



Analyse d'ouvrage par Catherine Delgoulet

Sébastien Chaliès & Valérie Lussi Borer (eds). *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*

Catherine Delgoulet



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/activites/7724>

DOI : [10.4000/activites.7724](https://doi.org/10.4000/activites.7724)

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTIVITÉS

Référence électronique

Catherine Delgoulet, « Analyse d'ouvrage par Catherine Delgoulet », *Activités* [En ligne], 19-2 | 2022, mis en ligne le 15 octobre 2022, consulté le 23 novembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/activites/7724> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.7724>

Ce document a été généré automatiquement le 23 novembre 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Analyse d'ouvrage par Catherine Delgoulet

Sébastien Chaliès & Valérie Lussi Borer (eds). *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*

Catherine Delgoulet

RÉFÉRENCE

Sébastien Chaliès & Valérie Lussi Borer (eds). *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Toulouse : Octarès Éditions. 2021

- 1 La compétence est une notion largement travaillée et débattue en sciences humaines et sociales que ce soit, dans son usage au singulier ou au pluriel, sur le versant de ses liens à l'emploi et aux pratiques managériales (Béthoux, Koster, Monchatre, Rey, Tallard, & Vincent (Eds.), 2013 ; Dupray, Guitton, & Monchatre, 2003) ou de celui de ses liens à l'activité (Fillietaz & Zogman, 2020 ; Leplat, 2011 ; Leplat & Montmollin (Eds.), 2001) pour ne prendre que des exemples d'ouvrages parus chez le même éditeur depuis le début des années 2000. Ancré dans le champ de la formation initiale ou continue (un secteur acquis, voire « soumis », aux référentiels de compétences qui cadrent nombre de formations), cet ouvrage collectif coordonné par Sébastien Chaliès et Valérie Lussi Borer tire notamment son originalité du travail théorique et méthodologique resserré autour de l'articulation entre activité et compétence dans le cadre de dispositifs pédagogiques mobilisant l'alternance entre temps d'apprentissage en centre de formation et en situation de travail.
- 2 Le recueil de textes est publié dans la série « colloques et congrès » des éditions Octarès. Il s'inscrit dans le prolongement d'un symposium organisé dans le cadre du Réseau de recherche en Éducation et Formation (REF, 2019) et, comme le souligne l'introduction générale, dans la continuité de travaux jusque-là parus de manière éparse depuis une quinzaine d'années. Dans cette perspective, il partage avec ces écrits antérieurs un même postulat : « [...] *la compétence professionnelle et les conditions de sa*

construction ne peuvent être envisagées en dehors de l'activité et des circonstances favorables à son développement » (p. 6). L'ouvrage a pour origine un double constat. Le premier relève d'un paradoxe entre les vertus attribuées à la formation par alternance comme vecteur, voire accélérateur, du développement des compétences professionnelles, sans pour autant que l'on sache quelles sont « [...] *les conditions et les moyens à mettre concrètement en œuvre [...] pour y parvenir* » (p. 5). Le second constat souligne la difficulté à passer d'un vocable de « compétence » couramment implanté dans les milieux institutionnels de la formation initiale et professionnelle à une conceptualisation de la notion en référence à une théorie de l'activité. Une difficulté qui réside notamment dans le hiatus définitionnel entre une approche de la compétence essentiellement normative (référentiels de compétences) souvent éloignée des expériences des formés et une approche ancrée dans l'activité qui permette d'équiper les acteurs des dispositifs de l'alternance. Pour traiter des « tensions » entre compétence et activité, les responsables scientifiques de l'ouvrage ont fait le choix de rassembler les contributions des auteurs autour de quatre parties qui déclinent les approches possibles, les formes de tensions analysées et leurs conséquences sur les versants de la conceptualisation des apprentissages ou de l'aménagement des situations de travail et de formation. Chaque partie, composée de trois chapitres qui déclinent une sous-thématique, est brièvement introduite.

- 3 Cet ouvrage devrait intéresser les étudiants, les chercheurs et les professionnels de la formation. Si sa lecture peut être opportuniste, en fonction par exemple des questions ou des problèmes auxquels les lecteurs eux-mêmes se confrontent, nous recommandons toutefois de prendre connaissance des introductions de chaque partie et de la conclusion générale qui permettent utilement d'élargir le propos et de mettre en perspective les textes qui, à regret, ne discutent pas entre eux.
- 4 La première partie est consacrée à la manière de « construire des compétences dans le cadre d'activités se déroulant en situation de formation et préparant à l'activité de travail ». Les trois contributions rendent compte ou s'appuient sur des travaux empiriques dédiés à la formation des enseignants, respectivement en Belgique (Blondeau, Laurent et Van Nieuwenhoven), au Québec (Hamel, Miville et Viau-Gay) et en Suisse (Perrin, Piot, Le Glou). Elles s'inscrivent dans le cadre théorique du cours d'action (Theureau, 1992, 2006). Les auteurs du premier chapitre s'intéressent à l'activité mise en œuvre en situation de travail ou de formation et à son analyse rétrospective pour formuler alors ce qu'est la compétence définie a posteriori et fondée sur l'idée que : « l'enjeu de la formation consiste à construire une généricité » (p. 13) à partir d'une diversité de lieux de stage. Le second chapitre suit le chemin inverse : la compétence renvoie au référentiel, qui la définit a priori. La formation vise la préparation à une situation particulière de travail et l'activité est entièrement orientée vers la planification des situations d'enseignement. Le troisième chapitre propose une approche autre, en dissociant à la fois la formation du travail pour travailler l'alternance essentiellement sur le plan « cognitif » et la préparation de l'activité puisqu'il s'agit davantage pour les étudiants de travailler leur adaptabilité. La compétence est alors « pensée [...] comme un espace d'action encouragée » (p. 13) explorer et questionner dans le cadre de la formation.
- 5 La deuxième partie se centre sur « *la construction des compétences dans le cadre de situations de formation tutorées* » en mettant l'accent sur les conditions à réunir et, notamment, les dispositifs technologiques favorables à la médiation de « *la construction*

de significations par les formés ». Partant de l'expérience vécue des étudiants et enseignants stagiaires au Québec ou en France, ces trois textes questionnent l'articulation entre compétence et activité, définissant ainsi des voies alternatives pour la conception de situations de formation ou de travail. Le quatrième chapitre (Petit et Meyer) s'inscrit dans une approche large de l'activité qui lui permet de suivre une option atypique en proposant une réflexion méthodologique à partir d'un processus d'« *anasynthèse* », c'est-à-dire d'une revue de littérature de textes anglophones rendant compte de différentes expériences d'usage de la vidéo pour la supervision à distance de stages. Ce travail, qui prend appui sur des travaux empiriques inscrits dans l'agir sans pour autant s'ancrer dans une théorie de l'activité (analyse de pratiques, expériences, perceptions, comportements...), aboutit à l'élaboration d'un prototype de modèle d'utilisation de la vidéo pour la supervision à distance et de quelques précautions d'usage associées. Le cinquième chapitre (Moussay et Blanjoie) consiste en un travail empirique autour des conditions d'une « alternance intégrative » favorable au développement des compétences des stagiaires enseignants dans le cadre d'un tutorat mixte (tuteur universitaire et tuteur de l'établissement d'accueil du stagiaire). Enraciné dans une approche psychologique, historique et culturelle de l'activité (notamment Leontiev, 1984 ; Vygotski, 1997) ce travail propose d'accompagner les tuteurs dans l'élaboration des significations de leur activité collective et d'ainsi revisiter l'usage des référentiels de compétences comme outil de médiation, « [...] susceptible[s] d'impulser des premiers dialogues professionnels sur les attendus institutionnels et ceux de la communauté professionnelle » (p. 99). Le sixième chapitre (Escalié, Legrain, Lafont, Matmati et Fanton-Payrou) s'inspire les travaux de la psychologie socio-culturelle (Bruner, 1996) pour traiter du développement des compétences des étudiants de STAPS initiés à une nouvelle activité sportive. En croisant les significations que les différents protagonistes donnent aux expériences vécues, les auteurs questionnent « [...] les circonstances autorisant l'exploitation des expériences vécues », les voies qui favorisent « [...] le chevauchement entre le monde de la pratique et celui de l'enseignement de cette pratique », et soulignent « [...] la complexité de l'étayage » sous-tendu par l'activité de guidage du formateur et de son « dés-étayage » (pp. 116-117).

- 6 La troisième partie est consacrée à la « construction des compétences dans le cadre de dispositifs de formation partant de l'activité de travail et visant sa mise en mouvement ». Les trois chapitres qui la constituent discutent du « paradoxe définitionnel de la compétence » (p. 121), tantôt mobilisée pour sa stabilité, tantôt pour son caractère évolutif, en prenant clairement leur distance avec la première définition largement utilisée dans les référentiels de compétences métiers, pour mettre en valeur les qualités opérationnelles de la seconde approche permettant d'appréhender le métier d'enseignant tel qu'il est vécu en situation. Chacun dans leur registre, les textes soutiennent par ailleurs une approche interventionniste et transformative du travail par la formation, pour « mettre en mouvement l'activité de travail » (p. 122). Le chapitre sept (Chaliès et Bertone) expose la manière dont des enseignants déjà en poste trouvent collectivement, dans le cadre d'une formation accompagnée d'un chercheur et d'un formateur, des solutions à une difficulté professionnelle spécifique. Les deux auteurs inscrivent leur travail dans le cadre de l'anthropologie culturaliste et montrent ainsi comment la construction de collectifs de travail, l'instrumentalisation des situations de travail dans le cadre de simulations et la structuration de l'alternance entre formation et travail par un « cheminement situationnel » sont trois conditions nécessaires à l'engagement des formés et des formateurs dans l'apprentissage et son

accompagnement, dans le développement encadré des compétences. Le huitième chapitre (Flavier) a pour ancrage théorique le courant de la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008), et appréhende une autre forme de mise en mouvement de l'activité par la formation dans le cadre très spécifique de la prévention du décrochage professionnel d'enseignants stagiaires en difficulté dans leur pratique du métier. Ce travail souligne combien « [...] pour devenir un outil au service du développement professionnel des enseignants stagiaires, la compétence nécessite d'être réélaborée dans le cadre d'une formation centrée sur l'activité déployée par l'enseignant stagiaire dans les usages singuliers qu'il fait de la compétence » (p. 157). Cette réélaboration suppose notamment que la formation permette un mouvement qui va de l'expérience vécue et singulière au générique, et que la controverse professionnelle soit accompagnée pour qu'elle soit « à la portée » de ces professionnels en devenir. Le neuvième chapitre (Lussi Borer et Muller) prend appui sur le courant pragmatiste américain (Dewey, 1922) et revisite la notion de compétence en partant d'une conception de dispositifs de formation centrés sur les « dispositions à agir ». Le travail empirique suit un groupe de trois enseignants de mathématiques du secondaire en formation initiale impliqués dans l'investigation d'une thématique partagée (la participation des élèves lors des corrections) à partir d'enregistrements vidéo de leurs pratiques et d'auto-confrontations collectives. Cette approche permet aux auteurs de saisir « [...] l'élaboration collective de l'activité et des transformations possibles » (p. 165), dépassant ainsi les compétences « qui expriment une maîtrise des situations », alors que « les dispositions à agir expriment une part de non-maîtrise qui les rendent efficaces car ajustables à du singulier, à du non rencontré » (p. 177).

- 7 La quatrième et dernière partie centre son propos sur la « construction des compétences dans le cadre de dispositifs de formation en alternance visant la conception continuée dans l'usage ». Contrairement aux parties précédentes, cette partie ouvre vers d'autres métiers, apprenants et acteurs de la formation (supervision de stage, équitation, conseil agricole). On y découvre aussi d'autres formes d'alternance, moins formelles et davantage distribuées dans les milieux professionnels, au Québec ou en France. Le dixième texte (Boutin et Desmeules) cible l'activité d'accompagnement de stage à l'université à partir d'une étude monographique du travail d'une superviseuse novice. Ancré dans le programme de recherche et technologique du cours d'action (Theureau, 1992), ce travail s'applique à « comprendre comment s'articulent les compétences attendues et les compétences réelles [...] d'une superviseuse [...] en contexte d'accompagnement d'une stagiaire » (p. 186) et quelles difficultés ceci occasionne. Les autrices constatent qu'un dispositif de formation orienté-activité n'est pas exempt de difficultés pour le travail de supervision et que « la tension vécue entre accompagnement et évaluation, documentée dans les modèles de supervision traditionnels [...], persiste » malgré tout (p. 201). Le onzième chapitre (Azéma et Leblanc), s'inscrit dans le même cadre théorique et méthodologique que le chapitre précédent et questionne à son tour l'usage « en aveugle » de la notion de compétence(s) dans le cadre de « [...] la co-construction continuée dans l'usage d'un environnement rénové d'enseignement et d'apprentissage de l'équitation attelée » (p. 206). Pour ces auteurs, c'est notamment l'occasion de « réinterroger les relations entre recherche, travail et formation » (p. 184), en empruntant un chemin plus macroscopique, jusqu'ici laissait en suspens dans l'ouvrage, autour des nœuds, des tensions palpables entre travail et formation dans un contexte de transformations institutionnelles majeures et de ses incidences sur le cours de la recherche

technologique envisagée, sur le processus de co-conception et le maintien d'une dynamique d'engagement des acteurs dans un tel projet. Le douzième texte (Olry) s'appuie sur les apports de la psychologie ergonomique (Leplat, 1997) et de la didactique professionnelle (Mayen, 2012), pour appréhender des activités méconnues dont il existe peu de compétences de référence. L'auteur reprend ici un travail empirique mené au long cours dans le secteur agricole auprès des conseillers-animateurs en charge d'accompagner les agriculteurs dans les démarches de transition agroécologique. Il rend compte de l'alternance vécue de ces « [...] professionnels en transition, au regard de savoir-faire aux références dispersées », qui conjointement vont « [...] construire le commun (la compétence ?) qui rassemble ces professionnels du conseil et le spécifique (l'activité ?) qui en forge les écarts » (p. 235).

- 8 Dans la conclusion générale, les coordinateurs de l'ouvrage reviennent sur les difficultés auxquelles leur entreprise collective s'est confrontée dans la volonté de « *passer d'une définition institutionnelle à une définition théorique de la compétence* » ancrée dans les théories de l'activité, et sur les limites potentielles de ces contributions compte tenu de leur caractère essentiellement expérimental qui nécessiteraient un passage à l'échelle pour asseoir leurs conclusions. Ils retiennent quatre « *avancées significatives dans la tentative d'articuler activité et compétence* » dont nous reprenons très sommairement les intitulés (p. 239 et suivantes) : 1) faire des compétences prescrites un outil de médiation ; 2) faire de l'activité signifiée le substrat de la compétence professionnelle expérimentée ; 3) faire de l'activité le siège de la compétence et réciproquement ; 4) faire du travail un espace d'activité parachevée, harmonieuse ou intrinsèquement organisée par l'habitude synonyme de compétence.
- 9 En ouverture, les coordinateurs de l'ouvrage invitent enfin à « *concevoir des formations au travail réel et non seulement prescrit* » (p. 244) en privilégiant une approche dynamique de la compétence. Cette perspective ne manque pas d'intérêt mais suppose, de mon point de vue, de la considérer en pluridisciplinarité pour éviter l'écueil potentiellement tentant pour certains organisateurs du travail et concepteurs de formations : calquer les formations sur un travail réel que celui-ci soit tenable ou intenable à moyen ou long termes. L'intensification croissante du travail depuis trois décennies (Coutrot, 2016) par la multiplication des contraintes (posturales, temporelles, règlementaires et organisationnelles), la raréfaction des ressources et de leur partage (entraide entre pairs, soutien de la hiérarchie, marges de manœuvre, etc.) fait qu'aujourd'hui de nombreuses situations professionnelles sont des milieux hostiles au développement des compétences (Volkoff & Delgoulet, 2019). Ceci suppose de ne pas négliger des dimensions plus macroscopiques du travail dès la conception des formations. Dans une perspective de croisement des regards disciplinaires sur le travail et la formation, il pourrait alors s'agir de faire de la formation une occasion de réinterroger, par l'analyse de l'activité, le travail réel et réalisé dans toutes ses dimensions.

BIBLIOGRAPHIE

- Béthoux, É., Koster, J.-V., Monchatre, S., Rey, F., Tallard, M., & Vincent, C. (Eds.) (2013). *Emploi, formation, compétences : les régulations de la relation salariale en questions*. Toulouse : Octarès.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entre dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Coutrot, T. (2016). Salariés sous pression. *Revue Projet*, 6, 17-23.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. Carbonale : Southern Illinois University Press.
- Dupray, A., Guitton, C., & Monchatre, S. (2003). *Réfléchir la compétence. Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*. Toulouse : Octarès.
- Fillietaz, L., & Zogman, (2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Octarès.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Leplat, J., & Montmollin, M. (de) (Eds.) (2001). *Les compétences en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Toulouse : Octarès.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Volkoff, S., & Delgoulet, C. (2019). L'intensification du travail, et l'intensification des changements dans le travail : quels enjeux pour les travailleurs expérimentés ? *Psychologie du Travail et des Organisations*, 25(1), 28-39. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.pto.2018.09.002>
- Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.