



**MINISTÈRE
DE LA JUSTICE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*



École nationale
d'administration
pénitentiaire

L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES À L'ÉNAP QUELQUES REPÈRES



2020

Sébastien Poirier
Département de la recherche

*« Dis-moi et j'oublierai,
montre-moi et je me souviendrai,
implique-moi et je comprendrai »*

(Confucius)

Préface

Par Paul Mbanzoulou, HDR, directeur de la recherche, de la documentation et des relations internationales, Énap

L'approche par les compétences (APC) se développe progressivement à l'Énap depuis la réforme de la formation des surveillants pénitentiaires intervenue en 2018. Ce choix n'est pas fortuit. Il s'inscrit dans le sillage du mouvement de changement de modèle de formation apparu en France dans les années 90 pour répondre aux besoins du marché du travail par une meilleure professionnalisation des futurs professionnels. L'un des enjeux de cette approche est de placer l'apprenant au cœur de la formation. Et l'un des défis que doit surmonter l'Énap, lié à la nouveauté de cette approche, est d'amener les formateurs à adopter cette approche. Une telle perspective nécessite de développer une véritable culture de l'APC par la définition de ses contours et de souligner ses premières traductions concrètes à l'Énap afin de renforcer sa pertinence et son déploiement.

L'objectif de ce livret est de permettre aux formateurs, personnels et élèves de l'Énap principalement, de comprendre les enjeux et motivations à l'origine du changement de modèle de formation ainsi que les postures pédagogiques qu'exige l'approche par les compétences. Mais qu'est-ce que l'APC ? Pourquoi l'adopter à l'Énap ? Quelle ingénierie de formation est requise dans cette approche par les compétences ? Telles sont les questions principales auxquelles répond ce livret.

Proposer aux lecteurs un livret sur l'APC est une initiative dont ne peut que légitimement se réjouir. Qui de mieux pour s'atteler à son élaboration que Sébastien Poirier, titulaire d'un master en ingénierie de formation, ancien adjoint à la directrice de formation en charge des unités de formation et aujourd'hui chargé d'études au Cirap ?

En effet, Sébastien Poirier nous livre ici quelques éléments et mots clés pour mieux comprendre ce qu'est l'approche par les compétences. Ce livret ambitionne ainsi de permettre aux formateurs, personnels et élèves de l'Énap de partager une connaissance commune de ce qui, progressivement, constitue, sinon la matrice de toutes les formations à l'Énap, au moins l'orientation de celles-ci et de la politique de formation de l'école.

Je ne peux que saluer ici le travail de synthèse didactique réalisé par l'auteur qui fait de ce livret un outil de connaissance de l'APC et de déclinaison concrète des modalités d'organisation de cette approche dans les dispositifs de formation. Il permet aussi de mieux cerner les exigences de l'APC à l'égard des formateurs et des intervenants divers .

Beaucoup reste encore à faire pour que l'Énap adopte intégralement l'approche par les compétences, mais la diffusion de ce livret et la publication du rapport d'évaluation intitulé : « Nouvelle ingénierie de la formation des élèves surveillants : l'impact de l'approche par les compétences sur l'alternance » produit par Sébastien Poirier (dont est issu ce livret) constituent des pas importants sur cette voie. Gageons que le lecteur y trouvera une invitation à découvrir ce rapport d'évaluation et à renouveler ses grilles de lecture et d'action en matière de formation professionnelle.

Enseignement ou formation professionnelle ?

Le décret n°2000-1328 du 26 décembre 2000 relatif à l'École nationale d'administration pénitentiaire en fixe la première mission :

« La formation professionnelle initiale et tout au long de la vie des fonctionnaires et agents publics occupant un emploi dans l'administration pénitentiaire ainsi que la formation professionnelle continue des partenaires du service public pénitentiaire ».

Par nature, l'Énap est donc un centre de formation professionnelle et non une école ! On ne peut s'inscrire dans la mission d'un centre de formation si nous confondons enseignement et formation professionnelle, enseignant et formateur.

Si l'enseignement se définit volontiers par la **transmission de connaissances**, la formation professionnelle désigne le processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir **les savoirs (connaissances), les savoir-faire (habiletés) et les savoir-être (attitudes)** nécessaires à l'exercice d'un métier et combinées sous forme de compétences.

Prenons soin, dès l'introduction, de ne surtout pas opposer connaissances et compétences. La compétence permet même de réconcilier « théorie » et pratiques en associant le savoir et ses applications opérationnelles. Perrenoud (1998) soutient que les compétences ne tournent pas le dos aux savoirs, puisqu'elles ne peuvent s'en passer ! Il admet pourtant qu'il faut accepter d'enseigner moins de connaissances si l'on veut réellement développer des compétences.

Pour résumer, l'agent pénitentiaire ne peut pas devenir ou rester compétent sans disposer de connaissances mais la mémorisation de textes ne suffit pas à être compétent. L'approche par les compétences apportera une réponse à cette équation.

La formation est un vecteur de **professionnalisation**, entendue simplement avec les mots de Wittorski (2008) comme la « **fabrication** » du **professionnel**. Bourdoncle (2000) caractérise une formation dite « professionnalisante » avec les mots suivants :

La formation à l'activité, dont on dit qu'elle se professionnaliserait lorsqu'elle s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (étude de cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes...) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs).

L'approche par les compétences se développe depuis les années 90' pour répondre aux besoins du marché du travail (adaptabilité, mobilité, transversalité) : « Cette approche marque un tournant par rapport aux conceptions pédagogiques antérieures. Elle est caractérisée par le passage d'un apprentissage centré sur la transmission des connaissances (où l'accent

est mis sur les savoirs et sur le formateur, premier responsable de leur enseignement) à une pédagogie qui définit les actions que l'apprenant devra être capable d'effectuer après ses apprentissages » (Guide méthodologique d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle - Québec).

Implications concrètes :

- Les termes de l'enseignement (scolarité, classe, etc.) doivent être remplacés par un vocabulaire adapté à la formation professionnelle (cf. annexe).

Ex : Nous ne suivons pas un programme scolaire, nous nous appuyons sur un référentiel de formation.

- La transmission de connaissances participe à la formation professionnelle mais elle n'en constitue qu'une partie.

- Un dispositif de formation initiale prépare une prise de fonction. Ce n'est pas un programme scolaire qui prépare des examens pour obtenir un diplôme.

- Proches de la notion de professionnalisation, les termes de responsabilisation et d'autonomisation doivent inspirer la construction d'un dispositif de formation professionnelle.

- L'approche par les compétences n'est ni une mode, ni un concept abstrait, elle désigne un modèle d'ingénierie de formation concret qui s'appuie sur une méthodologie simple mais très précise qui sera décrite dans ce livret.

Quelle place pour la transmission des connaissances ?

Les connaissances, le savoir, font partie de la compétence. Aucune formation professionnelle ne fait l'économie de fournir des éléments de connaissance (réglementation, apports scientifiques).

La question n'est pas de continuer ou pas à appuyer les contenus de formation sur des connaissances. Il s'agit plutôt d'en interroger les modalités pédagogiques. Il convient d'interroger l'intérêt de maintenir le cours magistral pour quatre raisons :

- Les élèves eux-mêmes répètent que cette modalité est totalement inadaptée, a fortiori s'il s'agit d'un cours en amphithéâtre qui empêche l'interaction (c'est évidemment moins vrai pour les cours en sous-groupes)

- En 2020, les élèves accèdent à internet et à la plateforme MoodEnap. Autrement dit, l'accès aux connaissances est envisageable en totale autonomie. La faible interaction du présentiel peut même être améliorée, à distance, par la mise en place de discussions en ligne.

- Dans une formation pour adultes, il n'y a pas lieu de vérifier que l'apprenti a effectivement pris connaissance d'un contenu de cours. Cela relève de sa propre responsabilité. Si elle est bien construite, l'évaluation sanctionnera le manque d'assiduité. A l'inverse, la présence de l'apprenti dans une salle ne garantit en rien son attention...

- Le cours magistral, contrairement aux modalités actives, porte le risque d'une transmission de connaissances décontextualisées, non liées à des activités réelles (ce que l'apprenti qualifiera de cours « théorique »). Ne pas confondre une séance intéressante et une séance utile...

A minima, il conviendrait de vérifier la plus-value d'un cours magistral par rapport à la mise à disposition des supports.

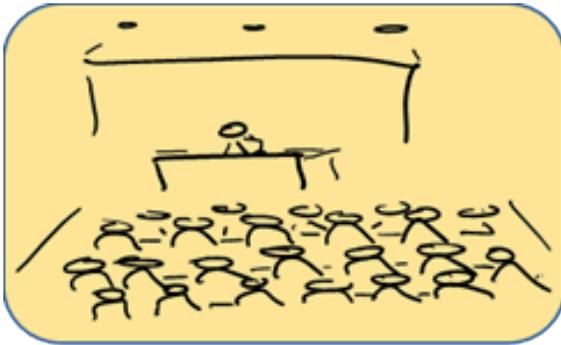
Pourquoi changer de modèle de formation ?

Pour mesurer le changement, avant de parler approche par les compétences, il faut se souvenir des modèles précédents, utilisés à l'Énap comme dans les autres écoles de service public.

Le modèle éducatif a longtemps été basé sur le principe de la transmission mettant l'apprenant en situation passive (relation descendante formateur-for-mé), à travers une approche par discipline (français, mathématiques, etc.). La formation professionnelle s'est d'abord calquée sur ce modèle. L'Énap a ainsi connu **l'approche par les contenus** qui se fonde sur les connaissances à transmettre par l'école, la dimension pratique des métiers étant réservée aux stages.

Les noms des départements pédagogiques témoignent encore de cet héritage puisqu'ils listent des « matières » ou des « domaines » (aujourd'hui le droit, la sécurité, la probation, le management, le greffe, le renseignement)

Dans ce cadre, le cours magistral restait la modalité pédagogique principale.



Cours magistral

Défauts :

- Ce modèle divisait la formation en deux temps séparés. L'Énap transmettait des savoirs théoriques à Agen tandis que la pratique professionnelle relevait essentiellement des stages, sans connexion entre connaissances et pratiques. Charge à l'élève de compiler les deux !

- Ce modèle est par ailleurs obsolète dans un environnement technologique nouveau. Les individus n'acceptent plus d'être en position passive pour apprendre leur métier d'autant que le savoir dont ils ont besoin est largement disponible et accessible en ligne.

Lorsque la formation a résolument visé la professionnalisation, les séances pédagogiques ont intégré à l'Énap la dimension opérationnelle en intégrant dans les contenus, outre les savoirs, des objectifs relatifs aux savoir-faire et aux savoir-être : c'est la pédagogie par objectifs



Pédagogie par objectifs

Défaut : Cette pédagogie sépare chaque objectif pédagogique. La compétence est alors imaginée comme une addition de ressources (savoirs + savoir-être + savoir-faire). On pensait que l'école pouvait se contenter de développer ces ressources et que l'élève serait capable d'en faire la synthèse en temps réel lors de sa prise de fonction.

Devant une situation donnée, auprès d'un collègue ou devant une personne détenue, il se dirait « *je vais me servir de ce que j'ai appris dans ce cours de droit, je vais le mélanger avec ce cours de sécurité mais il faudra aussi que je pense à ce cours sur la relation...* » ! On admettra que cette version n'est pas réaliste.

Si on fait le parallèle avec l'apprenti pâtissier, cette pédagogie par objectifs se construirait à partir de cours réservés aux recettes, d'autres cours dédiés aux techniques, les dernières séances réservées aux règles d'hygiène. Le jeune diplômé n'aura jamais fait le moindre gâteau !

Implications concrètes :

- Si elle reste insuffisante, la pédagogie par objectifs a permis de déployer les premières formes de pédagogie active pour stimuler le savoir-faire et le savoir-être. Les formateurs pouvaient enfin tisser un lien entre connaissances et pratiques professionnelles.
- Dans le même temps, la construction du bâtiment de simulation a largement étendu les possibilités de simulation, longtemps réservées au tir et aux exercices physiques. Par ailleurs, les applications informatiques pouvaient être expérimentées à l'école sans attendre de les découvrir en stage.
- Depuis le développement de la pédagogie active, les acteurs de formation constatent que les séances de formation de l'Énap sont plus intéressantes et efficaces lorsqu'elles mettent l'apprenti en situation de « FAIRE » (simulation, compte-rendu, rapport, rédaction d'une fiche réflexe, réponse à une étude de cas, etc.).
- Dans l'approche par objectifs, on pense encore que la formation est synonyme de transmission d'un sachant vers un apprenant. Nous verrons que l'approche par compétences rompt avec ce schéma en admettant que c'est l'apprenti qui se forme lui-même. Le formateur ne sera plus un transmetteur. Il deviendra un accompagnateur.

C'est quoi l'approche par les compétences ?

L'approche par les compétences amène notre apprenti pâtissier à réaliser des gâteaux dès le début de sa formation initiale. Au lieu de morceler les savoirs, savoir-faire et savoir-être dans différentes séances de formation (approche par objectifs), il les développe en même temps et progresse en réalisant des gâteaux de plus en plus difficiles à réussir ou dans des conditions plus complexes (ex : temps plus court, etc.).

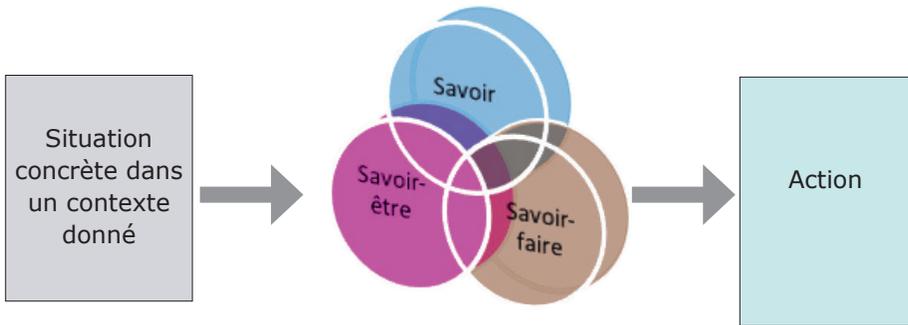
Au lieu de réserver des séances aux recettes, d'autres aux techniques puis les dernières aux règles d'hygiène, chaque séance de formation amènera à croiser recettes, techniques et règles d'hygiène. Ramené à l'Énap, ce schéma exclut des séances réservées à la réglementation, les suivantes à la pratique et les dernières à la déontologie comme dans une pédagogie par objectifs.

Toutes les séances doivent idéalement croiser les trois (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour appréhender justement leur combinaison. En quoi telle règle est difficile à mettre en application ? Dans quelle mesure telle pratique soulève un problème déontologique ?

Lire un texte hors contexte décrit un idéal. Répéter une pratique hors contexte reste confortable. Revendiquer une posture déontologique hors contexte relève de l'évidence. A l'inverse, la compétence naît de la contextualisation, de la complexité, de la mise en problème. C'est à cette condition que la formation devient professionnalisante.

Parmi les nombreuses définitions du mot « compétence », le groupe de travail du réseau des écoles de service public relève celle de Jacques Tardif (2006) qui décline le terme comme « *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ». Une seconde définition garde le même esprit : « *un regroupement ou un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de faire, avec succès, une action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail* » (Québec, ministère de l'Éducation, L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 3 Développement des programmes d'études, 2002).

Une compétence est une **combinaison**, et non une addition, de savoirs, savoir-faire, savoir-être, mobilisée **dans une situation concrète et déterminée**.



La compétence

Dans une approche par les compétences, « *la compétence est la finalité de la formation, tandis que les savoirs, les savoir-faire spécifiques à la réalisation de certaines tâches, les attitudes et autres ressources, ne seront « que » des moyens mobilisables pour agir avec compétence dans des situations complexes* ». (Aouni, 2011)

Les compétences fournissent nos objectifs de formation.

Les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) constituent nos objectifs pédagogiques.

Théoriquement, la compétence devrait être formulée avec :

- un **verbe d'action** ;
- le **quoi** : sujet de l'action ;
- le **pourquoi qui exprime la finalité de la compétence** (pour, afin de, en vue de, à l'attention de)
- éventuellement, du **comment**, lorsqu'il faut préciser un mode opératoire ou un moyen mis à disposition

Ex : « Le compte nominatif » n'est pas une compétence. c'est un thème.

« La réglementation relative au compte nominatif » n'est pas une compétence. Elle fait partie des savoirs

« Vérifier l'état du compte d'une personne détenue » n'est pas une compétence. C'est un savoir-faire

« Se rendre disponible pour renseigner une personne détenue » n'est pas une compétence. C'est du savoir-être

Renseigner les personnes détenues sur leur compte nominatif est une compétence qui devra réunir les savoirs, savoir-faire, savoir-être listés ci-dessus.

Ex : « Fouiller » n'est pas une compétence.

« Fouiller une cellule » n'est pas suffisant puisque la finalité (le quoi) n'apparaît pas

« **Fouiller une cellule pour prévenir les évasions, les violences et les trafics** » serait une formulation correcte (la finalité est souvent évidente pour le formateur, elle l'est moins pour l'apprenant)

L'approche par les compétences n'est pas nouvelle, elle est conceptualisée par les chercheurs depuis les années 90 et expérimentée dans les centres de formation depuis les années 2000. Son déploiement a commencé en Amérique du Nord et atteint progressivement le monde entier.

En France, les organismes privés et les centres de formation professionnelle ont précédé l'éducation nationale qui l'adopte dorénavant dès l'école primaire. L'Université s'en empare également pour mieux préparer les étudiants au marché du travail et pas seulement à l'obtention d'un diplôme.

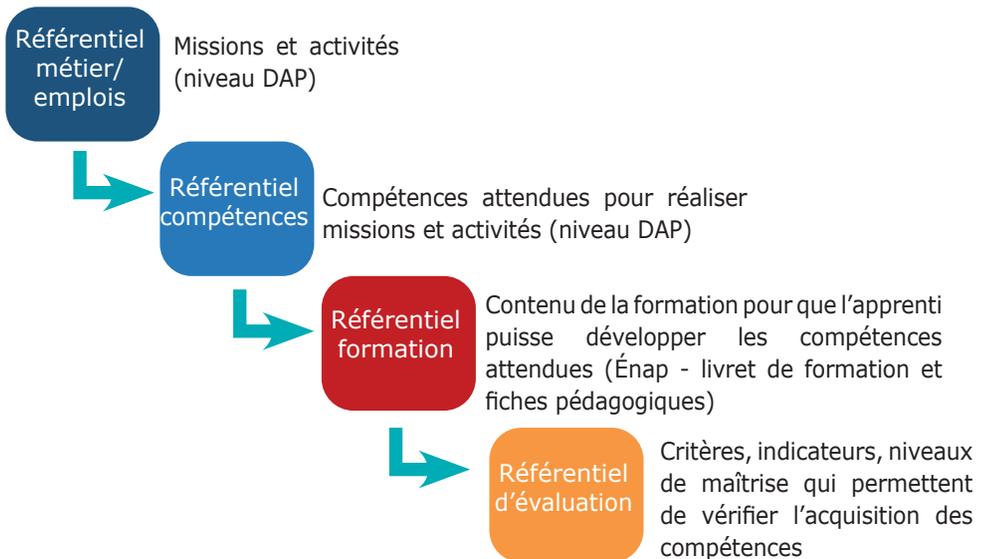
Implications concrètes :

- Pour ne pas rompre totalement avec l'ingénierie de formation précédemment mise en place à l'Énap, l'architecture d'une formation sur Violette est déclinée en unités de compétences, en modules, séquences et séances. Aujourd'hui encore, cette architecture décline des blocs de compétences jusqu'à chaque compétence « simple » attendue.
- Les objectifs de formation visent les compétences attendues dans le métier. Ils sont donc formulés avec des verbes d'action. Pour une meilleure lisibilité, à l'Énap, le choix est fait d'intituler chaque séquence par son objectif de formation. Le titre des séances devient des sous-objectifs.
- Les objectifs pédagogiques visent les ressources nécessaires, acquises en formation, pour s'approprier la compétence qui sera mise en œuvre en situation professionnelle. Idéalement, chaque fiche pédagogique devrait donc croiser des savoirs, savoir-faire, savoir-être.
- Il faut cesser d'opposer réglementation et pratiques dans le sens où chaque apport de connaissances doit préparer la pratique et chaque mise en application (simulation ou stage) renvoie à des savoirs. Le professionnel agit toujours dans un cadre réglementaire. Cet aller-retour entre textes et pratiques est fondamental.

Pourquoi adopter l'approche par les compétences ? Pour donner du sens à une formation professionnelle !

Comment stimuler l'engagement des apprentis s'ils ne voient pas l'intérêt des séances de formation ?

L'approche par les compétences donne du sens en garantissant un lien constant entre les activités professionnelles, les compétences attendues et les séances de formation. Elle est théoriquement initiée par un recueil de besoins fondé sur une analyse du travail qui repère les activités réellement effectuées en situation de travail.



Défaut : La cohérence entre métier, emplois, compétences et formation est garantie normalement par la rédaction de référentiels. Or, nous ne disposons pas aujourd'hui de référentiels emplois/compétences actualisés. Il n'y a donc pas de définition institutionnelle précise de chaque métier et des compétences attendues. Cette phase de recueil de besoins est aujourd'hui incomplète.

Ex : De nombreux emplois ont été créés pour les personnels de surveillance (création des ERIS, UHSA, UHSI, EPM, quartiers « respect », extractions judiciaires, services de renseignement, équipes cynotechniques etc.).

Peut-on encore parler d'un seul métier pour le surveillant ? Quelles sont les compétences attendues pour un sortant d'école ? Quelle répartition entre formation initiale et formation continue ? Quelles attributions réelles pour le surveillant-acteur (cf. note du 16 novembre 2018) ?

Il convient ici de rappeler, parmi les notions de base, la distinction entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique.

L'ingénierie de formation vise la construction et le suivi d'un dispositif. Elle regroupe :

- La planification des cycles Énap/stages
- La définition des objectifs de formation (compétences attendues)
- La définition des objectifs de stage et la diffusion d'une note de cadrage auprès des services d'accueil
- La définition et le suivi des modalités d'accompagnement des apprentis
- La définition et le suivi des modalités d'évaluation
- La préparation des instances de validation (stagiairisation/titularisation)

A l'Énap, l'ingénierie de formation relève de la compétence des unités de formation (anciennes « filières ») sous l'autorité de la direction de la formation.

L'ingénierie pédagogique vise la construction, l'animation et l'évaluation des séquences de formation. Elle regroupe :

- La définition des objectifs pédagogiques (savoirs, savoir-être, savoir-faire)
- La conception et l'animation des séances de formation (contenus, supports, modalités)
- La coordination des formateurs et intervenants occasionnels
- La mise en œuvre des évaluations

A l'Énap, l'ingénierie pédagogique relève de la compétence des départements pédagogiques sous l'autorité de la direction de la formation.

Implications concrètes :

- En l'absence de référentiels métier/compétences, les choix relèvent essentiellement des acteurs de formation, responsables de l'ingénierie de formation, c'est-à-dire pour l'Énap l'unité de formation concernée sous la responsabilité de la direction de la formation. A défaut de référentiel institutionnel, c'est le formateur qui définit le métier !

- Plus la formation aura du sens pour l'apprenti, plus il saura s'impliquer pour développer ses compétences et pas seulement pour être bien classé... Le sens naît du lien entre contenu de la formation et activité réelle : l'opérationnalité !

Un cours peut être très intéressant sans être professionnalisant. A-t-il du sens pour l'apprenti ? C'est un des arbitrages nécessaires dans l'ingénierie de formation.

- L'Énap ne produit plus de référentiels d'évaluation car il n'est pas possible, jusqu'à présent, de mettre en œuvre une véritable évaluation des compétences (voir plus bas).

En amont de la formation, le référentiel métier/compétences devrait servir à définir la nature des épreuves de recrutement. Un concours doit être conçu pour repérer les profils les plus adaptés au métier.

Ex : Est-ce qu'un QCM de culture générale peut révéler le potentiel d'un futur professionnel ?

Ex : Est-ce qu'une épreuve de lancer de poids reflète une compétence professionnelle attendue ?

Pourquoi adopter l'approche par les compétences ? Pour répondre à la complexité des métiers !

Une formation professionnelle vise l'autonomie et l'émancipation de l'apprenti, autrement dit sa capacité à s'adapter aux différents contextes (établissements, hiérarchie, équipe, population pénale, etc.).

En effet, une situation professionnelle n'est jamais conforme au modèle, notamment dans un métier de la relation à autrui. Les personnels traduisent souvent cette idée en affirmant qu'une application trop stricte du code de procédure pénale n'est pas viable en détention, ni pour l'agent, ni pour la personne détenue. Le « cas d'école » ne se reproduit jamais totalement dans la réalité.

La compétence ne s'exprime que dans une situation contextualisée (personnes en présence, matériels disponibles, temps imparti, etc.). C'est ici que s'explique l'écart théorie/pratique.

« Il existe toujours un écart entre la tâche prescrite et l'activité réelle, car c'est là qu'on trouve la dimension créatrice du travail: l'activité est toujours plus riche et plus complexe que la plus détaillée des prescriptions » (Pastré, 2011)

Ex : Si on estimait en formation qu'une fouille de cellule s'exécute en une demi-heure, le jeune apprenti devra s'adapter s'il ne dispose réellement que d'un quart d'heure ou moins encore. Il ne trouvera pas toujours un collègue pour exécuter le sondage des barreaux, etc.

L'agent pénitentiaire n'est pas un robot. Il ne se contente pas d'appliquer une règle. Il ne suffit pas de distribuer un référentiel ou le code de procédure pénale comme il ne suffit pas de disposer d'un livre de recettes pour devenir pâtissier. C'est pourtant une attente forte des apprentis qui voudraient être ainsi sécurisés. Un des enjeux de la formation est de leur permettre de mesurer l'importance mais aussi les limites des supports.

« La compétence consiste précisément à rester efficace alors même que les conditions, les échéances, les moyens, les forces et les modalités du travail réel ne sont pas et ne peuvent pas être celles de la prescription »

« Plus l'école s'enferme dans la sphère du prescrit, moins elle prépare au « grand écart », plus le stagiaire ou le débutant seront déconcertés par la réalité du monde du travail » (Perrenoud, 2000)

Ex : Le jeune CPIP devra adapter ses pratiques s'il est chargé du suivi de deux fois plus de personnes que prévu, si son collègue est absent, etc.

Implications concrètes :

- La fameuse question de l'écart entre « théorie » et « pratique » vise en réalité l'écart entre LA règle et DES pratiques. Elle n'est en rien spécifique à l'administration pénitentiaire. Le centre de formation n'est pas responsable des pratiques, sur le terrain, qui s'écartent de la règle. Néanmoins, il lui incombe de préparer l'apprenti à cet écart en l'amenant à constater, à analyser et à s'adapter à son futur environnement de travail.
- Les cours rédigés, les guides, les référentiels, les memento, etc. sont précieux mais ils ne sont jamais suffisants. Leur mise en ligne est souhaitée mais elle ne suffirait pas à revendiquer de la formation à distance.
- Devant le volume de textes normatifs, il est important d'accompagner l'individu pour qu'il repère une marge de discernement qui lui permettra de s'adapter à chaque situation. C'est ce qui fera progressivement son propre « style » professionnel.
- C'est la complexité des métiers qui justifie de placer comme objectif central l'appropriation par chaque individu d'un positionnement professionnel adapté.

Pourquoi choisir l'approche par les compétences ? Parce que c'est l'apprenti lui-même qui développe ses compétences !

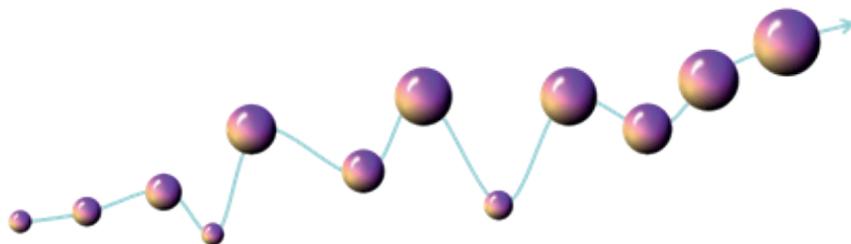
L'approche par les compétences s'inscrit dans le cadre théorique du socio-constructivisme.

« *Le constructivisme est une posture épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation et par la réflexion sur l'action et ses résultats. La personne appréhende et comprend les situations nouvelles à travers ce qu'elle sait déjà et modifie ses connaissances antérieures afin de s'y adapter. Chaque adaptation à une situation permet d'élargir et d'enrichir le réseau de connaissances antérieures dont dispose une personne et cette progression continue du réseau lui permet de traiter des situations de plus en plus complexes* » Domenico Masciotra (2007).

Le socio-constructivisme complète cette théorie de l'apprentissage en inscrivant la construction d'un savoir, bien que personnelle, dans un cadre social (au sein d'un groupe). Pour le dire extrêmement vite, une citation célèbre de Philippe Carré dit : « *On apprend toujours seul, mais jamais sans les autres* ». Un proverbe souvent utilisé, sous forme de slogan, dit aussi « *Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin* ».

Si un savoir peut se transmettre...une compétence ne se transmet pas ! C'est l'apprenti qui la développe pendant son parcours, avec l'accompagnement de ses formateurs et en exploitant ses expériences avec et au sein du groupe d'apprenants. L'apprenti n'est pas spectateur de sa formation. Il en est l'acteur central.

L'approche par les compétences prend en compte la singularité des individus (leurs représentations, leurs expériences, leurs capacités, leur implication personnelle) dans une trajectoire individuelle de développement. Le guide APC du réseau des écoles de service public précise que « *cette trajectoire ne sera pas forcément rectiligne et croissante. L'activité n'est pas toujours efficace, car elle dépend de très nombreux facteurs internes (comme la fatigue ou encore les émotions) et externes (défaillance d'un outil) que génèrent les situations* ».



Trajectoire individuelle

Chaque apprenti est unique. Chacun a son propre rythme d'apprentissage, ses acquis, ses propres méthodes, ses attentes, ses objectifs personnels. Un dispositif de formation doit donc permettre à l'apprenti de construire sa propre trajectoire.

Ex : Un élève surveillant, ancien militaire, de 35 ans n'aura ni les mêmes besoins ni les mêmes méthodes d'apprentissage qu'une jeune diplômée.

L'Énap ne forme pas des promotions. Chaque individu se forme. L'approche par les compétences redessine les contours de la fonction de formation. Il s'agit moins de fournir un contenu modélisé à une promotion que de se soucier des conditions de son appropriation par chaque individu (voir plus bas, partie relative à l'accompagnement).

Idéalement, l'approche par les compétences se traduit par des parcours de formation individualisés, construits selon les besoins spécifiques.

Défaut : Les recrutements massifs et l'obligation de classement des élèves dans l'ordre de mérite compromettent l'individualisation des parcours de formation. L'égalité de traitement, incontournable dans l'évaluation, ramène à une forme d'uniformisation des trajectoires individuelles.

Implications concrètes :

- Multiplier les outils/temps d'auto-diagnostic, d'auto-évaluation, d'entraînement individuel et collectif participerait à la notion d'individualisation.
- Mettre à disposition des apprentis l'ensemble des supports de formation leur permettrait de les exploiter à leur rythme et selon leur logique. L'intérêt est notamment de s'approprier les connaissances avant la séance de formation pour consacrer celle-ci à leur mise en application (on retrouve ici les principes utilisés depuis longtemps dans l'éducation nationale sous forme de classe inversée)
- L'approche par les compétences remet en question la notion de progression pédagogique ; par défaut, notre ingénierie de formation est encore conçue sur le modèle du programme scolaire. Les cours sont planifiés puis évalués sans retour en arrière possible. Un tel dispositif n'envisage pas un parcours de formation où chacun développe ses compétences, à son rythme, selon son niveau initial, ses expériences, etc.

La progression pédagogique sert à planifier les séances de formation pour traduire la cohérence pédagogique des contenus préparés par les formateurs. Néanmoins, les apprentis ne développent pas tous leurs compétences selon la même trajectoire. Il faut accepter des choix individuels.

Une progression pédagogique sert moins à réfléchir l'ordre de planification des séances qu'à progresser vers un niveau de complexité plus élevé et en cohérence avec les objectifs des stages.

Deux chemins d'apprentissage se distinguent parmi les individus. Certains sont habitués à « **comprendre pour réussir** », d'autres préfèrent « **réussir pour comprendre** ». Aucune progression pédagogique ne peut prétendre satisfaire tous les apprentis.

Exemple appliqué à la compétence « réaliser une fouille de cellule » : la progression pédagogique « classique » se présenterait comme une suite : cours magistral/simulation/stage. La simulation consisterait à vérifier si l'élève a bien compris (comprendre pour réussir).

On peut imaginer avec intérêt l'ingénierie contraire où l'élève commence par la simulation. Il fouillerait la cellule sans méthode, sans technique. Devant un échec, il chercherait un meilleur moyen pour trouver les objets illicites. Le débriefing lui servirait à comprendre ses résultats. Ainsi, il serait ensuite réceptif à la transmission des savoirs (explication) qui encadrent l'activité (réussir pour comprendre) et qu'il serait en capacité de projeter dans sa future pratique.

Le même raisonnement remet en question la progression exclusive de « je découvre à l'Énap » et « j'expérimente en stage ». C'est cette idée reçue, très partagée, qui donne la tentation de tout apprendre avant le stage 1 ! L'inverse est non seulement possible mais parfois précieux pour partir de la pratique vers le bien-fondé de la règle. **C'est pourquoi les séances de formation préparent les stages suivants tout en s'appuyant sur les expériences des stages précédents.**

L'idéal serait de mixer ces deux chemins « comprendre pour réussir » et « réussir pour comprendre ». Adopter l'un pour certaines compétences, le second pour d'autres compétences.

Quelle ingénierie de formation dans l'APC ?

L'apprentissage par les situations de travail

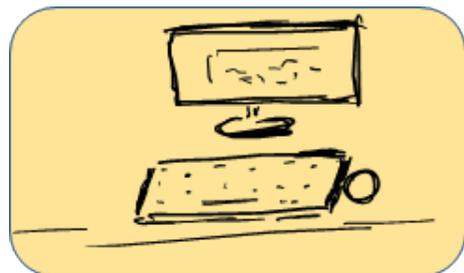
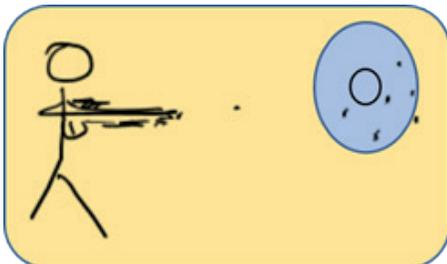
Un vieil adage, connu de tous et plein de bon sens, nous dit que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Ce qui a toujours été admis dans les filières artisanales reste étonnamment à s'approprier dans nos métiers.

Dans une approche par les compétences, la formation se construit avant, pendant et après **l'ACTION** (ce qui explique notamment l'intérêt de l'apprentissage par la simulation construite en trois phases : briefing, mise en situation, débriefing).

Si l'objectif de formation n'est pas établi en termes de compétences, ni même en termes d'activité, sa portée professionnalisante sera très courte. Plus que théorique, le cours devient abstrait pour l'apprenti. Ce ressenti sera d'autant plus marqué que ces séances sont construites sous forme de cours magistraux, peu interactifs. D'ailleurs les évaluations de satisfaction font légitimement apparaître une dénonciation du volume de cours dits « théoriques » et l'insuffisance du volume de cours dits « pratiques ».

La pédagogie active n'a certes pas attendu l'approche par les compétences pour se déployer mais elle a longtemps été réservée aux exercices physiques. Les moniteurs savaient déjà que c'est en rendant l'apprenti acteur de son propre apprentissage que la séance devient efficace (à l'image d'une pratique sportive). Par nature, le tir, la self defense ou les techniques d'intervention s'appuient depuis toujours sur la pédagogie active. On n'apprend pas à maîtriser un individu violent, uniquement en lisant un livre. Depuis peu, on comprend qu'on n'apprend pas non plus à réguler le dialogue social dans les manuels, à mener un entretien, à prendre une posture d'autorité, à prendre en charge une personne suicidaire ou atteinte de troubles psychiatriques, etc.

Le bâtiment de simulation a largement élargi les possibilités. Mais n'oublions pas toutes les séances qui prévoient l'utilisation d'applications informatiques, celles qui visent une production écrite, orale, vidéo etc...



La pédagogie active désigne rapidement toutes les méthodes où l'apprenti fait, expérimente quelque chose par opposition au cours magistral. La formation se distingue de l'enseignement par l'importance de l'interaction formateur/formés, individu/groupe.

Avec l'approche par les compétences, la pédagogie active est non seulement recommandée mais elle doit se traduire par un **apprentissage par les situations de travail** les plus proches possibles du réel.

Lorsque l'approche par objectifs décomposait les gestes professionnels pour les répéter et les maîtriser, l'approche par les compétences donne à l'activité professionnelle la place centrale de toute l'activité formative. Elle la situe dans une situation pour viser une compétence. Elle se prépare, se réalise et s'analyse. Il s'agit donc moins de répéter un geste, une pratique, que de s'adapter à une situation et répondre à un problème.

Les activités du formateur s'ordonnent dans une approche par les compétences selon les trois temps de l'apprentissage, définis autour de l'action. Répétons que les deux premiers temps peuvent être inversés (« comprendre pour réussir » ; « réussir pour comprendre ») :

1/ Avant l'action, comme rappelé plus haut, permettre aux apprentis d'acquérir les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour préparer l'action. Il s'agit donc de ressources contextualisées, inscrites dans les compétences attendues.

2/ Stages, simulations ou pédagogie active pour mettre l'apprenti le plus possible en situation de « faire » (étude de cas, jeu de rôle, utilisation des applications informatiques, rédaction d'un écrit professionnel, conception d'une fiche réflexe, etc.) ;



3/ Après l'action, stimuler la pratique réflexive pour que l'apprenti examine comment il a utilisé ses ressources, quels obstacles se présentent dans une situation « réelle », comment il s'est adapté pour répondre à la situation problème, quelle question éthique est posée. Il s'agit moins de trouver la solution pratique que de problématiser la situation. Ce point est capital dans la posture du formateur qui se vit souvent comme celui qui doit apporter la solution alors que la didactique constructiviste l'invite surtout à éveiller les questions chez l'apprenti lui-même.

Implications concrètes :

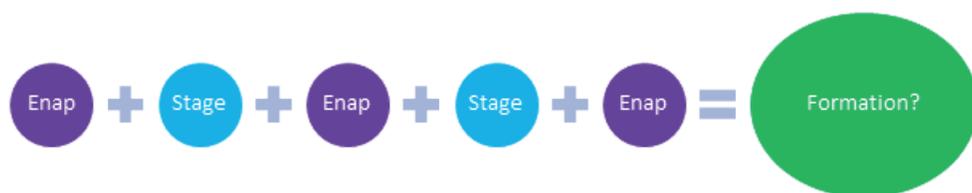
- Plus le dispositif de formation s'appuiera sur des mises en situation, plus sa dimension professionnalisante sera avérée. C'est à cette condition qu'il prendra du sens auprès des futurs praticiens.
- Plus le dispositif de formation s'appuiera sur des mises en situation, plus le formateur pourra préparer les apprentis à l'écart entre réglementation et pratiques, c'est-à-dire à la complexité du métier.
- Plus l'apprenti est amené à s'impliquer dans son apprentissage, plus il progresse vers son autonomie.

Quelle ingénierie de formation dans l'APC ? Une alternance construite, préparée et exploitée

L'alternance est un modèle pédagogique peu contesté aujourd'hui. Son intérêt est même plébiscité par les apprentis dans les évaluations de satisfaction. Sa justification est résumée par André Geay (1998) :

Les savoirs d'expérience ne peuvent s'acquérir qu'en situation car ils ne peuvent se transmettre par des mots : ils ne sont pas enseignables. L'alternance, comme système de formation, tire alors sa justification première du fait qu'elle permet d'apprendre ce qui ne s'enseigne pas à l'école et qui constitue pourtant l'essentiel de la compétence : le savoir de l'expérience. Mais ce savoir-là a paradoxalement besoin des savoirs et des compétences de l'école pour se constituer, pour que l'expérience puisse être transformée en savoir d'expérience.

L'alternance a longtemps été organisée comme une simple succession de phases, l'apprenti se trouvant pris en charge tantôt par les acteurs de l'Énap tantôt par les acteurs du service d'accueil sans véritable cohérence des objectifs et sans continuité de l'accompagnement de l'élève.



Alternance juxtapositive

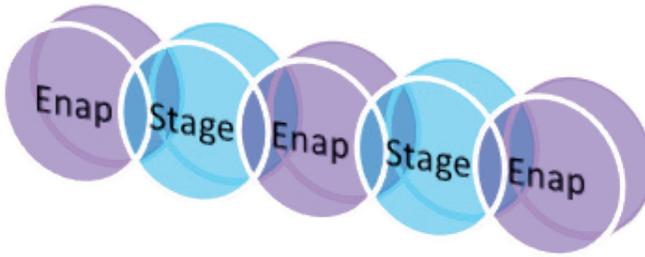
Il ne s'agit pas de construire deux formations distinctes et parallèles, une à l'école et une en stage, et de laisser l'apprenti faire la synthèse des deux. Ce dernier aura d'ailleurs le réflexe de les opposer parce qu'il entendra des titulaires discréditer les formateurs de l'Énap.

L'alternance n'est pas simplement un aller-retour entre Agen et le service d'accueil. Elle est surtout un aller-retour « intellectuel » entre des séances de formation et les premières expériences de l'apprenti. Les deux ne se juxtaposent pas, elles se nourrissent mutuellement. Dans une formation professionnelle, il faut de la « théorie » dans toute pratique, il faut de la pratique dans toute « théorie ».

L'apprenti se sert des ressources développées à l'Énap pour réaliser ses activités en stage. Il exploite aussi son expérience pour réfléchir à l'application des règles, à l'écart entre contenus de formation et observations sur le terrain. C'est pourquoi les simples stages d'observation ou de « découverte » sont insuffisants, pas assez « impliquants ».

L'important est d'installer un véritable continuum dans la formation, une

cohérence fluide entre apprentissages à l'Enap et expériences en stage. Il ne suffit pas d'organiser des stages pour revendiquer une véritable alternance.



Alternance intégrative

Implications concrètes :

- Préparations et retours de stage sont des temps de formation cruciaux pour faire du lien entre séances de formation et stage, collectivement et individuellement.

- Un dispositif de formation comprend utilement au moins deux stages pour que l'apprenti mesure qu'il existe une seule règle mais DES réalités, DES pratiques. Il cessera ainsi d'opposer la règle et LA « réalité » ou LA pratique. Après des apprentis, la règle (et par là-même l'Énap) a parfois besoin d'être « réhabilitée ».

- Avant le premier stage, les séances de formation devraient toutes préparer les compétences « fondamentales » qui serviront dès la première expérience (ex : ouvrir une porte de cellule pour un surveillant).

Avec les logiques anciennes d'enseignement, on planifie d'abord les séances descriptives de l'environnement (ex : décrire le parcours pénal en cycle 1 des élèves surveillants). Or, même en supposant qu'une diffusion du support ne suffirait pas..., une telle séance prendrait plus de sens chez des apprentis qui ont assisté à une véritable procédure d'écrou.

- A l'issue du premier stage, les séances de formation devraient toutes s'appuyer sur l'expérience des stagiaires (en non celle du formateur) pour donner du lien entre son contenu et les pratiques et stimuler un aller-retour intellectuel chez l'apprenti.

- Les formateurs/tuteurs locaux doivent avoir connaissance des contenus de formation pour veiller à la complémentarité des contenus et de l'accompagnement. Les notes de cadrage sont des supports très importants pour expliquer le cadre, le contexte, les attendus de chaque stage et respecter le « statut » d'apprenti.

Philippe Perrenoud (2000) souligne l'enjeu de l'alternance :

« Aussi longtemps qu'on imaginera qu'il existe une « formation pratique » et une « formation théorique » qui vivent leurs vies propres, on n'aura aucune raison suffisante d'affronter la complexité bien réelle des dispositifs d'alternance et d'articulation théorie-pratique ».

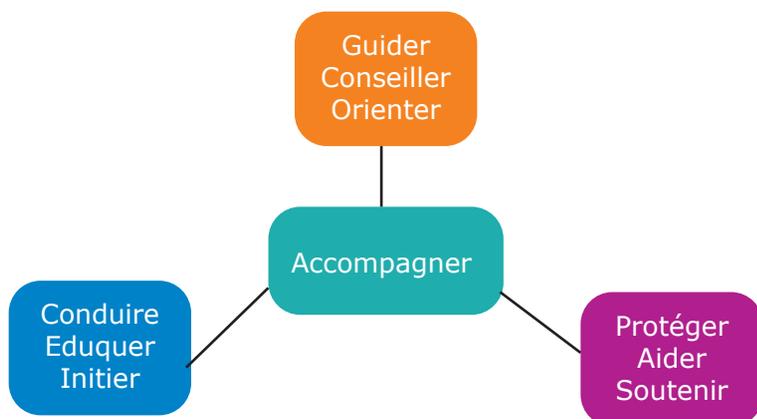
Quelle ingénierie de formation dans l'APC ? Un accompagnement continu des apprentis

L'approche par les compétences place véritablement l'apprenti au cœur de sa formation. Il est seul capable de développer ses propres compétences. Pour autant, ce développement repose sur un tiers dans un rôle d'accompagnateur. L'accompagnement donne l'occasion de travailler collectivement et individuellement sur le sens que donne l'élève à son parcours, à son apprentissage, à ses projets, à ses pratiques

L'enseignant-transmetteur devient formateur-accompagnateur. Maëla Paul (2009) permet d'en mesurer la portée : « *le formateur doit opter pour une autre posture, celle de facilitateur, en créant les conditions d'apprentissage et les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité (...)* Là où la formation, dans le prolongement de l'enseignement traditionnel et de sa pédagogie, accordait la primauté aux savoirs à transmettre dans le cadre d'une relation verticale maître-élève, il s'agit désormais, et sur la base d'une relation plus symétrique, d'aider un adulte en formation à construire son expérience »

Malheureusement, dans notre environnement, l'accompagnement est souvent réduit à la gestion de « problèmes » (problème de discipline, évaluation négative, problème administratif, personnel). Accompagner ou être accompagné prend un sens dévalorisant pour l'acteur de formation comme pour l'apprenti.

Maëla Paul propose une lecture tridimensionnelle (2003) qui se traduit par « **se joindre à quelqu'un/pour aller où il va/en même temps que lui** ».



Champ sémantique de l'accompagnement (Maëla Paul, 2003)

Tous les acteurs de formations participent à l'accompagnement des apprentis. Deux types d'acteurs sont néanmoins désignés spécifiquement sur cette fonction :

- A l'Énap, les **coordinateurs des groupes** autour de l'unité de formation concernée

- En stage, les **tuteurs** auprès des formateurs du pôle de formation (ou du DFSPIP)

Outre les séances collectives animées par le coordinateur de groupe, deux missions principales sont confiées aux accompagnateurs (à l'Énap et en stage)

- Accompagner l'apprenti dans son cheminement individuel à partir des trois axes repérés dans le schéma ci-dessus. Il s'agit à la fois de le conseiller, de le protéger mais aussi de surveiller son comportement.

- Aider l'apprenti à « décoder » son nouvel environnement professionnel. Une des finalités majeures d'une formation professionnelle est d'amener l'apprenti à trouver un positionnement professionnel adapté.

À l'égard des personnes détenues, c'est la question de l'écart entre règle et pratiques qui sera souvent au cœur de la relation d'accompagnement et qui trouvera sa réponse dans la notion de **discernement** (autrement dit la capacité de distinguer l'écart acceptable de l'écart inacceptable). Les apprentis reçoivent une injonction paradoxale. L'Institution exige un respect strict des textes tout en gardant le bon sens qui permet une application intelligente de la règle.

À l'égard du collectif de travail, le rôle de l'accompagnateur est au moins aussi crucial. Il s'agit de repérer, avec l'apprenti, les « codes » qui régulent les relations professionnelles au sein d'une équipe. Comment faire pour être bien accueilli, accepté, adopté au sein d'une équipe ? dans un cadre hiérarchique ?

Ici encore, l'écart entre règle et pratiques menace la socialisation de l'apprenti. On exige de lui le respect strict des textes tout en s'intégrant à des titulaires dont les pratiques ne peuvent pas être totalement exemplaires et idéales (voir plus haut les propos relatifs à la complexité des métiers).

Implications concrètes :

- Le rôle de « coordinateur » mérite d'être souligné. Il est formalisé par le guide du coordinateur mais souvent considéré comme « annexe » au métier de formateur, voire dévalorisant.

- Le coordinateur est recruté parmi les personnels du même corps ou, a minima, de la même filière professionnelle. Sa connaissance du métier est précieuse dans la démarche d'accompagnement.

- La fonction de « tuteur » est confiée à un titulaire du même corps. Elle devrait prendre une place privilégiée dans nos dispositifs de formation. Le tuteur a vocation à devenir un véritable médiateur entre séances de formation/pratiques professionnelles/socialisation au sein d'une équipe de travail. Inviter des tuteurs à l'Énap pour préparer le stage 1 serait aussi utile pour les apprentis que valorisant pour ces acteurs de formation peu reconnus.

- La communication entre unités de formation, coordinateurs, formateurs de l'URFQ et/ou tuteurs doit être continue (sans coupure entre cycles d'école et stages).

- L'apprenti doit apprendre à apprendre...

Quelle ingénierie de formation dans l'APC ?

Un dispositif qui valorise les pratiques réflexives

Comme expliqué plus haut, l'approche par les compétences place l'action au cœur du projet pédagogique parce que l'apprentissage vise une activité professionnelle et non des QCM...

Le guide APC du réseau des écoles de service public explique que « le développement de compétences se réalise en deux types d'activité :

- Celle qui sert à faire les choses, à agir. On parle alors d'activité productive.

- Celle qui permet de modifier sa manière de faire :

o dans l'action : adaptation en direct de sa manière de faire (exemple : je modifie l'angle de mon volant lorsque je m'aperçois que ma voiture ne prend pas bien le virage) ;

o par l'action : à partir d'une situation qui m'est présentée, je me demande comment j'aurais fait et je construis donc un début de réponse ;

o de l'action : j'ai été confronté à une situation, à partir de laquelle j'ai la possibilité de m'interroger sur la manière dont je m'y suis pris et ce que je pourrais faire pour améliorer ce que j'ai produit.

C'est particulièrement sur ce deuxième aspect de l'activité de l'être humain, appelé **activité constructive**, que vont reposer les processus d'apprentissage. »

Pour illustrer l'encadré ci-dessus, prenons l'exemple d'une simulation à la gestion de crise. Si je suis apprenti, la simulation me permet de me former :

- **Dans l'action**, parce que les événements m'obligent à m'adapter en temps réel

- **Par l'action**, parce qu'au cours du débriefing, le formateur peut imaginer un scénario différent (« Et si la situation avait été différente, comment auriez-vous réagi ? »)

- **De l'action**, parce que, après avoir vécu cette expérience, j'en tire des conclusions pour mieux répondre à la prochaine situation que je rencontrerai.

Plusieurs auteurs, notamment Schön (1994), Vergnaud (1996) et Pastré (2011), ont démontré que **le moyen le plus efficace dans le développement des compétences n'est pas la reproduction de l'exercice, mais bien plutôt l'analyse de l'action**. Ce constat a établi l'importance de développer les pratiques réflexives chez les apprentis.

Globalement, les démarches réflexives, incitent le sujet à prendre sa propre action comme objet de réflexion pour l'amener à la connaissance de soi et

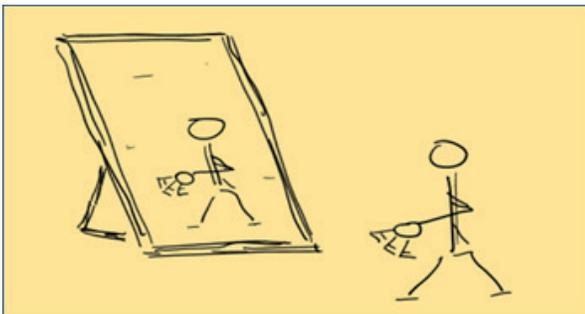
des autres. Pour expliciter ce concept, nous retenons les termes de Bouissou et Brau-Antony (2005).

« Le sujet prend sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux comme objets d'analyse et essaie de percevoir sa propre façon d'agir. Cette pensée réflexive (...) met en jeu un double processus décrit par Schön (1994) : la réflexion dans l'action qui permet à un sujet de penser consciemment au fur et à mesure que se déroulent les événements et de réagir en cas de situation imprévue et la réflexion sur l'action au cours de laquelle le sujet analyse ce qui s'est passé et évalue les effets de son action. »

Un titre choisi par Schön (1994) est éclairant : *« Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel »*. L'auteur explique que *« pour surmonter les défis qu'ils rencontrent dans leur pratique, les professionnels se fondent moins sur des formules apprises au cours de leur formation fondamentale que sur une certaine improvisation acquise au cours de leur pratique professionnelle »*.

Plus simplement, et de façon imagée, le praticien réflexif est un professionnel qui se regarde dans un miroir pour comprendre comment il s'y prend et pourquoi il fait ce qu'il fait.

Si la pratique réflexive exige un travail sur soi, elle s'appuie nécessairement sur un tiers. Un des objets principaux de l'accompagnateur est précisément de l'aider à se regarder dans le miroir en suscitant les bonnes questions.



Pratique réflexive

Dans le champ de la formation, la pratique réflexive se résume par la formule **« je fais, j'analyse, j'apprends »**. Certains la définissent comme une compétence qui consiste à savoir « apprendre à apprendre ».

Si cette « compétence » sert tout au long de la carrière, elle est évidemment précieuse en formation initiale qui place l'apprenti en phase de « transformation » et donc de doute.

Dans notre contexte, la pratique réflexive sert le développement professionnel en amenant l'apprenti à questionner son positionnement, qui

se construit progressivement, au rythme de l'alternance. L'objet premier de son questionnement visera l'écart entre la règle et les pratiques. Face aux situations rencontrées, l'apprenti pourra utilement se demander par exemple :

- Comment j'ai réussi ? Pourquoi ai-je échoué ?
- Qu'est-ce qui a guidé ma pratique ? Pourquoi ai-je adopté telle attitude ? Pourquoi ai-je bien fait d'appliquer la règle ? Pourquoi ai-je commis tel écart à la règle ?
- Quels en ont été les effets/les conséquences sur la situation vécue ?
- Quels en sont les effets/les conséquences sur moi (satisfaction, fierté, colère, stress, etc.)?
- Quel positionnement vais-je adopter lorsque la situation se présentera de nouveau?
- Quel professionnel veux-je devenir ? Sur quelles valeurs/quels principes j'assois mon propre style professionnel ?

Pour éclairer le rôle commun du formateur et de l'accompagnateur, il s'agit d'amener les apprentis à se poser ce type de questions et de donner quelques « clés » pour mener cette réflexion. Il ne s'agit en revanche surtout pas d'y répondre à sa place : « *à votre place, j'aurais fait comment ça ?* ». Le formateur/tuteur n'est précisément pas à la place de l'apprenti !

Implication concrète :

Appuyer l'apprentissage par l'analyse réflexive sur « une mise en mots » des expériences est fondamental dans une formation professionnelle. C'est en s'exprimant que l'apprenti fait émerger son analyse.

Cette mise en mots peut être écrite (rapports, tableaux de bord, etc.).

Elle peut surtout être orale à travers des temps qu'il convient de multiplier et de renforcer :

- Les retours des stages (individuels et collectifs)
- Les débriefings (après exercices de simulation)
- Les séances d'analyse des pratiques qui provoquent des échanges, régulés par le formateur, entre apprentis autour d'une situation professionnelle (usage didactique, à ne pas confondre avec la supervision par un psychologue d'une équipe de professionnels)

Quelle ingénierie de formation dans l'APC ? Une évaluation des compétences acquises

Dans une approche par les compétences, « il conviendrait de mettre les participants face à une situation complexe, proche de la réalité. Mais de telles situations ne sont pas faciles à construire ni à mettre en œuvre, et cela prend du temps. De plus, la dynamique de formation fortement liée au travail de groupe risque de conduire à évaluer une compétence collective alors qu'elle devra être mise en œuvre individuellement sur le terrain » (Gérard, 2003).

Par définition, l'évaluation de la compétence exige l'observation de l'élève mis dans une situation inédite pour ne pas se contenter de la reproduction d'une réponse modélisée. La façon de faire, la mobilisation des ressources, importe plus que le résultat. Le droit à l'erreur est réhabilité.

Théoriquement, l'évaluation des compétences est d'abord réalisée par l'apprenti lui-même qui doit pouvoir analyser son niveau initial (auto-diagnostic), le confronter à une situation problème (auto-évaluation) et repérer, avec l'aide du formateur ce qu'il doit développer pour atteindre le niveau de compétence exigé. L'élève n'apprend plus pour être évalué, mais est évalué pour mieux apprendre.

L'évaluation formative devrait être un levier fort de l'approche par les compétences mais elle nécessite un temps de formation long et des ressources importantes.

L'évaluation des compétences exige de placer l'apprenti en situation.

Or, à l'Énap, le nombre d'apprentis exclut de généraliser cette modalité.

Dans l'esprit, il convient par défaut de privilégier les épreuves pratiques.

Lorsqu'elles ne peuvent pas être supprimées, les épreuves qui mesurent essentiellement un niveau de connaissance doivent reposer sur des questions contextualisées.

Ex : Au lieu de réciter par cœur un article du CPP.. décrire une situation et vérifier que l'apprenti a compris comment ou pourquoi s'applique l'article en question.

L'évaluation, dans l'approche par les compétences, devrait servir à vérifier si l'apprenti a atteint le niveau de compétence requis dans une approche binaire (oui/non, acquis/non acquis, etc.). Or, notre obligation de classer les apprentis ne suit pas la même logique.

C'est cette contrainte qui a conduit à rétablir des notes chiffrées pour les élèves surveillants.

Les stages semblent fournir les conditions idéales d'évaluation des compétences puisque, par définition, ils mettent les apprentis devant des situations complexes.

Pourtant, la récente réforme de la formation des surveillants est marquée par la suppression des notes de stage !

L'Énap assume ce choix par la priorité donnée à l'équité. Le lieu de stage, le niveau d'exigence et les modalités d'évaluation choisies (observation, QCM, entretien, rapport, etc.) par les différents formateurs modifiaient sensiblement les conditions d'évaluation entre les élèves.

Le dispositif d'évaluation devrait d'abord être conçu comme une évaluation de la qualité des apprentissages et non une évaluation sanction des élèves. Dans le cas contraire, l'apprenti est malheureusement incité à développer ses ressources (connaissances, habiletés et attitudes) pour être bien classé et non pour se préparer à un métier.

Implication concrète :

- Les évaluations doivent refléter un niveau d'acquisition des compétences et non la capacité à apprendre par cœur un texte.

La nature des épreuves discrédite parfois l'Énap aux yeux des apprentis. Le meilleur pâtissier n'est pas celui qui connaît le plus de recettes par cœur.. mais celui qui sera capable de s'adapter à différentes contraintes pour produire un bon gâteau dans différents contextes.

- En donnant du sens aux évaluations, on encourage une meilleure implication des élèves dans leur apprentissage et pas seulement en vue d'un classement.

En conclusion : placer la notion de **DISCERNEMENT** au cœur de la formation

Une formation professionnelle vise l'autonomisation et la responsabilisation (deux notions proches). Prendre ses responsabilités, c'est assumer des choix et non « exécuter » la règle sans prise en compte du contexte.

« La maîtrise totale d'un savoir inclut probablement la capacité de s'en servir à bon escient, donc de le contextualiser, de le compléter, de le nuancer, de le relativiser en fonction de la situation » (Perrenoud, 2000)

La mission de formation ne se résume pas à des contenus de formation qui présentent plus ou moins efficacement les fameuses « bonnes pratiques ». Elle s'élargit, elle s'enrichit, elle prend du sens lorsqu'on réussit à convaincre l'élève qu'il lui incombe de développer ses propres compétences en stimulant notamment son discernement.

Le discernement conduit à un positionnement professionnel adapté. Il s'agit aussi de réveiller la notion oubliée de « conscience professionnelle ».

N'oublions pas que, outre son rapport à la règle, l'apprenti doit aussi se professionnaliser en trouvant sa place dans un collectif. Il peut donc être tenté d'adopter de mauvaises pratiques pour s'intégrer à une équipe même si elle n'est pas exemplaire. Il pourrait même douter de la pertinence des contenus de formation.

Philippe Perrenoud (2000) explique que *« Même dans les activités faiblement qualifiées, il ne suffit pas de suivre un modèle ou une règle. La vie est faite d'exceptions, de variations, d'incidents critiques que le « manuel » n'a pas prévus, qui exigent un raisonnement professionnel pour fonder une décision qui ne s'impose pas à la lumière de quelques préceptes univoques ».*

La mission de l'Énap consiste à accompagner l'apprenti pour qu'il devienne compétent, autrement dit autonome et doué de discernement pour s'adapter dans un environnement qui ne gommara jamais l'écart entre la règle et les pratiques. C'est aussi la question de l'implication dans sa formation qui est soulignée dans les modalités préconisées par une approche par les compétences.

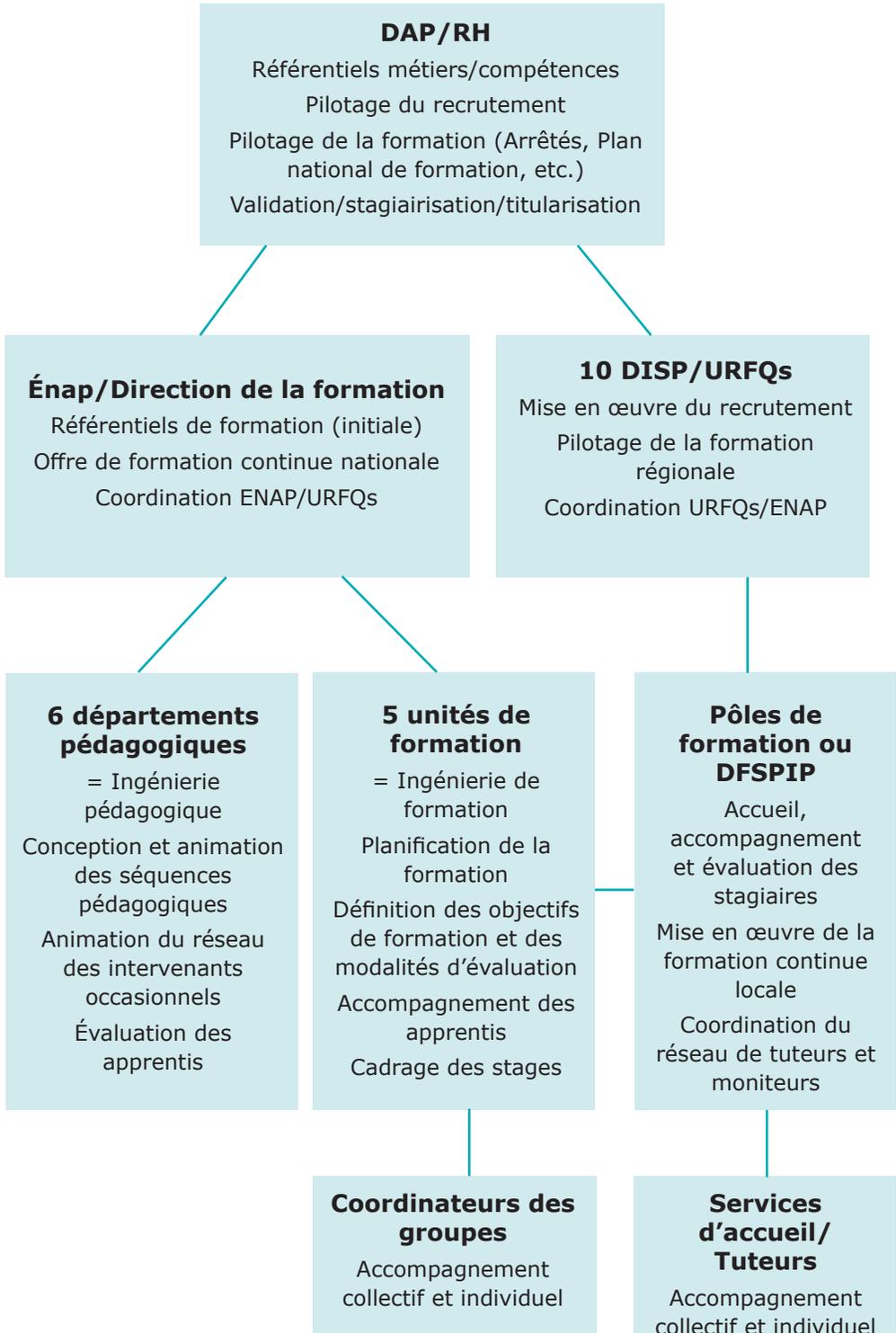
L'apprenti « acteur » de sa formation est une formule ancienne, longtemps galvaudée. Avec l'approche par les compétences, elle prend tout son sens et se traduit par une ingénierie de formation très concrète.

La norme n'interdit pas le bon sens, la prescription n'exclut pas l'initiative, l'appréciation personnelle, l'intelligence.

Annexe 1 : Vocabulaire de formation professionnelle dans l'APC

Tableau schématique des différences « Enseignement/Formation »	
Enseignement, scolarité	Formation professionnelle
École	Centre de formation
Enseignant/professeur	Formateur/accompagnateur
Élève	Apprenti
Savoirs (thèmes, matières, disciplines)	Compétences (combinaisons de savoirs, savoir-faire, savoir-être)
Programme des savoirs à assimiler	Référentiel de formation
Programme collectif et standardisé, centré sur les savoirs	Cheminement collectif et individuel qui vise des compétences
Enseignement = accumulation de connaissances	Apprentissage = transformation de la personne, développement de ses propres compétences
Cours magistraux, classe, classe « inversée »	Cours magistraux + pédagogie active + accompagnement
Effectif = contrainte	Effectif = ressource
L'enseignant, au cœur du dispositif, transmet des connaissances	L'apprenti, acteur central de sa formation, se forme en développant ses compétences
L'enseignant a une posture de savant partageant un savoir	Le formateur a une posture d'accompagnateur aux côtés de l'apprenti
L'école se concentre sur les savoirs transmis, voire sur la seule qualité de l'intervenant	Le centre de formation se concentre sur les compétences acquises par les apprentis
Finalité = Diplôme	Finalité = Autonomie du jeune professionnel

Annexe 2 : Le rôle des acteurs de l'APC



Bibliographie :

- Aouni, Z. (2011). Démystification d'une pédagogie émergente : l'approche par les compétences. *Entreprendre & Innover*, 11-12 (3), 120-126.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs, *Recherche et formation*, n°35, 117-132.
- Bouissou, C. Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation* (n° 20), 113-122.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*, Paris : Éd. L'Harmattan.
- Gérard, FM. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion 2000*, Vol. 20, n°3, 13-33.
- Masciotra, D. (2007). Le constructivisme en termes simples. *Revue Vie Pédagogique*, 143.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle : Un point de vue sur la formation et la professionnalisation, vol. 2, *Education Sciences & Society*, n° 1, 83-95.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire, *Carriérologie*, vol. 9, n° 1, 121-153.
- Paul M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel, *Savoirs*, 2009/2 (n° 20), 11-63.
- Perrenoud, Ph. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? Résonances. *Mensuel de l'école valaisanne*, 3, Dossier «Savoirs et compétences», 3-7.
- Perrenoud, Ph. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et formation*, n° 35, 9-24.
- Schön, DA. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal : Chenelière-éducation.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, dans JM. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 275-292.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation, *Savoirs*, 17(2), 9-36.

Référentiels :

- Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Organisation internationale de la Francophonie (OIF).
- Audit pédagogique de l'ingénierie de formation (Approche Par Compétences) mise en œuvre au sein de l'École nationale d'administration pénitentiaire réalisé par C9 consultants (Décembre 2016 – Avril 2017).
- Réseau des écoles de service public (RESP), (2019), De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences, Vers une transformation de nos modèles de formation : Pourquoi ? Comment ? Groupe de travail sur l'approche par les compétences.

Pour aller plus loin :

- Rapport de S. Poirier (Juillet 2020), *Nouvelle ingénierie de la formation des élèves surveillants : L'impact de l'approche par les compétences sur l'alternance.*

L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES
À L'ÉNAP
QUELQUES REPÈRES



Sébastien Poirier
Département de la recherche
2020