

Les Mardis de la Sorbonne

CIO des Enseignements Supérieurs

N°3 – Compte rendu de la conférence du 29 avril 2025

*TOUTES LES COMPÉTENCES SONT-ELLES PSYCHOSOCIALES ET
TRANSVERSALES ?*

*LA COMPÉTENCE, UNE NOUVELLE FAÇON D'ÉVALUER LA
PERFORMANCE*

LES INTERVENANTS :

Bernard BARBIER, Manager de transformation, Doctorant Psychosociologie de la formation et du travail, anthropologie des pratiques au Centre de Recherche sur le Travail et le Développement du CNAM Paris, ancien Directeur Général de Défi Métiers, le Carif-Oref francilien

Fabien BELTRAME, Psychologue du travail, Docteur en psychologie différentielle

Nahema BETTAYEB, Psychologue de l'Éducation Nationale, spécialité Éducation, Développement et conseil en Orientation scolaire et professionnelle, CIO des Enseignements Supérieurs en Sorbonne, Docteur en Psychologie

Mélanie COQUELIN, Responsable de la Cellule Compétences Recherche Innovation, ONISEP

Patricia DUVERNEUIL, Directrice du CIO EIO – Espace Innovation et Orientation (Paris)

Annick SOUBAI, Directrice du CIO des enseignements supérieurs

CONCEPTION - ANIMATION :

Nahema BETTAYEB, Psychologue de l'Éducation nationale au CIO des enseignements supérieurs

Annick SOUBAI, Directrice du CIO des enseignements supérieurs

Annick SOUBAI, Directrice du CIO des enseignements supérieurs.**La mesure de l'homme, mythes et usages de la notion de compétences**

Le mot « compétence » est passé dans le langage commun du monde de la formation, de l'orientation, des ressources humaines. La compétence se déploie dans une mythologie au sens de Roland Barthes, (1957). Le mythe est une parole. Il se définit par la façon dont il se profère, inscrivant dans un rapport sémiologique le signifiant et le signifié c'est-à-dire le mot en tant que son et le sens qu'il produit. Le mythe est un signe. C'est un outil de l'idéologie.

Qui n'a pas dit ou même pensé : elle ou il est compétent ou manque de compétence, portant ainsi un jugement souvent plus sur la personne que sur son activité. Qui ne s'est pas demandé s'il était bien compétent pour tel poste ou telle responsabilité éveillant doute sur ses capacités ou au contraire sensation de maîtrise. Aux compétences techniques se sont peu à peu ajoutées des compétences intra ou interpersonnelles, jusqu'à considérer l'estime de soi ou l'autorisation à rêver comme une compétence. Ces compétences dites psycho-sociales se sont autonomisées dans un souci d'adaptation, d'employabilité, de performance. Cette façon quasi naturelle de qualifier les individus et leurs actions par leurs compétences, s'appuie sur un ensemble de dispositifs normatifs : référentiels, approche pédagogique par compétences. La notion est opérante, elle produit des effets sociaux en termes de conception de formation, d'évaluation des acquis et d'insertion.

Bernard BARBIER, depuis sa position de praticien-chercheur, nous propose une réflexion ontologique sur la notion de compétence dont il va définir quelques caractéristiques essentielles. La compétence est frappée par une obsolescence programmée. Et peut-être même n'existe-t-elle pas vraiment ?

La notion de compétence circonscrit la capacité de faire et même d'être d'une manière quasi rationnelle. Attachée à la personne et à ses activités qu'elle permet de mesurer, elle légitime les places occupées. Elle crée ainsi un ordre.

Les récits les plus anciens, tels les mythes gréco-romains, nous instruisent sur la manière dont notre univers occidental s'est construit de manière ordonnée. Pour les Grecs, il faut trouver à chacun sa juste place dans l'ordre du monde, une manière de signifier déjà : « The right man at the right place ». Pour mettre fin au chaos primordial, il a fallu partager, rassembler, donc distinguer catégoriser, classer. Le monde ainsi divisé s'est organisé avec ses territoires, ses hiérarchies spécialisées, ses domaines de compétences. On trouve même un dieu forgeron en Héphaïstos. Dans cette dynamique d'organisation systémique, on relève une des significations de la notion de compétence, celle des juridictions, celle qui attribue et circonscrit des droits et devoirs en délimitant des champs de propriété et de pouvoir.

Parmi les plus puissants organisateurs de l'ordre, une fois les partages faits, on repère le rôle de Chronos, le temps, dont la course inexorable peut être bouleversée parfois par Kaïros, un petit dieu ailé que l'on peut attraper par la main quand il passe. Il symbolise les opportunités, que l'on aime bien évoquer dans le discours sur l'orientation pour déjouer les déterminismes. Le temps est lui-même divisé et étalonne la réussite de la tâche minutée. La mesure du temps s'insinue dans la plus quotidienne des pratiques éducatives, un devoir sur table en temps limité, la réalisation d'une tâche dans un test dont l'évaluation est subordonnée au minutage. La psychologie différentielle en fait sa méthode. Dans le domaine des organisations, on garde l'image des chaînes de montage rythmées par l'horloge, tâches parcellisées, dont Charlie Chaplin rend la cruauté mécanique dans le film « Les temps modernes », (1936). Les call centers, les entrepôts logistiques reprennent les mêmes dispositifs organisationnels rationnels inspirés par Taylor. Les robots et les dispositifs des intelligences artificielles en constituent des prolongements.

Selon une expression devenue légendaire, le temps, c'est de l'agent. La formule est popularisée par Benjamin Franklin et date du 18^{ème} siècle, indiquant que le temps doit être bien utilisé pour que l'action soit efficace. Adam Smith écrit dans son livre *La richesse des nations* en 1776 que « le temps est le plus précieux des biens » et fait référence à son coût économique.

Les sciences modernes du 17^{ème} et du 18^{ème} siècle se sont construites sur le projet émancipateur des Lumières qui repose sur le paradigme expérimental fondé sur la rationalité logico-mathématique. C'est ce paradigme qui inspire toute la construction des savoirs et assure leur légitimité. Il s'est opposé historiquement à une conception plus idéaliste inspirée par les courants platoniciens et la métaphysique. Son champ de prédilection est l'exploration de tout ce qui est de l'ordre du quantifiable, du démontrable, du calculable, de l'évaluable, du maîtrisable et du prévisible. C'est dans ce sillage qu'est né, au 20^{ème} siècle, le paramétrage du développement des compétences (Rosa, 2020) avec son corollaire, la nécessité de professionnalisation suivant les secteurs d'activité. D'où le besoin de spécialisation et de parcellisation de champ de compétences. (Gambou, 2022).

L'approche par compétence APC s'est beaucoup développée et désigne un modèle pédagogique procédural innovant, où les séquences d'apprentissage sont scénarisées. Pour évaluer les acquis, il faut décomposer, réguler et certifier les niveaux d'apprentissage, ce qui nécessite de clarifier la vision de ce qu'est un diplôme. Par ailleurs, la technologie numérique permet non seulement de développer des cours en ligne, mais aussi d'évaluer les acquis, ce qui est intéressant pour répondre aux enjeux de la massification de l'enseignement supérieur.

Nahema Bettayeb, PsyEN appuie sa réflexion sur l'exemple de l'évaluation des compétences dans le cadre de la licence professionnelle bâtiment en apprentissage à l'université Gustave Eiffel. Elle interroge de manière critique la plateforme numérique dans sa possibilité de suivi durable de la formation des étudiants et pose la question des conditions d'une acquisition créative et émancipatrice de compétences.

Le monde occidental a trouvé des équilibres après les deux guerres mondiales, notamment grâce à la régulation apportée par les organisations internationales et la création de l'Europe facilitant ainsi l'émergence d'une zone de paix et de prospérité. Cependant, si l'on s'en tient à la France, à partir des années 80, elle a peu à peu perdu ses avantages comparatifs, dans une politique que certains chercheurs ont qualifié d'impuissance (Fitoussi, 2005), accrochée cependant à l'idéal lumineux du développement d'une société de la connaissance qui garantirait sa place dans le concert des nations. Après la convention de Lisbonne en 1997, le processus de Bologne amorcé en 1998, a conduit en 2010 à la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur, appuyé sur le système du LMD et des ECTS. Il suppose une reconnaissance réciproque des qualifications. Les qualifications forment un système de reconnaissance de compétences relativement stable à un moment donné, mais dont on peut se poser la question de la pérennité. Car qualification n'est pas forcément équivalent à compétence. Si les crédits sont transférables dans leur logique, le resteront-ils dans le temps, si l'on considère que les savoirs ne cessent d'évoluer ? On constate donc une multiplication de certifications dont la validité est limitée.

Face à un monde dont on fait la liste des calamités qui le menace, les thèmes de la perte de repères, de l'insécurité, de l'incertain percutent celui de la rapidité des transformations technologiques, de l'immédiateté. Dans ce contexte chaotique, le besoin de trouver un sens conduit les recherches, notamment en psychologie de l'orientation. Ce n'est pas seulement un élève ou un étudiant acteur qu'il faut désormais « accompagner » dans un choix éclairé, mais un individu ou un sujet perdu dans le labyrinthe d'une société nomade où les carrières ne sont plus définitives dans une logique de formation et d'orientation tout-au-long de la vie. Les individus sont ainsi invités à construire leurs propres récits et peut-être aussi leurs propres mythologies.

Dès les années 70, des professeurs canadiens ont conçu des programmes éducatifs pour permettre aux individus de s'orienter dans un projet émancipateur. Geneviève Latreille, professeure de

psychologie sociale à l'université de Lyon et d'autres collègues ont créé l'association Trouver-Créer afin de développer en France une éducation des choix. Ce mouvement psychopédagogique a donné lieu à des cours, dont les acquis sont reconnus par des ECTS et font partie intégrante des diplômes.

Dans le sillage de cette approche éducative en orientation, deux démarches vont être présentées : l'une par Fabien BELTRAME avec le projet SCALE à l'université de Lyon II et le témoignage du cours Démarche-Métiers compétences à l'université Sorbonne nouvelle par Patricia DUVERNEUIL. Fabien Beltrame nous démontre qu'une compétence, c'est tout sauf psychologique, quand Patricia Duverneuil nous fait partager la créativité des étudiants qu'elle encourage dans l'expression singulière du sens de leur projet et de leur parcours.

On pourrait regretter le temps béni des 30 glorieuses, (Fourastié, 1979) où le rêve d'une société occidentale portée par le progrès promettait une carrière à tous grâce à la promotion sociale. Un avenir toujours meilleur paraissait assuré dans un monde présenté comme un village planétaire vertueux. (Mac Luhan, 1967). Parmi les plus vieux rêves figure celui d'un temps très ancien où tous les hommes se comprenaient en partageant la même langue, récit de la Tour de Babel que nous livre la Genèse. On se souvient ce qu'y s'est passé. Dieu aurait puni les hommes pour leur orgueil, qui s'entendant trop bien voulait ériger une tour si haute qu'elle atteindrait les cieux. La plupart des exégèses regrette ce temps primordial où existait une langue commune. Mais, la sanction divine qui institua l'état d'incommunication humaine a permis la traduction, l'interprétation, le brouhaha. Face à elle, surgit à nouveau le rêve de Babel dans la formidable puissance organisatrice du langage qu'est l'IA générative. La volonté de nommer et d'évaluer les activités humaines de la manière la plus précise en compétences peut être entendue en écho à ce mythe qui parle d'un langage universel. La possibilité désormais de tout nommer, de tout désigner, de tout catégoriser grâce à la logique algorithmique laisse entrevoir une tentation totalitaire de constituer cette bibliothèque universelle des savoirs permises par les prodiges du big data, qui pourrait évaluer la performance de la plus petite des tâches ou des expressions et même créer la vie. De quoi la mesure de la compétence dans ce contexte numérique est-elle le nom ?

Dans notre culture occidentale, l'être humain a conquis une part essentielle de sa liberté dans la maîtrise de son environnement et a voulu créer lui-même son propre monde en affirmant son autonomie et son pouvoir d'agir vis-à-vis de la nature. L'une des figures mythologiques exemplaires est Prométhée. Il crée les hommes à partir de l'eau et de la terre. Il vole le feu aux Dieux pour l'apporter aux hommes. Mais il est puni, enchaîné à un rocher où un aigle vient lui dévorer le foie chaque jour, qui repousse, avant qu'il ne soit libéré par Heraklès. Frère de Prométhée, Epithémée apporte la technique aux hommes, qui est avec le temps, un autre puissant déterminant de l'ordre des sociétés et du monde, notamment, aujourd'hui avec ses conséquences écologiques délétères.

Le propos de Hartmut Rosa est évocateur : L'éducation est (...) en toute certitude un processus de transformation constant, et le sujet se développe au cours de ce processus pour devenir une personne « dotée de sa propre voix » [...] Les compétences sont ici utiles et fréquemment nécessaires pour faire parler les choses (la sonate, le texte de Platon, la zone de convergence intertropicale), pour instaurer un rapport dans lequel les réponses s'approfondissent progressivement [...] Mais les compétences ne sont jamais le but final de l'éducation (Rosa, 2020, p. 86).

Dans un contexte où la performance est devenue l'un des symptômes de la société, l'idée de formation ou d'éducation ne peut pas résulter que de la cadence qu'impose la concurrence du marché du travail ou du monde professionnel lui-même soumis à l'accélération des innovations technologiques et les logiques économiques qui les sous-tendent (Gambou, 2022).

Les compétences du 21 ème siècle présentées par Mélanie Coquelin dans le cadre de l'ONISEP pourront constituer un socle d'éducation à l'orientation éthique pour une société durable proposant un travail décent. Il faudra sans doute dépasser les approches uniquement individualistes, nous faisant espérer tout obtenir parce qu'on le vaut bien, selon le slogan de L'Oréal. Et pour revenir à une philosophie plus idéaliste, articulons l'intérêt individuel avec l'intérêt commun, comme le propose Achille Mbembe dans sa communauté terrestre (2023).

Pour cela, il faut créer des environnements capacitants (Amartya Sen, 1990, Falzon, 2005, Fernagu-Oudet, 2012). Pour rendre un environnement de travail ou de formation capacitant, il n'est pas seulement question de mettre des ressources à disposition mais il faut aider les individus à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition. C'est dans cette dynamique que l'accompagnement à l'orientation prend tout son sens à condition de réfléchir à ses finalités.

L'effet Matthieu « Matthew effect » tiré de la célèbre parabole des Talents devraient nous inspirer dans nos réflexions sur l'égalité des chances, sur les questions des dons, des aptitudes, de l'échec et de la réussite, si présentes dans les pratiques d'éducation et d'orientation. Un maître part en voyage et donne à trois de ses serviteurs des talents. Les talents représentent une somme d'argent. Au premier, il donne cinq talents, au deuxième deux et au troisième, un seul. Il donne à chacun selon ses capacités. Les deux premiers serviteurs ont fait fructifier leurs talents. Mais le troisième a caché son talent sous la terre et remet à son maître le talent qu'il lui a donné et qu'il n'a pas fait fructifier. C'est ainsi qu'il est banni de la manière la plus cruelle.

« On donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas, on ôtera même ce qu'il a. Et le serviteur inutile, jetez-le dans les ténèbres du dehors, où il y aura des pleurs et des grincements de dents »

Le sociologue américain Robert Merton (1968) a démontré que plus on est bien doté au départ et plus on gagnera, c'est ce qu'il nomme les effets cumulatifs. Cette théorie connaît des applications, notamment dans le domaine des apprentissages : lecture, développement de compétences en mathématiques et autres domaines disciplinaires. Les meilleurs tendent à accroître leur avance alors que les moins bons accentuent leur retard. On trouve d'innombrables exemples de cet effet Matthieu dans le domaine de l'orientation, en particulier dans les effets que produit l'origine sociale et genrée sur les parcours.

Si mesurer l'homme en évaluant ses activités est nécessaire au maintien de l'ordre social, il est aussi indispensable de lui proposer des activités à sa mesure. De quel homme parle-t-on ? de l'homo economicus, de l'homo consommericus, ou de l'homo sapiens sapiens ? Encore faut-il avoir foi en la capacité de la connaissance, vieux dessein humaniste de créer une société idéale.

Monsieur Bernard BARBIER, Manager de transformation, Doctorant Psychosociologie de la formation et du travail, anthropologie des pratiques au Centre de Recherche sur le Travail et le Développement du CNAM Paris, ancien Directeur Général de Défi Métiers, le Carif-Oref francilien.

Compétence(s), une logique d'obsolescence programmée ou la compétence, un « objet quantique », situé et attribué.

Un mot trop commode pour être innocent.

Cet article s'appuie sur une expérience de plus de 35 ans en entreprise, dans des fonctions de direction, de transformation, de conduite de projets stratégiques, mais aussi sur mes travaux de recherche en sciences humaines et sociales, dans une approche psychosociologique du travail et de la formation et anthropologique des pratiques, ou encore par l'expérience de la transformation des organisations. J'y mêle mes pratiques de terrain, mes observations de situations, mes lectures critiques, mes engagements auprès des professionnels ... bref ma vie de praticien-chercheur.

Qu'il s'agisse de référentiels, de blocs, de cartographies ou de plans de développement, la compétence est aujourd'hui omniprésente. Elle a envahi le langage de la formation, du recrutement, du management, des politiques publiques, jusqu'à s'imposer comme une évidence conceptuelle, sociale et légale. Pourtant, sous cette omniprésence, un malaise s'installe.

Le mot *compétence* est devenu ce que j'appelle un **mot-valise**, à la fois trop lisse et trop commode. Il permet des consensus de surface, des réformes profondes, des assignations silencieuses. Il semble stable, alors qu'il est en réalité l'un des concepts les plus flous et les plus opératoires du discours social. Il est vain de vouloir le définir de façon figée : la compétence **n'est pas un objet à définir mais un fait social à comprendre dans ses usages et ses effets.**

C'est pourquoi je propose ici une approche **définitionnelle ontologique**, pour dire, à partir de ce qu'« est » la compétence, comment elle fonctionne dans nos systèmes sociaux, à travers les jeux d'attribution, d'inférence, de reconnaissance, et de gouvernement.

Et si la compétence était un objet "quantique" au sens figuré : insaisissable, dépendant du regard de l'observateur, situé, temporaire, instable ? Et si cette instabilité était non pas un défaut, mais la nature même de ce que nous appelons compétence ?

I. De quoi la compétence est-elle le nom ?

1. Une construction sociale, inférentielle et attribuée

Prenons une situation typique rencontrée dans une entreprise de service client que j'ai accompagnée : un superviseur déclare qu'une téléconseillère est "très compétente". Pourquoi ? Parce qu'elle a su désamorcer un client furieux, retrouver son historique malgré un bug du système, et lui proposer une solution acceptable. Pourtant, aucune fiche de poste ne prévoyait cette capacité d'improvisation ou d'empathie. La compétence lui est attribuée après coup, par inférence à sa performance dans une situation imprévue. Si, le lendemain, cette même collaboratrice échoue sur un autre dossier, la reconnaissance peut être immédiatement remise en question. Ce que montre cette scène ordinaire, c'est que la compétence est construite par l'observateur, en fonction de ce qu'il valorise, de ce qu'il veut retenir, de ce qu'il décide de faire exister comme "bon travail".

Il ne s'agit pas d'un attribut de la personne, mais d'un **jugement porté sur un comportement dans un contexte donné**. Autrement dit, la compétence n'existe pas sans l'institution ou le collectif qui en déclare la présence — ou l'absence. Ce que nous appelons compétence est **un énoncé de réponse temporaire à un besoin de performance situé, formulé par un énonciateur**. Jean-Marie Barbier l'a

clairement montré : la compétence est une **propriété attribuée à un sujet, individuel ou collectif, par inférence à partir d'activités observées et finalisées**. Elle n'est jamais préalable à l'action ; elle est déduite a posteriori. En ce sens, elle est une création discursive, une production symbolique et politique.

Prenons une situation typique rencontrée dans une entreprise de service client que j'ai accompagnée : un superviseur déclare qu'une téléconseillère est "très compétente". Pourquoi ? Parce qu'elle a su désamorcer un client furieux, retrouver son historique malgré un bug du système, et lui proposer une solution acceptable. Pourtant, aucune fiche de poste ne prévoyait cette capacité d'improvisation ou d'empathie. La compétence lui est attribuée après coup, par inférence à sa performance dans une situation imprévue. Si, le lendemain, cette même collaboratrice échoue sur un autre dossier, la reconnaissance peut être immédiatement remise en question.

Ce que montre cette scène ordinaire, c'est que la compétence est construite par l'observateur, en fonction de ce qu'il valorise, de ce qu'il veut retenir, de ce qu'il décide de faire exister comme "bon travail". Il ne s'agit pas d'un attribut de la personne, mais d'un **jugement porté sur un comportement dans un contexte donné**. Autrement dit, la compétence n'existe pas sans l'institution ou le collectif qui en déclare la présence — ou l'absence.

Il n'y a pas de compétence en soi. Ce que nous appelons compétence est, ontologiquement, **un énoncé de réponse temporaire supposée appropriée à un besoin de performance situé, formulé par un énonciateur**. Jean-Marie Barbier l'a clairement montré : la compétence est une **propriété attribuée à un sujet, individuel ou collectif, par inférence à partir d'activités observées et finalisées**. Elle n'est jamais préalable à l'action ; elle est déduite a posteriori.

Ce qui fait compétence, ce n'est pas ce que sait ou peut une personne, mais **le jugement social qui la déclare appropriée à une situation de performance**. En ce sens, elle est une création discursive, une production symbolique et politique.

2. Un langage de gestion, de compétition, de gouvernement

Dans une entreprise industrielle que j'ai accompagnée, un plan stratégique visant à gagner des parts de marché dans un contexte concurrentiel a conduit la direction à instaurer une "grille de compétences critiques". Pour chaque métier, des compétences clés ont été identifiées, évaluées, et associées à des bonus de performance. Rapidement, certains opérateurs ont compris les logiques sous-jacentes : adapter leur comportement aux critères visibles plutôt qu'au travail réel. Résultat ? Les indicateurs de compétence ont été validés... mais l'activité elle-même s'en est trouvée fragilisée. On a vu apparaître des tensions, une baisse de la coopération entre collègues, une montée du stress.

Cette situation révèle que la compétence, une fois inscrite dans un système d'évaluation, devient un **outil de pilotage, de contrôle, de gestion des comportements**. Elle quitte le domaine du travail pour entrer dans celui de la stratégie et du pouvoir. Le langage de la compétence est ici un langage **performant** au sens où il ne décrit pas, il agit : il produit des effets de sélection, d'incitation, de normativité. Il transforme des qualités situées en objets de comparaison, il convertit le travail vivant en métriques de gouvernance.

Ce phénomène n'est pas marginal. Il est renforcé par l'usage généralisé des entretiens annuels, des plateformes RH, des outils de matching automatisé entre profils et postes. La compétence devient alors un opérateur-clé d'un **dispositif de gouvernement par les chiffres**, où l'humain est sommé de se penser à travers les matrices qu'on lui impose. Ce glissement de l'expérience vers la norme objectivée alimente directement la logique d'obsolescence programmée : plus les compétences sont standardisées et externalisées, plus les individus deviennent vulnérables à leur propre mise à jour permanente.

La compétence est inséparable du **langage managérial et concurrentiel**. Elle est née dans un contexte où l'entreprise cherche à définir, piloter, transformer ses ressources humaines au service d'objectifs stratégiques. L'étymologie nous aide ici : *competere* signifie « se rejoindre ensemble, coïncider, se battre, concourir ». Compétence et compétition partagent une racine commune, un même imaginaire d'évaluation, de hiérarchisation, de rendement.

Ce langage est également un langage de **gouvernement des conduites** (Foucault) : il déplace la responsabilité de l'emploi, de la performance, de l'adaptation, de l'évolution, vers les individus eux-mêmes. Il leur enjoint de « développer leurs compétences », de rester « employables », sans toujours les moyens d'agir sur ce qui leur est demandé.

3. Une généalogie néolibérale

Un jour, dans une réunion entre DRH et représentants d'organismes de formation, j'ai entendu cette phrase : « Il ne faut plus parler de métier, mais de portefeuille de compétences. » Ce glissement de vocabulaire, apparemment anodin, est symptomatique d'une bascule plus profonde. Là où le métier renvoie à une identité professionnelle, à une culture collective, à une dynamique identitaire, à une transmission et une reconnaissance dans le temps, le « portefeuille de compétences » évoque une logique de fragmentation, de modularité, d'ajustement à la demande.

Ce type de discours s'est généralisé dans les années 2000, sous l'effet conjugué des politiques d'employabilité, des réformes de la formation professionnelle, et des normes de certification. Le salarié n'est plus détenteur d'un métier, mais porteur d'un "capital de compétences", qu'il doit sans cesse mobiliser, valoriser, actualiser.

Dans une entreprise du secteur numérique, j'ai vu se déployer un référentiel à base de micro-compétences évaluées tous les trimestres. Résultat : une surcharge cognitive, des collaborateurs anxieux de "cocher toutes les cases", une perte de sens. Là encore, on croyait optimiser la performance. En réalité, on alimentait une dynamique d'obsolescence systémique.

Ce que cette généalogie révèle, c'est que la compétence est devenue un **vecteur d'individualisation stratégique** : chacun devient responsable de sa valeur sur le marché du travail, indépendamment des conditions collectives de son activité. C'est ainsi qu'elle opère comme l'un des langages majeurs du néolibéralisme : elle individualise la responsabilité tout en invisibilisant les rapports de pouvoir.

La compétence ne tombe pas du ciel. Elle est le fruit d'un **cheminement sociohistorique**, d'une réécriture progressive des notions de qualification, de travail et d'emploi. Depuis les années 1970, pour ne parler que du plus récent, le tournant néolibéral a réduit la notion de métier à une somme de compétences, individualisables, externalisables, réductibles en blocs ou en unités certifiables. On est passé d'un collectif professionnel à un individu responsabilisé.

Ce glissement s'accompagne d'une financiarisation du travail, où l'humain devient une ressource modulable. L'approche compétence est ainsi l'**instrument d'une reconfiguration néolibérale de la société**, une économicisation de l'individu devenant capital humain, qui met l'accent sur l'adaptation, la flexibilité, la capacité à se vendre soi-même sur un marché instable comme valeur négociable.

4. Un besoin de lisibilité dans un monde désynchronisé

Dans une PME spécialisée dans les matériaux biosourcés, une direction technique m'a confié vouloir "formaliser les compétences pour anticiper les départs à la retraite". On s'est alors lancé dans la construction d'un référentiel des savoir-faire clés. Très vite, une tension est apparue : comment décrire des gestes, des manières de faire, des enchaînements de décisions qui relèvent plus d'une sensibilité développée dans le temps que d'un savoir formalisable ?

Les fiches produites n'étaient ni fausses ni inutiles. Mais elles étaient incomplètes, incapables de saisir la logique de l'action située. Comme si, dans cette tentative de rendre visible l'invisible, on avait perdu l'essence du travail réel.

Ce besoin de lisibilité, de repérage, de rationalisation est compréhensible. Il est amplifié par la complexité croissante des environnements, l'accélération des mutations, la diversité des profils. Mais il conduit parfois à une illusion d'objectivation qui écrase le réel.

Hartmut Rosa le dit bien : notre époque est marquée par une **désynchronisation entre les vitesses** – entre les systèmes, les générations, les logiques de gestion et les rythmes de l'expérience humaine. La compétence devient alors une tentative de « remaîtrise ». Mais elle échoue souvent à capter l'épaisseur du vécu professionnel. Elle fige ce qui, par nature, est en transformation permanente.

Dans cet écart entre ce que l'on veut faire exister (des repères) et ce que l'on produit (des normes), il y a toute la difficulté de « l'ingénierie des compétences » contemporaine. Et toute sa responsabilité.

Hartmut Rosa décrit notre modernité comme une dynamique d'**accélération permanente**. L'économie, les technologies, les normes évoluent plus vite que les institutions et les parcours individuels. La compétence devient alors une tentative de synchronisation : on l'utilise pour cartographier, objectiver, réduire l'incertitude.

Mais ce besoin de lisibilité produit l'effet inverse : plus on veut figer la compétence, plus elle échappe. Elle devient un fétiche de gestion : un « objet imaginaire » (JF Chanlat), un signifiant flottant dans un monde instable.

II. La compétence, un objet « quantique »

Dans une grande entreprise de logistique, un processus de promotion interne m'a frappé par sa mise en scène de l'observation comme condition d'existence de la compétence. Deux chefs d'équipe candidats à un poste de coordinateur ont été évalués lors d'une simulation de gestion de crise. L'un, particulièrement à l'aise à l'oral, a brillamment dirigé la séance. L'autre, discret mais efficace au quotidien, a été jugé peu convaincant. Pourtant, dans les mois suivants, c'est ce dernier qui a assumé en pratique l'essentiel des responsabilités sur le terrain. Cette situation montre que la compétence, ici, a été validée non pas en fonction de l'expérience ou de l'impact réel, mais à travers une épreuve artificielle, conditionnée par le regard d'un jury et le format de l'évaluation. Elle souligne combien la compétence est un **objet qui n'existe que dans la rencontre entre un sujet, une situation et un dispositif d'observation**. Comme en physique quantique, l'acte de mesurer modifie la réalité observée.

1. La compétence n'existe que dans l'observation

Comme les objets quantiques, la compétence **n'existe que lorsqu'elle est observée, interprétée, située dans une expérience**. Elle n'a pas d'état propre : elle est probabiliste, relationnelle, inférentielle.

Le modèle newtonien ne fonctionne pas : on ne peut pas isoler une compétence dans un individu, la mesurer objectivement, la certifier une fois pour toutes. Il faut passer à un modèle de physique sociale où l'évaluation est toujours un acte d'interprétation, un jugement porté dans une situation.

2. Une fiction sociale utile (mais dangereuse)

Dans un groupe de BTP que j'ai accompagné lors d'un audit de gestion des talents, le DRH expliquait avec fierté : « nous avons enfin cartographié toutes les compétences-clés de nos chefs de chantier ». Pourtant, sur le terrain, les chefs de chantier eux-mêmes s'en moquaient. « Si on suit leur tableau, je suis incompetent... Mais si on regarde les chantiers livrés dans les temps, avec les équipes soudées, là on voit la réalité. » Les référentiels affichaient des qualités de communication, de gestion des conflits, de coordination, mais rien sur la connaissance fine du terrain, l'intuition face à un imprévu météo, ou l'expérience d'une décennie de chantiers complexes. La fiction de la compétence comme objet mesurable produisait une distorsion de la reconnaissance.

Yuval Harari nous rappelle que les grandes constructions humaines sont fondées sur des **fictiones collectives** : l'argent, la nation, la loi, l'entreprise... La compétence en est une. Elle permet de faire fonctionner le marché du travail, de mettre en relation des offres et des demandes, de structurer des formations et des carrières. Mais elle n'est pas une réalité en soi.

Ce qui est dangereux, ce n'est pas la fiction, c'est d'oublier qu'elle en est une. En croyant à la compétence comme à une essence, on confond le symbole et le réel, et on enferme les personnes dans des énoncés qu'elles ne peuvent plus discuter.

3. Une activité inférentielle

La compétence n'est pas un fait observable, c'est une **inférence construite** à partir de performances passées ou attendues. On déclare quelqu'un "compétent" parce qu'il a réussi une tâche dans un contexte donné, ou parce qu'on suppose qu'il pourrait réussir. Cette inférence repose sur des grilles, des référentiels, des représentations.

Mais elle est toujours **partielle, temporaire, contextuelle**. Vouloir transformer une inférence en attribut stable, c'est méconnaître la nature même de ce que l'on énonce.

III. L'obsolescence programmée comme conséquence systémique

Dans une entreprise technologique de taille intermédiaire, le service RH avait mis en place une plateforme numérique recensant toutes les compétences des salariés, mises à jour tous les six mois. L'objectif : anticiper les besoins en formation et sécuriser les mobilités internes. Mais très vite, le dispositif a généré du stress : certains collaborateurs, bien qu'experts, n'arrivaient pas à formuler leurs compétences dans les formats imposés. D'autres, plus familiers des outils, apparaissaient comme plus adaptés — sans que cela reflète leur efficacité réelle. Une responsable projet, très expérimentée, a vu son profil considéré comme « à risque » simplement parce qu'elle n'avait pas validé certains « badges ». Ce cas illustre comment l'obsession de l'actualisation permanente — au nom de l'agilité — peut produire une forme d'obsolescence subjective, où la valeur d'un individu est constamment remise en question par un système d'évaluation plus préoccupé par la conformité que par la réalité du travail.

1. La compétence épuise l'individu et frustre l'organisation

Parce qu'elle est assignée à l'individu comme une propriété, la compétence devient un devoir de mise à jour permanent. Mais l'individu n'a pas prise sur les décisions stratégiques, les transformations structurelles, les normes fluctuantes. Il devient **toujours potentiellement inadapté**, dépassé, obsolète.

L'entreprise, quant à elle, **attend du système de formation qu'il lui fournisse des actifs compétents**. Elle se déresponsabilise de la mise en compétence, alors qu'elle seule peut, dans ses propres situations, valider une performance comme pertinente.

2. La responsabilité individuelle comme dogme contemporain

Dans une société où l'autonomie est exaltée, la responsabilisation de l'individu devient systématique. Il doit définir son projet, développer ses compétences, entretenir son employabilité. Mais cette responsabilisation est souvent **une forme d'injonction paradoxale** : choisis librement ce que le système a déjà décidé pour toi.

C'est une façon moderne de **produire de la culpabilité sociale** : si tu n'es pas compétent, c'est que tu n'as pas fait ce qu'il fallait. Le collectif s'efface, l'institution se retire, la responsabilité est internalisée.

IV. Revenir à l'humain, au collectif, à la situation

Dans un centre hospitalier, un programme interne de tutorat avait été mis en place pour accompagner les jeunes soignants. Ce qui fonctionnait remarquablement, ce n'était pas une transmission de « compétences » en blocs, mais un accompagnement sensible, par le geste, la parole, la posture, la prise de recul. Les soignants expérimentés parlaient de ce qu'ils avaient « appris sur le tas », mais surtout de ce qu'ils avaient compris de l'humain, du soin, des rythmes. Ce que les jeunes retenaient, c'était l'éthique incarnée, le sens du métier, la confiance dans la relation. Rien de cela ne figurait dans le référentiel de compétences institutionnel. Pourtant, tout cela était essentiel. Cette situation rappelle que **les véritables transmissions durables relèvent de l'expérience humaine** et non de la seule reproduction normative. La compétence s'efface alors au profit d'un engagement partagé dans la pratique.

1. Parler expérience, pas compétence

John Dewey nous invite à penser l'expérience comme lieu d'apprentissage, de transformation et de sens. Plutôt que d'assigner des compétences, donnons à voir les **expériences vécues, réfléchies, exprimées**, comme autant de ressources pour agir.

L'humain n'a pas de compétences en soi : il a des histoires, des parcours, des engagements. C'est l'entreprise qui peut, dans une situation, les reconnaître comme utiles, pertinentes, activables. Elle seule peut "mettre en compétence" dans son propre contexte.

2. Définir sans figer : une ontologie ouverte

L'approche ontologique que je propose ne cherche pas à figer une définition, mais elle tente de dire ce qu'elle est ontologiquement en tant que système ouvert ensuite vers des « définitions finalisées » selon les usages et les lieux. C'est qui se passe aujourd'hui, et c'est en cela que l'on dit qu'il est difficile de la définir, qu'elle n'existe pas, comme objet, et en même temps qu'elle existe, comme fait social. Ainsi ma proposition ontologique affirme que la compétence est un **énoncé de réponse temporaire, situé, finalisé, valorisé, coconstruit et supposée appropriée à des besoins de performance formulés par un énonciateur**. C'est une façon de parler de la performance souhaitée, du jugement porté, de l'usage social d'une activité.

Il ne s'agit plus de dire ce que la compétence *est en plus*, mais ce qu'elle *fait*, ce qu'elle *produit*, ce qu'elle *organise*.

3. Pour une écologie des reconnaissances

Il ne s'agit pas tant de sortir de la logique d'obsolescence programmée que de reconnaître que l'approche par les compétences **en est une par nature ontologique**. Elle repose sur des énoncés construits dans une temporalité courte, qui privilégient la performance située au détriment des continuités humaines. Être conscient de cette nature, c'est pouvoir retrouver la place de ce que sont pour l'humain **les connaissances en soi, les expériences de vie, l'intelligence humaine**, comme socle durable et non réductible à des usages prescriptifs ou des assignations normatives. C'est précisément dans cet espace, au croisement du vécu, du savoir, de l'agir et du sens, que se trouvent **ce que l'on pourrait nommer des éléments transférables ou transversaux**. Non pas des compétences comme objets stables, mais des ressources humaines profondes, mobilisables de manière créative et signifiante dans des contextes multiples.

C'est une écologie de la reconnaissance qu'il faut rebâtir : à partir des situations de travail, des relations humaines, des projets partagés. Pas à partir de grilles figées ou de listes sans fin.

Conclusion

La compétence est un objet instable, contextuel, attribué, construit. Elle n'est pas ce que l'on a, mais ce que l'on dit d'autrui dans une situation. Elle n'est pas un attribut individuel, mais **un résultat collectif d'énonciation sociale**.

Parler compétence, c'est parler entreprise, économie, gestion. Parler humain, c'est parler expérience, connaissances, intelligence. Ce choix est le nôtre. Les deux ont leur logique, leur intérêt, leur place. Seule leur confusion est problématique.

Et l'essentiel peut-être est ceci : **rester toujours conscient du caractère discursif de la compétence**, de ce qu'elle sous-tend, sous-entend, des intérêts qu'elle sert dans les usages qui en sont faits. C'est en exerçant ce regard critique, lucide et collectif, que nous pouvons en reprendre la maîtrise, et en faire un outil au service des humains, plutôt qu'un langage qui les enferme.

Évaluation et suivi des compétences en contexte universitaire : Exemple des licences professionnelles en génie urbain et BTP en alternance à l'Université Gustave Eiffel

Dans l'enseignement supérieur, l'approche par compétences s'impose progressivement comme une réponse aux mutations pédagogiques et professionnelles contemporaines. Elle ne se limite plus à la seule vérification des savoirs disciplinaires, autrement appelée contrôle de connaissances, mais intègre désormais l'évaluation des comportements, des attitudes et de la capacité à mobiliser les acquis dans des contextes variés. Il s'agit moins de mesurer ce que l'étudiant sait, que d'observer ce qu'il est capable de faire avec ce qu'il sait.

Les enquêtes internationales, telles que PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), ont largement contribué à cette évolution, en insistant sur la nécessité pour les élèves de développer des compétences transversales : « apprendre à apprendre », faire preuve d'adaptabilité, résoudre des problèmes complexes. Cette dynamique est particulièrement développée dans les formations en alternance, qui articulent l'apprentissage académique et l'expérience en milieu professionnel. Ces enquêtes visent à tester les compétences des élèves de 15 ans, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en science, également évaluer la « capacité à apprendre tout au long de la vie, à s'adapter à de nouvelles situations et à mobiliser leurs connaissances dans des contextes variés et souvent imprévisibles. » (OCDE, 2023).

Cette évolution s'inscrit dans un double contexte :

- La transformation numérique, fortement accélérée par la crise sanitaire, qui a généralisé les modalités d'enseignement à distance et les dispositifs de suivi digitalisé
- La mutation du monde du travail, caractérisée par l'automatisation croissante, le recours massif à l'intelligence artificielle et une exigence d'agilité professionnelle accrue

Dans ce cadre, les universités ont pour responsabilité non seulement d'assurer la continuité pédagogique, mais également d'accompagner les étudiants dans l'acquisition de compétences durables, évolutives et contextualisées. Ainsi, la compétence en contexte académique ne se limite plus à la seule question des acquis scolaires, elle comporte aussi une visée comportementale. Il s'agit d'un concept social et sociétal.

A travers les notions de devenir élève, devenir étudiant, une certaine vision « instructionniste » du développement du comportement scolaire adapté et acceptable (i.e. capacité à sourire en rentrant en classe) est promue. L'objectif ne consiste plus uniquement à acquérir des connaissances propres à une discipline mais également à mobiliser des comportements adaptés définis dans des référentiels de la maternelle à l'enseignement supérieur.

Évaluation et suivi des compétences psychosociales de la maternelle à l'Université

Les démarches compétences deviennent centrales dans les universités françaises particulièrement dans les formations en apprentissage. Lorsqu'elles s'inscrivent dans une logique de « plateformes » normalisant les relations entre les acteurs, les interactions qui en résultent, révèlent de nouveaux écosystèmes ou espaces situationnels frontières, de coopération et de construction de sens.

Les réflexions proposées dans le cadre de l'étude menée à l'université Gustave Eiffel se situent dans un contexte de transformation majeure :

Au niveau global :

Crise COVID et périodes de confinements ont engagé l'essor de solutions numériques notamment dans le cadre du télétravail

Transformations numériques en réponse aux profondes mutations de l'organisation du travail

Dans le domaine de l'éducation :

Accélération des solutions numériques présentées comme innovantes

Enseignements hybrides ou 100 % à distance

Adaptation du suivi des étudiants et du contrôle de connaissances à distance

L'enjeu pour les institutions était de maintenir une certaine « continuité pédagogique ». Les universités ont ainsi constitué un terrain d'expérimentation de pratiques pédagogiques alternatives via le numérique. Malgré l'essor des usages numériques dans les universités françaises, la crise sanitaire a mis en exergue les limites, le manque d'outils des enseignants et de coordination de ces solutions numériques présentées comme des innovations pédagogiques clés en main.

Les pratiques qui ont émergé dans ce contexte de crise sanitaire perdurent. Ainsi, repenser la pédagogie via le numérique et les implications de ses innovations dans l'enseignement supérieur en France représente un enjeu majeur notamment avec l'essor de l'usage de l'AI. D'autant que l'entrée des étudiants dans le monde professionnel doit être pensée au regard des grandes mutations, notamment celles du monde du travail, qui tendent vers une optimisation des processus via l'usage massif des technologies, des robots, de l'AI (Brown-Martin, 2018).

L'approche par compétences à l'université

L'approche par compétences est devenue centrale, s'est normalisée voire standardisée dans les universités françaises notamment dans le cadre de la validation des programmes d'étude par le ministère de l'enseignement supérieur. Elle est d'autant plus importante dans le cadre de la validation des diplômes des étudiants en alternance qui sanctionne également des compétences métiers. La visée de cette approche ne se situe plus uniquement dans l'évaluation des connaissances académiques acquises par les étudiants mais plus largement dans l'acquisition de compétences professionnelles et la manière dont elles progressent.

De nombreux articles théoriques en particulier en langue française sont présents dans la littérature scientifique. Néanmoins, peu d'articles s'appuient sur les représentations et expériences des étudiants, des référents académiques et des maîtres d'apprentissage avec une approche par compétences en particulier dans le cadre de l'usage d'une plateforme digitale. L'étude réalisée à l'université Gustave Eiffel centrée sur les formations en alternance représente un terrain propice pour l'appréhension de la notion de développement des compétences en milieu académique.

L'approche par compétence en situation de travail – FEST – à l'Université Gustave Eiffel via la plateforme Studea

Un quart des étudiants sont apprentis (2500 étudiants) à l'Université Gustave Eiffel. Dans le cadre de l'inscription de l'Université Gustave Eiffel dans une démarche compétences, Studea est mobilisée en tant que dispositif de suivi personnalisé de l'apprenant et de l'évaluation des compétences en situation professionnelle des étudiants/apprentis. Il est proposé dans le cadre du suivi des étudiants en alternance par l'Université et son partenaire, le CFA Descartes (Centre de Formation d'Apprentis).

STUDEA permet notamment de :

Planifier les étapes du parcours de l'alternant

Suivre l'élaboration du mémoire de fin d'études

Évaluer les compétences professionnelles en situation réelle via la modalité FEST (Formation En Situation de Travail)

Centraliser les documents de suivi et les preuves d'acquisition de compétences

La plateforme repose sur une logique collaborative et propose une interface accessible depuis différents supports numériques. Le contenu du suivi Formation en Situation de Travail (FEST) consiste à :

- Évaluer les missions et l'avancée du mémoire
- Évaluer la faisabilité du mémoire
- Déposer le CR de la visite unique du Référent formation
- Effectuer le bilan de compétences en fin de parcours (évaluation du maître d'apprentissage et autoévaluation de l'alternant)

Le suivi des compétences en situation de travail FEST, intitulé « e-compétence » sur la plateforme, se compose de bloc de compétences où l'étudiant est évalué selon une échelle de « 1 à 4 » relative au niveau d'acquisition par tâche : Non acquis – Uniquement effectuée avec le maître d'apprentissage – En cours d'acquisition – Acquis – Non Évaluable en entreprise. La démarche se base sur l'interaction entre 3 types acteurs qui se retrouvent dans une situation de formation : l'apprenant, le référent universitaire et le maître d'apprentissage.

Ce dispositif répond-il dans les faits aux exigences inhérentes à la planification et au suivi du développement des compétences de l'étudiant ou consiste-il en un outil classique d'évaluation reproduisant in fine les outils d'évaluation de l'alternance déjà existants sous une forme innovante car numérique ?

Illustration à l'Université Gustave Eiffel : les licences professionnelles en BTP

L'objectif de l'étude menée au sein de l'université Gustave Eiffel était d'évaluer les usages de cette plateforme et la valorisation des compétences professionnelles en Licence Professionnelle en contexte français.

Il s'agit d'étudier dans quelle mesure ce dispositif répond dans les faits aux besoins réels des étudiants en termes de planification et de suivi du développement des compétences.

Pour réaliser cette étude exploratoire, nous avons mobilisé le terrain de trois Licences Professionnelles : Conducteur de Travaux en Maisons Individuelles (CTMI), Chargé d'Affaires en Bâtiment Écoresponsable (CABE) et Chargé d'Affaires en Agencement (CAA). L'échantillon de population se compose de 17 étudiants, inscrits en Licence en Alternance à l'Université Gustave Eiffel. 10 maîtres d'apprentissage et 2 enseignants ont également participé au recueil de données.

Le questionnaire en ligne comprenait 15 items de type Likert en quatre points (c.-à-d. 1 correspond à « pas satisfaisant » et 4 à « très satisfaisant ») répartis en 5 dimensions : « appréciation globale », « objectifs », « contenu », « pédagogie », « évaluation » et une partie dédiée aux points forts de la plateforme et aux leviers dévaluation repérés.

Les principaux résultats montrent :

Une appréciation globalement positive de la plateforme par tous les membres de la triade (M = 3.15; e. t. = 0.66)

Une évaluation particulièrement positive de la part des maîtres d'apprentissage (M = 3.50; e. t. = 0.53).

Les résultats issus de l'analyse qualitative confirment et affinent les résultats des analyses quantitatives. Ils mettent en évidence une évaluation positive de l'usage de la plateforme notamment sur les dimensions :

Évaluation et l'évolution : les parties prenantes évaluent très positivement la plateforme sur ces dimensions

Potentiel de développement

Ergonomie

Les résultats des analyses relatives aux leviers d'amélioration de STUDEA concernent les dimensions relatives au :

L'adaptation des compétences au terrain professionnel plus précise notamment lors l'évaluation pour les différents membres de la triade

Suivi pédagogique notamment l'évaluation et la clarification des explications et des objectifs par les enseignants et les maîtres d'apprentissage

La progression via le développement d'indicateurs entre chaque période d'apprentissage cours/terrain.

L'amélioration du suivi de l'utilisation de la plateforme

L'ergonomie et l'accessibilité avec la mise en place d'un système de notification concernant les délais et dates limites de réalisation des tâches.

Malgré ses apports, STUDEA demeure un outil principalement orienté vers la gestion administrative du parcours de l'apprenant. S'il permet d'organiser les étapes clés de la formation et d'en assurer la traçabilité, il peine encore à proposer un accompagnement réellement individualisé.

Les rétroactions sont rares, peu contextualisées, et l'autonomie de l'étudiant est encore peu encouragée dans la progression de ses apprentissages. Le dispositif ne permet pas non plus de hiérarchiser les compétences à développer selon les situations rencontrées, ni d'offrir des ressources ciblées en cas de difficulté.

De plus, l'interaction entre les membres de la triade (apprenant, tuteur, référent universitaire) reste insuffisamment exploitée. STUDEA gagnerait à devenir un outil de co-construction des parcours, où chaque acteur pourrait contribuer activement au développement des compétences, au-delà de la simple validation d'étapes.

Vers une prise en compte de la responsabilité sociétale des universités – RSU – dans le développement de la démarche compétence

La RSU désigne l'engagement social et environnemental des institutions universitaires envers la société. L'université s'engage à suivre une démarche éthique dans ses activités et ses missions en se montrant responsable de l'impact de ses activités sur la communauté. A l'aune de la Responsabilité Sociétale des Universités (RSU) en contexte de compétition entre universités, l'apprentissage doit être repositionné au centre d'un écosystème d'apprentissage évolutif, capable de répondre à aux besoins spécifiques des étudiants et des personnels.

Dans cette perspective, les apprenants ont vocation à devenir des leviers et des acteurs majeurs d'une organisation apprenante (Malarewicz, 2019), reposant sur la construction d'une intelligence collective. L'apprenant se situe au centre d'un maillage, constituant un réseau social unique.

Cet écosystème évolue en fonction de ses besoins en apprentissage et notamment du développement de ses compétences en situation de travail. Le « modèle écologique du développement humain » adapté au contexte d'apprentissage apporte une grille de lecture permettant d'appréhender cette complexité (Bronfenbrenner, 1979, 1996).

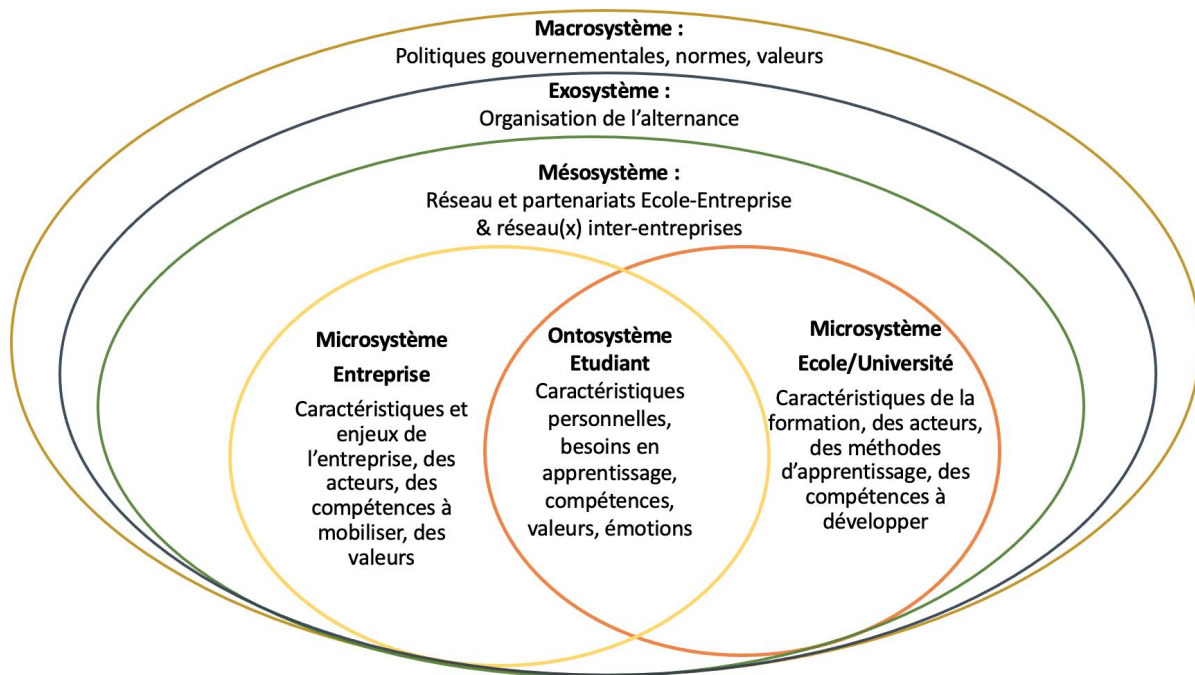


Fig. 1. Adaptation du modèle Personne-Processus- Contexte-Temps de Bronfenbrenner (1979, 1996) au contexte de l'alternance (Bettayeb, 2024)

Conclusion

L'approche par les compétences devrait faire des étudiants en alternance, des acteurs essentiels d'une organisation apprenante, et de nouvelles approches « alter » pour les organisations.

Dans un contexte de numérisation globale de la société, penser la pédagogie et l'accompagnement des étudiants dans leurs apprentissages, à la fois sur les lieux de formation en université et en situation professionnelle en entreprise, constitue un enjeu majeur pour le monde de l'enseignement et de l'orientation.

L'objectif est de valoriser de nouvelles manières d'apprendre et de s'orienter, en insistant sur la dimension de la créativité qui permettrait de dépasser une approche du développement des compétences uniquement centrée sur l'usage de plateformes qui montrent leurs limites dans leurs configurations actuelles (Bettayeb, Bourret, & Anouilh, 2024).

Il s'agirait d'accompagner et de soutenir de nouvelles façons de penser, en cultivant tout d'abord la créativité en favorisant une « spirale de l'apprentissage créatif » (Resnick, 2006).

Compétences à s'orienter Le point de vue d'un psychologue du travail

Mon intervention va porter sur les compétences à s'orienter. Pour commencer, je dois faire un détour par mon parcours professionnel. Si je n'explique pas d'où je viens, on ne peut pas comprendre le rapport que j'entretiens avec le concept de compétence. Nous avons tous des parcours différents et nous avons tous des expériences qui marquent notre pratique professionnelle. Celle-ci a marqué mon rapport aux compétences.

J'ai débuté comme psychologue du travail à l'AFPA (Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes). A cette époque, mon activité principale, c'est la construction de parcours de formation. Je fais des bilans de compétences, de la GPEC, de l'accompagnement VAE, mais le plus gros de mon activité, c'est la construction de parcours de formation.

A ce titre, je fais beaucoup de positionnement : j'évalue les prérequis pour entrer en formation, notamment avec des tests psychométriques : aptitude visuo-spatiale, facteur G, raisonnement en tout genre, etc. Et puis, il y a cette spécificité de l'AFPA : les questionnaires dits de « pré-ECAP ».

Les ECAP (évaluation des compétences et acquis professionnels) sont réalisées par un formateur. Elle concerne une personne qui a déjà des acquis dans le métier pour lequel elle souhaite se former. Le formateur va faire une ECAP pour évaluer de manière précise, les acquis et ensuite, raccourcir le parcours de formation. Mais une ECAP, c'est assez long et on ne peut pas mobiliser le formateur une demi-journée pour tous les candidats.

C'est là qu'intervient le psychologue du travail. Il va faire ce que l'on appelle une pré-ECAP, c'est-à-dire un premier niveau d'évaluation des acquis pour déclencher, ou pas, une ECAP chez le formateur.

Moi, je suis psychologue du travail. Je ne sais pas utiliser un questionnaire si moi-même je ne comprends pas le contenu des questions. Donc, je discute beaucoup avec les formateurs pour bien comprendre ce que mesure cette pré-ECAP. Je veux comprendre toute cette terminologie d'activité professionnelle. Je les rencontre régulièrement et je parle compétences professionnelles avec eux.

Ainsi vous comprenez que le mot « compétence », le concept de compétence, c'est mon quotidien de travail. Il ne se passe pas une journée sans que je ne parle compétences avec des formateurs professionnels.

Fabien Beltrame partage des images de son environnement de psychologue du travail de l'époque pour qu'on se le représente plus concrètement.

le S.O.P. du centre AFPA, le service d'orientation professionnelle. C'est là où l'on trouve les bureaux des psychologues. A cette époque on était 3 psychologues. La salle où on réalise les testings : individuels, collectifs et les fameuses pré-ECAP, les ateliers. A l'AFPA, il n'y a pas de salle de classe. Il n'y a que des ateliers, que l'on appelle d'ailleurs « plateaux techniques ». Les ateliers sont juste en face du bâtiment où se trouve le S.O.P.

Certains formateurs préfèrent rencontrer directement les candidats. Il m'arrive donc, régulièrement de sortir du bureau et d'aller avec le candidat dans les ateliers. Là, le formateur va engager un échange avec le candidat et moi j'écoute. Tous les deux sont en train de parler entre professionnels. Ils parlent d'activité professionnelle, de compétences. Encore une occasion d'écouter parler compétences, activités professionnelles, ...

Pour illustrer l'univers de son quotidien de travail, Fabien Beltrame montre des photos personnelles prises dans les ateliers.

Un soudeur qui réalise un cordon de soudure. Des stagiaires électriciens du bâtiment qui sont en train de câbler une armoire, un menuisier qui fait un ajustement. On le voit avec sa cale à poncer. Un maçon en train de monter un mur droit avec crépi, un professionnel en train de tourner une pièce. Tous les jours, je parle compétences. Je parle activité professionnelle. Je parle soudeur. Je parle électricien du bâtiment. Je parle menuiserie, maçon, tourneur. C'est ce qui rythme mes journées de travail.

Ensuite, je suis recruté à la direction de l'ingénierie (D.I.) de l'AFPA comme ingénieur de formation. A cette époque, quand vous arrivez à la D.I., vous bénéficiez d'un « parcours d'intégration » : une semaine de formation dans chacun des 4 départements sectoriels (D.S.) de l'AFPA : DS BTP à Toulouse, DS industrie à Lyon, DS tertiaire de Neuilly-sur-Marne et à l'INOIP, l'institut national de l'orientation de l'insertion professionnelle qui était mon D.S.

Et là, je m'en souviendrai toute ma vie ! La première heure, du premier jour, de la première semaine de formation à Toulouse, le formateur nous dit « une compétence, c'est tout sauf un processus psychologique ». Autant vous dire que le cœur de métier de l'ingénieur de formation à l'AFPA, c'est la compétence. En effet, l'objet de la D.I. c'est l'ingénierie de certification des « TP », les Titres Professionnels du ministère chargé de l'emploi. C'est-à-dire la conception et la rédaction de tous les référentiels : de certification, de positionnement, de formation et le plus connu « le REAC », le Référentiel Emploi Activités Compétences. J'ai donc retenu, de cet objet avec lequel j'allais beaucoup travailler : « une compétence, c'est tout sauf un processus psychologique ».

En fait, je vous partage mes 3 points de repère d'ingénieur de formation de l'AFPA sur cette question des compétences. Voici le 2ème : « une compétence ça s'acquiert et ça se développe ».

Par exemple, aujourd'hui, vous me mettez aux commandes d'un avion, il est très clair que nous allons vérifier la loi de la gravitation universelle : assez vite, l'aéronef va terminer sa course dans le pommier à Newton. Maintenant, si je prends des cours de pilotage, après environ 45 h, je vais décrocher ma licence de pilote privé et je serai capable de décoller, voler et atterrir. J'aurai acquis la compétence « piloter un avion ». Du moins le 1er niveau, celui de piloter un petit avion de tourisme.

Si je continue à prendre des heures de formation, à faire du simulateur de vol, à aller vers des avions de plus en plus complexes et bien in fine je pourrai devenir un expert de la compétence et piloter un Airbus. Donc, au départ, je n'ai pas la compétence mais je peux l'acquérir. Et ensuite, je peux la développer jusqu'au niveau expert.

Le 3ème : « une compétence ça se formalise » : un verbe d'action + un objet + un contexte.

Voilà pour mon univers et pendant toutes les années où j'étais à l'AFPA, en tant que psychologue du travail, puis à la direction de l'ingénierie, tous les jours, je vais parler compétences. C'est tout cet univers que je souhaite partager avec vous, pour vous montrer mon rapport à la compétence et comment je baigne dans l'usage du concept de compétences depuis de nombreuses années.

Un jour, je vois apparaître cette notion de « compétence à s'orienter ». Instinctivement, spontanément, je vais vers le mot « compétence ».

Mais je me rends compte, en discutant avec des psychologues, des conseillers d'orientation, des universitaires, qu'ils expriment un tropisme vers « à s'orienter ». C'est un ouvrage qui va confirmer mon constat : « Les compétences à S'orienter » (Bangali, 2021). C'est le 1er ouvrage qui porte le titre éponyme et dans lequel, on ne trouve aucune formalisation de compétence !

On a donc 2 clés d'entrée complètement différentes. J'ai tellement baigné dans le concept de compétences et d'usage de la compétence, que je suis allé spontanément vers ma clé d'entrée « compétences ». Et eux sont tellement experts de l'orientation, qu'ils vont spontanément vers leur clé d'entrée « à s'orienter ».

Quand on a deux clés d'entrée différentes, on aborde le sujet de manière très différente. Moi je prends le terme d'entrée « compétence » et je suis dans cette « approche compétence ». Celle que j'ai en tête à l'époque, c'est Guy le Boterf : agir avec compétence c'est savoir-faire, pouvoir faire, vouloir faire. Mais quand on prend la clé d'entrée « à s'orienter », l'approche est toute autre. On est sur une approche « processus d'orientation » avec par exemple, le modèle proposé par Savickas, ou encore Guichard. Avec une clé d'entrée « à s'orienter », on est sur la maturité vocationnelle, sur le sentiment d'efficacité personnelle, on est sur tout ça, c'est à dire sur ... « des processus psychologiques ». C'est à dire, tout ce que n'est pas une compétence, selon ma formation à la D.I. de l'AFPA.

Avec ma clé d'entrée « compétences », je vais maintenant dérouler la méthode de l'ingénierie de certification. Je suis à la recherche de références théoriques qui préciseraient un peu ce concept de « compétences ... à s'orienter ». Dans mes lectures, je me souviens de Sylvie Boursier. Elle a écrit, au début des années 90, un livre qui s'intitule « l'orientation a-t-elle un sens » (Boursier, 1993). Dans cet ouvrage, elle écrit « développer une psychopédagogie du projet c'est aussi viser chez le sujet qui s'oriente le développement d'une compétence de savoir-faire spécifique » (pp. 69-70). Voilà pour moi le point de départ de cette notion de s'orienter pour les compétences.

Avec ce point de départ, je vais appliquer la méthodologie de la direction de l'ingénierie de l'AFPA.

La méthode de l'ingénieur de formation, est assez simple :

constituer une équipe d'ingénieurs,

faire des analyses de poste pour le métier concerné, dans différentes entreprises,

se mettre autour de la table et partager les analyses de postes,

identifier les activités communes à toutes les analyses de postes, les « activités cœur de métier »

mettre de côté les activités « connexes » qui sont propres à chaque entreprise,

s'accorder sur le cœur du métier, les compétences partagées peu importe l'entreprise,

rédigier le référentiel emploi activités compétences (REAC) avec ces compétences « cœur de métier ».

J'ai appliqué exactement la même méthode aux « compétences à s'orienter ». J'ai analysé la documentation : la circulaire de 1996 pour le collège, puis celle du lycée, qui parle des compétences à

s'orienter ; la recommandation de l'Union européenne sur l'orientation tout au long de la vie de 2008 qui en parle également ; les travaux de ELGPN de 2013, c'est le réseau européen d'orientation tout au long de la vie. Dans tous les documents, il n'y a pas de divergence, le périmètre des compétences à s'orienter c'est la connaissance :

de soi,

du marché de l'emploi,

des formations et des diplômes.

Ensuite j'invite à venir autour de la table différents professionnels de l'orientation, et puis ensemble on se met d'accord, comme les ingénieurs de formation, sur les activités principales qui permettent de couvrir le périmètre de l'orientation. Puis on rédige le référentiel des 8 compétences à s'orienter. C'est exactement la démarche de l'ingénierie de formation de l'AFPA

Voici le référentiel des 8 compétences à s'orienter :

A : confronter ses caractéristiques personnelles aux caractéristiques du métier ;

B : chercher de l'information sur le marché du travail et de la formation ;

C : expliciter son expérience, ses choix et son projet professionnel ;

D : mettre en oeuvre et adapter son plan d'action à des fins professionnelles ;

E : identifier, dans son environnement, les soutiens à son projet ;

F : activer et élargir son réseau à des fins professionnelles.

G : trouver des pistes de métier diversifiées ;

H : prioriser des pistes de métier ;

Attention, il s'agit d'activités que les actifs doivent apprendre à réaliser pour savoir les mettre en oeuvre en tout autonomie. Il ne s'agit pas de réfléchir au projet d'orientation, sinon on se trouve dans le processus d'orientation et l'on n'est plus sur des compétences.

Par exemple, pour la compétence « chercher de l'information sur le marché du travail et de la formation », il s'agit de créer une séquence d'apprentissage comme pourrait le faire la documentaliste du CDI qui « apprend à chercher de l'information et à qualifier cette information ». Puis mettre en réflexivité avec des questions du type « comment avez-vous fait pour trouver l'information ? », « est-ce que vous avez facilement trouvé cette information ? », « est-ce que vous avez rencontré des difficultés pour cette recherche ? », « comment avez-vous fait pour dépasser cette difficulté ? », « est-ce que cette information vous semble fiable ? », « comment vous assurez-vous que cette information est fiable ? » etc ... vous voyez que la mise en réflexivité porte sur l'acquisition de la compétence, et pas du tout sur le processus d'orientation avec des questions du style « est-ce que le salaire moyen que vous avez trouvé correspond à vos aspirations ? ». Vous sentez la différence ?

C'est extrêmement simple, c'est basique, c'est pragmatique, c'est opérationnel et on peut très facilement mettre en place des séquences d'apprentissage pour acquérir cette compétence et les 7 autres.

J'ai 8 compétences. Je sais faire des séquences d'apprentissage pour acquérir ces compétences. J'ai les indicateurs des différents paliers de niveaux de maîtrise. Je peux maintenant fabriquer un outil de type ECAP : évaluation des compétences et acquis des « compétences à s'orienter ».

J'ai conçu le questionnaire Sav'Orient qui est un questionnaire de positionnement. Ce n'est pas un test psychométrique. C'est bien un questionnaire de positionnement sur chacune des 8 compétences. Les personnes vont s'auto-positionner sur ce qu'elles savent faire avec des questions qui se réfèrent à l'approche de Guy le Boterf : des questions sur le savoir, le pouvoir et le vouloir liées à chaque compétence.

Cette ECAO produit une fiche de synthèse. Il s'agit d'un positionnement d'une personne sur le niveau de maîtrise des 8 compétences à s'orienter.

A titre d'illustration, pour « mettre en oeuvre et adapter son plan d'action » le savoir-faire de telle personne est faible, l'engagement dans l'action est élevé, et la possibilité de faire est faible. Avec une synthèse comme celle-ci, on peut individualiser le parcours de formation, c'est-à-dire que l'on peut prioriser des séquences d'apprentissage sur les contenus où l'évaluation est faible.

Je vous propose un éclairage sur ma posture par rapport à ces compétences à s'orienter. J'entends souvent, et vous l'avez peut-être déjà entendu : « lui, il a les codes », sous-entendu c'est un jeune de milieu favorisé. C'est un enfant de cadre, mieux un enfant d'enseignant, et à la maison on parle filières de formation, diplômes, métier, école, université etc...

Et puis le jeune de milieu défavorisé, lui « il n'a pas les codes » donc lui, il a beaucoup plus de mal à naviguer dans les systèmes de formation, de métiers, d'insertion professionnel, etc...

Quand je vais sur le développement des 8 compétences à s'orienter, je donne les codes à ceux qui ne les ont pas.

C'est ma posture, mon intention : je développe les compétences à s'orienter pour donner les codes à celles et ceux qui ne les ont pas. Et j'irais même un peu plus loin pour le jeune de milieu favorisé.

Quand on dit « il a les codes » : c'est vrai qu'il les a, mais il ne les a pas forcément conscientisés. Donc quand je vais aborder les compétences à s'orienter avec lui, je vais l'amener à conscientiser ce qu'il sait.

C'est ça l'intérêt des 8 compétences à s'orienter. On n'est pas sûr de la philosophie de métacognition sur l'interprétation des rêves de Freud. On donne les basiques, les fondamentaux des compétences pour commencer à réfléchir par soi-même à son orientation, le socle qui devrait être partagé par tous.

J'ai fait une extraction à fin mars 2025 de toutes les évaluations disponibles dans ma base de données. Il y a 6640 évaluations. Vous avez toutes les caractéristiques de la population. Par exemple, on voit que l'on a 57% de femmes et 42% d'hommes. C'est à peu près équilibré. Par contre 8% sont en emploi et 91% sont des demandeurs d'emploi.

22% ont un niveau de maîtrise élevé de la compétence que je considère comme la plus emblématique des 8 compétences : « chercher de l'information sur le marché du travail et de la formation ». On constate que 11% a un niveau de maîtrise moyen et 66% un niveau de maîtrise faible.

Faibles et moyens, on va pouvoir les mettre ensemble. Donc vous voyez qu'une grande partie de la population a un niveau de maîtrise de cette compétence qui reste faible. Je n'ai mis qu'une seule compétence, mais les 7 autres présentent des résultats très similaires.

La maîtrise des 8 compétences à s'orienter, c'est pour tout le monde. Ces 8 compétences s'adressent aussi bien aux personnes qui ont un faible niveau de qualification, qu'aux personnes qui ont un très haut niveau de qualification. On est sur le socle, la base pragmatique, opérationnelle.

Je fais un autre exercice avec ma base de données. J'ai toujours les 6640 évaluations. Je vais regarder, année par année, ce qui se passe. J'ai 2021, 22, 23, 24 et début 2025. Qu'est-ce que l'on observe ? C'est l'encéphalogramme plat.

Et le niveau de maîtrise faible concerne une grande partie de la population. On est quasiment sur 80%. Ça veut dire que malgré la mise en œuvre du CEP, il y a 10 ans, le Conseil en évolution professionnelle n'atteint pas son objectif de développer les compétences à s'orienter.

Le professionnel qui délivre le CEP, reçoit un cahier des charges qui lui demande de développer les compétences à s'orienter des actifs. Ça fait maintenant 10 ans qu'il est en place, et est-ce que l'on voit une évolution ? Est-ce que l'on voit que globalement dans la population le niveau de maîtrise des compétences à s'orienter augmente ? Malheureusement, on ne peut que faire le constat que non !

Regardez, c'est tout plat ! Pour mémoire, le CEP c'est mission locale, Cap emploi, Apec, France travail et depuis 2020 tous les opérateurs privés régionaux. C'est un nombre d'accompagnements absolument considérable. Tous les jours, au moment où on se parle, il y a des milliers de personnes qui sont accompagnées en CEP. Est-ce que tout ça a un impact, un effet sur le niveau de maîtrise des compétences à s'orienter ? Manifestement non !

Alors, je mets plein de guillemets car ma méthode statistique est hautement critiquable. Il faudrait être beaucoup plus précis. Il faudrait suivre des cohortes. Il faudrait qualifier la nature de l'accompagnement, etc ... d'accord, mais néanmoins avec un échantillonnage par année de la population française, on n'observe pas de montée en compétence. Ça interpelle ...

On a le référentiel des 8 compétences à s'orienter. On a des compétences simples, basiques, opérationnelles pour lesquelles il est assez facile de mettre en place des formations. Mais le constat que l'on fait, avec l'outil d'évaluation du niveau de maîtrise des compétences à s'orienter, c'est qu'il y a une petite partie de la population qui « a les codes ». Et qu'il ne se passe rien pour la très grande majorité restante.

Maintenant je vais vous parler de 2 dispositifs dans lesquels j'interviens et qui se donnent justement pour objectif de développer les compétences à s'orienter.

Le 1er projet c'est SCALE. C'est un consortium de 2 universités, Lyon 1 et Lyon 2, et d'une entreprise Jobteaser. Vous demandez à un bon moteur de recherche et vous allez découvrir que Jobteaser c'est une plateforme en ligne avec des modules de formation, de l'accompagnement, des offres d'emploi, etc ..

Et le second projet, c'est la Start'up d'Etat Diagoriente. C'est également une plateforme en ligne, mais vous verrez que c'est bien plus que cela. Depuis une dizaine d'années, les plateformes en ligne qui prétendent révolutionner l'orientation poussent comme des champignons. Mais force est de constater que la révolution ... on l'attend encore. Bref, si j'ai accepté de collaborer avec Diagoriente, c'est parce que justement la philosophie du projet n'a rien à voir avec toutes ces plateformes. Diagoriente sort du lot car derrière la plateforme, il y a une équipe pédagogique. Ce sont des professionnels qui conçoivent des méthodes et des outils en orientation. Leur objectif, c'est de former les professionnels de l'orientation à l'accompagnement.

Cette équipe pédagogique forme des conseillers de missions locales, de France travail, des enseignants notamment de lycées, pour que tous ces professionnels accompagnent leur public.

La plateforme, et ses contenus, sont au service des professionnels, pas l'inverse. C'est une philosophie à laquelle j'adhère complètement.

Le projet SCALE tout d'abord : regardez bien la capture écran du communiqué de presse. Lisez bien le « développement d'une formation à l'orientation professionnelle ». Vous avez entendu la sémantique ? formation d'orientation professionnelle ! Il ne s'agit pas d'accompagnement au projet, de travail sur le projet professionnel. Il s'agit bien de formation d'orientation professionnelle. Il s'agit de former les étudiants à l'orientation professionnelle. Et l'état investit 4,3 millions d'euros. Donc ce n'est pas un projet anodin.

Il y a une première phase d'expérimentation avec 1500 étudiants. Ça a commencé en janvier 2023 avec 42 groupes de 2e année de licence et 11 intervenants pour les enseignements en présentiel.

Les étudiants ont suivi le dispositif avec des modules de formation en présentiel à l'université, mais également en distanciel sur la plateforme Jobteaser. L'objectif c'est de développer les compétences à s'orienter. Il y a une chercheuse dont l'objectif est de mesurer l'impact effectif du dispositif sur l'acquisition des compétences à s'orienter. Madina, qui est présente dans la salle aujourd'hui, prend son clavier « comment évaluer le niveau de maîtrise des compétences à s'orienter, point d'interrogation, Google ! » et le moteur de recherche lui affiche mon outil d'ECAO, Sav'Orient. Elle me contacte et c'est comme cela que j'arrive sur le projet.

De mon côté, je trouve cette approche très intéressante car ce sont des chercheurs en sciences de l'éducation. Ce ne sont pas des psychologues de l'orientation. Donc, ça pique ma curiosité parce que ce sont des experts de l'acquisition des compétences. Je travaille donc avec Madina et on construit un outil de positionnement aligné avec les objectifs de la formation SCALE et en reprenant une partie de mon Sav'orient.

Elle a donc construit un outil d'évaluation du niveau de maîtrise des compétences à s'orienter qu'elle applique aux étudiants, en amont du dispositif, c'est le T0 et qu'elle applique aux mêmes étudiants à T1, à la sortie du dispositif. Et elle regarde si le dispositif permet effectivement de développer le niveau de maîtrise.

Je ne vous donne pas de résultats, car ils seront présentés à l'occasion du Symposium que nous organisons le 9 septembre 2025 à Lyon 2.

Diagorienté s'est intéressé à ma proposition d'accompagnement EPCR, l'entretien de partage collaboratif des résultats. Avec l'équipe pédagogique, on a imaginé une déclinaison collective de la méthode. Cette version collective a été conçue pour des enseignants de lycée et testée avec eux.

Cette nouvelle version se présente sous forme de 3 ateliers en classe de 45 minutes animés par un enseignant après qu'il ait été formé par l'équipe pédagogique de Diagorienté. Voici le déroulé dans les grandes lignes, des 3 séquences.

Sur les photos, c'est Nicolas, psychologue du travail de Diagorienté, qui teste une adaptation de cet atelier sur un forum de l'orientation. On le voit former les jeunes à la compétence à s'orienter « trouver des pistes de métiers diversifiées » :

il les accompagne dans la découverte de leur profil RIASEC

il les forme au concept d'activités professionnelles : verbe d'action + objet + contexte

il leur apprend à catégoriser une activité en R, I, A, S, E ou C

Fabien Beltrame montre des photos de l'atelier animé par Nicolas. Les feuilles qui sont sur la table présentent des listes de verbes d'action catégorisés en RIASEC. Avec cette compétence à s'orienter qu'ils viennent d'acquérir, les jeunes vont pouvoir aller interviewer les entreprises présentes sur le forum. Ils vont parler « activité professionnelle », « compétences » et ils vont comprendre les métiers et les activités au regard de leur propre profil d'intérêt.

Ici, on est bien sûr de l'acquisition de compétence à s'orienter car on ne se contente pas de faire passer le test RIASEC et de le restituer. On forme les jeunes au concept d'activité professionnelle, de catégorisation des activités en RIASEC. Et on termine par une séquence de formation à l'usage du RIASEC dans la vie quotidienne. Par exemple, comment j'observe, avec le filtre RIASEC, les activités des professionnels que je croise au supermarché, à la banque, dans un magasin, sur un chantier du BTP etc ... ou encore quand je veux faire un stage en entreprise, un stage de 3e par exemple. Donc voilà comment on développe une compétence à s'orienter avec des séquences formatives chez Diagorienté.

Nous voilà arrivés au terme de ma proposition méthodologique d'opérationnalisation des compétences orienter.

Je vous propose de résumer l'essentiel à retenir :

une compétence à s'orienter c'est tout sauf un processus psychologique : ce n'est pas le processus d'orientation,

une compétence à s'orienter ça s'acquiert et ça se développe par des séquences d'apprentissage,

une compétence ça se formalise : verbe d'action + objet + contexte.

Le périmètre des compétences à s'orienter, c'est la circulaire de l'Education Nationale de 1996, c'est la recommandation européenne de 2008 sur l'OTLV (Orientation tout au long de la vie), c'est la définition de ELGPN et c'est toujours la même chose :

la connaissance de soi

la connaissance des formations et des diplômes

la connaissance du marché du travail et de l'emploi

Le référentiel des compétences à s'orienter, ce sont les 8 compétences.

Puis surtout il y a un point très important : sans séquence d'apprentissage, il ne peut pas y avoir acquisition des compétences à s'orienter.

Et pour terminer un point qui me semble fondamental : on est tous d'accord pour parler d'OTLV, orientation tout au long de la vie. Donc les 8 compétences sont valables pour tout le monde : collégien, lycéen, étudiant, jeune actif, senior. L'orientation tout au long de la vie ce sont forcément les mêmes compétences à s'orienter pour tout le monde tout au long de la vie.

Je vous propose de terminer avec un schéma dans lequel on comprend que les compétences à s'orienter ce n'est pas le processus d'orientation.

L'orientation ou l'accompagnement au projet professionnel, c'est autre chose. C'est ce processus complexe qui vient s'appuyer sur la maîtrise des 8 compétences à s'orienter. Les 8 compétences c'est le socle de base, c'est mettre à niveau toutes les personnes sur ce fameux « il a les codes ».

Quand je développe les compétences à s'orienter des personnes qui viennent me voir, je leur donne les clés de lecture de leur environnement professionnel. Leur donner ces clés de lecture, c'est déjà leur permettre d'entrer dans la sérendipité. Vous savez la sérendipité c'est Gutenberg qui se balade dans les vignes. Il voit les vigneron avec leur pressoir à raisins et il a un Insight ! Il a l'idée de la presse. Il vient d'inventer l'imprimerie.

Maîtriser les 8 compétences à s'orienter, c'est exactement cela : c'est permettre à une personne de lire son environnement et de détecter les signaux faibles. Savoir percevoir les signaux faibles c'est faire comme Gutenberg, c'est la sérendipité qui éclaire ces signaux sous la lumière d'opportunités d'évolution.

Outil mnémotechnique : si je parle d'un « truc » que je ne sais pas faire acquérir, alors il y a de fortes chances que ce « truc » ne soit pas une compétence. Idem pour le développement : si je ne peux pas développer le niveau de maîtrise de débutant à expert, ce n'est pas une compétence. Exemple « s'autoriser à rêver », je ne sais pas comment faire acquérir l'autorisation de rêver. Je ne sais pas créer de séquence d'apprentissage à l'autorisation de rêver. Et je ne sais pas non plus évaluer une « autorisation de rêver » au niveau débutant ou au niveau expert ...

Diapositive 18

Références

Bangali, M. (2021). Les compétences à s'orienter – Théorie et pratiques en orientation scolaire et professionnelle. Bruxelles, Mardaga.

Beltrame, F. (2022). Proposition méthodologique pour acquérir et développer les compétences à s'orienter. Education Permanente, 2022/3 N° 232 : <https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2022-3-page-135?lang=fr>

Beltrame, F. (2019). Développer la capacité à s'orienter. EPALE <https://epale.ec.europa.eu/en/node/100402>

Boursier, S., Langlois, J.M. (1993). L'orientation a-t-elle un sens ? Paris : Entente

CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, (2008). Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie. Résolution du Conseil, 2905ème session du Conseil ÉDUCATION, JEUNESSE et CULTURE, Bruxelles, le 21 novembre 2008 : https://www.euroguidance-france.org/wp-content/uploads/2019/06/8_pages_orientation_der.pdf

DIAGORIENTE - Quand la pédagogie rencontre l'EPCR : innovation dans la pratique d'accompagnement à l'exploration des intérêts professionnels : <https://diagoriente.beta.gouv.fr/blog/quand-la-pedagogie-rencontre-l-epr>

DIAGORIENTE – formation EPCR : <https://diagoriente.beta.gouv.fr/services/pro/se-former/qualiopi/epr-riasec>

ELGPN (2013). Kit de ressources – axe 1 : Acquérir la capacité à s'orienter tout au long de la vie. Euroguidance, décembre 2013. <http://www.euroguidance-france.org/wp-content/uploads/2014/07/ELGPN-Kit-de-ressources.pdf>

OCDE (2004) https://www.oecd.org/fr/publications/2004/02/career-guidance-and-public-policy_g1gh3d67.html

SCALE – communiqué de presse : <https://press.jobteaser.com/scale--letat-investit-43-millions-dans-le-developpement-dune-formation-dorientation-professionnelle-unique>
SCALE - Parcours de formation hybride - Développement des compétences à s'orienter : https://jnoip2023.univ-grenoble-alpes.fr/medias/fichier/parcours-de-formation-hybride-scale-developpement-des-competences-a-s-orienter_1688649897676-pdf?ID_FICHE=1362921&INLINE=FALSE
SUPAGRO : formaliser une compétence : <https://www.supagro.fr/ress-tice/tempus/IF/Sequence5/co/FormulerCompetence.html>

Patricia DUVERNEUIL, Directrice du CIO Espace Innovation et Orientation chargée d'enseignement, UE, Démarches, métiers, compétences, Université Sorbonne nouvelle.

Le cours intitulé « Démarches, métiers, compétences », dispensé à l'université Sorbonne Nouvelle vise à aider les étudiants de Licence 2 et 3, issus de formations variées (théâtre, lettres, LEA, information-communication...), à réfléchir sur leur parcours, les aspirations et les compétences qu'ils mobilisent. Mme Duverneuil enseigne dans cette U.E depuis 2018.

Il s'agit d'un TD de 18 heures, regroupant environ 32 ou 35 étudiants. Il repose sur une grande liberté pédagogique. Ce TD prend donc plusieurs formes en fonction de l'enseignant. Il délivre 3 ECTS (sur les 30 d'un semestre). Les étudiants doivent rendre un dossier et sont également évalués par un oral.

Il n'existe pas de support de cours imposé, mais une ligne directrice autour de la réalisation d'un portfolio de compétences, la conduite d'une enquête métier auprès d'un professionnel, et une présentation orale. Ce TD commence par une réflexion sur soi, c'est-à-dire sur le sens de la vie et du travail dans un monde incertain. C'est un travail d'introspection : chaque étudiant doit identifier un fil conducteur personnel qui structure son dossier. Ce fil symbolise le sens de leur parcours et de leurs choix.

Les dossiers sont volontairement non normés, ce qui perturbe souvent les étudiants au départ. Cela leur offre cependant la possibilité de développer leur créativité, même si celle-ci n'est jamais imposée. L'objectif est qu'ils produisent un travail utile à leur propre réflexion et leur orientation professionnelle.

Les productions des étudiants prennent des formes très diverses, ils ont une forme graphique singulière ainsi qu'un univers singulier.

Le thème du voyage. Eva photographe passionnée a beaucoup voyagé. Elle a construit son dossier sous la forme d'un magazine photographique sur le voyage.

« Se réapprendre et devenir », une étudiante est partie du livre de Michèle Obama, dans lequel elle a repris le plan existant « le devenir moi », « le devenir nous » et « le devenir plus ».

Un carnet sur la cuisine comme métaphore de soi.

Un dossier intitulé « Le puzzle des langues » : une étudiante d'origine africaine a passé une partie de sa vie en Italie. Elle a eu beaucoup de difficultés par la suite à apprendre le français et à s'adapter à une nouvelle vie lorsqu'elle est arrivée en France. Elle intitule son dossier « Le puzzle des langues : assembler mes compétences et mes aspirations ». Elle envisage de travailler dans le commerce international où les langues ont toute leur importance.

Les titres sont souvent évocateurs : « Les étoiles de l'avenir », « La gare de l'incertitude », ou encore une réflexion autour du désert, de l'espace du journal intime, ou des recettes de cuisine. Les différentes formes de dossier et leur structure illustrent les différentes étapes de l'ADVP.

Une attention particulière est portée à la notion de compétence, abordée à travers son étymologie, les définitions de Guy Le Boterf, du CNPF, et les « 7 compétences de demain ». Mme Duverneuil insiste beaucoup sur la question du contexte en lien avec ces compétences, ainsi que l'obsolescence de celles-ci. Les étudiants apprennent à identifier et décrire leurs compétences à partir de leurs expériences personnelles.

L'oral joue un rôle clé dans la cohésion du groupe : les présentations croisées, les échanges autour des œuvres choisies (littéraires, tableaux, une œuvre musicale, des jeux vidéo, un personnage qui les inspire), et la mise en mots de leur parcours renforcent la confiance et l'écoute.

Les étudiants doivent présenter leur œuvre ou personnage en 3 minutes, et exprimer en quoi cela peut faire résonance en eux. Une variété de thèmes sont abordés : les défis de la vie, la persévérance, l'amitié, le dépassement de soi, l'amour, l'expérience multi-culturelle, la transition entre le lycée et l'université, la créativité, le deuil, laisser une trace dans la société, la nostalgie de l'enfance et la transmission. Cette liste n'est pas exhaustive.

L'omniprésence de l'oral dans ce TD permet de créer une cohésion de groupe pour des étudiants d'origines diverses et de niveaux d'études différents. Les étudiants en réorientation qui l'ont vécu de manière stressante, sont rassurés de constater que d'autres étudiants sont dans le même cas. L'oral favorise l'écoute et est également un entraînement à la prise de parole en public.

Parmi les œuvres et personnages évoqués : un tableau de Frida Kahlo, les Parques, divinités maîtresses de la destinée humaine, ou encore des contes du Vietnam. Une étudiante évoque ce livre reçu lorsqu'elle a quitté l'orphelinat dans lequel elle vivait. Elle développe le thème de la nostalgie de l'enfance et de la transmission dans son dossier.

Mme Duverneuil conclut son propos par l'écrit de Nathanaël, étudiant du TD qui, dans un dossier s'appuie sur la thématique de l'espace « Conclusions et fin du voyage », écrit :

« Terminus, notre voyage s'achève ici. Que de réflexions, que de nouvelles connaissances sur le monde et sur soi. À travers tous ces cours, c'est une nouvelle étoile qui a été récupérée à chaque fois. Une étoile qui sera une pierre à l'édifice de mon avenir, créant mon propre univers. Car, après tout, les constellations sont liées entre elles et forment un astre resplendissant. Je tiens à vous remercier une nouvelle fois pour la liberté créative donnée dans ce dossier. Le thème de l'espace est pour moi très inspirant analogie parfaite en notre for intérieur et le monde qui nous entoure »

Ce cours offre un espace de rare de liberté, de recherche de sens, et d'exploration identitaire, qui peut laisser une trace durable chez les étudiants leur permettant de mûrir leur projet d'orientation et de vie.

Mélanie COQUELIN, Responsable de la Cellule Compétences Recherche Innovation, ONISEP.

Compétences du 21^{ème} siècle et parcours d'orientation dans un monde incertain

Introduction :

Dans un monde qualifié de VUCA et donc marqué par l'incertitude, la complexité, la transformation rapide des repères autant sociétaux que professionnels, la question de l'orientation ne peut plus se limiter à un choix d'études ou de métier, elle doit être pensée en lien avec les enjeux mondiaux. S'engager dans un avenir durable, c'est aussi ça s'orienter au 21^{ème} siècle : utiliser les 17 objectifs de développement durable de l'ONU comme repères pour un avenir plus équitables, inclusif et durable. Ces ODD couvrent des enjeux indispensables tels que la justice sociale, l'éducation de qualité, la réduction des inégalités ou l'action climatique. Et si l'accompagnement à l'orientation permettait de guider les jeunes vers des choix de parcours qui soutiennent ces objectifs ?

Les jeunes (et les moins jeunes ?) doivent pouvoir se projeter dans un avenir qui les engage activement dans la société et dans le monde, en étant conscients de l'impact de leurs choix professionnels et personnels. Le cadre des compétences du 21^{ème} siècle permet de travailler l'accompagnement à l'orientation en lien avec ces enjeux et en intégrant l'ensemble des sphères de vie des élèves et des jeunes. En effet, ces compétences sont essentielles car

elles répondent aux exigences de ce monde VUCA et renforce notre capacité à agir ensemble, de manière responsable et solidaire, en mettant notamment en évidence des compétences liées à la collaboration et l'intelligence collective, la créativité et l'innovation face aux défis ou encore l'engagement citoyen et la responsabilité. Ces compétences permettant aux jeunes, mais aussi à toute personne en réflexion sur son avenir, de mieux se connaître, de mieux comprendre les autres et de mieux agir ensemble. Elles offrent les ressources nécessaires pour faire face à l'incertitude en y répondant avec agilité.

L'orientation doit aujourd'hui être un véritable accompagnement au développement de la capacité à se projeter, individuellement et collectivement, dans un avenir en mouvement. Nous avons un toutes et tous un rôle à jouer dans l'accompagnement des élèves et des jeunes à la conscientisation et au développement de ces compétences. Non pas seulement pour les aider à « trouver sa voie », mais pour les aider à construire une voie, et pourquoi pas plusieurs voies, qui ait du sens et qui puisse s'inscrire dans un projet collectif.

Dans ce contexte incertain, complexe, etc. qu'on vient d'aborder, en associant la nécessité aujourd'hui de répondre aux enjeux de DD (ODD > ensemble des sphères de transitions durables) et donc d'accompagnement des élèves à se projeter et se construire dans ce monde, je souhaite aujourd'hui aborder avec vous comment l'Onisep participe à répondre à ces enjeux notamment par l'élaboration d'un cadre de compétences du 21ème siècle en mettant l'accent sur la nécessité d'accompagner les élèves à prendre conscience et à « décrire » leurs compétences pour construire leurs parcours.

Référentiel de l'Onisep

L'Onisep a souhaité s'investir dans ce sujet, en développant un référentiel de compétences du 21ème siècle qui pourra être utilisé dans l'accompagnement des parcours d'orientation. Ce référentiel se base sur un cadre canadien d'apprentissage en profondeur, et sur ses 6 C, (adaptées au contexte français) : Collaboration, Créativité, pensée Critique, Connaissance de soi, Citoyenneté mondiale et Communication.

13 référentiels de compétences « transversales » francophones ou traduits officiellement en français ont été analysés afin de recenser les compétences décrites et de les « classer » sous chacune des 6 C. Ce travail d'analyse a ensuite été confronté en plusieurs étapes à des enseignants, PsyEN, étudiants PsyEN et IEN. Une première version a ainsi pu être proposée, puis adaptée pour un usage auprès d'élèves de lycée.

Ce référentiel se présente donc en 6 grandes dimensions de compétences, les 6 C, chacune de ces dimensions est décrite en domaine puis en compétences. Nous identifions ainsi 36 compétences (35 pour la version utilisée auprès des élèves) décrites à chaque fois comme « une capacité mise en œuvre dans une tâche ». Il semble justement intéressant de spécifier que les compétences sont décrites comme des capacités, et non des compétences. En effet, le parti pris étant qu'une compétence n'existe que contextualisée et construite dans une action, les descriptions hors de tout contexte pourraient difficilement être présentées comme des compétences. Cela sert cependant de cadre d'apprentissage, notamment pour décrire ses activités et ainsi expliciter ses compétences en situation.

En résumé : Ce monde incertain, complexe, en transformations rapides — climatique, technologique, sociale — exige des jeunes une capacité à se projeter autrement : pas seulement comme individus qui choisissent un métier, mais comme personnes capables d'agir dans et avec un collectif, de s'adapter, de contribuer, de prendre leur place dans un monde interdépendant.

Ces compétences du 21ème siècle, telles que décrite dans ce référentiel, prennent ainsi toute leur importance. Elles ne sont pas des compétences nouvelles, ou des compétences « de plus », mais des leviers pour traverser les incertitudes.

Expliciter plutôt qu'identifier : une clé pour l'orientation dans un monde incertain

Maintenant que nous avons identifié quelques enjeux de l'orientation au 21ème siècle, que nous avons présenté les compétences qui nous paraissent importantes à développer pour construire ses parcours d'orientation, une question : comment accompagner les élèves (les jeunes) dans la découverte et l'appropriation de ces compétences ?

La compétence ne peut pas se résumer à une case dans un référentiel : c'est un processus vivant, qui se construit dans l'action et dans un contexte précis.

Et pour qu'elle devienne mobilisable dans un parcours d'orientation, encore faut-il qu'elle soit racontée, mise en mots. C'est là que l'explicitation entre en jeu.

Qu'est-ce que l'explicitation ?

Les élèves peuvent facilement être face à des outils qui présentent une logique d'identification des compétences : des référentiels sont présentés en lien avec des activités et on y choisit

ses compétences, parfois des IA croisent des intérêts, des métiers et proposent des bases de compétences à sélectionner. Mais identifier, ce n'est pas expliciter et cela ne paraît pas suffisant, pour un élève, pour réellement prendre conscience de ses compétences :

Identifier c'est dire : je fais du théâtre, je maîtrise la communication orale, parce que c'est proposé dans une liste liée à la pratique du théâtre.

Identifier c'est cocher une case

Expliciter c'est dire : je suis capable de mettre en œuvre la communication orale, j'ai appris à prendre la parole devant un groupe quand j'ai participé à un atelier de théâtre d'improvisation au lycée. J'ai su trouver les bons mots et écouter les autres. »

Expliciter c'est raconter, faire sens, relier une expérience à une ou plusieurs compétences

C'est toute la différence entre dire ce qu'on a fait, et expliquer ce qu'on a appris. Expliciter, ce n'est donc pas seulement nommer une compétence, c'est reconstruire le fil entre une expérience vécue et ce qu'elle nous a fait devenir. C'est exactement ce qu'Emilie Carosin défend dans sa vision éducative de l'orientation : permettre aux jeunes de faire émerger du sens à partir de leurs expériences, y compris les plus informelles, et ainsi favoriser le développement de leur pouvoir d'agir. Et c'est sur ce sujet que nous collaborons activement avec elle et l'Université de Mons, une collaboration dont je vous présenterai quelques éléments par la suite.

Cette démarche éducative peut prendre sens bien au-delà des compétences transversales et des parcours d'orientation.

Quelles plus-values de cette démarche dans la construction d'un parcours d'orientation ?

Cette démarche permet aux élèves de prendre conscience de leur potentiel, de leurs parcours d'apprentissage et de développement de compétences, elle participe donc à rendre l'élève acteur de son propre parcours. Cette prise de recul active plusieurs leviers essentiels dans la construction de leur orientation :

Cela participe à développer la capacité de réflexivité : l'individu apprend à analyser ses expériences, à comprendre comment il a acquis certaines compétences selon les contextes explorés, avec quelles difficultés et quelles réussites.

Cela renforce également la confiance en ses propres capacités : en donnant du sens à ce qu'ils ont appris, les individus peuvent mesurer concrètement leurs progrès, leurs réussites, leurs obstacles.

Cela permet enfin de mieux communiquer sur soi : être capable de raconter de manière incarnée comment une compétence a été développée et mise en œuvre permet de rendre une présentation de soi plus vivante et plus différenciante dans un contexte où ces compétences transversales font souvent la différence.

Cette démarche d'explicitation est en soi une compétence du 21^{ème} siècle importante.

Si on s'en tient uniquement à une identification, un matching automatique, on passe à côté de ce qui fait sens pour la personne. Et c'est justement ce qui permet de se projeter dans un monde mouvant : du sens, pas seulement des cases.

L'importance de la sensibilisation et de la formation dès le lycée : l'exemple d'une expérimentation auprès d'élève de 2^{nde}

L'explicitation des compétences est une approche et un processus complexe, mais utile tout au long de la vie. Il permet notamment de justifier de ses compétences lors d'un entretien par exemple, ou encore de valoriser des expériences informelles ou non-académiques, qui pourraient passer inaperçues si elles sont peu ou mal valorisées. Prendre comme cadre les compétences du 21^{ème} siècle permet également de s'attacher à des expériences « hors parcours scolaire / académique », de se centrer sur des engagements personnels, sportifs, artistiques ou culturels.

En collaboration avec l'Université de Mons nous avons menés une expérimentation auprès de classes de 2^{nde} afin d'explorer la mise en œuvre de processus d'explicitation des compétences du 21^{ème} siècle dans le cadre d'activités artistiques et culturelles. Cette expérimentation avait pour objectif également de valoriser les activités culturelles et artistiques que les enseignants peuvent mettre en place « en plus » de leurs activités disciplinaires et de démontrer aux élèves que l'ensemble des compétences qu'ils travaillent peuvent être transférables d'un contexte à un autre.

Un peu plus 200 élèves de 2^{nde} ont pris part à tout ou partie de cette expérimentation, sans entrer dans les détails du processus vécu par les élèves et leurs enseignantes, voici quelques points clés des enseignements que nous avons pu en tirer :

Expliciter ses compétences est un processus complexe qui nécessite un accompagnement

Les élèves sont capables d'apprendre à expliciter par des exemples

Travailler les compétences du 21^{ème} siècle par des activités artistiques et culturelles valorisant autant pour les enseignants que pour les élèves : cela permet de donner du sens aux apprentissages et aux activités

Les élèves se représentent peu les compétences, à fortiori les compétences du 21^{ème} siècle : il est difficile pour eux de mettre en évidence ce qu'un intitulé induit comme descriptif / contenu.

Cette expérimentation a été une première étape à une collaboration qui perdure encore aujourd'hui, et qui a vocation à élaborer un outil numérique permettant la conscientisation des compétences du 21^{ème} siècle.

L'intérêt de travailler sur des activités artistiques et culturelles a été également de mettre en évidence que ces compétences sont présentes partout, toutes les compétences. En effet, on pourrait s'attendre à ce qu'uniquement la créativité par exemple soit travaillée dans une activité artistique. Ce processus permet de faire exprimer par l'élève lui-même l'ensemble des compétences / dimensions qu'il a pu approcher par cette activité. Cela permet également par la suite de le faire se questionner sur son appétence pour l'une ou l'autre des compétences, d'identifier d'autres situations dans laquelle il aurait pu la mettre en œuvre, et finalement de s'auto-évaluer sur sa « facilité d'appropriation » du concept et de la compétence même.

Travailler en classe ce processus, sur une activité commune est également vertueux. En effet, en apprenant collectivement à décrypter une activité mais en mettant en évidence individuellement son vécu de l'activité et en décrivant à sa manière ses propres compétences on apprend : à se positionner dans un collectif et sur une histoire commune tout en se distinguant des autres.

En résumé : c'est un processus long et complexe mais qui a de multiples vertus. C'est également un processus qui pourra être utilisé à toutes étapes du parcours personnel et professionnel d'un individu. Il est donc nécessaire de l'approcher dès le lycée, voir le collège, afin de préparer au mieux les individus à se construire et se projeter.

Conclusion

Vous l'aurez certainement remarqué, je n'ai abordé ni la question de l'évaluation ni la question de la performance, simplement parce que ce n'est pas, actuellement, un objectif de nos travaux. En effet, nous ne cherchons pas à valider des compétences détenues par des élèves, mais vous l'aurez compris, à les accompagner à en prendre conscience, les décrire, et comprendre comment elles peuvent et vont servir leurs parcours d'orientation.

Alors si je devais résumer :

Les compétences du 21^e siècle sont indispensables, mais elles ne sont utiles que si la personne sait les reconnaître, les formuler, les incarner.

Ce travail d'explicitation est un levier d'orientation, et pas une évaluation de fin de parcours. Il permet le passage d'une compétence invisible à une compétence mobilisable.

Ce travail peut commencer dès le lycée, à partir d'expériences réelles, collective et parfois informelles des jeunes.

Et nous, en tant que professionnels de l'orientation, on joue un rôle essentiel : offrir des espaces, des temps, des outils pour permettre cette mise en mots, cette prise de conscience. Parce qu'au fond, s'orienter, ce n'est pas choisir une case. C'est donner du sens à ce qu'on vit, et se donner le droit de dire : "voilà qui je suis en train de devenir."

Ce compte rendu est rédigé sous la responsabilité des rédacteurs : Bernard BARBIER, Fabien BELTRAME, Nahema BETTAYEB, Mélanie COQUELIN, Auriane DESBOIS, Annick SOUBAI