



HAL
open science

QUEL PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION POUR LES FUTURS CONSEILLERS EN ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE ?

Emeric Vidal, Sabrina Labbé, Vanessa Vidaller

► To cite this version:

Emeric Vidal, Sabrina Labbé, Vanessa Vidaller. QUEL PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION POUR LES FUTURS CONSEILLERS EN ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE ?. 5ème colloque international de didactique professionnelle "Former et développer l'intelligence professionnelle", Oct 2019, Montréal, Canada. ⟨hal-02334443⟩

HAL Id: hal-02334443

<https://hal.science/hal-02334443v1>

Submitted on 26 Oct 2019

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

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



HAL Authorization

SYMPOSIUM #29 – COMMUNICATION #6 : QUEL PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION POUR LES FUTURS CONSEILLERS EN EVOLUTION PROFESSIONNELLE ?

Emeric VIDAL, Responsable pédagogique Batipole, France, emericbatipole@gmail.com
Sabrina LABBE, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation – Université Toulouse Jean Jaurès– Laboratoire EFTS – France, labbe@univ-tlse2.fr
Vanessa VIDALLER, Maître de conférences associée en Sciences de l'Éducation – Université Toulouse Jean Jaurès– Laboratoire EFTS – France, vidaller@univ-tlse2.fr

Type de communication

Participation à symposium

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Métier émergeant dans le cadre de la réforme sur la formation professionnelle, le conseil en évolution professionnelle a été réalisé dans un premier temps par des opérateurs nommés par l'État. Suite à cinq années d'exercice voire d'expérimentations, ce service va être élargi à de nouveaux acteurs à partir d'un appel à projet et d'un cahier des charges définissant un référentiel métier. Ceci nous interroge sur le processus de professionnalisation à l'œuvre et sur l'appropriation de ce nouveau référentiel métier par les acteurs. Pour tenter de répondre à ces questions, nous proposerons une méthodologie d'investigation s'appuyant sur le concept des représentations professionnelles.

Mots-Clés : Référentiel métier, professionnalisation, représentations professionnelles, CEP.

Contribution

Depuis son apparition en 2014, le service du conseil en évolution professionnelle (CEP) est réalisé par des opérateurs institutionnels rompus à ces missions d'information et d'orientation. Ces prestations sont généralement réalisées par des professionnels du conseil bénéficiant de savoirs d'expériences opérationnels. Au-delà des prestataires historiques (Apec, Cap Emploi, Missions locales et Pôle Emploi) la loi du 5 septembre 2018 prévoit de sélectionner de nouveaux opérateurs régionaux. Ce redéploiement territorial, au travers d'une libéralisation partielle du marché, doit être réalisé à partir d'un appel à projet émanant de l'agence France Compétences qui aura pour conséquence l'apparition de nouveaux acteurs. Dès lors, ces derniers, venant s'immiscer dans un champ social très spécifique, devront être en mesure de professionnaliser leurs personnels ou *a minima* de les former aux activités de conseil. Face à l'enjeu sociétal de « sécurisation des parcours », nous percevons l'importance déterminante de la professionnalisation des acteurs du CEP. Dans ce cadre, nous souhaitons savoir si le descriptif détaillé des missions du conseiller en évolution professionnelle, formalisé

par le législateur dans l'annexe du décret de loi de 2014⁸⁸, peut s'avérer être un outil pertinent en termes de professionnalisation, car nous posons la limite des documents normatifs comme détenteurs de réels repères professionnels. En effet, de nature décontextualisée, un référentiel d'activité ne dit pas grand-chose concernant l'intelligence professionnelle mobilisée par les acteurs. Notre réflexion envisage donc, non pas d'apporter un énième regard critique concernant de tels outils⁸⁹, mais plutôt d'ouvrir de nouvelles pistes d'investigation permettant de les enrichir. Notre visée consiste donc à optimiser les processus de professionnalisation des praticiens, qu'ils soient experts ou débutants.

Dans un premier temps, sans revenir sur le rôle et les missions du conseiller en évolution professionnelle, nous essayerons de comprendre, comment peut s'écrire le référentiel de compétences *d'un métier en devenir*. Nous proposerons ensuite quelques pistes théoriques et méthodologiques qui permettraient d'amender de tels outils, notamment en introduisant la notion d'intelligence professionnelle. Enfin, nous préciserons comment, à travers une recherche-action, il serait possible, sous certaines conditions, de participer à la professionnalisation des *acteurs-auteurs*, ici, engagés dans les activités de CEP.

Comment s'écrit le référentiel de compétences d'un métier émergent ?

Généralement un référentiel, qu'il soit d'un métier ou de compétences, s'écrit « à partir de l'analyse des situations de travail et de l'explicitation des principaux résultats attendus » (CEDIP⁹⁰, 2012). D'après les travaux de Beltrame (2018), qui concernent la question du travail prescrit, nous faisons l'hypothèse que dans le cas de la rédaction du référentiel du CEP, le législateur s'est principalement focalisé sur la description des résultats attendus. Dans ce sens, le cahier des charges relatif à l'offre de services du CEP, venant annexer l'arrêté du 29 mars 2019⁹¹, précise le périmètre de la prestation et les contours des fonctions du CEP. Par ailleurs, ce document législatif aborde clairement la question de la professionnalisation des équipes en charge d'opérationnaliser la prestation. Pour ce faire, il renvoie au rapport réalisé en 2017, à la demande de l'État, par l'Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) et dans lequel sont prescrites les activités et compétences attendues du conseiller en évolution professionnelle. À la lecture de ce document⁹², nous observons un glissement d'une fonction de conseil à une fonction d'accompagnement à autrui. Dans le même ordre d'idée, ce référentiel n'est pas sans rappeler celui du conseiller en insertion professionnelle⁹³ (CIP), mais aussi du professionnel de l'orientation scolaire et professionnelle (Rome Pôle Emploi K2112)⁹⁴,

⁸⁸ <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/guide-cep-2017.pdf>

⁸⁹ Nous renvoyons ici aux travaux de Maillard (2012).

⁹⁰ Le centre d'évaluation de documentation et d'innovation pédagogique est une institution gouvernementale qui dépend du ministère de la transition écologique et solidaire.

⁹¹ Prévu à l'article L. 6111-6 du code du travail.

⁹² <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/guide-cep-2017.pdf>

⁹³ Le CIP est un titre professionnel de niveau III porté par le ministère du travail et de l'emploi.

⁹⁴ « Cet emploi/métier est accessible à partir d'un Master en psychologie, psychologie du travail, psychosociologie » <https://candidat.pole-emploi.fr/marche-du-travail/fichemetierrome?codeRome=K2112&t:lb=t>

du conseiller en bilan de compétences⁹⁵, voire du bilan de compétences lui-même⁹⁶. En effet, l'ensemble des fonctions d'accompagnement décrites dans le rapport correspondent à celles présentes dans ces différents référentiels métiers et notamment l'activité : *accompagnement à l'élaboration et la réalisation des projets professionnels*. Mais « l'enjeu du CEP est de remédier à cet héritage issu de plusieurs réseaux dont il faut améliorer non seulement la synergie intrinsèque (CIO, Pôle Emploi, Missions Locales, APEC, Fongecif, etc.), mais également les liens avec les valideurs et les certificateurs supposés formaliser les besoins en compétences des entreprises » (Santelmann, 2018, p.27).

D'autre part, des origines professionnelles diverses existent chez les opérateurs CEP : une diversité de niveau de formation allant du CIP, diplôme de niveau III, aux professionnels diplômés de niveau I. On observe aussi une diversité des disciplines de formation allant de la psychologie, des sciences de l'éducation aux ressources humaines, aux sciences de gestion, de l'administration... Dans un tel éclectisme, quelle identité professionnelle peut se construire dans les contextes professionnels. Et quel rôle peut remplir le référentiel que nous questionnons ? Pourrait-il être envisagé comme un référentiel provisoire, fruit d'un travail d'expérimentation mené entre dans différentes régions de France⁹⁷ en amont de la mise en œuvre officielle du CEP en 2015 par les cinq opérateurs (Pôle Emploi, Cap Emploi, APEC, Mission Locale et OPACIF) : serait-il alors de nature prédictive ou aurait-il une simple vocation d'orientation axiologique ?

Bien qu'il soit construit dans une intention pragmatique et utilitariste, ce référentiel métier, (comme bien d'autres d'ailleurs), laisse entrevoir quelques zones d'ombre. En effet, les travaux d'Hébrard, (2011, 2013, 2014) mettent en lumière certaines impasses concernant la pertinence de l'utilisation de tels outils sur les métiers de la relation à autrui, ici le métier de CEP. Cet auteur interroge « la place faite à "l'humanité" dans les référentiels de compétences » (Hébrard, 2011, p. 104). Pour le dire autrement, il questionne la faible prise en compte des dimensions relationnelles, socio-affectives et axiologiques dans ces textes normatifs qui sont souvent enfermés dans des approches techniques sclérosantes, restrictives et décontextualisées. Pourtant, c'est certainement dans ces dimensions *extra technicistes* que s'exerce l'intelligence professionnelle du praticien. Dès lors se pose la question de savoir comment repérer et appréhender de telles compétences qui se disent difficilement sur le papier.

⁹⁵ <https://referentiels-metiers.opiiec.fr/fiche-metier/32-consultant-en-accompagnement-individuel>

⁹⁶ <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droit-a-la-formation-et-orientation-professionnelle/bilan-competences>

⁹⁷ <https://www.defi-metiers.fr/temoignages/le-faf-tt-exp%C3%A9rimentation-le-cep-en-ile-de-france>
<https://orientactuel.centre-inffo.fr/?article964>

Quel cadre théorique pour circonscrire l'intelligence professionnelle ?

La rédaction de référentiels ne suffit pas pour concevoir un dispositif de professionnalisation qui soit efficient et opérant. Car on le sait, « le travail peut être considéré sous quatre aspects distincts : le travail *prescrit*⁹⁸ (ce que l'on doit faire), le travail *réel* (ce que l'on fait "vraiment"), le travail *réalisé* (ce que l'on a fait "finalement") et le travail *vécu* » (Dujarier, 2006, p.53). Dès lors, il nous semble nécessaire de repenser la démarche didactique à entreprendre en vue de professionnaliser le CEP. En effet, si l'enjeu est de déterminer les savoir-faire construits par les professionnels du métier, l'apport de la didactique professionnelle (Pastré, 2002, 2011; Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) offre une perspective intéressante pour qui veut circonscrire toutes les dimensions « d'un savoir agir complexe » (Tardif, 2006) et notamment pour révéler l'intelligence au travail⁹⁹. Parmi les différents concepts du champ théorique, l'ergonomie cognitive -via le concept de *l'image opérative* développé par Dimitri Ochanine (Weill-Fassina, 2016)- permettrait d'appréhender l'intelligence professionnelle. En effet, cette image opérative désigne la représentation mentale que l'opérateur se fait de l'objet qui concourt à l'action (Ochanine, 1978). Dès lors, pour orienter son action, l'individu (ici le praticien) construit « un *reflet de la réalité* pour la connaître et agir sur elle : le sujet élabore un modèle mental dynamique de la situation ». Par ailleurs, « ce *reflet* n'est pas une copie de la situation, mais une interprétation qui sert de base d'orientation à l'action, permet l'anticipation des états futurs de la situation par rapport aux buts poursuivis et des réajustements en fonction des résultats et des besoins de l'action » (Weill-Fassina, 2016, p.3). Il s'agirait donc de saisir ce *reflet* (que nous appellerons aussi ici représentation) pour identifier une partie de l'intelligence professionnelle mobilisée par les praticiens lors de la réalisation de leurs activités.

Une démarche à initier autour des référentiels métiers

Une des méthodes utilisées pour saisir cette représentation consiste à réaliser « des prises d'information » (Murillo, Becerril Ortega, & Fraysse, 2011) auprès des individus engagés dans leurs activités professionnelles. Ces prises d'information se réalisent à partir d'observations de terrain et d'entretiens d'auto-confrontation. Mais dans le cas de l'analyse de l'activité du CEP, nous nous trouvons confrontés à une problématique déontologique et éthique. En effet, ici, le professionnel intervient dans un cadre strictement confidentiel rendant difficile tout type d'observation ou de prise de données (enregistrements audios ou vidéos). Dès lors, face à cette difficulté méthodologique, la pluridisciplinarité des sciences de l'éducation autorise les apports de la psychologie comme « l'une des principales sciences contribuant à la compréhension des faits de formation » (Carré et Mayen, 2019, p. 12). Plus précisément, une approche psychosociale pourrait permettre de contourner cette difficulté méthodologique en convoquant le concept des « représentations professionnelles » (Piasser, 2014) adossées au

⁹⁸ C'est nous qui mettons en italique.

⁹⁹ Nous rappelons au passage qu'au carrefour de trois courants théoriques⁹⁹, la didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail afin de pouvoir concevoir la formation des compétences professionnelles.

courant des représentations mentales de Piaget (1967, 1975) et issues du concept des « représentations sociales » (Lo Monaco, Delouée, & Rateau, 2016).

Selon cette proposition théorique, il ne s'agirait plus d'analyser l'activité, mais d'y déceler l'intelligence professionnelle mobilisée par le praticien, il s'agirait alors d'identifier les représentations que les acteurs ont construites au cours de leur activité et dans leur collectif professionnel. En fait, nous cherchons à repérer les écarts qui pourraient exister entre les activités prescrites par le référentiel et la (ou les) représentation(s) des praticiens concernant leurs propres activités et leur « vécu ». En d'autres termes, nous faisons l'hypothèse que l'intelligence professionnelle (qui serait une forme de *métis* invisible) s'exprimerait au-delà de l'activité prescrite, dans l'activité vécue et partagée. Ainsi, devant la difficulté à observer l'activité réelle en situation, nous proposons de décaler notre regard et de recueillir *une activité représentée* (en quelque sorte) et considérée comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1991, p. 36). Par ailleurs, cette représentation offre une grille de lecture communautaire, une réalité collective pour des professionnels (fonction cognitive) se reconnaissant et orientant ainsi leurs pratiques pour savoir comment *bien* agir (fonction orientation des conduites). Dès lors, si l'intelligence professionnelle issue d'une « pensée en œuvre dans l'acte » (Jobert, 2011) se glisse entre la tâche prescrite et *l'activité représentée* des praticiens, il serait possible d'imaginer un protocole de recherche autorisant l'investigation de cette forme « d'intelligence et de pensée¹⁰⁰ » (Détienne & Vernant, 1974) professionnelle. L'analyse et l'interprétation des résultats ainsi obtenus pourraient permettre d'amender tout référentiel métier.

La recherche-action comme outil de professionnalisation ?

Afin d'investiguer la question de l'intelligence professionnelle des CEP par le filtre des représentations professionnelles, nous envisageons de réaliser une recherche-action. Cette modalité permet de créer une coopération (Labbé & Courtois, 2017) entre les différents acteurs de la démarche : ici par exemple des CEP et les chercheurs. Inscrits dans une démarche de type qualitative, nous ambitionnons d'interroger des groupes constitués de CEP issus de structures diverses. Dès lors, les participants seraient soumis à des entretiens d'enquêtes collectifs dont l'objectif consiste à explorer les représentations des acteurs, membres du groupe de discussion, concernant leurs propres activités professionnelles (ici notamment l'activité d'accompagnement). Dans ce contexte, « les participants confrontent leurs idées, les laissent se heurter dans des polémiques ouvertes ou cachées, dans des dialogues internes ou externes, les uns avec les autres » (Markova, 2004, p. 235). Ces entretiens collectifs, aussi appelés *focus group* permettent aux participants « d'exprimer non seulement leurs points de vues (objectif

¹⁰⁰ Qui « implique un ensemble complexe, mais très cohérent d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses [...] » et « elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux » (Détienne & Vernant, 1974, p. 10).

propre à l'entretien individuel, par exemple), mais davantage, de discuter, en toute sérénité, des aspects qui les opposent, qui les relie, des nuances entre leurs visions, leurs croyances ou leurs opinions, objectifs qui sont justement visés par ce dispositif » (Baribeau, 2009, p. 135-136). C'est à travers ces échanges que nous espérons repérer des éléments appartenant à la notion d'intelligence professionnelle. Les corpus ainsi recueillis pourraient alors faire l'objet d'une analyse lexicale multidimensionnelle automatisée *via* le logiciel libre Iramuteq¹⁰¹, ou encore une analyse sémantique automatisée, en utilisant le logiciel Tropes (Molette et Landré, 2013) afin de repérer les représentations et leurs évolutions éventuelles.

Mais au-delà de l'aspect méthodologique initié par cette étude, qui ambitionne de révéler des éléments appartenant à l'intelligence professionnelle et susceptible d'abonder le référentiel métier, la recherche devient surtout un formidable vecteur de professionnalisation pour les *acteurs-auteurs* engagés dans la démarche. En effet, nous pensons que le fait de questionner collectivement les acteurs, à l'occasion de ce protocole, occasionnera des délibérations et donc la création de potentielles nouvelles références communes voire de nouvelles normes et valeurs professionnelles. La recherche-action autoriserait alors la réflexivité, la mise en commun de points de vues ou le partage de retour d'expériences, créant ainsi de nouveaux « savoirs d'action » (Barbier, 2011; Barbier & Galatanu, 2004) pour les CEP.

Bibliographie

- Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris: L'Harmattan.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives, Vol 28*(n°1), 133 à 148.
- Beltrame, F. (2018). Du bilan de compétences au conseil en évolution professionnelle : un regard sur le travail prescrit. *Éducation permanente, Le conseil en évolution professionnelle : rupture ou continuité ?*(Hors série AFPA), 51-59.
- Carré, P., & Mayen, P. (2019). *Psychologies pour la formation*. Paris : Dunod.
- CEDIP. (2012, janvier 1). Comment réaliser un référentiel de compétences individuelles ? Consulté 26 juin 2019, à l'adresse <http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/comment-realiser-un-referentiel-de-competences-a188.html>
- Détienne, M., & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence, La mètis des Grecs*. Paris: Flammarion.
- Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris, France : P.U.F.
- Hébrard, P. (2011). L'humanité comme compétence ? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol 44*, 103-121.
- Hébrard, P. (2013). Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine. In S. Labbé & P. Champy-Remoussenard, *Le travail en évolution*. Toulouse, France : P.U.M.

¹⁰¹ Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.

- Hébrard, P. (2014, février). *L'humanité comme compétence. Pour une approche humaniste et clinique de la formation professionnelle*. Conférence présentée à Toulouse Université Jean Jaurès. Toulouse Université Jean Jaurès.
- Jobert, G. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 357-382). Paris, France : Dunod.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Labbé, S., & Courtois, L. (2017). Nécessité, bénéfices et difficultés de la coopération chercheur(s) – acteurs(s) en Recherche-Action. *La recherche en éducation*, (17), 27-48.
- Lo Monaco, G., Delouée, S., & Rateau, P. (2016). *Les représentations sociales -Théories, méthodes et applications*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Maillard, F. (2012). *Former, certifier, insérer : Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes, France : P.U.R.
- Markova, I. (2004). Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups. *Bulletin de psychologie*, Vol Tome 57 (3)(n°471), 231 à 236.
- Molette, P., & Landré, A. (2013). *Tropes Version 8.4*. Consulté à l'adresse <http://www.tropes.fr>.
- Murillo, A., Becerril Ortega, R., & Fraysse, B. (2011). Les prises d'information dans les activités professionnelles : des éléments à prendre en compte en formation. *Travail et apprentissages : revue de didactique professionnelle*, (8), 30-47.
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et éducation*, 1, 63-72.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (138), 9-17.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance Scientifique*. Paris, France : Gallimard.
- Piaget, J. (1975). *L'Équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris, France : P.U.F.
- Piaser, A. (2014). Représentations professionnelles. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 273-276). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Santelman, P. (2018). Introduction. Dossier hors-série 2018 AFPA-Education permanente : *Le conseil en évolution professionnelle (CEP) et l'ingénierie des parcours*. Paris, France : Education permanente, pp.7-11
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Weill-Fassina, A. (2016). L'image opérative de Dimitri Ochanine en contexte. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (18-1). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/pistes/4655>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (17), 11-38.