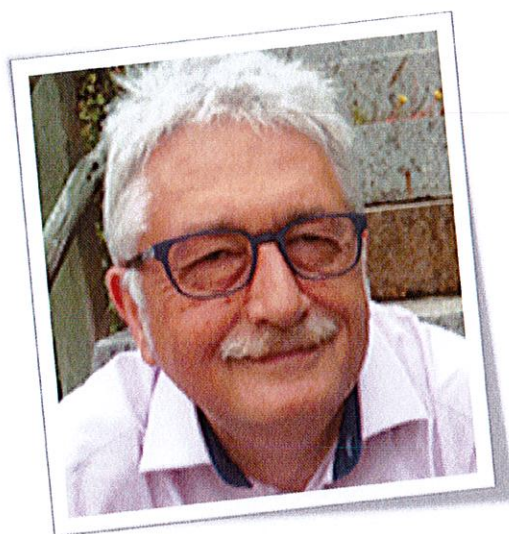


Mardi 17 octobre 2017

18h - 20h

AgroParisTech



Bruno BERTOLI

Chef de projet FPSP
Service coordination et relations aux réseaux

Comment professionnaliser un réseau ?

L'exemple des Fongecif

Dossier Documentaire

- 112 pages -

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment professionnaliser un réseau ?

L'exemple des Fongecif

Sommaire

- **Comment professionnaliser un réseau ?**..... pp. 03-82

 - Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable
Le Boterf Guy, *Revue Education Permanente* (www.education-permanente.fr), septembre 2011
 - Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs
Fernagu Oudet Solveig, *Revue Formation Emploi* (<https://formationemploi.revues.org>), septembre 2012
 - « L'impact des mutations en cours sur les modalités de professionnalisation des acteurs de la formation, du conseil et de l'accompagnement »
Chauvet André, *André Chauvet Conseil* (www.andrechauvetconseil.fr), juin 2013
 - Professionnalisation des directeurs associatifs par la formation continue en alternance : le cas d'un réseau d'associations familiales
Dubruc Nadine et Badour Marylène, *Erudit* (www.erudit.org), octobre 2011
 - Professionnalisation des personnels du réseau des Fongecif et Opacif
Fpspp (www.fpspp.org), avril 2017
Introduction, Préambule, Sommaire
 - Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité
Peraya Daniel, *Revue Dms* (<https://dms.revues.org>), décembre 2015

- **Conseil en transition professionnelle et Fongecif**..... pp. 83-106

 - Les Fongecif : réseau national, les missions et métiers
Fpspp (www.fpspp.org), mai 2013
 - Conseil en évolution professionnelle - carte des prestations Fongecif
Fpspp (www.fpspp.org), novembre 2014
 - Les Fongecif : conseil en transition professionnelle
Bertoli Bruno et Lennuier François, *Revue Pour n°183* (www.revuepour.fr), septembre 2004
 - Les Fongecif : quand les adultes aussi ont besoin d'aide pour se réorienter
Chaudron Christelle et Kaisergruber Danielle, *Metis* (www.metiseurope.eu), avril 2016
 - Tenir conseil n'est pas donner des conseils
Lhotellier Alexandre, *ResearchGate* (www.researchgate.net), juin 2004
 - Les salariés de première ligne d'un Fongecif : un nouveau rapport au travail dans la prise en charge des usagers
Coursaget Solène, *Cairn Info* (www.cairn.info), juillet 2013
 - Changer sa vie : une question sociologique
Soulet Marc-Henry, *Cairn Info* (www.cairn.info), juin 2011

- **Cinq vidéos de l'Uodc sur la thématique de la professionnalisation d'un réseau**..... pp. 107-112

 - Les énigmes du développement des réseaux apprenants. Les expériences de la Sncf
Raynard Thierry, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°201, octobre 2016
 - Comment manager à distance des équipes ? Une réflexion au sein d'une multinationale : Henkel
Boone Guy, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°194, mars 2016
 - Université des pratiques, communautés et professionnalisation. L'exemple de la Sales Academy chez L'Oréal
Mellet Eric, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°193, mars 2016
 - Les postures des professionnels de l'accompagnement et leurs effets. Redonner du pouvoir d'agir avec un bilan de compétences
Chauvet André, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°149, avril 2013
 - Communautés professionnelles de pratiques et réseaux. L'expérience du Groupe Solvay
Drouillon Philippe, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°135, mars 2012

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment professionnaliser un réseau ?
L'exemple des Fongecif

- Partie I -

- **Comment professionnaliser un réseau ?**..... pp. 03-82
 - Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable
Le Boterf Guy, *Revue Education Permanente* (www.education-permanente.fr), septembre 2011
 - Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs
Fernagu Oudet Solveig, *Revue Formation Emploi* (<https://formationemploi.revues.org>), septembre 2012
 - « L'impact des mutations en cours sur les modalités de professionnalisation des acteurs de la formation, du conseil et de l'accompagnement »
Chauvet André, *André Chauvet Conseil* (www.andrechauvetconseil.fr), juin 2013
 - Professionnalisation des directeurs associatifs par la formation continue en alternance : le cas d'un réseau d'associations familiales
Dubruc Nadine et Badour Marylène, *Erudit* (www.erudit.org), octobre 2011
 - Professionnalisation des personnels du réseau des Fongecif et Opacif
Fpspp (www.fpspp.org), avril 2017
Introduction, Préambule, Sommaire
 - Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité
Peraya Daniel, *Revue Dms* (<https://dms.revues.org>), décembre 2015

Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable

Education permanente a sollicité Guy Le Boterf pour un entretien au cours duquel il relate son expérience et exprime son point de vue sur la question de la professionnalisation. Il aborde cette question non seulement en ce qui concerne les organisations (entreprises, hôpitaux, collectivités territoriales...) et les organismes de formation professionnelle, mais également les cursus de formation de l'enseignement supérieur. Nous lui avons demandé de jalonner cet entretien par la mention de ses publications relatives au thème du présent dossier.

EP. Vous êtes connu pour votre expertise dans le domaine de la gestion et du développement des compétences. Depuis plusieurs années, vos interventions et vos travaux de recherche mettent au premier plan la notion de « professionnalisation ». Pourquoi cette évolution ? En quoi consiste-t-elle exactement ?

GLB. Si je résume à grands traits mon évolution, mes travaux actuels sur la professionnalisation proviennent de ceux que j'ai menés et que je continue à réaliser pour définir de façon opératoire ce qu'est un professionnel compétent. Cette recherche m'a conduit à mettre en évidence, lorsqu'on veut avancer sur cette définition, les limites des approches exclusivement centrées sur « les » compétences.

Mon métier de consultant me donne la chance d'intervenir comme conseil auprès d'organisations diverses, dans des pays variés situés dans différents continents. Partout, existe la préoccupation, souvent induite par des réglementations d'institutions officielles, gouvernementales ou européennes, de mettre en œuvre « l'approche par les compétences ». Comme s'il existait une seule approche par les compétences ! Trop souvent, cela se traduit par l'établissement de listes de

Guy LE BOTERF, directeur du cabinet Le Boterf Conseil (France), professeur associé à l'université de Sherbrooke (Canada), expert-consultant sur les questions relatives aux compétences et à la professionnalisation (www.guyleboterf-conseil.com).

savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Même avec des ajustements de vocabulaire, c'est un raisonnement en termes de listes de compétences qui est alors mis en œuvre.

De mon point de vue, cette façon de penser ne permet pas de répondre à la demande sociale croissante de la part des clients, des patients, des consommateurs, des citoyens..., qui s'interrogent : dans quelle mesure peut-on faire confiance à la sûreté des centrales nucléaires ? Aux produits alimentaires, y compris bio, que l'on achète ? Aux hôpitaux dans lesquels on va se faire soigner et aux professionnels de santé que l'on consulte ? Aux écoles dans lesquelles nous envoyons nos enfants ? Aux produits bancaires qui nous sont proposés ? Aux services fournis par les institutions publiques ? Aux médicaments que nous achetons ?... J'arrête ici la liste des questions, que l'actualité rendrait beaucoup plus longue.

Cette exigence de confiance est fortement médiatisée. Il suffit d'un incident ou d'un accident pour que les médias et l'opinion publique « s'indignent » d'une société dans laquelle « on ne peut plus avoir confiance en rien ». La question est alors posée : pourquoi cette confiance a-t-elle été trahie ? Certes, des procédures ont pu ne pas être respectées, des systèmes d'aide automatisés ont pu ne pas fonctionner, une organisation du travail a pu être inappropriée, mais de façon croissante il apparaît inadmissible que des professionnels, du privé comme du public, n'aient pas été compétents et responsables.

Cette question de confiance est également essentielle pour le fonctionnement d'une organisation ou d'une entreprise. Ces dernières ne peuvent être efficaces à long terme si les relations de confiance en viennent à dépasser un certain seuil de dégradation. Multiplier à outrance les procédures ou les reportings revient, selon moi, à exprimer une relation de défiance à l'égard des salariés. Multiplier les règles, c'est leur envoyer le message selon lequel on ne fait pas confiance à leur professionnalisme. Ils pourront alors avoir tendance à jouer entre les règles, à se jouer de leurs contradictions. Des erreurs de management fondées sur la défiance peuvent avoir des conséquences désastreuses.

Ces constats m'ont conduit, depuis le milieu des années 1990 et au tout début des années 2000, à considérer que, face à cette demande de confiance, une des questions essentielles auxquelles il fallait répondre était : « Qu'est-ce qu'un professionnel compétent à qui faire confiance ? », et non pas celle de savoir ce qu'est « une compétence¹ ». En cherchant à répondre à cette question, je suis arrivé à cette conclusion, qui constitue l'axe principal de mon approche de « la » compétence : un professionnel compétent, à qui l'on peut faire confiance, se

1. Guy Le Boterf, « Être et devenir compétent », *Education promotion*, UNREP, n° 337, 1997 ; « Vers une nouvelle approche du professionnalisme : assurer une relation de confiance par la construction des compétences », *Qualité et compétence en médecine*, Paris, Conseil national de l'ordre des médecins, juin 2000 ; « Pas de confiance sans compétence », *Le Monde Initiatives*, décembre 2001 ; *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000 (5^e édition en 2010).

reconnait non pas au fait qu'il possède une liste de compétences mais au fait qu'il sait agir de façon pertinente, responsable et compétente, dans les diverses situations qu'il doit traiter ou gérer. Comme je le dis souvent, on peut avoir beaucoup de compétences et n'être pas compétent.

C'est la raison pour laquelle j'aide les organisations qui font appel à moi à sortir d'un raisonnement en termes de listes de compétences qui ne peut répondre à la question de confiance qui leur est posée. Si elles veulent disposer de professionnels compétents et responsables, il leur faut raisonner en termes de processus.

C'est-à-dire ?

Cela signifie qu'il leur faut comprendre le processus qu'un professionnel met en œuvre pour agir de façon pertinente, compétente et responsable, dans une situation qu'il doit gérer. C'est ce processus qu'il s'agit de connaître, de faciliter, de rendre possible, de conforter, de faire évoluer, et aussi d'évaluer². Sans cette compréhension, sans concevoir des référentiels, des outils de gestion et de développement qui correspondent à ce raisonnement, il est à craindre que la demande de confiance que j'ai évoquée ne soit pas satisfaite.

Ce dont tous ces constats m'ont convaincu, c'est qu'il fallait une véritable rupture dans la façon de penser les approches compétence, qu'il était urgent de concevoir une approche compétence qui réponde aux exigences du professionnalisme³. Il ne s'agit en rien d'une simple question de vocabulaire, comme on le croit trop souvent. Et les discussions interminables sur le vocabulaire de la compétence finissent pas être insupportables. Beaucoup plus profondément, il s'agit de raisonnements. Comme je le dis parfois en prenant une analogie linguistique : dans ce domaine, ce qui est important, ce n'est pas le vocabulaire, c'est la grammaire...

Vous avez mis en avant l'exigence croissante de disposer de professionnels non seulement compétents mais responsables...

Vous avez raison de relever cette précision. C'est pour moi essentiel. Il existe malheureusement des professionnels compétents mais qui ne sont pas responsables, à qui l'on ne peut pas et l'on ne doit pas faire confiance. Ils peuvent être d'une grande habileté pour cacher leur jeu. Ils sont souvent redoutables. L'actualité nous en donne de nombreux exemples : l'offre de produits bancaires

2. Guy le Boterf, « La problématique actuelle de l'évaluation des compétences », *Education permanente*, supplément EDF-GDF, décembre 2000 ; « Evaluer la compétence d'un professionnel : trois dimensions à explorer », *Personnel (ANDCP)*, n° 45, 2004.

3. Guy le Boterf, « Pour une approche intelligente de la compétence : l'urgence de raisonner juste », *Actualité de la formation permanente*, n° 220, 2010 ; *Repenser la compétence : pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*, Paris, Editions d'Organisation, 2008 (2^e édition en 2010).

pourris ou les mensonges sur les effets d'un médicament en sont des cas emblématiques. Les professionnels compétents et sans scrupules ne manquent pas. La vieille notion de « conscience professionnelle » a trop souvent été oubliée.

Je pense qu'il est important d'intégrer de façon opératoire la notion d'éthique dans celle du professionnalisme. Ce n'est pas aussi simple que cela peut paraître. Il ne suffit pas d'afficher des valeurs dans un référentiel de métier ou de lister des qualités d'honnêteté ou de responsabilité dans une rubrique de savoir-être. C'est beau et réconfortant à lire, mais l'incantation morale ne suffit pas à rendre l'action responsable.

L'éthique n'a pas à être au service de la performance, elle doit orienter la façon de concevoir la performance et la façon d'agir en situation. On attend d'un professionnel qu'il prenne en compte, dans sa façon d'agir, certaines dimensions ou certaines caractéristiques des personnes, des groupes ou des populations, qui utiliseront les produits qui leur sont destinés ou qui se verront impactés par les services qu'il est censé leur procurer. Un article récent sur l'éthique professionnelle dans la revue *Etudes* rejoint mon point de vue. Il y est dit notamment que « le public attend aussi des professionnels une image socialement et objectivement éthique de leur activité. Il attend d'un médecin qu'il *tienne compte*⁴ des nouveaux rapports qui existent dans le couple et entre les générations : le fait de naître, le fait de mourir, le fait de survivre, ont des répercussions familiales et sociales qui font partie de la guérison. De même, le public attend d'un professeur qu'il *tienne compte*⁵ de la portée humaine et sociale de la réussite ou de l'échec d'un adolescent : l'école ne peut se contenter de vérifier la conformité d'une prestation à un type de performance, elle sait qu'elle crée ou détruit les chances, pour des individus singuliers, de s'accomplir selon le modèle souhaité⁶ ». C'est pour les mêmes raisons que, dans les méthodes que je propose dans mes activités de conseil ou d'accompagnement, je fais une large place à la façon d'agir, et donc à ce dont il faut tenir compte quand on agit professionnellement⁷. Il faut certes tenir compte de critères techniques, organisationnels, relationnels, environnementaux, etc., mais aussi de critères éthiques. Toute mon approche du professionnel compétent met l'accent sur le fait que la compétence ne réside pas dans l'agir mais dans la façon d'agir et dans la façon de prendre en compte les conséquences de ses actes.

Même si, du point de vue de la compétence du professionnel, vous considérez que la façon d'agir est plus significative que l'agir, il s'agit toujours de l'action. Celle-ci semble prendre une place primordiale dans vos travaux.

4. Souligné par Guy Le Boterf.

5. *Idem*.

6. Monique Castillo, « Du professionnalisme à l'éthique professionnelle », *Etudes*, juillet-août 2011.

7. Guy le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, op. cit.

Tout à fait. Le professionnel compétent est celui qui agit de façon compétente. C'est ici notamment qu'apparaissent les limites des approches définissant la compétence comme une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Mais le savoir-faire n'est-il pas l'action ?

Il ne faut pas confondre la pratique professionnelle, que je définis comme le déroulé des décisions, des actions et des interactions que met en œuvre un professionnel pour atteindre un objectif, avec les diverses ressources qu'il combine et mobilise pour orienter et réaliser cette pratique. Parmi ces ressources, j'ai distingué ce que j'ai appelé les ressources « internes », c'est-à-dire celles qui sont incorporées à la personne du professionnel (des savoirs, des savoir-faire, des attitudes ou des comportements que l'on pourrait sans doute rattacher à l'ancienne catégorie des savoir-être), et ce que j'ai nommé ressources « externes », c'est-à-dire celles que le professionnel ne possède pas personnellement mais qu'il doit aller chercher au-delà de lui-même (banques de données, personnes ressources...). Au milieu des années 1990, j'avais introduit cette notion de combinatoire de ressources internes et externes⁸ qui, depuis, a été largement reprise par de nombreux universitaires, chercheurs, professionnels des ressources humaines et consultants, particulièrement en France, en Suisse (avec Perrenoud) et au Canada (avec Tardif, Scallon). Elle avait même été reprise presque textuellement par le CNPF au Colloque de Deauville, en 1998.

Une pratique professionnelle correspond à l'activité réelle que déroule le professionnel et dans laquelle peuvent s'intégrer divers savoir-faire. Chaque professionnel a ses propres pratiques et ses propres combinatoires de ressources face à une situation à gérer.

Si, dans la méthodologie que je propose, j'accorde une attention particulière à la pratique professionnelle, qui correspond à la façon d'agir, c'est aussi parce qu'elle permet d'introduire la notion de « décision », totalement absente des raisonnements en termes de listes de compétences. Je fais confiance à un professionnel, je le reconnais comme compétent s'il sait prendre des décisions pertinentes dans les situations qu'il doit traiter.

Savoir agir ne saurait se réduire à savoir faire : c'est aussi prendre des initiatives et des décisions ; c'est savoir non seulement exécuter des procédures mais aussi, quand il le faut, aller au-delà des procédures. Dans toute mon approche, je ne remplace pas le savoir-faire par le savoir-agir, mais je considère le savoir-faire comme une ressource pour le savoir-agir.

8. Guy le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisation, 1994 ; *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation, 1997.

La confiance est liée à la pertinence des décisions. J'ai eu l'occasion de travailler plusieurs fois avec des professionnels confrontés à des situations à risques (opérateurs de centrales nucléaires, chirurgiens, urgentistes, pilotes d'avion...). A chaque fois, il en ressortait ce constat : le professionnel compétent est celui qui sait à temps prendre et enchaîner des décisions pertinentes et corriger celles qui ne le sont pas, en particulier dans les situations évolutives. C'est un de mes axes de travail actuellement : intégrer dans ma méthodologie ce qui relève de la décision des professionnels.

On ne peut travailler sur le professionnalisme sans traiter de façon opératoire le concept de pratique professionnelle.

Tout cela est très rationnel. Mais quelle place à l'émotion ?

Elle a pour moi toute sa place. Le professionnel compétent sait gérer ses émotions. Il sait non seulement les contrôler, voire les inhiber en cas de besoin, mais aussi, et on l'oublie trop souvent, les utiliser. Les travaux des neurophysiologistes comme Alain Berthoz⁹ ou Antonio R. Damasio¹⁰ ont bien mis en évidence que l'émotion peut être nécessaire pour guider l'action rationnelle. Il est significatif qu'une place importante soit faite à la capacité de gérer ses émotions dans la formation d'un métier hautement à risques comme celui des pilotes de l'Armée de l'air. De même, dans la très innovante Université de Sherbrooke dans laquelle j'ai le plaisir de travailler, la faculté de médecine a mis au point, pour les externes, un processus de travail sur leur gestion émotionnelle dans les situations cliniques réelles qu'ils rencontrent.

Là encore, on voit la fragilité de l'approche en termes de listes de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Je reprendrai alors votre question : quelle place accorde-t-elle à l'émotion ?

Tout cela milite pour travailler sur un modèle explicatif du processus que met en œuvre un professionnel quand il agit avec compétence. C'est ce à quoi je travaille depuis plusieurs années. Nous avons besoin d'un modèle qui intègre, mais qui dépasse aussi, les approches par les compétences.

Raisonnement en termes de compétences ne serait donc pas suffisant pour traiter du professionnalisme.

J'en suis de plus en plus persuadé. Avec les approches par « les » compétences, malgré leur utilité, il existe un risque : celui que j'appelle le « tout compétences ». Un professionnel possède certes des compétences qu'il est important

9. Alain Berthoz, *La décision*, Paris, Odile Jacob, 2003.

10. Antonio R. Damasio, *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 1995 ; *Spinoza avait raison*, Paris, Odile Jacob, 2003.

d'identifier, de maintenir et de développer, mais il ne possède pas que des compétences. Il ne se réduit pas à une somme de compétences. Pour agir avec compétence en situation, il combine et mobilise, pour et dans une pratique professionnelle, des connaissances, des habiletés, des modes de raisonnement, des représentations, des schèmes opératoires, une sensibilité, des ressources physiques et physiologiques. Il fait fonctionner des capacités cognitives d'attention, sa mémoire de travail, son imagination, son intuition¹¹. Il émet des jugements. Il prend des décisions et des initiatives.

Les approches par les compétences ont permis de sortir des raisonnements académiques en termes de connaissances, elles ont mis aussi l'accent sur l'importance des compétences transférables dans la possibilité d'effectuer des parcours professionnels, mais on rencontre leurs limites quand on veut aborder la question du professionnalisme¹².

Tout cela n'est-il pas complexe et difficile à prendre en compte si l'on veut développer le professionnalisme ?

Ce qui se passe dans une personne lorsqu'elle agit avec pertinence et compétence dans une situation est en effet fort complexe. Les avancées des neurosciences montrent en particulier combien les mécanismes neurophysiologiques sollicités sont sophistiqués. Il ne faut surtout pas en déduire des dispositifs compliqués de gestion du professionnalisme qui aboutirait à des usines à gaz impossibles à mettre en œuvre. Imaginez, par exemple, à quoi on aboutirait si on voulait expliciter toutes les ressources cognitives, émotionnelles et physiologiques, qu'un professionnel devrait mobiliser pour réaliser telle ou telle activité ! Ce serait pure folie ! La complexité ne doit pas se traduire en complication. Il est possible, et c'est ce à quoi je m'attache, de construire des modèles simples, faciles à comprendre et à utiliser, qui représentent l'activité d'un professionnel compétent au travail. Mais il est vrai qu'il faut travailler beaucoup pour arriver à ces modèles gérables dans le cadre des contraintes de fonctionnement d'une organisation...

Vos publications et vos interventions portent de plus en plus sur la compétence collective. Quelle relation faites-vous entre cette compétence collective et l'approche du professionnel que vous développez ?

11. Jean-Philippe Lachaux, *Le cerveau attentif*, Paris, Odile Jacob, 2011.

12. Guy le Boterf, *Repenser la compétence*, op. cit.

13. Guy le Boterf, « Savoir-agir et compétence collective », *Entreprises Formation*, n° 83, 1995 ; « La compétence professionnelle : une double dimension individuelle et collective », *Rhône et Rhin*, n° 23, 1999 ; « Développer la compétence collective dans les hôpitaux et les centres de soins », *Gestions hospitalières*, n° 493, 2010 ; *Construire les compétences individuelles et collectives*, 2010, op. cit. ; *Travailler en réseau : une compétence collective*, 2008, op. cit. ; « Construire la compétence collective dans l'entreprise », dans : Dominique Bouteiller et Lucie Morin (dir. publ.), *Développer les compétences au travail*, Montréal, HEC, 2009.

Un professionnel peut de moins en moins souvent être compétent tout seul, avec ses propres « ressources ». C'est particulièrement le cas lorsqu'il doit faire face à des situations complexes¹³. Il peut se trouver en état de non-savoir, et on ne saurait le lui reprocher. Dans de telles situations, de multiples variables interdépendantes sont à prendre en compte, des critères diversifiés (qualité, sécurité, productivité, environnement, relation avec les clients ou les patients...) sont à combiner, des stratégies d'acteurs distinctes, voire opposées, sont à concilier, des exigences de temporalité (court terme, moyen terme, long terme) sont à pondérer. Devant cette montée de la complexité, les ressources d'un seul professionnel, de même d'ailleurs que des procédures qu'il s'agirait simplement d'appliquer, se caractérisent chaque jour par leur insuffisance. Plus un problème est complexe, plus les acteurs qui s'attachent à le résoudre sont dépendants les uns des autres. Un professionnel compétent agit non seulement avec d'autres mais en fonction des autres : il prend en compte leurs contraintes, la spécificité de leurs démarches, leurs priorités, leurs temporalités ; il leur communique les informations dont ils ont besoin, il cherche à leur rendre lisibles son action et ses façons d'agir ; il les aide à atteindre leurs propres objectifs.

C'est aussi le cas face aux situations dans lesquelles il faut innover, faire face à l'inédit. Il faut toute une organisation, une coopération de talents pour produire de l'inédit et du « jamais vu ».

Le professionnel compétent est celui qui sait coopérer avec d'autres professionnels, mais aussi de plus en plus avec ses clients, ses patients, ses usagers.

J'aimerais aussi rappeler qu'un professionnel oriente ses pratiques en tenant compte des enseignements qu'il tire, non seulement de sa propre expérience, mais aussi de celles de sa communauté de métiers. Je rejoins ici les travaux d'Yves Clot sur la référence à ce qu'il nomme le genre professionnel, ou plus précisément à la culture professionnelle de son collectif de travail¹⁴. J'ajouterais que, de plus en plus souvent, on demande à un professionnel, non seulement d'aller chercher du savoir complémentaire au sien, mais aussi de contribuer à la construction de savoirs opérationnels¹⁵.

Pouvez-vous donner quelques exemples d'application de votre définition du professionnel dans vos interventions sur les outils de gestion des ressources humaines ou sur les questions de management ?

Tout en respectant un certain devoir de réserve, je peux vous indiquer certains exemples significatifs. C'est d'abord, bien évidemment, l'élaboration des référentiels métiers. J'aide à ce que leur structure et leur contenu répondent à la

14. Yves Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008.

15. Guy Le Boterf, « Analyser, capitaliser et transférer des pratiques : une exigence pour agir en professionnel », *Innover et réussir*, n° 4, mai 2002.

question de savoir « à quoi reconnaître qu'un professionnel qui exerce ce métier est compétent » (et non pas seulement qu'il possède des compétences. Je m'attache à ce que l'entrée dans le métier se fasse non pas par les compétences mais par les familles de situations professionnelles où il faut agir avec pertinence, compétence et responsabilité. J'ai eu la possibilité d'appliquer cette approche dans des métiers aussi variés que ceux de la santé (chirurgiens de douze spécialités, médecins généralistes, sages-femmes, infirmiers, aides-soignants, kinésithérapeutes, ostéopathes...), de la production de médicaments, de la sidérurgie, des centrales nucléaires, des collectivités territoriales, du bâtiment et des travaux publics, du management, de l'enseignement scolaire, de la restauration...

Un autre domaine d'application significatif est celui bien évidemment de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) où j'ai pu développer une méthode mettant en évidence l'impact de divers facteurs d'évolution sur le processus « agir et interagir avec compétence en situation ».

Je citerai aussi la conception de schémas directeurs de gestion du professionnalisme et de son évolution. J'ai eu l'opportunité de le faire dans des structures aussi diverses qu'une grande organisation publique ou qu'une entreprise de fabrication de papiers en France, des établissements de santé en France et au Canada, une entreprise minière ou une entreprise de télécommunication en Amérique latine.

Dans le domaine du management de proximité, j'aide les managers à mettre au point des outils qui leur permettent de veiller à ce que leurs collaborateurs puissent, de fait, agir et interagir comme des professionnels compétents. Cela a pu s'appliquer aussi bien dans une entreprise métallurgique que dans une entreprise pharmaceutique, dans un ministère ou dans un hôpital.

Vous avez montré l'importance que vous accordez à la notion du professionnel compétent. Pourriez-vous préciser ce que vous entendez par « professionnalisation » ? Quand et comment avez-vous vu apparaître cette notion dans les organisations avec lesquelles vous êtes amené à travailler ?

Je ne peux que me référer à mon expérience. Ce que je peux dire à ce sujet n'est pas nécessairement le reflet d'études systématiques qui seraient effectuées sur l'émergence et le développement de cette demande de professionnalisation.

Concernant les entreprises en France, j'ai pu constater que, depuis le début des années 2000, une de leur préoccupations croissantes était de « professionnaliser ». Il s'agissait de plus en plus pour elles de « disposer de professionnels compétents, sachant s'adapter », d'« élever le niveau de professionnalisme du personnel », de « professionnaliser le réseau des partenaires » et, plus récemment, de mettre en place des « parcours de professionnalisation ». Le terme « professionnalisation » n'est apparu, du moins dans mon expérience, que plus récem-

ment. A mon avis, cela traduit bien la préoccupation majeure et croissante des entreprises de disposer de professionnels compétents, et cela montre que les moyens de les professionnaliser peuvent être variés et complémentaires : recrutement, formation, parcours de mobilité, compagnonnage, organisation du travail, redéfinition des métiers... Bien entendu, il a toujours été question de développer les compétences, mais l'accent est mis surtout sur le besoin de disposer de collaborateurs qui sachent agir en professionnels dans leur métier et non pas qui sachent seulement exercer leur métier.

C'est un peu la même préoccupation que je rencontre depuis 2005 avec des établissements de formation professionnelle. Je me suis souvent demandé pourquoi ces établissements, dont la finalité officielle et affichée était depuis longtemps la formation « professionnelle », pouvaient être intéressés par des interventions de conseil ou d'accompagnement sur le thème de la « professionnalisation ». Pourquoi vouloir développer une formation professionnalisante alors qu'il s'agit déjà de formation professionnelle ? Au fur et à mesure de mes interventions, il m'est apparu que ce que recherchaient les responsables de ces établissements était de savoir comment concevoir une formation qui préparerait non seulement à des métiers, mais aussi à se comporter en professionnel dans les situations de travail de ces métiers. C'est du moins mon interprétation. Bien entendu, cela suppose de savoir répondre à la question : que signifie concrètement « se comporter ou agir en professionnel dans un métier » ?

Il est un autre domaine dans lequel j'interviens de façon croissante : celui des établissements d'enseignement supérieur et des universités. Depuis le début des années 2000, je suis intervenu dans une dizaine de ces institutions. Mon expérience principale se déroule surtout à l'université de Sherbrooke au Canada depuis plusieurs années, dans diverses universités et écoles d'enseignement supérieur dans divers pays (Chili, Lituanie, Suisse, Belgique), dans des écoles d'ingénieurs, de formation des professionnels de la santé et de la gestion en France.

J'ai été conduit à distinguer plusieurs types de situations. Un premier type de situation, dans divers pays, est celui des facultés ou des écoles préparant directement à des professions (médecins, ingénieurs, psychologues, fiscalistes, conseillers d'orientation professionnelle, enseignants, professionnels de la santé, gestionnaires...). L'exigence de professionnalisation y est de plus en plus exprimée et acceptée. La volonté de faire en sorte que les programmes de formation prennent la forme de parcours professionnalisant fait régulièrement son chemin. La préparation à l'intervention en situation professionnelle se développe de façon très sensible, et l'accent est mis pour cela sur l'importance des formations en situations simulées et en situations réelles accompagnées de stages en alternance. L'approche par problèmes et par projets (APP) y tient une place souvent centrale. Toutefois, on insiste, et à mon avis avec raison, sur la nécessité de ne pas dériver vers une approche se limitant à répondre aux besoins à court terme des

entreprises, la recherche d'une adéquation stricte entre l'emploi et la formation. On veille à développer des compétences transversales, la capacité d'employabilité, une solide formation théorique permettant d'évoluer professionnellement, la capacité d'apprendre à apprendre, de développer une solide formation culturelle.

Un deuxième type de situations est celui des facultés offrant des formations généralistes et disciplinaires (droit, littérature, linguistique, philosophie, histoire...). Le terme de professionnalisation est rejeté et soulève les plus grandes craintes. Cela s'explique par le fait que ces formations ne préparent pas à des professions particulières – on voit d'ailleurs mal comment on pourrait les finaliser sur des situations professionnelles spécifiques. La tendance, notamment en France, est plutôt de donner la possibilité aux étudiants d'acquérir des compétences transversales pouvant être mobilisées dans des métiers divers, et de prolonger ces études généralistes par des masters spécialisés professionnalisants.

Un troisième type de situations est celui de la formation des doctorants. La tendance est d'aider les étudiants à choisir des thèses en fonction de projets professionnels, puis de mettre en évidence les compétences développées par ce travail de recherche. En France, l'Association Bernard Gregory, devenue depuis peu « Intelli'agence », aide en ce sens les docteurs et les jeunes chercheurs à préparer leur avenir professionnel et à s'intégrer professionnellement.

Dans ces trois types de situations, j'observe une demande croissante des étudiants à pouvoir bénéficier d'une formation leur permettant de mieux s'insérer sur le marché du travail, de mieux s'y préparer, d'obtenir des diplômes dont la valeur d'employabilité serait reconnue par les employeurs publics ou privés. La préparation à une insertion professionnelle réussie est une demande forte. En France, le succès et le dynamisme de « La Manu » ; agence indépendante fondée par Julie Coudry et Laurent Bérail visant à améliorer la connaissance réciproque du monde des étudiants et de celui de l'entreprise, en est un bon indicateur¹⁶.

Mais tout ce que viens d'énoncer comme constats est limité, comme je vous le disais, à mon expérience particulière...

Face aux divers contextes que vous venez d'évoquer, quelle est alors votre conception de la professionnalisation ?

Elle découle directement de la définition que j'ai donnée du professionnel compétent¹⁷. Sans développer ici toute la méthodologie que j'ai mise au point, je peux vous en indiquer les lignes directrices. Pour faire clair, je distinguerai, là encore, trois types de situations.

16. www.la-manu.fr.

17. Guy Le Boterf, *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*, Paris, Editions d'Organisation, 2010 (6^e édition) ; « Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Comment développer son professionnalisme », *Pédagogie collégiale*, vol. 24, n° 2, Montréal, janvier 2011.

D'abord, les organisations (entreprises, hôpitaux, collectivités territoriales, administrations publiques...) avec lesquelles je travaille. Ce qui me semble important est de les aider à réunir les conditions qui permettent à leur personnel d'agir et d'interagir en professionnels compétents dans les situations de travail qu'ils rencontrent. Cela signifie qu'ils mettent en œuvre avec compétence des pratiques professionnelles pertinentes en situation et au bon moment. Cela passe non seulement par la formation mais aussi par l'organisation du travail, le management, les dispositifs d'information, les conditions de travail, la concertation sur la qualité du travail. Le modèle que j'ai créé sur le pouvoir-agir, le vouloir-agir et le savoir-agir, est largement connu maintenant¹⁸. Cette approche suppose une nouvelle conception des référentiels métiers, comme je l'ai rappelé au début de cet entretien. Si « professionnaliser » est la demande de ces organisations, y répondre ne peut se limiter à mettre en œuvre une formation professionnalisante. Ce que recherchent ces organisations et leurs clients, patients ou usagers, c'est de pouvoir compter sur les professionnels qui non seulement savent agir avec compétence, mais de fait agissent avec compétence. J'ai eu ainsi récemment l'opportunité, au Canada, dans un grand centre de santé, d'aider à concevoir un schéma directeur centré sur les conditions à réunir pour que les agents puissent agir et interagir avec pertinence, responsabilité et compétence, dans les diverses situations de soins.

Deuxième type de situations : la formation continue dans les entreprises. J'y ai mis au point, dans les années 1990, ce que j'ai appelé le « modèle de la navigation professionnelle¹⁹ ». Cela consiste à concevoir des projets de parcours individualisés de professionnalisation comme des projets de parcours de navigation. Ce sont les mêmes raisonnements. J'ai fait à cette époque l'hypothèse que les dispositifs de formation continue à concevoir devront de plus en plus favoriser les parcours individualisés de professionnalisation et non plus seulement des dispositifs de formation collective, que la diversité des parcours de navigation professionnelle prendrait une place aussi, voire plus, importante que la standardisation des cursus collectifs. C'est sur ces convictions que j'ai élaboré une méthodologie permettant d'aboutir à des dispositifs articulant de façon cohérente :

- des cartographies donnant une visibilité sur les espaces de navigation professionnelle possibles ;
- des opportunités de professionnalisation (formation *in situ*, enseignement à distance, tutorat, situations de travail professionnalisantes, parcours de mobilité, situations extraprofessionnelles...) correspondant aux destinations visées ;
- des « outils de navigation » pour faire le point et décider progressivement de l'orientation des parcours ;
- des projets individualisés de parcours de professionnalisation.

18. Guy Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, op. cit.

19. Guy Le Boterf, « Réinventer la formation continue », *Le Monde Initiatives*, juin 1994 ; *Compétence et navigation professionnelle*, op. cit., 1997 ; « Se professionnaliser pour agir avec compétence », op. cit., 1999.

Cela m'a permis d'examiner comment passer d'une ingénierie de programmes de formation à ce que j'ai appelé une ingénierie de parcours personnalisés de professionnalisation²⁰.

Les nombreuses interventions qui m'ont depuis été demandées pour mettre en œuvre ce modèle me font constater que ces hypothèses pouvaient être validées.

Troisième type de situation : les établissements dits de formation professionnelle. Bien sûr, ils sont déjà engagés dans la professionnalisation. Mes interventions consistent surtout à les aider à rendre encore plus professionnalisante leur formation, à faire en sorte qu'elle prépare davantage leurs apprentis à agir en professionnels dans de situations variées et de niveaux différents de complexité²¹. Cela passe par un travail de l'analyse des activités en situation, et donc par un renforcement de la pédagogie de la simulation et de la pédagogie des stages en entreprise.

Dans ces contextes, comment pourriez-vous synthétiser votre approche concernant la professionnalisation dans l'enseignement supérieur et dans les universités ?

Je distingue deux cas. Celui des facultés, écoles ou instituts d'enseignement supérieur (écoles de formation d'ingénieurs, écoles de management, instituts de formation de professionnels de la santé...), et celui des facultés, ou des départements universitaires de formation généraliste ou disciplinaire.

Pour le premier cas, j'ai déjà décrit cette approche dans un article assez développé²² et je m'en tiendrais donc ici à l'essentiel. Mon approche est d'aider à faire en sorte que les cursus de formation prennent la forme de parcours professionnalisants. Sous ce terme, j'entends un ensemble progressif de situations d'apprentissages ou d'unités de formation centrées sur des objectifs d'acquisition de pratiques en situation ou de ressources. Cela signifie que ces parcours doivent préparer progressivement les étudiants à mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes en situation dans des types de contextes de plus en plus complexes, et à créer et à mobiliser des combinaisons de ressources appropriées dans ces situations. Mais il conviendra aussi de doter les étudiants d'un solide potentiel de ressources leur donnant une plus grande adaptabilité pour intervenir dans une diversité de situations.

20. Guy le Boterf, « L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ? », dans : Philippe Carré et Pierre Caspar (dir. publ.), *Traité des sciences et des techniques de formation*, Paris, Dunod, 1999 ; « Quelle ingénierie de la professionnalisation pour des individus acteurs de leur professionnalisation ? », *Education permanente*, n° 164, 2005.

21. Guy le Boterf, « Quand la professionnalisation prend le pas sur la formation », *Info Flash*, octobre 1996 ; « Formation professionnelle : quelle contribution à la formation ? », *Entreprises Formation*, n° 114, 1999 ; « Professionnaliser : le parcours et les opportunités », *L'informatique professionnelle*, n° 188, novembre 2000.

22. Guy Le Boterf, « Développer des cursus professionnalisants ou par compétences à l'université : enjeux, craintes et modalités », *Actualité de la formation permanente*, n° 209, 2008.

Il ne saurait évidemment être question d'entraîner les étudiants à toutes les situations qu'ils rencontreront dans leur future vie professionnelle : elles sont innombrables, et la plupart ne peuvent être anticipées ni même imaginées. Face à ces difficultés, je considère qu'il est envisageable de préparer les étudiants à intervenir dans un nombre limité de situations types variées, significatives du cœur de métier visé et fortement inductrices d'apprentissages, et de développer une activité de distanciation critique, de réflexivité, sur ces situations de façon à relativiser les apprentissages par rapport à des types de contexte. Pour le dire autrement, je fais l'hypothèse qu'un entraînement sur une gamme bien choisie de situations types et par rapport auxquelles sera développée une activité de distanciation ou de « réflexivité » peut préparer à agir en situation tout en ne prenant pas pour cible toutes les situations possibles.

Devant la forte croissance de la complexité des situations professionnelles, de leur instabilité et de leur imprévisibilité, disposer d'un large spectre de ressources devient une nécessité. Les compétences dites « transversales » (capacités d'analyse et de synthèse, de traitement de l'information, de raisonnement, de formalisation ou de modélisation, de rédaction, de travail en équipe ou en situation d'interdisciplinarité, de fonctionnement en mode projet, de maîtrise linguistique...) trouvent ici toute leur place. Parmi ces ressources, une place particulière me semble devoir être donnée aux capacités d'apprendre. Actualiser ses connaissances, en acquérir de nouvelles ou les approfondir, intégrer de nouveaux savoir-faire, s'entraîner à des raisonnements divers, tirer les leçons de l'expérience... constituent des impératifs pour tout professionnel soucieux d'évoluer et d'être à la hauteur des changements de son environnement. Une bonne capacité d'apprentissage est une ressource essentielle pour défendre son employabilité.

Je m'attache à ce que les cursus prennent la forme de parcours progressifs. Ceux-ci devraient permettre de cheminer vers des objectifs terminaux, comprenant des phases finalisées sur des objectifs intermédiaires. Un parcours ne se réduit pas à une addition d'activités ou de situations d'apprentissage. Pour chaque palier de progression, un ensemble cohérent d'activités (cours magistraux, situations de simulation, stages, travaux pratiques, projets, ateliers interactifs, groupes de partage de pratiques, études, travaux de recherche...) peut être proposé. Chaque activité pédagogique sera centrée sur des objectifs contributifs à l'objectif intermédiaire. Dans cette approche, la place d'un apprentissage sur les pratiques professionnelles en situation est essentielle. Les stages en alternance et les situations simulées dites « authentiques » (de l'étude de cas aux simulateurs en passant par les jeux de rôles) prennent alors une place importante. Je me suis attaché depuis plusieurs années à mettre en œuvre cette pédagogie de la simulation²³.

23. Guy Le Boterf, « Spécificité et valeur ajoutée de la pédagogie de la simulation », *Education permanente*, n° 139, supplément EDF-GDF, 1999.

La démarche est-elle la même pour les formations universitaires disciplinaires, telles que l'histoire, la littérature ou la philosophie, qui ne préparent pas à des professions particulières ?

Il faut adopter une démarche différente pour ces formations. Mon approche consiste à distinguer deux démarches distinctes : celle concernant la formation dans un premier cycle allant jusqu'à la licence, et celle ayant trait à la formation au niveau master.

Dans le premier cas, je considère qu'il ne faut surtout pas essayer de professionnaliser la discipline enseignée ou vouloir la mettre au service de compétences professionnelles ou même transversales (c'est-à-dire utilisables dans diverses professions). Cela n'aurait aucun sens. Le but de l'enseignement de la philosophie, pour ne prendre que cet exemple, ne peut être d'apprendre à rédiger ou de savoir argumenter. L'objectif des études en histoire n'est pas d'acquérir la compétence à traiter de l'information ou à faire de la recherche documentaire. L'entraînement à mettre en œuvre des pratiques en situations professionnelles n'est pas non plus approprié étant donné que les étudiants qui suivent ces formations se dirigent ensuite vers une très grande diversité de professions ou de métiers.

Ce que je préconise est de réaliser une excellente formation disciplinaire finalisée sur des objectifs strictement disciplinaires, mais sans rien sacrifier à ceux-ci, et d'identifier les principales « ressources » (connaissances, compétences, modes de raisonnement...) transversales qui peuvent être développées à l'occasion de la formation disciplinaire, et seulement à l'occasion de celle-ci. Cela entraîne naturellement la nécessité d'explorer les diverses modalités par lesquelles ces acquisitions pourront se réaliser.

Dans le cas du deuxième cycle, des masters professionnalisants pourront alors être organisés et proposés aux étudiants.

Et s'il fallait conclure sur la professionnalisation à l'université ?

Je dirais que vouloir donner aux étudiants toutes les chances d'une insertion professionnelle réussie ne doit, à mon avis, ni se limiter à mettre en place des services d'insertion professionnelle, bien que ceux-ci soient importants, ni substituer la professionnalisation aux missions traditionnelles de l'université de recherche, de transmission de savoirs scientifiques et disciplinaires de haut niveau et actualisés, de développement d'une solide culture générale et de la compréhension des grands enjeux de société, de capacité de réflexion critique, de capacités d'apprendre à apprendre. La dimension professionnalisante doit être un plus, une valeur ajoutée, nécessaire par rapport à ces missions essentielles. ◆

Formation emploi

Revue française de sciences sociales

119 | juillet-septembre 2012
pêle-mêle

Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs

To conceive enabling environment: The example of a Reciprocal Knowledge Exchange Network

Gestaltung förderlicher Arbeitsumfelder („Enabling Environments“) am Beispiel eines Netzwerks für gegenseitigen Wissensaustausch

Concebir entornos de trabajo capacitantes : El ejemplo de una red recíproca de intercambio de saberes

SOLVEIG FERNAGU OUDET

p. 7-27

Résumés

Français English Deutsch Español

Cet article se propose d'explorer un dispositif de formation Réseau Réciproque d'Echanges des Savoirs (RERS) dans une grande entreprise publique. S'il fonctionne comme un outil au service de la professionnalisation des personnes et de leurs activités, son étude révèle des retombées intéressantes que nous étudions au regard de l'approche par les capacités et du concept d'environnement capacitant.

This article sets out to explore the functioning of a Reciprocal Knowledge Exchange Network within a large public company. Whereas the network functions as a resource that supports the professionalization of employees and their activities, the study reveals interesting spin-off effects that we examine from the perspective of the capability

approach and the notion of enabling environment capabilities

In diesem Artikel soll ein Ausbildungssystem „Réseau Réciproque d'Echanges des Savoirs » (RERS) (*Netzwerk für gegenseitigen Wissensaustausch*) in einem großen Staatsbetrieb untersucht werden. Es funktioniert als Instrument zur Professionalisierung von Personen und derer Tätigkeiten, die Untersuchung weist aber auch einige interessante Begleiterscheinungen aus, die hier vom Blickwinkel der Fähigkeiten und dem Konzept des förderlichen Umfelds (*Enabling Environment*) betrachtet werden sollen.

Este artículo se propone explorar un dispositivo de formación « Réseau Réciproque d'Echanges des Savoirs » (RERS) [Red Recíproca de Intercambio de Saberes] en una gran empresa pública. Si funciona como instrumento al servicio de la profesionalización de las personas y sus actividades, su estudio revela efectos de borde interesantes que analizaremos en relación con el enfoque por capacidades y el concepto de entorno capacitante.

Entrées d'index

Mots-clés : Approche par les capacités, organisation qualifiante, professionnalisation, réseau professionnel

Keywords : approach, professional network, professionalisation, skilling organization

Schlagwörter : berufliches Netzwerk, Handlungsfähigkeitsansatz, Professionalisierung, qualifizierende Arbeit

Palabras claves : enfoque de las capacidades, organización de la formación, profesionalización, red profesional

Index JEL : M54 - Labor Management (team formation; worker empowerment; job design; tasks and authority; job satisfaction)

Texte intégral

- 1 Aujourd'hui, il est difficile d'échapper à l'injonction à l'apprendre, au niveau individuel, collectif ou organisationnel. Les dispositifs qui accompagnent cette injonction sont de plus en plus nombreux. Les plus connus dérivent des organisations apprenantes et ont fait l'objet d'une littérature abondante. Ils se traduisent le plus souvent par des dispositifs formels (groupes d'analyses des pratiques, formation en situation ou sur site, autoformation accompagnée, *knowledge management*, communautés de pratiques, etc.) ou visent à faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail ou les modes de *management* (groupe projet, cercle qualité, travail collaboratif, super-polyvalence, îlot de production, *lean management*, etc.) pour favoriser les apprentissages. Dans ce paysage, des innovations nous semblent particulièrement intéressantes et notamment l'expérience d'un Réseau Réciproque d'Echanges des Savoirs (RERS) à La Poste. C'est ce dispositif que nous nous proposons d'analyser d'un point de vue socio-pédagogique. Nous verrons que s'il fonctionne comme un outil au service de la professionnalisation des personnes et de leurs activités, son étude révèle des retombées inattendues et intéressantes que nous étudierons au regard de l'approche par les capacités et l'idée d'environnement capacitant.

Des organisations pour apprendre

- 2 Nous nous proposons ici de présenter l'approche par les capacités et de souligner la manière dont elle réinterroge les organisations apprenantes, opérant ainsi un changement paradigmatique.

- 3 Que l'on puisse apprendre au contact des situations n'est pas nouveau ; ce qui l'est, c'est la volonté de s'interroger sur la manière de renforcer le potentiel formateur des situations de travail, de didactiser/manager les contextes de travail pour en renforcer la fonction formatrice. Les expérimentations conduites ici et là ont permis l'émergence de notions comme celles d'entreprises qualifiantes ou apprenantes. Elles visent à rendre les pratiques de travail plus « intelligentes », articuler acte de formation et acte de travail en s'appuyant sur les leviers « organisation du travail » et « *management* ». L'analyse de la littérature portant sur ces organisations ne témoigne pas de leur ancrage durable. On discourt plus à leur endroit qu'on ne les pratique (Fernagu Oudet, 2007). Néanmoins, elles ont permis de mettre en œuvre de nouvelles approches de l'ingénierie de formation plus ancrées dans la réalité des situations et des contextes de travail, plus facilitantes en termes de transfert des apprentissages. Ces évolutions dans la conception des dispositifs de formation ont permis d'explorer de nouvelles manières de former (formation-action, formation sur étagères¹, simulation, analyse des pratiques, formations croisées², en binômes, etc.) ou de prendre en charge les apprentissages au sein des organisations (parcours de professionnalisation, formation-organisation³, tutorat, analyse des problèmes et traitement réflexif des événements du travail, etc.) contribuant à un objectif clairement affiché : le développement des compétences, du savoir agir en situation.
- 4 Suivant cette logique d'environnement (de travail) comme ressource pour la formation, un autre type d'organisation se dessine, qui serait non plus apprenante ou qualifiante mais « capacitante » (Coutarel, 2009 ; Zimmermann, 2011). Elle quitte le champ des compétences pour celui des capacités ou des capabilités. Différente des premières qui visent le développement du savoir agir, elle déplace les apprentissages vers le développement du pouvoir d'agir. Nous y reviendrons.
- 5 Si l'étude des fondements et pratiques de ces organisations, qu'elles soient apprenantes, qualifiantes ou capacitanes est extrêmement intéressante, il apparaît évident que ce sont des idéaux types. En effet, elles postulent des humains et des collectifs de travail génériques (Fernagu Oudet, 2010, 2011). Or, lorsque l'on aborde la question des apprentissages, on sait combien ces derniers sont singuliers et contingents, varient d'une personne à l'autre, d'un contexte à l'autre. Pour ces raisons, dans la suite de ce texte, nous allons nous intéresser non plus aux organisations mais aux environnements qu'elles configurent et aux personnes singulières qui y évoluent. Nous privilégierons l'idée d'« environnement capacitant » et opérerons par là le passage d'un individu collectif à un individu singulier.

De l'organisation capacitante à l'idée d'environnement capacitant

- 6 L'idée d'organisation capacitante est une extrapolation qui trouve ses origines dans le cadre conceptuel de l'approche par les capacités (AC) de l'économiste Amartya Sen (1990, 2000, 2012) Ayant travaillé sur les questions de justice sociale, l'approche de Sen offre un cadre pour la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de l'action publique. Les premières expressions de ses travaux ont porté sur les domaines de la pauvreté et du sous-développement, avant de gagner, dans le champ de l'économie, ceux de l'emploi, de la formation, de la politique sociale et du développement économique des pays riches. L'éventail des

contributions possibles de l'AC est suffisamment riche pour analyser un certain nombre de paradigmes et être réapproprié par d'autres disciplines que celle d'origine. Actuellement, l'approche est explorée en socio-économie et en ergonomie, dans le champ de la flexisécurité, de la sécurisation des parcours et du développement professionnel. Nous nous proposons de l'inscrire dans le champ des sciences de l'éducation du point de vue socio-pédagogique.

- 7 De manière très synthétique, le cœur de la théorie de Sen repose sur l'idée de capacités (*capabilities*) et relie la question des libertés à la capacité d'agir. Dans cette approche, il s'agit de distinguer les capacités, des capabilités. Les capacités relèvent d'un *savoir-faire quelque-chose*, les capabilités du fait d'*être en mesure de faire quelque-chose* ; elles sont donc un pouvoir d'être et de faire. La capabilité définit, selon cette logique, un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter (Zimmermann, 2008, 2011). Elle s'appuie sur un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu) qui vont subir des conversions afin de s'actualiser dans des réalisations ou conduites choisies. Sen parle d'*accomplissements* ou de *fonctionnements* (cf. **schéma 1**).

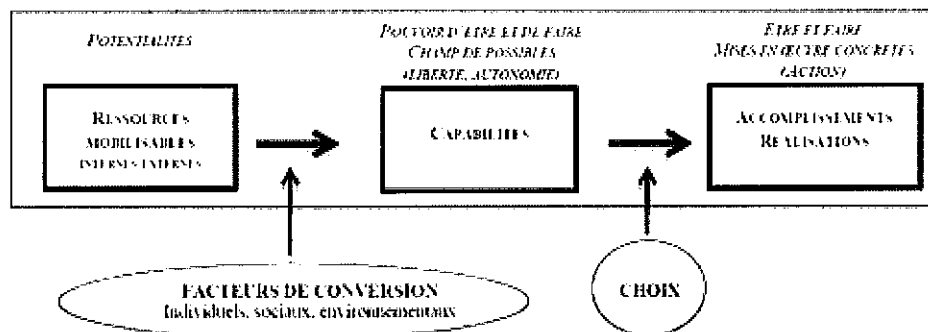


Schéma 1 : L'approche par les capacités (adapté de Bonvin et Farvaque-2006)

- 8 L'ancrage des capacités dans des ressources externes et internes à l'individu permet de souligner que la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas uniquement de la disponibilité de cette capacité mais aussi d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc. qui lui permet de s'actualiser, de se transformer en capabilité dans une situation donnée (Zimmerman, 2008), et également de la capacité des individus à les convertir. Les facteurs de conversion correspondent à l'ensemble des facteurs qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes. Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.), ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.).

Pierre, 37 ans, facteur depuis douze ans

Pierre est facteur depuis douze ans et aimerait devenir chef d'équipe. L'entreprise vient de mettre en place une fonction de facteur qualité. Il demande à exercer cette fonction car elle faciliterait, en termes de tâches, la transition vers un poste de chef d'équipe. Le facteur Qualité contribue à la fois aux objectifs de production collectifs et au développement d'une démarche qualité. Il assure la mission d'animation fonctionnelle de l'équipe. Pierre est soutenu et coaché par son responsable ; il travaille sur un secteur qui ne manque pas d'effectifs et les équipes en place sont solidaires et dynamiques. Sur un secteur en sous-effectif, Pierre continuerait à réaliser des tournées sans pouvoir se consacrer à ses

nouvelles tâches.

- 9 L'exemple de Pierre permet de souligner combien les ressources du milieu et celles de l'individu entrent en relation. Pierre a envie d'évoluer et s'intéresse aux situations qui vont le lui permettre (ressources internes), l'entreprise offre des possibilités d'évolution des contenus de travail et de postes (ressources externes). Il illustre l'interaction entre différentes dimensions de la capacité : les compétences (Pierre est facteur depuis 12 ans et a montré son professionnalisme à de nombreuses occasions), les opportunités (la possibilité pour lui de se voir confier de nouvelles activités), les moyens (une formation pour le préparer à ses nouvelles activités, un encadrant qui le soutient dans son projet, des facteurs qui lui font confiance, etc.), les réalisations (il forme les nouveaux arrivants, il met en place des indicateurs de qualité et fait le point quotidiennement avec l'équipe, etc.) et la motivation (Pierre a envie d'évoluer).
- 10 La capacité éclaire l'agir en situation. Elle permet aux compétences d'être activées, de prendre forme. Elle est dans l'entre-deux, entre moyens et résultats de l'action. C'est en cela qu'elle devient extrêmement intéressante du point de vue des démarches d'ingénierie de formation. Elle n'isole ni l'individu, ni les conditions de l'action, ni l'environnement dans lequel se situe l'action.
- 11 Sur le plan socio-pédagogique, l'approche par les capacités nous semble pouvoir penser autrement les situations de formation comme les situations de travail, les trajectoires et les parcours professionnels. Elle permet d'introduire une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les personnes et les opportunités dont elles disposent pour agir, prenant en compte à la fois ce que la personne est capable de faire et les possibilités qui lui sont offertes pour se développer (Corteel, Zimmerman, 2007). Progressivement, elle participe à l'émergence de l'idée d'environnement capacitant.

Vers une définition de l'environnement capacitant

- 12 Falzon (2005, 2006, 2008), s'intéressant aux questions de santé et de bien-être au travail, définit un environnement capacitant (EC) comme un environnement qui permet aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie. En ergonomie, trois regards peuvent ainsi être portés sur la notion d'environnement capacitant (Falzon, 2005) :
- 13 - Du point de vue préventif, c'est un environnement non délétère pour l'individu, qui préserve les capacités futures d'action (détection et prévention des risques, élimination de l'exposition aux toxiques, élimination ou réduction des exigences aboutissant à des déficiences durables ou à des effets psychiques négatifs, etc.)
- Du point de vue universel, c'est un environnement qui prend en compte les différences interindividuelles (liées aux caractéristiques anthropométriques, mais aussi au sexe, à l'âge, à la culture) et qui compensent les déficiences individuelles (liées au vieillissement, à la maladie, aux incapacités). Il prévient l'exclusion, les décrochages sociaux et générationnels et le non-emploi. Il favorise l'intégration, l'inclusion et la reconnaissance sociale.
- Du point de vue développemental, c'est un environnement qui permet le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle sur la tâche et sur

l'activité. Il favorise l'autonomie et contribue au développement cognitif des individus et des collectifs ; accroissement de l'autonomie et développement des savoirs étant deux facteurs clés de l'extension du pouvoir d'agir.

- 14 Pour notre part, nous allons explorer le troisième point de vue, ce qui nous conduit à définir un environnement capacitant comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus. Le pouvoir d'agir est à l'intersection de la capacité d'agir (qui représente une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par un sujet) et des conditions propres aux situations dans lesquelles les sujets sont engagés (Pastré, Rabardel, 2005). Autrement dit, l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des possibilités (les ressources) offertes par l'environnement et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (bagage expérientiel, compétences, désir d'agir, perception des possibilités d'action, capacité de projection, etc.). Suivant cette logique, dynamiser les environnements de travail pour les rendre capacitants, consiste à aider les individus à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition et pas seulement les mettre à disposition.

Vers une instrumentation des environnements capacitants

- 15 Ainsi, une organisation du travail ou des modes de *management* qui se penseraient comme contributifs d'environnements capacitants mettraient à disposition des individus des possibilités d'extension de leur pouvoir d'agir en intervenant notamment :
- 16 - Sur les contenus du travail : en donnant la possibilité de varier les tâches confiées et les activités conduites, de se confronter à des situations inédites, de travailler sur les situations rencontrées, les événements, les aléas, les imprévus, de leur donner du sens, etc.
- 17 - Sur les modes d'organisation du travail : en offrant la possibilité de travailler en binôme, de tutorer de nouveaux arrivants, de participer à des groupes de travail, de réaliser des rotations sur poste ou d'équipe, de visiter des entreprises clientes ou fournisseurs, etc.
- 18 - Sur la gestion des ressources humaines : en permettant d'accéder aux savoirs et aux connaissances dont ils ont besoin (formations), en donnant accès au marché interne du travail, etc.
- 19 Ces actions (travail collaboratif, pratiques réflexives, explicitation du travail, formation, etc.) ont toutes en commun de fonctionner comme des situations à partir desquelles il est possible d'apprendre et de mobiliser ses dispositions à apprendre (Lameul, Jezegou, Trollat, 2009). Elles se présentent comme des situations potentielles d'apprentissage (Fernagu Oudet, 2007 ; 2011) dans lesquelles s'engagent, ou non, les individus. Et si l'on peut parler de situations potentielles d'apprentissage, sans doute y-a-t-il lieu de parler de potentiel capacitant des environnements de travail. En effet, selon cette logique, on ne peut pas, par exemple, demander à des individus de faire preuve d'autonomie et de responsabilité sans que soient aménagés des espaces où ils peuvent exercer ces qualités. On ne peut pas non plus attendre d'eux de faire preuve d'esprit d'équipe si ne leur sont pas proposées des situations de travail collaboratives ou coopératives, au cours desquelles ils peuvent construire leur capacité à travailler en équipe.

RERS et environnement capacitant

- 20 Nous allons maintenant rapprocher les enseignements tirés de l'approche par les capacités et des environnements capacitants de l'expérience RERS (Réseau réciproque d'échanges des savoirs) de La Poste.

Cadre de la recherche

- 21 La recherche que nous allons présenter porte sur l'évaluation d'un dispositif expérimental de formation « Réseau réciproque d'échanges des savoirs » (RERS) à La Poste. Ce dispositif a été mis en place, en 2006, au sein de la division du courrier et s'adresse aux encadrants (chefs d'équipes) et cadres du courrier. Son objectif est de participer à la professionnalisation des salariés et, par retour, de l'organisation.

Les RERS, leviers de socialisation

- 22 La pratique des RERS est née dans les années 70, à l'initiative des enseignants Claire et Marc Heber-Suffrin, au sein des écoles, comme levier de socialisation, puis dans les quartiers populaires comme mode de construction ou de restauration du lien social. « *Le dispositif pédagogique, simple et révolutionnaire, fait vivre une utopie éducative et sociale : chacun a des savoirs qui peuvent intéresser les autres, tout le monde est capable d'apprendre et d'enseigner, nous pouvons apprendre de tout et par tous. Clarinette, histoire précolombienne, repassage, langage des sourds, dentelle, cuisine thaï, ou philosophie des sciences, ici, tous les savoirs se valent, et toute personne, d'où qu'elle vienne et quel que soit son niveau de formation, peut transmettre ses savoirs, ses savoir-faire, ses expériences* » (Heber-Suffrin, 2001). La seule monnaie d'échange qui circule est le savoir, et le désir et le besoin qu'en ont l'offreur ou le demandeur déterminent la valeur du savoir, dans un rapport de réciprocité (chacun est offreur et demandeur potentiel de savoirs) ; là réside toute l'originalité du dispositif. Les échanges ont une portée à la fois pédagogique (« *J'enseigne donc j'apprends* ») et éthique (chacun a des richesses à partager). Tout savoir est enseignable quel qu'il soit (principe de pluralité) ; il n'y a pas de savoirs supérieurs à un autre (principe de parité) ; ils ne sont pas monnayables (principe de démonétisation) mais rétribués selon un principe de don contre don (principe d'alternance, je donne, je reçois). Ce sont ces principes que la division du courrier de La Poste a cherché à faire vivre.
- 23 On compte près de 700 RERS dans les domaines de l'éducation, du travail social et de l'éducation populaire mais aucun en entreprise autre que celui de La Poste. Tous fonctionnent de manière particulière en fonction des contextes qui les ont vus naître mais tous ont des points communs dans leurs modes de fonctionnement : ils sont gérés par des animateurs en charge d'accueillir les personnes souhaitant entrer dans le dispositif ; ils les aident à repérer les savoirs dont ils sont porteurs et à découvrir et exprimer leurs besoins de savoirs. Ils collectent les offres et les demandes et mettent en relation offreurs et demandeurs. Ils préparent, organisent et animent des temps collectifs qui permettent de faciliter l'expression des demandes et offres d'échanges et de formaliser les savoirs pouvant donner lieu à échanges. S'ils sont fonctionnels (remplir des formulaires, organiser son temps, etc.), classiques (découvrir la musique, parler une langue, jouer aux échecs, etc.), liés à une pratique

(plomberie, couture, mécanique, etc.) ou à une expérience de vie (voyage, adoption, etc.) dans les réseaux classiques, à La Poste, les savoirs sont exclusivement en lien avec les situations professionnelles (gérer des tournées, utiliser intranet, réaliser un diaporama, piloter un établissement, réorganiser un centre de tri, etc.).

L'expérience de La Poste : améliorer le professionnalisme et les comportements collaboratifs

24 Expérimenté à la Direction opérationnelle territoriale du courrier 94, depuis septembre 2006, le RERS a progressivement été étendu à d'autres directions opérationnelles ainsi qu'à l'Université du courrier (Centre de formation interne). Retenu par la direction de La Poste dans le projet « Encadrants »⁴ comme outil d'acquisition de savoirs, il a vocation à être mis en œuvre sur la totalité du territoire. Il s'adresse aux directeurs d'établissement (DE) et managers de centres de traitement du courrier, de plateformes industrielles du courrier, de plateformes de préparation et de distribution du courrier, aux encadrants opérationnels (CE) ainsi qu'aux membres de l'Université du courrier et des directions d'appui et de soutien. L'objectif du dispositif est de partager et d'échanger des savoirs, des savoir-faire et des expériences liées aux activités professionnelles quotidiennes selon les principes d'un RERS classique : réciprocité (les participants s'engagent à offrir un savoir et à recevoir un savoir de quelqu'un d'autre), volontariat (seules les personnes volontaires participent au réseau), confiance (aucune intervention du hiérarchique ou validation d'expert sur la participation personnelle, le choix des offres et demandes ou le contenu des savoirs échangés), confidentialité (les participants s'engagent à ne pas diffuser les informations concernant les personnes) et égalité (des savoirs et des personnes). Les échanges se réalisent oralement en face-à-face ou par téléphone. Des bourses d'échanges et un site intranet permettent de recueillir et diffuser les offres et les demandes (se servir d'un tableur Excel, conduire de réunion, connaître les métiers de l'entreprise, organiser une tournée, identifier les enjeux d'un projet, etc.) puis de définir les modalités de l'échange et d'en faire le bilan.

25 Les bénéfices attendus sont doubles :

26 - au niveau des individus, résoudre les problèmes qui se posent à eux quotidiennement, techniquement et/ou socialement, développer ou approfondir leurs compétences : « *Je suis entré dans le RERS parce que je ne suis pas postier à l'origine, et il me manquait un certain nombre de clefs pour comprendre où je mettais les pieds* » (Eric, DE), « *J'ai personne sur mon entité pour m'apprendre à me servir de power point pour mes réunions ; dans le RERS, j'ai trouvé.* » (Fabio, CE)

27 - au niveau de l'entreprise, favoriser chez les individus, la prise en charge de leurs besoins de formation, faciliter la circulation des savoirs et la professionnalisation des acteurs en introduisant de nouvelles modalités de formation, en leur permettant d'élargir la scène organisationnelle qui est la leur, en développant de nouvelles formes de sociabilité, une culture de réseau et/ou de travail collaboratif : « *Ça permet de savoir ce qui se passe ailleurs, de travailler ensemble* » (Sophie, CE), « *J'ai donné des astuces pour gérer les tournées de facteurs, et moi j'avais besoin d'informations sur les syndicats.* » (Stéphane, DE)

28 Après trois ans de fonctionnement s'est posée la question de la pérennisation et du déploiement du dispositif. Il a donc été évalué afin de vérifier s'il se

traduisait par les effets et les bénéfices attendus. Les premiers résultats de cette évaluation ont été très encourageants (amélioration du professionnalisme, développement de comportements collaboratifs, de l'estime de soi et de la motivation). La Poste a souhaité affiner ses résultats en confiant une recherche plus approfondie à l'Equipe de recherche Apprenance et Formation des Adultes (université Paris Ouest Nanterre La Défense) et Interface Recherche.

Méthodologie de la recherche

29 La recherche s'est déroulée en 2009 et 2010, en quatre phases successives (cf. tableau 2). 68 entretiens semi-directifs ont été conduits, pour moitié auprès d'utilisateurs du RERS. Ils ont été retranscrits intégralement et ont fait l'objet d'une analyse de contenus. Nous ne traiterons ici que des résultats de la phase d'approfondissement (cf. tableau 2).

Tableau 2 : Les phases de la recherche

Phases recherche	Population	Objectif
Pré bilan	Traitement de 490 évaluations d'échanges offreurs et demandeurs.	Repérer les items à approfondir à travers l'analyse statistique et sémantique de 46 bilans échanges, 227 bilans demandeurs et 217 bilans offreurs.
Approfondissement	34 entretiens semi-directifs auprès de cadres ou encadrants utilisateurs du RERS (Réseau réciproque d'échanges des savoirs) en Région Ile-de-France et dans le Rhône.	À partir des items identifiés lors du pré-bilan, recueillir des informations sur les questions de motivation, de déroulement des échanges, d'enjeux, d'effets et de conditions de développement du dispositif.
Elargissement	34 entretiens semi-directifs auprès de non-utilisateurs du RERS dans cinq départements où le RERS n'est pas implanté (95, 83, 06, 74, 01). 7 Directeurs d'établissement, 18 Encadrants courrier (ex chefs d'équipe), 4 responsables RH (ressources humaines) et assistantes, 6 personnes services supports (ressources, qualité, communication...)	Analyser les conditions de mise à l'emploi, de montée en compétences, le ressenti quant aux formations suivies, et le regard porté sur le RERS après qu'il leur a été présenté en termes d'objectif, de démarche et de fonctionnement.
Ouverture	Exploitation des 68 entretiens.	Permettre un aller-retour entre les pratiques spontanées des salariés (leurs apprentissages informels) et les potentialités du RERS.

Source : Auteur.

L'enquête d'approfondissement

30 Elle a été construite à partir de l'outil d'évaluation du dispositif mis en place

par La Poste. Les items explorés ont été les suivants : motivation, déroulement des échanges, enjeux, effets et conditions de développement du RERS.

Du côté de la motivation : Résoudre des problèmes, se construire un réseau

31 Différents motifs animent les personnes qui entrent ou restent dans le RERS ; ils ont trait à la nature ou aux attributs :

32 - du dispositif jugé innovant, opérationnel et en lien direct avec les situations de travail :

« C'est un dispositif innovant, inhabituel » (Sylvie, formatrice),
« C'est en plus de la formation, on a le vécu des gens, on trouve ce qui n'est pas dans les textes, dans les procédures... On apprend des choses opérationnelles, contextualisées, en lien direct avec ce dont on a besoin. » (Carmelo, CE)

33 - du processus jugé réactif :

« On trouve des solutions à nos problèmes en temps réel, c'est rapide, ça couvre tout, il y a toujours quelqu'un qui sait » (Marius, DE), « On gagne du temps... Une demande de formation, ça prend des semaines. Là, en quelques jours, c'est réglé. » (Eric, CE)

34 - des échanges jugés sincères, professionnels, et relevant de problématiques partagées :

« On voit qu'on a les mêmes problématiques et que du coup, on peut les régler ensemble » (Marie, CE), « Les gens du RERS sont forcément des gens de confiance, ils osent dire qu'ils ne savent pas, ils acceptent de donner sans retour, on peut compter sur eux. » (Pauline, CE)

35 - des stratégies individuelles. Le RERS permet de se projeter dans l'avenir, de se construire un réseau, de se sentir moins seul, et de résoudre des problèmes immédiats :

« Cela me permet de développer un réseau de connaissances » (Eric, CE), « On se sent moins seul... On rencontre d'autres personnes qui font le même métier mais pas au même endroit... on se sent solidaires » (Jean François, RE), « J'utilise le RERS pour avoir des connaissances sur un poste que je voudrais avoir plus tard, comme ça, je sais quelles compétences je dois développer pour avoir le poste » (Lila, CE), « On peut voir comment font les autres dans la même situation que nous, comparer, échanger. » (Andréa, RRH).

Du côté du déroulement des échanges : instaurer une relation de confiance

36 La plupart des offres et demandes d'échanges proviennent :

37 - des bourses d'échanges collectives qui sont proposées afin que les participants se connaissent, comprennent les offres et demandes des collègues,

formalisent et proposent les savoirs à échanger, définissent ensemble les modalités des échanges ;

38 - du site extranet accessible par intranet ou internet (www.rers-courrier.fr) permettant de s'inscrire, de formuler et consulter les offres et demandes, d'obtenir les coordonnées des participants, de définir les modalités et de faire le bilan de l'échange ;

39 - de la mise en réseau par les animateurs locaux qui peuvent conseiller, guider les participants et les mettre en relation entre eux.

40 La relation de confiance est déterminante pour que les échanges aient lieu.

41 Les demandes se construisent essentiellement :

42 - en fonction des besoins qui émergent d'une prise de fonction, d'une nouvelle activité, d'un futur projet, de ses besoins prospectifs en termes d'évolution professionnelle ;

43 - au contact des offres émises lors des bourses d'échanges ou trouvées sur le catalogue extranet ;

44 - pour trouver des réponses qu'on ne trouve pas en formation ou dans l'environnement direct du travail.

45 Les offres semblent plus faciles à formuler au cours des bourses d'échanges, au contact des demandes ; cependant, elles restent difficiles à formaliser dans un premier temps, par manque de confiance en soi ou parce que l'on pense que « *les autres savent forcément puisqu'ils font le même métier* » (Paul, CE). Cette question de confiance se retrouve également au niveau de la symétrie des échanges. Il semble plus facile d'instaurer une relation de confiance avec les pairs, « *Entre nous, on peut se dire les choses, la hiérarchie n'est pas là pour juger* » (Pierre, CE). L'idée étant de se rendre service entre collègues, de s'épauler, de pouvoir mieux se comprendre au niveau des contraintes et des difficultés quotidiennes, « *Ca fait du bien de savoir qu'il y a des gens sur qui on peut compter pour résoudre nos problèmes. On n'ose pas toujours le faire sur notre établissement. C'est comme si on disait qu'on était incompetent* » (Michel, DE).

46 Une fois le cap de prise de confiance franchi, la dynamique RERS semble sortir de son cercle. Les échanges formels deviennent moins nombreux et se réalisent pour partie en dehors du RERS de manière informelle, lui échappent. Ils sont moins contraignants (procédure de demande ou d'offre, évaluation de l'échange, etc.) et considérés comme fiables. Appartenir au RERS est considéré comme un label de confiance, « *C'est quelqu'un de bien, il est dans le RERS* » (Sophie, CE).

47 En 2011⁵, depuis la naissance du dispositif, pas moins de 2 200 échanges ont été réalisés et 4 000 offres et demandes exprimées.

Du côté des enjeux du dispositif : partager expériences et résultats

48 Interrogées sur les intérêts du RERS, les personnes expliquent qu'elles sont en attente :

49 - d'améliorer leurs manières de faire, leur pratique, par l'acquisition de savoirs à géométrie variable (savoirs techniques, organisationnels, méthodologiques, et/ou comportementaux, etc.) :

« Je veux faire mieux que ce que je fais. Y'en a qui ont des trucs à nous filer pour qu'on se débrouille mieux » (Sophie, CE), « Je viens d'arriver, heureusement qu'il y avait le RERS pour m'aider à comprendre où je mettais les pieds. Les projets sont tellement

nombreux et je ne suis pas postier à l'origine » (Pierre, CE) ;

- 50 - de partager, confronter et analyser des expériences pour se projeter dans l'avenir, anticiper des événements, ou tout simplement régler des problèmes quotidiens très opérationnels :

« On partage nos expériences et nos résultats, on réfléchit ensemble pour améliorer les choses, voir ce qui a marché ou pas » (Michel, DE) ;

- 51 - de trouver ce que l'on ne trouve pas en formation :

« Le RERS, c'est de la pratique ; la formation, c'est de la théorie » (Sophie, CE), « Le RERS, c'est contextualisé ; la formation, c'est décontextualisé » (Pierre, CE), « Le RERS, c'est rapide et personnalisé, précis ; la formation, c'est long et impersonnel, c'est général » (Eric, CE).

Du côté des effets : développer un sentiment d'appartenance

- 52 La pratique du RERS leur a permis de répondre à leurs attentes et parfois, d'aller au-delà. Elles déclarent avoir pu :

- 53 - mieux connaître l'entreprise et l'organisation, mieux appréhender le milieu, l'environnement et le contexte de travail, les responsabilités et les problématiques des uns et des autres ;
- 54 - développer un réseau au-delà du RERS avec les personnes utilisatrices et leurs réseaux personnels ;
- 55 - prendre confiance en elles et se sentir valorisées par les échanges ;
- 56 - développer un sentiment d'appartenance à un groupe qui partage les mêmes objectifs (donner et recevoir sans juger), développer une identité RERS ;
- 57 - prendre conscience de leurs besoins, de leur niveau de compétence ;
- 58 - trouver des réponses opérationnelles, contextualisées et personnalisées.

Du côté de son développement : un nécessaire appui de la hiérarchie

- 59 Le RERS est donc jugé très utile pour acquérir certaines formes de connaissances, certains savoirs, pallier aux déficits de l'organisation en matière de circulation de l'information, accroître son sentiment d'efficacité personnelle, élargir son réseau, etc. Mais il ne peut, au regard de ses usagers, exister sans un réel appui politique qui incite la hiérarchie à encourager l'entrée dans le RERS et à le faire vivre comme un outil de formation.

- 60 « Ça peut marcher que si on a la hiérarchie avec nous » (Sophie, CE), « Sans politique explicite de La Poste, ça ne peut pas marcher... Je crois qu'on ne diffuse pas assez que cela existe » (Marius, DE), « Il faudrait que cela soit pris en compte dans le plan de formation » (Philippe, DE)

- 61 Au final, le RERS tel qu'il fonctionne, nous a permis de mettre en évidence que ses usagers le considèrent comme :

- 62 - un outil d'intégration dans l'entreprise et de socialisation professionnelle ;
- 63 - un moyen d'apprendre autrement ;
- 64 - une source de dynamisation des ressources individuelles.

Portée du dispositif

65 Quatre fonctions majeures ont pu ainsi être repérées ; nous allons revenir sur chacune d'elle.

Fonction d'intégration dans l'entreprise

66 Le RERS permet la création de liens entre un nouvel arrivant et les autres salariés de l'entreprise. Le nouvel arrivant pouvant être un nouveau salarié, une personne promue ou mutée ou se voyant confier de nouvelles activités ou responsabilités. Selon les cas, l'intégration est fonctionnelle, identitaire et/ou culturelle. Les personnes utilisent le RERS pour accéder à des normes, des codes, des valeurs, des pratiques, des savoirs, des informations, des procédures, des connaissances sur l'entreprise, etc., parce que l'intégration dans le poste de travail ou la nouvelle activité n'a pas été organisée ou s'est avérée insuffisante : « Quand je suis arrivée sur mon poste, il n'y avait pas de doublure... Je me suis retrouvée là sans trop savoir comment m'y prendre et sans bien connaître l'entreprise. J'étais dans l'automobile avant. Avec le RERS, j'ai pu trouver les informations de base dont j'avais besoin et on m'a conseillé. Il y avait bien des manuels dans le placard et intranet mais cela faisait trop d'informations à gérer. Avec le RERS, je suis allé à l'essentiel. Et Après, j'ai pu me débrouiller. » (Philippe, DE)

67 Mais l'intégration peut s'envisager également de manière proactive lorsqu'une personne souhaite orienter ses activités ou changer de poste de travail, le RERS devient alors l'occasion de se préparer au changement : « Je voudrais changer de poste et aller sur des groupements d'établissements. Pour me préparer, le RERS c'est utile. Il y a des gens qui font ça et ils me disent ce qu'ils font, ce qu'il faut que je travaille pour avoir mes chances. » (Eric, CE).

68 Ainsi, les pratiques d'intégration via le RERS sont directement liées au poste de travail (intégration fonctionnelle) ou à l'environnement du travail (intégration culturelle et identitaire).

Fonction de socialisation professionnelle

69 Le RERS répond aux besoins d'échanges de ses utilisateurs et favorise le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté : « On apprend à connaître les gens qui nous en font connaître d'autres. On a un carnet d'adresses et on sait à quelle porte frapper si on a besoin » (Stéphane, DE) ; « Si la personne m'a été conseillée par quelqu'un du RERS, j'y vais en toute confiance même si elle n'appartient pas au RERS. » (Juliette, CE). Les échanges sont l'occasion de développer son réseau, d'accéder à l'entreprise de manière différente, de trouver d'autres espaces de travail que les espaces quotidiens, de faire la connaissance de pairs qui partagent les mêmes problématiques, d'être en contact avec d'autres réalités, et de se sentir moins seul, etc. Un sentiment de solidarité et d'appartenance à un collectif naît de ces échanges et conduit les uns et les autres à « oser se dire » (oser parler de ses difficultés et de ses besoins de formation), et se penser comme « un tout à part » dans l'entreprise. Ce collectif semble fonctionner comme une communauté de pratique⁶ et d'apprentissage⁷ qui a pour premier effet de développer son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986)⁸ : « J'écoute les demandes et je me dis que je sais plein de choses. Ça fait du bien de se sentir utile... c'est valorisant. Partager ce que l'on a

su faire, ça donne confiance. » (Sylvie, CE)

Fonction d'apprentissage

70 Pour faire vivre le dispositif au-delà de ses règles de fonctionnement (parité, confidentialité, confiance, etc.), une chef de projet et des animateurs locaux animent le réseau et des réunions d'information collective (bourses d'échanges). Ils ont pour rôle de faciliter et stimuler les échanges, de garantir le cadre de ces derniers. Outil essentiel, les bourses d'échanges permettent d'exprimer et de formaliser les offres et les demandes, de susciter et de planifier les échanges. Les échanges durent environ deux heures et ont lieu en général de visu et sur le temps de travail. Une fois l'échange réalisé, un bilan permet d'apprécier l'efficacité de ce dernier, d'enclencher de nouvelles demandes ou offres d'échanges qui pourront être proposées au cours d'une prochaine bourse d'échanges (ou directement sur l'extranet). L'extranet peut être renseigné sans passer par ces bourses d'échanges.

71 Les modalités de fonctionnement du RERS ne sont pas seulement source de stimulation (bourses d'échanges, lien à l'animateur réseau, etc.) ; elles fournissent des outils capables de soutenir et de structurer les échanges (procédures, formalisation de l'offre, de la demande, évaluation des échanges, etc.) et de développer une capacité à autoréguler ses apprentissages (Pintrich, 2000 ; Boekaerts, 2002, Cosnefroy, 2011)⁹. Le fait que les apprentissages soient adossés aux situations professionnelles est facilitant ; les utilisateurs du RERS peuvent cibler leurs besoins, définir des objectifs (comprendre les usages d'un tableur ou utiliser un tableur), établir des priorités (réaliser des opérations sous Excel), élaborer des stratégies (choisir son partenaire dans l'échange), planifier leurs acquisitions (s'attaquer aux multiplications en colonnes), comparer leurs acquis à ceux des autres (effet miroir des demandes et des offres), etc. L'autorégulation prend différentes formes (cognitive, métacognitive et/ou motivationnelle)¹⁰. Elle peut consister en un simple accroissement des connaissances ou devenir un moyen de connaissance de soi et de sa manière d'apprendre et de travailler. Les échanges ou leur préparation permettent d'adopter des postures réflexives.

72 « *Lorsqu'on fait un échange, on voit tout de suite si ça passe. Ça pose des questions. Ça oblige à réfléchir, à se poser. Et puis il y a les questions qu'on vous pose et qui vous obligent à penser autrement* » (Juliette, CE), « *Le fait de faire un échange permet de structurer sa pensée et de formaliser ce que l'on veut transmettre. On apprend en faisant, en préparant l'échange mais aussi en l'évaluant ...Confronter ses pratiques, ses idées, son vécu... c'est très riche... Je ne travaille pas pareil depuis que je suis dans le RERS... j'implique plus mes collaborateurs...* » (Fabio, CE)

Fonction de diversification pédagogique : la culture de l'apprenance

73 Le RERS apparaît comme un outil qui complète les ressources de la formation (stages) et participe d'une culture de l'apprenance (Carré, 2005)¹¹. Avec l'apprenance, il n'est plus question de trouver les moyens d'apporter le savoir aux acteurs mais de donner aux sujets les moyens d'aller le chercher. Ils deviennent agents de leur développement. Cette attitude semble facilitée et encouragée par le cadre même du dispositif (volontariat, parité, liberté d'échanges, confidentialité)

et ce qu'il génère en termes de dispositions à apprendre (agentivité¹², sentiment d'efficacité personnelle, autorégulation, sentiment d'utilité perçue) et d'effets sur la pratique (précision, transférabilité, opérationnalité).

74 « Dans les stages, c'est surtout quand on discute avec les collègues que l'on apprend quelque chose d'utile. La formation, c'est de la théorie. Le RERS, c'est de la pratique. La formation aussi, des fois c'est obligatoire. Là on y va ou on n'y va pas, c'est nous qui choisissons » (Cendrine, CE). « Dans le RERS, on repère ce dont on a besoin, on organise l'échange quand on veut et comme on veut, c'est motivant. » (Fabio, CE)

Le RERS, retour sur l'idée d'environnement capacitant

75 Si l'on considère qu'un environnement capacitant élargit le pouvoir d'agir des individus en leur apprenant à mailler les ressources à leur disposition (individuelles, environnementales ou socio-organisationnelles) et en leur donnant envie de le faire (d'apprendre par eux-mêmes), alors le RERS participe à la construction d'un tel environnement.

76 Ainsi, au-delà des savoirs professionnels développés, nous avons pu repérer que les modalités mêmes d'organisation du dispositif (bourse d'échanges, site internet, animateurs locaux, liberté d'action dans l'organisation et le contenu des échanges, évaluation, etc.) permettaient d'influencer la capacité des individus à apprendre par eux-mêmes, de transformer leurs apprentissages en capacités. Les espaces de réflexivité (repérage, formalisation des savoirs ; mise en lien, diffusion des pratiques et des expériences), et d'identification (prise de conscience et partage de ses savoirs, savoirs partagés) que produit le dispositif fonctionnent comme des facteurs de conversion. Dans ces espaces, les ressources individuelles et socio-organisationnelles viennent s'enrichir mutuellement, produisant capacités et capacités.

77 La force du dispositif, selon nous, tient aux conversions qu'il rend possibles et qui s'enracinent dans le fait de permettre aux individus de :

78 - exercer leur agentivité. Ils choisissent les apprentissages qu'ils veulent réaliser en fonction de ce qu'ils ont envie ou besoin d'apprendre ;

79 - autoréguler leurs apprentissages. Ils identifient les ressources dont ils ont besoin pour réaliser leurs apprentissages et les exploitent ;

80 - développer leur sentiment d'efficacité personnelle. Ils se sentent valorisés par la mise à disposition et la reconnaissance de leurs savoirs, compétences, ou pratiques ;

81 - stimuler leur réflexivité (conscience critique) lors des situations d'expression, de mise à jour des besoins de formation (bourses d'échanges) et de la réalisation des échanges (structuration, transmission, régulation d'un contenu).

82 Le dispositif, dans ses fondements, dans ses modalités organisationnelles, participe au développement de dispositions à apprendre, les stimule, et leur donne les moyens de se déployer.

83 Il n'est pas possible de généraliser ces effets à l'ensemble des individus, car les ressources individuelles comme les contextes dans lesquels elles s'expriment varient d'un individu à l'autre.

84 La recherche a permis de montrer qu'un environnement capacitant est bien plus qu'un environnement où l'on apprend, il est aussi un environnement qui aide à apprendre et donne envie d'apprendre.

Ouverture : perspectives de recherche

85 Pour l'organisation étudiée ici, les gains possibles liés à la mise en place du RERS (réseau réciproque d'échanges des savoirs) dépassent ses attentes initiales. Sans contraindre les individus, l'organisation a pu atteindre ses objectifs de formation (apprentissage d'éléments de compétences) et de professionnalisation des personnes et des activités de travail grâce aux opportunités et possibilités que le dispositif offre en termes de mise à distance de la pratique. Elle a pu stimuler l'identification des ressources de l'environnement et la conversion de ces ressources en pouvoir d'agir, caractéristiques incontournables d'un environnement capacitant.

86 Cela suppose, en amont, que l'organisation favorise l'exploration et la mise à disposition des ressources.

87 La recherche présentée est à considérer comme une recherche à l'épreuve d'un cadre théorique. Elle n'a pas été pensée en fonction de ce dernier mais s'est révélée comme pouvant lui faire écho. Elle a permis d'identifier des pistes d'appréhension des qualités d'un environnement capacitant et c'est ce qui en fait sa force pour le champ de la formation. Du point de vue développemental (Falzon, 2008), l'approche par les capacités, mise en regard du RERS, montre qu'un environnement capacitant est un environnement qui facilite l'accès aux ressources formatives (quelles qu'elles soient), leur identification, leur dynamisation, et qui apprend à les utiliser.

88 Néanmoins, si le dispositif mis en place a eu des effets positifs pour les individus et l'organisation, il faut en souligner les conditions de déploiement.

89 Du côté de l'organisation, la hiérarchie et le management de proximité sont garants du succès du RERS par le regard qu'ils portent sur lui, son intérêt, ses possibles. Sans relai organisationnel, local et managérial, il ne pourra se déployer que de manière arbitraire et aléatoire. Un affichage politique est indispensable pour que les acteurs du terrain se saisissent du dispositif et l'essaient.

90 Du côté des individus, la capacité à identifier et orienter leurs besoins d'apprentissages, à utiliser les ressources qui les entourent pour y répondre, mérite de porter une attention particulière aux dispositions à apprendre. Une réflexion est à engager sur des concepts tels que ceux, entre autres, de motivation, d'agentivité (agent de ses actions), de sentiment d'efficacité personnelle, ou d'autorégulation.

91 À ce titre, un environnement capacitant pourrait être appréhendé comme un environnement qui participe au développement de ces dispositions à apprendre, sans lesquelles il est difficile de penser qu'un individu puisse s'engager dans des situations d'apprentissages.

92 Ainsi, le cadre théorique de l'approche par les capacités nous semble ouvrir de belles perspectives de recherche et de mises en pratiques. Il renouvelle des approches de formation trop centrées sur les tâches et insuffisamment sur les activités et les conditions d'exercice de l'emploi ou du poste de travail. Il permet, en outre, d'interroger les pratiques d'évaluation du travail ou de la formation de manière différente (voire de la performance de l'entreprise au niveau ressources humaines, organisationnel et managérial) et d'entreprendre une réflexion sur l'idée de « disposition à apprendre » des individus et des organisations et de leurs interactions.

Bibliographie

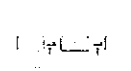
- Bandura A. (2003), "Observational learning", in J. H. Byrne (Ed.), *Encyclopedia of learning and memory*. New York : Macmillan.
- Bandura A. (2002), *Auto-efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : de Boeck, trad. de J. Lecomte.
- Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Bandura A. (1977), *Social Learning Theory*. New York : General Learning Press.
- Bouffard-Bouchard T. (1990), "Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task", *Journal of Social Psychology*, 130, pp. 353-363.
DOI : 10.1080/00224545.1990.9924591
- Bouffard-Bochard T. et Pinard A. (1988), « Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial », *International Journal of Psychology*, 23, pp. 409-431.
- Carré P. (2005), *L'apprenance*, Paris, Dunod.
- Coteel D., Zimmerman B. (2008), « Capacités et développement professionnel », *Formation Emploi* n° 98.
- Cosnefroy L. (2011). *Apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation – déontologie et identité*, Grenoble : PUG
- Coutarel F. (2009), Le réseau social dans l'intervention ergonomique : enjeux pour la conception organisationnelle, *Management & Avenir* n° 27.
DOI : 10.3917/mav.027.0135
- Falzon P. (2005), "Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments", *Humanizing Work and Work Environments*, Guwahati, India.
- Falzon P. (2006), *Enabling safety : issue in design and continuous design*, AISS Congress, Nice, France.
DOI : 10.1007/s10111-007-0072-1
- Falzon P., Nascimento A. & Pavageau P. (2008), "Towards models and tools for assessing the developmental quality of work", in Szelwar L., Mascia F. and Montedo U. (Eds.), *Human Factors in Organizational Design and Management – IX*. Sao Paulo, 19-21 mars.
- Falzon P., Mollo V. (2009), "Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant", *Laboreal*.
- Farvaque N., Bonvin M. (2007), "L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques", *Formation Emploi*, n° 98, avril-juin.
- Fernagu Oudet S. (2007), *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, Paris, L'Harmattan
- Fernagu Oudet S. (2010), "Professionnalisation et alternances", *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, Les dossiers de Sciences de l'Education, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail n° 24.
- Fernagu-Oudet S. (2011), « Des organisations pour apprendre », *Spécificités* n° 9, Paris.
- Gagnon N. (2003), *Essai de positionnement du concept de communauté de pratique stratégique – en réseau – dans un contexte de formation en milieu organisationnel*, Faculté des sciences de l'éducation, programme de maîtrise en technologie éducative pour l'obtention du grade de maître ès art, Université de Laval.
- Heber-Suffrin C. (2001), *Echangeons nos savoirs*, Paris, Syros.
- Kirschner P., Wopereis I.G.J.H. (2003), "Mindtools for teacher communities : A European perspective", *Technology, Pedagogy and Education*, 12, pp. 105-124.
- Lameul G., Jézégou A. & Trollat A.-F. (2009) (Dir.), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*, Lyon, « Chronique Sociale ».
- Lave J. et Wenger E. (1991), *Situated learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge, University Press.
- Pastre P., Rabardel P. (2005), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*, Paris, Octarès.

- Pintrich P.R. (2000), "The role of goal orientation in self-regulated learning", in Boekaerts M., Pintrich P. R. et Zeidner M. (dir.), *Handbook of self-regulation* San Diego, CA : Academic Press, pp. 452-502.
- Riel M. et Polin L. (2004), "Online Learning communities : common ground and critical differences in designing technical environments", in Barab S.A., Kling R. & Gray J. (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge, University Press, pp. 16-52.
- Sen A. (1993), *Ethique et économie – Et autres essais*, Paris, PUF.
- Sen A. (2000), *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris, Odile Jacob.
- Sen A. (2012), Chemla P. (trad), *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.
- Van den Abeele M.A. (2011), *Echanges réciproques de savoirs en entreprise – un réseau au service de l'entreprise responsable*, Lyon, "Chronique Sociale".
- Zimmerman B. (2008), *La liberté au prisme des capacités*, Paris, Editions EHESS.
- Zimmerman B. (2011), *Ce que travailler veut dire*, Paris, Economica. ■

Notes

- 1 Dispositifs de formation e-learning standardisés, industrialisés qui visent à former simultanément un nombre important d'apprenants et peut donc intéresser le plus large public.
- 2 Dispositifs de co-formation entre une ou plusieurs personnes issues de champs d'expertises différents.
- 3 Processus de formation qui permet aux apprentissages, ainsi qu'aux solutions aux problèmes traités en formation, d'être réinvestis dans le travail, ce qui engendre une multiplicité de micro-changements qui vont progressivement faire évoluer l'organisation vers plus d'efficacité.
- 4 Ce projet a notamment donné naissance à l'Ecole des managers. Elle propose des formations certifiantes et qualifiantes permettant d'assurer un développement continu des compétences des encadrants face aux évolutions de l'entreprise et de ses marchés.
- 5 <http://www.solfrance.org/wp-content/uploads/Le-RERS-de-La-Poste.pdf>
- 6 Une communauté de pratique est constituée de groupes d'individus engagés dans la même occupation ou dans la même carrière. Ces individus interagissent sur une base continue en vue de maîtriser et d'améliorer les savoirs et savoir-faire de leur domaine d'intérêt (Lave and Wenger, 1991 ; Kirschner and Wopereis, 2003). L'engagement mutuel, l'entreprise conjointe et le répertoire partagé sont parmi les caractéristiques importantes de ce type de communautés.
- 7 Une communauté d'apprentissage est constituée d'un groupe d'individus qui œuvrent ensemble dans un temps déterminé pour réussir une tâche ainsi que comprendre un nouveau phénomène ou compléter une tâche collaborative (Riel et Polin, 2004). Elle se constitue dans le cadre de la formation à des fins d'apprentissage pour répondre à des besoins et à des buts bien précis (Gagnon, 2003).
- 8 La notion de sentiment d'efficacité personnelle est issue de la théorie sociocognitive (Bandura, 1977, 1986). Elle se définit comme les croyances qu'entretient un individu quant à sa capacité à réaliser une tâche particulière ou à affronter efficacement une situation précise (Bouffard-Bouchard 1990 ; Parent et Larivée, 1991). La conviction de son efficacité personnelle ne concerne donc pas tant les connaissances et les compétences détenues par l'individu que le jugement qu'il porte sur ce qu'il croit être en mesure de faire avec ses connaissances et ses compétences dans une situation précise (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988).
- 9 L'apprentissage autorégulé se définit comme un processus actif et constructif par lequel les apprenants fixent leurs objectifs d'apprentissage et exercent le suivi et le contrôle de leurs connaissances, motivations et comportements.
- 10 L'autorégulation est cognitive lorsque l'apprenant se fixe des buts d'apprentissages, elle est métacognitive lorsqu'elle introduit un processus d'autoévaluation des apprentissages
- 11 L'apprenance décrit un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.

Table des illustrations

	URL http://formationemploi.revues.org/docannexe/image/3684/img-1.jpg
	Fichier image/jpeg, 78k

Pour citer cet article

Référence papier

Solveig Fernagu Oudet, « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », *Formation emploi*, 119 | 2012, 7-27.

Référence électronique

Solveig Fernagu Oudet, « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », *Formation emploi* [En ligne], 119 | juillet-septembre 2012, mis en ligne le 30 septembre 2012, consulté le 05 octobre 2017. URL : <http://formationemploi.revues.org/3684>

Auteur

Solveig Fernagu Oudet

Maître de conférences en sciences de l'Education, université Paris Ouest Nanterre la Défense

Droits d'auteur

© Tous droits réservés

« L'impact des mutations en cours sur les modalités de professionnalisation des acteurs de la formation, du conseil et de l'accompagnement »

par André Chauvet

1- Des mutations d'importance

La période actuelle est traversée de multiples changements suscitant questionnements et inquiétudes, tant individuels que collectifs. Multiplication des transitions ou des ruptures, non linéarité, imprévisibilité, risques de déclassement, vulnérabilités prenant des formes nouvelles et persistantes, renforcement de déterminismes sociaux...autant de conséquences d'une mondialisation des échanges qui accélère l'obsolescence rapide des repères individuels et collectifs et soumet chacun à des menaces nouvelles et permanentes. Parallèlement, le développement du numérique introduit un nouveau rapport au savoir et modifie de manière radicale les usages de chacun. Cela a des conséquences sur tous les plans de vie. Dans ce contexte, les métiers de la formation, du conseil et de l'accompagnement sont directement impactés tant dans leur finalités que dans leurs modalités de mise en œuvre.

Car ces professionnels interviennent dans des logiques de service à l'utilisateur, visant pertinence et personnalisation, ce qui suppose à la fois d'anticiper ses besoins mais également de mieux comprendre les usages spontanés et leurs conséquences tant dans le rapport à la ressource informative que dans l'élaboration des décisions individuelles.

Ces évolutions accélérées et générales amènent à une réflexion tant politique, stratégique que méthodologique sur les organisations et les formes le plus adaptées de conseil aux personnes pour faire face, tout au long de la vie, à ces situations. Cela nécessite une approche élargie qui prenne en compte à la fois la multiplicité des facteurs agissant mais également leur interdépendance. Par ailleurs, l'augmentation de la mobilité professionnelle choisie et contrainte a de nombreuses conséquences, notamment sur les besoins de conseil en évolution professionnelle. Elle remet en question l'organisation historique des processus d'accès au monde du travail. Plus de mobilité, c'est non seulement des choix à reconsidérer régulièrement mais c'est également la nécessité de développer des compétences tout au long de la vie facilitant cette adaptation et ces transactions permanentes.

On repère aussi une préoccupation permanente sur les possibilités d'évolution qui induisent des recherches d'informations fréquentes et multiformes.

Comprendre le professionnalisme nécessaire à l'exercice de tous ces métiers et les modalités d'exercice les plus adéquates est un enjeu majeur à un moment de notre histoire collective où la demande de formation, de conseil et d'accompagnement est plus que jamais intense et exigeante.

2- Des impacts à différents niveaux

2-1 Le rapport à la ressource modifié

L'arrivée du numérique, c'est la possibilité d'accès à un nombre de données vertigineuses en un « clic ». La question de la pertinence et de l'interprétation des données est évidemment essentielle mais tout cela change considérablement la représentation du savoir et son mode d'accès. On peut nommer de façon schématique ces bouleversements¹ :

- Un savoir disponible, manipulable, **sous la main**, facilement accessible
- Un savoir **fluctuant, mobile, éphémère**, toujours en mouvement
- Un savoir **multiforme** : à côté de l'officiel, rationnel, scientifique, validé mais également subjectif, polémique, paradoxal, en somme inachevé et contestable
- A côté d'un savoir **pérenne, structurant, un flux incessant de données jetables** dont la distinction n'est pas aisée
- Un clivage **dépassé entre objectif/ subjectif, formel/informel** : exemple de l'accès à l'information sur les métiers. Les informations formelles, validées, certifiées sont de moins en moins suffisantes pour avoir de l'information stratégique utile : il s'agit de recourir à des personnes avisées qui associent un point de vue fondé mais qui n'est pas la vérité.
- Cela génère une **suspicion pour le savoir officiel**. La recommandation peut prendre le pas sur l'avis scientifique fondé et conduire à des choix individuels aberrants aux conséquences graves.
- Le passage d'une **organisation structurée, hiérarchisée et encyclopédique**, systématique à des approches erratiques, à des sources **fragmentaires** dont la qualité n'est pas garantie, et qui peuvent n'avoir aucune connexion entre elles.
- Le passage d'un mode **analytique et séquentiel** à un mode plus holistique, moins contrôlé.
- Un **savoir co-construit, œuvre collective** et plus uniquement parole sacrée, incontestable de savant.

Tous ces éléments amènent le professionnel à devoir « jouer » avec la donnée récupérée, analysée, interprétée par l'utilisateur ce qui suppose également pour lui une veille sur ce flux incessant. Cela est d'autant plus crucial que les éléments invariants sont moins nombreux et les évolutions rapides. Le risque c'est que l'information proposée officiellement soit d'un niveau de généralité telle qu'elle ne puisse aider les personnes à prendre des décisions stratégiques complexes. Et que la recommandation des « autres » prenne le pas sur les conseils avisés.

¹ Voir Sandra ENLART, Olivier Charbonnier, Faut-il encore apprendre, DUNOD, 2010

2-2 Des modes d'investigation, de traitement et de décision

Car au-delà du rapport à la ressource, c'est bien également le mode de traitement qui est modifié. On observe plusieurs stratégies en développement :

- **La sérendipité** (aller au hasard, fureter, picorer, provoquer la rencontre). L'illustration en est le surf sur internet où on passe d'un site à l'autre sans toujours avoir de plan préalable à disposition. Cela génère une multiplicité d'hypothèses pas toujours approfondies et un mode d'investigation de proche en proche.
- **La recommandation** (point de vue du tiers, du pair...). C'est la démarche de nombreux jeunes qui veulent récupérer un avis de pair sur un établissement, une formation, un métier. Forum, blogs, réseaux sociaux sont plus sollicités que les médias officiels et spécialisés. Cela pose des problèmes de qualité et de fiabilité de ces informations.
- **La non linéarité** : le passage de modalités linéaires chronologiques à des modes plus itératifs (essai/ erreur) peut expliquer des investigations ou des choix apparemment incohérents. La logique n'est pas rationnelle mais plutôt opportuniste, circulaire et ouverte. L'articulation des deux modes de traitement est donc un enjeu.
- **La contribution** : chacun peut « contribuer » à enrichir le savoir collectif. Le clivage savant / usager est moins net qu'autrefois. Cela explique des logiques de **délibération** (compromis, prise en compte des dissonances), ainsi que la simultanéité des modes **verticaux** (le savoir savant) et des modes **latéraux** (le savoir se construit et chacun y contribue).

2-3 Une ingénierie de la médiation à construire

Tout cela pose des questions essentielles sur le rapport à la ressource informative et les modes de développement de la connaissance. Amartya **Sen**² distingue **mettre à disposition** les ressources et permettre leur usage adéquat. C'est **l'effectivité de l'utilisation et leur pertinence** qui est en question. Pour le professionnel, cela pose un certain nombre de questions essentielles :

- Quel rapport entre exposition à la ressource et appropriation : en somme quelles sont les conditions de médiation ?
- Quelle est la fonction du formateur ou du conseiller vis-à-vis du savoir et vis-à-vis du processus de construction du savoir ?
- Cela remet au centre les approches constructivistes : action, interaction, dissonance cognitive, régulation, réflexivité et le développement de la notion d'apprenance (Philippe Carré³).

² Amartya SEN L'individu et le développement Humain C amp E ai 2012

³ Philippe CARRE, L'Apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir, DUNOD, 2005

2-4 Une posture nouvelle⁴

Pour les formateurs ou les accompagnateurs, la posture professionnelle en est bouleversée ce qui suppose le développement de gestes professionnels et de leviers d'ingénierie inédits fondés sur quelques principes forts et polémiques :

- La légitimité n'est plus dans l'unique maîtrise du savoir académique
- S'effacer, observer, laisser l'autre faire et apprendre deviennent des leviers d'action
- Construire des occasions d'apprendre devient l'enjeu
- Utiliser le hasard, l'imprévu, le jeu comme ressources de mise en scène
- « *Passer d'une logique de réponses agencées dans un programme autorisé à une logique de questions à élaborer ensemble selon plusieurs points de vue* » (Denis Cristol⁵)
- Elaborer du savoir par la co construction et la délibération⁶ permanente, savoir lui-même en situation éphémère et susceptible d'évolutions
- Ce qui met un enjeu nouveau sur la veille professionnelle et la délibération des professionnels dans la construction d'un savoir structuré mais néanmoins souple.

En somme, faire face à l'inédit tout en structurant ce qui ne varie pas. Déclencheurs, scénaristes, éclaireurs, accompagnateurs, passeurs, médiateurs...autant de rôles à articuler.

En résumé, l'ingénierie se déplace de fait dans la sélection des sources et des ressources mais surtout dans leur **médiation** (mise en forme, interprétation, aide à l'appropriation). Car l'usager doit de plus en plus faire face à une complexité parfois décourageante mais également à une faible pérennité des situations (accélération⁷) susceptible de générer de nouvelles formes de vulnérabilité liée à la difficulté à maîtriser ces codes sociaux mouvants. Par ailleurs, le passage d'une société du stock à une société du flux⁸ amène à prioriser ce qui est récent, nouveau et à rechercher plutôt des informations de point de vue (stratégies de la recommandation) plutôt que des informations qualifiées, objectives et neutres. On observe d'ailleurs que certains sites qui mettent à disposition des informations « qualifiées » sont surtout visités par les parents et très peu par le public jeune qui va plutôt interroger le point de vue du pair.

Ces évolutions rapides impactent à la fois la conception des ressources informatives et leur qualification, l'ingénierie des dispositifs de médiation mais plus globalement toutes les modalités de transmission et de construction des savoirs qui ne peuvent plus faire l'impasse sur les usages mais également sur les contributions possibles de l'usager. Cela ouvre également des perspectives passionnantes en terme de

⁴ André Chauvet, Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences, Revue Education Permanente N° 192, 2012

⁵ <http://4cristol.over-blog.com/article-ce-que-les-nouvelles-fa-ons-d-apprendre-changent-pour-les-formateurs-111104457.html>

⁶ Au sens du « Tenir conseil » de Alexandre Lhotellier

⁷ Hartmut ROSA, Aliénation et accélération, La découverte, 2012

⁸ Sandra Enlart, Olivier Charbonnier

modalités d'apprentissage plus expérientielles et plus collaboratives qui impactent tous les champs de la formation. Et le public ne nous a pas attendus pour passer ce cap et construire des pratiques certes moins linéaires mais surement plus dynamique et réflexive. Beaucoup plus que ce que l'on en pense habituellement.

3- Les conséquences en terme d'ingénierie de dispositifs et de professionnalisme

3-1 Professionnalisme : de quoi parle-t-on ?

S'intéresser aux modalités de développement du professionnalisme, c'est déjà s'accorder sur ce que recouvre cette notion largement utilisée. Ce qui suppose préalablement de repérer ce qui caractérise un professionnel. Si les définitions sont multiples, nous ferons référence au travail de Guy Le Boterf⁹. Une première affirmation est d'importance : *un professionnel ne fait pas au hasard. Ses gestes sont fondés. Il est capable de résoudre les problèmes auxquels il est confronté en respectant des règles de l'art quel que soit le contexte d'exercice. A un certain niveau d'expertise, il pourra d'ailleurs former d'autres professionnels voire faire évoluer les règles de l'art. Mais tout cela suppose qu'il y ait des règles de l'art (par nature stables et incontestables). Ce qui n'est pas toujours aussi simple notamment dans des activités comme la formation et le conseil où la dimension intersubjective est très présente. On peut aussi considérer le professionnel comme celui en qui on peut avoir **confiance**. Là encore, on peut identifier les facteurs qui font qu'un professionnel est crédible et qui justifie cette confiance : résultats, initiatives, formalisation de ses contributions, évaluation, veille sur l'état de l'art, coopération, respect de règles et d'une éthique, identification de ses limites (Guy Le Boterf encore). Tout cela suppose une démarche associant à la fois l'efficacité en situation mais également la réflexivité permettant de tirer des leçons de ses expériences et de faire évoluer ses pratiques. En résumé, on peut lui faire confiance au regard de types d'indicateurs différents :*

- Liés à une norme sociale (certification, accréditation, garantie officielle)

Cela fonctionne d'autant plus que le résultat est lié à des procédures reproductibles, stables, où les événements et les aléas sont peu nombreux, où l'intersubjectivité interfère peu et où les règles de l'art sont objectives.

- Liés à l'observation en situation
- Liés à des informations de recommandation par des personnes avisées.

Or, dans les métiers de la formation et de l'accompagnement, ce n'est pas tant le respect de normes extérieures qui va garantir la pertinence de l'intervention mais bien la capacité à mettre en œuvre, en situation ce qui est le plus adéquat ce qui suppose :

- De faire face aux variations du contexte
- De s'adapter aux caractéristiques et situations des personnes
- De chercher d'autres ressources quand les processus habituels ne fonctionnent plus.

⁹ Guy Le Boterf Professionnalisme Eyrolle Édition 'Organisation 2010

3-2 Une évolution des situations de travail

Car les situations de travail évoluent très vite. Elles sont de plus en plus évènementielles (une part d'imprévu significative). Les transformations s'accroissent liées notamment aux évolutions de technologies de l'information mais aussi et surtout des usages nouveaux que cela implique. Ces accélérations nécessitent des régulations fréquentes, des ajustements réguliers. D'autant plus que les processus de communication sont nombreux, complexes, interdépendants (gestion fréquentes de paradoxes)

Le tableau suivant peut éclairer schématiquement ces évolutions

Avant	Aujourd'hui
Règles de l'art stables	En permanente évolution. Remises en cause par les usages
Responsabilité sur la validité du savoir et son mode de présentation	Sur l'occasion de mettre en œuvre le savoir et sur la réflexivité
Posture fondée sur une légitimité par la connaissance et le savoir faire	Posture de médiation Constructeur d'occasions d'apprendre
Importance de la planification des séquences (prévoir)	Importance de la régulation (faire face, adapter)
Appui sur la mise en forme du savoir et sa lisibilité	Appui sur les réseaux, les contributions, le jeu
Organiser, prévoir, structurer	Veiller, créer des occasions, faire face, réguler, faciliter la réflexivité

D'où l'intérêt et l'importance de mises en situation réelles ou virtuelles car il s'agit de distinguer savoir quoi faire, savoir le faire et savoir le faire quel que soit le contexte d'exercice. Cela est d'autant plus important que les règles de l'art peuvent évoluer sous l'influence de facteurs externes et non maîtrisables.

4- Les conséquences en terme de professionnalisation

Ce qui signifie clairement que ces métiers ne sont pas l'application de procédures prédéterminées mais **l'adaptation de principes d'intervention forts** qu'il s'agit de mobiliser **dans des situations par nature singulières et potentiellement inattendues**. C'est donc bien l'habileté à mobiliser des invariants de manière souple. Apprendre et développer en permanence cette compétence suppose plusieurs modalités conjointes :

4-1 Faciliter une veille sur l'état de l'art (vivre des occasions riches d'opportunités) et aussi découvrir les nouveaux usages générés par les NTIC

Les métiers de la formation et du conseil sont de plus en plus soumis aux accélérations technologiques et sociales. Nul autre choix que d'être en permanence en attention sur ce qui évolue tant en terme de ressources informatives que de

pratiques sociales. Cela suppose des modalités de veille très importantes où les nouvelles technologies peuvent contribuer à ce processus : espaces collaboratifs, nouvelles organisations de séminaires, outils d'information souples et réactifs (newsletters...)...

4-2 Déplacer la focalisation du contenu au processus

Si l'on passe d'une logique de stock à une logique de flux, la ressource informative doit être accessible quasiment en temps réel. Mais ce n'est plus uniquement la ressource qui devient un enjeu mais bien sa qualification, son interprétation afin de l'intégrer à un processus de décision. Cela suppose une inventivité permanente sur le processus de traitement et d'appropriation des données et plus uniquement une centration sur l'accès ou la délivrance. Comprendre les processus de médiation devient une compétence clé qu'il s'agit de développer en permanence. Cela ne peut se faire qu'au plus près des acteurs du territoire et avec eux. Dans une logique de contribution permanente, de veille collective et d'inventivité à partager et modéliser.

4-3 Modéliser les processus innovants

L'accélération des usages nouveaux nécessitent une réactivité des professionnels en terme de dispositifs. Or, ils sont souvent seuls et peuvent avoir tendance à « bricoler », souvent avec ingéniosité, mais sans transposition possible. S'intéresser aux pratiques inédites, à ce qui les structure et à ce qui peut être modélisé devient un enjeu crucial de professionnalisme individuel et collectif.

4-4 Développer des dispositifs de « Communautés de pratiques »

L'échange et la mutualisation n'ont jamais été aussi possibles avec le développement du numérique. Simplement, il s'agit d'un usage nouveau à développer où chacun n'est pas forcément à l'aise et où des règles et une éthique sont encore à formaliser. Cela nécessite également que la question du temps de travail soit prise en compte. Il semble bien que réduire la professionnalisation à la participation à des stages de formation soit une solution peu adaptée aux évolutions en cours qui nécessiteront sans doute une remise en forme des différentes possibilités de développement des compétences.

Or, le premier moyen de développer des compétences, c'est bien l'expérience. Et la réflexivité qui permet de prendre la distance nécessaire à la modélisation de pratiques est un enjeu de développement considérable. On le voit bien dans le cadre de la VAE où la dimension formative de la démarche fait l'unanimité tant des accompagnateurs que des usagers.

4-5 Repenser l'individualisation avec les possibilités des NTIC (autoévaluation) notamment le à distance.

Par ailleurs, la dissociation temps de travail/ temps de formation nous paraît également à reconsidérer. Si le travail est formateur, alors les temps réflexifs peuvent être multiples et des modalités nouvelles sont à penser en terme d'organisation. La multiplicité des formes de distanciel notamment, si on en perçoit les limites, présente également des possibilités d'évolution importantes au service d'un développement permanent des compétences. Et nous sommes sans doute au début d'une évolution qu'il s'agit de structurer pour en permettre des bénéfices et en maîtriser les aléas, les limites voire les dangers.

En résumé, l'évolution rapide tant des contenus (faible pérennité, nécessité d'actualiser...) que des modalités (développement d'outils interactifs, réseaux sociaux...) mais également des publics fait de l'adaptation permanente une compétence clé. Au-delà de la banalité consensuelle, la **veille** tant sur les contenus que sur l'ingénierie à construire est un enjeu crucial. Par ailleurs, la multiplicité des intervenants ayant des champs proches voire redondants nécessite une articulation à reconsidérer qui ne se contente pas d'une répartition des rôles ou des publics mais qui vise une **coopération** intelligente. Or, coopérer de manière adéquate n'est pas si simple et suppose compétences, ingénierie et méthodologies. Et cela se développe plutôt dans l'action au quotidien. Développer des projets coopératifs est donc à la fois un moyen d'améliorer le service rendu et de développer les compétences individuelles et collectives collaboratives. Et où l'utilisateur est de plus en plus **acteur et partie prenante**.

Par ailleurs, le développement de formes multiples mais de publics en situation très variées fait de l'**individualisation** un point essentiel. Ce qui suppose un autre enjeu pour le professionnel. Il pourra de moins en moins dérouler des procédures prédéterminées et fléchées mais devra sans cesse évoluer voire improviser une pratique en situation : on le voit très bien dans la demande sociale de conseil en orientation qui illustre tout cela (demande de réponse rapide, garantie, individualisée et d'aide à la décision). Ce nouveau paradigme suppose un **travail réflexif permanent** (échange de pratiques, modélisation d'interventions, formalisation de processus adaptés et inventifs) qui suppose des temps et des espaces dédiés. La professionnalisation permanente est à ce prix : veille ouverte, projets coopératifs, modélisation des pratiques, travail réflexif, clarification de la posture...en somme faire en sorte que les situations de travail soient aussi formatives.

Car le risque, c'est que les outils de communication modernes soient utilisés pour leur seule vertu d'accélération de diffusion alors qu'ils peuvent être de formidables leviers d'interaction sociale et de développement de pouvoir agir individuel et collectif.

André Chauvet

Professionalisation des directeurs associatifs par la formation continue en alternance : Le cas d'un réseau d'associations familiales

Nadine Dubruc and Marylène Badour

Le management dans l'ESS
Numéro 322, Octobre 2011

URI: id.erudit.org/iderudit/1020722ar
DOI: 10.7202/1020722ar

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association Recma

ISSN 1626-1682 (print)
2261-2599 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Nadine Dubruc and Marylène Badour "Professionalisation des directeurs associatifs par la formation continue en alternance : Le cas d'un réseau d'associations familiales."
Revue internationale de l'économie sociale 322 (2011): 47-61.
DOI: 10.7202/1020722ar

Tous droits réservés © Recma, 2011

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online. (<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>)



This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research. www.erudit.org

PROFESSIONNALISATION DES DIRECTEURS ASSOCIATIFS PAR LA FORMATION CONTINUE EN ALTERNANCE

Le cas d'un réseau d'associations familiales

par Nadine Dubruc* et Marylène Badour**

* Docteure en psychologie sociale, enseignant-chercheur, Ecole nationale supérieure des Mines, Saint-Etienne. Mél.: dubruc@emse.fr.

** Responsable du développement, Irup Saint-Etienne. Mél.: mbadour@irup.com.

*** Cet article est une version remaniée d'une communication présentée au colloque international « Gouvernance, management et performance des entreprises de l'ESS, quelles spécificités? » organisé à Lyon les 4 et 5 novembre 2010 par l'IAE de l'université de Jean-Moulin Lyon-3 et l'Esdes (Ecole supérieure de commerce et management de l'université catholique de Lyon). www.management-ess2010-lyon.fr.

*Cette communication cherche à apporter des éclairages sur la professionnalisation des structures de l'économie sociale et solidaire, à partir des enseignements d'un partenariat implicite mis en place avec un réseau d'associations familiales. Tout d'abord, nous verrons que la construction d'un dispositif de professionnalisation de dirigeants s'appuie sur la conjonction de cinq facteurs: la pression de l'obligation juridique, la prise en compte des besoins des futurs apprenants, le soutien d'un réseau national, la volonté des apprenants de se retrouver entre eux et, enfin, la réponse de l'organisme de formation, qui a su adapter un dispositif existant aux spécificités de cette promotion. Ensuite, nous avons pu montrer que la professionnalisation de dirigeants de structures de l'ESS à travers une formation repose également sur trois éléments du dispositif pédagogique: le groupe d'apprenants, le projet conduit dans le cadre de la formation et le mémoire professionnel réalisé pour valider une partie du diplôme***.*

Dans cet article, nous souhaitons apporter un éclairage sur la professionnalisation des acteurs de l'économie sociale et solidaire (ESS) en nous focalisant notamment sur la professionnalisation des directeurs par un partenariat entre un réseau national et un institut de formation. Notre volonté est d'éclairer la professionnalisation dans l'ESS à trois niveaux, car « pour lire l'espace éducatif, il est commode de distinguer trois niveaux d'activité qui sont aussi trois niveaux d'analyse (macro, méso, micro) » (Leclercq, 2003, p. 502). Pour cela, nous avons choisi l'analyse d'un dispositif de formation de directeurs réalisé grâce à trois acteurs clés: une fédération nationale (appelée ABC dans cet article), un organisme de formation reconnu dans les formations de niveau 1 de dirigeant de structure associative et des directeurs d'association formés dans le cadre d'une promotion (encadré 1, en page suivante). Nous pensons apporter par ces trois niveaux une vision complémentaire de la professionnalisation, trop souvent cantonnée à l'analyse du vécu des apprenants et des outils de formation.

Dans un premier temps, nous proposons une réflexion sur le concept de professionnalisation, pour dans un deuxième temps mettre en lien évolutions législatives et évolution de la formation des directeurs de structures sanitaires et sociales. Dans une troisième partie, nous verrons l'élaboration d'un dispositif de formation en appui sur un institut de formation de Saint-Etienne, l'institut régional universitaire polytechnique (Irup; www.irup.com), avant de repérer les éléments ayant contribué à la professionnalisation d'une promotion de directeurs.

● **Professionaliser des salariés en poste: un parti pris pédagogique**

Comme le soulignent Lemaitre (2011), Wittorski (2005) et Barbier (2006), la professionnalisation à travers les dispositifs de formation dans l'enseignement supérieur signifie une proposition d'un programme adapté aux conditions d'exercice d'une profession visée qui se situe dans des conceptions de formation. La question de la professionnalisation est portée avec une intention sociale depuis une dizaine d'années par les orientations nationales (ANI, 2003, loi de 2004) et européennes (conseil de Lisbonne, 2000...).

● **Encadré 1 Trois niveaux de données**

Les résultats s'appuient sur une enquête qualitative et des données recueillies à partir d'entretiens semi-directifs de vingt et un directeurs d'association, de comptes rendus de réunions rédigés dans la durée de la conception du dispositif et de sa mise en place en 2008-2009, de textes de loi évoqués et de certains éléments des mémoires professionnels produits pour la validation du titre.

Nous avons ainsi trois niveaux de données, dont un premier, « macro », qui porte plus particulièrement sur l'impact des lois sur l'évolution des organisations, notamment sur les exigences en termes de professionnalisation. Nous avons procédé à l'analyse des lois et décrets concernant le secteur des établissements sociaux et médico-sociaux et la formation des directeurs.

Un deuxième niveau, « méso », reconstitue le système d'activité « professionnalisation d'un réseau à l'aide d'une formation » d'après une analyse de l'historique d'un partenariat entre le réseau ABC et l'institut de formation Irup. Les échanges de mails et les comptes rendus de réunions ont servi de matériau pour proposer une modélisation des étapes de construction d'un partenariat de professionnalisation.

Enfin, l'observation d'une promotion de directeurs ABC formés, et notamment l'analyse de leurs mémoires de fin de formation, permet de mettre en évidence, au niveau « micro », la pertinence d'un dispositif de formation par alternance. Nous avons procédé à l'analyse des titres, des remerciements, des conclusions et des mots-clés de vingt mémoires professionnels produits par des directeurs pour la validation du titre « entrepreneur de l'économie sociale et solidaire ».

« Professionnalisation » est un mot polysémique auquel nous pouvons raccrocher différents sens. Un premier sens renvoie selon la sociologie des professions à la notion de profession, considérée comme une organisation autonome qui se reconnaît par un statut, un discours propre, un corps propre de savoirs donnant au final une autorisation d'exercer. Une deuxième acception renvoie au but de former aux caractéristiques d'une profession par le développement des savoirs et des compétences. Dans ce sens, On associe souvent au mot « professionnalisation » les mots « métier » et « référentiel ». Enfin, un troisième sens a été largement diffusé dans les pratiques de formation en entreprise avec la notion de compétence à partir des années 70-80. Il s'agit moins de former à l'exercice d'une profession ou de développer les caractéristiques d'une profession, mais plus de développer la transversalité, la flexibilité, voire l'employabilité. Pour notre réflexion, nous souhaitons souligner certains aspects de la professionnalisation, qui serait alors : devenir un professionnel dans le cadre d'une formation co-construite en appui sur une analyse réflexive de sa pratique.

Se professionnaliser : devenir un professionnel reconnu

Certains auteurs parlent de la formation comme d'une construction identitaire, d'un nécessaire rapport à des dynamiques identitaires, des stratégies visant à dépasser certaines crises identitaires (Dubar, 2002). Ainsi, la vie est rythmée par un certain nombre de rites qui reconnaissent l'existence sociale de l'événement, qui assignent les individus dans les rôles respectifs (naissance, père, mère, communauté). Hugues (1996) insiste sur le rôle des rites de passage comme rites de transition dont l'intérêt est de permettre aux individus de passer d'une étape de leur existence à une autre. Le passage par une formation pour acquérir un diplôme reconnu par les pairs peut être considéré comme une façon de se faire reconnaître dans une profession. Dans le cas des formations sociales, les contraintes réglementaires ont fait évoluer notamment la reconnaissance des directeurs : d'un poste où l'on arrivait par ancienneté, par promotion interne, la règle devient l'obtention d'un diplôme bac + 5, devenu nécessaire. Nous verrons plus bas comment cela s'est opéré.

Se professionnaliser par la formation réflexive

Se professionnaliser, « *pour un individu ou un groupe professionnel donné, c'est un ensemble de manières d'être, de penser et de faire qu'il s'approprie dans le cours même de son travail. Il s'agit de propriétés sociales qui ont été construites dans le feu de l'action, dans l'épreuve des événements de la vie professionnelle (et en partie extraprofessionnelle, car on sait qu'il est difficile de séparer le temps de travail et le temps hors travail)* » (Demailly, 2001, p. 524). Schön (1994) caractérise le professionnel par sa capacité à apprendre dans et par la pratique. La connaissance se construit dans l'action, avec un processus d'« enquête » qui vise à donner du sens à la situation vécue grâce au contexte. La connaissance n'existe pas indépendamment des réalités

du monde, elle se construit dans l'expérience et vise à étendre les capacités d'action. Schön appelle « discussion avec la situation » le processus par lequel le praticien crée du sens en interrogeant la situation par une série d'actions qui reçoivent une « réponse » en retour (si je fais ceci, il se passe cela). Il apparaît donc nécessaire de porter un regard en formation sur l'expérience et plus particulièrement sur ce qui est discuté autour du métier. Une formation en alternance qui donne la place centrale à une expérience pour valider une partie du diplôme visant à professionnaliser s'appuie sur ce parti pris. Il s'agit ainsi de développer « une épistémologie du savoir caché dans l'agir professionnel ».

Se professionnaliser par un dispositif de formation co-construit « La professionnalisation “met en scène” des acquis personnels ou collectifs tels les savoirs, les connaissances, les capacités et les compétences. Bien plus, nous pourrions dire qu'elle réside dans le jeu de la construction et/ou de l'acquisition de ces éléments qui permettront au *anal* de dire de quelqu'un qu'il est un professionnel, c'est-à-dire qu'il est doté de la professionnalité (l'ensemble des connaissances, des savoirs, des capacités et des compétences caractérisant sa profession) » (Wittorski, 2005, p. 27). Professionnaliser des individus en formation consiste à proposer un dispositif de co-construction d'évolution individuelle.

Ces différents sens sont investis selon les acteurs. Les dispositifs de formation peuvent ainsi être regardés en fonction de ce qu'ils prescrivent et de ce qui est du réel, mais aussi en fonction de la façon dont se sont construites les formations (réponse à une obligation légale, concertation des acteurs...). Les étapes de la co-construction du dispositif entre le réseau, l'institut de formation et des représentants des directeurs seront décrites dans la troisième partie.

Le mémoire, instrument clé de la professionnalisation

Pour analyser le dispositif de professionnalisation des directeurs de l'ABC, nous nous sommes appuyées sur les théories socio-constructivistes, considérant la formation comme un processus de socialisation du sujet. Ainsi, la formation a pour objectif de permettre à un individu de s'inscrire dans un collectif, groupe social de professionnels, par la transmission des références et des valeurs de ce groupe d'appartenance. Progressivement, celui-ci permet à l'individu d'en devenir un sujet à part entière. Notre approche de la formation rejoint celle de Vygotski (2002) et « s'inscrit dans une conception sociale de la construction de la conscience qui considère que l'enseignant “prête” des formes de pensée, des instruments dont le destin, chez les apprenants, est de se transformer et de s'intégrer dans leur répertoire personnel de pensée et d'action » (Mayen, Mayeux, 2003, p. 20). Nous ne considérons pas le développement du sujet comme un processus interne et autonome, mais comme ayant un ancrage social fort.

Le développement de l'apprenant passe par les outils langagiers mis à sa disposition par le dispositif de formation ou mobilisés en situation

de formation et notamment par l'intégration de ceux-ci. L'activité « se professionnaliser » est donc constituée par le sujet actif, qui utilise des instruments (éléments à sa disposition) pour atteindre un mobile (objet visé par l'activité). Le mémoire professionnel donné à travailler durant le temps de formation est selon nous un instrument clé de la formation. Il serait un instrument du transfert entre le vécu du projet en tant que directeur et les approches théoriques vues en formation. Il permet de surmonter les contradictions perçues entre les différents systèmes d'activité dans lesquels travaille l'apprenant. Le dispositif de formation autour du projet, conduit par l'apprenant, impose de faire du lien entre la théorie et la pratique pour permettre le développement du futur « entrepreneur de l'économie sociale et solidaire ». Pour être surmontées, les contradictions doivent être rendues visibles. Elles entraînent alors un apprentissage qui oblige les sujets à modifier la structure de l'activité ou certains de ses composants (règles, objet, outils, organisation du travail). Dans ce cas, le mémoire permet l'apprentissage par expansion, car les différentes phases d'écriture et l'aboutissement du mémoire procèdent à une évolution de la perception du système par le sujet.

Nous porterons dans la dernière partie un regard privilégié sur une formation de dirigeants d'un réseau français d'associations sociales et leur professionnalisation par les outils proposés.

La loi 2002-2 : pression à la professionnalisation

En 2004, un rapport du Conseil économique et social identifie les problèmes de recrutement dans la branche. « Pour le conseil, l'avenir du secteur sanitaire et social est intimement lié à celui de ses personnels. Afin de répondre dans les meilleures conditions possible aux enjeux sanitaires et sociaux, les solutions à mettre en œuvre passent, dès lors, par une dynamisation du recrutement, une réflexion sur le contenu comme sur les modalités des formations initiales et continues et, enfin, par une action continue de professionnalisation de l'ensemble des salariés du secteur » (Pinaud, 2004). Ce secteur se trouve en effet au cœur des problématiques de la génération papy-boom, avec un vieillissement des salariés et une prévision de départs à la retraite pour un quart d'entre eux. De plus, le secteur sanitaire et social bénéficie d'une insécurité de personnel qualifié et d'un manque d'attractivité.

Loi 2002-2 et exigences de professionnalisation des directeurs

Selon la loi 2002-2, « les prestations délivrées par les établissements et services mentionnés aux 1° à 12° (de l'article 15) sont réalisées par des équipes pluridisciplinaires qualifiées. Ces établissements et services sont dirigés par des professionnels dont le niveau de qualification est fixé par décret et après consultation de la branche professionnelle ou, à défaut, des fédérations ou organismes représentatifs des organismes gestionnaires d'établissements et

services sociaux et médico-sociaux concernés» (art. 15, L.312-1). Pour les structures concernées, la logique de la responsabilité est complétée et soutenue par une logique de la qualification.

La loi du 2 janvier 2002 fixe par décret le niveau de qualification des directeurs d'établissements sociaux et médico-sociaux, après consultation de la branche professionnelle ou des fédérations et organismes représentatifs des organismes gestionnaires d'établissements ou de services sociaux ou médico-sociaux. En 2005, la très grande diversité des conditions d'exercice et des profils des directeurs est constatée par la Direction générale des affaires sociales (DGAS). Après concertation, le décret n° 2007-221 du Code de l'action sociale et des familles et relatif aux modalités de délégation et au niveau de qualification des professionnels chargés de la direction d'un ou plusieurs établissements ou services sociaux ou médico-sociaux paraît le 19 février 2007. Il est ainsi précisé la nécessité d'obtenir un diplôme de niveau I ou II en fonction de la taille des établissements⁽¹⁾. L'article suivant pondère le niveau I : « Sous réserve des dispositions législatives, réglementaires ou conventionnelles formulant des exigences supérieures, tout professionnel chargé de la direction d'un ou plusieurs établissements ou services sociaux ou médico-sociaux doit être titulaire d'une certification au moins de niveau II enregistrée au Répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du Code de l'éducation » (art. D312-176-7 du Code de l'action sociale et des familles). Quelles sont les conséquences de ces décrets sur la fonction de directeur ?

Professionalisation des directeurs dans le social

Dans le titre du décret, le mot « directeur » n'est pas utilisé : ce sont les « professionnels chargés de la direction d'un ou plusieurs établissements ou services sociaux ou médico-sociaux » qui sont mentionnés. Volonté de représenter la diversité des situations ou choix d'orienter le texte vers la fonction plutôt que vers la qualification ? La capacité d'une personne à diriger une structure est évaluée en fonction du diplôme ou du titre acquis. A travers la volonté d'uniformiser le niveau de la fonction de direction de structure, nous observons un glissement vers la valorisation de la qualification plus que vers celle de la compétence. La loi oblige désormais à privilégier le recrutement de personnes à partir du diplôme au détriment du recrutement sur l'expérience.

Le décret tient compte des situations des directeurs en poste et, selon leur ancienneté dans la fonction, accorde un délai pour l'obtention d'un titre adéquat⁽²⁾. Ce délai peut permettre à certains directeurs en poste de terminer leur carrière jusqu'à la retraite. Retenons que la finalité de la professionnalisation « visée par les acteurs est la construction de règles protectrices régissant le rapport salarial d'une catégorie particulière de travailleurs » (Labruyère, 2000, p. 35) tout autant qu'une orientation sociale et éthique. A ces constats sur la professionnalisation dans les structures sanitaires et sociales, des réponses en termes de formation ont été apportées.

(1) « Doit être titulaire d'une certification de niveau I enregistrée au Répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du Code de l'éducation le professionnel ayant reçu les délégations mentionnées aux troisième à septième alinéas de l'article D. 312-176-5 et qui, selon les situations : a) dirige ou administre l'un des groupements mentionnés à l'article L. 312-7 ; b) dirige un ou plusieurs établissements ou services sociaux ou médico-sociaux répondant cumulativement, sur au moins trois exercices comptables consécutifs, au moins à deux des trois seuils visés à l'article 44 du décret n° 2005-1677 du 28 décembre 2005 ; c) dirige le siège social, en application de l'article R. 314-87, d'un organisme gestionnaire autorisé » (art. D312-176-6 du Code de l'action sociale et des familles).

(2) « Les professionnels chargés de la direction d'un ou plusieurs établissements ou services sociaux ou médico-sociaux, en fonction à la date de publication du présent décret, qui ne justifient pas des qualifications prévues aux articles D. 312-176-6 à D. 312-176-8 et D. 312-176-10 du Code de l'action sociale et des familles, disposent pour obtenir ces qualifications d'un délai : de dix ans s'ils étaient en fonction à la date d'entrée en vigueur de la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 ; de sept ans s'ils ont été recrutés postérieurement. S'ils ne disposent pas de l'ancienneté de trois ans nécessaire pour s'engager dans un parcours de validation des acquis de l'expérience à la date de publication du présent décret, le délai de sept ans est augmenté de leur durée d'expérience manquante » (art. 2 du Code de l'action sociale et des familles).

La loi 2002-2 contraint les structures qui en relèvent à de nécessaires évolutions, voire révolutions, dans leurs organisations. Pour faire face, les directeurs de structure se sont parfois tournés vers la formation pour répondre aux contraintes, mais aussi avec la volonté de bénéficier des dispositifs de formation comme soutien à cette évolution. N'oublions pas, cependant, que « le travail social ne peut être qu'un produit de la discussion et de l'intersubjectivité. Tout intervenant a besoin de savoir ce qu'il fait, pourquoi il le fait, selon quels rapports entre son action et le système dans lequel il se trouve. Autrement, son travail se nourrirait de fantasmes et de tentations naïves de reconstruction du monde. Il y a aussi un autre piège à éviter, celui de la bureaucratisation du social » (Beaucourt, 2002, p. 13). C'est à travers l'exemple d'un partenariat entre un réseau de structures, des directeurs et un organisme de formation que nous allons tenter de le vérifier. Nous sommes là dans ce que nous qualifierons de « forme de dispositifs de formation partenariaux plus complexes, multi-acteurs, nécessitant la négociation d'un enjeu collectif entre l'entreprise et l'organisme de formation » (Sorel, Wittorski, 2005, p. 19).

La construction d'un partenariat avec un organisme de formation

Le point de départ du partenariat, objet du présent article, a été le contact pris en 2008 par un groupe de représentants de directeurs d'associations du réseau ABC du secteur social et médico-social avec l'Irup. Le partenariat se concrétise en janvier 2009 par le démarrage d'une session de formation dédiée aux directeurs de ce réseau. Pour parvenir à ce résultat, trois étapes ont été nécessaires : l'exposé des besoins ; la mobilisation de la structure de formation du réseau ; l'adaptation du programme de formation et des modalités pédagogiques aux besoins spécifiques des directeurs.

Un réseau et des associations militantes pour la famille

Le réseau ABC observé est composé d'une union nationale et d'associations départementales, instituées par une ordonnance après la Seconde Guerre mondiale. La légitimité de ce réseau a été portée par l'Etat et ces associations sont nées d'une volonté politique et des besoins de cette époque post-guerre d'écoute et de prise en compte des familles. La gouvernance de ces associations est aussi particulière. Dans les conseils d'administration siègent des représentants des associations familiales : Association familles rurales (AFR), ADMR, Associations familiales laïques (Cnafal), Familles de France... Chaque association départementale est sous la responsabilité d'un président qui travaille lui-même avec un directeur salarié. Ces associations forment donc un réseau de production de services (tutelle, aide à la parentalité, action éducative en milieu ouvert, services familiaux...) et une institution de représentation légale des familles auprès de l'Etat. Chaque directeur porte ces valeurs de défense de la famille de façon très forte auprès du réseau national.

Un certain militantisme se ressent dans les discours et les pratiques des dirigeants de ces structures.

Nous considérons les associations du réseau ABC comme faisant partie de l'ESS. Les associations étudiées respectent en effet les critères de liberté d'adhésion, de non-lucrativité, de gestion démocratique et d'utilité sociale du projet.

L'Irup : la formation à partir de l'expérience professionnelle

La culture d'action éducative portée par l'Irup, établissement d'enseignement supérieur en alternance au statut associatif, créé en 1995 à Saint-Etienne, est celle de la professionnalisation. Il faut retenir par professionnalisation « un processus analysé de transformation de compétences en rapport avec un processus de transformation d'activités » (Sorel, Wittorski, 2005, p. 126). Le cœur de métier de l'institut est l'accompagnement des apprenants en situation professionnelle.

Toutes les formations de l'Irup sont professionnalisantes et diplômantes. Ce sont des formations supérieures qui aboutissent à la délivrance de diplômes ou de certifications professionnelles (bac + 2 à bac + 5) inscrites au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Les formations s'inscrivent dans une démarche pédagogique qui associe étroitement mise en situation professionnelle et formation académique. Elles répondent à une double logique : acquisition de compétences et évolution identitaire pour la personne en formation, et dynamique de progrès pour l'entreprise. L'apprenant est encadré par un double tutorat : un tuteur Irup et un tuteur entreprise.

L'Irup forme en 2011 près de cinq cents apprenants par an (techniciens supérieurs, cadres intermédiaires, cadres dirigeants...). Son pôle management, qui nous intéresse ici, propose des formations dans les domaines de la comptabilité-gestion, de la gestion appliquée à l'économie sociale, de la stratégie-organisation-ressources humaines.

Culturellement attaché aux valeurs associatives et soucieux d'apporter une réponse formative à la problématique de professionnalisation des acteurs des organisations de l'économie sociale, l'Irup a co-construit un parcours de formation adapté aux besoins des cadres dirigeants des entreprises associatives dès 2006. Ce cursus répond aux critères de professionnalisation en plaçant en son centre la situation professionnelle des apprenants avec l'objectif de l'« exploiter » à des fins formatives.

Exposé des besoins

Lors d'une première rencontre à Saint-Etienne, le groupe de représentants des directeurs expose la problématique de professionnalisation des cadres dirigeants de son réseau national associée à la nouvelle exigence en matière de qualification des directeurs d'établissements ou services du secteur social et médico-social (décret 2007-221 du 19 février 2007). Les directeurs expriment le fait que leurs associations subissent « un processus d'isomorphisme mimétique lié à l'incertitude et à l'ouverture à la

concurrence. Elles tendent en effet à rechercher des modèles sur lesquels se référer et à adopter des solutions déjà connues et reconnues comme efficaces » (Marival, 2008, p. 8).

Mobilisation de la structure de formation du réseau

Une fois l'expression des besoins collectée, la structure de formation du réseau, dont la mission consiste à coordonner la formation sur le plan départemental et régional et à s'ouvrir vers les organismes associatifs ou institutionnels à vocation sociale, s'est mise en relation avec l'institut de formation. Le cadre conventionnel du partenariat a été discuté et les parties prenantes ont fait le choix de l'informel, prenant ainsi le parti de privilégier la relation de confiance qui s'était nouée. Ce choix illustre également une certaine liberté d'action des associations du réseau en matière de formation. Entre les deux opérateurs de formation, une collaboration de qualité s'est rapidement installée, mettant en évidence une grande capacité de mutualisation, de coopération et des relations interpersonnelles déterminantes.

Les premières discussions engagées à la fin de l'été 2008 ont abouti en octobre 2008, preuve s'il en est que, lorsque l'enjeu est fort et que les objectifs sont explicités, la construction de la réponse formative peut être rapide. Nous pouvons reprendre la qualification de Sorel et Wittorski (2005) d'une demande d'élaboration d'un dispositif de formation nouveau inscrit dans un contexte spécifique. Cette demande correspondrait à une volonté d'introduction de changement des pratiques de travail en vue de rétablir les structures et de les mettre en conformité avec leur environnement.

Une formation adaptée aux besoins spécifiques des directeurs

L'adhésion des directeurs au parcours de formation proposé tient au fait qu'ils sont à l'origine de l'expression du besoin et de la présélection de l'institut de formation. Ensuite, ils ont été associés, sous différentes formes, à l'étape d'adaptation du programme de formation et de définition des modalités pédagogiques, rendant ainsi compatible leur activité professionnelle avec leur investissement dans la formation.

Le choix du lieu de formation s'est porté sur les locaux du siège social du réseau à Paris, rendant ainsi lisible l'engagement de celui-ci dans le partenariat et facilitant les déplacements des directeurs concernés. Le rythme d'alternance de la formation retenu a permis le maintien dans des conditions quasi normales de leur activité professionnelle. L'institut de formation a fait preuve de souplesse et d'innovation dans la mise au point du parcours (alternance, modalités pédagogiques variées...).

Autrement dit, les partenaires ont pris un risque qu'ils ont complètement assumé : risque pour le réseau d'associations de choisir un institut de formation peu connu, qui a démontré son professionnalisme ; risque de choisir une formation hors du champ universitaire, hors du champ social et médico-social ; risque pour l'institut de formation d'organiser

une formation en alternance hors site, notamment à l'aide d'outils pédagogiques à distance.

Ces trois étapes sont fondatrices de ce partenariat entre un réseau d'associations du secteur social et médico-social et un institut de formation. Elles mettent en avant le positionnement original du réseau national, les qualités d'adaptation et le professionnalisme des opérateurs de formation. C'est en appui sur ce dispositif co-construit que va pouvoir se dérouler la professionnalisation d'une première promotion.

• Une formation de directeurs en alternance

L'intérêt des formations par alternance est de permettre des allers-retours réguliers entre la théorie et la pratique, entre le monde des savoirs et celui de l'entreprise. Pour illustrer la façon dont un dispositif de suivi dans une formation participe à la professionnalisation de directeurs, nous prenons l'exemple de la formation de vingt et un apprenants, directeurs ou directeurs adjoints à l'ABC, formés dans le cadre de la certification « entrepreneur de l'économie sociale et solidaire ». Cette formation ouverte aux salariés en formation continue a en e et pour objectif de permettre aux apprenants de valider en douze mois des compétences de dirigeant de l'ESS. La validation de la certification s'appuie sur une double évaluation : d'abord celle de savoirs théoriques, puis une validation des compétences professionnelles, exprimées dans le cadre de la conduite d'un projet de développement stratégique dans une structure de l'ESS. Les vingt et un dirigeants ayant suivi la formation se répartissent sur tout le territoire français. Il s'agit de :

- vingt directeurs, avec 2 à 525 salariés encadrés, pour une moyenne de la promo de 100 salariés encadrés, et un adjoint de direction ;
- quatre femmes et dix-sept hommes, de 50 ans en moyenne ;
- trois apprenants à bac + 2 ; huit apprenants à bac + 3 ; neuf apprenants à bac + 4 ; un apprenant à bac + 5.

Sur la promotion, un seul n'a pas validé son mémoire et n'a donc pas validé la formation.

Remise en cause du genre professionnel

Du recrutement à la soutenance finale, un ensemble de supports, de moments permettent à l'individu de se positionner ou de tenter de le faire tout au long de la formation. Nous avons montré précédemment (Dubruc, 2009) que se professionnaliser vers un métier est un processus qui se réalise par :

- des réflexions individuelles, des temps de prise de recul sur le métier visé et donc sur son orientation ;
- des échanges dans un groupe d'apprenants ;
- une confrontation à la réalité d'un contexte, d'un métier ;

- des échanges avec l'équipe pédagogique, les intervenants professionnels du secteur.

Ces différents éléments sont autant de temps de construction et de réflexion sur les représentations du métier.

Dans le cas des directeurs observés, les évolutions du secteur peuvent être considérées comme une remise en cause du genre professionnel (Clot, Faïta, 2000). Le genre professionnel permet de donner à la situation et à l'activité de direction une signification. Il s'est agi pour ce groupe de professionnels de retrouver un genre au travers des conventions tacites du métier qui donnent des repères pour l'action. Se retrouver en formation, c'est se donner la possibilité de discuter des éléments vus en cours, d'échanger des points de vue sur la place du marketing, des choix de gestion à réaliser, des orientations des politiques gouvernementales, régionales et locales... Créer ou consolider son réseau de directeurs de mêmes associations, échanger sur des réalités proches ou au contraire très différentes sont autant d'éléments clés qui sont abordés dans les entretiens et semblent avoir aidé à la professionnalisation et à la construction d'un genre partagé « directeur d'ABC ». La notion de réseaux confortés se retrouve notamment dans les remerciements de deux groupes de quatre personnes qui se nomment clairement, qui se remercient pour la « cordialité des relations » ou parce qu'« ensemble ils ont progressé dans leurs travaux » et ont eu des « échanges fructueux », ce qui a fait de cette année « une année de formation et d'amitié »... Ainsi, « l'expérience se discute et s'explique, se réécrit, elle est l'objet d'interactions dans lesquelles elle se construit et prend forme, s'amarre éventuellement aux actions et aux mythes propres au groupe professionnel ou à ses routines » (Demailly, 2001, p. 525).

Projets et logique de professionnalisation

Les projets conduits pendant la formation pour valider le titre visé servent les objectifs stratégiques des directeurs observés. Ainsi, si nous prenons les sujets de mémoire, synthèse des projets conduits pendant la formation, nous constatons qu'ils correspondent aux préoccupations des structures en tant qu'adaptation aux exigences juridiques de la loi 2002-2.

A partir de la typologie de Marival (2008) des stratégies de légitimation possibles pour faire face à l'environnement, nous classons les projets conduits dans le tableau 1 (en page suivante).

Une partie des projets (neuf sur dix-neuf) concerne le positionnement de l'association dans son environnement, inscrivant l'association dans la conformité des attentes des acteurs publics. On aura là par exemple des projets de « mise en œuvre de démarche qualité et d'applicabilité de la loi 2002-2 », d'« adaptation et [de] modernisation des services », de « mise en conformité »... Les lois du 2 janvier 2002-2 et de 2007 imposent aux établissements de garantir une évaluation interne et externe régulière. Des procédures de contrôle sont mises en place sur les investissements et les coûts, la qualité, les prix. « En découvrant "la 2002-2" et les logiques de la qualité qu'elle contient, de nombreux professionnels perçoivent différemment

Tableau 1
Les stratégies de légitimation dans les projets des apprenants

Processus	Nombre de mémoires correspondants (sur 19)
1. Stratégie de conformité à travers des processus d'isomorphisme institutionnel	9
2. Stratégie de développement et de croissance	5
3. Stratégie d'expertise	0
4. Stratégie de coalition d'acteurs	5

leur métier, leur mission et leur légitimité. L'envie de défendre leurs valeurs succède au premier e roi, le plaisir et la erté de les savoir reconnues les encourageant à intégrer le cercle vertueux du management de la qualité par la 2002-2 » (Seintein, 2004, p. 72). Savignat (2009) reconnaît que la loi 2002-2 vue sous l'angle « logique qualité » peut constituer un apprentissage évaluatif, faisant prendre conscience aux acteurs que « la qualité est un construit et non un donné ». Il reproche cependant aux démarches qualité leur caractère normatif se résumant trop souvent à la mesure d'un écart entre le prescrit et le réalisé, ainsi que leur orientation techniciste dominée par la méthodologie. Etre conforme renseigne sur l'ectivité et non sur la pertinence de la pratique.

Les projets autour de stratégies plus volontaristes, plus « actives », avec souvent la volonté de limiter la dépendance à l'environnement, sont plus nombreux si nous regroupons les stratégies de développement et les stratégies de coalition. Pour cinq projets, il s'agit de créer de nouveaux services et pour cinq autres de développer des coalitions d'acteurs pour partager le pouvoir, coordonner des interdépendances avec la mise en place de coopérations départementales, voire régionales. Les associations se voient dans l'obligation de passer d'une logique de besoins à une logique de moyens et de gestion d'enveloppes allouées avec les dotations globales de nancement. Marival (2008) constate alors la promotion de nouveaux outils de coopération tels que les groupements de coopération sociale ou médico-sociale (GCSMS) ou l'incitation à atteindre des tailles critiques, ce qui correspond à la majorité des projets choisis par les directeurs en formation (dix sur dix-neuf).

A la logique de maintien d'activité des dirigeants de structure observés et d'adaptation aux nouveaux modes de nancement, nous aurions pu analyser plus nement les stratégies de nancement adoptées par les dirigeants selon trois types :

- une stratégie de maintien du niveau de nancement ;
- une stratégie de développement de nancements à travers la mise en place de nouvelles activités ;

- une stratégie de financement par agrégation inter-structures sur un territoire.

Donner la possibilité, dans la formation, de se former autour de la situation professionnelle permet à des directeurs en poste de mettre au travail leur réalité professionnelle et de s'en saisir à travers les éléments de la formation. Malgré les réticences du départ et les discussions sur l'intérêt de prendre un projet au cœur de leurs préoccupations, nous retrouvons des éléments sur la professionnalisation au travers des conclusions.

Sur douze conclusions analysées, dix mettent en évidence en quoi le projet conduit a permis à l'apprenant de participer à la « transformation du secteur » en lien avec « la contrainte de diminution des fonds publics » (citée huit fois). De même, la conduite du projet est liée pour neuf d'entre eux à une évolution personnelle qui a permis par exemple à l'un d'eux de « clarifier [son] positionnement et [sa] mission dans la fonction de direction », pour un autre de « constater les progrès accomplis » ou encore « d'être riche d'enseignement [...] permettant de se re-questionner, de se positionner et de prendre de la hauteur et ce recul qui [leur] est tant nécessaire ».

Conclusion

La professionnalisation d'un directeur de structure de l'ESS s'entend comme un dispositif qui n'a pas réduit ce directeur à « un rôle de "consommateur" du savoir qui lui est proposé [...] ». Au contraire, il lui revient de le produire en formation, sous la conduite du formateur, en vue de sa mise en œuvre en situation de travail : il est alors auteur des savoirs – ou co-auteur – de ces derniers autant qu'il en est l'"apprentisseur" » (Sorel, Wittorski, 2005, p. 251)

Nous avons pu ainsi montrer que, pour les apprenants observés, il a fallu réussir à faire coïncider des enjeux qui pourraient paraître contradictoires : se former pour répondre à une obligation légale, garder son identité de directeur tout en acceptant de se former et accepter le risque de se voir confronté à un niveau de formation, concilier responsabilités et absences pour une formation...

Comme éléments clés de la construction de ce dispositif de professionnalisation, nous identifions la pression de l'obligation juridique, la prise en compte des futurs apprenants, de leurs besoins, le soutien de ces apprenants par le réseau national, la volonté de ceux-ci de se retrouver entre eux, la réponse de l'organisme de formation, qui a su adapter un dispositif existant aux spécificités de cette promotion.

Comme instruments clés de la professionnalisation, nous mettons en avant trois éléments du dispositif pédagogique : le groupe d'apprenants, le projet conduit dans le cadre de la formation et le mémoire professionnel réalisé pour valider une partie du diplôme.

A titre de comparaison, l'institut de formation a développé dans le même temps un partenariat avec un réseau national d'associations du secteur des

services à la personne. Dans la construction du partenariat, la rencontre s'est faite avant tout avec le réseau national, et la proposition pédagogique apportée a privilégié la prise en compte de l'expérience avec une orientation vers un dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE). Il faudrait aller plus loin dans une analyse plus méthodologique de ce dispositif, mais a priori il semblerait que ceux qui sont allés jusqu'au bout ont mobilisé deux des trois instruments cités plus haut : le « groupe » créé de postulants à la VAE et le dossier de VAE (qui n'est pas un mémoire professionnel).

Dans le cas de ce réseau français d'associations familiales, 2008 était une année importante pour préparer l'obligation de formation de ses directeurs départementaux. Le poids du réseau national et sa façon de mobiliser ses associations adhérentes sont deux éléments importants dans la réussite d'un tel dispositif. C'est ainsi que la mobilisation des directeurs, décisionnaires principaux dans ce type d'organisation, a ensuite été primordiale lors de la mise en place de formation pour les encadrants de niveau intermédiaire sur une formation de niveau II. ●

Bibliographie

- Ardoino J.**, 2000, *De l'« accompagnement », en tant que paradigme à René Lourau*, Pratiques de formation-Analyses, université Paris-8, formation permanente.
- Barbier J.-M.**, 2006, « Les nouvelles voies de la professionnalisation », in Lenoir Y., Bouillier-Oudot M.-H. (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Presse de l'université de Laval (Canada), p. 67-81.
- Beaucourt C.**, 2002, « La gestion des ressources humaines dans le secteur social », *Les Cahiers de la recherche*, Claree.
- Clot Y., Faïta D.**, 2000, « Genres et styles en analyse du travail », *Travailler*, 4, p. 7-42.
- Demilly L.**, 2001, « La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), p. 523-542.
- Dubar C.**, 2002, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 3^e édition.
- Dubruc N.**, 2009, « Le stage en entreprise : facteur de développement ? Un dispositif de formation structuré par des instruments langagiers. Rôle du stage en formation initiale d'ingénieurs », thèse de doctorat en psychologie sociale, université Lumière Lyon-2.
- Hugues E. C.**, 1996, *Le regard sociologique*, Paris, EHESS.
- Labruyere C.**, 2000, « Professionnalisation : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ? », *Formation emploi*, n° 70, p. 31-42.
- Leclercq G.**, 2003, « Interpréter et développer des dispositifs de formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, p. 499-524.
- Lemaître D.**, 2011, « Enjeux idéologiques de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur », in *Actes du colloque « Les courants de la professionnalisation », Angers, 8-10 juin.*
- Marival C.**, 2008, « Quels effets de l'action publique sur les formes d'entrepreneuriat dans l'ESS ? Le cas des associations du secteur social et médico-social », colloque « Economie sociale et solidaire : nouvelles pratiques et dynamiques territoriales », Institut d'économie et de management de Nantes-IAE, Nantes, 29-30 septembre 2008, 20 p.
- Mayen P., Mayeux C.**, 2003, « Expérience et formation », *Revue Savoirs*, p. 15-44.
- Pinaud M.**, 2004, « Le recrutement, la formation et la professionnalisation des salariés du secteur sanitaire et social », *Notes d'Éna*, n° 183, 2 juillet.
- Savignat P.**, 2009, *Evaluer les établissements et les services sociaux et médico-sociaux*, Dunod, coll. « Action sociale ».
- Schön D.**, 1994, *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les Editions logiques.
- Sentien D.**, 2004, « La loi « 2002-2 : du management de la rupture au management par la démarche d'amélioration continue », *Empan*, 3 (no 55), p. 62-72.
- Sorel M., Wittorski R. (dir.)**, 2005, *La professionnalisation en actes et en questions*, L'Harmattan, coll. « Action et savoir ».
- Vygotski L.**, 2002, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (1^{re} édition 1934).
- Wittorski R. (dir.)**, 2005, *Formation, travail et professionnalisation*, L'Harmattan, coll. « Action et savoir ».

« Les cahiers du FONGECIF »

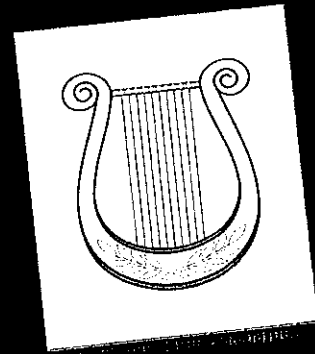
Formation
des
acteurs



Professionnalisation des personnels du réseau des FONGECIF et OPACIF

2017

Mise à jour : Avril 2017



« Tu me dis, j'oublie.
Tu m'enseignes, je me souviens.
Tu m'impliques, j'apprends. »

Benjamin FRANKLIN



Introduction

L'année 2017 sera marquée par une nouvelle configuration territoriale avec 13 régions métropolitaines et les quatre DOM. Les Fongecif fusionnés finalisent de nouvelles organisations du travail et tous prennent leurs marques avec les instances régionales : les COPAREF et les CREFOP qui ont en charge les politiques d'emploi et de formation.

Les missions et les métiers des Fongecif-Opacif changent et évoluent vite. Ce réseau a su faire preuve d'une belle capacité adaptative.

Poursuivre la mise en œuvre du CEP, le faire connaître des salariés et garantir une égale qualité en tout point du territoire. Pour les dispositifs financés mettre en œuvre des démarches qualité de la formation et renforcer les coopérations. Mais également préparer le renouvellement des conventions d'objectifs et de moyens. Tels seront les principaux enjeux de cette nouvelle année.

Le dispositif de professionnalisation sera en appui des chantiers nationaux et du réseau :

- Dans la réflexion sur l'égalité d'accès aux services et aux dispositifs
- Pour l'amélioration des services à rendre à nos publics en soutenant les démarches de certification de son Offre de Services
- Par une ouverture aux autres acteurs (OPACIF, APEC etc...) afin de développer les coopérations dans les territoires.
- Dans l'optimisation et la mutualisation des financements (Niveau 3 du CEP)

L'effort très important, réalisé par toutes et tous ces dernières années, est aujourd'hui reconnu, en interne comme en externe.

Il nous revient, au nom de tous les administrateurs du FPSPP, de saluer l'engagement des collaborateurs et de l'encadrement pour la qualité du service rendu aux usagers. Il convient aussi de remercier les présidences et les membres des CA régionaux qui font vivre les chantiers nationaux pour la recherche constante d'harmonisation des règles et des pratiques, condition incontournable de l'équité d'accès aux services et dispositifs.

Depuis plus de quinze ans un dispositif national accompagne les équipes des Fongecif. Celui-ci a permis l'adaptation du réseau aux évolutions du contexte et le développement de compétences métier.

En 2017 le FPSPP prolongera son engagement pour la professionnalisation des collaborateurs des Fongecif et, maintenant, des Opacif.

Les compétences des conseillers et de l'ensemble des collaborateurs des Fongecif nous sont enviées. C'est la récompense d'un investissement au long court.

Djamal TESTOUK, animateur de la commission CIF

Le 20 janvier 2017

Préambule

Le dispositif 2017 s'inscrit dans la continuité de 2016. Les changements porteront sur le format, la territorialisation, les modalités pédagogiques et le rapprochement entre les métiers d'accompagnement et celui de la gestion des dispositifs. Il insiste particulièrement sur l'Analyse Partagée de Situation, l'ingénierie financière et la connaissance des territoires.

Bon nombre d'actions sont aussi renouvelées, amplifiées et généralisées. Elles permettront l'accueil, encore plus largement, des collaborateurs des Opacif.

Le dispositif s'organise autour d'une large « gamme » de thématiques qui permettra :

- ◆ de satisfaire l'acquisition de compétences « génériques », transversales. Elles permettent d'aborder le métier dans sa globalité et qui seront mobilisées à toutes les étapes de l'accompagnement et quel que soit le niveau de service...
- ◆ de maîtriser connaissances et de savoir-faire utiles à telle ou telle prestation ou Offre de Services,
- ◆ d'assumer des fonctions transversales (qualité de service, déploiement de l'ODS, gestion des dispositifs, qualité de la formation..).

Des fiches descriptives détaillent et précisent chacune des actions mises en œuvre. Elles sont conçues pour permettre aux équipes de faire des choix éclairés. Et aux participants de connaître les objectifs, le programme et les contenus ainsi que les modalités pédagogiques, les prérequis, les travaux à prévoir en amont ou en aval. Toutes ces informations constituent des préalables incontournables à l'engagement des participants. Il convient donc de veiller à une large diffusion de ce livret.

De nombreuses actions seront « décentralisées ». Ainsi elles pourront accueillir des collaborateurs de plusieurs Fongecif et Opacif, proches géographiquement. Ainsi il sera plus facile d'intégrer les apports de ces actions, tant en amont qu'en aval, dans l'évolution des services et des missions.

De plus en plus d'actions « hybrides » et multimodales. De nombreuses actions mobiliseront des modalités à distance, en amont ou en aval des actions ainsi que des dispositifs d'accompagnement post formation.

La campagne d'inscription:

- ◆ Se déroulera entre **du 1er février au 28 février 2017.**
- ◆ Selon le nombre de candidatures reçues à l'issue de cette campagne d'inscription et selon les effectifs et les « origines géographiques » les actions proposées pourront être :
 - Organisées en région **avec le soutien d'un Fongecif (Réfèrent),**
 - Dédoublées si les candidats sont très nombreux,
 - Annulées si les effectifs sont insuffisants,
 - Reportées en 2018.

Les inscriptions devront se faire en ligne par le référent formation de chaque Fongecif sur l'application de gestion du dispositif de professionnalisation :

www.dispositifdepro.fpspp.org

Contact : Adélaïde VASSOR avassor@fpspp.org

Contexte et engagement	68
Vers une mobilisation du pouvoir d’agir	68
La pratique de conseil face au mal être au travail (<i>accessible Opacif</i>).....	70
Les RPS : de quoi parle-t-on ?	71
La législation autour des RPS : Obligations de l’employeur, fondements juridiques européens et français, document unique	71
L’analyse du mal être au travail à partir des RPS : (typologie DARES et/ou ANACT) : les critères à analyser, la grille de Karasek...	71
Comment intervenir ?	71

Distances et médiations des savoirs

Distance and Mediation of Knowledge

10 | 2015

Communication éducative instrumentée : dispositifs médiatisés et leurs
acteurs

Débat-discussion

Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité

DANIEL PERAYA

Texte intégral

Comme je l'avais annoncé, Distances et médiations des savoirs renoue avec une tradition de débats et de discussions thématiques, de dialogues croisés selon une formule que vous connaissez bien. Le nouveau titre de la revue, lors de sa première publication en ligne, en avait été l'occasion initiale. La rédaction dans son ensemble espère que cette rubrique sera le lieu de réalisation de son engagement pris en 2014 : « Au fur et à mesure le lecteur verra donc se déployer cet espace d'échanges et de débats entre chercheurs que, de longue date, nous appelons de nos vœux, et qui, faisant la trame de ce numéro, offre à notre communauté scientifique – encore imparfaitement sans doute, mais bien réellement néanmoins – l'un de ces points d'ancrage dont elle a impérativement besoin pour exister, se développer et répondre aux enjeux du moment »¹.

La première thématique proposée concerne la professionnalisation des

enseignants et leur développement professionnel dans un contexte d'intégration des TICE, du développement de dispositifs hybrides de formation et de dispositifs entièrement à distance. La mise à distance de l'entièreté d'un dispositif de formation ou de certaines de ses activités d'apprentissage grâce aux dispositifs technopédagogiques a changé les conditions d'exercice du métier d'enseignant universitaire. En conséquence, la distance participe de la nécessité d'une nouvelle définition du processus de professionnalisation des enseignants qui tienne compte de ce nouveau contexte, des compétences qu'il rend nécessaires ainsi que de nouvelles prescriptions institutionnelles.

Introduction

- 1 La professionnalisation des enseignants et leur développement professionnel font l'objet de nombreux travaux de recherche en sciences de l'éducation depuis plus de vingt-cinq ans. Pour rappel, les travaux de Boyer qui sont à l'origine du courant *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) datent de 1990. Je renverrais aussi le lecteur aux recherches de Bourdoncle qui tentait, en 1993, de démontrer les limites, mais aussi « la force de l'idée de professionnaliser les enseignants » (p. 83). Quant au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIPFE), il a été fondé au Canada en 1993. On pourrait citer encore deux modèles du développement professionnel de l'enseignant. Le premier, développé par Michael Huberman (1989), est connu sous le nom de cycle de la vie professionnelle de l'enseignant : conçu de façon linéaire, ses phases correspondent à des années d'ancienneté, et donc d'expérience, dans la carrière de l'enseignant. Le second, développé par Marguerite Altet (1994), suit une progression plus classique selon cinq niveaux, du novice à l'expert. Voilà donc posés quelques repères significatifs.
- 2 La question de la professionnalisation des enseignants et de leur développement professionnel semble plus que jamais d'actualité dans le contexte de l'importante mutation de la formation universitaire ainsi que de la transformation des conditions d'exercice du métier d'enseignant. L'Université, malgré un procès d'immobilisme qui lui est souvent fait, amorce un mouvement de rénovation pédagogique sous la pression constante de la massification de ses effectifs depuis les années 1970, mais aussi des « nouvelles demandes qu'adresse désormais la société du savoir et de la connaissance à son enseignement supérieur ». (Romainville, 2006, p. 9).
- 3 La demande individuelle et sociale ainsi que les profils des étudiants se diversifient : l'Université doit donc s'adapter (notamment Romainville, *op. cit.* ; Germain-Rutherford et Diallo, 2006). Les causes sont cependant plus nombreuses, plus complexes et d'autres facteurs doivent être considérés. Gaële Goastellec les recherche, pour les pays européens, dans « le contexte interne, soit l'environnement académique et étudiant » (2014). Elle identifie notamment des mutations structurelles, le processus de Bologne, la création de nouvelles institutions, la réforme de leur gouvernance et le changement des règles de financement, le nouveau rôle de l'enseignement supérieur, dans le contexte d'une société de la connaissance et du savoir, en tant que moteur de l'économie et de la cohésion sociale. Ces mutations ne sont pas sans effet, notamment sur la profession et l'organisation de la carrière de l'enseignant, ainsi que sur la répartition relative entre les tâches de recherche et d'enseignement.
- 4 Pierre Moeglin², quant à lui, explique l'intérêt pour la professionnalisation par quatre ordres de facteurs : a) la diversification des publics et la banalisation des technologies, la métamorphose de la gouvernance, mais aussi la concurrence

entre établissements, les contraintes financières nouvelles et peut-être une tendance à la bureaucratisation qui sont autant de facteurs liés aux transformations internes du système ; b) les éléments circonstanciels, à savoir les réformes engagées en parallèle dans presque tous les pays industrialisés ; c) la « société de la connaissance et du savoir » qui doit être considérée comme un facteur structurel ; d) le dernier enfin qui relèverait d'une norme, de cette prescription sur laquelle je reviendrai dans la suite du texte : un bon praticien est un praticien professionnalisé et un bon professionnel est un praticien autoréflexif.

5 Dans cette perspective, les technologies occupent une place particulière parce qu'elles relèvent de facteurs issus des plusieurs de ces quatre ordres - circonstanciel, structurel et normatif -, suggérant ainsi leur interdépendance. En 2008, Geneviève Jacquinet-Delaunay et Élisabeth Fichez faisaient le point sur les premières initiatives de généralisation des TIC dans l'enseignement universitaire³ et sur l'impact de cette introduction sur les pratiques d'enseignements et d'apprentissage (Jacquinet-Delaunay et Fichez, 2008). À travers les différentes contributions à cet ouvrage, on peut identifier des transformations très importantes du métier d'enseignant, mais aussi de ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler le « métier d'étudiant » (Coulon, 2000). En ce qui concerne l'enseignant, il s'agit de changer de rôle, de devenir un organisateur de situations – d'opportunités d'apprendre – plus qu'un transmetteur de connaissances, de « collaborer tout au long de la vie d'un module, réguler l'apprentissage de l'apprenant et du groupe et enfin penser-agir dispositif, l'idée de dispositif incluant « la prise en charge du contexte de la formation ouverte et à distance⁴. » (Galisson, Lemarchand et Choplin, 2004, cité par Barbot et Jacquinet-Delaunay, 2008, p. 170).

6 À propos des technologies, Brigitte Albero, souligne plus récemment que celles-ci placent l'Université face à un dilemme : « se contenter de médiatiser ses ressources et des services dans le cadre de ses orientations et de ses structures traditionnelles ou prendre appui sur la mutation des systèmes d'information et de communication pour entreprendre une rénovation en profondeur de ses missions et de ses pratiques d'enseignement. » (Albero, 2014, p. 41). La seconde alternative implique nécessairement que l'on s'attelle urgemment à construire une « pédagogie universitaire à l'heure numérique » (Lameul et Loisy, 2014) qui intègre la distance et sans doute la présence à distance (notamment, Peraya, 2014) comme l'une de ses composantes fondamentales.

7 Un bon indicateur de l'importance de cette mutation me semble être la réponse d'une étudiante, lors de la première édition des Rendez-vous de l'enseignement organisés à Genève⁵. À l'animateur du débat qui demandait « Qu'aimeriez-vous que vos enseignants changent dans leur façon d'enseigner ? », elle a répondu : « Ne plus faire avec nous ce que nous savons faire tout seul(e)s. »

Professionnalisation et développement personnel des enseignants universitaires

8 Fonder une pédagogie universitaire à l'ère du numérique et repenser les compétences des enseignants implique aussi que l'on réinterroge le concept de professionnalisation des enseignants ainsi que celui de développement professionnel de ceux-ci. Le terme de professionnalisation renvoie à plusieurs

acceptions différentes. La première renvoie à la professionnalisation de l'activité (Bourdoncle, 2000). Ce n'est pas à cette première acception que je me référerai ici : l'enseignant est un professionnel, son activité est considérée comme un métier et répond à toutes les exigences de ce statut. Dans une seconde acception, le terme renvoie à la professionnalisation des savoirs, à un processus « d'amélioration des capacités, de rationaliser et de spécification des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité personnelle. » (Bourdoncle, 1993, p. 16). On devrait aujourd'hui étendre le champ d'application de cette définition aux compétences puisque « ce qui distingue les personnes au travail, ce ne sont pas leurs connaissances, mais leur capacité à les utiliser de façon pertinente dans des situations, et à savoir agir efficacement de façon durable. » (Le Boterf, 2013, p. 17).

9 Enfin, pour Bourdoncle, il faut encore distinguer la professionnalisation des personnes qui vise un processus « d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être professionnels en situation réelle et d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel. » (Bourdoncle, 2000, p. 125). Déterminé par des facteurs économiques, sociaux et politiques, ce processus conduit les professionnels à être de plus en plus professionnels, ce que Bourdoncle appelle la professionnalité. Quant à l'identité professionnelle, celle du groupe auquel on appartient ou auquel on souhaiterait appartenir, elle renvoie aux représentations de la profession (Blin, 1997, cité par Coumaré, 2010, p. 132), aux normes et aux valeurs, à l'éthique et aux pratiques professionnelles souhaitées par la communauté (Dembélé, 2003, cité par Coumaré, *op. cit.*, p. 133). La construction d'une identité professionnelle peut donc être désignée comme un processus d'acculturation.

10 On touche ici au développement professionnel de l'enseignant, qui désigne certes l'amélioration de la pratique de l'enseignant, mais aussi le changement de conceptions personnelles à propos de son métier ou de son rôle, donc l'évolution de son identité professionnelle (Daele, 2013). Citant Uwamariya et Mukamurera, Daele souligne combien le développement personnel « implique l'enseignant comme personne, sa rationalité et sa subjectivité » (2013, p. 26). Cette direction a été explorée par de très nombreux chercheurs et a fait apparaître toute la complexité de ce développement dans lequel s'entrelacent différents « processus à la fois individuels et sociaux, à la fois centrés sur l'action, la réflexion sur l'action et l'interaction (B. Charlier, 1998 ; E. Charlier et B. Charlier, 1998) et se produisant à la fois dans l'immédiateté de l'action et sur toute l'étendue de la carrière professionnelle. » (Daele. *op. cit.*, p. 30). Finalement, nous retiendrons la définition suivante :

[...] un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage. Il est influencé par les caractéristiques personnelles (expérience, biographie, croyances, valeurs, posture) et par un certain nombre d'éléments contextuels et professionnels (modalités de collaboration avec ses collègues, organisation de l'institution, etc.). (Lameul, Peltier et Charlier, 2014, p. 102).

11 Dans le cadre de ce débat, je propose donc de nous référer à ces définitions, brièvement rappelées, à partir desquelles on peut identifier deux courants, deux perspectives, certes complémentaires, mais dont les positions épistémologiques, les cadres théoriques et méthodologiques ainsi que les enjeux méritent d'être distingués.

Quelques références pour baliser le débat

- 12 Pour alimenter le débat, je m'appuierai en premier lieu sur les nombreuses initiatives visant l'élaboration de référentiels de compétences TIC ou TICE : les différents b2i et c2i, dont le niveau 2 vise spécifiquement les enseignants, en constituent des exemples français connus, mais on peut citer aussi les référentiels internationaux comme le Référentiel européen des e-Compétences 3.0 (CEN, 2014), le référentiel de TIC UNESCO pour les enseignants (2011) ou encore celui proposé par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) dans le contexte de la mise en œuvre de ses ateliers TRANSFR⁶. J'examinerai ensuite trois textes qui me semblent particulièrement pertinents dans la mesure où ils déplacent la problématique de la maîtrise de compétences à la vision du développement personnel de l'enseignant. Le premier de ceux-ci, « L'enseignant porteur d'un projet d'innovation en formation à distance : une posture typiquement atypique » (Peraya, 2012), tente de décrypter l'évolution des attentes auxquelles doivent répondre les enseignants universitaires ainsi que les prescriptions auxquelles ils sont soumis de la part de leurs institutions, mais aussi de la part de discours issus de chercheurs en sciences de l'éducation et en technologie de l'éducation. Le deuxième texte, « Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! », est la contribution de Bédard à l'ouvrage déjà cité de Lameul et Loisy (2014). L'auteur étudie la trajectoire qui mène l'enseignant de sa posture de praticien à celle de chercheur en sciences de l'éducation. Enfin, dans le troisième texte, « Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel » (Lameul, Peltier et Charlier, 2014), je m'intéresserai plus particulièrement à l'une des questions posées : quelle perception ont les enseignants des effets des dispositifs de formation qu'ils mettent en place sur leur propre développement personnel ; cette perception est-elle différente selon le type de dispositif hybride de formation mis en œuvre ? Ces trois articles s'inscrivent dans la même veine et apportent à la thématique du développement personnel des enseignants des regards complémentaires.

Quelques démarches basées sur les référentiels de compétences

- 13 Dans leur définition du mot référentiel, Raynal et Rieunier distinguent le référentiel des activités professionnelles (RAP), qui décrit « les activités professionnelles que sera appelé à exercer le titulaire du diplôme [et] s'appuie sur une analyse de l'activité et anticipe sur les évolutions de celle-ci », du référentiel de certification du domaine professionnel (RCDP) qui définit, quant à lui, « les compétences à atteindre dans le domaine professionnel » et qui détermine « les limites de ce qui sera exigé du candidat aux épreuves techniques et professionnelles de l'examen » (2005, p. 317). On voit bien que la visée de chacun de ceux-ci est différente. Dans le premier cas, il s'agit d'un référentiel métier dont le portail des métiers de l'Internet⁷ du ministère français de l'Économie, de l'Industrie, du Numérique constitue un bon exemple. Du point de vue méthodologique, il décrit les compétences indispensables à l'exercice des différents métiers à partir d'une structuration identique : a) les missions ou les macro-activités que doit assurer la personne exerçant le métier, b) le domaine et le périmètre d'intervention (les secteurs de travail, le type d'établissement, etc.),

c) les activités décomposées et hiérarchisées en tâches. Vu sous cet angle, le référentiel devient aussi, dans une perspective d'anticipation, un outil de gestion et d'évolution des compétences professionnelles. Le document « Métiers d'avenir, états des lieux du secteur des technologies de l'information et de la communication (TIC) » édité par le service belge d'analyse du marché de l'emploi et de la formation (Forem, 2013) s'inscrit dans cette perspective.

14 Dans le second cas, il est question d'un référentiel « diplôme », autrement dit « la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation » (Perrenoud, 1998, cité dans Perrenoud, 2001, § 6). Un tel référentiel possède donc une double visée, à la fois curriculaire et évaluative. À leur niveau, les référentiels français b2i et c2i et les référentiels internationaux évoqués ci-dessus pourraient fort bien illustrer cette seconde approche. Quant aux compétences, le cœur de ces référentiels, elles se déclinent le plus souvent comme des combinaisons de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui s'organisent dans l'idéal comme les éléments d'un système permettant de créer des parcours de formation. Par exemple, le référentiel TIC UNESCO propose dix-huit modules formation issus du croisement de trois approches de l'enseignant visant au renforcement des capacités humaines – alphabétisation technologique, approfondissement des connaissances et création de connaissances – et six aspects de la vie enseignante (place des TIC dans l'éducation, programme et évaluation, pédagogie, TIC, organisation et administration, formation professionnelle des enseignants). Les ateliers TRANSFERT de l'AUF⁸ visent à soutenir par des actions de formation au déploiement, principalement, dans les milieux universitaires, des technologies de l'information et de la communication et de leur maîtrise. Les ateliers s'appuient sur le référentiel TIC/TICE de l'AUF selon une logique modulaire : chaque atelier est composé de modules, constitués à leur tour d'une ou de plusieurs tâches dont la réalisation exige des compétences particulières, elles-mêmes associées à des savoir, savoir-faire et savoir-être. Du point de vue méthodologique, le principe de modularité permet à chaque grain d'un niveau particulier d'être intégré dans un plusieurs grains différents d'un niveau supérieur : un savoir, un savoir-faire peuvent entrer dans la composition de compétences différentes, celles-ci pouvant être indispensables à la réalisation de tâches différentes.

15 Ces quelques exemples brièvement exposés renvoient au processus de professionnalisation des compétences, mais aussi, partiellement, à celui des personnes au sens où ils ont été définis ci-dessus. En effet, l'identité professionnelle de l'enseignant ainsi que ses représentations, ses croyances comme tous les aspects de sa subjectivité ne sont pas pris en compte dans de telles démarches. Ce n'est d'ailleurs pas la seule critique qui puisse leur être portée. Les référentiels de compétences qui ont succédé aux taxonomies d'objectifs pédagogiques ont prêté le flanc aux mêmes critiques : malgré tout l'intérêt et les avantages de cette dernière approche par objectifs, son application a souvent donné lieu à une atomisation des objectifs, à la perte de leurs interrelations ainsi que des objectifs d'ensemble, enfin à un clivage entre les objectifs cognitifs et affectifs. De la même façon, Le Boterf fustigera la conception « additive » et purement formelle de la compétence, considérée comme une simple juxtaposition de savoirs, savoir-faire et savoir-être morcelés : « l'anatomie n'a jamais rendu compte des processus du vivant. » (2013, p. 17). Il faut alors se tourner vers l'analyse du vivant, de l'expérience d'enseignement d'enseignants universitaires.

L'innovation technopédagogique et la mise à distance considérées comme moteurs du changement de posture

- 16 Le premier article trouve son origine dans une pratique d'accompagnement de projets technopédagogiques innovants d'hybridation de la formation, dans le cadre du projet Campus virtuel suisse (2000-2007), mais aussi à l'occasion de diverses formations entièrement ou partiellement à distance auxquelles j'ai contribué : Master Maltt⁹ et le certificat de formation continue en conception de modules e-learning¹⁰ à l'Université de Genève, le master UTICEF-ACREDITE¹¹. Le point de vue adopté dans cette contribution n'est pas seulement descriptif, il propose un cadre d'intelligibilité de l'évolution du métier d'enseignant universitaire solidement ancré dans la pédagogie au sens où celle-ci se définit comme « une théorie de la pratique » et la pédagogie universitaire comme « une articulation étroite entre action pédagogique, recherche et formation » (Loisy et Lameul, 2014, p. 14). L'auteur analyse, du point de vue du technologue de l'éducation, les différents déplacements de posture auxquels se voit amené l'enseignant du supérieur, souvent d'ailleurs sans l'avoir consciemment voulu (Albero, Linard et Robin, 2008), suite à son engagement dans la dynamique de l'innovation.
- 17 Lorsqu'il s'agit d'engager un nouvel enseignant ou d'évaluer ceux qui sont déjà en fonction, on s'accorde encore sur le primat quasiment généralisé des compétences scientifiques des enseignants universitaires sur leurs qualités d'enseignant, autrement dit leur capacité à faire apprendre. La pédagogie universitaire, née il y a 30-40 ans « dans les domaines scientifiques les plus professionnalisants » (De Ketele, 2010, p. 5), n'a cessé de proclamer la nécessité de lier l'excellence de l'enseignant à celle du chercheur. C'est dans cette articulation, rappelle Bédard (2014), que s'est ancré le développement du *scholarship*, fondement du SoTL, ou les travaux d'auteurs anglophones tels que Säljö (1979), Entwistle et Ramsden (1983), Ramsden (1988), Entwistle (1989), Prosser et Trigwell (1999) (cités par Bédard, *op. cit.*) pour lesquels le *teaching* et le *learning* sont indissociables. Pourtant, la prise de conscience par les institutions de l'importance de la pédagogie à l'université est plutôt récente et semble en partie liée au déploiement des technologies numériques ainsi qu'à leur omniprésence dans les dispositifs de formations actuels. Celles-là constitueraient à la fois une solution aux mutations actuelles de l'enseignement universitaire et, en même temps, une des causes de ces mutations (Loisy, 2014).
- 18 Il faut donc adjoindre à l'expertise disciplinaire de l'enseignant une expertise en pédagogie universitaire, ce qui implique d'ailleurs des connaissances en pédagogie générale. Mais les technologies de l'information et de la communication, l'omniprésence du numérique renforcent encore la mutation du métier d'enseignant. L'appropriation des technologies, la conception de scénarios d'activités d'apprentissage basées sur celles-ci, exigent de l'enseignant bien plus que des compétences techniques d'ordre instrumental ou manipulateur. En modifiant les conditions de l'exercice du métier d'enseignant, elles ont en même temps déplacé les frontières des différents métiers et spécialités du domaine de l'éducation et de la formation. L'enseignant doit en effet posséder des compétences en ingénierie technopédagogique.
- 19 Plus que d'insertion des technologies dans les pratiques pédagogiques, il est aujourd'hui question de leur intégration à la pratique, autrement dit d'une articulation de compétences technologiques et des cadres conceptuels liés aux technologies d'une part avec des conceptions et des approches

psychopédagogiques d'autre part. (Peraya, Lombard et Bétrancourt, 2008, p. 13).

20 Les représentations de l'enseignant bricoleur (Huberman, 1993, p. 44), ouvrier, artiste ou artisan (Bourdoncle, 1993) cèdent progressivement le pas à celle d'un professionnel, d'un homme de métier. Cette nouvelle identité professionnelle serait aujourd'hui teintée par celles, déjà existantes, du technologue de l'éducation et de l'ingénieur pédagogique. L'enseignant emprunterait à d'autres métiers certaines de leurs compétences par nécessité : seules les grandes institutions de formation à distance peuvent en effet travailler avec des équipes de conception et de production qui regroupent tous les corps de métiers indispensables à la médiatisation des systèmes de formation. Il faut rappeler à ce propos que la formation à distance dont les modalités de conception et de mise en œuvre (division et spécialisation du travail, modularisation et standardisation, économie d'échelle) relèvent d'un processus de production industrielle (Henri et Kaye, 1985). Spécialisation, industrialisation et professionnalisation paraissent étroitement liées.

21 Néanmoins, dans les contextes historique, institutionnel, économique et culturel des universités présentielles classiques, la mise à distance partielle ou totale de la formation implique souvent que l'enseignant assume toutes les fonctions, endosse tous les rôles et porte toutes les casquettes. Engagé dans un processus de changement et d'innovation, dans une dynamique de diversification des pratiques d'enseignement et d'amélioration de l'apprentissage, il devrait adopter le questionnement de l'ingénieur pédagogique : comment évaluer les effets de ces nouveaux dispositifs de formation ? De quelle valeur ajoutée ceux-ci sont-ils porteurs pour l'apprentissage des apprenants ? Les améliorations, les effets escomptés sont-ils réalisés, les attentes de l'enseignant sont-elles satisfaites ? Les dispositifs technopédagogiques, les scénarios paraissent-ils adaptés au contexte d'insertion et sont-ils réellement acceptés par les étudiants ? Quelles améliorations l'enseignant pourrait-il encore y apporter ? Le projet a-t-il été bien géré et a-t-il fait l'objet des régulations nécessaires ? Les étudiants apprennent-ils mieux, différemment et dans quelle mesure ? Peut-on encore les évaluer de la même façon ? Finalement, l'enseignant peut-il se prévaloir d'un succès auprès de son institution et/ou de son autorité de tutelle ? L'enseignant devient progressivement un praticien réflexif (Schön, 1993).

22 Il lui faut alors observer comment se modifient les manières d'apprendre (la dimension cognitive), les manières d'être et d'être en relation avec les autres (la dimension sociale), les façons de faire et d'agir (la dimension praxéologique) des étudiants et les siennes propres (Peraya, 2012, *op. cit.*, p. 52-53). On sait comment procéder au plan méthodologique, par « la mise en œuvre d'une recherche-action, visant la transformation d'une réalité en même temps que la production des connaissances. » (*ibidem*, p. 54). Praticien réflexif, l'enseignant endosse alors le rôle d'un chercheur en technologie éducative, plus simplement en sciences de l'éducation.

Devenir enseignant : de la posture de praticien à celle de chercheur en éducation

23 Tel est précisément le propos que développe Denis Bédard dans son article « Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! » (2014) : montrer que l'enseignant adopte successivement quatre postures distinctes – praticien, praticien réflexif, praticien chercheur et chercheur en pédagogie – et qu'un praticien peut dans certaines conditions et à

partir de certaines exigences, construire des questions et des objets de recherche en lien avec sa propre pratique d'enseignement. Le modèle proposé ne concerne pas spécifiquement le contexte de la mise à distance de la formation, mais celui-ci peut être vu comme une situation particulière qui rend la nécessité de ce changement de posture plus visible et, en même temps, permet de mieux en comprendre les enjeux. Cette évolution, par sa linéarité, fait songer aux modèles de développement professionnel évoqués au début de ce texte. Pourtant, l'analyse de l'évolution du niveau de préoccupation des enseignants (« *concerns* ») ainsi que celle des pratiques des enseignants, selon le modèle CBAM notamment (Hall et Hord, 1987 ; Deaudelin, Dussault et Brodeur, 2002), ont montré que ces transformations ne suivaient pas nécessairement des voies parallèles et, surtout, qu'elles n'étaient pas linéaires. Souvent, les études empiriques remettent en cause le fondement téléologique de tels modèles.

- 24 Avant toutes choses, Bédard rappelle que l'amélioration de sa pratique peut être considérée par l'enseignant comme l'une caractéristique de sa professionnalisation :

Tout enseignant-chercheur qui vise à améliorer sa pratique d'enseignement en réalisant l'analyse réflexive de cette pratique peut être qualifié de *teaching scholar*, c'est-à-dire celui qui s'inscrit dans une logique de réflexion personnelle pour améliorer la qualité de son enseignement. Pour d'autres, cela implique de passer d'une vision qu'on pourrait presque qualifier d'artistique de l'enseignement (l'enseignement est un art) à une vision de l'enseignement en tant que profession (p. 99).

- 25 La posture de praticien est celle qu'adopte spontanément l'enseignant lors de son entrée dans l'enseignement : elle se base sur son expérience d'étudiant (comment enseignaient ses propres professeurs) ou sur celle d'assistant au cours de ses études universitaires. À partir de ses « savoirs d'expérience », il s'est donc construit une représentation de ce qu'est enseigner ainsi que ses propres façons de faire. Mais l'auteur souligne que cette posture est « aujourd'hui insuffisante pour permettre de répondre aux transformations pédagogiques qui prennent place dans l'enseignement supérieur. » (Bédard, *op. cit.*, p. 101).

- 26 La posture de praticien réflexif (*teaching scholar*) est assez bien connue : elle conditionne l'émergence de « savoirs enseignants » (Raymond, 1993), toujours contextualisés, spéculatifs, provisoires, subjectifs et instrumentaux, dans le sens où ils orientés vers la résolution de problèmes concrets. De nombreux travaux de recherche soulignent l'intérêt de cette posture, mais aussi ses limites. Pour Bédard, la troisième posture marque l'entrée dans le SoTL : « le praticien chercheur » fera appel à des théories ou des modèles formels pour tenter de comprendre et d'expliquer ce qui se passe dans sa pratique (Bordage, 2009 ; McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp, 1999, cités par Bédard, *op. cit.*, p. 101). Selon cet auteur, l'enseignant cherche à mieux comprendre le contexte dans lequel il exerce son métier, les situations d'apprentissage qu'il met en œuvre (leurs effets, leurs dysfonctionnements), il vise enfin à améliorer de façon plus systématique la qualité de son enseignement. Les questions de recherche qu'il pose s'enracinent donc dans sa propre pratique. Cette posture implique deux comportements nouveaux de la part de l'enseignant : d'une part, elle suppose qu'il mette en rapport et confronte ses savoirs enseignants ainsi que ses analyses aux modèles théoriques et aux savoirs constitués du domaine ; d'autre part, elle réclame qu'il adopte des méthodologies rigoureuses quant au recueil des données, à leur traitement, à leur analyse, etc. Bref, l'enseignant doit opter pour une démarche scientifique. Quelles que soient les raisons qui poussent l'enseignant à se positionner comme un praticien chercheur, il développe une expertise en pédagogie dont on peut montrer les répercussions sur sa pratique

d'enseignement, sur sa façon de faire apprendre :

[...] il comprend mieux ce qui est en jeu, ce que la littérature scientifique apporte comme contribution à sa pratique et comment il peut paver la voie pour de meilleurs apprentissages chez ses étudiants. Il a une certaine capacité de prédiction des effets de ses choix pédagogiques. [...] de par les changements qu'il apporte aux modalités d'enseignement et d'apprentissage en classe, de par sa capacité à interpréter clairement les retombées observées de ces changements, il prend conscience du fait que les étudiants sont des partenaires dans l'aventure pédagogique qu'il cherche à documenter. (Bédard, *op. cit.*, p. 104).

- 27 La dernière posture enfin est celle du chercheur en pédagogie qui possède une « expertise de recherche en enseignement (*scholarship of teaching*) » (Kreber, 2002, cité par Bédard, *op. cit.*, p. 102). L'enseignant analyse certes la réalité pédagogique qui est la sienne, mais il contribue à la production « de connaissances scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage », il publie dans les revues spécialisées du champ, participe à des colloques, etc. Pourtant rares sont les enseignants qui adoptent cette posture et l'on comprend bien pourquoi : il est en effet difficile d'être un chercheur expert dans son domaine disciplinaire et en même temps expert en pédagogie universitaire. Par contre, les enseignants-chercheurs sont nombreux comme en témoignent les revues et les associations professionnelles ou savantes qui couvrent le champ, comme en témoigne le nombre de participants aux colloques comme ceux de l'Association internationale de pédagogie universitaire ou ceux consacrés l'usage des TICE et des dispositifs technopédagogiques ou encore au développement professionnel. On y observe d'ailleurs souvent un clivage, voire des tensions, entre les contributions des praticiens réflexifs et des praticiens-chercheurs d'une part, et, d'autre part, celles des chercheurs en sciences de l'éducation. C'est pour cette raison que l'auteur propose d'associer praticiens-chercheurs disciplinaires et chercheurs experts dans l'analyse des processus d'enseignement et d'apprentissage au sein des équipes pluridisciplinaires dans le cadre de projets communs de recherche. Cette approche s'apparente à celle de la recherche-action-formation (Charlier, 2005) qui pourrait constituer une piste intéressante pour la professionnalisation des enseignants comme pour le développement personnel.

Un dispositif de formation peut-il influencer le développement personnel de l'enseignant ?

- 28 C'est précisément à cet aspect que s'intéressent les auteures du troisième texte, « Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur ». Elles analysent ce processus à partir de la perception qu'ont des enseignants universitaires des effets produits sur leur propre développement professionnel par les dispositifs hybrides de formation qu'ils mettent en œuvre. Tenter de comprendre l'influence de ces dispositifs sur le développement professionnel des enseignants nécessite une claire définition des dispositifs hybrides, d'une part, et du processus de développement professionnel, d'autre part. Nous avons emprunté dans l'introduction de ce texte la définition de développement personnel à ces auteures. Par ailleurs, la définition et l'analyse de dispositifs hybrides de formation ont fait l'objet de plusieurs publications récentes (Deschryver et Charlier, 2012 et 2014) et notamment dans la revue *Distances et Savoirs* (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). Je rappellerai brièvement qu'un dispositif hybride de formation, envisagé du point de vue des universités présentielles classiques, est « un dispositif de

formation porteur d'un potentiel d'innovation pédagogique particulier, lié aux dispositifs technologiques qu'il intègre. Ce potentiel, qui peut être exploité selon plusieurs modalités, s'exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de dimensions innovantes, *notamment par la mise à distance*¹² » (Peraya et Peltier, 2012, p. 84-85) des différentes fonctions génériques nécessaires à la mise en œuvre de dispositif de formation (information, communication, production, accompagnement, métaréflexion, auto et hétéro-évaluation, *awareness*¹³) (Peraya, 2004 ; Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). L'hybridation constitue sans doute une des évolutions majeures que connaissent les universités et c'est dans ce contexte, caractérisé par la mise à distance et le développement des dispositifs technopédagogique, que se posent les questions de la pédagogie à l'ère du numérique – l'expression « pédagogie numérique » me paraît être un abus de langage - et celle de la professionnalisation des enseignants.

29 Les auteures rendent compte, sur la base des déclarations des enseignants, a) de la transformation de leurs pratiques ainsi que de leur compétence de réflexivité, b) de l'évolution du degré de réalisation de leurs intentions et de leur degré de satisfaction par rapport à ce dernier, c) du changement de leur engagement dans le champ de la pédagogie universitaire, enfin, d) du développement de collaborations avec leurs collègues.

30 Les résultats observés montrent que la mise en œuvre d'un dispositif hybride modifie la perception des enseignants relativement aux aspects de leur développement professionnel. Si cet effet est avéré, il semble plus difficile de montrer les effets du type de dispositif hybride – selon la typologie de ces dispositifs construite dans le cadre du projet européen Hy-Sup (Peraya et Peltier, 2012 ; Lebrun, Peltier, Peraya, *et al.*, 2014) – sur les variables étudiées. Malgré leur caractère encore limité, ces résultats m'intéressent, car ils montrent que le développement professionnel se développe certes sur l'acquisition de compétences particulières (cf. ci-dessus), mais qu'il peut être considéré comme « un processus d'apprentissage dynamique » (Lameul, Peltier et Charlier, *op. cit.*, p. 103), qu'il s'ancre dans l'expérience de l'enseignant et qu'il se construit dans un mouvement incessant entre pratique d'enseignement et réflexion menant à une meilleure compréhension de la pratique elle-même. On perçoit le lien entre le développement professionnel considéré dans sa double dimension identitaire, personnelle et professionnelle, et les postures de praticien réflexif ou de praticien chercheur visées dans la modélisation du processus de déplacement postural proposée par Bédard. Dès lors, il n'est pas unimaginable d'ancrer la professionnalisation des enseignants dans le cadre de la recherche-action-formation.

Questions et perspective : la parole aux intervenants

31 Dans cette brève présentation, j'ai proposé des définitions de base afin de fixer un cadre au débat : essentiellement, professionnalisation et développement professionnel des enseignants, approche par référentiel de compétences, identité professionnelle et posture de l'enseignant du supérieur.

32 Le premier enjeu de ce dialogue est celui du partage de nos conceptions et de nos cadres : selon notre ancrage disciplinaire, selon nos références épistémologiques et théoriques, pouvons-nous accorder sur ce cadre ? Quels sont les aspects, les concepts qui nous différencient ? Que met en avant et qu'occulte

chacun de nos cadres ? Quelle influence ces différences ont-elles sur nos questions de recherche et sur nos méthodes ? Y aurait-il une approche plus pertinente que les autres ? Enfin, quel(s) cadre(s) théorique(s) et méthodologique(s) permet(tent) d'appréhender, de problématiser et d'analyser le processus de professionnalisation dans sa complexité ?

33 Une seconde série de questions porterait sur les enjeux de cette problématique pour la formation continue des enseignants du supérieur. Quelles compétences leur faire acquérir dans ce contexte de généralisation des environnements numériques de travail, de mise à distance partielle ou complète de la formation ? Quelles seraient les priorités ? Mais surtout comment, dans le cadre de quels types de formation, le leur faire acquérir ? Comment faire évoluer les enseignants d'un stade de sensibilisation ou d'intérêt pour les technologies et pour la pédagogie universitaire (ce sont sans doute deux choses différentes) à un stade d'appropriation en profondeur et à un véritable changement de pratique ? Quel rôle pourrait assurer la posture dans ce processus en tant que variable intermédiaire ? Comment aussi amener l'enseignant à modifier sa posture professionnelle ? Quel rôle et quelle importance accorder à une approche fondée sur les référentiels de compétences dans ce processus ? Une approche fondée sur la recherche-action-formation est-elle réaliste ? Le cas échéant, à quelles conditions ?

34 Se poser la question pour nos pays constitue une préoccupation légitime, mais qu'en est-il dans les pays francophones du Sud ? La demande d'éducation, à tous les niveaux, y est bien plus cruciale encore et la formation des enseignants de l'enseignement obligatoire comme celle des enseignants du supérieur représente un enjeu sociétal majeur. Comment y est pensée et organisée leur professionnalisation ? Quel développement personnel leur est-il offert ? Quel rôle les technologies jouent-elles dans ce processus ? Dans quelle mesure y contribuent-elles ?

35 Au vu de l'évolution des technologies, quelles sont les mutations que l'on peut prévoir et comment influenceront-elles le développement professionnel des enseignants, leurs compétences, leur identité ? Autrement dit, du point de vue prospectif, comment préparer les enseignants à anticiper de nouvelles mutations et les nouvelles contraintes pédagogiques qui en découleront ?

36 Enfin, on pourrait s'interroger, comme le suggère Pierre Moeglin, sur les rapports réciproques entre spécialisation, industrialisation et professionnalisation. Cette interdépendance pourrait expliquer la résistance d'un certain nombre d'enseignants en France (et pas seulement, aux USA aussi) à l'égard de la professionnalisation de leur métier soit dictée par leur refus d'entrer dans un processus de standardisation des tâches et des compétences. Cette réaction s'expliquerait par la crainte d'être prisonnier d'un processus de déprofessionnalisation, tel que l'entend Laurent Petit (2007) sur la base des travaux notamment de Gadrey, Grevet, ou Maroy et Cantonnar. Petit analyse ce processus à propos de modèles de pratiques éditoriales de ressource éducatives numériques :

L'adoption d'un authentique modèle éditorial amène inévitablement les enseignants sur le terrain des professionnels de l'édition, de l'audiovisuel et du multimédia. Il n'est pas sûr qu'ils gagnent à un voisinage trop étroit de ce type : soit les enseignants prennent le risque de s'éloigner beaucoup de l'enseignement sans être pour autant reconnus comme des professionnels de la production numérique, soit ils risquent de n'être que des auteurs de contenus édités et produits par des « professionnels ». Plus fondamentalement, on voit mal comment la professionnalisation de quelques-uns pourrait se réaliser au prix d'un risque de déprofessionnalisation d'une majorité d'enseignants, réduits à n'être que

les utilisateurs de ressources conçues par une mince élite, qui plus est autoproclamée. (Petit, 2007, p. 174).

- 37 Enfin, le processus de professionnalisation « industrialisante » des enseignants universitaires, selon l'expression de Mœglin, n'est-il peut-être pas unique et homogène : on pourrait identifier plusieurs configurations de professionnalisation renvoyant à des modèles industriels différents, celui de la production des biens manufacturés, celui des industries culturelles, celui des services, etc.
- 38 Pour répondre à ces questions et pour en débattre largement, les prochains numéros donneront la parole à Brigitte Albero pour la pertinence de ses analyses de l'histoire des contextes technologique, économique, social, anthropologique ; à Bernadette Charlier qui pourra aborder les questions du point de vue de la formation des enseignants ; à Alain Derycke pour sa vision prospective des technologies ainsi que des enjeux et des stratégies pour l'université ; à Geneviève Lameul pour ses travaux sur la posture des enseignants, concept qu'elle a largement contribué à développer ; à Marcel Lebrun parce que l'impact des technologies et de leurs usages sur le métier d'enseignant constitue l'un de ses thèmes de prédilection ; à Thierry Karsenti, pour son rôle et son implication au sein du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Enfin, des collègues de la francophonie seront conviés à décrire la situation dans leurs pays ou sous-régions et à confronter leur expérience avec la nôtre.

Bibliographie

- ALBERO B. (2014), « La pédagogie à l'université entre numérisation et massification », dans LAMEUL G. et LOISY C., *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, Bruxelles, De Boeck.
- ALBERO B., LINARD M. et ROBIN J.-Y. (2008), *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*, Paris, L'Harmattan.
- ALTET M. (1994), *La Formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et des situations pédagogiques*, Paris, PUF.
- BARBOT M.-J. et JACQUINOT-DELAUNAY G. (2008), « Des ressources pédagogiques aux usages », dans JACQUINOT-DELAUNAY G. et FICHEZ E., *L'Université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*, Bruxelles, De Boeck, p. 143-178.
- BÉDARD D. (2014), « Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! », dans LAMEUL G. et LOISY C., *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, Bruxelles, De Boeck, p. 97-109.
- BOURDONCLE R. (1993), « Note de synthèse. La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, 105, p. 83-110.
- BOURDONCLE R. (2000), « Professionnalisation : formes et dispositifs », *Recherche et formation*, 35, p. 117-131. [En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RRO54.pdf>
DOI : 10.3406/refor.2000.1674
- CEN (2014), *European e-Competence Framework 3.0, Un référentiel pour les professionnels des TIC de tous les secteurs économiques en Europe*, CEN Workshop on ICT Skills. [En ligne] http://www.ecompetences.eu/wp-content/uploads/2014/02/European-e-Competence-Framework-3.0_FR.pdf
- CHARLIER B. (2005), « Parcours de recherche-action-formation », dans DESGAGNÉ S. et BEDNARZ N. (dir.), *Revue des sciences de l'éducation, Médiation entre recherche et pratique en éducation*, Numéro thématique, 31, p. 259-272. [En ligne] <http://www.erudit.org/revue/RSE/2005/v31/n2/012755ar.html>
DOI : 10.7202/012755ar
- CHARLIER B., DESCHRYVER N. et PERAYA D. (2006), « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs*, 4(4), p. 469-496. [En ligne]

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17649>
DOI : 10.3166/ds.4.469-496

COUMARE M. (2010), *La Distance (FAD) et les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) au service de la professionnalisation des enseignants au Mali : une approche évaluative de dispositifs expérimentaux*, Université de Rouen, Éducation. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00545798/document>

COULON A. (2000), « Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire », *Revue française de pédagogie*, 131, p. 138-139. [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_131_1_3065_t1_0138_0000_4

DAELE A. (2013), *Discuter et débattre pour se développer professionnellement : analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants du primaire*, Thèse de doctorat, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. [En ligne] <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:27065>

DEAUDELIN C., DUSSAULT M., BRODEUR M. (2002), « L'impact chez les enseignants d'une intégration des TIC à l'école primaire », in Viens, J. Peraya, D., Karsenti, T., dir., *Intégration pédagogique des TIC : Recherche et formation [Numéro Spécial]*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 2, p. 391-410.

DE KETELE J.-M. (2010), « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, 173, p. 5-113.

DESHRYVER N. et CHARLIER B. (2014), *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*, Rapport final, p. 280-284. [En ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091>

DESHRYVER N. et CHARLIER B. (dir.) (2014), *Éducation & Formation*. [En ligne] <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=19&idRes=187>

FOREM (LE) (2013), *Métiers d'avenir. États des lieux du secteur des technologies de l'information et de la communication (TIC)*. [En ligne] https://www.leforem.be/MungoBlobs/697/755/06_TIC_par_secteur.pdf

GERMAIN-RUTHERFORD A. et DIALLO B. (2006), « Défis de la formation à l'utilisation des TUC dans les universités : modèle de formation à l'intégration des TIC », dans REGE COLLET N. et ROMAINVILLE M. (dir.), *La Pratique enseignante en mutation à l'Université*, Bruxelles, De Boeck, p. 153-183.

GOASTELLE G. (2014), « Les mutations de l'enseignement supérieur en Europe. Comprendre les transformations à l'œuvre », dans LAMEUL G. et LOISY C., *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, Bruxelles, De Boeck, p. 55-68.

HALL G.E., HORD D.M. (1987), *Change in schools*, Albany, New York, State University of New York.

HUBERMAN M. (1989), « Les phases de la carrière enseignante », *Revue française de pédagogie*, 86(1), p. 5-16.
DOI : 10.3406/rfp.1989.1423

HUBERMAN M. (1993), « Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles », dans LESSARD C., PERRON M. et BÉLANGER P.-W., *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), La Professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants, Numéro thématique, p. 77-85.
DOI : 10.7202/031601ar

JACQUINOT-DELAUNAY G. et FICHEZ E. (2008), *L'Université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*, Bruxelles, De Boeck.

LAMEUL G., PELTIER C. et CHARLIER B. (2014), « Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur », *Éducation & Formation*. [En ligne] <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=19&idRes=187>

LAMEUL G. et LOISY C. (dir.) (2014), *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, Bruxelles, De Boeck.

LE BOTERF G. (2013), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, 2^e édition, 2^e tirage, Paris, Eyrolles.

LEBRUN M., PELTIER C., PERAYA D., BURTON R. et MANCUSO G. (2014), « Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation », *Éducation et formation*, Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques, Numéro thématique, p. 55-74. [En ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37050>

LOISY C. et LAMEUL G. (2014), « Introduction, La pédagogie universitaire numérique : émergence d'une problématique », dans LAMEUL G. et LOISY C. (dir.), *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, Bruxelles, De Boeck, p. 13-24.

MARROY C., CATTONAR B. (2002), « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique », *Cahier de recherche du GIRSEF*, vol. °18, Disponible en ligne : <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/018cahier.pdf>

PERAYA D. et PELTIER C. (2012), « Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types », dans DESCHRYVER N. et CHARLIER B. (Éd.), *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*, Rapport final, p. 54-86. [En ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>

PERAYA D. (2012), « L'enseignant porteur d'un projet d'innovation en formation à distance : une posture typiquement atypique », dans EID C., DUMAS P., BONFILS P. et FADEL F. (dir.), *Les Représentations et statuts de l'enseignant à l'ère des TICE*, Actes du 7^e Colloque TICEMED, Éditions de l'université Antonine, p. 47-62.

PERAYA D., LOMBARD F. et BÉTRANCOURT M. (2008), « De la culture du paradoxe à la cohérence pédagogique. Bilan de 10 années de formation à l'intégration des TICE pour les future-e-s enseignants du primaire à Genève », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 7, p. 11-28. [En ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17661>

PERAYA, D. (2014), Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et Médiations des Savoirs*, n° 8, <http://dms.revues.org/865>
DOI : 10.4000/dms.865

PERRENOUD P. (2001), *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

PETTIT L. (2007), *Enjeux scénographiques et industriels de la conception de ressources numériques : le cas de l'Université en ligne*, Thèse de doctorat, Paris, Université de Paris 13, http://www.observatoire-omic.org/pdf/Petit_These_enjeux_scenographiques_industriels_conception_ressources_numeriques_universite_ligne.pdf

RAYMOND D. (1993), « Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren », *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), p. 187-200. [En ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/031607ar>
DOI : 10.7202/031607ar

RAYNAL F. et RIEUNIER A. (2005), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* (53^e édition), Paris, Éditions ESF.

REGE COLLET N. et ROMAINVILLE M. (dir.) (2006), *La Pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck.

ROMAINVILLE M. (2006), « Introduction », dans REGE COLLET N. et ROMAINVILLE M. (dir.), *La Pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, p. 7-13.
DOI : 10.2307/3319097

SCHÖN D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.

UNESCO ([2008] 2011), *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. [En ligne] <http://www.unesco.org/new/fr/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>

Notes

1 Vidal M., Grandbastien M. & Moeglin P. (2014), « Éditorial », *Distances et médiations des savoirs*, 5. [En ligne] <http://dms.revues.org/483>

2 La première étape du débat s'est déroulée dans les coulisses de la revue, entre cour et jardin. Merci au comité scientifique, à Pierre Moeglin tout particulièrement pour sa relecture pointilleuse, constructive et toujours bienveillante. Il en retrouvera facilement les traces dans ce texte.

3 Notamment, C@MPUSCIENCES (Campus numérique pour l'enseignement scientifique des premières années) d'université, PCSM/UeL (Premier cycle sur mesure et université en ligne) et le RUCA (Réseau universitaires des centres d'autoformation).

4 Je souligne.

5 Ces rendez-vous ont été organisés pour la première fois par la commission innovations

pédagogiques de l'université de Genève le 7 mai 2014.

6 Voir <http://www.transfer-tic.org/>

7 Voir <http://www.metiers.internet.gouv.fr/>

8 Un groupe de travail organisé mandaté par l'Institut de la francophonie pour l'ingénierie de la connaissance et la formation à distance (IFIC, Tunis) a travaillé à une nouvelle version de ce référentiel qui sera bientôt disponible en ligne.

9 Le Master Maltt a été créé en 1994 au sein de TECFA (Université de Genève) sous la forme d'un DESS. Il s'agissait d'un dispositif hybride de formation consacré aux technologies éducatives, sans doute le premier dans ce domaine en territoire francophone. Il proposait une succession de six périodes de cinq semaines de travail dont une en présence et quatre tutorées à distance à travers des environnements et des dispositifs technopédagogiques. Voir <http://tecfalabs.unige.ch/maltt/>

10 Voir <http://www.unige.ch/formcont/elearning.html>

11 Voir <http://www.foad-mooc.auf.org/-Master-M1-Analyse-Conception-et-.html> et <http://www.foad-mooc.auf.org/-Master-M2-Analyse-Conception-et-.html>

12 Je souligne.

13 Je requalifierais cette fonction aujourd'hui en termes de présence à distance (cognitive, sociale et relationnelle, pédagogique) étant entendus au sens de perception de la présence des autres à soi et de la manifestation de sa présence aux autres.

Pour citer cet article

Référence électronique

Daniel Peraya, « Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 10 | 2015, mis en ligne le 20 février 2016, consulté le 13 octobre 2017. URL : <http://dms.revues.org/1094>

Auteur

Daniel Peraya

Articles du même auteur

Les vidéos des Mooc [Texte intégral]

Paru dans *Distances et médiations des savoirs*, 18 | 2017

Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? [Texte intégral]

Paru dans *Distances et médiations des savoirs*, 17 | 2017

L'ingénierie tutorale. Définir, concevoir, diffuser et évaluer les services d'accompagnement des apprenants d'un digital learning [Texte intégral]

Paru dans *Distances et médiations des savoirs*, 17 | 2017

Pour introduire le propos de Patrick Guillemet [Texte intégral]

Paru dans *Distances et médiations des savoirs*, 14 | 2016

Des universités se mettent à la distance [Texte intégral]

Est-ce un bon choix ?

Paru dans *Distances et médiations des savoirs*, 16 | 2016

L'évolution de l'Open University [Texte intégral]

Pour introduire la contribution d'Hélène Pulker

Paru dans *Distances et médiations des savoirs*, 15 | 2016

Tous les textes...

Droits d'auteur



Le Dossier Documentaire de l'UODC

**Comment professionnaliser un réseau ?
L'exemple des Fongecif**

- Partie II -

- **Conseil en transition professionnelle et Fongecif..... pp. 83-106**
 - Les Fongecif : réseau national, les missions et métiers
Fpspp (www.fpspp.org), mai 2013
 - Conseil en évolution professionnelle - carte des prestations Fongecif
Fpspp (www.fpspp.org), novembre 2014
 - Les Fongecif : conseil en transition professionnelle
Bertoli Bruno et Lennuier François, *Revue Pour n°183* (www.revuepour.fr), septembre 2004
 - Les Fongecif : quand les adultes aussi ont besoin d'aide pour se réorienter
Chaudron Christelle et Kaisergruber Danielle, *Metis* (www.metiseurope.eu), avril 2016
 - Tenir conseil n'est pas donner des conseils
Lhotellier Alexandre, *ResearchGate* (www.researchgate.net), juin 2004
 - Les salariés de première ligne d'un Fongecif : un nouveau rapport au travail dans la prise en charge des usagers
Coursaget Solène, *Cairn Info* (www.cairn.info), juillet 2013
 - Changer sa vie : une question sociologique
Soulet Marc-Henry, *Cairn Info* (www.cairn.info), juin 2011

4 Les FONGECIF : réseau national, les missions et métiers

Un réseau

Les FONGECIF sont interprofessionnels et interviennent au niveau régional pour gérer de façon paritaire les fonds collectés. Le choix de créer une structure indépendante, les OPACIF dont les FONGECIF, s'ancre dans une volonté d'externaliser la gestion du droit au CIF, droit qui était initialement géré par les entreprises en 1971.

Créés en 1983, les FONGECIF, au nombre de 26, sont des organismes (régionaux et interprofessionnels) paritaires collecteurs au titre du Congé Individuel de Formation (CIF)

Dès 1984, une instance nationale est chargée de la coordination et de l'animation de ce réseau : le Comité Paritaire du Congé Individuel de Formation (COPACIF). Cette structure devenant par la suite une des deux composantes (avec l'Association de gestion des fonds de l'alternance AGEFAL) du Fonds Unique de Péréquation créé en 2005.

Depuis 2010, le FPSPP a pris le relais du Fonds Unique de Péréquation avec les missions définies dans l'Accord National Interprofessionnel du 5 octobre 2009 :

« Dans le cadre des orientations définies par le CPNFP (Art.164) le Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels a pour missions (liste non exhaustive) :

- D'assurer une péréquation financière entre les OPCA, au titre de la professionnalisation et entre les OPACIF.
- De contribuer au financement des actions de qualification et de requalification des salariés et des demandeurs d'emploi décidées par les parties signataires conformément au titre 3 du présent accord.
- D'assurer l'animation des OPCA et des OPACIF compétents du champ :

- en précisant les modalités techniques de mise en œuvre des règles générales de prise en charge des dépenses afférentes au Congé Individuel de Formation, au congé de Bilan de Compétences et de Validation des Acquis de l'Expérience,
- en définissant les relations entre l'ensemble des organismes intervenant dans le développement et la mise en œuvre des Congés Individuels de Formation et en assurant la coordination entre ces organismes,
- en examinant les réclamations concernant une demande de prise en charge d'un contrat de professionnalisation ou d'un Congé Individuel de Formation lorsque celle-ci a été rejetée partiellement ou totalement.

Le FPSPP (voir organigramme en annexe) est un organisme paritaire géré par un Conseil d'Administration auquel participe un Commissaire du gouvernement et un Contrôleur d'Etat.

- La Commission CIF (animation du réseau des FONGECIF et du FAFTT, suivi des dispositifs du CIF, de la VAE, du Bilan de compétences, du Hors temps de travail) ;
- La Commission professionnalisation (animation du réseau des OPCA, suivi des dispositifs de la Professionnalisation) ;
- La Commission Sécurisation des parcours Professionnels (instruction et suivi des appels à projets)

À ces trois commissions officiellement constituées, il convient d'ajouter une commission mixte paritaire qui se réunit occasionnellement afin d'assurer le suivi de la « Charte des bonnes pratiques pour les OPCA et les entreprises ».

Cette mission historique d'animation du réseau des FONGECIF/FAFTT est mise en œuvre sous l'autorité du Conseil d'Administration du FPSPP et d'un suivi assuré par la Commission CIF. Cette animation prend la forme :

- De réunions régulières des Présidences de FONGECIF, de trésoriers et trésoriers adjoints et Directeurs
- D'un dispositif de professionnalisation existant depuis plus de dix ans pour les salariés des FONGECIF/FAFTT (une moyenne de 250 collaborateurs par an 550 journées stagiaires)
- De groupes de travail et plus récemment en 2012 de chantiers nationaux travaillant à une plus grande coordination des pratiques au sein du réseau (mise en place de règles communes de prise en charge, enquêtes nationales Post CIF, adoption par

l'ensemble des conseils d'administration des FONGECIF et du FAFTT, la **Charte d'engagement** du réseau définissant des engagements du réseau en matière d'amélioration des services aux usagers et de formalisation d'un socle commun de **l'offre de service du réseau ...)**



LES MISSIONS

Chaque FONGECIF, association régie par la loi de 1901, est gérée par un Conseil d'administration, composé de membres titulaires et de membres suppléants. Le Conseil d'Administration est organisé en deux collèges :

- Le collège « Employeurs » composé des représentants de la CGPME, le MEDEF et l'UPA
- Le collège « Salariés » composé des représentants de la CFDT, la CFE-CGC, la CFIC, la CGF et la CGT-FO.

Les fonctions de Président, Vice-président et Trésoriers sont assumées alternativement par chacun des collèges.

Le Conseil d'Administration est l'instance de décision qui met en place :

- **Les Commissions Paritaires d'Examen qui étudient les demandes de financement de congés.**
- **Les Commissions Paritaires de Recours (ou Conseil d'Administration par délégation) qui étudient les demandes de recours des salariés contestant la décision de la Commission Paritaire d'Examen.**

Aujourd'hui, les missions des FONGECIF/FAFTT sont définies par les partenaires sociaux dans l'ANI du 5 octobre 2009, et ont été précisées dans le décret du 22 septembre 2010 (*cf. chapitre sur les OPCACIF et FONGECIF*). **Au-delà de leur participation au développement de la formation continue, les FONGECIF ont pour missions :**

- **De collecter les contributions au titre du Congé Individuel** et de prendre en charge financièrement les dif-

férents congés (selon les priorités et ressources disponibles),

- **De développer une politique incitative des congés** (bilans de compétences, VAE, formations, examens...),
- **De proposer différents services à tout salarié qui souhaite réfléchir à son projet professionnel** (accueil, information, conseil et accompagnement) lui permettant de s'informer, d'élaborer un projet professionnel individuel, de construire et développer un projet de formation...

Les Fongecif s'adressent à des salariés ayant des statuts différents :

- Salariés en CDI
- Salariés en COD et ex-salariés COD

Ces adultes en activité relèvent du FONGECIF alors que les salariés intérimaires et permanents de la branche du travail temporaire relèvent du FAFTT. En 2012, les FONGECIF participent, à titre expérimental au financement des Contrats de Sécurisation Professionnelle (CSP. Art 4) avec le soutien financier du FPSPP. Ces missions se déclinent en activités qui sont schématiquement présentées ci-dessous. Elles s'organisent autour de deux métiers principaux complémentaires.

Le premier consiste à accueillir, à informer et à aider les salariés qui envisagent une évolution ou une reconversion professionnelle et cela quel que soit le niveau d'élaboration du projet personnel. Il s'agit également d'accompagner ces salariés tout au long de leurs démarches de mobilité et de leurs parcours de formation.

Le second, au-delà de la collecte des contributions des entreprises, consiste à instruire et à financer les demandes de congés.

Pour contribuer à la continuité et à la sécurisation des parcours professionnels

UN RESEAU NATIONAL

LA GESTION ADMINISTRATIVE ET FINANCIERE DES FONGECIF

Compétences Individuelles
 Formation, Bilan de Compétences,
 Validation des Acquis de l'Expérience,
 Marchés pour les Salariés en CDI ou CDD

Un dispositif comprenant :

- L'ACCESIL DE L'INFORMATION GÉNÉRALE**
 - Prendre en compte les demandes des salariés
 - Aiguiller vers le bon interlocuteur - interne ou externe
 - Mettre à disposition une information sur les moyens et outils de la mobilité professionnelle
- L'INFORMATION INDIVIDUALISÉE**
 - Répondre aux questionnements
 - Apporter une information pertinente
- LE CONSEIL ET L'ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISÉS**
 - Clarifier la problématique de mobilité
 - Aider à la décision, aux choix
 - Co-élaborer un plan d'action
 - Soutenir si besoin les démarches
 - Accompagner en cours et après le congé
 - Proposer des services adaptés

Des procédures permettant :

- LA COLLECTE DES CONTRIBUTIONS**
 - Appeler et encaisser les contributions des entreprises
 - Actualiser la base des entreprises contributrices
- LE TRAITEMENT DES DEMANDES**
 - Analyser l'éligibilité et la recevabilité des demandes
 - Instruire financièrement les dossiers
 - Analyser qualitativement le projet
 - Présenter les demandes en commission paritaire pour décision de prise en charge
 - Notifier les réponses
 - Gérer les dossiers avec les stagiaires, les employeurs, les organismes de formation.
- LE SUIVI COMPTABLE ET DE GESTION**
 - Etablir un programme d'engagement
 - Suivre la trésorerie
 - Reports statistiques

ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES

- Faire connaître les services auprès des usagers
- Informer les relais d'information
- Elaborer et maintenir des coopérations avec les acteurs de l'AIOA
- Articuler les dispositifs de financement des parcours
- Ajuster le dispositif d'accueil/flux et besoins
- Organiser la proximité du service
- Concevoir des outils d'accompagnement
- Rechercher des cofinancements des Congés

ACTIVITÉS TRANSVERSALES

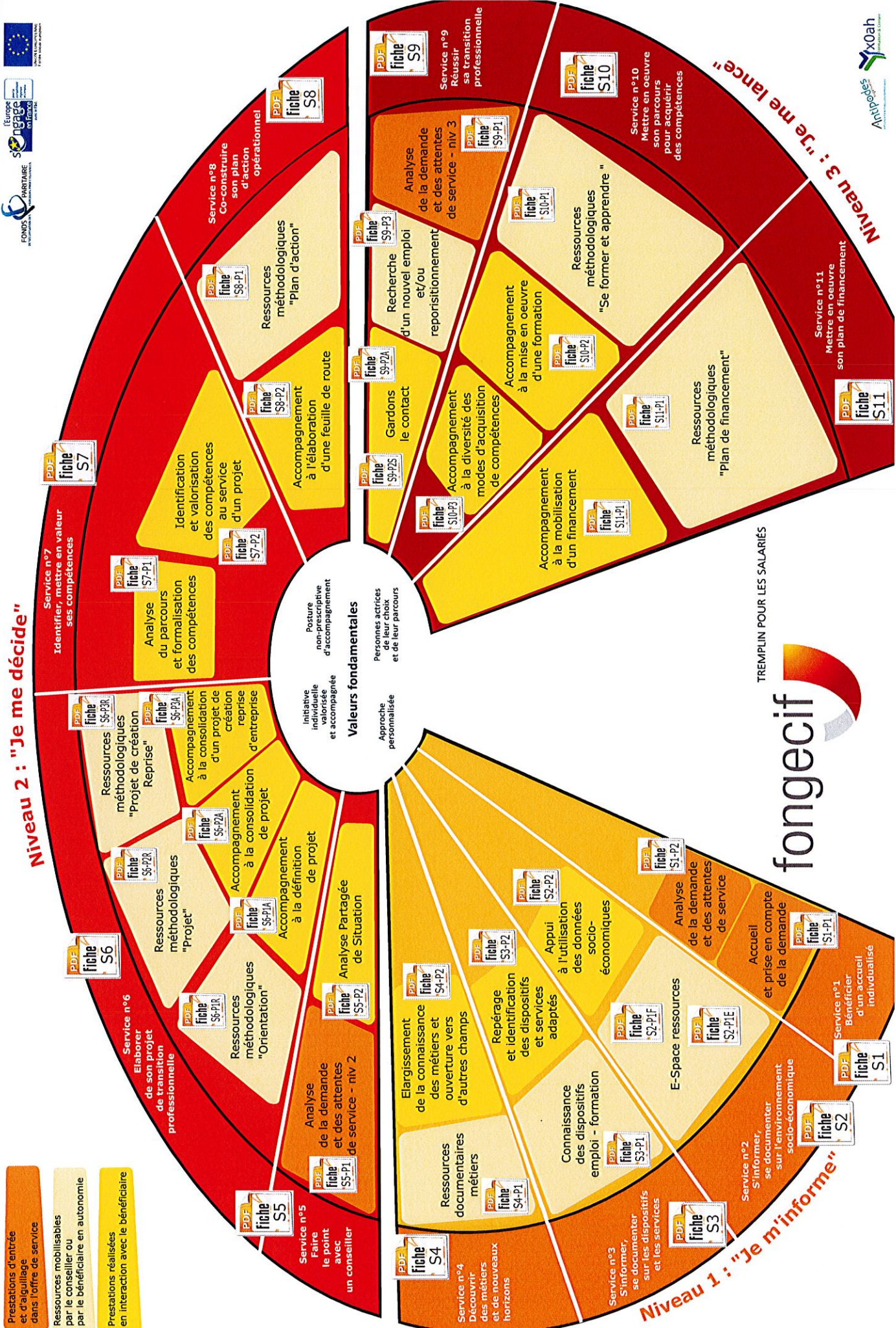
- 1 - Gérer les instances paritaires, contribuer aux débats et au dialogue social
- 2 - Contribuer à la cohérence des services en tout point du territoire national (réseau national)
- 3 - Rechercher des co-financements pour les congés individuels et le développement de l'offre de service
- 4 - Piloter ou contribuer aux projets partenariaux et territorialisés
- 5 - Gérer financièrement la structure
- 6 - Maintenir et développer le professionnalisme des activités des FONGECIF
- 7 - Etablir la liste des prestataires du Bilan de Compétences et veiller à la qualité de cette prestation

CONSEIL EN EVOLUTION PROFESSIONNELLE - CARTE DES PRESTATIONS

Prestations d'entrée et d'accompagnement dans l'offre de service

Ressources mobilisables par le conseiller ou par le bénéficiaire en autonomie

Prestations réalisées en interaction avec le bénéficiaire



TREMPIN POUR LES SALARIÉS



ues atypiques pour capter ce qui, dans le littoral, peut permettre de maintenir une gestion équilibrée d'un patrimoine de longue date sous l'emprise de l'homme. La solvabilité relative à cette hypothèse d'emploi reste du ressort du bien public. Actuellement, la protection de l'environnement incombe aux communes et aux associations. Mais, dans la mesure où ces dernières commencent à bénéficier d'un partenariat avec les entreprises, encouragé fiscalement, il n'est pas impensable que cette hypothèse se consolide.

Le responsable de l'IML propose une cartographie du littoral méditerranéen dynamisée par une exigence forte de protection de l'environnement. Pour s'être inspiré de la méthode Eted, on peut dire qu'il a exploité au maximum le principe de relevé sélectif de données de cadrage, rendues ici vivantes, au service d'une problématique de la mobilité professionnelle. Cette cartographie ne fournit pas une description poussée d'emplois hypothétiques. C'est un instrument de dialogue destiné à des institutionnels et des professionnels qui n'ont pas l'occasion de penser ensemble le littoral en tant que bien commun. Si le rapport se termine par un appel à la concertation autour de cette hypothèse d'emploi, c'est bien pour prolonger l'effet de mobilisation qui était déjà contenu dans la démarche d'enquête. Mais le ton n'est pas à l'incantation, car ce document se lit autant comme un guide touristique, privilégiant une parole qui dévoile la richesse du patrimoine, que comme un guide d'orientation professionnelle. ■

Bruno BERTOLI

Chef de projet

François LENNUIER

Directeur adjoint du Comité paritaire
du congé individuel de formation (Copacif)

Les Fongecif : conseil en transition professionnelle

dès 1970, les partenaires sociaux (représentants des organisations nationales d'employeurs et de salariés) instaurent le droit individuel à la formation pour les salariés, à côté de dispositions relevant des entreprises (plan de formation). Ce principe d'un droit individuel, repris dans la loi de 1971, deviendra effectif en 1983 avec l'obligation légale pour les entreprises d'une contribution financière au Congé individuel de formation (CIF) et la création de structures chargées de collecter ces contributions, de les mutualiser et de les affecter au financement de demandes individuelles de CIF (remboursement des rémunérations et prise en charge des frais de formation).

Ces structures de gestion du CIF, les Opacif (Organismes paritaires agréés du congé individuel de formation) pouvaient être, au départ, à compétence professionnelle et nationale – les Opacif de branche – ou à compétence interprofessionnelle et régionale – les Fongecif (Fonds de gestion du congé individuel de formation). Les entreprises industrielles et commerciales relèvent maintenant toutes, à l'exception du Travail temporaire, des Fongecif régionaux (22 en métropole et 4 Outre-mer).

Le congé individuel de formation a été voulu par les partenaires sociaux, puis le législateur, comme une réponse à un besoin social : face au déficit de qualification de la main-d'œuvre, il fallait mettre en place, à côté des dispositifs initiés par les entreprises et les branches ou par les pouvoirs publics, un dispositif facilitant l'initiative individuelle et répondant à l'attente de promotion et de progression professionnelle des salariés :

- dispositif répondant à un besoin social et à l'initiative individuelle ;
- dispositif géré paritaire : les demandes de financement sont examinées par des commissions paritaires composées de représentants des organisations d'employeurs et de salariés ;
- dispositif pensé au départ en termes de formation *stricto sensu* avec, pour les Fongecif, outre une mission de « bonne gestion » paritaire tant financière qu'administrative, une mission d'information des salariés sur ce dispositif et ses voies d'accès. Si la demande individuelle était prise en compte, elle l'était *ex abrupto*, telle que le salarié demandeur était capable de la formuler sur son dossier de demande de financement. D'où le risque de favoriser, encore, les salariés les plus formés, les mieux à même de formaliser un projet.

Les Fongecif ont, en règle générale, adopté des mesures visant à corriger ces effets pervers, notamment en établissant des priorités de prise en charge pour les publics les moins qualifiés. Dans certaines régions, la mission d'information-conseil sur le CIF a progressivement évolué vers du conseil en formation, voire du conseil en projet professionnel.

Cette « sensibilité de terrain », à l'écoute du besoin réel, rejoignait la réflexion des partenaires sociaux, qui ont institué le droit au bilan de compétences, dès 1990, dans le cadre du crédit formation individualisé pour les salariés non qualifiés, puis l'ont généralisé avec la création du congé de bilan de compétences.

L'arrivée du bilan de compétences marque une étape importante dans l'évolution des pratiques des Fongecif :

- les administrateurs des Fongecif se voient confier la mission, en tant que représentants des partenaires sociaux, d'établir chaque année la liste des prestataires de bilan agréés ;
- les membres des commissions paritaires ont à examiner, outre les demandes de financement de formations, des demandes de financement de bilans, c'est-à-dire qu'ils doivent examiner des projets de formation, mais aussi des « projets pour élaborer un projet » !
- les conseillers des Fongecif peuvent proposer aux salariés un bilan de compétences pour les aider à replacer leur projet de formation dans le cadre d'un projet professionnel ;
- ils ont également à travailler en relation avec les professionnels du bilan ;

- ils doivent enfin écouter et prendre en compte des demandes de salariés qui ne se traduisent pas toujours en demandes de formation, mais plutôt en souhaits d'évolution professionnelle, de changement.

La mutation vers le conseil

de fait, les Fongecif, structures de gestion d'un dispositif de formation, évoluent vers des pratiques de conseil en projet professionnel et dans un champ jusqu'alors méconnu, celui de l'orientation professionnelle. Les questions de mobilité, voulue ou subie, mais aussi de motivation, de projet, de trajectoire, de choix et d'orientation professionnelle sont réactualisées pour intégrer les évolutions de la société. Le droit au bilan de compétences officialise un droit à l'orientation permanente... mais aussi le fait que la formation n'est pas toujours l'unique et seule solution pour engager des processus de mobilité. Au-delà de ce droit au bilan, le débat sur la prise en compte et la reconnaissance des acquis de l'expérience est lui aussi d'actualité (cf. la VAE). Apprendre de l'expérience personnelle, sociale, professionnelle est reconnu. Les espaces formatifs sont divers et variés.

L'information sur les procédures administratives d'accès au CIF, puis sur l'offre de formation, étant insuffisante, les Fongecif sont confrontés à de nouvelles questions :

- comment personnaliser le service à rendre à chaque salarié ?
- comment ouvrir le dispositif à des personnes dont les problématiques sociales et professionnelles sont plus larges que la seule recherche de promotion sociale ?
- comment prendre en compte la diversité des processus d'accès à la formation ?
- comment s'adresser aux salariés les moins qualifiés et/ou qui travaillent dans des structures de petite taille ?
- comment identifier et mieux prendre en compte les acquis de l'expérience ?
- comment inscrire les démarches formatives dans des trajectoires personnelles complexes ?

L'évolution des pratiques des Fongecif et de leur contexte d'intervention, mais aussi la réflexion des partenaires sociaux sur le rôle des organismes collecteurs, amènent les administrateurs du Comité paritaire du congé individuel de formation (Copacif), instance nationale de coordination des Fongecif, à prendre en 1997 une orientation politique importante.

La mission d'information et de conseil des Fongecif a désormais un double objectif : garantir à tout salarié qui le souhaite (et dont l'entre-prise relève de leur champ de compétence) un service minimum

« l'information sur la formation et d'aide à l'orientation professionnelle ; développer l'information, l'aide à l'orientation et l'accompagnement personnalisé des parcours professionnels et de formation, au-delà du dispositif du CIF, en concluant des partenariats régionaux avec les autres acteurs de la formation et de l'orientation.

Un plan national d'accompagnement, visant la professionnalisation des permanents des Fongecif, est mis en place par le Copacif (modules de formation, échanges de pratiques, groupes de recherche-action, élaboration d'un guide repère de la fonction conseil...).

Les Fongecif deviennent alors des lieux privilégiés d'accueil, de conseil et d'accompagnement des salariés en démarche de changement, de mobilité ou de transition professionnelle. Ils doivent assurer cette mission en liaison avec les autres acteurs de l'AIO en région (la fonction « accueil, information, orientation » pilotée par les conseils régionaux).

L'accord national interprofessionnel sur la formation du 20 septembre 2003, repris par la loi du 4 mai 2004, consacre cette mission de conseil des Fongecif et valide ainsi le travail entrepris depuis plus de cinq ans pour professionnaliser les équipes et améliorer le service rendu au public. Mais quel est ce service ?

Des pratiques de conseil en mouvement

Compte tenu de leur histoire, l'image dominante et souvent exclusive des Fongecif est celle de structures gestionnaires et de financement. Pourtant, les attentes et les besoins des salariés dépassent très souvent la prise en charge financière d'un projet de formation. Les personnes rencontrées, sans pour autant l'exprimer spontanément, sont à la recherche d'un « coup de main » pour réfléchir, élaborer et mettre en œuvre une stratégie de changement. Empreintes de doutes, d'incertitudes et de prises de risques, ces démarches de mobilité, volontaires ou imposées par les circonstances de la vie personnelle ou professionnelle, représentent pour beaucoup l'occasion de se « promouvoir » et/ou de réorienter en profondeur des itinéraires de vie. C'est dans l'accompagnement de ce mouvement que le travail de conseil a trouvé, peu à peu, un sens.

Les notions d'accompagnement et de conseil, termes génériques dont la vulgarisation dissimule le flou, les paradoxes, voire les contradictions des pratiques, se prêtent mal à une définition univoque. Elles sont souvent source de méprises et de tensions. Pour les uns, il s'agit de donner des conseils et, sous-entendu, de bons conseils. Pour d'autres, il s'agit d'un travail de co-construction, de co-élaboration, d'aide à l'explicitation en vue de passer à l'action.

Ces postures en tension (donner des conseils/tenir conseil) renvoient à des pratiques très différentes, et ne sont pas sans interroger le rôle et la fonction du travail de conseil. Il convient donc d'essayer d'en définir, *a minima*, les contours, en ayant conscience que c'est l'un de ces métiers sur lesquels il faut « vingt fois remettre son ouvrage »...

Dans notre univers, un conseiller n'est pas un gestionnaire et encore moins un décideur. Il n'a aucunement la possibilité d'affecter les personnes dans telle formation ou tel emploi. L'octroi d'un financement est du ressort des commissions paritaires. Ce qui ne signifie pas que les conseillers soient dédouanés de la nécessité de prendre en compte les principes de réalité.

Par ailleurs, le conseiller n'est pas un expert qui aurait le pouvoir d'imposer ou de suggérer ce que doit faire la personne. La fonction de conseil est à prendre au sens de délibérer ensemble afin d'agir (cf. les travaux d'Alexandre Lhotelier), dans le respect du libre choix de l'individu et en veillant à son intégrité. En revanche, le conseiller doit faciliter les processus de réflexion, inciter à l'utilisation de méthodologies et créer, quand cela est nécessaire, les conditions de la dissonance et de la confrontation. Il s'agit bien plus de mettre en place des démarches que de recourir à des outils. Le conseiller pourra, si tel est le contrat passé, accompagner la personne dans toutes les étapes de sa démarche, agira toujours dans la transparence (intentions, objectifs et modalités sont négociés) et proposera un cadre méthodologique adapté à son interlocuteur. L'entretien, et quelquefois des rencontres collectives, sont au cœur des pratiques de conseil et d'accompagnement.

Construire des démarches qui ont du sens

L'analyse des pratiques d'entretien au sein des Fongecif révèle la diversité des besoins exprimés par les salariés. Cette réalité nécessite un ajustement permanent des objectifs de travail des conseillers. Parfois, une simple demande de renseignement traduit une attente plus forte et plus globale d'aide à l'orientation ou au choix d'une stratégie de formation. Quand il s'agit de réorienter sa vie professionnelle et/ou personnelle, les enjeux sont nombreux et complexes ! L'explicitation de la demande (qui comporte impérativement un dialogue) permet d'élaborer avec le salarié un cadre de travail qui intègre les contraintes du dispositif d'accueil et de conseil, ainsi que sa problématique réelle.

Dans ce processus, il convient de distinguer la demande explicite et la demande implicite (le besoin réel du demandeur), ainsi que

les attentes du salarié à l'égard du conseiller, mais aussi à l'égard de l'institution Fongecif. Ces demandes, ces attentes, sont quelquefois en tension, voire contradictoires. L'enjeu de ce dialogue (relation dialogique) est de se mettre d'accord avec la personne sur un éventuel plan d'action, c'est-à-dire sur des stratégies et modalités d'action qui auront un sens pour elle et lui permettront de faire progresser sa situation ou la représentation qu'elle s'en fait. Mais ce plan pour agir suppose que les termes de la situation spécifique et particulière du salarié, ainsi que les enjeux personnels et professionnels, soient préalablement identifiés, conscientisés et formalisés. Faute de quoi le processus de conseil et d'orientation sera biaisé ! Un processus qui ne se fonderait pas sur une alliance de travail conduirait à une impasse.

La diversité des situations suppose préalablement un travail de clarification. Il sera alors du ressort du conseiller, dans une relation coopérative, de « travailler le sens », de faire émerger les caractéristiques de la situation singulière, de discuter la pertinence et l'opportunité des démarches à entreprendre, de discuter la « prise de risque ».

Orientation ou conseil en transition ?

Ces pratiques de conseil en mouvement et en évolution dans les Fongecif relèvent bien du champ de l'orientation professionnelle continue. Pour autant, sont-elles des pratiques d'orientation, d'aide au choix d'une filière de formation, et au-delà d'un métier ?

Nous avons vu que les conseillers des Fongecif, en développant une capacité d'écoute et d'explicitation des demandes singulières, faisaient souvent émerger des demandes et besoins qui ne relèvent ni d'une qualification supérieure ni d'une réorientation professionnelle. Le besoin exprimé ici correspond plutôt aux pratiques développées pour les cadres, voire les dirigeants, confrontés à des moments charnières de leur carrière, pratiques appelées *counseling* ou *coaching*, c'est-à-dire en fait, conseil et accompagnement en transition professionnelle. Car la question la plus délicate à traiter n'est pas tellement « vers où aller ? » (orientation) mais « comment y aller ? » et « comment gérer la transition ? ».

Nous retrouvons là ce que nous avons pu observer lors des premières années des Centres. Ces Centres inter-institutionnels de bilan de compétences (CIBC) percevaient une subvention de l'État permettant d'accueillir un public « hors dispositif », dont la demande principale était une aide au changement : changement de situation, de fonction, d'entreprise, de métier... Les demandes étaient diverses et parfois com-

plexes, mais traduisaient un mal-être, une volonté de bouger et un besoin d'écoute, d'aide, de conseil et de « guidance »...

Les Fongecif, en développant et professionnalisant un service d'accueil et de conseil ouvert aux salariés, sans conditions de statut, d'ancienneté et de conformité à des normes révélèrent ce besoin et y apportent des réponses.

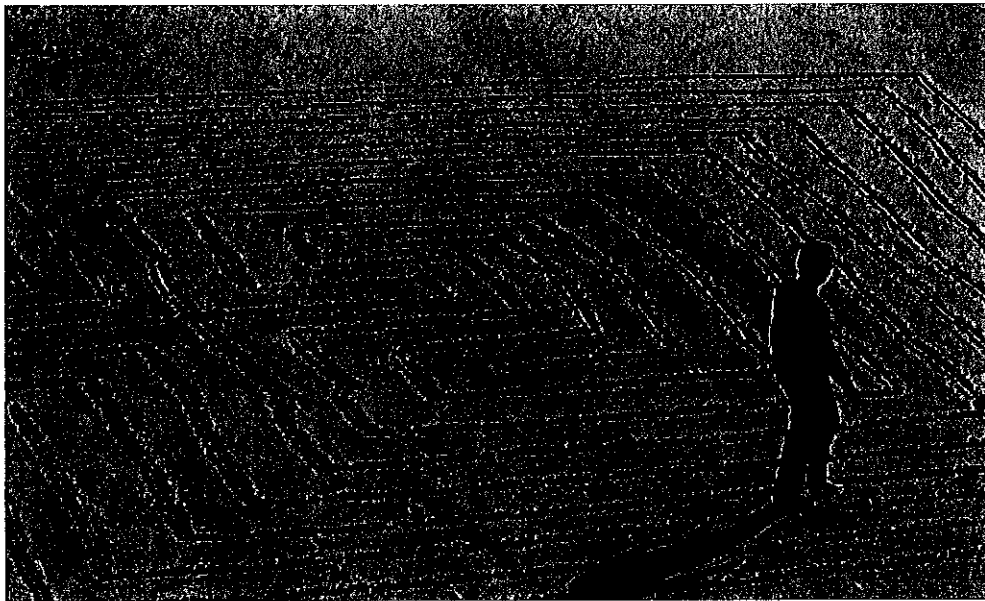
Il reste bien sûr à perfectionner le service, à l'harmoniser entre les régions, à le généraliser, à mieux le faire connaître aux bénéficiaires potentiels et aux relais d'information, à l'ancrer dans chaque réseau régional de la fonction « accueil, information, orientation ». La loi du 4 mai 2004 nous y invite : l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie sont désormais intégrées au monde du travail. ■



Les FONGECIF : quand les adultes aussi ont besoin d'aide pour se reorienter

par **Christelle Chaudron, Danielle Kaisergruber - 25 Avril 2016**

L'époque où l'on passait la totalité de sa vie professionnelle dans une même entreprise, avec un même métier, est révolue. Aujourd'hui, la question de la réorientation des adultes devient donc centrale. Et les interrogations sont nombreuses : comment s'y prendre, à qui s'adresser, quelles compétences valoriser, etc. ? Les FONGECIF - acteurs centraux de l'accompagnement des adultes voulant donner une autre voie à leur vie professionnelle - peuvent apporter un début de réponse. Metis a rencontré Christelle Chaudron pour nous en dire plus.



Pouvez-vous nous dire quelle est la place spécifique des FONGECIF parmi les nombreux acteurs de l'orientation et de l'accompagnement des adultes ? Quelle est leur histoire ?

Une histoire longue de 30 ans

L'histoire des Fongecif est à la fois jeune et déjà chargée d'expériences. Gérés par les partenaires sociaux, les Fongecif sont implantés dans toutes les régions.

Dès 1970, les partenaires sociaux instituent le Congé Individuel à la Formation (CIF) pour les salariés, à côté de dispositions relevant des entreprises (plan de formation).

Ce principe d'un droit individuel, repris dans la loi de 1971, deviendra effectif en 1983 avec l'obligation légale pour les entreprises d'une contribution financière au Congé individuel de formation et la création de structures (Opacif) chargées de la mutualiser et de l'affecter au financement de demandes individuelles de CIF. Conçu initialement comme un organisme de financement des formations, le Fongecif est devenu peu à peu un espace, gratuit et confidentiel, où les salariés peuvent parler, réfléchir et imaginer leur avenir professionnel.

Le congé individuel de formation a été voulu comme une réponse à un besoin social

Face au déficit de qualification de la main-d'œuvre, il fallait mettre en place - à côté des dispositifs initiés par les entreprises - un dispositif facilitant l'initiative individuelle et répondant à l'attente de promotion et de progression professionnelle des salariés. Face au risque de favoriser, encore, les salariés les plus formés ou les mieux à même de formaliser un projet, les Fongecif ont établi des priorités de prise en charge pour les publics les moins qualifiés et ont proposé dès 1997 de nouveaux services d'information et de conseil.

De l'information au conseil en formation

La mission d'information sur le CIF a progressivement évolué vers du conseil en formation et parfois même de conseil en projet professionnel, notamment avec la création du Bilan de Compétences. Si l'information est essentielle dans les processus de décision, le choix d'une formation adaptée aux besoins, sa pertinence au regard d'un métier, sa faisabilité au regard des possibilités d'emploi nécessitent parfois l'aide d'un conseiller.

Une mutation vers l'accompagnement des transitions professionnelles

Face à l'évolution de la demande des salariés, les Fongecif ont évolué de fait vers des pratiques de conseil dans un champ jusqu'alors méconnu, celui de l'orientation professionnelle et plus généralement celui des transitions professionnelles. Les questions de mobilité, voulue ou subie, mais aussi de motivation, de projet, de trajectoire, de choix, de mobilité interne, de reconversion ont été largement réactualisées pour intégrer les évolutions de la société mais aussi l'évolution des comportements individuels. L'information sur les procédures administratives d'accès au CIF ou sur l'offre de formation, s'avérant insuffisante, les conseillers ont été confrontés à de nouvelles questions :

- Comment personnaliser le service à rendre à chaque salarié ?
- Comment s'adresser aux salariés les moins qualifiés et/ou qui travaillent dans des structures de petite taille ?
- Comment faire face aux nouveaux comportements, au recours de plus en plus fréquent à internet ?
- Comment identifier et mieux prendre en compte les acquis de l'expérience ?
- Comment inscrire les démarches formatives dans des cheminements personnels complexes ?

Les Fongecif deviennent progressivement des lieux privilégiés d'accueil, de conseil et d'accompagnement des salariés en démarche de changement, de mobilité et les conseillers découvrent peu à peu l'accompagnement des transitions professionnelles. Pour faciliter ces transitions, les conseillers sont nécessairement en relation et en collaboration avec l'ensemble des acteurs de l'Accueil, Information Orientation (AIO) de leur territoire mais aussi avec l'ensemble des acteurs de la formation et de l'emploi. La fonction AIO est aujourd'hui pilotée par les Conseils Régionaux dans le cadre du Service Public Régional d'Orientation (SPRO). Mais ces transitions professionnelles supposent parfois des moyens financiers. Les conseillers devront aussi se rapprocher des divers financeurs et rechercher activement les moyens nécessaires auprès des différentes institutions (Conseils régionaux, Opcas, Pôle emploi, Agefiph, etc.)...

Le paysage actuel de l'orientation est marqué par la création du « Conseil en Evolution Professionnelle » (le CEP) comme un droit pour tout salarié, depuis la Loi sur la formation du 5 mars 2014. Quelle place faites-vous à ce nouveau droit et est-ce que cela change beaucoup de choses pour votre réseau et vos manières de faire qui ont sans doute été très marquées par le dispositif bien particulier du CIF ?

Avec le CEP les pratiques de conseil sont en mouvement

De nombreux salariés, sans pour autant l'exprimer spontanément, sont à la recherche d'un « coup de main » pour réfléchir, élaborer et mettre en œuvre une stratégie de changement. Empreintes de doutes, parfois de « mal-être », d'incertitudes et de prises de risques, ces démarches de mobilité, volontaires ou imposées par les circonstances de la vie personnelle ou professionnelle, représentent pour beaucoup l'occasion de se « promouvoir » et/ou de réorienter en profondeur des itinéraires de vie. C'est dans l'accompagnement de ce mouvement que le travail de CEP trouve, peu à peu, un sens. Le CEP est venu à la fois conforter nos pratiques de conseil et dans le même temps ouvrir de nouvelles perspectives.

Près de 150 000 salariés ou ex-CDD prennent contact avec les conseillers Fongecif tous les ans. 80 000 d'entre eux engageront en définitive un CIF, un BdC ou une VAE (Validation des Acquis de l'Expérience). Les autres, près de la moitié d'entre eux, bénéficient néanmoins d'un service de conseil qui permet de réfléchir à leur situation professionnelle du moment et à leur devenir. Le CEP officialise en quelque sorte un état de fait. Et affirme publiquement que les Fongecif ne sont pas seulement des organismes de financement. Ils sont, depuis 2014, reconnus par le législateur comme un espace d'accompagnement des transitions professionnelles pour les salariés,

neutre vis-à-vis de l'entreprise, gratuit et confidentiel. Dit autrement, les Fongecif s'installent comme une des institutions de référence des salariés, en particulier pour les non-cadres. Cette reconnaissance sociale n'est pas neutre et nous en percevons les premières incidences sur les pratiques professionnelles des conseillers.

Les Fongecif travaillent en réseau national sous la responsabilité du Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels. Dans ce cadre, nous avons mis en commun nos pratiques depuis plus de dix ans et, à l'occasion du CEP, nous avons élaboré collectivement notre conception des services à rendre et mis au point des outils pour mener à bien notre mission (Guide repère : Accompagner les transitions professionnelles). Par ailleurs, tous les conseillers peuvent bénéficier du dispositif national de professionnalisation conçu et organisé par le FPSPP.

Notre démarche a été, en premier lieu, de mieux comprendre les besoins et les attentes des salariés non cadres. Pour cela une étude sociologique, qualitative, a été réalisée auprès d'une cinquantaine de personnes, en emploi (parfois très précaire), faiblement qualifiées et n'ayant pas l'habitude de solliciter des services de conseil professionnel (étude qualitative page 12 et 23). Fort de ces enseignements, nous avons stabilisé une offre commune de service qui traduit concrètement le cahier des charges du CEP. Ainsi, nous avons arrêté des principes structurants :

1. L'initiative individuelle de mobilité est valorisée et accompagnée
2. L'accompagnement s'inscrit dans une posture non-prescriptive
3. La personne est actrice et auteure de ses choix et de son parcours
4. Les services sont personnalisés

Nous avons retenu 11 services distincts afin de faire face à la diversité des situations et rendre ce service personnalisé. Il peut ainsi prendre la forme de 5 types de « coup de main » :

- Un appui visant l'accès et l'appropriation d'information
- Un appui visant l'acquisition de méthodes
- Un appui visant la réflexion « stratégique » et la prise de décision
- Un appui visant à faciliter les parcours par une intermédiation auprès des autres acteurs
- Un appui visant la mise en relation avec des experts ou des pairs.

Afin d'officialiser cette évolution, le réseau des Fongecif a réalisé, avec le soutien de l'Afnor, un référentiel d'engagement de service afin d'initier une démarche qualité pouvant conduire à une certification. La traduction en pratique d'une telle ambition vient inévitablement modifier et enrichir nos pratiques d'accompagnement. Pour bien des sujets, les équipes expérimentent des approches d'accompagnement impulsées lors des sessions de professionnalisation. Les principales thématiques en chantier ? L'analyse partagée de situation, l'identification des expériences, des compétences et leur valorisation, l'ingénierie financière, l'intermédiation, la place des pairs dans les processus de décision, la digitalisation et le e-information et le e-conseil.

Dans la conception même de l'accompagnement, quelle place votre pratique professionnelle fait-elle à l'autonomisation des personnes accompagnées : comment se passe concrètement le suivi d'une personne ? Quelle est la part de l'information, de l'évaluation des possibles, du conseil à proprement parler ?

Dans les Fongecif, nous avons un parti pris. Nous avons emprunté à Alexandre Lhotellier la position de « Tenir conseil » et non celle de « donner des conseils ». Tenir conseil peut se définir comme une démarche de délibération dans la perspective de passer à l'action. Cette démarche est exigeante parce qu'elle vise à faire en sorte que notre interlocuteur soit « maître à bord » de ses décisions, de ses choix, du chemin qu'il décidera d'emprunter. De notre posture, des moyens pédagogiques que nous mobiliserons, dépendra ce processus d'autonomisation. Pour autant, les situations sont diverses, et chaque personne est singulière. Il nous faut donc sans-cesse nous adapter et partir de la réalité de celui, celle que l'on accueille.

Les demandes des personnes, en majorité des salariés et ex-salariés, qui sollicitent le FONGECIF sont de plus en plus diverses. Une partie d'entre elles nous sollicitent pour obtenir des informations : quelles formations existent ? Comment fonctionne le CPF ? D'autres sollicitent le Fongecif pour obtenir de l'aide, un accompagnement dans leurs démarches et dans leur réflexion sur leur avenir professionnel, sur les possibilités de changement professionnel, de reconversion, d'évolution professionnelle, de création d'entreprise. La diversité de ces demandes doit être prise en compte ainsi que la complexité des situations individuelles : risque de licenciement, problème de santé, changement de situation familiale, double activité, etc. Les parcours professionnels ne sont plus linéaires et

notre accompagnement doit pouvoir s'adapter aux nouveaux contextes et besoins des individus. Le travail du conseiller sera « cousu main » aussi bien dans le contenu des réponses qu'au niveau des modalités d'accompagnement que dans la durée de l'accompagnement. Notre travail est donc à géométrie, à profondeur et à intensité variables.

La recherche de l'autonomie de décision et d'action de la personne est au cœur de nos préoccupations. À la fois, il nous faut l'aider à trouver des réponses concrètes à ses problématiques, faciliter ses démarches mais aussi lui permettre d'acquérir de nouvelles ressources méthodologiques afin qu'elle reproduise tout au long de sa vie professionnelle une démarche de projet ou d'adaptation professionnelle. L'ambition sera que chacun devienne « auto-mobile ». En l'absence de cette ambition, le risque serait de transformer l'accompagnement en assistantat permanent. Et en ce sens l'accompagnement est un « apprentissage » pour de nombreuses personnes. Concrètement, une personne est reçue individuellement. Nous menons, avec elle, une analyse partagée. Un point est fait sur sa situation professionnelle, sur ses attentes, ses problématiques et sur ce qui l'amène à rencontrer un conseiller. La relation qui s'installe à ce moment avec la personne est primordiale et va conditionner la qualité de l'accompagnement qui sera réalisé avec la personne. Plusieurs études révèlent que la qualité de la relation et de « l'alliance de travail » va déterminer la réussite de cet accompagnement et la résolution des problématiques.

L'une des difficultés est d'accéder à la réelle problématique de la personne. En effet, tant que la relation de confiance n'est pas établie, la demande initiale cache souvent sa vraie demande. C'est au conseiller de créer les conditions favorables à cette relation et de construire une alliance de travail. La personne reste le maître du jeu, elle va, avec l'appui du conseiller, définir et mettre en œuvre ses priorités aussi bien en matière professionnelle que dans le cadre de l'accompagnement. Alors, le conseiller devient, si telle est sa décision, son référent tout au long de son parcours même si celui-ci nécessite parfois de mobiliser d'autres acteurs professionnels.

Si l'accompagnement est centré sur l'élaboration du projet, le conseiller va accompagner la personne dans sa recherche d'information sur les métiers, les perspectives d'emploi. Le conseiller n'a pas un rôle d'expert et n'aiguille pas les personnes vers certains domaines plus que d'autres. Il va accompagner la personne dans sa recherche d'information, l'informer sur les moyens de chercher les informations : documentations, enquêtes professionnelles, prise de contact avec des entreprises. Il peut initier ce travail avec la personne mais ne se substitue pas à elle. Il va faire en sorte que la personne se mette en mouvement et va l'aider à analyser les informations recueillies afin de faciliter progressivement la prise de décision. Il peut éventuellement mettre en évidence les incohérences, les difficultés, les paradoxes et va aider la personne à se projeter dans son avenir. Le conseiller est un facilitateur, un appui. Il nous arrive assez fréquemment d'intervenir auprès de structures pour faciliter des démarches qui peuvent s'avérer complexes pour l'accompagné. Cette intervention se fait toujours avec son accord et sans la laisser de côté pour autant. Il est partie prenante et est informé de toutes démarches réalisées sans sa présence et est également invité à en faire de même de son côté pour informer son conseiller des démarches réalisées. Cet accompagnement intervient dans le cadre d'une démarche individuelle, la personne est évidemment libre de l'interrompre à tout moment.

Enfin comment peut-on définir l'accompagnement en matière de parcours professionnel ? A quelles conditions peut-il être créatif et enrichissant et ne pas se résumer à un simple « aiguillage des personnes » ou une simple utilisation des « dispositifs » existants (et ils sont nombreux !) ?

L'accompagnement de parcours professionnel est un appui apporté tout au long d'une transition professionnelle, de sa réflexion jusqu'à sa réalisation. Il mobilise selon les situations et les besoins, un appui informatif, un appui méthodologique, un appui stratégique, un appui d'intermédiation et un appui de mise en relation, et ce, quelle que soit la modalité, aussi bien en présentiel, qu'à distance.

L'accompagnement est entièrement personnalisé. L'issue n'est jamais connue à l'avance et nous co-construisons, sans préjugé aucun, avec la personne à partir de sa ou ses problématiques, le parcours et la stratégie la plus adaptée. Le conseiller engage avec la personne une analyse partagée de sa situation. Mais cette situation, ici et maintenant, est sans cesse évolutive et l'analyse demande à être renouvelée au fur et à mesure de son cheminement, des rencontres, des réflexions qui se réalisent pendant et en dehors des temps d'accompagnement. Face à l'imprédictibilité des cheminements, face aux aléas, l'accompagnement est par nature créatif et singulier puisqu'il est nécessaire de mettre en place des parcours et des stratégies propres à chaque personne. Les services ainsi que les dispositifs existants sont un moyen de répondre de manière personnalisée et individualisée aux besoins des individus. Ils sont certes nombreux et tous très spécifiques et répondant à des exigences propres pas toujours limpides pour les personnes. C'est au conseiller, qui a l'expertise de ces services et dispositifs, d'aiguiller

au mieux la personne pour créer des parcours répondant à ses besoins, notamment en matière de formation. La connaissance des dispositifs est donc indispensable mais il s'agit avant tout de lui permettre une simple utilisation des dispositifs. L'enjeu est que la personne donne du sens à son parcours et en devienne l'auteur.

Il en est de même de l'aiguillage des personnes. Il ne consiste pas en un simple renvoi vers un interlocuteur externe, anonyme, désincarné. Il s'agit davantage d'une recherche de mise en mouvement de la personne afin qu'elle soit actrice de son parcours tout en prenant en compte son autonomie. Il ne s'agit pas d'aiguiller non plus les personnes dans des démarches vides de sens mais en les orientant au mieux pour qu'elles trouvent les réponses aux questions qu'elles se posent. De ce point de vue-là, la coopération entre les acteurs devient un enjeu essentiel. Il n'existe pas deux situations identiques, deux besoins identiques. Cela demande toujours de construire avec l'autre des parcours singuliers en prenant en compte ses particularités, ses contraintes, ses atouts. L'accompagnement permet également de réguler les aléas, d'accompagner la personne à toutes les étapes, dans toutes ses interrogations. En résumé, pour reprendre la définition de Maela Paul, un accompagnement créatif et apprenant supposerait :

- un dispositif personnalisé d'accompagnement qui se construit avec l'autre.
- un engagement dans un travail collaboratif, dans le respect des places respectives ;
- un dialogue en vue de construire de la coopération et un questionnement qui permet à l'autre de s'interroger ;
- une entrée par la situation vécue et par le ressenti de la personne et pas immédiatement par le projet ;
- une démarche continue d'adaptation de dispositif d'accompagnement aux évolutions de la personne ;
- des repères, construits avec la personne, pour savoir comment progresse son parcours.

Comment reconnaître et faire reconnaître les compétences, les habiletés, les « capacités » (Amartya Sen), dont toute personne est porteuse ?

Que ce soit dans une démarche d'évolution ou de transition professionnelle, aussi pour faire reconnaître les acquis, le repérage et la prise de conscience par les individus de leurs compétences est central. Dans un monde en mouvance perpétuelle avec un taux important de chômage, l'enjeu est non seulement d'acquérir de nouvelles compétences mais également de savoir valoriser celles déjà acquises qui permettront de pouvoir négocier une mobilité professionnelle qu'elle soit interne ou externe.

Avant même de les reconnaître ou de les faire reconnaître, il est nécessaire dans un premier temps de faire prendre conscience aux personnes de l'intérêt de travailler sur les compétences car cette demande n'est pas si spontanée que cela. Un travail important d'information sur nos services, sur les possibilités de mobiliser certains dispositifs de formation professionnelle comme le Bilan de Compétences, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) est réalisée par les équipes des Fongecif. Ces dispositifs sont pleinement centrés sur la notion de compétences et sont des outils importants dans le Conseil en Évolution Professionnelle. Les personnes nous font souvent la demande d'une reconversion professionnelle et jettent parfois le « bébé avec l'eau du bain ». Après une analyse partagée de leur situation, il arrive parfois que la problématique provienne plus d'un manque de reconnaissance de leurs compétences et de leurs aptitudes que d'une réelle volonté de changer complètement d'environnement professionnel. Le travail peut consister alors à identifier les compétences de la personne et à l'amener à apprendre à parler de celles-ci afin de les valoriser auprès de son employeur mais également auprès d'autres tiers.

Comment nous y prenons nous ? Essentiellement par un travail de questionnement de son (ses) expérience(s) mais aussi d'explicitation afin d'aider la personne à formaliser et à argumenter progressivement ses acquis.

Que pensez-vous du développement de l'orientation en ligne ?

L'orientation en ligne est un outil nouveau qui est intéressant car il met à disposition des ressources innombrables sur les métiers, les formations et permet une mise en mouvement des personnes en questionnement professionnel. Cependant, les développements de nombreux sites d'information rend également complexes les recherches. Il paraît indispensable que les informations soient discutées avec un professionnel. De nouvelles modalités de relation avec un professionnel (Comme les chats, etc.) permettent une première médiation et peuvent être un point d'entrée à une démarche d'accompagnement plus générale. Il semble nécessaire aujourd'hui de s'adapter aux pratiques multimodales des personnes, notamment concernant la navigation sur la toile, qui est pour beaucoup de personnes et notamment les plus jeunes un réflexe largement répandu. Mais nous avons encore peu de recul sur ces nouvelles pratiques. Affaire à suivre...

TENIR CONSEIL N'EST PAS DONNER DES CONSEILS

Donc des milliers de praticiens en France, portent le titre de conseiller en orientation, en insertion, en formation sans jamais avoir beaucoup travaillé le sens fort et la démarche spécifique du conseil.

Le concept de conseil est réduit à un sens banalisé, comme si ce seul sens suffisait à clarifier une pratique. Accompagnement ou psychothérapie ne sont pas plus clairs mais on feint de ne pas s'en étonner. L'usage répété, mécanique du mot, sans retour à l'expérience indiquée, a affaibli, exténué, banalisé à outrance le mot originel qui a ainsi perdu sa force. Et comme ce terme est galvaudé, on préfère : aide, accompagnement,, tutorat, mentorat, parrainage, médiation, bilan, mais surtout l'anglo-saxon : counselling, coaching, caring. Une grande confusion règne avec la valse des modes, des mots-valises où chacun met ce qu'il souhaite.

Or « conseil » a un sens fort, radical, fondamental : conseiller, c'est **tenir conseil**, délibérer pour agir et non pas donner des conseils.

C'est cela qu'il nous faut travailler : préciser une **démarche** dans le champ de l'orientation.

L'orientation ne peut pas être seulement la théorisation d'un champ, vue globale d'un problème individuel et collectif, ou simplement un dispositif juridique et administratif. Il s'agit bien de professionnalisation des conseillers. Car l'orientation se développe de plus en plus, d'abord réservée aux jeunes, elle devient une action tout au long de la vie, mais de plus en plus éclatée en de nombreuses institutions qui s'ignorent. Les conseillers se multiplient avec ou sans formation.

Le conseil ne peut pas se réduire à un examen d'expert suivi d'une simple transmission d'informations ou de diagnostic-évaluation. Le conseil n'est pas une simple mesure administrative ou technocratique : un constat qui deviendrait un verdict. Ni assistance à vie, ni manipulation idéologique, ni

« technologie des aveux », ni préconisation (recommandation avec insistance), ni injonction, ni recette.

Tenir conseil n'est pas bricoler des savoirs ajustés à des contraintes socio-économiques. C'est parce qu'il n'est pas assez radical que le conseil n'est pas respecté. Radical, c'est remonter aux racines de l'acte et lui donner sens.

Mais il n'y a pas que la confusion entretenue (non critiquée) du sens trivial du mot conseil, il y a confusion entre savoir et pouvoir, comme si le savoir du spécialiste devait entraîner obéissance, comme si le conseil était une prescription (cf modèle médical de l'ordonnance).

Henri Piéron, Professeur au Collège de France, peut écrire dans le *Traité de Psychologie appliquée*, (tome 3, *L'utilisation des aptitudes*), en 1954, un paragraphe sur « le problème clinique du conseil d'orientation, (p. 367) : « *Chaque cas particulier se présente dans un complexe tel que l'on ne peut en rencontrer un autre qui soit réellement identique. Il doit donc être embrassé dans une vue clinique d'ensemble, avant de pouvoir, d'après des pronostics de probabilité, établir un conseil utile, et le faire accepter, car un conseil dont on aurait la certitude qu'il ne serait pas suivi ne serait pas en réalité un conseil utile* ».

Alors le pouvoir du conseiller ne fait qu'augmenter l'impuissance de l'autre, alors même que c'est son pouvoir de donner sens qui est en question.

Comment espérer que l'acte de tenir conseil puisse avoir un effet actif s'il n'a pas de sens pour la personne, s'il n'est pas compris et valorisé ?

Il y a un choix entre une société de contrôle (conseillisme d'Etat) ou de consommation passive (pression du marché) ou de responsabilisation des acteurs. L'autre n'est pas un objet ou un simple réceptacle ou un idiot culturel, alors même que l'on célèbre la personne, le citoyen et les droits de l'homme.

Que se passe-t-il si la personne est exclue de ce travail ?

Si une pensée dogmatique à sens unique n'est guère scientifique, une violence symbolique qui parvient à imposer comme légitime des significations, dissimule un rapport de force. Tenir conseil est toujours un travail critique. Le savoir n'est pas fait pour inférioriser, infantiliser l'autre, mais pas davantage pour le coloniser avec nos savoirs d'écoles différentes ou concurrentes.

Von Glasersfeld écrit : « *Dès que le sujet cognitif n'est plus considéré comme un récepteur passif d'informations, on change radicalement de perspective* ».

Le souci et le soin du Tenir conseil, c'est l'agir sensé, en situation, d'une personne (ou de personnes) en devenir, que ce soit pour faire face à l'adversité ou à la créativité.

Tenir conseil est un acte d'autonomisation (finalités), de construction de soi et de responsabilisation.

Redonner au conseil son acuité, son exigence, c'est mieux fonder l'agir de la personne, ne pas en rester seulement à l'esquisse d'un projet, fonder les apprentissages nécessaires en même temps que l'insertion dans un milieu. Le conseil est travail sur soi pour agir dans une situation, mais le conseil n'a d'impact que s'il permet de produire du sens dans l'existence des personnes.

Il n'y a pas que ces raisons pour la nécessité de tenir conseil. Il y a plus : les mutations qualitatives de l'agir humain en tant que capacité d'intervenir dans le cours des choses.

L'action sur l'environnement devient questionnement, tout autant que le rapport à notre corps (révolution biologique), le développement des communications, l'accélération des technologies, etc. L'absence de normes fait partie du diagnostic. Il n'y a pas que les contenus de ces mutations, il y a la manière de faire face à tous ces changements inédits : selon quels critères juger l'action dans toutes ses évolutions.

Tenir conseil, bien plus qu'un ensemble d'outils, de techniques, se définit comme une démarche par rapport à l'autre, par rapport au savoir et son élaboration dans la singularité radicale d'une situation pour fonder un agir sensé.

Il y a besoin de fonder une démarche parce que tenir conseil n'est pas un travail en miettes, un saupoudrage d'informations ou une juxtaposition d'opérations non coordonnées.

Une démarche peut se préciser par :

- Reconnaissance de la visée de valeur et la vision globale de la personne.
- Une écoute continue des processus en cours.
- Un rythme personnalisé d'opérations, de méthodes, de procédures cohérentes avec la visée et les processus.

Cette démarche se réalise par :

- La création d'une communication dialogique (en entretien ou en groupe).
- Le travail du sens d'une situation problème.
- L'élaboration d'une décision fondatrice d'une action responsable autonomisante.

Une démarche n'est pas une « marche à suivre », mais l'ouverture d'un chemin.

Une démarche, ce n'est pas une injonction à se mettre dans un moule, un modèle. C'est l'organisation claire de la voie choisie. Mais ceci n'est jamais acquis une fois pour toutes. Il y a autant à tenir compte des temps multiples des cultures, des institutions et des personnes – temps multiples qui sont sans cesse en évolution.

Une démarche, c'est donc la mise en forme de nos actes selon un certain style, travail qui prend naissance à l'écoute des processus en cours. Cette écoute va créer le rythme nécessaire à l'ensemble des opérations de méthode, à l'usage éventuel des outils, procédures, etc.

La démarche est constituante, instituante, et non pas instituée, enfermée par des outils antérieurs. Ce que cherche à préciser une démarche, c'est la voie de l'extrême ordinaire : comment être à la hauteur du quotidien pour éviter la banalisation des actes.

Cette démarche est une construction continue méthodique. S'il est impossible ici de la développer (cf. A.Lhotellier « *Tenir Conseil : Délibérer pour agir* », Ed. Arslan), on peut au moins préciser des axes.

1. Une communication dialogique.

La décision de dialogue est fondamentale et non pas accessoire. Il y a une longue tradition dialogique (Bakhtine, Buber, F. Jaques, Todorov...). Une communication dialogique n'est pas une recherche idéalisée de consensus mais une confrontation de point de vue, une lutte pour le sens à travers les pressions culturelles, politiques, économiques du moment.

Varela écrit dans « *Connaître* », p.115 : « *L'acte de communiquer ne traduit pas par un transfert d'information depuis l'expéditeur vers le destinataire, mais plutôt par le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée : c'est notre réalisation sociale, par l'acte de langage qui prête vie à notre monde... La véritable trame sur laquelle se dessine notre identité* ».

Dans le dialogue le sens est co-travaillé par les partenaires en présence. Il s'agit bien de respect, de reconnaissance réciproque, de présence, de rencontre, de parole vivante.

2. Un travail du temps.

Si en toute situation, le temps est limité, cette rareté ne peut être transformée en routine. Le temps n'est pas donné, il est construit. Il s'agit de construire des moments qui font sens pour la personne. Le moment sensé fonde l'efficacité des étapes nécessaires selon la situation.

3. Un travail du sens (agir sensé).

C'est d'abord dans l'écoute d'une situation (description – narration) que tout commence. Puis passer de l'histoire-récit à l'histoire-problème. Premier cadrage. Alors exploration, confrontation des sens possible, et enfin délibération pour fonder des actes. Le centre problématique du tenir conseil est autant la délibération éthique que l'appropriation des savoirs.

-:-

Pour que ce « Tenir conseil » puisse développer toute sa spécificité, il serait sans doute nécessaire d'œuvrer dans plusieurs directions :

1. L'institutionnalisation du conseil, la médiation institutionnelle comme processus créateur et mises comme simple application de circulaires et non pas de faire s'étayer les unes les autres des pratiques innovantes.

Une visée dialogique, une « orientation active », impliquent un apprentissage mutuel entre les décideurs gestionnaires, les praticiens du conseil et les « usagers bénéficiaires », dans lequel chacun joue un rôle spécifique indispensable aux autres.

Cet apprentissage joue un rôle central pour des projets communs qui ne peuvent être élaborés en dehors de cette dynamique. C'est une aventure collective pour changer des habitudes, responsabiliser chacun dans un meilleur service, évaluer correctement les résultats et les évolutions nécessaires.

2. Une information plurielle continue pour des publics différents. Mais cela supposerait un travail permanent avec les médias. Informer n'est pas succomber aux dernières modes « psychologisantes », surtout si elles sont venues d'Amérique. Se soucier de la personne n'est pas un spectacle, mais une véritable culture de la personne,

de sa connaissance (travail de prévention). Ou en est la « connaissance de soi » dans une pratique de soi au XXI^e siècle ?

3. Une réelle formation de chaque conseiller, formation initiale et « tout au long de la vie ». On n'improvise pas « tenir conseil ». On ne passe pas d'un discours théorique à une pratique par magie. Avec les années, voir les heures de formation se réduire de plus en plus ne peut être qu'inquiétant. Il y a confusion entre vitesse et temps. De toutes façons, le coût économique ne se mesure pas seulement dans l'immédiat, mais avec les conséquences de la qualité ou non d'un service pendant de longues années (orientations recommencées).
4. Un travail des pratiques enfin reconnu comme nécessaire, rendu d'autant plus nécessaire que les praticiens ont des formations d'origine très diversifiées. Si ce travail est louangé, il est peu pratiqué.

Créer un réseau de praticiens, ce n'est pas seulement reconnaître la pratique comme création, mais souligner l'importance des voies de l'extrême ordinaire : comment être à la hauteur du quotidien ?

Conclure ?

Je ne peux que rappeler le propos de Bertrand de Jouvenel, le créateur de « Futurible » dans l'Art de la conjecture : *« Bientôt on s'étonnera que la prodigieuse expansion des arts de moyens (technologie) ait tant tardée à être suivie d'une expansion des arts de conseil. Cette dernière se produira à coup sûr dans ce qui reste du siècle ».*

Tenir conseil sera toujours en chantier. C'est aussi « un sport de combat », une lutte pour une existence sensée.

« Le pire n'est pas toujours sûr ».

Changer sa vie : une question sociologique

Le changement de vie est rarement une brusque métamorphose faisant passer d'un état à un autre. En réalité, les méandres de la vie sont souvent incertains, mêlant rêves et contraintes, brusques bifurcations et transformations hésitantes. Un « agir faible » loin des modèles héroïque de la transformation de soi.

ON A TOUS RÊVÉ D'UNE AUTRE VIE. Non pas tant de devenir milliardaire ou *rock star* à qui millions et groupies sont promis. Mais plus fondamentalement d'une autre vie pour soi, à soi. Pouvoir battre à nouveau les cartes et refaire la donne. Faire machine arrière et éviter ce dans quoi l'on s'est enfermé. Avoir une deuxième chance, en quelque sorte. Recommencer sa vie tout bonnement. Mais si changer sa vie est un travail sur soi, c'est aussi un travail permis, soutenu, produit socialement. On ne change pas sa vie tout seul parce que, tout simplement, on ne change pas de vie comme cela. Les sociologues ont toujours rappelé qui la force des déterminismes sociaux (la socialisation primaire, l'*habitus*...), qui les coûts de la mobilité sociale (la névrose de classe, le poids du statut de transfuge...), qui la pesanteur des actions passées (les paris adjacents contraignant à poursuivre malgré soi dans la voie engagée). Certains changements biographiques ne sont pas toujours aussi clairement construits socialement, ils divergent parfois profondément des chemins tracés au point d'apparaître comme imprévus, voire imprévisibles pour l'entourage. Ces changements se donnent alors à voir comme de véritables conversions supposant une rupture profonde

(sociale, normative ou identitaire). C'est le cas de certaines conversions, religieuses par exemple.

Mais à s'arrêter aux formes extrêmes du changement, comme la conversion par exemple, on fait oublier que les ruptures les plus fréquentes – changements d'études, de profession, périodes de chômage, retraite – sont rarement des changements radicaux d'un monde vers un autre mais des changements qui oscillent entre continuité et transformation.

Un travail de négociation identitaire

Les récits sur les changements de vie – réinsertion (sortir de la rue, de la délinquance, de la drogue), ruptures (conjugales, immigration), reconversions professionnelles – sont souvent racontés sous forme d'une histoire en trois temps, A, B, C : A équivaut à un état antérieur (stable), B correspond au changement d'orientation (instable) et C qualifie le retour à un nouvel état d'équilibre. Cette trilogie explicative est cependant d'une efficacité bien faible et comporte des imperfections.

Même si l'idée de moment déclencheur comme rupture d'intelligibilité est intéressante, elle s'apparente par trop à une opportunité *a posteriori* dont on reconstruit l'importance. Dans cette perspective, la notion de bifurcation se présente comme un concept narratif produisant de la cohérence après coup. On a tort également de postuler la finalisation de C, d'imaginer un dessein clair de l'après. Changer de vie est souvent vu comme une affaire de claire décision et de volonté. En réalité, cette représentation en terme de fourche qui induit l'existence

de deux voies, la voie toute tracée dans laquelle on est déjà engagé, et l'autre voie alternative et clairement présente à l'esprit, rabat la bifurcation sur un simple problème, classique, de décision. La troisième ne voit la bifurcation que réussie. C'est l'attestation sociale, après coup, qui fait la bifurcation. Outre le problème de l'ampleur et de la durée pour pouvoir déclarer la bifurcation, cette explication omet purement et simplement le travail sur soi de négociation identitaire, et ses attermolements, qui sont justement au cœur de la question de faire de soi, et de sa vie, autre chose que ce dans quoi on (avec la contribution des autres et des structures sociales) s'est engagé. Car on doit considérer que la bifurcation, en tant que crise identitaire, suppose une transformation de soi, soit le passage d'une forme identitaire à une autre.

Mieux vaut, en fin de compte, centrer l'attention sur ce qui se passe en B dans la séquence A, B, C, à partir bien évidemment du moment où l'on renonce à n'y voir qu'un simple problème de décision. Le sociologue Anselme Strauss avait déjà souligné toute l'importance de l'idée de suspension de tous les engagements dans le processus de transformation identitaire, en prenant l'exemple de Georges Bernard Shaw qui, un beau jour, a mis un moratoire virtuel sur ses obligations courantes (abandonnant famille, et amis, démissionnant de sa profession, quittant son pays pour migrer en Angleterre) afin de prendre le temps de donner un sens nouveau à son identité.

Le moratoire des engagements est ainsi à considérer comme objet central pour l'analyse des bifurcations de vie, à condition de prendre le moment B comme une situation dotée de propriétés spé-

MARC-HENRY SOULET

Professeur à l'université de Fribourg, titulaire de la chaire Sociologie, politiques sociales et travail social, et secrétaire général de l'Association internationale des sociologues de langue française.



Paris, 2008. Journées de l'été à la Cité des Sciences et de l'Industrie.

Marc Nappremont/Rezo

cifiques influant sur la nature de l'agir produit. Si B équivaut à une latence, alors cela signifie que la situation est ouverte – parce qu'elle se caractérise par la coprésence de plusieurs plans de vie – et que nous sommes dans un contexte, au sens fort, « d'inquiétude ». Cette rupture des régularités, par essence problématique car elle rend opaques les règles, engendre deux conséquences majeures. D'une part, elle produit de l'imprévisibilité et de l'incertitude. La détermination par les règles s'estompant, il devient difficile de prévoir, et le résultat de son action et l'action en retour d'autrui. Mais aussi, il s'avère délicat d'imputer du crédit à d'autres acteurs de même que d'attribuer un sens indubitable à sa propre volonté d'agir. D'autre part, les ressources détenues jusqu'alors ne sont plus pertinentes à l'égard de la situation ; elles deviennent inadéquates par

rapport à ce nouveau contexte. Une situation d'ouverture des possibles se marque par un déficit de ressources, rendant de ce fait l'action risquée quant à ses résultats. Plus exactement, le caractère problématique d'une telle situation invalide les ressources antérieures ou révèle une absence de ressources rendant difficile la possibilité d'agir. Il ne s'agit donc pas tant de pointer une faiblesse ou une absence de ressources au plan structurel que de souligner cette faiblesse ou cette absence à un moment donné, dans un contexte précis. C'est en cela que la bifurcation révèle une vulnérabilité situationnelle.

Une nécessaire période de latence

Se pose alors un problème d'action. Qu'est-ce qu'agir dans un tel contexte ? Probablement qu'agir en situation d'in-

quiétude n'est pas orienté par les fins (agir stratégique), ni par les normes (agir conforme), mais par l'action : ainsi, il s'agit d'un agir que l'on peut qualifier de poïétique car créateur de possibilité d'une action, de sa finalisation comme de sa légitimation. Dans une telle configuration, la production de buts est simultanée à celle de ressources et se construit en cours d'action tout comme la fondation des formes et des principes de légitimité. Les acteurs dessinent des sentiers en cours de chemin et en élaborent le bien-fondé dans l'interaction continue sous la forme de validations mutuelles. Cette activité ne peut se faire que par un travail réflexif (avec soi), discursif (avec *alter*) et symbolique (avec le monde social). Elle suppose paradoxalement une démultiplication de la part de l'acteur parce qu'il est intégralement pris dans l'action en raison d'une contamination des différents plans

Bifurcations et turbulences

L'entrée dans la vie n'est pas un long fleuve tranquille. Les études s'allongent en même temps que la jeunesse. Des études marquées par le doute (qu'est-ce que je veux faire ? Ai-je fait le bon choix ?), ponctuées de réorientations et de changements de cap, aboutissant à des trajectoires biscornues. On voit aujourd'hui des doctorants de mathématiques devenir professeur des écoles, des étudiants en sociologie se muer en informaticiens. Et même un jeune ingénieur qui a finalement opté pour le métier d'infirmier...

L'entrée dans le travail ressemble aussi à un parcours du combattant avec sa succession de stages, petits boulots, CDD avant de décrocher enfin le Graal : le CDI ou le concours qui permet éventuellement d'envisager une installation plus stable. La vie de couple s'est transformée en un parcours hésitant et chaotique, faite de cohabitation partielle, de périodes d'essai sans lendemain, de grandes histoires d'amour brusquement avortées ou de rencontres hésitantes qui durent finalement plus que prévu...

Quand arrive l'âge où les choses se stabilisaient auparavant, surviennent alors de nouvelles turbulences. Beaucoup de couples se déchirent, des familles se décomposent ou se recomposent. Au travail, les licenciements guettent les uns, les reconversions tentent les autres. De plus en plus de fonctionnaires ou de cadres stressés sont tentés de tout plaquer pour aller

vivre leur passion de jeunesse ou simplement essayer un nouveau mode de vie.

L'âge de la retraite lui-même est bouleversé. La retraite n'est plus un retrait du monde. Une nouvelle vie s'annonce avec ses projets, ses voyages, ses rencontres, ses nouvelles passions.

Une mobilisation

Toutes ses transitions et bifurcations conduisent à un incessant retour sur soi. Elle pousse l'individu – étudiant, salarié, chômeur, retraité, célibataire, divorcé, etc. – à s'interroger sur lui-même, sur ses motivations et aspirations profondes. Qu'il s'agisse de passer un concours, de faire des économies pour préparer un nouveau départ, d'arrêter de fumer ou de refaire sa vie dans une nouvelle famille, les reconversions et réinsertions incitent également à une mobilisation et une discipline de vie.

Les sociologues parlent de société « réflexive » (autre nom de l'autoanalyse) pour désigner ce travail sur soi que l'individu doit mener pour repenser sa vie, ses choix et piloter son existence.

Ce phénomène de mobilité individuelle n'est pas nouveau historiquement, mais atteint une échelle nouvelle depuis quelques décennies, la déstabilisation des familles et la flexibilité du lien salarial allant de pair avec l'ascension d'un individu en quête d'une existence accomplie. ■

ACHILLE WEINBERG

de vie et d'un recouvrement des lignes biographiques par une seule. Quatre lignes de force viennent charpenter cette perspective :

- **Changer sa vie, c'est d'abord un processus normatif, c'est-à-dire un travail réflexif du sujet devant légitimer par la parole la modification de son rapport à soi, aux autres, aux institutions, tout en s'assurant et assurant les autres de la permanence de soi qui, en quelque sorte, atteste du maintien de soi et donc de la reprise de soi.**

- **Changer sa vie, c'est en ce sens changer de regard sur sa vie, soit un processus de modification de soi donnant à voir la continuité dans la discontinuité par un double travail de reconnaissance : d'une part, une reconnaissance de la trajectoire antérieure comme partie de soi et, d'autre part, une reconnaissance**

de l'appartenance au monde commun. Le travail de mise en lien de ces deux expériences biographiques se construit pendant une période de latence ; la stagnation est donc une condition de la mise en mouvement de soi.

- **Changer sa vie est alors à entendre comme un travail, et non comme une héroïcisation de l'acteur, comme un travail et non comme une affaire de décision rationnelle entre deux modes de vie. Il s'agit d'une relecture de l'expérience biographique, sans renoncement au passé, pour la rendre compatible avec une nouvelle image de soi. Il s'agit en d'autres termes d'une négociation informelle dans une situation ouverte avec plusieurs plans de vie possibles, d'où l'importance de la latence, donnant du temps, comme ferment de cette activité sur soi. Ce travail identitaire se**

caractérise par une triple dimension :
– pédagogique, conférant un statut d'apprenant tirant profit de ses expériences ;
– actionniste, conférant un statut d'acteur mobilisant son énergie pour ce travail sur soi ;

– symbolique, conférant un statut d'auteur produisant du sens sur soi et sur son rapport au monde.

- **Changer sa vie revient ainsi à modifier un équilibre entre a) son statut d'acteur, b) ses ressources d'acteur, c) ses engagements d'action et d) ses collectifs d'action.**

En ce sens, l'agir poétique, au cœur des bifurcations, caractérise avant tout un agir individué, c'est-à-dire marqué par des formes d'action menées par un individu, dont le sens est donné par l'individu lui-même et dont l'objet est en même temps lui-même et le cadre d'action dans lequel il agit. Ce faible poids du groupe et des structures sociales, quoique quelque peu « asocologique » *a priori*, est ici intéressant dans la mesure où il rend justement compte de la procédure individualisée de production de cet agir et, consubstantiellement, de la fragilité de celle-ci même si, bien évidemment, il est hors de question d'imaginer une « socialisation individuelle ». Ce qui par contre est profondément individuel et original est ce « calcul symbolique » qui, par une reconceptualisation de l'expérience, conduit à une réorganisation des lignes biographiques des actants. Il conduit aussi à l'élaboration d'une image-action qui, à la différence de l'*habitus* constitué sur une base collective, ce qui en fait un quasi-invariant pour l'individu, évolue et se transforme car elle ne postule aucun autre médiateur que l'acteur lui-même entre la signification et la pratique.

La métaphore du voyage

Mais, s'il est individué, l'agir poétique n'a de réalité et de sens que parce qu'il est aussi simultanément un agir socialisé. Cette « invention » de normes pratiques, pour symbolique qu'elle soit, n'en est pas moins éminemment sociale. Toute production de sens ne peut en effet être que sociale malgré le travail d'individuation qui la supporte. D'une part, l'actant est doublement encadré par le poids des structures sociales dans lesquelles il a été et est inscrit ainsi que par le jeu des interactions sociales auxquelles il a participé et participe. D'autre part, l'actant puise son action dans des répertoires sociaux d'action pour fonder (que ce soit

pour développer comme pour légitimer] sa pratique et va constamment chercher l'assentiment de ses contemporains comme des institutions pour la faire reconnaître.

Pour expliciter cette idée d'agir individu socialisé pouvant soutenir le travail de subjectivation au cœur de cet infléchissement du parcours de vie, la métaphore du voyage peut être utile. De même que l'on ne change pas tout seul, on ne voyage jamais seul. Voyager suppose en effet que soient réunies des conditions mobilisant une pluralité d'acteurs matériels et immatériels, visibles et invisibles :

- **Le capital expérientiel.** Qui a voyagé voyagera en quelque sorte car l'arrachement premier a déjà eu lieu. Ainsi l'identité s'est désincarcérée et est alors prête au métissage.
- **L'imaginaire du départ.** Il nourrit les rêves d'évasion, qu'ils prennent la forme du transatlantique au port ou celle du récit de migrants de retour au pays.
- **Les circuits aménagés.** Ils permettent

le passage d'un lieu à l'autre (TGV, aéroports, autoroutes), mais peuvent aussi se dessiner sur le mode d'accords institutionnels ou internationaux (libre circulation au sein de l'Union européenne).

- **Les descendants de Charon.** Ils font passer d'une rive à l'autre, rendent le trajet possible (passeurs de clandestins, professeurs jouant de leurs relations personnelles pour développer des échanges universitaires internationaux ou encore accompagnateurs de voyages organisés).
- **Les covoyageurs.** Rencontrés à l'occasion du transit, ils aident à interpréter l'expérience vécue au cours du déplacement (amitiés de voyage, solidarité d'exil, amicale des étudiants Erasmus).
- **Des structures d'accueil.** Une fois le Styx franchi, ce sont elles qui vont réaliser le statut de mobile (police des étrangers, camps de transit, marchands de sommeil, employeurs clandestins mais également travailleurs

sociaux dévoués, bénévoles investis ou autochtones curieux...).

Changer sa vie suppose symbolisation, ressource et structure pour l'existence desquelles les dispositifs institutionnels jouent un rôle central, d'autant plus central peut-être qu'il est moins visible socialement et moins perceptible individuellement. Les dispositifs sont en ce sens à entendre plus comme des ressources à saisir que comme des institutions à subir. Si donc la bifurcation biographique est possible, et même fréquente dans nos sociétés, c'est parce que l'espace des possibles s'est ouvert, relativement tout au moins, et que rejouer sa vie est pensable et possible, et même encouragé par des mesures spécifiques (comme la formation tout au long de la vie ou le *leitmotiv* contemporain de l'égalité des chances rejouable tout au long de l'existence). Bref, c'est donc que la structure sociale permet, voire encourage, des réversibilités. ■

TCC Formation

UNE OFFRE INÉDITE
de formation en ligne destinée aux
psychothérapeutes et aux soignants



www.tccformatio.fr

- 22 modules de e-learning en thérapies comportementales et cognitives

- 10 heures de mise en situations filmées et commentées

- Une formation certifiée par l'IFFORTHECC



Dr Jean COTTRÉAUX



Dr CHANTAL CLUNGI



Le Dossier Documentaire de l'UODC

**Comment professionnaliser un réseau ?
L'exemple des Fongecif**

- Partie III -

- **Cinq vidéos de l'Uodc sur la thématique de la professionnalisation d'un réseau..... pp. 107-112**
 - Les énigmes du développement des réseaux apprenants. Les expériences de la Sncf
Raynard Thierry, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°201, octobre 2016
 - Comment manager à distance des équipes ? Une réflexion au sein d'une multinationale : Henkel
Boone Guy, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°194, mars 2016
 - Université des pratiques, communautés et professionnalisation. L'exemple de la Sales Academy chez L'Oréal
Mellet Eric, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°193, mars 2016
 - Les postures des professionnels de l'accompagnement et leurs effets. Redonner du pouvoir d'agir avec un bilan de compétences
Chauvet André, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°149, avril 2013
 - Communautés professionnelles de pratiques et réseaux. L'expérience du Groupe Solvay
Drouillon Philippe, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°135, mars 2012

Les énigmes du développement des réseaux apprenants Les expériences de la SNCF

Thierry Raynard

Responsable du Pôle conseil et intelligence collective, DRH SNCF



Le changement est devenu une constante des organisations. Pour le déployer, deux méthodes sont le plus souvent appliquées : le management hiérarchique et le mode projet. Elles présentent toutefois de nombreuses limites. Les réseaux apprenants proposent une alternative à ces deux modalités. Mais qu'est-ce qui coince ?

Libérer l'initiative et les marges de manœuvre des responsables opérationnels, de ceux qui sont au plus près du travail : toutes les organisations proclament le vouloir ! Au plus haut niveau d'une très grande entreprise comme la SNCF, à de nombreux échelons intermédiaires.

Des initiatives passionnantes naissent ici et là. Dans un service, dans une région. **Avec des résultats étonnants.** Sur la qualité du travail, sur la qualité du service rendu aux usagers (la ponctualité par exemple...), sur l'invention par les agents de nouveaux produits et services pertinents...

Les Séquences :

- 1. Les démarches apprenantes à la SNCF : énigmes et paradoxes (02:45)
- 2. Soigner des « TGV malades » dans une région : des résultats spectaculaires, mais... (05:04)
- 3. 500.000 clients par jour dans une gare : comment améliorer les flux en « situation perturbée » ? 4000 heures de réunion et zéro résultat, ou bien... (03:28)
- 4. Les parties prenantes d'un réseau apprenant : « volontaires », managers, sponsors, bénéficiaires et clients (01:46)
- 5. Quelles conditions pour qu'un réseau apprenant ne se casse pas la figure ? (03:49)
- 6. Lancement d'une nouvelle ligne de TGV : des démarches apprenantes qui marchent ! Et que pourtant l'on ne reproduit pas... (05:25)
- 7. Les réseaux apprenants en entreprise : pourquoi ça coince ? (1) Des démarches orthogonales à la culture managériale (02:49)
- 8. Les réseaux apprenants en entreprise : pourquoi ça coince ? (2) La résistance des collaborateurs (03:40)
- 9. Peut-on définir un réseau apprenant ? Pas de recette, des ingrédients, un « esprit de la méthode » (05:28)
- 10. Qui impulse un réseau apprenant ? Quelles conditions pour qu'il soit durable ? (03:23)
- 11. Le temps, le don / contre-don, la confiance : trois conditions essentielles de réussite des réseaux apprenants (04:23)
- 12. Lancer un réseau apprenant pérenne : combien de volontaires faut-il embarquer ? (03:30)
- 13. Le réseau apprenant au sein d'une grande entreprise : en deux mots qu'est-ce que c'est ? (01:18)
- 14. Pourquoi n'y a-t-il pas de volonté stratégique d'instituer des lieux « d'intelligence collective » ? (02:10)
- 15. À la SNCF L'expérimentation fait-elle peur aux managers ? (03:16)
- 16. Entre le premier noyau des 3% et embarquer toute l'entreprise, comment franchir le gap ? (03:46)
- 17. Les démarches d'intelligence collective ? Elles permettent aussi aux agents de réaliser que leur entreprise est mortelle (07:09)

Les Mots-clefs :

Collectif travail, réseau, organisation travail, SNCF

Vidéo séquencée n° 201
© Pratiques & Stratégies - octobre 2016

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr.
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Comment manager à distance des équipes ? Une réflexion au sein d'une multinationale : Henkel

Guy Boone

Vice-président et DRH Monde de la Branche Adhesive Technologies d'Henkel



Dans une grande multinationale, une équipe peut rassembler des personnes travaillant à Buenos-Aires, Shanghai ou Düsseldorf. Globalisation, nouvelles technologies, contexte multiculturel : cela paraît **l'ordinaire du monde du travail aujourd'hui**. Et pourtant : c'est difficile ! Faire travailler ensemble des personnes de contextes culturels aussi différents reste un défi majeur.

Guy Boone a choisi d'être responsable RH après un brillant parcours de responsable opérationnel, parce qu'une question le taraude : comment permettre à des personnes très différentes de s'épanouir, d'abord, et de travailler ensemble de manière harmonieuse et efficace ?

Classiquement, dans une multinationale allemande comme dans de nombreuses organisations françaises, **un beau projet sur l'organisation du travailler ensemble à distance est élaboré, décliné...**

Les Séquences :

- 1. Un coup de fil, quatre personnes, une décision à prendre... et déjà un malentendu ! (03:56)
- 2. L'enjeu du management chez Henkel : aligner tout le monde, de Buenos Aires à Shanghai en passant par Düsseldorf (05:14)
- 3. Le risque du « eux et nous » en management : après un plantage absolu, un an à recoller les morceaux (03:26)
- 4. Trois défis du management à distance : sortir de la dictature de la disponibilité, de la transparence, de l'efficacité (04:43)
- 5. Quatre qualités essentielles d'un leader dans une entreprise mondiale (1) : rechercher son équilibre personnel, la cohérence avec les valeurs (06:07)
- 6. Quatre qualités essentielles d'un leader dans une entreprise mondiale (2) : être authentiquement à l'écoute, savoir lâcher prise (05:50)
- 7. Leaders d'aujourd'hui, leaders de demain : les questions à se poser (03:37)
- 8. Comment on rattrape la confiance quand avec certains collaborateurs... ? (02:32)
- 9. Henkel, entreprise mondiale de « culture allemande » : comment fait-elle pour garder son identité ? (03:53)
- 10. Peut-on travailler « à l'allemande » dans une usine chinoise ou brésilienne... ? (02:08)
- 11. Sans la proximité physique du manager à son équipe, comment peut-on construire la confiance (04:12)
- 12. Comment un dirigeant peut desserrer l'emprise du temps, et éviter le burn out (03:08)
- 13. Avant de s'engager dans une entreprise : comment être sûr d'être en adéquation avec ses valeurs ? (02:44)
- 14. Management à distance : comment concrètement être synchronisé, trouver le lâcher prise ? (04:39)
- 15. L'indispensable « remontée d'infos », à l'épreuve du laisser faire et du faire confiance. Comment faire quand ça ne remonte pas ? (02:08)
- 16. Prise de décision et délégation : à quel niveau laisser prendre les décisions ? (03:20)
- 17. Quel temps faut-il laisser aux collaborateurs pour s'adapter aux « nouvelles » valeurs de l'entreprise ? (04:05)
- 18. Comment s'assurer qu'au sein d'une équipe tout le monde a bien compris la même chose ? (01:52)
- 19. Comment asseoir sa légitimité quand on encadre des gens plus âgés, plus expérimentés ? (04:15)
- 20. Quels outils pour permettre aux nouveaux collaborateurs d'acquérir la culture de l'entreprise ? (02:29)
- 21. Trois conseils pour pouvoir être embauché chez Henkel (03:27)

Les Mots-clefs :

Management, dirigeant, culture entreprise

Vidéo séquencée n° 194
© Pratiques & Stratégies - mars 2016

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Université des pratiques, communautés et professionnalisation L'exemple de la Sales Academy chez L'Oréal

Éric Mellet

Fondateur de la L'Oréal Sales Academy



Comment constituer une "communauté de métier" de professionnels qui sont au quotidien en concurrence ? Un exemple emblématique : les commerciaux de L'Oréal. Ils travaillent par exemple pour la marque Kérastase et surtout pas pour Shu Uemura, Carita ou L'Oréal Professionnel, mais... c'est le même groupe.

Et pourtant, **Éric Mellet** a fondé chez L'Oréal une **Académie pour les vendeurs. Comment ? En partant du métier.**

L'histoire commence il y a 20 ans aux États-Unis, avec une marque nouvellement entrée dans le giron de L'Oréal, Redken. Qui permet de comprendre ce qui peut rassembler des professionnels. Quelques années plus tard, avec le rachat de Matrix, Éric Mellet doit répondre à la question : **comment former des milliers de commerciaux dans 40 pays ?...**

Les Séquences :

- 1. La solitude du commercial, l'esprit de compétition et la découverte du management de terrain (03:58)
- 2. Douze ans chez L'Oréal : 20.000 professionnels formés dans 75 pays. Mais surtout : l'importance du lâc (03:48)
- 3. Avant de dérouler l'histoire chez L'Oréal : trois enseignements sur les communautés de pratiques (03:06)
- 4. Le brief : lancer une marque américaine dans quarante pays en trois ans. Un premier pilote en Pologne (06:20)
- 5. Pas de « murs », mais tous les ingrédients d'une université : la Matrix Sales University (04:18)
- 6. L'événement fondateur de la première communauté de pratiques : les « trainers » de la Matrix Sales University (02:14)
- 7. Les limites du modèle, les leçons apprises, la crise en 2008 : le choix d'une sortie par le haut (05:03)
- 8. Trois découvertes qui deviennent trois objectifs de la L'Oréal Sales Academy (03:16)
- 9. Tout miser sur l'encadrement de proximité, partager un « solfège » commun à tous les commerciaux (05:21)
- 10. La quatrième découverte de la L'Oréal Sales Academy : l'effet de contagion... (04:05)
- 11. La L'Oréal Sales Academy : pour ceux qui intègrent L'Oréal ou pour ceux qui sont déjà là ? (04:01)
- 12. Comment L'Oréal articule le global et le local dans un dispositif de professionnalisation ? (05:40)
- 13. Une place centrale de l'erreur dans le processus apprenant : sortir du « c'est bien, c'est pas bien » ! (04:36)
- 14. Comment convaincre les russes qu'il vaut mieux professionnaliser qu'éjecter ceux qui ne font pas l'affaire ? (03:36)
- 15. Quelques leçons d'expérience pour des communautés pérennes : être à l'affût « d'où est-ce qu'il y a de la vie » (04:59)
- 16. Le paradoxe très intrigant : un dispositif central, des effets reconnus et toujours si peu de moyens ? (05:41)
- 17. Déployer le dispositif au Japon ? Culturellement sur la Lune... mais ça se passe très bien ! (02:01)
- 18. Comment peut-on mesurer le ROI d'une université d'entreprise ? (04:24)
- 19. L'intrapreneur, porteur d'une « pépite » au sein d'un grand groupe : une position tolérée, pourquoi ça peut lâcher (03:32)
- 20. Le digital et la formation chez L'Oréal : l'évolution des outils dans le temps (2003-2015) (05:20)
- 21. La formation « classique » chez L'Oréal : aujourd'hui en marge ou intégrée à la démarche globale ? (03:38)
- 22. Comment créer un climat apprenant, afin que ce qui se sait dans la salle soit partagé ? (03:11)

Les Mots-clefs :

Formation professionnelle, communauté de pratiques, professionnalisation, L'Oréal

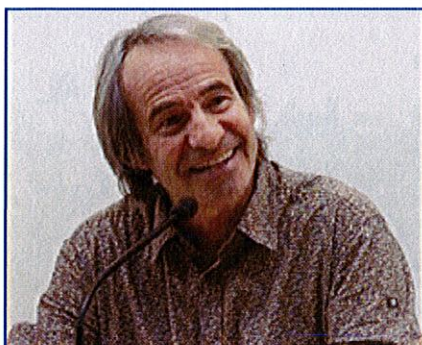
Vidéo séquencée n° 193
© Pratiques & Stratégies - mars 2016

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Les postures des professionnels de l'accompagnement et leurs effets Redonner du pouvoir d'agir avec un bilan de compétences

André Chauvet

Consultant, directeur de André Chauvet Conseil



Quel processus permettrait de développer le pouvoir d'agir des personnes qui décident de s'engager dans un bilan de compétences ? Et qu'est-ce que l'observation des pratiques d'accompagnement dans le cadre du bilan peuvent nous dire plus généralement des pratiques et du métier d'accompagner les personnes ?

Ces questions sont particulièrement vives à un moment où **les évolutions du travail peuvent donner aux professionnels un sentiment d'impuissance** devant ce qu'ils ressentent comme une dégradation des conditions leur permettant de bien faire leur travail. Sentiment qui peut les inciter à s'engager dans un bilan de compétences pour évoluer, pour bouger, pour **reprendre prise sur leur vie...**

Les Séquences :

- 1. Vingt ans de bilan de compétences : trois constats (05:57)
- 2. Des pratiques d'accompagnement et du bilan de compétences à remettre en cause (05:26)
- 3. Bilan de compétences : trois questions à mettre en débat (02:25)
- 4. Le bilan de compétences : un texte de loi source d'ambiguïtés (03:59)
- 5. Deux présupposés du bilan de compétences : l'appariement personnes /emplois, le « projet » (02:43)
- 6. La posture du conseiller bilan de compétences : que nous apprend l'observation des situations ? (05:20)
- 7. Deux postures dans l'accompagnement des personnes : l'interprétative, la délibérative (06:35)
- 8. Redonner du pouvoir d'agir dans le chaos : quel devenir pour le bilan de compétences ? (03:56)
- 9. Est-ce qu'on ne relâche pas les gens trop tôt après un bilan de compétences ? (02:42)
- 10. Sortir du « projet professionnel », aller vers une logique de « scénarios » (05:59)
- 11. Bilan de compétences : demain des prestations collectives ? (03:04)
- 12. Redonner du pouvoir d'agir dans le chaos : quel devenir pour le bilan de compétences ? (03:56)
- 13. Le bilan de compétences est-il adapté pour l'accompagnement « tout au long de la vie » ? (03:30)
- 14. Accompagnement et bilan de compétences : des leçons utiles pour l'école et l'orientation scolaire ? (03:26)
- 15. Pratiques d'accompagnement, présentiel, face-à-face : un système aujourd'hui construit sur la défiance (03:51)
- 16. Le métier d'accompagner : une éthique, un professionnalisme, des règles de l'art (03:39)
- 17. Pratiques d'accompagnement, pratiques du bilan : en France, à l'étranger, de quels modèles s'inspirer ? (06:18)
- 18. Le bilan de compétences : à mettre à la poubelle ? ... Les compétences aussi ?! (06:34)
- 19. Est-ce oui ou non à certaines pratiques d'accompagnement et de bilan ? Un besoin d'espaces de « disputes professionnelles » (03:46)

Les Mots-clefs :

Accompagnement, Bilan compétences, Conseiller professionnel, Orientation professionnelle, Accompagnement salarié, Analyse pratiques, Méthode orientation, Méthodologie entretien

Vidéo séquencée n°149
© Pratiques & Stratégies - février 2015

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr.
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Communautés professionnelles de pratiques et réseaux L'expérience du Groupe Solvay

Philippe Drouillon

Manager de l'amélioration des performances et de l'organisation, Groupe Solvay



Solvay, c'est apparemment la « vieille » industrie. Fondée en Belgique au XIXème siècle, implantée mondialement (60 pays), elle emploie plus de 30.000 personnes au sein de trois branches d'activité : la chimie, le plastique, et Rhodia, récemment rachetée.

Depuis une dizaine d'années, Philippe Drouillon est chez Solvay en charge de la **gestion de l'information et des connaissances, de l'animation des réseaux et des communautés d'experts, de la stimulation de l'innovation**. Dit autrement : **c'est l'homme de l'amélioration des performances**.

Solvay est une entreprise industrielle, avec des usines, une longue histoire, des investissements en capitaux, des stratégies de long terme, une implantation mondiale...

Les Séquences :

- **Extrait découverte.** KM ou communautés de pratiques : des beaux documents que personne ne lit ! (01:08)
- 1. Les outils collaboratifs : un attracteur étrange (03:43)
- 2. Communautés de pratiques : pourquoi ça ne marche pas ? Comment bien démarrer ? (04:46)
- 3. Communautés de pratiques : quelques « leçons apprises » sur la mise en place (07:36)
- 4. Mettre en place une communauté de pratiques : les questions à se poser avant de commencer (03:06)
- 5. Trois exemples de communautés professionnelles : communautés d'entraide, de « bonnes pratiques », d'innovation (07:12)
- 6. Communauté de pratiques : un processus de gestion du changement (05:31)
- 7. Le démarrage de la communauté : impatience des « chefs », obstination des animateurs (04:43)
- 8. Il n'y a pas d'outils collaboratifs miracle (05:57)
- 9. Transfert de connaissances : le syndrome de la bibliothèque bien remplie... et jamais visitée (05:18)
- 10. Fonder, faire croître, maintenir la communauté : les différentes étapes (08:15)
- 11. Quelle reconnaissance pour les membres d'une communauté de pratiques ? (05:35)
- 12. Quand la hiérarchie résiste, que faire ? Commencer en « sous-marin » ? (02:39)
- 13. Alors, un succès, un « benchmark » chez Solvay ? Retour sur la genèse d'un projet (04:07)
- 14. Solvay : 60 pays, des freins culturels ? Quelle langue parle-t-on dans les communautés ? (02:36)
- 15. Le hard et le soft de la collaboration : l'outil, un « cheval de Troie » (05:50)
- 16. Communautés de pratiques chez Solvay : quels métiers concernés ? Une barrière de l'écrit ? (02:24)
- 17. Évaluer le retour sur investissement d'une communauté de pratiques ? (02:59)
- 18. Frilosité des dirigeants ? Confidentialité, pouvoir parler des « near-misses » : ... L'entre pairs (05:31)

Les Mots-clefs :

Communauté de pratiques, collectif travail, réseau, conduite changement, gestion connaissances, Solvay

© Pratiques & Stratégies - mars 2012