

Chapitre 11

Vers un modèle dynamique expérience-compétences au service du projet professionnel des étudiants

Isabelle HOUOT
Samuel NOWAKOWSKI

In Jean Biarnes – José Rose (dir), *Les portefeuilles de d'expériences et de compétences, Approche disciplinaires*. Presses universitaires du septentrion, 2016, pp.183-199.

Résumé

Cette contribution propose de revenir sur les résultats obtenus lors d'une recherche portant sur l'usage d'un ePortfolio à l'université. Il s'agissait alors d'examiner les pratiques des divers acteurs impliqués et d'en tirer des recommandations pédagogiques. Elle montre la nécessité qu'il y a à s'accorder sur une conception dynamique du rapport expérience-compétences pour fonder des pratiques efficaces d'accompagnement du projet personnel et professionnel des étudiants.

Abstract

This paper proposes a feedback of a research work made at an University dealing with analysis of the uses of an ePortfolio. The objectives were to study all the practices of all the concerned actors to derive pedagogical recommendations. It shows that there is a need to agree on a dynamic conception of the relationship experience-based skills for effective support practices of the professional project of students.

Mots-clés

ePortfolio, compétences, accompagnement, pédagogie universitaire, numérique

Key words

Portfolio, ePortfolio, skills, support, pedagogy

Introduction

L'expression des acquis sous forme de compétences est une injonction centrale et récurrente à l'université comme dans le monde professionnel. Ce n'est certainement pas un hasard au moment où, plus que jamais, le triptyque « évaluation formation emploi » (Beduwe, Bedin Croity-Belz, 2014) apparaît comme un enjeu majeur de l'action publique en matière de définition des formations comme en matière de politiques pour la reconnaissance des acquis personnels et professionnels.

Ces mêmes préoccupations ne sont pas non plus absentes du champ de la recherche en sciences sociales et en sciences de l'éducation. En témoignent les nombreux écrits diffusés récemment portant sur la professionnalisation des formations ((Jorro, 2014) et plus particulièrement les recherches récentes portant tant sur les représentations et comportements des étudiants (Gachassin *et alii*) que sur les enjeux de ces évolutions pour l'université (Aghulon *et alii*, 2012 ; Maillard, 2012 ; Rose, 2014), ou encore sur les perspectives pédagogiques associées (Mazerau, 2013). Du côté des analystes du travail dont les préoccupations semblent converger avec celles du monde de la formation, on observe un regain d'intérêt pour l'analyse de l'activité et l'évaluation des compétences en situation de travail comme vecteur et support de nouvelles formes de management et de recrutement. À l'université, les missions d'orientation des étudiants se développent, le « conseil d'orientation actif, tourné vers les professions » (Danvers, 2009) devient un objectif majeur et l'on imagine aisément que le regard se tourne vers les outils susceptibles d'organiser les pratiques

d'accompagnement des parcours des étudiants. Dans ce contexte, l'élaboration de portfolios apparaît comme un moyen privilégié d'interfaçage entre acquis scolaires et acquis professionnels.

Cette contribution propose de revenir sur les résultats obtenus lors d'une expérimentation menée à l'université de Lorraine, portant sur l'usage d'un ePortfolio numérique (Lorfolio¹) dans le cadre d'unités d'enseignement destinées à l'aide à l'élaboration du projet professionnel et personnel des étudiants (PPP). Nous présenterons dans un premier temps cette expérience qui donne à voir comment à travers l'usage de cet outil, les enseignants et les étudiants ont été amenés à questionner les notions d'expérience et de compétence. En second lieu et de manière plus prospective, nous montrerons la nécessité qu'il y a, selon nous, à s'accorder sur une conception dynamique du rapport expérience-compétences pour fonder des pratiques efficaces d'accompagnement des étudiants dans l'élaboration et la diffusion de leur projet professionnel.

1. L'expérience « Lorfolio » à l'Université de Lorraine²

Selon Thierry Karsenti³, il existe plus de 30 types de portfolios (portfolio d'apprentissage, de développement de compétences, de réflexion, d'évaluation, de démonstration, de développement professionnel, de présentation, etc.) avec, pour chacun d'eux, des finalités différentes (montrer ce que l'on a appris, ce que l'on a atteint de compétences visées, fournir la preuve d'un travail réflexif mené sur ses apprentissages, exposer ses compétences dans le but d'être évalué, montrer ses réalisations, etc.). En ce qui concerne la formation tout au long de la vie (FTLV), le portfolio est considéré comme un outil pédagogique puissant pour organiser le recueil des acquis, les valoriser et favoriser ainsi l'auto-orientation (Layec, 2006). Le livre blanc⁴ rédigé pour le compte de la Direction Générale pour l'Enseignement Supérieur et l'Insertion Professionnelle définit le ePortfolio comme « un ensemble évolutif de documents et de ressources électroniques capitalisés dans un environnement numérique décrivant et illustrant l'apprentissage, l'expérience, les compétences ou le parcours de son auteur ». Accessible à distance via une technologie interopérable, un ePortfolio s'appuie sur une base de données personnelles (informations, documents ou liens accessibles via Internet) et un (ou plusieurs) espace(s) collectif(s) de publication sélective. Le support numérique d'un ePortfolio introduit dans le dispositif une souplesse pour l'accès aux données et en facilite le partage. Il offre une diversification possible des formes de publication d'un parcours et, en cela, suppose aussi pour son propriétaire de développer des compétences spécifiques pour la maîtrise de son identité sur internet.

L'expérimentation présentée ici avait pour but d'étudier et d'analyser les usages du ePortfolio lorrain à l'université. Il s'agissait de comprendre comment enseignants et étudiants avaient mobilisé cet outil dans le cadre des enseignements habituellement dispensés autour des projets professionnels et personnels des étudiants. La recherche s'est organisée en trois temps et comprend trois corpus de données intégrant des données quantitatives et qualitatives.

Le premier est constitué des résultats d'enquête obtenus en amont de l'usage effectif de Lorfolio : enquête par questionnaire menée auprès de 256 étudiants ayant tous bénéficié d'une forme d'accompagnement à l'élaboration de leur projet professionnel (dans le cadre de PPP ou d'autres unités d'enseignement dédiées, mais sans avoir encore utilisé spécifiquement

¹ <http://www.lorfolio.fr/>

² Rapport de recherche - e-insertion ou comment le numérique vient en appui des stratégies d'insertion des étudiants - <http://hal.inria.fr/hal-00822799>

³ Thierry KARSENTI est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

⁴ Le Portfolio : enjeux et recommandations du Livre Blanc « La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français », *Cahier n° 1*, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>

de portfolio) et auprès de leurs 15 enseignants devant intégrer ultérieurement Lorfolio dans leurs enseignements. Les étudiants sont répartis comme suit : 198 en DUT 1re année, 24 en Master 2, 34 en Master 1.

Le deuxième intègre les retours d'usage et comprend les résultats obtenus par entretiens collectifs menés auprès des enseignants. Et le dernier est une enquête menée par questionnaires et entretiens ciblés (8 entretiens) auprès des étudiants ayant bénéficié des enseignements liés au ePortfolio.

L'exploitation du premier corpus donne à voir les caractéristiques des personnes ultérieurement conviées à utiliser Lorfolio dans le cadre des enseignements liés au PPP, notamment leur « profil numérique » et les objectifs qu'ils assignent *a priori* à un ePortfolio. Si plus de 90 % des étudiants interrogés disposent d'un profil sur les réseaux sociaux (Facebook en majorité), c'est de façon anecdotique qu'ils citent ceux qui appartiennent à la famille des réseaux sociaux professionnels (Viadeo, LinkedIn ...). Ils se disent, à près de 85 %, conscients de l'impact que les informations publiées sur le web peuvent avoir. Certains gèrent de façon suivie leurs données personnelles et leur image, surveillent également ce que d'autres peuvent publier à leur propos, mais ce n'est pas le cas de la majorité (à peine 15 % de notre échantillon). Seules deux personnes ont déjà établi un ePortfolio. Presque 56 % des étudiants disent introduire une rubrique « *compétences* » dans leur curriculum vitae mais on constate qu'ils mettent en avant surtout des qualités – « *volonté, autonomie, organisation, motivation, dynamique, sérieux* » – ou encore des domaines : « *langues, sport, informatique* ». Plus d'un tiers des étudiants indique y recopier les compétences telles qu'elles sont énoncées sur le descriptif de leur diplôme sans les spécifier davantage. La majorité dit ne pas savoir ce qu'est un portefeuille de compétences.

Les quinze enseignants interrogés ne sont pas des « digital natives ». Cependant, ils utilisent à titre professionnel et personnel les moyens courants de communication numérique ainsi que les réseaux sociaux. Seuls deux d'entre eux disposent de profils sur des réseaux professionnels.

Les objectifs annoncés par les enseignants sont de trois types :

- Les objectifs plutôt centrés sur la personne où domine le souhait d'aboutir à une posture réflexive de la part de l'étudiant : « *Connaissance de soi, adoption d'une position réflexive sur son parcours et son projet professionnel, identification de ses ressources, du chemin qu'il reste à parcourir ...* »,
- Les objectifs plutôt centrés sur l'activité de recherche d'emploi où domine le souci de normaliser les pratiques des étudiants en matière de recherche d'emploi : « *Savoir proposer sa candidature à un poste ; savoir réaliser un bilan de compétences pour définir au mieux son projet professionnel ...* »,
- Les objectifs plutôt centrés sur les prérequis supposés à l'entrée dans l'emploi et présentés en termes de connaissances : « *connaissance du futur monde professionnel, des domaines d'activité de l'entreprise, maîtrise de l'outil informatique* ».

2. Les observations recueillies auprès des enseignants et des étudiants

2.1. Une exploitation brève, une implication faible

Les enseignants interviewés lors de la phase 1, pour des raisons diverses et contrairement à ce qu'ils avaient annoncé, n'ont pas tous eu l'opportunité d'utiliser Lorfolio dans le cadre habituel de leurs enseignements. Les onze enseignants en mesure de le faire⁵ ont introduit le portfolio de manière parallèle à leur manière de faire habituelle, ils ont présenté

⁵ Le Lorfolio a été utilisé dans le cadre d'enseignements visant l'aide à l'insertion professionnelle. Les enseignements sont assurés par des enseignants non spécialistes de l'orientation, (Biologie, Réseau et Télécom, communication) et/ou par des intervenants extérieurs parfois spécialisés dans le coaching.

sommairement l'interface et ses fonctionnalités à leurs étudiants et, la plupart du temps, les ont laissés ensuite exploiter à leur gré les différentes possibilités, ce qu'ils justifieront lors des entretiens collectifs ultérieurs par le fait de ne pas avoir disposé de suffisamment de temps de face-à-face pédagogique, ou encore parce que le travail sur ordinateur lorsqu'il est effectué dans le cadre universitaire, invite selon eux les étudiants à la distraction. C'est le plus souvent le travail sur la formalisation des compétences (le travail d'écriture proprement dit) qui est laissé au soin de l'étudiant. Les consignes données aux étudiants restent très générales et mettent essentiellement l'accent sur la nécessaire conservation des documents successifs produits et des moyens d'édition associés. La production jugée la plus représentative du travail accompli au cours de l'unité d'enseignement reste celle du CV.

Les étudiants interrogés après la fin des enseignements soulignent eux aussi que l'accompagnement à l'usage du Lorfolio leur a semblé bref, entre une heure et trois heures, voire inexistant : « *il fallait le découvrir par soi-même* ». L'accompagnement consistait en la création d'un compte et en l'exploration sommaire de la fonction CV du Lorfolio avec, dans le meilleur des cas, l'exploration de la création du site web. On observe une grande disparité dans ce qu'ils retiennent de la manière dont, selon eux, les enseignants ont présenté Lorfolio : « *un classeur* », « *un dossier sur nous mais en ligne* », « *un outil pour candidater* », « *un moyen de cibler les recruteurs de la région* », « *une sorte de site où l'on pouvait avoir des informations* », « *un bon outil pour avoir quelque chose où on peut mettre nos compétences* », « *un éditeur de CV en ligne complémentaire au CV papier* », « *un réseau social professionnel* ». D'une manière générale, ils sont restés dubitatifs quant à la démarche proposée. Ainsi, aucun ne souhaite bénéficier d'une formation technique complémentaire car le site est estimé « *simple d'utilisation* » et « *l'inscription se fait comme sur n'importe quel site* ». Certains souhaiteraient plutôt se voir proposer une heure d'information pour leur dire « *à quoi cela sert* » ou encore un tutorat et ou un parrainage par un utilisateur aguerri. Ce « *parrain* » est vu comme un conseiller pour aider à compléter « *ce qui n'est pas vraiment intuitif comme ... le portefeuille de compétences par exemple* ». La plupart d'entre eux exprime le fait qu'ils aimeraient qu'on leur explique « *en quoi cela consiste d'avoir des compétences, des qualités* ». L'aide proposée en ligne sur ce point ne leur semble pas satisfaisante car « *c'est quand même mieux quand on leur montre* ». Nous avons pu noter également, à une très large majorité, un faible intérêt pour l'objectif même de l'unité d'enseignement et ce, quelle que soit l'année d'inscription⁶. Parmi les raisons invoquées, revient le plus fréquemment le sentiment de ne pas être concerné dans l'immédiat par l'élaboration d'un projet professionnel qui ne deviendra vraiment utile qu'après l'obtention du diplôme. Pour la majorité des étudiants, il n'est d'expérience que professionnelle et ils indiquent le plus souvent n'avoir « *pas d'expérience* ». Ils considèrent qu'un ePortfolio pourrait être « *utile dans le milieu professionnel mais pas pour des étudiants* » qui selon eux acquièrent à l'université des connaissances mais non des compétences.

2.2. La compétence : une notion aux contours flous

Lors des entretiens collectifs que nous avons menés, les définitions spontanées de la compétence fournies par les enseignants fluctuent beaucoup. La compétence est le plus souvent assimilée à « *un savoir-faire* » que l'on peut « *valoriser* » (sur un CV, lors d'un entretien d'embauche, à un poste de travail). Elle apparaît, dans la plupart des propos, indissociable de l'expérience professionnelle et synonyme de savoir-faire ou encore d'aptitude. Aucune définition opératoire n'apparaît fixée et la notion vient se heurter aux autres définitions du sens commun couramment utilisées – qualités, capacités, personnalité –

⁶ Ces réponses ont été relevées en DUT comme en master, alors que nous pensions observer un intérêt plus grand en master.

ou encore aux définitions normalisées utilisées dans le cadre européen et présentées sur Lorfolio⁷. Quand une terminologie précise est utilisée, une nouvelle difficulté apparaît : comment repérer les manifestations concrètes d'une compétence ? Quelles consignes donner aux étudiants pour l'écriture de leur projet ? Les enseignants interrogés disent assez systématiquement qu'ils utilisent le dialogue formatif pour amener l'étudiant à décrire ses compétences avant de procéder à leur classement mais qu'il reste cependant difficile pour eux de mesurer réellement voire de dénommer la progression des étudiants dans cette activité de description. La plupart d'entre eux explique procéder plutôt par tâtonnements au gré des ressources pédagogiques qu'ils ont été amenés à explorer et à tester.

Lorsqu'à la fin de l'expérimentation on demande aux étudiants qui en ont bénéficié comment ils définissent la notion de compétence, ils disent le plus souvent ne toujours pas savoir expliquer ce qu'est une compétence, estiment qu'on ne leur a pas suffisamment décrit les compétences dont ils disposeront à la sortie de leur formation et qu'ils ne savent pas quoi indiquer à cette rubrique dans leur CV. Pour eux, les diplômes sont une reconnaissance de facto des compétences : la certification vaut compétences. Leurs représentations n'ont manifestement guère évolué lors de leur passage par la démarche de PPP. Les notions de compétence et de portefeuille de compétences restent pour eux extrêmement floues. Lors des entretiens, un étudiant précise ainsi que, selon lui, l'expérience s'acquiert mais pas les compétences qui sont « *plus ou moins innées* ». Un autre explique que « *l'attention peut être une compétence* », un autre encore que travailler lui a apporté des qualités comme le « *sang-froid* » mais pas de compétences. Quatre étudiants sur les huit interviewés estiment que c'est aux tiers de reconnaître les compétences et de savoir si l'« *on est sérieux ou pas* ». De manière générale, nous avons observé chez ces étudiants un certain désintérêt voire une incompréhension de la démarche de mise en mots des acquis de leur expérience pour laquelle ils ont été sollicités. Ils restent majoritairement cantonnés dans une approche utilitariste voire consumériste des enseignements associés au PPP. Ils assimilent spontanément portefeuille de compétences et curriculum vitae ce qui les conduit à survaloriser les opérations de communication externe à propos de leurs compétences supposées au détriment du travail d'analyse des expériences ayant permis leur expression. Autrement dit, les objectifs visant à les mener vers un travail personnel d'élaboration de leur expérience (universitaire comme professionnelle) et des apprentissages qui en découlent restent pour eux relativement opaques. La production de CV ou de blog demandée lors des cours est le plus souvent vue comme une fin en soi, uniquement destinée à leur permettre d'obtenir la validation de leur unité d'enseignement. L'enquête menée lors de l'expérimentation FEJ sur l'usage du PEC à l'université aboutit sensiblement aux mêmes résultats : l'appropriation de la démarche par les étudiants reste limitée et va rarement au-delà des objectifs imposés par les enseignants (Beaupère *et alii*, 2014).

2.3. Une adaptation difficile au numérique

Les activités pédagogiques qui ont été proposées dans le cadre des enseignements associés au PPP ont été le plus souvent menées sans utiliser les fonctionnalités de Lorfolio. La démarche proposée aux étudiants en matière d'élaboration du projet professionnel et personnel se dessine comme une activité d'écriture menée à partir d'un travail d'exploration mémorielle des parcours sans recours à des outils spécifiques. Le ePortfolio est alors utilisé comme une chambre d'enregistrement pour quelques tâches particulières extraites de l'ensemble de l'activité pédagogique. Les enseignants qui ont eu l'occasion d'explorer plus avant Lorfolio se disent cependant assez séduits par la logique d'investigation de l'expérience

⁷ Sur Lorfolio, la définition proposée est celle donnée par la norme AFNOR : « La compétence est la mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou un métier ».

qu'offre l'interface et l'estiment *a priori* attractive pour un étudiant travaillant en mode autonome. En revanche, ils ne voient pas comment ils pourraient l'exploiter réellement dans le cadre de leurs activités d'enseignement. Ainsi, s'ils fournissent des éléments de référence aux étudiants notamment de description des compétences requises en milieu professionnel (fiches de poste) et/ou de celles requises pour l'obtention de leur diplôme (maquettes), ils peinent à construire de manière stable des modalités pédagogiques susceptibles de soutenir un travail de formulation des compétences à partir de l'expérience vécue des étudiants⁸. La démarche qu'ils proposent aux étudiants se veut inductive et progressive ce qui suppose une intervention soutenue tout au long de la démarche. Ainsi, le travail d'expression orale et écrite qu'ils exigent des étudiants, à propos de leur parcours universitaire et de leurs expériences en milieu professionnel (jobs étudiants, stages), constitue le point central de la pédagogie mise en œuvre. De leur point de vue, une consultation trop précoce de Lorfolio (qui présente des typologies de compétences) accentuerait le risque de voir les étudiants se contenter de déclarer acquises des compétences génériques, ce qui limiterait le travail de réflexion qu'ils souhaitent leur voir mener au travers d'itérations entre dénominations successives des acquis et retours formatifs de l'enseignant.

Ces enseignants continuent également à accorder une grande importance à la production sur papier jugée plus « concrète », ce qui constitue pour eux un obstacle de plus à l'usage d'une interface numérique. Le document manuscrit ou imprimé que l'on échange avec l'étudiant reste la modalité pédagogique la plus courante et les enseignants ne se projettent pas ou très difficilement dans une pratique pédagogique qui s'appuierait sur une consultation à distance d'un espace partagé. En particulier, ils ont conservé les modalités traditionnelles d'échange par mail ou « en direct » avec leurs étudiants. Ils souhaitent avoir la possibilité par ces biais d'accéder aux écrits intermédiaires des étudiants et pensent que l'usage banalisé d'un ePortfolio, qui propose à l'usager un espace de travail personnel et sécurisé, donc inaccessible pour eux, les en éloignerait. Ainsi lorsqu'ils observent les performances réalisées (les CV rédigés sur Lorfolio notamment), ils s'intéressent à la manière dont les compétences sont énoncées mais sont impuissants à évaluer la pertinence de cette énonciation dans la mesure où ils n'ont pas accès aux traces des activités menées en amont par l'étudiant. Cette préoccupation de disposer d'espaces de travail et de dépôt des productions consultables par les enseignants afin d'être en mesure de suivre et contrôler les apprentissages menés par les étudiants est très présente.

De leur côté, les étudiants interviewés à la fin des enseignements abordent principalement le fait que le format papier reste l'instrument privilégié du contrôle universitaire : toutes leurs productions, numériques ou non, doivent être mises sous format papier pour être évaluées. Ils indiquent d'ailleurs souvent préférer eux-mêmes le papier pour le confort de la lecture. La plupart d'entre eux indique ne pas saisir l'intérêt d'outils numériques spécifiquement dédiés à la formulation des compétences. Leurs représentations des modalités de recrutement des professionnels restent calquées sur la vision qu'ils ont des modalités d'évaluation à l'université : Ainsi, beaucoup estiment que les employeurs préfèrent « avoir quelque chose entre les mains pour le corriger tout de suite » et qu'ils n'iront pas consulter un CV sur un site web « par manque de temps » ou encore que les recruteurs reçoivent plus de courriels que de courriers et que l'envoi d'un CV par la poste est donc plus efficace.

⁸ On retrouve cette même préoccupation chez les enseignants travaillant sur les journaux de bord (JDB) : « Comment inciter les étudiants stagiaires à construire une réflexion associant pratique et théorie ? (...) Dans les JDB, des signes sont là montrant que les étudiants sont prêts à franchir ce pas. La question est alors : comment modifier et préciser le dispositif pour transformer l'essai ? » (CHARTIER, CLÉMONSON, GREINER, 2014, p. 32)

3. Quels enseignements tirer de cette expérience ?

3.1. Une mise en discussion des pratiques d'accompagnement

À première vue, les résultats apparaissent peu concluants. Les étudiants se sont peu impliqués, les enseignants n'ont pas ou très peu modifié leur démarche pédagogique au moment de l'introduction du Lorfolio dans les UE consacrées au projet professionnel. En revanche, nous avons pu mesurer combien l'expérimentation qui a été menée a constitué pour les enseignants concernés l'occasion d'une mise en discussion des pratiques pédagogiques possibles autour de l'élaboration du projet personnel et professionnel. Les UE d'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle nécessitent en effet *de facto* le recours à une démarche de type plus constructiviste que celles auxquelles les enseignants sont traditionnellement attachés : il s'agit en effet de demander à l'étudiant(e) de réfléchir sur ses apprentissages et d'en rendre compte. Comment concevoir et mettre en place les dispositifs idoines : telles sont les questions auxquelles se heurtent aujourd'hui les enseignants, qu'ils soient chargés de PPP ou du suivi de stages. De ce point de vue, l'introduction du ePortfolio lors de l'expérimentation a agi comme un révélateur des tensions ressenties dans les pratiques d'accompagnement des étudiants. Les interrogations qui apparaissent lors des entretiens collectifs portent essentiellement sur les stratégies pédagogiques propres à soutenir le travail de réflexion de l'étudiant sur les acquis de son expérience universitaire et professionnelle et, par là même, celui de la formulation de ses compétences. Au travers des préoccupations exprimées ce sont bien des questionnements nouveaux qui apparaissent, notamment ceux portant sur l'accès de l'enseignant au cheminement de l'apprenant et de l'accompagnement de ce cheminement.

C'est sur ses pratiques d'aide à la formulation des compétences, structurées autour de l'usage d'un ePortfolio, que nous centrerons notre discussion. La démarche de réflexion qu'occasionne l'élaboration d'un projet professionnel n'est en rien une démarche spontanée, ce d'autant moins quand elle se veut étroitement articulée à la remise en perspective de l'expérience acquise en milieu scolaire et en milieu professionnel et des compétences qui en découlent. Les étudiants ont besoin d'être accompagnés. Notre hypothèse est que la multiplication de ressources et de moyens de communication, notamment écrits, mis à disposition sur une interface de type ePortfolio peut contribuer à enrichir le dispositif d'accompagnement mis en place pour l'étudiant dans la mesure même où cela diversifie les possibilités de « mise en mots » et donc d'élaboration et de communication tant de la démarche prescrite par l'enseignant ou le tuteur que de la démarche réelle mise en œuvre par l'étudiant. Un certain nombre de conditions apparaissent cependant indispensables.

3.2. Vers un modèle dynamique du rapport expérience-compétences

En premier lieu, il apparaît nécessaire de repenser, au service de la pédagogie du projet professionnel, un modèle dynamique du rapport entre expérience et compétences qui évite les effets de « naturalisation » des compétences que nous avons pu observer lors de l'expérimentation. Force est de constater en effet, et notre corpus en témoigne largement, que, dans le champ pédagogique, la notion de compétence reste extrêmement fluctuante. Les compétences sont le plus souvent envisagées comme des substrats capitalisables et « stockables » qu'il s'agit d'« extraire » des récits d'expérience et de mettre en valeur à l'occasion du travail pédagogique. La vision qui en résulte est celle d'un mode d'action pédagogique essentiellement transmissif. Les compétences apparaissent comme des mises en application en milieu professionnel de connaissances acquises dans le champ universitaire, ou encore comme la mise en œuvre immédiate dans le cadre professionnel de recommandations émises par les professionnels. Tourné vers la définition des attendus des formations qu'il dispense, le monde universitaire envisage le plus souvent le développement des compétences

comme la simple conséquence d'un passage de savoirs entre des mondes disjoints. Mais encore faut-il que les étudiants puissent s'approprier les savoirs dispensés et cette appropriation constitue une expérience en soi : l'expérience intérieure de l'élaboration des connaissances et des aptitudes. Encore faut-il aussi que ces mêmes connaissances et aptitudes puissent « s'expérier » (Dewey, 1925) en situation et se communiquer. « *Si l'apprentissage et son corollaire, la transmission des connaissances, ne constituent pas des actes simples c'est au moins parce que ces processus demandent à associer ce que la normalisation des formations tend explicitement à disjoindre, matière et manières.* » (Stroobants, 2009, p. 177). Car la compétence résulte d'un mouvement complexe. Elle se produit dans l'action ce qui suppose la mobilisation de savoirs appropriés mais elle est aussi une *manière de faire en situation* qui nécessite en retour, pour prendre le titre de compétence, d'être reconnue comme forme légitime et attendue de l'exercice de l'activité. Ce qui est alors communément appelé compétence, c'est le jugement porté par soi-même ou par autrui sur un mode d'action considéré comme efficace⁹. On est compétent beaucoup plus qu'on ne possède des compétences. Ainsi, les connaissances que s'approprie l'étudiant en se confrontant aux savoirs dispensés dans le monde académique comme aux recommandations émises en milieu professionnel, ne « s'appliquent » pas de manière directe dans l'action. Si elles sont mobilisées comme références pour agir, elles se mêlent inextricablement à la créativité surgissant de l'instant, autrement dit de l'interprétation en situation de la situation elle-même, interprétation momentanée susceptible de composer, lorsqu'elle est formalisée, un cadre d'interprétation à nouveau mobilisable pour les situations à venir, forgeant ainsi les aptitudes à agir.

Une première distinction est donc à opérer entre les compétences définies par les référentiels de l'activité scolaire ou professionnelle, et les compétences qui résultent de l'actualisation des acquis en situation. Dans cette perspective, la compétence constitue d'abord un « horizon » (ce que l'on définit comme souhaitable en termes d'action) avant de constituer un « attribut du sujet » c'est-à-dire un jugement porté sur un mode singulier d'expression de ses acquis en situation. Dès lors, dans la situation pédagogique qui nous occupe, il s'agit de clarifier les intentions pédagogiques portées par l'institution et par les enseignants et qui justifient l'usage du portfolio dans le cadre du PPP. Lacourse (2011) a montré les biais introduits dans les situations d'évaluation organisées autour des portfolios et qui sont dus, selon cet auteur, à l'absence d'esprit critique des enseignants par rapports aux référentiels. Car les finalités assignées à l'élaboration d'un portefeuille de compétences peuvent être multiples et nous avons bien vu dans notre corpus combien il était difficile autant pour les étudiants que pour les enseignants d'échapper au mode déclaratif et normatif des compétences.

3.3. L'accompagnement comme occasion d'une activité discursive formative

Nous entrevoyons ici tout l'intérêt qu'il y a à conduire les étudiants dans des opérations d'observation directe ou rétrospective de leur expérience. C'est ce travail d'analyse de l'expérience qui est susceptible de leur permettre de distinguer ce qui leur est prescrit de ce qu'ils ont été effectivement capables de mettre en œuvre, autrement dit d'exprimer leurs acquis autant en termes personnalisés internes (ce que je connais, ce que j'ai compris, ce que je me sens capable de faire, ce que j'ai déjà éprouvé) qu'en termes généralisés externes (ce que l'on attendait de moi, ce que j'évalue de mon action, ce qui m'a été renvoyé de mon action). Ce travail sur l'expérience est le soubassement sans lequel aucune émancipation de

⁹ Nous rejoignons ici la définition posée par Barbier et Galatanu (2004, p 67) : « Nous ferons l'hypothèse que dans son acception dominante, la notion de compétences renvoie à des constructions représentationnelles et discursives, inférées pour le présent à partir d'actions situées et parvenues à leur fin attribuées à des sujets individuels et collectifs, souvent décrites en termes de combinaison de ressources pré existante. »

l'étudiant par rapport aux savoirs et aux requis de l'activité n'est possible. Il permet à l'étudiant d'entrer dans la « réflexivité chaude » décrite par Kaufmann (2004) celle qui déconstruit, à l'opposé de la « réflexivité froide » impulsée par l'institution. Cette nécessaire déconstruction¹⁰ s'opère cependant toujours au risque de l'impossibilité de la reconstruction. Pour contourner ce « risque réflexif » (*ibid*), la médiation de l'enseignant s'impose. Le cadre pédagogique posé autour de l'élaboration d'un portefeuille de compétences, offrant ces espace-temps de partage avec autrui et de retour sur soi, peut permettre ce travail d'« adhérence et dés-adhérence » (Durrive, 2012) au prescrit. Les échanges (oraux ou écrits) entre enseignants et étudiants ou entre pairs permettent la mise en mots des expériences vécues et constituent autant de moyens mis à disposition de l'étudiant pour élaborer cette expérience, lui donner sens, porter sur cette dernière un regard évaluatif. Comment alors les structurer et les organiser ?

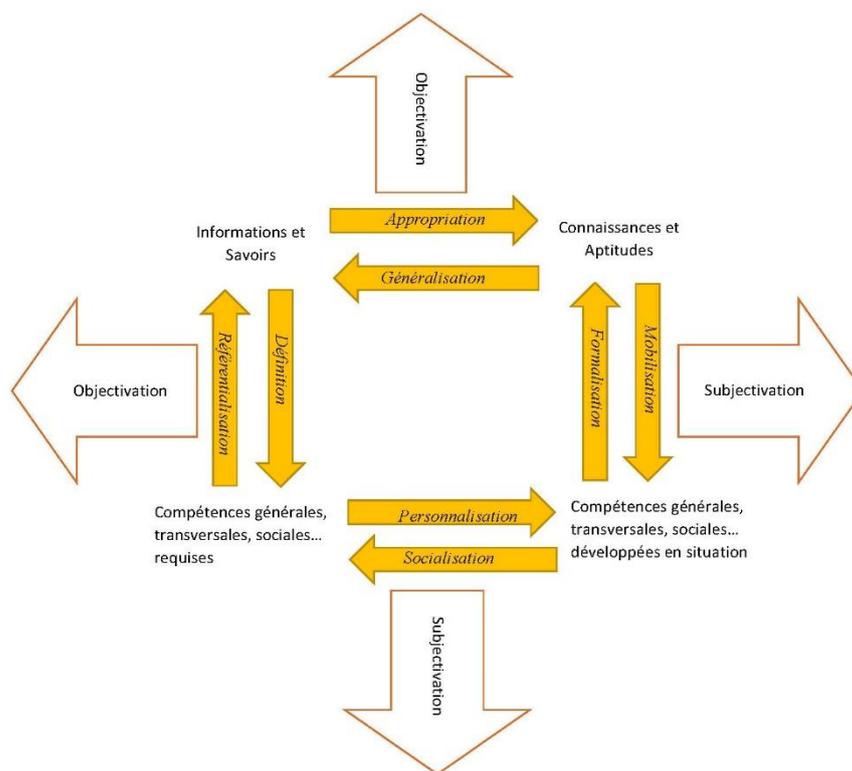
Nombre de chercheurs ont insisté sur le fait que l'analyse de l'activité passe par l'analyse concomitante de l'action et des discours portés sur l'action (Fillietaz, Bronckart, 2005 ; Bourgeois, Durand, 2012). Les travaux impulsés par CROS (2006) montrent combien le travail d'écriture (discours écrit) est générateur de développement professionnel. Autant de constats qui conduisent à prendre en compte l'importance des mouvements d'objectivation et de subjectivation qui sont au cœur du « *travail de l'expérience* »¹¹. Il s'agit là de donner toute sa place, dans les pratiques d'accompagnement, à l'activité discursive qui tout à la fois rend compte de l'expérience et en élabore subjectivement les produits¹². En retenant une double acception de la compétence comme forme d'exercice attendu et comme expression en situation des acquis, nous entendons mettre l'accent sur les processus d'intériorisation et d'extériorisation des compétences qui donnent vie au projet de l'étudiant et font de ce dernier un acteur conscient de son propre développement. L'acteur, rappelle Dubet (2014, p. 175), est « *totallement social tout en étant un sujet qui agit véritablement* ». L'échange avec autrui conditionne la subjectivation mais repose aussi sur la capacité d'intériorisation pour soi et en soi de cette subjectivation à l'œuvre dans l'activité discursive. Lorsqu'il est écrit, cet échange, dans la mesure où il se matérialise en traces tangibles, accentue cette réflexion comme « *boucle auto-poiétique ou formatrice de soi* » (Pineau, 2009, p. 20).

Nous proposons le schéma suivant qui, de notre point de vue, rend compte de ces différents mouvements à l'œuvre dans l'élaboration et l'expression des compétences.

¹⁰ Pour Kaufmann (2004), la réflexivité de l'individu est autant l'expression de sa capacité critique (la réflexivité chaude qui lui permet d'inventer et de s'inventer lui-même), que le fruit de sa socialisation (la réflexivité froide qui fixe un cadre de pensée régulateur). L'exercice de la capacité critique qui permet de « *déconstruire ce qui est* » doit pouvoir ouvrir à une phase de *reconstruction* de la pensée pour passer du rêve au projet véritable.

¹¹ Nous empruntons cette expression à BARBIER et THIEVENAZ (2013).

¹² « Pas plus qu'elle ne l'est dans l'activité professionnelle, la subjectivité n'est un ornement de l'activité conversationnelle : elle est au principe même de son développement, un ressort interne de celui-ci » (CLOT, KOSTULSKY, 2007, p.81)



Les mouvements de subjectivation-objectivation dans l'élaboration et l'expression des compétences, (Houot, 2015)

Bruner (2010) décrit comment la mise en récit de soi et de son histoire constitue pour chacun une manière d'affirmer à la fois l'identité à laquelle il tient (au sens littéral du terme) et la marge d'autonomie qu'il considère nécessaire d'entretenir face à autrui. Dans ce mouvement, c'est l'histoire de l'individu qui se construit, prend sens pour lui, tout en se référant au monde extérieur et à l'altérité. « *L'écriture sur l'expérience, accompagnée du dialogue sur l'écriture, laisse venir en présence une histoire en train de se faire, dont tout moment chaque fois renouvelle un sens quelque part dans mon expérience [...] La constitution de l'histoire à partir du sens de l'expérience est auto-formante* » (Honoré, 2014, p. 207). Dans cette perspective, il convient de ne pas oublier qu'un portefeuille de compétence a pour fonction de rendre compte d'une expérience et, pour cela, est avant tout un objet adressé à autrui¹³. La publication par l'étudiant de ses compétences constitue pour lui autant un moyen pour témoigner de la conformité de ses acquis aux attendus du monde académique et/ou professionnel, qu'une opportunité pour affirmer sa singularité et, par-là, son identité propre.

Conclusion

Pour certains auteurs, une approche par compétences (APC) théorisée et systématisée constitue une voie pour repenser les approches pédagogiques à l'université¹⁴. Pour autant, si la

¹³ Le ePortfolio, en tant qu'ensemble évolutif de documents, de ressources, permet d'identifier un individu dans sa singularité mais aussi dans son parcours. Il peut être lu comme « *un des résultats d'un processus d'individuation (Simondon, 1958) associant des individus et la technologie* » (RAVET, 2011)

¹⁴ « *Disposer d'un modèle de la compétence précisant les processus de sa mise en œuvre et de sa construction et articulant fonctionnellement "connaissances" et "activité finalisée" offre de multiples voies d'intervention éducative, intégrant les différentes formes pédagogiques observables. L'APC, fondée théoriquement, peut alors se révéler comme un authentique paradigme pour la pédagogie universitaire.* » (CHAUVIGNE, COULET, 2010, p. 37)

distinction fonctionnelle entre connaissances (modes de compréhension du monde) et compétences (modes d'action situés en vue d'une finalité) apparaît comme un impératif, il est tout aussi nécessaire à cette même fin, ainsi que le soulignent Brassac et Albero (2013, p. 114), de « *comprendre les processus contemporains de production et de circulation de la connaissance entre les générations, les groupes sociaux, les cultures et les époques qui s'organisent et s'instituent selon des valeurs, des normes, des expériences* ». Car aujourd'hui, au moment où la communication en réseau connaît un développement sans précédent, la multiplication des interfaces numériques dédiées à la mise en visibilité des compétences individuelles mérite d'être interrogée.

Nous avons décrit plus haut les mouvements d'intériorisation et d'extériorisation à l'œuvre dans l'élaboration accompagnée d'un portefeuille de compétences. Aujourd'hui plus que jamais, une vigilance s'impose dès lors que l'extériorisation est susceptible de s'étendre à la sphère publique par l'intermédiaire du web. C'est en cela que le ePortfolio se démarque d'un portfolio traditionnel : son adressage, parce qu'il est public, produit un autre mode de socialisation des compétences. Il s'agit alors de penser un cadre pédagogique qui soit protecteur de l'individu mais laisse aussi place à son initiative pour construire sa sociabilité dans un espace désormais défini par de nouvelles « liaisons numériques » (Casilli, 2010). Pour Stiegler (2014, p. 71), si ces mouvements d'intériorisation-extériorisation des savoirs que permet en particulier l'écriture sont primordiaux en ce qu'ils permettent la reconceptualisation personnelle sans laquelle il n'y a pas d'émancipation de l'individu possible, l'usage du numérique ouvre cependant la voie à bien des dangers. « *Le web, et plus généralement le numérique, sont des stades de l'extériorisation qui constituent une nouvelle forme de publication, la res publica qui en résulte requiert la formation de nouveaux savoirs et de nouveaux sachants. À défaut de ceux-ci, les prédateurs qui s'emparent des données personnelles détruisent le social.* »

Face à ces enjeux, l'usage de supports de communication numériques pour l'analyse de l'expérience comme pour la formulation des compétences suppose des enseignants préparés et formés à la démarche et à ces modalités particulières. Il apparaît d'autant plus urgent de redéfinir plus précisément, pour l'ensemble des acteurs impliqués, une articulation conceptuelle entre expérience et compétences qui puisse être partagée de même que puissent être discutées et formalisées ses implications pratiques pour l'aide pédagogique à apporter aux étudiants.

Bibliographie

- AGULHON C., CONVERT B., GUGENHEIM F., JAKUBOWSKI S., 2012, *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?*, Paris, L'Harmattan.
- BEAUPERE N., BOSSE N., LEMISTRE P., 2014, « Expérimenter pour généraliser le portefeuille d'expériences et de compétences à l'université : le sens de l'évaluation », in *Formation emploi*, n° 126, avril-juin, p. 99-117
- BEDUWE C., BEDIN V., CROITY-BELZ S., 2014, « *Évaluation Formation Emploi* » : *Un chantier interdisciplinaire*, Paris, L'Harmattan.
- BOURGEOIS E., DURAND M., 2012, *Apprendre au travail*, Paris, PUF.
- BRASSAC C., ALBERO B., 2013, « Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique », in *Revue française de pédagogie*, n° 184, p. 105-120
- BRUNER J., 2010, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz.
- CASILLI AA., 2019, *Les liaisons numériques, vers une nouvelle sociabilité ?*, Paris, Seuil.

- CHAUVIGNE.C, COULET C., 2010, « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », in *Revue française de pédagogie*, n° 172, juillet-septembre, p. 15-28
- CROS F., 2006, *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- DANVERS F., 2009, « Le conseil en orientation à l'université : un enjeu pour l'insertion professionnelle des étudiants », in BEDIN V., JORRO A., *L'évaluation à l'université*, Rennes, PUR, p. 157-173.
- DEWEY J., 2012, *Expérience et Nature*, traduction Joëlle Zask, Paris, Gallimard.
- DUBET F., 2009, *Le Travail des sociétés*, Paris, Seuil.
- DURRIVE L., 2012, « Se rapprocher de l'expérience subjective du stagiaire en entreprise à partir d'un point de vue anthropologique sur le travail », *Éducation permanente*, n° 190, mars, p. 133-147.
- FILLIETAZ L., BRONCKART JP., 2005, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail, Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-neuve, Peeters.
- GACHASSIN B., LABBE S., MIAS C., 2013, « Les étudiants face à la professionnalisation à l'université, Exemple en sciences de l'éducation », in *Recherche et formation*, n° 73.
- HONORE B., 2014, *Le sens de l'expérience dans l'histoire de vie, l'ouverture à l'historialité*, Paris, l'Harmattan.
- JORRO A., 2014, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-neuve, De boeck.
- KAUFMANN JC., 2004, *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.
- LACOURSE F., *Des jurys de portfolio de compétences vers un espace de reconnaissance*, in DE KETELE JM, JORRO A, *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, De Boeck, 2011, p. 131-147.
- LAYEC J., 2006, *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, Paris, l'Harmattan.
- MAILLARD F., (dir.). 2012, *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MAZEREAU P., 2013, « Réflexivité et formations professionnalisantes à l'université : enjeux épistémologiques et pragmatiques », in *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 46, p. 7-19.
- PINEAU G., 2009, « Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif », in DENOYEL N., GUILLAUMIN C., PESCE S., *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénieries émergentes*, Paris, l'Harmattan, p. 19-37.
- ROSE J., 2014, *Mission insertion, un défi pour l'université*, Rennes, PUR.
- STIEGLER A., 2014, « Le numérique empêche-t-il de penser ? », in *Esprit*, n° 401, p. 66-78.
- STROOBANTS M., 2009, « Dénouer les ficelles du métier pour connecter les savoirs formels et informels », in *Technique & Culture*, n° 51.