



HAL
open science

La didactique professionnelle : de l'analyse des activités à l'ingénierie de formation

Olivier Marty

► **To cite this version:**

Olivier Marty. La didactique professionnelle : de l'analyse des activités à l'ingénierie de formation. Master. Aix - Marseille, France. 2021, pp.34. halshs-03771790

HAL Id: halshs-03771790

<https://shs.hal.science/halshs-03771790>

Submitted on 7 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

HSECU08 et HSECU09

M2 parcours-type 2 Responsable de formation - S1

Notions d'analyse de pratiques professionnelles

De l'approche par compétences à la didactique professionnelle

Olivier Marty

Maître de conférences

Université d'Aix-Marseille

2* 4h de CM et TD : texte ci-dessous pour la plateforme

Année 2021-2022

Utilité de ces connaissances fondamentales.

Le cours magistral vous permettra d'acquérir les notions fondamentales nécessaires à l'analyse de l'activité, sa traduction en compétences pour la construction d'un programme de formation — avec ses modalités expérimentiel ou distanciel. Il est recommandé de le lire sur support informatique connecté à Internet, voire sur tablette mobile, pour consulter les liens hypertextes.

Ce cours sera l'occasion d'aborder des notions fondamentales telles que la formation à distance, la compétence, l'expérience, ou encore le programme de formation, nous travaillerons ensuite ensemble à un cas pratique pour que vous puissiez vous-même réaliser un programme de formation par une approche compétences.

Table des matières

HSECU08	3
Introduction : la didactique professionnelle dans une organisation apprenante	3
Théorie de l'activité	5
Concepts complémentaires en analyse d'activité	8
Définitions de la compétence et du programme	11
HSECU09	17
Le paysage de la formation professionnelle continue	17
Management du programme de formation	18
Méthode de construction d'un programme	22
Formation ouverte à distance	26
Expérience : travail en organisation et usage des savoirs	28
Bibliographie	32
Interactivité : plan de travail dirigé optionnel	34

HSECU08

Introduction : la didactique professionnelle dans une organisation apprenante

L'Abbé Grégoire participe à la fondation du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) lors de la révolution française (Marty, Amirault, 2020). Il s'agit de préparer le peuple à travailler dans l'industrie et à utiliser les nouvelles technologies du siècle des Lumières, tels que les automates et les mécanismes que reprennent les métiers à tisser des premières filatures. Cette institution se charge de conserver les arts, ou compétences, propres aux métiers et professions. Le métier est à la fois l'outil (comme les métiers à tisser), mais aussi la communauté qui l'utilise (les gens du métier) et enfin l'expérience qui fait le métier, c'est-à-dire la compétence à se servir de l'outil — ce qui implique une professionnalisation. C'est ainsi que s'apprend l'art de manier le métier, le savoir-y-faire en situation de travail. Le conservatoire hérite, au moment de sa fondation, des instruments que l'on trouve dans les « cabinets de curiosités » de l'époque, que certains considèrent encore comme une aristocratie de l'encyclopédie des techniques. Le Cnam couvre, dès le XIXe siècle, les compétences de l'agriculture, de l'industrie et du commerce.

C'est au conservatoire que, dans les années 1990, Pierre Pastré crée la didactique professionnelle. Pierre Pastré est premièrement un agrégé de philosophie qui s'intéresse aux ingénieurs du nucléaire, avant de devenir un enseignant du Cnam. Son étude capitale porte sur la transmission des connaissances des professionnels expérimentés d'une centrale nucléaire à de jeunes diplômés ingénieurs. Il montre comment la sécurité nucléaire que maîtrisent les gens du métier comporte un grand nombre de procédures et un art du contrôle que les jeunes diplômés ne connaissent pas encore, à la sortie de l'école. La maintenance de la centrale s'apprend en situation de travail, des compétences spécifiques y sont développées.

Ces savoir-faire, ou plutôt savoir-y-faire, font l'objet d'une didactique particulière. Les ingénieurs prennent conscience de leurs procédures et routines, les transcrivent et développent l'art

de les enseigner ou de former les jeunes recrues. Le métier s'enseigne, c'est une didactique professionnelle. Pierre Pastré, autour de son invention théorique et conceptuelle, met en place une association de didactique professionnelle et une revue scientifique est créée : *Travail et Apprentissages*. On y trouve des articles sur des thèmes tels que la professionnalisation. Jean Marie Barbier, universitaire spécialiste de la formation, homme de réseau au Cnam et ancien président de la section « sciences de l'éducation » du conseil national des universités, accueille un ouvrage fondamental de Pierre Pastré dans sa propre collection intitulée « Formation et pratiques professionnelles ». C'est le livre aux presses universitaires de France : *La didactique professionnelle*.

Une lecture philosophique de cet ouvrage permet de tracer la filiation d'un concept piagétien, celui de « schème cognitif ». Le psychologue Gérard Vergnaud, directeur de thèse de Pierre Pastré, lui transmet cette notion qui lui sert à abstraire des concepts théoriques, ou schèmes cognitifs, des situations de travail. Ils sont décontextualisés et transférables à d'autres situations de travail. Ce sont ces schèmes qu'il faut repérer et didactiser pour la bonne transmission de la profession, en mettant notamment en place des situations de travail où l'on sait que les apprenants vont développer et acquérir ces schèmes cognitifs.

D'autre part, à Aix-en-Provence, la professeur émérite en sciences de l'éducation Jeanne Mallet a travaillé la notion d'organisation apprenante. Une organisation apprenante est caractérisée par la bonne gestion des connaissances et notamment la formation de la jeune génération par l'ancienne pour la préparer à l'utilisation efficace des techniques. Le lien peut aisément être fait entre l'organisation apprenante comme cadre dans lequel vous, en tant que futurs responsables de formation, allez travailler et la didactique professionnelle qui est un outil important pour la bonne formation des salariés. La didactique professionnelle est une des conditions de l'organisation apprenante, elle la facilite.

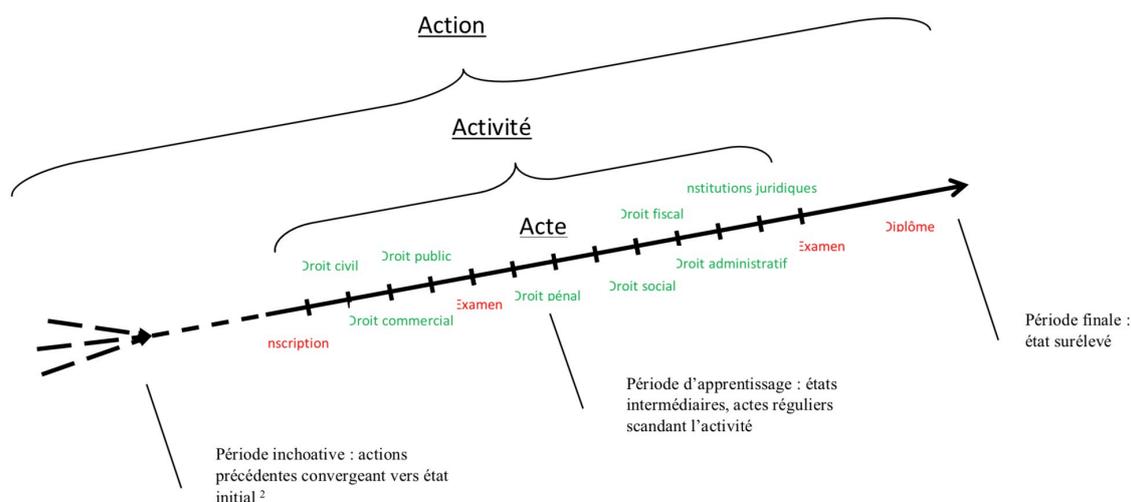
La didactique professionnelle en organisation apprenante permet d'introduire à des questions de formation telles que le programme de formation et les compétences qui y sont développées. Ceci repose sur l'analyse des activités.

Théorie de l'activité

L'approche par programme et compétences repose sur l'analyse de l'activité. Jean Marie Barbier est, en France, un spécialiste de l'analyse de l'activité pour laquelle il a écrit un dictionnaire sous forme de vocabulaire que nous vous invitons à lire. Nous reviendrons dans un chapitre ultérieur sur plusieurs de ces concepts ou « conceptualisations de l'activité ordinaire ». Nous avons pu discuter avec Jean Marie Barbier de notre propre théorie de l'activité que nous avons réalisée à sa demande pour le séminaire doctoral du Cnam.

Nous sommes parti d'une situation de formation en distinguant trois niveaux ou échelles d'étude : l'acte, l'activité et l'action. Ainsi l'apprentissage du droit relève de plusieurs gestes : chaque matière est un acte d'apprentissage (droit civil, droit pénal, droit public, etc.). La régularité tout au long de l'année dans l'apprentissage et la multiplication de ces actes fait l'activité. L'activité est la répétition d'un acte avec régularité. Elle permet de désigner une ligne qui relie tous les actes, c'est ce que nous avons appelé, dans ce cas précis : « le droit chemin ». Cette activité correspond à une méthode d'apprentissage, c'est-à-dire un cheminement dans les connaissances juridiques. À une dernière échelle macroscopique, l'ensemble des actes ou l'activité peut être orienté par un un sens marqué sur notre schéma par une flèche. C'est le sens donné aux activités qui les transforme en action.

Comme il s'agit d'une théorie de l'activité en formation, nous avons placé la flèche vers le haut, légèrement ascendante. Il s'agit d'élever les élèves vers un état final supérieur à l'état initial. C'est le sens de l'action éducative.



Le droit chemin : jeux d'échelles sur une méthode

Pour en savoir plus sur cette théorie, nous vous renvoyons à notre livre chez l'éditeur Peter Lang, au chapitre « Le droit chemin : une méthode pour apprendre », à la page 141. Vous pouvez consulter ce document en ligne à l'adresse Internet donnée dans la bibliographie.

Cette théorie de l'activité pour une formation au droit peut-être adaptée à une formation professionnelle comme les ressources humaines, par ailleurs le droit est aussi considéré comme une formation professionnelle. Et ainsi on pourrait, dans notre schéma, indiquer les besoins en ressources humaines recensés lors de la gestion prévisionnelle des emplois et compétences, la définition du poste dans le référentiel, le recrutement, la formation, la paie, etc. comme autant d'actes qui se répètent régulièrement pour former une activité (activité des ressources humaines qui inclue le service formation). Ces actes sont au service de l'action de l'entreprise ou de l'administration, qui est sa raison d'être sociale dans son secteur d'activité.

Ce schéma, sous forme de flèche, peut être aussi vu comme une arrête de poisson. Nous avons eu l'occasion de confronter cette théorie de l'activité aux perspectives données par Jean Marie Barbier lors d'une discussion vive filmée par le service audiovisuel de l'université de Rouen

en 2019. Là où le sens de l'action est clair pour Maurice Blondel, philosophe du début du XXe siècle à l'université d'Aix-en-Provence, Jean Marie Barbier nuance le propos en indiquant que l'action peut avoir plusieurs sens.

Ainsi le sens initial peut différer du sens final, voire des rétropections. Un salarié entrant dans un processus de formation, et ses activités dédiées, avec l'intention de faire carrière, peut changer d'intention au fil de ses actes pour leur donner un nouveau sens, voire un nouveau départ. Ceci est aussi vrai pour l'employeur qui prépare le programme de formation de son salarié et qui peut changer d'intention au fil de l'activité.

L'action peut avoir aussi plusieurs sens, comme on le voit, selon le point de vue et celui qui le porte. Le salarié ne donne pas nécessairement le même sens à son action de formation que l'employeur, ou que ses collègues. Ainsi le sens de l'action, contrairement à ce qu'écrivait Maurice Blondel, peut changer dans le temps ou selon les points de vue socialement situés.

Lors de la discussion avec Jean Marie Barbier, nous avons proposé le terme de « polysémie de l'action » pour désigner cette pluralité de sens. Il s'agit en effet d'une sémantique variable. Ce à quoi Jean Marie Barbier a répondu que nous avions plutôt là une « action polysémotique », en rajoutant que ce n'était pas exactement la même chose. Nous ne vous demanderons pas, dans le cadre de ce cours, de maîtriser cette distinction qui a fait l'objet de débat scientifique dans des revues autorisées. Vous retiendrez simplement que le sens, ou la sémantique, est plus profond que le signe, ou le sémiotique. Si vos collègues donnent un sens différent que vous à votre activité de formation, à son programme et ses compétences visées, cela se fait le plus souvent en utilisant un vocabulaire, des gestes ou des signes distincts des vôtres. Il y a donc à la fois polysémie et polysémiologie dans la plupart des propos tenus sur l'action.

Remontons à présent à la source de ces débats scientifiques, en étudiant plus précisément quelques concepts complémentaires, issus du vocabulaire d'analyse des activités de Jean Marie Barbier et du laboratoire qu'il a fondé au Cnam dans les années 1980 : le « centre de recherche sur la formation », devenu aujourd'hui « formation et apprentissage professionnel ».

Concepts complémentaires en analyse d'activité

Les premiers concepts issus du vocabulaire d'analyse des activités du professeur émérite Jean Marie Barbier reposent sur la distinction entre : « champ de pratiques » et « champ de recherches ». En reprenant la distinction entre les sciences humaines et les sciences de la nature, on remarque que les sciences humaines sont différentes car elles portent sur des sujets conscients, cultivés, pensant, alors que les sciences de la nature portent sur des objets inertes, parfois vivants mais le plus souvent supposés non cognitifs.

Ainsi les sciences humaines doivent confronter leurs analyses aux réflexions de leur sujet d'étude. C'est le propre de la théorie qui consiste à observer et est parfois observation-participante pour mieux se faire accepter par les sujets d'étude. Mais le théoricien ainsi plongé dans la pratique réalise que ses propres observations sont en concurrence avec celles de ceux qui travaillent dans la formation et qui ont leurs propres explications de ce qui est en train de se passer. Le théoricien prend en compte les explications alternatives, dites de terrain, et les inclut dans sa propre analyse. Mais l'omniscience est souvent difficile. Car toutes les explications de la réalité par les acteurs du terrain ne sont pas nécessairement accessibles et elles sont hiérarchisées (ce qui rend la navigation entre les niveaux d'explications parfois périlleuse, car on ne sait pas toujours quel est le degré de participation et le degré d'observation).

Le théoricien est cependant conforté dans ses observations et sa propre explication de la réalité par son appartenance au monde scientifique, qui permet de légitimer ses propos en reprenant ceux des autres et en particulier leur vocabulaire. Jean Marie Barbier a ainsi distingué l'ingénierie comme « champ de pratiques », avec ses ingénieurs réfléchissants et proposant leurs propres explications ; et d'un autre côté le « champ de recherches » sur l'ingénierie qui est celui des scientifiques qui étudient les ingénieurs à l'œuvre, mais aussi dans leurs pensées sur leurs œuvres.

Un autre concept issu du vocabulaire d'analyse des activités est celui d'« intelligibilité ». La démarche d'intelligibilité concerne les champs de recherche chez Jean Marie Barbier et elle porte

sur les « conceptualisations ordinaire des acteurs ». La recherche se fait donc sur les idées des acteurs sur le terrain. Ce sont par exemple les calculs des ingénieurs selon les données qui leur sont fournies. Mais ce peuvent aussi être des orientations des directeurs selon les valeurs qu'ils mettent en avant.

Nous avons, dans notre livre « Enseignements à distance », discuté cette idéation sur la conceptualisation ordinaire en essayant d'effectuer une recherche sur la conceptualisation académique, c'est-à-dire en pensant les concepts des sciences de gestion pour les mettre au service des sciences de l'éducation. En nous insérant dans la tradition des sciences de l'éducation, nous avons donc utilisé, analysé, transformé, actualisé les concepts du champ de recherche en gestion et, dans le champ de pratiques correspondant, les concepts ordinaires du management éducatif. Respectant la distinction entre champs de pratique et champs de recherche, nous avons ainsi questionné les concepts ordinaires de l'ingénierie dans les pratiques et interrogé les concepts académiques de sciences de gestion dans la recherche. C'est donc un travail autour de l'intelligibilité qui a été suivi.

Un dernier vocable de l'analyse d'activité est celui d'« espace d'activité ». On ne prendra pas l'espace d'activité dans son sens commun comme un terrain en entreprise ou dans un groupe de recherche, avec ses limites physiques ou juridiques. Un espace d'activité est un ensemble d'objets reliés les uns et les autres et qui font espace. Cet espace peut-être vu dans une dynamique qui en fait un groupe de transformation. Il inclut à la fois des objets matériels, mais aussi des signes et des idées. C'est un espace multidimensionnel.

Un laboratoire de recherche, comme celui créé par Jean Marie Barbier dans les années 1980 au Cnam et qui porte sur la formation professionnelle continue, peut être conçu comme un espace d'activité. Les éléments reliés entre eux sont certes des objets : collection de livres, salle de séminaires, diplomation au titre de docteur, etc. Mais les éléments reliés entre eux sont aussi des figures comme des chercheurs, des responsables d'axes de recherche, des directeurs de laboratoires, etc. C'est une configuration. On retiendra ainsi que le centre de recherche sur la formation du Cnam s'appuie sur la chaire de formation des adultes fondée dans la seconde moitié du XXe siècle.

Plusieurs directeurs de laboratoire sont à mentionner, évidemment Jean Marie Barbier au premier titre, puis Richard Wittorski spécialiste de la professionnalisation, puis Anne Jorro, issue de l'université d'Aix-Marseille et spécialiste de l'évaluation, enfin, actuellement, Denis Lemaitre, spécialiste de la formation des ingénieurs aux sciences humaines (en correspondance avec le titulaire actuel de la chaire de formation des adultes).

Cette configuration capitale explique nombre d'axes du « centre de recherche sur la formation », devenu « formation et apprentissage professionnel ». Ainsi, dans les années 2011-2017, on retiendra la professionnalisation qui est formation « sur le tas », ou encore par l'expérience encadrée. La professionnalisation comme direction du laboratoire s'est déclinée en axes de recherche, eux-mêmes dépendant de la configuration. Ainsi un axe « communication » étudiait le vocabulaire des professionnels lorsqu'ils parlent de leur expérience. Un autre axe « identité » étudiait le positionnement professionnel dans la formation, avec ses statuts, mais aussi ses transitions et les valeurs qui perdurent au-delà des différents rôles tenus. Jean Marie Barbier, lui-même, était alors chercheur dans l'axe « activité » qui étudiait les différents façons de faire son travail. Cela a donné lieu à de nombreuses publications dans ses propres collections universitaires. Mais aussi une reconnaissance internationale par des traductions et un doctorat honoris causa. Enfin, le dernier axe figurant dans la configuration était celui de Denis Lemaitre autour des « organisations ». Il s'agissait-là d'étudier les institutions éducatives dans leur matérialité, idéalité, et sociabilité.

La configuration actuelle, que nous connaissons moins, donne lieu à d'autres axes de recherche comme l'ingénierie de formation qui est une pratique professionnelle questionnée par un groupe de recherche dédié. Le laboratoire a par ailleurs changé de locaux, pour s'éloigner du centre historique des arts et métiers, et constituer d'une unité mixte de recherche avec Agrosup Dijon et l'École nationale supérieure des techniques avancées de Brest. Les difficultés de politique de la science avec la gouvernance du Cnam a trouvé remède dans le réseau des anciens doctorants de Jean Marie Barbier, qui ont essaimé pour questionner l'apprentissage par l'expérience et la valorisation des acquis de l'expérience à Dijon, ou encore la formation des ingénieurs aux sciences

humaines à Brest. Le laboratoire se trouve donc renforcé par ces synergies qui augmentent la compétence de recherche.

Nous avons, dans ce chapitre, présenté des concepts complémentaires du vocabulaire d'analyse des activités, en les appliquant au laboratoire qui les a forgés et mis en œuvre, dédié à la formation professionnelle continue. Cela permet aussi de montrer le fonctionnement de ce laboratoire, sa compétence propre, ou comment les concepts ordinaires sont opérationnalisés. Un laboratoire est aussi une formation à la recherche qui fonctionne comme un programme avec une liste de compétences à obtenir (dires, écrits, titres, etc. en lien avec un champ donné). On y voit que la configuration détermine en partie ce programme et ces compétences.

Définitions de la compétence et du programme

Comme vous l'avez compris, il s'agit de formation professionnelle ou professionnalisante, qui mène à un métier. Le *travail*, mot latin désignant un instrument de torture, est ici pris dans la perspective de l'activité. Il ne s'agit pas d'*être* au travail, conformément au statut ou à une image professionnelle qui permet la bonne reconnaissance d'autrui au quotidien, mais de *faire* son emploi, accomplir sa tâche selon les directives. Il peut s'agir aussi de « faire faire » et donner les directives, voire contrôler la réalisation, dans une logique de l'activité.

Apprendre un travail consiste alors à cerner les activités qui sont à réaliser. On parle de compétences : savoirs, savoir-faire et savoirs y faire, voire savoir-être-agissant en organisation. Cette perspective se résume par l'acronyme T.O.U.S. : Travail en Organisation et Usages des Savoirs. Le goût des savoirs est donc fondamental pour comprendre comment des énoncés et des actes, voire des systèmes de significations, socialement valorisés, peuvent être reconnus dans différentes organisations. Ce que je sais ou sais faire a une valeur psychique pour moi, mais aussi sociale pour les autres, dont mes collègues et employeurs, fournisseurs et clients. Si certains savoirs sont propres à une organisation donnée, d'autres sont communs et ce sont ceux-là que l'on retrouve dans les organisations éducatives qui préparent à différentes organisations professionnelles. On

différencie ainsi les savoirs fondamentaux, issus de la formation initiale, des savoirs spécifiques à une formation par l'expérience continuée en situation de travail.

Comment définir la compétence ? La loi du 5 septembre 2018 porte dans un de ses titres la notion de « société de la compétence ». Pour assurer la compétitivité de la France sur le marché international, une compétition est à l'œuvre entre toutes les entreprises et administrations, mais aussi au sein de chaque organisation, pour une plus grande compétence dans la mise en œuvre de savoirs stratégiques. L'appétence ou désir individuel de faire et d'accomplir la tâche ne suffit plus : il faut être compétent et se comparer aux autres dans une logique collective d'amélioration continue. C'est l'émulation qui fait la compétition entre tous et la compétitivité du tout, soit la compétence.

Si nous développons cette notion, une compétence est aussi bien un savoir appris dans une institution éducative et utilisé en organisation professionnelle, qu'une expérience professionnelle transférable d'une organisation à une autre. Le savoir n'est donc pas nécessairement didactisé, il peut aussi être supposé appris lors d'une expérience en organisation de travail ou d'une épreuve qui apporte la preuve qu'il a été acquis.

Ainsi une compétence est d'autant plus stratégique et utile qu'elle peut être transférée ou qu'elle est transversale entre plusieurs professions. On pense ici à la gestion de projet, l'informatique — comme l'intelligence artificielle — et le travail en équipe. Le laboratoire d'idées public au service du premier ministre, France stratégie, a produit en 2017 un rapport sur les compétences transversales et transférables (<https://www.strategie.gouv.fr/publications/competences-transferables-transversales>). On peut y lire l'utilité des savoirs ou compétences qui peuvent être employés dans différentes organisations. La transférabilité permet la migration des savoir-faire portés par les personnels dans leur écosystème ou environnement professionnel.

Un jeune diplômé sort de l'organisation éducative avec des compétences transférables, sous forme de savoirs. Par l'expérience d'une organisation professionnelle, il spécifie ses connaissances et compétences et devient ainsi moins transférable car plus adapté à son emploi. Ceci explique pourquoi certains jeunes préfèrent changer rapidement, parfois au bout de deux ans, d'organisation

professionnelle pour conserver leur transférabilité tout en complétant leurs compétences spécifiques.

Comme dans le cas du nucléaire, environnement de travail qui fonde la didactique professionnelle, la nouvelle génération et les nouveaux venus dans chaque emploi bénéficient d'une formation spécifique de l'ancienne génération quant à l'organisation dans laquelle ils sont. Cette éducation spécifique, résume Émile Durkheim, est une socialisation de la nouvelle génération par l'ancienne. Les organisations éducatives, pour la formation initiale, comme les organisations professionnelles pour la formation continue, et éventuellement les organismes de formation continue qui sont un intermédiaire entre les deux, ont donc pour souci de développer les compétences des personnels. Ils forment avec une approche par compétences.

Comme nous avons une entrée par l'activité et que les savoir-faire en situation de travail ne valent que lorsqu'ils sont opérationnalisés dans l'action, les compétences visées peuvent être résumées en une série de capacité d'action, voire des actes expérimentés, éprouvés et évalués car conformes aux valeurs de l'organisation qui les a préparés. Vous pouvez ici vous reporter au chapitre sur l'analyse d'activité de ce cours, mais aussi à l'ouvrage de Jean Marie Barbier dans sa collection des Puf qui s'intitule : « Vocabulaire de l'analyse des activités », en bibliographie. En France, dans différentes universités, on distingue l'analyse des pratiques de l'analyse du travail et, bien sûr, l'analyse des activités. Chacune de ces options théoriques regarde le « faire » selon une perspective propre à un auteur ou à un courant de pensée universitaire contemporain en France. À l'université d'Aix-en-Provence, tout à côté du département de sciences de l'éducation, le philosophe Yves Schwartz a créé un département d'*ergologie*. Cette nouvelle science sur le travail est proche, quoiqu'elle s'en distingue, de l'ergonomie très pratiquée au Cnam. Vous pourrez donc vous référer aux documents en ligne du département d'ergologie (<https://allsh.univ-amu.fr/master-ergologie-textes>) et aux concept d'Yves Schwartz (usage de soi, renormalisation, etc.) pour les introduire en analyse des activités.

Une fois la situation de travail pensée en terme d'analyse des activités, la formation repose sur les compétences à acquérir afin d'exercer ses activités en situation. La formation est donc

décrite à travers ses objectifs qui sont des compétences. Écrire en compétence n'est pas simple. On a recours à un verbe d'action circonstancié — comme le recommande l'organisme national Centre Inffo (<https://www.centre-inffo.fr>). On écrira donc, sans le sujet du verbe, le verbe à l'infinitif, ou son substantif, en le complétant par un objet, direct ou indirect, et des circonstances. Ce peut-être par exemple : « gérer une équipe en situation de crise ». Si l'on préfère le substantif au verbe d'action, on écrira alors : « gestion d'une équipe en situation de crise ». L'équipe est le complément d'objet indirect. La crise est le complément circonstanciel de manière. Il est aussi possible de préciser un temps, un lieu, ou toute autre circonstance éclairant la compétence. Par exemple : « activer son réseau dès les premières heures de travail pour obtenir une information pertinente ». Nous avons-là un verbe d'action avec son complément d'objet direct, un complément circonstanciel de temps et une finalité.

Si vous êtes amené à rédiger un référentiel de compétences qui doit être enregistré au répertoire national des certifications professionnelles de France compétence (qui liste l'ensemble des diplômes et des titres professionnels en tant qu'opérationnalisables sur le marché du travail), c'est ainsi que vous aurez à rédiger vos descriptions du métier cible. Vous pouvez aussi vous en servir dans une organisation pour décrire l'ensemble des métiers sous forme de fiches de postes ou de référentiels. Cela permet d'assurer la formation et la progression en interne tout autant que le recrutement via un site d'emploi ou une agence spécialisée. C'est un outil manié par les ressources humaines, mais aussi le management, voire les consultants extérieurs. Il permet aussi de cadrer la présence du salarié en listant les tâches à accomplir à son poste de travail.

Dans le monde éducatif, l'approche par compétences est un standard instauré par la conférence de Paris de 2017, dans le processus de Bologne qui donne des règles pour l'ensemble des universités européennes. Cette approche par compétences existait déjà au Canada ainsi que dans la formation professionnelle continue en France. L'approche par compétences est rappelée dans la loi du 5 septembre 2018 : « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », l'article 4 définit en effet la formation comme : « un parcours pédagogique visant un objectif professionnel ». Le processus de Bologne indique lui aussi que toutes les formations doivent viser des objectifs : de

compétences, des savoir-faire à valider ou encore des Learning Outcomes, c'est-à-dire des résultats d'apprentissage qui sont considérés comme acquis en fin de formation.

Une formation peut avoir recours à un ou plusieurs formateurs. Si chaque acte pédagogique a son propre objectif, ceux-ci doivent s'agréger dans une même ligne de formation, aboutissant à la liste des compétences pour le travail visé. Comme le précisent les documents préparatoires à la conférence de Paris, la formation n'est alors pas un collage aléatoire de pédagogues aux objectifs différents, mais un canevas avec un motif unique qui est la liste des compétences en vue du travail, sur lequel chaque pédagogue devra broder sa partie en respectant le dessin d'ensemble. On remarque que cette vision d'ensemble, qui est le propre de l'ingénierie de formation, s'inscrit dans une perspective professionnalisante qui correspond en France à la loi Savary des années 1980.

Le travail décrit et référé en compétences doit faire l'objet d'un programme de formation pour y préparer une recrue, un salarié, ou des élèves. Nous avons évoqué un dessin d'ensemble représentant les compétences utiles au travail, les contours du profil du professionnel sur lequel les pédagogues doivent broder tout en respectant les points du canevas.

Écrire le programme de formation est une excellente pratique pour le diffuser et le porter à la connaissance du grand public, ou le rappeler à travers le temps au pédagogue comme à l'élève qui s'y inscrit. On se souviendra cependant que le terme : « programme », renvoie étymologiquement à ce qui vient *avant* la lecture. Une idée proche est celle de « prescription », c'est-à-dire *avant* l'écriture. Les deux suffixes sont synonymes et les racines, l'une grecque, l'autre latine, se rapportent à l'écrit. Pour une vision d'ensemble de ce type d'analyse, on se reportera à l'ouvrage de Jean-Pierre Boutinet : *Grammaire des conduites à projets*. Il y effectue des déclinaisons sémiologiques sur la thématique du projet et permet de mieux saisir la notion de grammaire.

Un programme de formation implique donc un sens, une sémantique, qui précède l'écriture, et donc la lecture. Il peut s'agir des grandes lignes de ce programme, comme des intentions

premières non nécessairement exprimées de celui qui l'écrit. Lire un programme de formation entre les lignes est donc périlleux quand on ne connaît pas celui qui l'a rédigé et que l'on doit se contenter des grandes lignes, mais aussi des notes de bas de page pour en préciser le contenu.

L'intention n'est cependant pas unilatérale : celle de l'auteur du programme est complétée par celle de son utilisateur. L'usage de la formation est différent selon ce que chacun vient y chercher. Un programme de formation réussi est donc celui où l'intention de l'auteur rencontre celle de l'utilisateur. Cette attention aux intentions fait le métier, ou l'art, propre au formateur qui agit comme un intermédiaire.

On peut donc finalement questionner le terme « approche » lui-même puisque nous voyons que le programme de compétences n'est pas irréprochable et est à nuancer. Certes l'ingénierie de formation se fait par un programme visant des compétences, mais le travail du formateur est d'adapter cette ingénierie à la finalité propre à chaque apprenant. C'est là le génie du métier de formateur, le programme de formation ne fonctionnant que comme un engin support pour générer la situation d'apprentissage.

Ce souci de la personnalisation implique que le formateur dépasse l'approche par programme et par compétences pour adapter ce qu'il donne comme enseignements. Si ces compétences spécifiques ne sont pas évaluées et ne font pas partie des valeurs de l'ingénierie de formation, faute de rentrer dans le canevas du profil professionnel, on entend souvent dire par le formateur : « cela vous servira plus tard ». Cela résume les efforts de l'enseignant pour donner des conseils hors programme qui seront utiles dans différentes situations après la formation, et cela selon sa propre expérience. C'est aussi sa marge de liberté vis-à-vis de l'ingénierie de formation portée par l'établissement. L'évaluation n'est pas uniquement scolaire et il existe des réévaluations professionnelles, dans d'autres environnements anticipés par le formateur et qui poseront des épreuves où ces savoirs seront utiles.

Passons ainsi du programme de formation, basé sur les compétences du professionnel visé, aux programmes pédagogiques qu'il rassemble. Nous allons ici dans une maille plus fine du canevas professionnel à l'étude, dans le paysage de la formation professionnelle continue en France.

HSECU09

Le paysage de la formation professionnelle continue

Revenons d'abord sur la distinction entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique. L'ingénierie de formation est la conception d'un programme de formation, de quelques jours à plusieurs années, qui permet d'amener les apprenants vers des résultats d'apprentissages ou compétences leur permettant de s'insérer dans un emploi, dans le cas d'une ingénierie de formation professionnalisante. Dans le cas d'une ingénierie de formation non professionnalisante, comme une licence générale ou un master visant une thèse, les savoirs sont plus généraux et permettront d'appuyer des savoirs pratiques juste avant la formation professionnelle.

Les grandes écoles d'ingénieurs ou de commerce recrutant après classes préparatoires ou cursus multiples via leurs admissions parallèles, et dans une moindre mesure certains masters réputés, posent des connaissances fondamentales relevant du savoir-être. Là où les organismes de formation professionnelle continue, auxquels on recourt les entreprises et administrations, complètent ces connaissances par un programme visant des compétences professionnelles précises. C'est le cas de Centre info que nous avons évoqué dans le domaine de la formation professionnelle continue, qui propose, par exemple, dans son catalogue en 2020 une formation intitulée : « écrire en compétences ». D'autres organismes existent comme la Cegos, Demos, Comundi, etc. On remarque cependant que le marché de la formation professionnelle continue est encore très atomisé avec une myriade d'organismes ne comptant que un, deux ou trois intervenants.

Le marché de la formation professionnelle continue se développe en France après la loi Delors de 1971. Il est régulièrement amélioré pour mettre en place la VAE en 2002 (validation des acquis de l'expérience) ou encore le droit individuel à la formation portable en 2008. On distingue à cette époque deux grands types de formation : le *plan de formation* qui vise à adapter les salariés à leur

poste de travail et qui sert donc les intérêts immédiats de l'organisation donnant souvent la priorité à leurs cadres ; et le droit individuel de la formation, devenu aujourd'hui *compte personnel de formation*, qui est mobilisable par l'employé plus librement et selon ses propres objectifs — quoique la formation suivie (permis de conduire, langues, etc.) puisse aussi être déclarée auprès de l'entreprise.

La dernière loi de 2018, que nous avons déjà citée, transforme ce marché en monétisant la formation. Dorénavant, chaque salarié ne dispose pas d'un nombre d'heures annuel sur son compte personnel de formation, mais d'une somme d'argent dont il peut librement disposer. Elle va de 500 à 800 euros, selon son statut et en favorisant les salariés les moins qualifiés. Cette évolution du système de formation continue français devrait favoriser la formation professionnelle par les universités : chaque université dispose en effet d'un service de formation continue qui permet de monnayer des enseignements. Ils sont regroupés dans le site de la <https://www.fcu.fr>. Traditionnellement, les universités proposent des cursus longs et peu chers. Dans l'ancien système basé sur un compte temps, les universités étaient désavantagées. Cependant, avec la nouvelle loi de 2018 et la monétisation de la formation, on peut anticiper une meilleure position des services de formation continue universitaire sur le marché de la formation professionnelle en France. Ceci correspond par ailleurs aux objectifs gouvernementaux (du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche).

Management du programme de formation

Dans ce paysage, rappelons que les résultats d'apprentissages et compétences visés par l'ingénierie de programme de formation professionnelle sont obtenus en agrégeant une série de cours effectués par des pédagogues, chacun faisant son ingénierie pédagogique et la somme du tout aboutissant au programme complet. Une telle approche par programme, et compétences obtenues à la fin du programme, est dite *approche-programme*. Il s'agit, non pas de composer pêle-mêle les cours selon les compétences des enseignants en présence, mais d'établir d'abord une vision

d'ensemble, ou modèle du canevas, sur lequel chacun devra broder sa propre partie en respectant le modèle. Le dessin d'ensemble a plus d'importance que chacune des parties.

Cette ingénierie de formation est aussi dépendante d'un modèle économique et gestionnaire qui fonde le management à la manœuvre : le coût d'investissement dans un matériel pédagogique et des outils de diffusion des contenus (contractualisation des formateurs, coûts de conception pédagogique des cours, etc.) et un coût d'exploitation à chaque session de la formation : rémunération horaire du formateur, location de la salle de classe ou du support informatique de diffusion, éventuelles impressions selon le nombre d'élèves, etc. On distingue ainsi classiquement, dans cette comptabilité de la formation, le haut de tableau qui est celui des coûts d'ingénierie qui ne valent que la première année, du bas de tableau que sont les coûts d'exploitation qui se répètent à chaque session et dépendent aussi du nombre d'élèves. Voici par exemple à quoi peut ressembler une comptabilité de la formation dans l'ingénierie d'un enseignement à distance :

L'ingénierie de formation passe aussi par une mercatique, c'est-à-dire la carte commerciale pour présenter, communiquer, vendre le produit de formation. Ceci est plus communément appelé « marketing de la formation » et désigne l'ensemble des canaux de communication (site Internet, courrier papier et électronique, affichage publicitaire, etc.), mais aussi la cible clientèle visée, et le temps voulu pour l'atteindre.

Selon les coûts de conception de la formation listés ci-dessus, mais aussi l'anticipation du pouvoir d'achat du consommateur et la concurrence, un prix est déterminé. La vente du produit de formation passe par un contrat d'achat avec l'organisme de formation connu et qui se base sur le programme, le formateur et les dates. Une bonne pratique veut que les compétences visées, ou objectifs de formation, soient aussi mentionnés. On pourrait croire que seule la formation professionnelle pratique ce genre de vente, mais il existe des cabinets spécialisés qui conseillent les

Investissement	<i>Coût amortissable durant la période d'exploitation</i>
	Journée/homme d'ingénierie de formation
	Journée/homme de coordination de projet
	Rédaction des contenus de formation (cours et devoirs) : achat externe
	Mise en forme des contenus de formation par le service de production
	Fabrication du site Web par le service de production
Réinvestissement dans une « réingénierie »	Mise à jour des contenus pédagogiques : nouveaux programmes, nouveaux devoirs, etc. : achat externe
Exploitation	<i>Coût variable selon le nombre de clients et répété à chaque année du dispositif</i>
	Journée/homme de coordination de dispositif de formation
	Communication et vente de la formation par le service commercial
	Impression des documents par le service de production
	Envoi des documents par courrier papier ou électronique
	Correction des devoirs par des prestataires externes
	Inscription de participants par le service de scolarité
	Animation des espace de formation : en ligne ou en présence par des vacataires
	Location de salle d'examen et surveillance
	Maintenance des sites Internet par le service de production

Liste des coûts d'une formation à distance

universités pour mieux positionner leurs formations sur le marché, que ce soit pour les diplômes nationaux ou d'établissement.

Une fois l'ingénierie comptable et mercatique réalisées, l'ingénierie de formation repose sur une gestion de projet. L'ingénieur de formation, aussi appelé le manager, qu'il mette en place une formation professionnelle de deux jours ou une licence générale de trois ans, doit réunir un certain nombre d'acteurs, aux compétences complémentaires, pour fabriquer et livrer le produit de formation dans les temps.

Ce qui est gage de réussite est alors le triangle entre la qualité des rendus, le coût de chacune des opérations et enfin la livraison dans le respect des délais. Le chef de projet de la formation est évalué selon le respect de ces trois items fondamentaux : qualité, coûts, délais.

L'art propre à ce métier, ou encore les compétences de cette profession, passe par une bonne organisation des différentes ingénieries pédagogiques. La mise en relation et en coopération des différents enseignants est essentielle à la réussite du projet collectif. Nous avons montré dans le chapitre central consacré à l'ingénierie de notre livre « Enseignements à distance » (Marty, 2020) que les engins de la pédagogie à distance sont relativement similaires à ceux de la pédagogie en présence : un théâtre numérique, comme une classe virtuelle, laisse une place importante à la voix (le son autant que le sens) et la gestuelle (les expressions du visage), mais aussi aux objets à visualiser par les apprenants lors d'un partage d'écran. Ainsi, le génie propre au métier d'enseignant se base sur un art relationnel et de dialogue, que ce soit en présence ou à distance (s'il s'agit d'enseignement par correspondance, le formateur répondant au formé par l'intermédiaire des artefacts technologiques).

On comprend que les techniques ou ingénieries pédagogiques s'encastrent dans l'ingénierie de formation, et qu'elles font appel à un management particulier. À un niveau encore plus général se trouve l'ingénierie sociale aussi dite ingénierie institutionnelle. Il s'agit d'instituer de nouvelles organisations qui produisent des programmes de formation, chaque formation agrégeant plusieurs pédagogues. C'est à ce niveau que se situe la création d'organismes de formation, privé ou public. Nous avons analysé en ce sens l'œuvre du marquis Nicolas de Condorcet (Marty, Amirault, 2020) : en instituant, lors de la révolution française, les grandes écoles de la république, il a mis en œuvre une ingénierie sociale de haut niveau. À chaque fois, une *idée éducative* (développer les

compétences pour : former les enseignants, assurer l'excellence technocratique, préserver l'industrie, etc.) a été assignée à une institution : École normale supérieure, École polytechnique, Conservatoire national des Arts et Métiers, etc. Des *curricula* et des méthodes pédagogiques adaptés ont été mis en place pour atteindre ces objectifs. Un *décorum*, des locaux et du matériel, ont été dédiés à chacune des écoles pour que les cours y prennent place. C'est à travers ces trois dimensions (idée éducative, curriculum, décorum) que nous avons étudié chacune des institutions trouvant racine dans la pratique politique et l'œuvre théorique de Condorcet.

Rappelons qu'il eut été aussi possible d'étudier le moment dans la vie des élèves où il passèrent par cette institution, ainsi que les usages variés qu'ils firent de leur formation. Tous ne respectent pas l'idée de l'institution dans laquelle ils sont scolarisés et plusieurs ont des parcours de formation divergeant. Ces usages variés relativisent la notion d'approche-programme et d'idée éducative : la formation fait les élèves, mais les élèves font chacun quelque chose de différent de leur formation. C'est à cette diversité que doit faire face l'enseignant, s'adaptant à chaque élève par ses conseils, alors que l'ingénieur de formation, qui intervient en amont, peut difficilement anticiper sur ces usages variés. La formation est conçue à une fin unique (la liste des compétences du profil professionnel visé par le programme), alors que chaque apprenant la prendra comme le moyen de ses propres fins, qui diffèrent entre les uns et les autres (le parcours individuels et les trajectoires de chacun).

Méthode de construction d'un programme

La méthode de construction d'un programme avec une approche par compétences repose tout d'abord sur une idée originale de formation. C'est le titre professionnel ou la qualification, c'est-à-dire la qualité telle qu'elle sera donnée à celui qui obtient le titre, qui résume l'idée originale de la formation. La qualité signifie une position qui est tenable et valorisée, car correspondant aux valeurs de celui qui la tient comme de ceux qui l'observent, c'est le « tel quel » du *qualis* qui s'oppose à la quantité des titres de travaux et diplômes successifs. La qualité est dite « qualification

professionnelle » car elle est en lien avec une professionnalité particulière : il s'agit de professer, c'est-à-dire « parler devant » (ce qui n'est pas confesser) et donc pouvoir s'exprimer en public avec certitude de son métier ou de ses actions.

À la fin de la formation, les lauréats du programme pourront parler de ce qu'ils font dans leur métier à leurs collègues comme à leurs responsables ou tout autre personne de l'organisation ou de son environnement. Mais quel est le titre professionnel qu'ils doivent viser ? En tant que responsable de formation, vous aurez à bâtir des formations professionnelles qui correspondent aux besoins de l'organisation. Il s'agit donc d'en trouver la thématique.

La hiérarchie interne de l'entreprise et son secteur d'activité vous permet de trouver des idées qui correspondent à ce qui peut être utile pour le bon fonctionnement de l'organisation. Au-delà des écoles d'ingénieurs qui forment des cadres pour tel ou tel secteur technique, vous aurez à consulter la ligne interne de la direction des ressources humaines pour comprendre quel est le besoin à venir, en compétences et en emploi.

La méthode de construction de la formation par approche programme et compétences repose donc sur la hiérarchie interne des sources : politique de GPEC, stratégie de recrutement, presse professionnelle numérique ou papier sur les évolutions du secteur d'activité. Les catalogues de formation des organismes, généralistes ou spécialisés, permettent aussi de trouver des formations communes à plusieurs entreprises qui se passeront alors chez le prestataire. Ces programmes sont souvent adaptés pour être intégrés à des formations internes à une organisation spécifique. C'est la distinction entre formation interentreprises et formation intraentreprise.

Le choix de s'inscrire à une formation est souvent l'objet d'un accord entre le manager et le salarié lors de l'entretien annuel d'évaluation, il remonte alors aux ressources humaines pour validation selon la ligne budgétaire du service. Il est aussi possible que la direction offre des parcours personnalisés de type coaching ou séminaire qui sont alors non négociés avec les managers. Les canaux de circulation de l'information sont donc complexes et à adapter au cas par cas. Enfin, mais nous y reviendrons dans les sections sur la formation ouverte à distance et

l'expérience, il existe des formations très modernes et peu chères comme les cours en ligne ouverts et massifs (Mooc) ou encore les actions de formation en situation de travail (Afest).

Dans le cas où vous travaillez dans un organisme de formation qui produit des formations pour les vendre à des sociétés, la démarche est alors similaire, mais de l'autre côté du marché, en tant que fournisseur et non acheteur. Après avoir consulté les sources hiérarchisées en interne (par la direction et les commerciaux sur le marché), qui donnent une vue d'ensemble du secteur et des besoins des clients, vous aurez à consulter la presse professionnelle et Internet pour mieux cibler votre action de formation.

Vous serez dans les deux cas amenés à effectuer une étude d'opportunité économique pour vérifier la rentabilité chiffrée et calculée de votre action de formation par une approche programme et compétences. Combien de personnes cela concerne-t-il ? Quelle valeur représente ces personnes pour les organisations qui les emploient ? Autrement dit combien et à quel prix pourriez-vous vendre de places dans ces sessions de formation ? À cette approche par les bénéfices il faut ajouter une approche par les coûts, comme nous l'avons précédemment vu, en essayant de compter le coût d'un formateur, d'une salle et d'un support de cours. Ceci est valable aussi bien pour une salle de classe dans un hôtel de luxe que pour un coach et des sessions personnalisées sur une année.

Si c'est une formation pour aider au recrutement ou à l'évolution entre différents métiers, votre étude se basera sur les données des branches professionnelles, et plus précisément de la commission paritaire nationale de l'emploi et de la formation professionnelle (CPNE-FP). Le ministère du travail demande en effet à ce que chaque profession se constitue autour d'une convention collective nationale (CCN), celle-ci est organisée par une représentation syndicale paritaire entre employeurs et salariés et il représentent les intérêts du métier auprès du ministère. La convention collective nationale est un document juridique qui stabilise l'identité de la profession auprès des pouvoirs publics, elle désigne une CPNE-FP pour traiter des problématiques de formation en lien avec l'emploi et les compétences clés du métier. La CPNE-FP se réunit chaque année pour traiter des problématiques de formation, elle peut être amenée à produire des documents

qui éclairent sur les besoins en compétences du métier. Si vous parvenez à accéder à ce document, vous aurez des informations précises, condensées, sur des programmes de formation à construire.

Les branches professionnelles s'appuient aussi sur des organisations créées par le ministère du travail : les opérateurs de compétences. Créés par la loi de 2018, les 11 Opco remplacent les OPCA, et se répartissent l'ensemble des branches professionnelles françaises pour financer la formation professionnelle continue sur tout le territoire. L'opco de la branche dans laquelle vous travaillez détient des financements pour vos formations, mais aussi des informations mises en commun avec les autres sociétés de votre secteur d'activité, elles sont données sur le site Internet ou sur celui de l'observatoire de la branche rattaché à l'Opco. Un conseiller peut aussi vous informer.

Une fois le programme de formation établi dans son intention de titre professionnel, vous observez le travail et les activités des professionnels visés pour élaborer la liste de compétences. À ce moment vous pouvez avoir recours à des entretiens d'analyse d'activité, ou encore entretiens semi directifs. Il s'agit d'aller parler avec les professionnels, au sujet de leur travail, muni d'une liste de questions préalables, et en enregistrant les propos pour mieux les retravailler après (retranscription écrite et analyse de contenu via un tableau par thématiques : savoir, savoir-faire, savoir être). Le mieux est de pouvoir les observer sur leur lieu de travail dans leurs activités, éventuellement en prenant des photos. Il est aussi possible de s'intéresser au programme de formation qu'ils ont eux-mêmes suivi avant de venir à leur poste de travail, cela donne une idée des compétences qui étaient alors nécessaires.

Une fois cette méthode de construction de programme de formation suivie, ils ne vous reste plus qu'à agréger les formateurs qui auront pour tâche de préparer les apprenants. Il est préférable d'utiliser des formateurs ayant pratiqué le métier, avec l'expérience et l'envie de la transmettre.

La plupart des formateurs connaissent les transmissions orales en salle de classe. Nous allons vous présenter d'autres modalités de formation présentées par la loi de 2018 : la formation ouverte à distance et la formation par l'expérience.

Formation ouverte à distance

La multiplication des *ressources éducatives libres* pousse à s'autoformer indépendamment de toute guidance institutionnelle. La profusion de livres et de documents en ligne libres d'accès, les émissions de qualité à la radio ou à la télévision, les œuvres cinématographiques de type documentaire, etc. : toutes ces ressources fondamentales peuvent servir de base à l'éducation. Il existe ainsi des maisons d'édition spécialisées avec leurs collections qui varient selon les métiers : Éditions d'organisation, ESF, etc.

Elles ne sont cependant pas suffisantes. En effet, elles n'offrent pas *d'accompagnement*. L'accompagnement est marqué par l'orientation, le conseil, l'aide, la correction, l'évaluation et enfin la reconnaissance qui font la différence avec de simples ressources à consulter.

C'est pour cela que l'État a mis en place, il y a plus de 80 ans, un centre national d'enseignement à distance (www.cned.fr). La dénomination même de l'institution, longtemps appelée enseignement par *correspondance*, porte l'importance des échanges avec un mentor, un tuteur, un guide, un correcteur, ou plus simplement un professeur qui vous répond.

Le prolongement moderne se trouve dans les Moocs (cours en ligne ouverts et massifs). Les plates-formes de cours en ligne qui existent en France (France université numérique : <https://www.fun-mooc.fr>, depuis la loi de 2013 encourageant les universités à y déposer leurs Moocs), mais aussi à travers le monde (<https://www.edx.org>, <https://fr.coursera.org>, etc.), offrent le meilleur des universités mondiales et de la recherche pour des enseignements de quatre à huit semaines, en majeure partie gratuits et entièrement en ligne, sanctionnés par un certificat. On peut y apprendre l'architecture « à » Harvard, comme les sciences de l'éducation « depuis » Stanford. Peu à peu, les cursus en ligne sont intégrés à ceux des universités que vous connaissez en France. La différence avec les institutions plus anciennes comme le CNED, ou en Angleterre les Open Universities, est une concentration sur les dispositifs essentiels de pédagogie à distance et la qualité des enseignements.

Ces institutions d'enseignement à distance, ou par correspondance, portent aussi la question de leur « ouverture ». En effet, la formation ouverte à distance (FOAD) est marquée, en France par la gratuité, en Angleterre par l'absence de sélection à l'entrée. La traduction de « Open » est donc délicate. Surtout dans la formation professionnelle continue qui est encore largement marchande.

Ce sont aussi des questions nouvelles de pédagogie qui apparaissent : la distance est souvent déconsidérée, alors qu'elle est un gage de capacité à s'auto-réguler dans les apprentissages et à choisir pour combiner, à son rythme, des enseignements complémentaires. Elle mérite donc d'être soulignée, en figurant sur le certificat, au lieu d'être dissimulée. La distance est à la fois spatiale et temporelle, permettant à chacun d'apprendre où et quand il veut.

La distance n'est pas synonyme d'absence, la professeur Annie Jézégou a montré en 2010 les différents types de présences qu'elle implique : présence pédagogique médiatisée du professeur, présence cognitive collective avec le reste de la classe mise en réseau pour la résolution d'un problème, présence affective d'implication émotionnelle de l'apprenant.

Un spécialiste international de l'enseignement à distance, Michael G. Moore, a montré que l'enseignement à distance est l'objet d'un contrat particulier : celui de la distance transactionnelle. En effet, un enseignement à distance est d'autant plus efficace que le cours est structuré et que le dialogue entre l'enseignant et l'enseigné est bien cadré par les modes d'interactions pédagogiques.

C'est dans ce paysage institutionnel de l'enseignement à distance, en connaissance de ses pièges comme de ses avantages découverts par les sciences de l'éducation et la recherche sur l'enseignement à distance, que vous pourrez organiser depuis votre société des apprentissages par correspondance, dans des cours ouverts.

Expérience : travail en organisation et usage des savoirs

À côté de l'enseignement à distance, qui vise à transmettre des savoirs didactisés et déjà verbalisés, ou schématisés, plusieurs dispositifs juridiques de formation d'adultes mettent en avant l'expérience professionnelle.

L'expérience professionnelle est définie par Jean Marie Barbier comme la transformation de soi lorsque l'on agit, c'est-à-dire la rétroaction qui fait que je me transforme en transformant le monde. On pourra aussi se reporter à l'article suivant : André Zeitler, Jérôme Guérin et Jean-Marie Barbier, « La construction de l'expérience », *Recherche et formation* [En ligne], 70 | 2012, URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1806>. Quels sont les dispositifs juridiques de valorisation de l'expérience ?

La formalisation de l'expérience pour l'apprentissage la plus commune est celle du stage, au cours duquel l'étudiant s'inscrit dans une organisation professionnelle où exercer un métier, tout en suivant un cursus dans une organisation éducative, qui sanctionne et reconnaît les apprentissages. Attention, le stagiaire est au travail avant tout pour se former, non pas pour produire.

Il faut aussi rappeler l'apprentissage et le contrat de professionnalisation. Si ces derniers visent initialement les bas niveaux de qualification, ils ont tendance à s'étendre pour toucher toutes les professions. Les cabinets libéraux du secteur de la santé ont souvent recours à des dispositifs d'apprentissage ou de professionnalisation pour leur personnel.

En France, il ne faut pas confondre la professionnalisation comme dispositif juridique de contractualisation avec la professionnalisation qui est un objet scientifique travaillé par Richard Wittorski (2008). Richard Wittorski distingue la professionnalisation comme constitution de profession, de la professionnalisation comme effort de l'employeur pour professionnaliser ses employés, et enfin la professionnalisation comme acquisition de compétences par l'employé de sa propre initiative.

Nous avons travaillé avec Richard Wittorski pour définir la professionnalisation conjointe comme action d'apprendre ensemble son métier pour deux individus ou pour deux groupes sociaux (Marty, Olivier, et Richard Wittorski. « Ethnographie d'un conseil d'administration universitaire : un cas de professionnalisation conjointe », *Savoirs*, vol. 51, no. 3, 2019, pp. 97-112. - <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02472171/document>).

Une autre valorisation de l'expérience originale est celle instituée par la loi de 2002, sous l'influence de Vincent Merle : la VAE, ou validation des acquis de l'expérience. Cette validation consiste à mettre sous forme écrite une expérience professionnelle, d'une année au minimum, pour la faire correspondre au référentiel d'un métier. Le dossier est alors présenté oralement devant un jury de professionnels, employés et employeurs, pour que ceux-ci reconnaissent la compétence à exercer le métier. La validation peut-être totale, et l'on obtient alors le diplôme ou titre professionnel, elle peut être aussi partielle et il faudra alors passer quelques enseignements complémentaires pour obtenir le diplôme. Ce dispositif est encore sous utilisé en nombre de certifiés par an. Il est limité pour les libéraux du secteur de la santé puisqu'ils sont très fortement encadrés par la loi pour l'exercice de leurs compétences : ils ne sont pas censés effectuer d'actes pour lesquelles ils ne sont pas formés et certifiés. Cependant, leur personnel employé, assistant ou aide, a plus souvent recours à ce type de dispositif légal qu'il faut donc connaître pour bien l'utiliser et s'en servir comme outil de progression professionnelle et de motivation.

La loi de 2018 institue un nouveau type de valorisation et d'apprentissage par l'expérience : l'action de formation en situation de travail (Afest). Ici, une situation de travail de référence est préparée avec un tuteur et tous les participants, elle est sécurisée. L'apprenant effectue le geste professionnel sous le regard bienveillant du tuteur. Après le geste, une réflexivité est demandée pour penser à ses erreurs et ses apprentissages. L'erreur ne doit pas être vue comme la source de la sanction mais comme un appui pour penser mieux et faire le geste en l'améliorant. L'erreur est prise dans un sens positif pour progresser. La réflexivité est guidée par le tuteur et l'on en garde une trace sur un support écrit, voire par des photos. Cette trace servira à vérifier la conformité du geste et des compétences avec le référentiel métier, en vue de la reconnaissance et certification.

Si la compétence a été définie comme les savoirs, savoir-faire et savoir-être transférables d'une situation d'apprentissage à une situation de travail, ou transversale à plusieurs situations de travail, il apparaît de plus en plus dans la littérature scientifique que c'est la situation de travail elle-même qui est mise en question. On pourra ici se référer à l'article de Patrick Mayen sur les situations de travail (Patrick Mayen, Jean-François Métral et Claire Tourmen, « Les situations de travail », *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/191>).

Aujourd'hui, les producteurs de référentiels métier parlent d'une « ingénierie de compétences » plutôt que d'une ingénierie de formation, insistant ainsi sur les résultats et le caractère opérationnel de ce qui est appris. Il est possible que cette ingénierie évolue vers celle de la conception de situations de travail apprenantes. En particulier avec l'essor de la réalité virtuelle qui demande tout un travail de conception assistée par ordinateur de situations de travail particulièrement riches en expérience formative. Le principal avantage de la réalité virtuelle pour concevoir des situations de travail apprenantes est de proposer des environnements sécurisés où le geste peut être amélioré indéfiniment, révisé pour analyser ses erreurs avec un groupe d'apprenants, sans conséquences sur la production.

Si ce sont les trajectoires professionnelles et les expériences au travail qui sont valorisées dans ce type d'apprentissages, il ne faut pas oublier que l'immersion dans une culture nationale étrangère est aussi une expérience très riche en enseignements. C'est l'occasion d'apprendre de nouvelles valeurs culturelles, de nouvelles formes didactiques, de nouveaux rapports aux savoirs. Comme la culture professionnelle, la variation de cultures nationales est aussi à expérimenter pour élargir ses capacités à apprendre et, *in fine*, à produire.

Achevons cet aperçu de l'apprentissage par l'expérience en soulignant l'importance des transitions d'une expérience à une autre, d'une identité professionnelle ou culturelle à une autre, et des actes d'engagement qui permettent d'amorcer les changements (Kaddouri M. (2011). « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation ». *Savoirs*, 25. 69-86., <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-1-page-69.htm?contenu=article>). Ce sont les valeurs profondes de l'individu qui

sont en jeu à chaque transition et qui lui permettront de trouver la cohérence de son identité au passage d'une expérience à une autre, pour en faire un processus cumulatif.

L'orientation revêt un caractère de première importance puisqu'elle est à l'origine de toute bifurcation dans le parcours ou la trajectoire de l'individu, mais aussi indispensable au bon choix de l'étape suivante. Chacun devenant acteur de son propre parcours individualisé et responsable de ses apprentissages. Chaque nouvelle expérience est à évaluer pour en retirer le plus d'enseignements validés, pour soi comme pour les autres, et vérifier la conformité avec les environnements de référence. La mémoire de la trajectoire ne doit cependant pas laisser de côté la notion d'oubli, chère à Paul Ricoeur, l'incorporation de l'expérience qui en fait un réflexe ou un savoir-faire inconscient, clé du savoir être.

Bibliographie

Les documents listés dans cette bibliographie renvoient soit à un texte en ligne consultable gratuitement, soit à un ouvrage que l'on peut feuilleter dans Amazon. Les articles scientifiques peuvent être parcourus plus rapidement en lisant leur résumé, ou leur plan, pour ensuite lire le texte intégralement. Une approche scientifique par titre de la revue, voire titre de l'article, est aussi possible, mais elle demande de solides bases en lecture approfondie.

Dans le cadre de ce cours, il vous est demandé de feuilleter sur Amazon le Vocabulaire d'analyse des activités de Jean Marie Barbier.

- Barbier J.M., 2017, *Vocabulaire d'analyse des activités*, Puf, https://www.amazon.fr/Vocabulaire-danalyse-activités-conceptualisations-ordinaires-ebook/dp/B01NAUDLZU/ref=sr_1_1?__mk_fr_FR=ÅMÅŽÕÑ&dchild=1&keywords=Barbier+vocabulaire&qid=1596895376&sr=8-1
- Jean-Marie Barbier, André Zeitler, Jérôme Guérin, 2012, « La construction de l'expérience », *Recherche et formation* [En ligne], 70 | 2012, URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1806>.
- Boutinet, 2010, *Grammaire des conduites à projet*, Puf, https://www.amazon.fr/Grammaires-conduites-projet-Jean-Pierre-Boutinet/dp/2130570909/ref=sr_1_1?__mk_fr_FR=ÅMÅŽÕÑ&dchild=1&keywords=Boutinet+grammaire+des+conduites&qid=1598091889&sr=8-1
- France stratégie, 2017, rapport sur les compétences transversales et transférables (<https://www.strategie.gouv.fr/publications/competences-transferables-transversales>).
- Jézégou Annie, 2010, « Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés », *Distances et savoirs*, 2010/2 (Vol. 8), p. 257-274. URL : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>

- Kaddouri M. (2011). « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation ». *Savoirs*, 25. 69-86., <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-1-page-69.htm?contenu=article>
- Marty O., 2020, *Enseignements à distance, anthropologie d'une organisation éducative*. Bruxelles : Peter Lang, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02445800/document>
- Marty O., Amirault R., 2020, *Condorcet and the Revolution of French higher education*, Springer, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02504792/document>
- Marty, Olivier, et Richard Wittorski. 2019, « Ethnographie d'un conseil d'administration universitaire : un cas de professionnalisation conjointe », *Savoirs*, vol. 51, no. 3, 2019, pp. 97-112. - <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02472171/document>
- Patrick Mayen, Jean-François Métral et Claire Tourmen, « Les situations de travail », *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/191>
- Pastré P., 2011, *La didactique professionnelle*, Puf, https://www.amazon.fr/didactique-professionnelle-Pierre-Pastré/dp/2130585469/ref=sr_1_1?__mk_fr_FR=ÅMÅŽÕÑ&dchild=1&keywords=Pastré+didactique&qid=1596897229&s=amazon-devices&sr=1-1
- Schwartz Y, recueil de textes du département d'ergologie de l'université d'Aix-Marseille (<https://allsh.univ-amu.fr/master-ergologie-textes>) : usage de soi, renormalisation, etc.
- Wittorski Richard, « La professionnalisation », *Savoirs*, 2008/2 (n° 17), p. 9-36. DOI : 10.3917/savo.017.0009. URL : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm>

Interactivité : plan de travail dirigé optionnel

TD, plusieurs groupe-projet de trois élèves supervisés par l'enseignant doivent chacun construire un référentiel métier puis programme de formation avec une approche par compétences

o lecture de la documentation d'une branche professionnelle (à défaut, l'actualité professionnelle) pour définir un métier. Site observatoire de branche, CPNE FP, recherche d'emploi, orientation . Production d'un référentiel d'activité et de compétences (RAC, type RNCP sur France compétences)

o production d'un programme de formation basé sur le RAC avec des objectifs de compétences, une méthode pédagogique, un formateur type, des modalités d'évaluation. Bonus si description méthode pédagogique en terme d'expérientiel (Afest,...) ou distanciel (Mooc,...)