation, à une approche métier	8
1.2. Quelles conséquences concrètes dans l'environnement du management dans nos organisations et de la formation ?.....	11
1.3. Et demain ?.....	12
1.4. La formation dans la fonction publique, le rôle du RESP.....	13
2. Un profond changement de paradigme éducatif	14
2.1. Une communauté scientifique autour de l'être humain au travail.....	14
2.2. La relation entre le travail, l'activité, les compétences et les performances	16
2.3. Activité productive et activité constructive – apprendre de son action	17
2.4. Des parcours de formation bâtis sur le principe de « trajectoire individuelle de développement des compétences »	18
2.5. Construction d'un parcours de formation.....	19
2.6. L'accompagnement dans le développement des compétences, la place de l'évaluation	22
2.7. Notion de bloc de compétences.....	23
2.8. Evolution des environnements de la formation	24
2.9. La relation formateur - formé.....	25
3. Les perspectives pour le Réseau des Ecoles de Service Public.....	27
Bibliographie.....	29

Préambule

Le monde de la formation est en perpétuelle mutation. Les écoles du RESP sont engagées depuis plusieurs années dans une démarche collaborative qui permet à chacune d'entre elles de faire évoluer ses dispositifs de formation en disposant d'un espace d'échange et de partage autour de questions et thématiques communes.

Le principe de développement des compétences tout au long de la vie prend, dans le contexte actuel de transformation de notre société et par conséquent de la fonction publique, une dimension nouvelle, conduisant de nombreuses écoles à s'engager dans une évolution de leurs parcours de formation autour de la notion de compétences.

C'est dans ce cadre qu'un groupe de travail a été créé au sein du RESP, afin d'accompagner ces transformations et de construire les différents outils nécessaires au déploiement de cette philosophie.

Ce document de repères doctrinaires en est un exemple. Il initie le partage d'information dans le réseau et présente les quelques éléments culturels et de langage qui permettent d'une part, de comprendre plus facilement le contexte global d'évolution de la formation à conduire et les avantages de s'y engager et, d'autre part, d'appréhender les quelques concepts nécessaires pour initier le travail de transformation des dispositifs de formation.

En effet, bien plus qu'une simple méthode, voire un outil, cette philosophie engage un véritable changement de paradigme, avec la réforme profonde de nos organisations, pour laquelle il est indispensable de s'appropriier les quelques éléments nécessaires à la compréhension de l'environnement sociétal, institutionnel et scientifique de cette réforme, de ce qu'elle engendre comme évolutions de nos pratiques, mais aussi des enjeux et des perspectives associées, tant pour la mise en œuvre de nos propres formations, que pour le renforcement de notre action publique au profit de nos concitoyens.

Glossaire

Activité :

L'activité est l'exercice de la possibilité d'agir sur son environnement et de réagir aux stimulations qu'il reçoit de celui-ci (Montmollin, 1997). C'est donc utiliser la possibilité qu'on a d'interagir avec son environnement.

L'activité de travail est la réponse mise en œuvre par l'opérateur pour réaliser son travail, c'est à dire un ensemble de tâches, dans une situation singulière. C'est ce qui est réellement fait par l'opérateur, ses buts effectivement poursuivis et les modes opératoires utilisés dans la pratique. On distingue le travail prescrit, tel qu'il est décrit sur le papier et le travail réel, tel qu'observé sur le terrain. L'activité traduit au quotidien la dynamique, c'est à dire la régulation de toute situation de travail (Noulin, 2002).

Activité triadique :

Emprunté au cadre conceptuel de la clinique de l'activité, l'activité triadique porte un regard psychologique sur l'activité en situation, considérant que celle-ci est « simultanément dirigée vers son objet et vers les autres activités portant sur cet objet (celles d'autrui), ou encore d'autres activités du sujet » (Clot, 2017, p.6).

Activité d'apprentissage :

Activité spécialement conçue pour aider un apprenant à développer ses compétences. Les activités d'apprentissage sont de deux ordre :

- Les mises en situations professionnelles permettant à une personne ou un groupe de personnes, d'exprimer des compétences et par conséquent de les évaluer,
- Les ateliers pédagogiques personnalisés, quant à eux, sont des activités individuelles ou collectives au cours desquelles les apprenants construisent les connaissances permettant de comprendre les situations de travail et/ou les habiletés nécessaires pour y faire face.

Boucle de gestion des environnements dynamiques (BGED) :

Modèle d'activité utilisé dans le cadre conceptuel de la didactique professionnelle (croisement des concepts de la didactique des disciplines et de l'ergonomie psychologique). Il s'agit d'une approche cognitive de l'activité. « *la tâche globale peut être représentée sous forme d'une boucle, exécutée dans le temps réel de l'événement et dont principaux modules sont : la prise, la représentation et la communication d'information, le pronostic et la planification, la prise de décision proprement dite et la formulation des ordres, l'exécution et le contrôle* » (Rogalski et Samurçay 1994, page 38, Rogalski 1995, page 50).

Bloc de compétences :

« Les blocs de compétences se définissent comme des éléments identifiés d'une certification professionnelle s'entendant comme un ensemble homogène et cohérent de compétences. Ces compétences doivent être évaluées, validées et tracées. Sous ces conditions, elles constituent une partie identifiée de la certification professionnelle. » Copanef, juin 2015

La définition législative des blocs de compétences est prévue à l'art. L. 6113-1 du code du travail :

« Les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées ».

Compétence :

« Savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »

De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences

J. TARDIF (2006) *L'évaluation des compétences ; documenter le parcours de développement*, Montréal, Québec : Chenelière Editions

« La compétence est une organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet (ou un collectif), pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée » (J.C. COULET, 2011)

De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences

Performance :

Elle peut être décrite comme étant « l'observation de l'expression des compétences » (Pastré 2014). Pour faciliter l'appropriation de ce concept, nous pouvons dire qu'elle a trois principales dimensions :

- La complexité de la situation à laquelle est confronté l'individu,
- L'autonomie qu'il a pour y faire face,
- L'efficacité de sa réaction.

Situation :

« Ce que désigne le mot "situation" n'est pas un objet ou un événement isolé ni un ensemble isolé d'objets ou d'événements. Car nous n'expérimentons ni ne formons jamais de jugements à propos d'objets et d'événements isolés, mais seulement en connexion avec un tout contextuel. Ce dernier est ce qu'on appelle une "situation". [...] Dans l'expérience réelle, il n'existe pas de ces objets ou événements singuliers et isolés ; un objet ou un événement est toujours une portion, une phase ou un aspect particulier d'un monde environnant expérimenté — d'une situation. » (DEWEY, 1993 : 128-129)

« Ma perspective est situationnelle, ce qui signifie que je m'intéresse à ce dont un individu est conscient à un moment donné, que ce moment mobilise d'autres individus, et qu'il ne se limite pas nécessairement à l'arène co-pilotée de la rencontre de face-à-face. » (Goffman, 1991 : 16).

Soft skills :

Terme anglais pouvant être traduit par « compétences comportementales ». Elles correspondent aux quatre dimensions psychosociales suivantes :

- La relation à soi : mieux se connaître, apprendre à gérer ses émotions, apprendre à apprendre ;
- La relation aux autres : sa place dans le groupe, la coopération, la co-construction ;
- La relation à l'objet de son travail ;
- L'efficacité : de l'analyse des situations à l'élaboration de réponses adaptées, efficaces et économes en ressources.

Elles se dissocient des compétences techniques, qui, comme leur nom l'indique, permettent d'apporter une réponse méthodologique et technique à la situation donnée.

1. Environnement sociétal, institutionnel et scientifique

1.1. Vers une société européenne de la compétence : passer de l'approche disciplinaire de la formation, à une approche métier

Le modèle éducatif dans lequel notre société a évolué depuis des millénaires est celui de la simple transmission d'abord orale, puis écrite engendrant, bien souvent de manière inconsciente, une relation formateur/apprenant centrée sur le savoir et le savoir-faire.

En terme de « formation professionnelle », nous sommes dans une société de l'artisanat, où l'apprentissage se fait généralement dans une relation de transmission de « maître » à « apprenti ».

L'industrialisation engagée au cours XIX^{ème} vient bouleverser cette relation. Le travail tend à se standardiser et à se spécialiser. Le modèle éducatif « transmissif » est alors renforcé au cours du XX^{ème} siècle et intègre des méthodes de conditionnement comportemental (*behaviourisme*¹), aboutissant ainsi au déploiement du principe de « pédagogie par objectifs », sur lequel la plupart des dispositifs de formation sont bâtis à partir des années 1950.

Dans ce cadre, « l'agir » est considéré comme étant l'assemblage de trois familles de ressources : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être. Les parcours de formation sont ainsi découpés en modules et séquences selon l'organisation suivante :

- Objectif principal : être capable de réaliser une mission (c'est-à-dire faire face à une famille de situations) ;
- Objectif intermédiaire : être capable de réaliser une famille d'actions dans cette famille de situations (un ensemble de tâches et opérations) ;
- Objectif spécifique : connaître telle ou telle chose (savoir associé à la famille d'actions) ou savoir-faire tel ou tel geste, appelé « opération » (tâche = enchaînement d'opérations).

Un modèle éducatif inadapté à l'évolution de la société européenne

En 1989, dans un rapport intitulé "Education et compétences en Europe", la « table ronde européenne » (association rassemblant les cadres des plus grandes entreprises européennes), le constat est que, malgré la modernisation des outils industriels, **l'économie européenne périclité**, au profit de l'Asie et de l'Amérique et plus globalement de continents émergents capables de s'adapter plus facilement aux besoins du marché mondial.

Le principal facteur identifié de cette situation est « l'incapacité » des individus à **s'adapter** au changement, car culturellement ancrés dans une relation verticale, en attente de consignes de leurs aînés (cas de l'éducation parentale, de l'éducation nationale, des modes managériaux en entreprise, dans l'armée, ...).

En effet, le **modèle éducatif** de la **société occidentale** est basé depuis des millénaires sur le principe de la **transmission** d'abord orale, puis associée aux écrits, inductrice, le plus souvent, d'un apprentissage

¹ Courant pédagogique né dans les années 50, aboutissant à la pédagogie par objectifs

passif, basé sur le contrôle de la restitution mnésique². Pour autant, l'Homme est capable de s'engager pour essayer, innover, inventer. C'est ce qui nous a permis d'évoluer.

Cette situation de posture passive dans laquelle est cantonné l'apprenant a été « acceptée » par les générations nées avant les années 80. Elle l'est de moins en moins, notamment depuis 40 ans avec la démocratisation de l'accès à l'information.

Le « savoir » disponible dans les livres ou par nos aînés, devient alors accessible à n'importe quel moment, notamment via Internet, désinhibant ainsi le libre arbitre, la contradiction et générant alors de vraies difficultés dans la relation entre l'individu et son environnement de formation.

Les **modes d'enseignement se transforment** alors, en intégrant plus d'**interactivité** entre l'enseignant et l'apprenant. C'est l'émergence de **pédagogies** dites « **actives** ».

La survie de l'Europe dans un monde mouvant et incertain - l'investissement sur l'Humain

L'association de la « table ronde européenne », très influente dans le monde politique, réussit alors à engager les pays européens dans une même direction en considérant que : *« l'éducation et la formation sont considérées comme des investissements stratégiques vitaux pour la réussite future de l'entreprise. Les enseignants n'ont qu'une compréhension insuffisante de l'environnement économique des affaires et de la notion de profit. Ainsi il s'agira de valoriser l'enseignement à distance. ... »*.

En 1991, la commission européenne publie un livre blanc de la formation, dans lequel apparaissent pour la première fois les termes « **employabilité** », « **flexibilité** » et « **mobilité** ». Ce sont les **bases du processus de Bologne qui sera engagé en 1999**, par l'Union européenne.

En 1995, un nouveau rapport présente une autre manière de considérer la formation comme une opportunité « **vers une société cognitive** ». **Le changement ainsi initié s'installe petit à petit dans notre environnement** : *« Il n'en est pas moins vrai qu'aujourd'hui les pays européens n'ont plus le choix. Pour maintenir leur place, et continuer à être une référence dans le monde, ils doivent compléter les progrès réalisés dans l'intégration économique par un investissement plus important dans le savoir et la compétence. »* (Livre blanc de la commission européenne, 1995 p. 5).

Ce rapport préfigure un changement profond des modèles éducatifs jusqu'alors utilisés : *« L'avenir de l'Union européenne, son rayonnement, résulteront en grande partie de sa capacité à accompagner le mouvement vers la société cognitive. L'enjeu est d'en faire une société de justice et de progrès appuyée sur sa richesse et sa diversité culturelles. Il faudra se donner les moyens d'y développer l'appétit d'éducation et de formation tout au long de la vie et d'ouvrir et généraliser de façon permanente l'accès à plusieurs formes de connaissance. Il faudra aussi faire du niveau de compétence atteint par chacun un instrument de mesure de la performance individuelle, dont la définition et l'usage garantissent le plus possible l'égalité des droits des travailleurs. »* (Livre blanc de la commission européenne, 1995 p. 8).

Un modèle éducatif émergeant autour de la compétence

Grâce à l'appui d'une communauté scientifique élargie, autour de la question de l'être humain qui agit », les représentations sur la notion de compétence s'affinent et prennent progressivement une

²Et par conséquent de la capacité à mémoriser des informations

De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences

nouvelle dimension reposant sur le principe « d'activité » qui sera développé plus loin dans ce document : « *La position de chacun dans l'espace du savoir et de la compétence sera donc décisive. Cette position relative, que l'on peut qualifier de "rapport cognitif", structurera de plus en plus fortement nos sociétés* ». (Livre blanc de la commission européenne, 1995 p. 8).

Le cadre structurant de la **conception d'une formation et la finalité de celle-ci, passent d'une approche « disciplinaire » à une approche « métier »**, visant à rendre la personne autonome dans son apprentissage et ensuite dans son travail : « *La finalité ultime de la formation, qui est de développer l'autonomie de la personne et sa capacité professionnelle, en fait l'élément privilégié de l'adaptation et de l'évolution* ». (Livre blanc de la commission européenne, 1995 P. 15).

L'évolution de nos modèles économiques poussent les individus à sortir de l'idée qu'ils doivent avoir le même emploi toute leur vie. Ils devront évoluer ainsi au gré de leurs propres envies, mais aussi des besoins de la société. Un nouveau rapport de la Table Ronde des industriels européens (février 1995) insiste sur la nécessité d'une **formation polyvalente** fondée sur des connaissances élargies, **développant l'autonomie et incitant à "apprendre à apprendre" tout au long de la vie** : « *la mission fondamentale de l'éducation est d'aider chaque individu à développer tout son potentiel et à devenir un être humain complet, et non un outil pour l'économie; l'acquisition des connaissances et des compétences doit s'accompagner d'une éducation du caractère, d'une ouverture culturelle et d'un éveil à la responsabilité sociale* ». (Livre blanc de la commission européenne, 1995 p 12.).

Cette nouvelle approche favorisant l'apprentissage doit faciliter la reconversion professionnelle, notamment pour des personnes peu qualifiées ou très spécialisées (notamment par la taylorisation du travail). **Apprendre à apprendre, c'est aussi apprendre à identifier ses compétences.**

Le livre blanc de la commission européenne souhaite attirer l'attention sur la question cruciale de la **pédagogie de l'innovation, qui désinhibe l'imagination et la créativité** : « *Dans certains cas, le système déductif peut aller jusqu'à faire de l'élève un sujet passif et brider l'imagination. L'observation, le bon sens, la curiosité, l'intérêt pour le monde physique et social qui nous entoure, la volonté d'expérimentation, sont des qualités négligées et peu considérées. Ce sont pourtant elles qui permettront de former des créateurs et pas seulement des gestionnaires de la technologie. Dans la société d'hier, qu'elle ait été à dominante rurale ou manufacturière, l'effort d'instruction se portait naturellement en priorité sur l'acquisition de notions abstraites, venant compléter une culture pratique assimilée dans la vie quotidienne, hors de l'école. Cette culture pratique s'est transformée, appauvrie, dans une société urbanisée, automatisée, médiatique. Il faut la réintégrer dans la culture générale, comme moyen de préparation de l'individu à la maîtrise des outils techniques qu'il aura à employer, pour lui permettre de dominer la technique au lieu de la subi* ». (Livre blanc de la commission européenne de 1995, p. 14).

Cette approche ouvre de nouvelles voies d'identification et de valorisation des compétences construites à travers un parcours individuel. Ce sont les prémices des démarches de bilan de compétences, de validation des acquis de l'expérience, ... : « *Dans la société cognitive, l'individu doit pouvoir faire valider des compétences fondamentales techniques ou professionnelles, indépendamment du fait qu'il passe ou non par une formation diplômante, la pratique que l'on observe, par exemple, pour le permis de conduire, l'anglais (le test TEFL), les mathématiques (tests Kangourou). Chacun devrait pouvoir disposer, s'il le désire, d'une carte personnelle de compétences où seraient portées les connaissances ainsi validées* » (Livre blanc de la commission européenne, 1995, p.23)

1.2. Quelles conséquences concrètes dans l'environnement du management dans nos organisations et de la formation ?

Les crises économiques et sociales des années 1980 ont largement contribué à l'introduction de nouvelles pratiques managériales dans les organisations, avec des modèles managériaux plus « aplatis » où les notions de co-construction ou encore de transversalité se sont développées. L'environnement institutionnel du travail ne cesse depuis, de favoriser cette transformation, en particulier au travers des dispositifs de formation.

Dans l'environnement de l'Éducation Nationale : développer les compétences citoyennes et d'apprentissage

En 2005, l'Éducation Nationale introduit dans la loi, la notion de compétence dans les parcours de primaire (blocs de connaissances et de compétences). Ce principe sera renforcé notamment par la loi du 8 juillet 2013 (loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République), qui intègre deux notions essentielles :

- Préparer à l'éducation et à la formation tout au long de la vie ;
- Développer les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication afin de favoriser l'esprit d'initiative.

Les réformes en cours sont une suite logique de cette évolution, étendant cette approche à l'ensemble des parcours généraux et professionnels (CAP, BEP, baccalauréats techniques et professionnels, BTS, ...).

La loi « pour une École de la confiance », dite loi Blanquer, de juillet 2019, vient renforcer cette transformation, intégrant plus de souplesse et d'adaptation dans les parcours de formation.

Dans le monde universitaire et des grandes écoles (formation permettant l'accès à une profession) :

Le processus de Bologne est le premier résultat concret de ce changement. Il engage les universités et les grandes écoles européennes vers une harmonisation des pratiques et la création d'équivalences permettant à un étudiant de suivre un parcours à travers l'Europe.

Les parcours de formation sont transformés au fur et à mesure, pour intégrer « l'approche par les compétences », afin de les rendre plus attractifs et plus appropriés au monde professionnel.

Plusieurs textes et décrets ont évolué récemment pour prendre en compte ces objectifs de transformation.

Les conséquences pour l'environnement de la formation professionnelle

C'est en 2002 que les premières conséquences apparaissent, par la loi de modernisation sociale. Elle introduit dans le code du travail la notion de « [validation des acquis de l'expérience](#) » et dans le code de l'éducation, celle de « compétences professionnelles ».

De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences

Les décrets de 2007 viennent renforcer ces notions et mettent en place les différents dispositifs permettant de transformer le modèle éducatif autour de la notion de compétence : formation tout au long de la vie, bilan de compétences, la validation des acquis d'expérience, la reconnaissance des acquis de l'expérience (pour les concours), ...

Là encore, les organismes de formation s'approprient ces nouveaux principes et transforment peu à peu les différents parcours de formation.

La loi de démocratie de proximité (2002) modifie la relation entre les services publics et les citoyens, engendrant une évolution permanente des métiers de la fonction publique. Cette résilience recherchée doit pouvoir s'appuyer sur une adaptation permanente des agents qui composent les organisations publiques.

En septembre 2018, la loi relative à la **liberté de choisir son avenir professionnel**, vient compléter l'arsenal réglementaire et permet ainsi au citoyen français, de bénéficier de dispositions lui permettant d'être mobile, adaptable et heureux, tel que le livre blanc de la commission européenne de 1995 le prévoyait.

1.3. Et demain ?

L'accélération des développements technologiques, l'émergence toujours plus importante de nouveaux métiers, font partie des défis auxquels l'Europe doit faire face. Les principes posés par le livre blanc de la commission européenne en 1995 ont engagé un changement profond de notre manière de considérer et de mettre en œuvre la formation au sens large.

Un nouveau livre blanc de la commission européenne élaboré en 2017³, sur « l'avenir de l'Europe » renforce ces principes : *« Ces défis sont doublement importants, alors que l'Europe doit s'adapter à la forte numérisation de la société qui rend déjà plus floues les limites entre salariés et indépendants, entre biens et services ou entre consommateurs et producteurs. Bon nombre de métiers actuels n'existaient pas il y a dix ans. Bien d'autres verront le jour dans les années qui viennent. Il est vraisemblable que la plupart des enfants entrant à l'école primaire aujourd'hui exerceront des métiers de types nouveaux, qui n'existent pas encore. Les défis liés à un recours accru aux technologies et à l'automatisation affecteront tous les métiers et tous les secteurs d'activité. Pour tirer le meilleur parti des nouvelles opportunités tout en atténuant d'éventuels effets négatifs, il faudra investir massivement dans le développement des compétences et repenser entièrement les systèmes d'enseignement et d'apprentissage tout au long de la vie. »* (page 10).

³Livre blanc sur l'avenir de l'Europe, Réflexions et scénarios pour l'EU-27 à l'horizon 2025

Dans ce cadre, le défi des différents environnements de formation pour les prochaines années, sera de trois ordres :

- 1- Favoriser le développement des compétences comportementales (également appelées soft skills⁴) tout au long de la vie, autour de quatre axes :
 - La relation à soi : mieux se connaître, apprendre à gérer ses émotions, apprendre à apprendre ;
 - La relation aux autres : sa place dans le groupe, la coopération, la co-construction ;
 - La relation à l'objet de son travail ;
 - L'efficience : de l'analyse des situations à l'élaboration de réponses adaptées, efficaces et économes en ressources.
- 2- Adapter sans cesse les parcours de formation « métier » pour les adapter à la réalité des besoins de la société, à l'échelle des territoires ;
- 3- Favoriser la transférabilité et l'adaptabilité des compétences construites, entre univers professionnels.

1.4. La formation dans la fonction publique, le rôle du RESP

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la fonction publique n'échappe à cette transformation. Les règles statutaires intègrent au gré des mises à jour, les dispositifs d'intégration de personnes issues d'autres fonctions publiques françaises et européennes.

Quant aux règles relatives à la formation professionnelle, elles évoluent pour inclure cette approche et engagent les services à élaborer les référentiels de compétences, regroupées par bloc (terme qui sera défini plus loin).

Le principe de formation tout au long de la vie nous impose de réfléchir sur les mécanismes de recrutement, sur la manière de capitaliser sur les compétences déjà construites par ailleurs (dans un autre environnement professionnel, ou dans le cadre scolaire ou universitaire).

Il apparaît donc comme un véritable enjeu pour les écoles de service public, l'uniformisation des pratiques dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs de formation, afin d'optimiser et rendre cohérent, l'ensemble de l'offre de formation proposée à une personne qui évoluerait dans différents secteurs publics, sans avoir à refaire ce qui l'aurait déjà été dans un autre univers professionnel. Nous cherchons à travers ce travail, à engager les services publics, dans une démarche permanente d'amélioration.

Le Réseau des Ecoles de Service Public, association rassemblant trente-huit des principaux établissements a vocation à accompagner cette transformation, par l'élaboration de méthodes et techniques adaptables, permettant ainsi de s'engager dans cette voie.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=ZfHQeCwWLi8>

2. Un profond changement de paradigme éducatif

2.1. Une communauté scientifique autour de l'être humain au travail

Vers la fin du XIXe siècle, différents scientifiques s'intéressent au fonctionnement de l'Homme dans son environnement et par conséquent dans son environnement professionnel, d'abord dans un souci de productivité.

C'est ainsi que l'approche éducative transmissive, centrée sur la tâche (savoir-faire) ou le savoir, est renforcée au cours du XXème siècle, notamment avec l'émergence du behaviourisme (l'efficacité de l'individu peut être améliorée en conditionnant son comportement) dans les années 50.

Cette approche est jugée efficace jusque dans les années 90, car acceptée collectivement depuis des millénaires, dans un monde où les métiers sont peu évolutifs dans le temps (ce sont les outils qui évoluent, mais avec une cinétique plutôt lente) et sont plutôt cloisonnés (un boulanger fait du pain, un pâtissier fait des gâteaux).

L'accélération de l'évolution du monde, des méthodes et techniques professionnelles, de la transformation des relations interprofessionnelles, en particulier grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, le passage d'une économie de production à une économie « servicielle », tendent à rendre cette approche transmissive obsolète.

Elle génère en effet plusieurs inconvénients :

- Elle freine la vision globale (systémique) des situations de travail en cloisonnant d'une part les différentes disciplines pourtant intimement liées et, d'autre part, les métiers qui le sont de moins en moins,
- Elle crée des « experts » dans celles-ci et génère des relations de pouvoirs « sachant/non-sachant »,
- Elle rend les individus « peu capables » d'analyser leurs pratiques.

Scientifiquement, les chercheurs et notamment les neuroscientifiques, ont mis en évidence les mécanismes physiologiques de la notion de compétence et de ceux de l'apprentissage, mettant en avant d'une part, le fait qu'un individu mobilise d'innombrables ressources pour agir et que d'autre part, il a besoin d'agir au plus tôt lors de situations les plus authentiques possibles pour améliorer son apprentissage (donner du sens à son apprentissage)⁵.

La **définition de la compétence** qui semble faire consensus est celle de Jacques Tardif (psychologue québécois de l'université de Sherbrooke. L'évaluation des compétences, 2006) :

« Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». (J. TARDIF, 2006).

Dit autrement, les compétences sont le moteur de l'activité humaine en situation. Elles visent à rapprocher le travail réel du travail prescrit (souhaité) et surtout à l'adapter à la réalité de l'environnement. C'est un potentiel qui se manifeste dans l'action (Coulet et Chauvigné, 2011).

⁵Netten, J. & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114:

De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences

Jean Claude COULET intègre la notion de dynamisme et d'adaptabilité dans la définition de la compétence :

« La compétence est une organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet (ou un collectif), pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée » (J.C. COULET, 2011)

Cette définition apporte un éclairage nouveau pour l'identification et l'élaboration des compétences dans les référentiels.

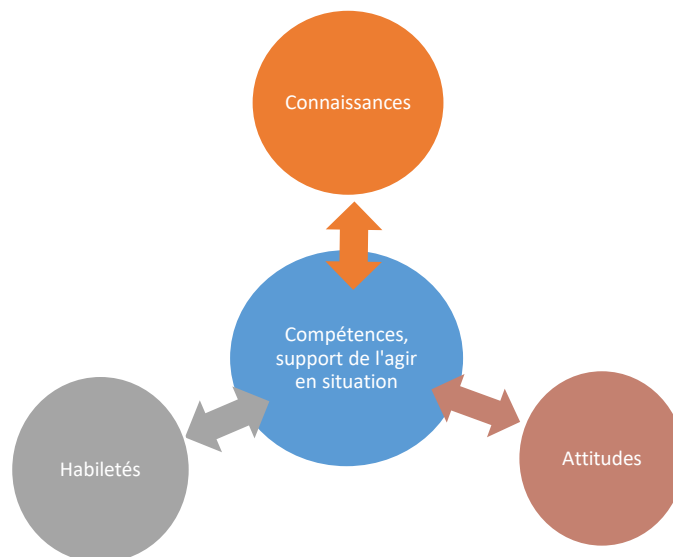
Celle-ci prend de nouvelles dimensions autour des thèmes suivants :

- L'approche globale des situations de travail (décloisonnement et articulation des savoirs),
- Adaptation des outils nécessaires pour répondre aux différentes situations,
- L'approche socio psychologique des relations interpersonnelles, notamment à partir des enjeux des situations de travail,
- ...

Les ressources mobilisables initialement classées en savoir, savoir-faire et savoir-être, prennent alors plus de profondeur et deviennent :

- Des connaissances permettant de rendre intelligibles les situations de travail,
- Des habiletés permettant d'adapter les outils en fonction des caractéristiques de celles-ci,
- Des attitudes, qui peuvent être assimilées à l'état d'esprit d'une personne dans une situation professionnelle et qui évolue au cours de celle-ci, en fonction notamment des émotions générées par les affects liés à la relation à l'objet de travail, à autrui, ou encore avec ses propres préoccupations, facilitant ou non l'agir en situation⁶.

Le schéma ci-après présente l'articulation de ces ressources en situation.



⁶ Modèle triadique de l'activité emprunté au cadre conceptuel de la clinique de l'activité (Yves CLOT, 2017)

Dans ce schéma, les flèches ont un double sens, car il ne s'agit pas d'une somme de ressources, mais bien d'une articulation dynamique en perpétuel mouvement et adaptation.

Ce nouveau regard favorise l'intelligence situationnelle et par conséquent la résilience des individus. Elle vise à **donner du sens à l'apprentissage en changeant de regard sur une situation de travail**. Il s'agit donc de sortir de l'unique observation de la tâche (fait ou pas fait) pour se tourner vers l'analyse de l'activité qui conduit à la tâche et aux compétences associées pour la réaliser (comment il ou elle s'y est pris(e) pour faire face à la situation).

2.2. La relation entre le travail, l'activité, les compétences et les performances

Le terme activité a deux sens dans l'environnement du travail et de la formation, selon que l'on se situe du point de vue de la description du travail, ou du point de vue de son analyse.

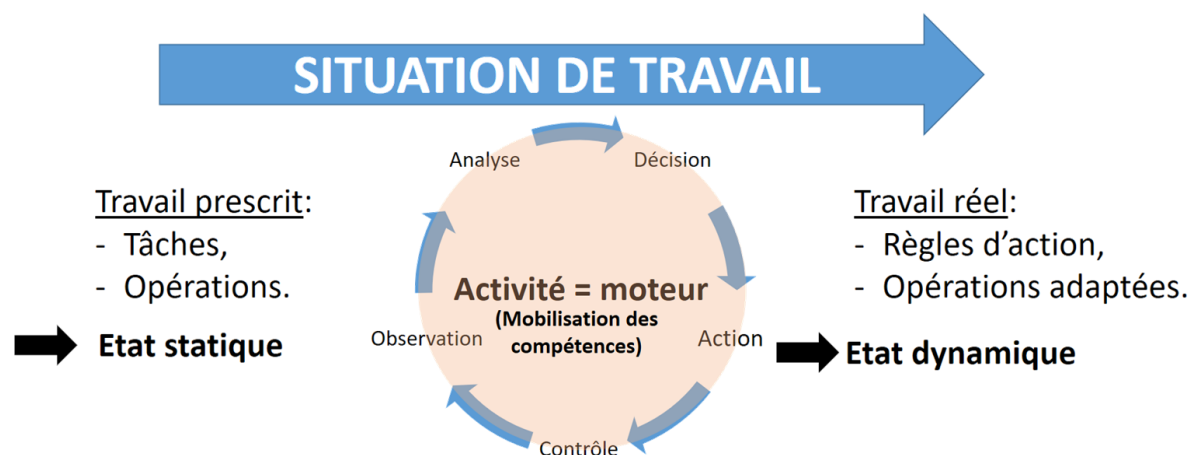
Il est courant d'utiliser le terme d'activité pour décrire le travail, selon l'articulation :

- Métier = plusieurs activités = plusieurs familles de situations de travail ;
- Activité = famille de situations = articulation de plusieurs tâches ;
- Tâche = assemblage de plusieurs opérations au sens d'actions, de gestes.

En sciences de l'éducation, la notion d'activité, née au début du XXème siècle de la psychologie, tend petit à petit à se rapprocher de l'idée qu'il s'agit du moteur de l'action, du « pouvoir d'agir » d'un individu sur un système. « *C'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est* » (Vygotsky, 1931/1978, p. 64-65).

C'est l'activité humaine qui permet de passer d'un état statique (prescrit ou prévu) à un état dynamique (le réel), d'agir sur un système. C'est donc passer du « ce que je dois faire », à « ce que je fais ».

Si nous considérons une compétence comme étant la mobilisation des ressources qui me permettent d'agir en autonomie dans une famille de situation complexe (définition simplifiée de la compétence), il s'agit donc là des pièces du moteur de l'action.



Si nous reprenons le terme « moteur » au sens propre (moteur de voiture dans notre exemple), nous pouvons mesurer l'efficacité de celui-ci en le mettant à « l'épreuve » dans différentes circonstances : côte, neige ou pluie, climat sec, ..., en définissant des critères d'efficacité : endurance, consommation, montée en température, étanchéité, pollution,

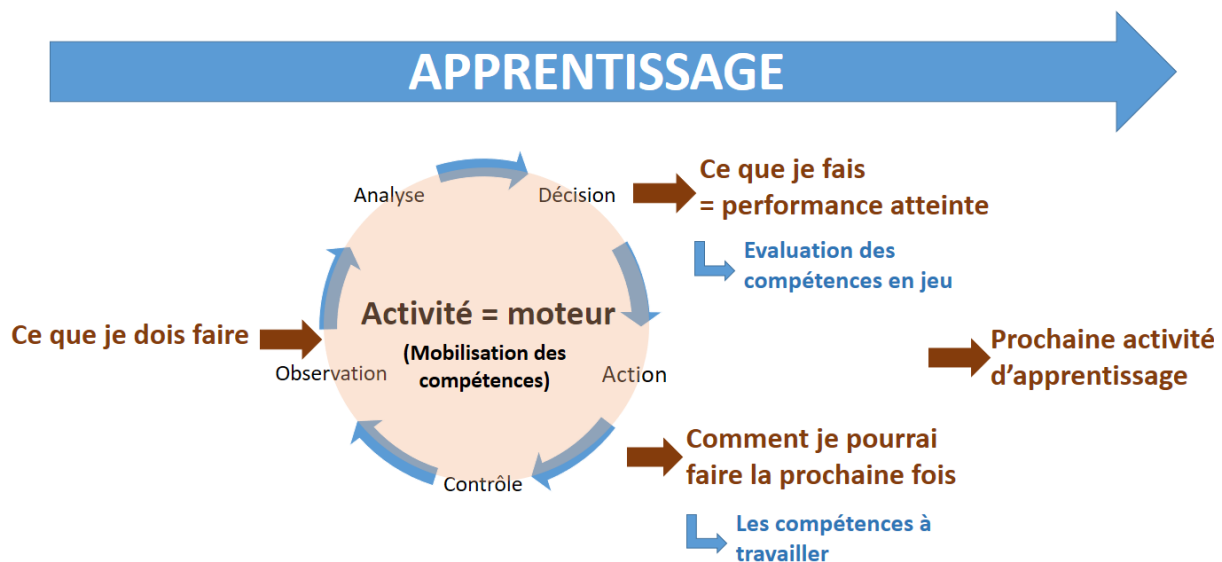
Cette **efficacité** est en fait **caractérisée** par des **performances concrètes et objectives**.

En sciences de l'éducation, de nombreux auteurs ont travaillé sur cette notion. Nous proposons ici de retenir le fait que **la performance peut être décrite comme étant « l'observation de l'expression des compétences »** (Pastré 2014).

« Un individu agit par chance, par mimétisme, par routine, par application de procédures ou par intelligence situationnelle » (Pastré 2014). C'est bien ce dernier état qui nous intéresse en formation.

Ainsi, **la performance correspond à l'équation : « complexité de la situation de travail + autonomie pour agir + efficacité de la réponse apportée ».**

Le schéma ci-après illustre la relation entre ces différentes notions et par conséquent la nécessité de changer de regard sur la formation.



2.3. Activité productive et activité constructive – apprendre de son action

La différence majeure entre un moteur mécanique et un être humain, est que ce dernier est doté de la conscience du passé, du présent et du futur, de la capacité à agir dessus et par conséquent de la capacité à analyser ses propres actions, que ce soit au moment où elles sont produites ou après.

Des travaux en neurosciences⁷, montrent que l'action humaine est basée sur la prédiction de la manière dont les choses vont se produire (prédiction construite sur les représentations que l'on se fait d'une situation) et sur la capacité dans l'action, de corriger de modifier ce qui est fait par la détection rapide d'erreurs.

⁷Apprendre de ses erreurs, Cerveau & Psycho, avril 2017

De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences

Qui ne s'est jamais dit en faisant quelque chose : « tiens, je vais m'y prendre autrement, ça marchera mieux », ou encore « la prochaine fois, je ferai autrement ».

Nous pouvons distinguer à travers cette explication deux aspects de l'activité⁸ :

- Celle qui sert à **faire les choses, à agir**. On parle alors **d'activité productive** ;
- Celle qui permet de **modifier sa manière de faire** :
 - o **Dans l'action** : adaptation en direct de sa manière de faire (exemple : je modifie l'angle de mon volant lorsque je m'aperçois que ma voiture ne prend pas bien le virage) ;
 - o **Par l'action** : à partir d'une situation qui m'est présentée, je me demande comment j'aurais fait et je construis donc un début de réponse ;
 - o **De l'action** : j'ai été confronté(e) à une situation, à partir de laquelle j'ai la possibilité de m'interroger sur la manière dont je m'y suis pris(e) et ce que je pourrais faire pour améliorer ce que j'ai produit.

C'est particulièrement sur ce deuxième aspect de l'activité de l'être humain, appelé **activité constructive**, que vont reposer les processus d'apprentissage.

A la lumière de ces principes, un parcours de formation peut être conçu à partir :

- De l'identification des familles de situations de travail d'un individu et de la performance attendue dans chacune de ces familles de situations (analyse du travail in situ en amont de la formation) ;
- Des compétences associées aux missions qui correspondent aux éléments de réflexion qui permettront alors d'analyser « l'intelligence de situation », de « valider » la performance atteinte ;
- De la capacité à recréer (simuler) ces situations mobilisatrices des compétences en formation, ou de créer les problématiques associées à celles-ci et de proposer les activités d'apprentissage associées, facilitant la construction des ressources constitutives des compétences (développement des connaissances et des habiletés notamment) par l'entraînement.

2.4. Des parcours de formation bâtis sur le principe de « trajectoire individuelle de développement des compétences »

En considérant ici que l'activité est le moteur de l'action, celui-ci est de plus en plus performant tout au long de la vie, à partir du moment où il doit régulièrement répondre à une famille de situations (principe du constructivisme porté entre autres par Piaget et Vygotsky). C'est ce principe qui justifie le passage du niveau de « novice », à celui « d'expert », après plusieurs années d'expérience sur un poste de travail.

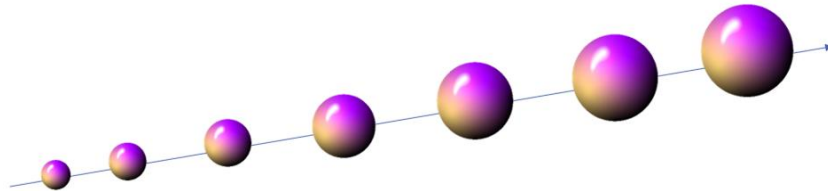
Le constructivisme est la base de l'apprentissage de l'être humain. Il lui permet d'évoluer sans cesse, au cours de sa vie, au gré des nouvelles situations qu'il vit. C'est une caractéristique majeure de notre espèce animale.

⁸Notion développée en sciences de l'éducation, par le courant de la didactique professionnelle

De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences

Plus il est confronté à des situations variées, plus il apprend. Ce principe sur lequel repose l'apprentissage sera développé plus loin.

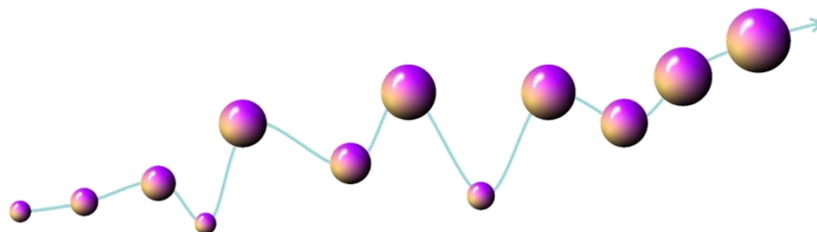
Il s'agit de la notion de trajectoire individuelle théorique de développement des compétences illustrée ci-dessous. Les sphères représentent l'état de la « performance du moteur » :



En réalité, pour une famille de situations donnée, si l'on zoome concrètement sur cette trajectoire, elle ne sera pas forcément rectiligne et croissante. L'activité n'est pas toujours efficace, car elle dépend de très nombreux facteurs internes (comme la fatigue ou encore les émotions) et externes (défaillance d'un outil) que génèrent les situations.

Par exemples : rater un de ses plats favoris parce qu'on est pressé, stressé, ... ; l'impact du système limbique⁹ sur les performances sensorielles et motrices chez un sportif (par exemple la nature et l'importance d'une compétition).

Le schéma ci-dessous illustre cela :



Par ailleurs, si les situations permettent de faire collaborer plusieurs personnes, le développement des compétences sera plus performant. Il s'agit du concept de socioconstructivisme développé par Vygotsky, qui sera repris par de nombreux chercheurs dans les domaines de la psychologie, mais aussi, pour ce qui nous intéresse ici, dans les sciences de l'éducation.

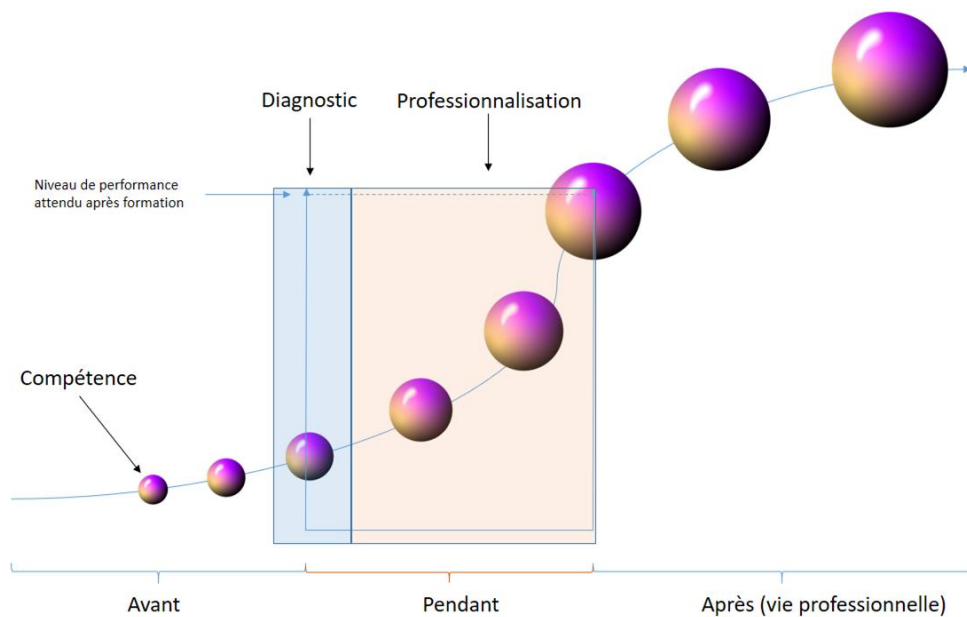
2.5. Construction d'un parcours de formation

C'est en s'appuyant sur les principes évoqués ci-dessus qu'un parcours de formation centré sur les compétences est aujourd'hui bâti. Il s'agit de « booster » le mécanisme naturel du socioconstructivisme.

La physionomie type d'un parcours peut être schématisé de la manière décrite ci-après.

⁹Le système limbique est un ensemble de zones du cerveau connues pour jouer un rôle dans l'olfaction, la mémoire et la régulation des émotions

De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences

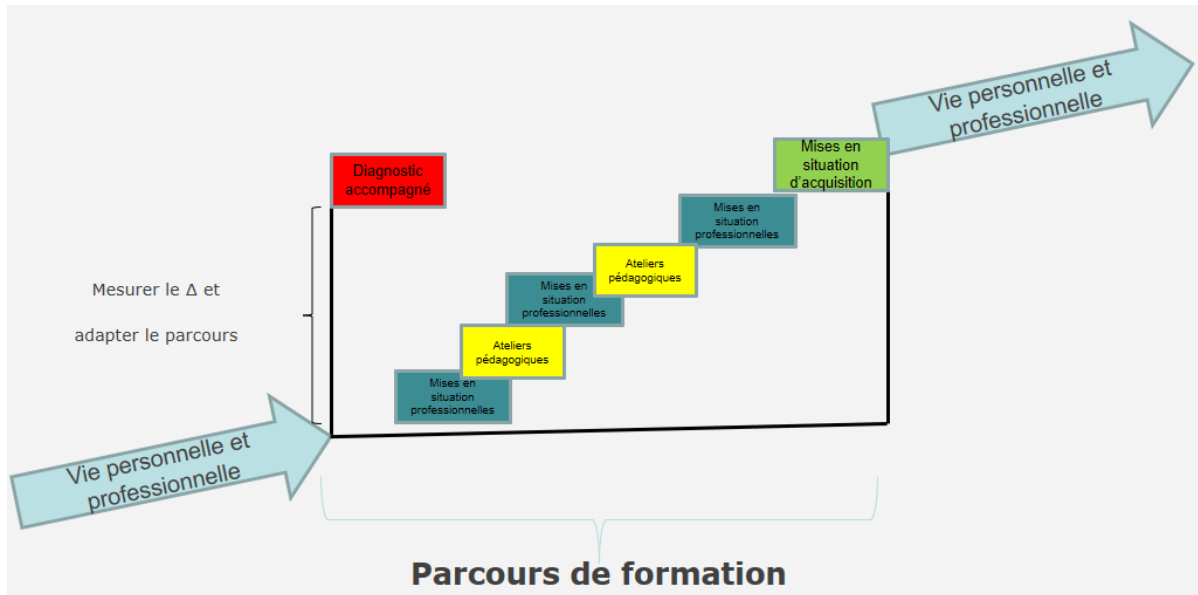


Ce schéma met en évidence plusieurs points importants :

- La trajectoire de développement est individuelle et nécessite donc une prise de conscience, un diagnostic en début de parcours, ainsi qu'un suivi tout au long du parcours (qui peut être étendu tout au long de la vie, principe décrit aujourd'hui dans bon nombre de textes de référence depuis le livre blanc de la commission européenne de 1995, p. 8) ;
- Les compétences sont développées, jusqu'à arriver au niveau de développement visé par la formation. Ce niveau doit favoriser l'intégration de l'individu dans son environnement professionnel et l'autonomie dans la réalisation de ses missions (notion de degré de développement, appelé également degré d'autonomie). Il est défini et régulièrement adapté, en concertation avec le monde du travail ;
- Les parcours de formation sont construits en alternant judicieusement :
 - Des mises en situations professionnelles construites pour reproduire de la manière la plus authentique les problématiques professionnelles réelles et à partir de situations professionnelles de référence (ou emblématiques), nécessitant la mobilisation de tout ou partie des compétences visées, en fonction de ce qui est recherché,
 - Des ateliers pédagogiques qui permettent de faire apprendre et maîtriser les ressources, nécessaires notamment pour rendre intelligibles les mises en situation professionnelles ou développer les habilités indispensables pour y faire face.

De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences

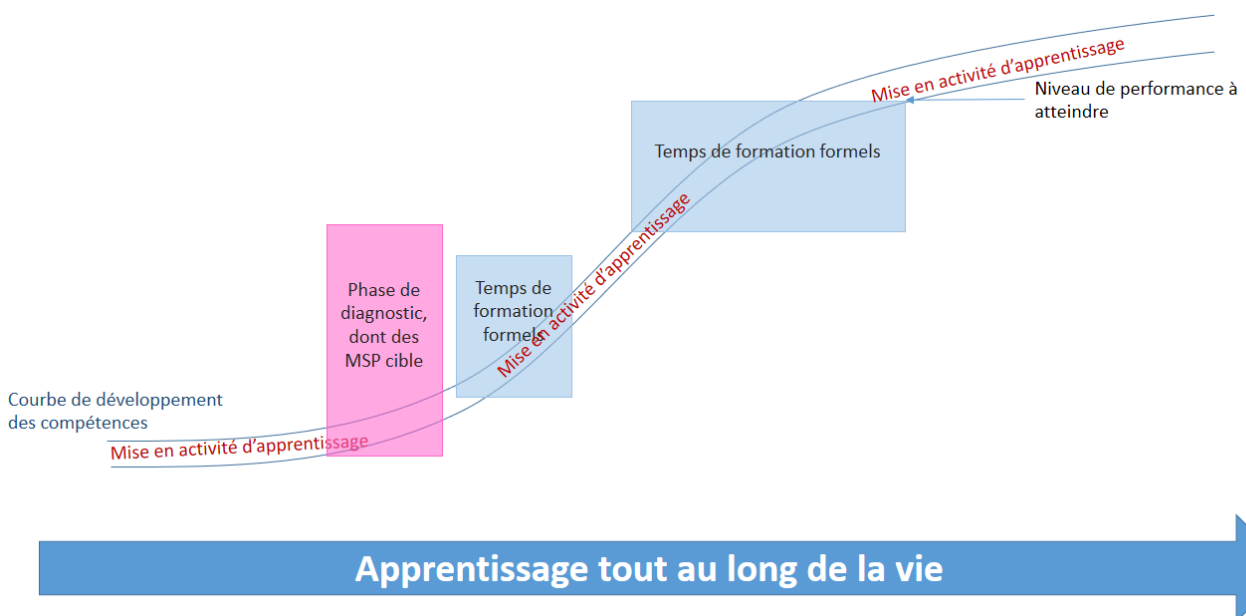
La structure des parcours de formation centrés sur les compétences évolue donc vers la forme suivante :



Plus concrètement, parce que la formation ne s'arrête pas à « l'espace formel », jusqu'alors collectivement admis, les frontières entre le milieu professionnel et les espaces de formation sont plus floues.

Nous pouvons dans ce cadre considérer que la formation est une ensemble d'activités d'apprentissage judicieusement adaptées et articulées en fonction des besoins, notamment pendant des périodes formelles, identifiées comme étant plus performantes, mais aussi sécurisantes (dangerosité des situations de travail au sens propre, mais aussi au sens social et managérial).

Ainsi, les parcours de formation évoluent au fur et à mesure vers un assemblage de situations dont la physionomie pourrait ressembler au schéma ci-après.



2.6. L'accompagnement dans le développement des compétences, la place de l'évaluation

A travers un parcours comme celui qui est présenté ci-dessus, il est nécessaire de modifier la relation **formateur/formé**, pour la faire évoluer vers celle **d'accompagnateur/apprenant**, en partant de l'idée « qu'apprendre » est une action individuelle, qui dépend du contexte d'apprentissage dans lequel l'individu se trouve.

L'accompagnateur sort alors du rôle de transmetteur de savoir et de savoir-faire. Il crée les conditions d'apprentissage et donc les activités adaptées au besoin de l'apprenant ou du groupe d'apprenants.

Au cours de ce parcours, les différentes activités et notamment les mises en situation, font régulièrement l'objet d'une évaluation du niveau de développement des compétences de l'individu.

Cette évaluation se déroule en deux temps :

1^{er} temps : **l'autodiagnostic** dans l'action

Il s'agit de mesurer l'efficacité dans l'action, de la réponse apportée à la situation, à partir de critères de réussite (pour revenir à la comparaison de l'activité avec un moteur, nous pouvons ici parler de critères de performances : puissance développée, autonomie, consommation de carburant, vitesse atteinte, ...). Ce sont des critères objectifs et mesurables.

On parle alors d'autodiagnostic, car c'est à l'apprenant d'identifier, accompagné par un formateur – accompagnateur, la qualité de sa réponse au problème donné. C'est le 1^{er} niveau de l'introspection.

2^{ème} temps : **l'autoévaluation**¹⁰ des compétences

A la lumière du résultat obtenu dans l'action, il est plus facile d'analyser la manière dont ce résultat a été obtenu. Cela reviendrait à explorer plusieurs paramètres du moteur pour comprendre sa performance (pièces utilisées, gestion du carburant, cartographie électronique, ...). Cette autoévaluation (action d'explicitation de son action) peut s'appuyer sur les ressources mobilisables dans la famille de situations vécues (les connaissances, habiletés et attitudes), mais aussi sur d'autres paramètres tels que la manière d'articuler ces ressources dans l'action, par rapport aux autres, son envie, ses contraintes, ses doutes, ses émotions.

Pour y parvenir, nous pouvons nous appuyer sur des modèles conceptuels de l'activité, qui facilitent ce travail d'analyse et donc d'accompagnement. Ils permettent de regarder l'activité sous différents angles, selon ce qui est recherché.

¹⁰ Michel VIAL, 2012

Nous retrouvons ainsi :

- Des modèles qui facilitent la compréhension des processus cognitifs de l'agir en situation. Ils sont généralement issus des courants de la didactique professionnelle :
 - o La boucle de prise de décision : observer/analyser/décider/agir,
 - o La boucle de gestion des environnements dynamiques (BGED¹¹),
- Des modèles permettant une analyse du point de vue psychologique, comme celui de l'activité triadique¹² ;
- Des modèles plus complexes, associant les deux regards précédents, comme celui de l'analyse dynamique pour la description et l'évaluation des compétences (MADDEC)¹³.

A l'aide de ces modèles, nous pouvons utiliser différentes méthodes et outils pour réaliser l'autoévaluation, dont les plus courantes sont :

- L'entretien d'explicitation¹⁴,
- L'autoconfrontation.

Ces méthodes cherchent toutes à faire adopter à l'apprenant une posture réflexive post-action (mise en situation ou atelier pédagogique).

Cette évaluation permet ainsi d'objectiver la performance atteinte par l'apprenant et par conséquent le degré de développement des compétences qui soutiennent l'activité travaillée (au sens de famille de situations susceptibles d'être rencontrées).

Ce sont les résultats de cette évaluation qui alimentent les outils de traçabilité des apprentissages (livret d'accompagnement, portfolio, ...).

2.7. Notion de bloc de compétences

Etre capable de faire face à une famille de situations de travail nécessite de mobiliser différentes compétences. Nous touchons ici du doigt l'intérêt de s'appliquer dans l'analyse du travail réel des équipes et la rédaction des documents de référence nécessaires à la création d'un dispositif de formation.

Ainsi il ressort des travaux réalisés ou en cours de réalisation sur ce point, qu'il est nécessaire de s'organiser par « **blocs de compétences** », considérant ceux-ci comme étant un regroupement des compétences mobilisées pour faire face à une famille de situations.

Un bloc de compétences est donc associé à une activité (famille de situations).

¹¹Janine ROGALSKI, 1995

¹²Clinique de l'activité, Yves CLOT, 2017

¹³Jean Claude COULET, 2011

¹⁴ Pierre Vermersch, 2004

De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences

Toutefois, il ressort également des travaux d'élaboration des documents de référence, que plusieurs activités peuvent mobiliser les mêmes compétences.

Ces compétences peuvent également être les mêmes d'un environnement professionnel à un autre.

Nous mettons là en évidence la notion de bloc de compétences transversales et transférables pour lesquelles il n'existe à notre connaissance pas de définition clairement identifiée.

Afin de rester dans une démarche commune aux différents établissements du RESP, nous proposons les définitions suivantes :

- Compétence transversale : compétence mobilisable dans tout ou partie des activités d'un métier ;
- Compétences transférables : compétences transférables d'un univers professionnel à un autre.

L'identification de ces compétences transversales et transférables représente un enjeu majeur dans notre société européenne. C'est en effet l'un des outils privilégiés de la mobilité, de l'adaptabilité et du bien-être. Une attention particulière doit être portée sur ce travail.

Ces compétences correspondent généralement aux « compétences comportementales » ou « soft-skills » présentées dans le paragraphe 1.3 de ce guide.

A termes, à la lumière de ces explications, un référentiel de compétences devrait faire apparaître :

- Quatre blocs de compétences transversales, autour des thèmes évoqués page 13 ;
- Des blocs de compétences « métier » : un bloc par activité, qui décrit les compétences permettant de faire face aux situations liées à cette activité.

Cette approche « métier » questionne la distinction entre la formation initiale et la formation continue, notamment pour les parcours généralistes ouvrant sur de nombreux métiers.

Il convient peut-être dans ce cas, d'identifier les familles de situations communes à l'ensemble de ces métiers, d'en dégager les problématiques principales et d'y associer les blocs de compétences nécessaires pour les résoudre.

Certains organismes de formation utilisent, pour répondre à cette question, le terme de « **formation continuée** ». Cette formation correspond alors à une sorte « d'ajustement à la carte » des compétences, une fois la prise de poste effective.

2.8. Evolution des environnements de la formation

Afin de mener à bien la transformation des parcours de formation, il est utile de mener une réflexion sur la faisabilité de mise en œuvre des situations professionnelles mobilisatrices des compétences à développer.

En effet, l'alignement des différentes activités pédagogiques qui constituent le parcours de formation doit avoir du sens pour l'apprenant.

De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences

Il est alors conseillé de débiter la conception du parcours par l'identification des mises en situation professionnelles au travers desquelles l'évaluation des compétences sera réalisée en fin de parcours et selon le niveau de développement recherché pour celles-ci (performance = complexité de la situation + autonomie pour la résoudre + qualité de la réponse apportée).

C'est à partir de ces situations que le montage des activités d'apprentissage nécessaires pour faire émerger les compétences, mais aussi les renforcer, pourra être conçu (alternance de mises en situation professionnelles et ateliers pédagogiques personnalisés).

Les parcours de formation sont alors bâtis en particulier sur un enchaînement de mises en situation professionnelles. Celles-ci peuvent être mise en œuvre dans trois types d'environnement :

- dans le contexte professionnel de l'apprenant. C'est sur cela que repose le principe de l'alternance. Il faut alors définir les contours de l'action dans cet environnement et probablement renforcer les compétences d'accompagnement des professionnels qui accueillent les apprenants ;
- de manière simulée à l'échelle 1/1. Il s'agit alors de reproduire à taille réelle tout ou partie des caractéristiques des situations de travail (au moins des problèmes qu'elles génèrent) ;
- toujours de manière simulée, mais à l'aide d'un environnement numérique.

Quelle que soit la manière de créer la situation d'apprentissage, de nombreux travaux montrent l'intérêt de rendre celle-ci, la plus authentique possible, en y intégrant l'essentiel des acteurs susceptibles d'être mobilisés pour résoudre les problématiques rencontrées (principe de formation intégrée¹⁵).

Les situations de travail au sein de la fonction publique, associent de fait différents collaborateurs institutionnels (du citoyen, aux services publics concourant à la mission). Il s'agit là d'un véritable challenge pour nos organisations.

Ces mises en situation sont à associer à des ateliers pédagogiques, là aussi suffisamment dynamiques et adaptables aux besoins des apprenants et permettant de répondre aux contraintes actuelles de la formation : moins de déplacements, moins chères, ...

Ces ateliers utilisent de plus en plus d'outils dits de « pédagogie active », avec lesquels les apprenants construisent individuellement ou co-construisent les connaissances dont ils ont besoin pour faire leur métier, en lien avec un ou plusieurs animateurs ou experts, qui facilitent cette construction (principes de co-conception ou co-working).

2.9. La relation formateur- formé

A travers l'ensemble des éléments décrits dans ce document, l'intégration de l'approche par les compétences dans nos environnements de formation, entraîne avant tout un changement culturel de la relation entre l'apprenant et son environnement d'apprentissage. L'Action de Formation en Situation de Travail (AFEST) définie par la loi du 5 septembre 2018 renforce cette relation entre les différents

¹⁵ La formation intégrée consiste à mettre en situation le collectif professionnel qui sera concrètement mobilisé lors d'une situation réelle.

De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences

acteurs de la formation autour de la situation de travail et par conséquent de meilleures conditions d'apprentissage.

Partant du principe que c'est l'individu qui apprend, il est nécessaire de créer autour de lui un environnement qui le fait apprendre.

Dans ce cadre, **la relation formateur – formé change**. Le formateur, **d'une posture de sachant** qui vérifie que le formé a bien retenu tout ce qu'il lui a transmis (savoir et savoir-faire), **devient celui qui accompagne** et cherche à se mettre à la place de l'apprenant pour mieux comprendre ses besoins et lui proposer les actions adaptées à son apprentissage.

Apprendre à apprendre devient par conséquent la première compétence à développer chez nos apprenants, ce qui est parfois complexe, notamment lorsque nos apprenants ont évolué depuis longtemps dans un environnement d'apprentissage transmissif.

Considérant que « développer ses compétences » devient une activité à part entière de n'importe quel métier, quel que soit celui-ci, nous pouvons y associer la notion de performance évoquée plus haut.

3. Les perspectives pour le Réseau des Ecoles de Service Public

Comme nous l'avons présenté, c'est l'évolution de la société, des contraintes du travail, qui conduit à la nécessaire évolution de nos modèles éducatifs et à l'émergence de pédagogies actives. Aussi, notre relation à la formation, ainsi que ses modalités doivent changer. Comme retracé, les économistes, l'Union européenne nous y invitent dès la fin des années 80.

Aujourd'hui, c'est le schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'état de la DGAFP qui nous y incite en nous demandant de :

- « structurer l'offre de formation pour accompagner collectivement les agents dans un contexte de transformation de l'action publique » ;

- « rendre l'agent pleinement acteur de son parcours professionnel, en renforçant l'individualisation dans les formations initiales et l'accompagnement des projets d'évolution professionnelle. »

Pour cela, il nous revient de passer d'une approche disciplinaire de nos formations à une approche métier, et d'une pédagogie par objectif à une approche par compétence, afin d'apprendre à apprendre tout au long de la vie. Au-delà de l'aspect formation, cette approche ouvre la voie de l'identification et de la valorisation des compétences construites au travers d'un parcours individuel. Elle est en cohérence avec la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience professionnelle, démarche majeure de la sphère RH d'aujourd'hui.

Ainsi, placer l'approche par compétence au cœur du fonctionnement de nos organisations suppose d'approfondir la réflexion sur les process de recrutement. Les concours et examens professionnels notamment internes, basés sur la reconnaissance des acquis de l'expérience, la troisième voie et d'autres formes alternatives de recrutement, trouvent aujourd'hui toute leur place et leur complémentarité avec les voies de recrutement plus classiques.

Par ailleurs, quelle que soit la forme juridique du recrutement mis en place, l'approche par compétence impose aux recruteurs de déterminer en amont les profils et potentiels nécessaires aux organisations selon une approche bidimensionnelle :

- Quels besoins aujourd'hui et quelle vision prospective de nos organisations?
- La bonne identification des compétences dans un environnement administratif particulièrement évolutif et qui suppose de repenser les méthodes de recrutement, entre évaluation des prérequis métiers et mesure de l'intelligence situationnelle.

Démarche éminemment centrée sur l'humain, la reconnaissance et la prise en compte de l'approche par compétence apporte également une pierre à l'édifice du bien-être au travail. Elle vise en effet à ce que l'apprenant construise du sens dans son travail et s'engage donc dans l'apprentissage permanent.

Associée à la notion de développement des compétences tout au long de la vie, cette approche permet également, par la mise en œuvre régulière de diagnostics et de suivi des compétences, une meilleure connaissance des capacités des agents et rejoint en cela la démarche de Gestion Prévisionnelle des Emplois des Effectifs et des Compétences (GPEEC).

Ainsi, si cette approche permet la reconnaissance des compétences de chacun individuellement, elle est également une démarche indispensable à la transformation de l'action publique et à la recherche d'efficacité associée.

Par ailleurs, cette démarche, partant le plus possible des situations de travail des différents acteurs de terrain, permet de regarder le service public du point de vue du citoyen, en terme de « service rendu au public ».

La plupart des demandes d'un citoyen nécessitent une réponse interservices. Ce regard permet d'envisager d'autres perspectives dans la conception d'activités d'apprentissage interservices, source supplémentaire d'efficacité des dispositifs de formation et par conséquent de l'action publique.

Le groupe APC a rédigé ce document de partage de repères communs dans un double objectif :

- La définition des concepts nous est apparue comme un préalable nécessaire à la mise en œuvre d'une démarche de développement de l'approche par compétences dans le cadre d'une formation ;
- Apporter un document de base réunissant et contextualisant ces concepts afin d'apporter des repères communs de nature à permettre aux acteurs du RESP de s'engager dans une démarche collective.

Ce document, ne se veut pas dogmatique. Il a été pensé comme devant apporter un ensemble de repères doctrinaux à l'usage de tous les acteurs impliqués dans l'ingénierie de la formation dans chacune de nos structures, et engagés dans la réflexion pour la mise en œuvre de l'approche par les compétences.

C'est en effet une évolution de la relation formateur/formé que nous devons, sinon impulser, en tout cas, accompagner et amplifier : le formateur sachant devient un formateur accompagnant.

Ce document est le préambule d'une série de ressources qui seront réalisées par le groupe APC. Il sera complété par un recueil de pratiques méthodologiques : des repères pour l'action destinés à éclairer les acteurs et les décideurs du réseau des écoles de service public.

Enfin, ce groupe, en s'appuyant sur les expériences de différentes écoles engagées dans cette voie, travaille à la création d'une formation de formateurs. En effet, au-delà de la réflexion, vient le temps de l'action commune. Celle-ci devrait être proposée dès 2020.

Bibliographie

- Livre blanc de la commission européenne de 1995 : enseigner et apprendre - vers la société cognitive
- Livre blanc sur l'avenir de l'Europe (2017). Réflexions et scénarios pour l'EU-27 à l'horizon 2025
- Tardif J. (2006). L'évaluation des compétences.
- Balas-Chanel A., « L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite », *Éduquer* [En ligne], 1 | 2e trimestre 2002, mis en ligne le 15 octobre 2008
- Cerveau & Psycho (avril 2017). Apprendre de ses erreurs, quand l'échec forge le cerveau.
- Clot Y., (2008). Travail et pouvoir d'agir. PUF
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G. et Scheller. L'entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité (2000). Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé. DOI : 10.4000/pistes.3833
- Coulet JC, (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain* 2011/1 (Vol. 74), pages 1 à 30
- Netten, J. & GERMAIN, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language. *The neurolinguistic approach. Neuroeducation*, 1 (1), 85-111.
- Pastré P., (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez l'adulte. PUF
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, janvier -février -mars, 9 -17.
- Pastré P., Rabatel P., (2009). Apprendre par la simulation - De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels. Octarès.
- Piaget, J. 1974. La prise de conscience et Réussir et comprendre, PUF
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions, *@ctivités*, 1 (2), 103-120.
- Schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'Etat. (2018-2020). DGAFP
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : histoire, modèles outils*. Bruxelles : De Boeck.
- Vigotsky (1934) *Pensée et langage* (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997
- Vermersch P.. (1994). L'entretien d'explicitation. ESF