



HAL
open science

L'expérience et les compétences peuvent-ils se transmettre ?

Michèle Lateurtre-Zinou

► **To cite this version:**

Michèle Lateurtre-Zinou. L'expérience et les compétences peuvent-ils se transmettre?. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00800029

HAL Id: halshs-00800029

<https://shs.hal.science/halshs-00800029>

Submitted on 21 Mar 2013

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.



Communication n° 122 – Atelier 30 : Formation des formateurs

L'expérience et les compétences peuvent-elles se transmettre ?

Michèle Lateurtre-Zinoun, ingénieur formation, chargée de mission Formation, GNCHR.

Résumé :

Grâce à une expérience de 25 ans dans la formation professionnelle (formatrice, responsable et chargée de mission de formation), l'auteur propose plusieurs définitions de la notion de compétences faisant consensus aujourd'hui, des causes probables freinant le transfert des compétences, la nécessaire alternance de mises en place de modalités diverses de situations d'apprentissage et de mises en œuvre des compétences en situation de travail, l'appropriation graduelle des compétences et la reconnaissance des porteurs de compétences que sont les individus et non les organisations et enfin des recommandations de bonnes pratiques du formateur pour faciliter le transfert des connaissances et compétences.

Mots clés : plasticité – acteurs – interactions- contexte - diversification

Nous constatons souvent qu'à formations et prérequis égaux, les compétences sont très inégales. Pourquoi ? Comment se construisent ces compétences pour qu'elles soient si différentes d'une personne à une autre ? Qu'est-ce qui rend leur transférabilité si difficile, si aléatoire ?

J'ai souvent constaté que l'intention de « former » des personnes sur un domaine, bien que les conditions matérielles de confort pour l'enseignement soient réunies, donnait des résultats mitigés.

Dans cette communication, je vais essayer de dessiner les contours de la problématique de transfert des compétences et d'y apporter quelques recommandations sans lesquelles le transfert ne peut s'opérer. Dans un premier temps, je présenterai des causes probables influant sur le processus de transfert des connaissances et compétences, une tentative de définition de la notion de la compétence, une approche sur les modes d'acquisition et de transmission de ces compétences, les éléments influençant le transfert des connaissances, le processus de diversification à l'œuvre aujourd'hui dans la construction de la compétence et enfin différentes stratégies du formateur pour optimiser le transfert.

I Causes probables influant sur le processus de transfert des connaissances et des compétences

A partir de mon expérience dans le domaine de la formation d'adulte en tant que formatrice et en tant qu'organisatrice de dispositifs de formation, j'ai identifié des causes probables influant sur le processus de transfert des connaissances et des compétences. (Liste non exhaustive)

1. Certaines causes sont centrées sur l'apprenant et/ou le groupe en formation.

- *Quand la décision sur la présence en formation de l'apprenant résulte de pressions externes et ne relève pas d'une volonté propre, elle n'est pas suffisamment comprise et acceptée par l'apprenant et corrompt son adhésion à la formation.*
- La santé physique et/ou psychologique et/ou psychique entrave les capacités cognitives, de concentration, de compréhension et d'appropriation des connaissances.
- La gestion des personnalités individuelles est complexe, voire difficile au sein du groupe formation.
- Les préoccupations économique-sociales et familiales contaminent l'attention, la présence effective et la disponibilité de l'apprenant.
- L'utilisation des connaissances dans le processus d'appropriation par activation de la mémoire, est parfois difficile, même ardue.
- Le vocabulaire du formateur est rejeté car ressenti comme participant à une acculturation, à une transmission d'idéologie.

2. D'autres causes émanent du processus de formation.

- Les objectifs d'apprentissage sont mal définis en amont par rapport à l'attente des apprenants, ou définis entre le commanditaire et le formateur et mal perçus ou en faible adéquation avec les attentes des apprenants.
- Les prérequis pour appréhender une formation ne sont pas présents : l'évaluation n'a pas eu lieu et la personne, pour de multiples raisons, ne l'exprime pas.
- Dans ce même ordre d'idées, une vision incomplète, floue des compétences à acquérir et des domaines de formation amenant au diplôme préparé, d'une part par le formateur, d'autre part par l'apprenant lui-même, entrave la formation.
- Le contenu de la formation ou de certains éléments de formation ne répond (ent) pas aux besoins immédiats de l'apprenant, qui ne remplace pas toujours ce contenu précis dans une vision globale de sa formation et « se met en état » de refus de formation.

3. Des causes proviennent du formateur et/ou de l'organisme de formation.

- La modalité de formation choisie n'est pas suffisamment adéquate aux contenus de formation.

- Des échanges insuffisants, pour de multiples raisons de part et d'autre, créent un déphasage entre le formateur et les apprenants.
- La commande de formation a été mal formulée ou incomprise par le formateur.
- Le formateur maîtrise insuffisamment le sujet de formation et/ou le travail de contextualisation vis-à-vis du contexte des apprenants n'a pu être fait.
- Le financement de dispositifs de formation, par exemple, dans le champ de l'insertion, place des centres de formation dans une logique économique tendue pesant lourdement sur les « bonnes conditions » de réalisation de la formation.
- Les centres de formation, dans leur organisation des formations, n'ont pas ou peu prévu, volontairement ou non, des espaces de concertation des intervenants, nécessaires à la mise en perspective de la participation de chacun dans la construction globale des formations.

4. Enfin, d'autres causes procèdent de la mise en œuvre des compétences.

- La mise en application des pratiques apprises en formation viennent en contradiction avec les pratiques du ou des service(s) en entreprise.
- La mise en pratique des savoirs est très éloignée de la formation et engendre une déperdition importante des savoirs et compétences fragiles acquises en formation.
- L'apprenant ne parvient pas à décontextualiser et recontextualiser ses apprentissages dans son contexte professionnel.
- Les conditions de transfert sont variées selon les lieux de travail, et plus ou moins facilitantes.
- Les savoirs sont inopérants dans la pratique professionnelle car trop éloignés.

II Définition de la compétence

Pour éclairer mon propos, il convient d'approcher cette notion de compétences. De quoi s'agit-il réellement ? Possède-t-on un consensus sur ce terme largement employé aujourd'hui dans tous les domaines.

La compétence est celle que chaque individu se construit. Elle s'exerce sur 5 niveaux :

- le savoir
- le savoir-faire
- le savoir-être
- le savoir agir
- le savoir apprendre.

La compétence est la capacité à mobiliser et combiner tous ces savoirs de façon pertinente au regard des finalités poursuivies, et en prenant en compte les caractéristiques de la situation.

Guy Le Boterf propose la définition suivante : *"La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés"*.

Il distingue plusieurs types de compétences :

Les savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter), les savoirs procéduraux (savoir comment procéder), les savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer), les savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire), les savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire), les savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

En référence à divers travaux récents (Le Boterf, Perrenoud, Rey, Roegiers, Wittorski, etc.), une compétence peut ainsi être définie comme **un ensemble de ressources** cognitives, affectives, motrices, conatives ou des combinaisons, orchestrations de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines, **mobilisées** ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique **pour faire face à** une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet) (Paquay, 2001).

La compétence s'entend comme une capacité à agir. On est compétent « dans » et « pour » un **ensemble de situations** professionnelles ou sociales, **dans un contexte donné**, et « avec » un **niveau d'exigence également donné**.

Donc, dans la sollicitation de la compétence en situation, sont mises à contribution les capacités à appréhender une situation, à l'analyser, à la comprendre, à faire appel à ses savoirs (travail de mémoire intellectuel et physique, à confronter la situation à ses savoirs (travail de mobilisation de ses savoirs), à mobiliser les savoirs adéquats et à les transposer à la situation, d'articuler ces savoirs adéquats et d'élaborer un « agir » **approprié** en lien avec la situation.

Dans l'absolu, la formation a pour objectif le développement de ces capacités par l'apprenant. Mais le développement et la pérennité de ces capacités relèvent des caractéristiques individuelles des personnes et de la mise en situation dans un milieu professionnel favorable au développement des compétences dit « milieu apprenant ». La compétence a une dimension subjective dans la mesure où celle-ci n'est identifiable, manifeste, acquise ou transmise que par des personnes dans des situations.

La notion d'acquisition de la compétence suppose un acquéreur, une action un résultat (une possession dont on peut faire un inventaire, un bilan, un usage dont on peut apporter la « preuve » ainsi qu'une instance de reconnaissance de cette transaction, opérant selon différentes modalités.

Cela suppose aussi que l'objet de l'acquisition préexiste à ce processus, mais sous quelle forme? Qu'est-ce qu'une compétence à acquérir ?

Il est indispensable de proposer une situation de construction des compétences dans laquelle celui à qui elle s'adresse, élabore lui-même cette construction.

III Acquisition et transmission

L'acquisition se constate à posteriori, se présume même du fait qu'un sujet qui en était dépourvu s'en trouve muni. La transmission suppose un transmetteur, un objet transmis et un récepteur. Elle présuppose donc la définition non seulement d'un destinataire et d'une intention (chez le transmetteur) d'acceptation et d'appropriation par autrui (par l'apprenant).

Tous les dispositifs de transmission de compétences ont pour objet des acquisitions de la part de ceux à qui ils s'adressent, c'est-à-dire qu'ils supposent un « projet d'usage par autrui ».

Les compétences des apprenants pour acquérir d'autres compétences doivent se développer sur différents registres :

- percevoir les éléments singuliers de la situation de transmission de compétences construite à leur intention
- les situer et donc leur attribuer une signification en les reliant à d'autres éléments de cette situation
- les comprendre et les articuler aux autres situations connues et aux connaissances détenues
- élaborer des liens entre ces différences de situations et l'intervention à avoir afin de garantir la pertinence et la réalisation de la tâche.

En amont de la compétence, se pose la question de l'élaboration des savoirs.

IV Le transfert des connaissances

Le transfert des connaissances fait partie intégrante d'un processus de création, de reproduction et d'accumulation du savoir. Ce processus recèle diverses facettes et de multiples étapes à difficultés variables, dont certaines ne sont pas aisément surmontables.

Le terme de connaissances recouvre deux types de connaissances ainsi que des processus de construction de ces connaissances entre elles.

Les connaissances tacites se réfèrent aux connaissances issues des acquis expérimentiels et des pratiques vécues par un individu, dans un contexte culturel donné et un domaine de connaissances particulier.

La transmission des connaissances traite des connaissances tacites en tant que connaissances la fois techniques (savoir-faire, compétences opérationnelles, façons de faire pratiques, etc.) et cognitives (intuitives, personnalisées, etc.), transmises de génération en génération, de manière latente, diffuses et informelles, en vue de reproduire et de capitaliser des savoirs parfois centenaires.

Les connaissances explicites sont consignées dans des supports et des artefacts tangibles souvent numérisés (livres, dossiers, articles, mémos, cédéroms, logiciels, etc.). On s'accorde à dire que les connaissances explicites sont plus mobiles et mieux échangeables entre les acteurs sociaux. Les connaissances explicites ne peuvent voir le jour et se mettre en valeur sans une assise solide apportée par les connaissances tacites.

La transformation des connaissances tacites en de nouvelles connaissances explicites se fait par «**externalisation**» du savoir. Cette conversion a lieu grâce à une activité d'extraction des connaissances tacites couplée à une réflexion collective et à un dialogue constructif au sujet des concepts, des modèles, des analogies ou des procédures formelles structurantes.

La transformation des connaissances explicites en de nouvelles connaissances explicites intervient par «**combinaison**» impliquant un brassage et une synthèse entre plusieurs contenus de connaissances codifiées et formalisées.

La transformation des connaissances explicites en de nouvelles connaissances tacites s'effectue par «**internalisation**», c'est-à-dire l'intériorisation de ces connaissances et leur incorporation dans le savoir propre à chaque individu.

Cette conversion aboutit à la traduction des connaissances formelles pouvant prendre la forme d'automatismes codifiables et reproductibles (manuel de procédures, guide d'emploi, etc.).

Les connaissances explicites s'appuient fortement sur les connaissances tacites. Réunis, ces deux types de connaissances se transforment mutuellement par internalisation (d'explicite vers tacite), externalisation (de tacite vers explicite), combinaison (d'explicite vers explicite) et socialisation (de tacite vers tacite).

Ces connaissances tacites ne sont pas aisément transférables, puisqu'elles ne se prêtent pas toujours à une formalisation et à une verbalisation qui les rendent explicites et facilement communicables. Il s'agit de connaissances que tout individu peut détenir intuitivement, sans pouvoir les formaliser de manière objective ou les expliciter de façon communicable et intelligible pour autrui.

Les connaissances tacites ont plus de difficultés à être transférées, puisqu'elles se prêtent moins à la formalisation, à la verbalisation et à la mémorisation.

V Processus de diversification dans la construction de la compétence

La société actuelle de communication permet une diversification du processus de construction des compétences.

Le développement des compétences selon Guy Le Boterf n'est plus seulement considéré comme relevant de la seule formation, mais comme résultant de parcours individualisés incluant le passage par des situations professionnelles organisées pour être professionnalisantes et des situations de formation.

Déjà en 1999, Mr DELORS, dans son rapport sur l'Education : un trésor est caché dedans, Editions UNESCO, issu des travaux de la commission internationale sur l'Education pour le XXI^{ème} siècle, pose la question de la formation professionnelle : "Comment adapter l'éducation au travail futur alors que son évolution n'est pas entièrement prévisible ?".

La notion de qualification professionnelle est devenue obsolète à cause de l'emprise du cognitif et de l'informatif sur les systèmes de production.

Elle a été remplacée par la notion de compétence personnelle qui "se présente comme **un cocktail propre à chaque individu**, combinant la qualification au sens strict acquise par la formation

technique et professionnelle, le comportement social, l'aptitude au travail en équipe, la faculté d'initiatives, le goût du risque".

A ces exigences, on demande "un engagement personnel du travailleur comme agent de changement", ce qui nécessite de combiner : savoir, savoir-faire et savoir-être (qualités subjectives, innées ou acquises dont celles de communiquer, travailler avec les autres, gérer et résoudre les conflits), mais aussi une capacité à travailler en "collectif de travail" ou "groupe-projet" ou encore "équipe intelligente".

Un des chantiers à mettre en place était la **reconnaissance des compétences acquises au-delà de l'éducation initiale** afin que chacun soit à même de construire de manière continue ses propres qualifications.

La Commission européenne, dans son livre blanc, prévoyait la création de "**cartes personnelles de compétences**" permettant à chacun de faire reconnaître ses connaissances et ses savoir-faire au fur et à mesure de leur acquisition.

L'idée était de valoriser les compétences et de multiplier les transitions entre l'éducation et le monde du travail autant pour les diplômés que les non- diplômés.

De multiples modalités de construction de compétences ont vu le jour : La mise en place de la **Validation des Acquis par l'Expérience**, ayant pour fondement la reconnaissance des compétences construites par la pratique professionnelle pour valider tout ou partie d'un diplôme, des contrats de professionnalisation, véritable contrat de formation en alternance, associant formation pratique en relation avec la qualification recherchée et formation théorique dans un organisme de formation externe ou interne à l'entreprise. La promulgation de la loi sur la sécurisation des parcours professionnels où l'état reconnaît et soutient l'alternance des périodes d'emplois et de formations inscrites dans un parcours de vie, attendue par maints acteurs sociaux, répond à une réalité et au constat que les compétences se construisent tout au long de la vie dans de multiples situations.

VI Stratégies du formateur pour optimiser le transfert

Avant la formation, le formateur peut prévoir la participation du supérieur hiérarchique et des apprenants à l'élaboration du programme, bien structurer le programme d'enseignement : le formateur énonce pour chaque session, des objectifs axés sur les apprenants, choisit judicieusement les différentes méthodes pédagogiques à utiliser, organise le programme en diverses étapes et évalue les résultats obtenus. Il est notamment essentiel qu'il sache découper la matière en unités ni trop grandes ni trop petites, structurer le contenu selon un ordre logique et faire appel à une combinaison judicieuse de méthodes pédagogiques.

Le formateur inclut des exercices pratiques et du temps pour les commentaires : Les exercices pratiques permettent aux apprenants d'expérimenter sans crainte leurs nouvelles connaissances et sont l'occasion d'évaluer le niveau de rendement et, le cas échéant, les difficultés qu'éprouvent les apprenants.

Le formateur aura soin de développer la disponibilité des apprenants, préparant soigneusement divers documents qu'il fera remettre aux apprenants afin d'accrocher leur intérêt en prévision de la séance de formation.

Il incorpore au programme un volet entraînement par les pairs et apporte une méthode pour enseigner l'entraînement par les pairs où chacun est appelé à observer l'autre, à prendre des notes, à faire des commentaires et à en recevoir.

Il construit des situations d'interactions pour faciliter le transfert à de nouvelles situations.

Exemple : dans le domaine de l'alphabétisation, l'apprentissage coopératif consiste à bien définir ce que l'on attend des apprenants et à prévoir une participation active qui pèse pour au moins 60 p. 100 dans le programme de formation. Le formateur cède la parole aux apprenants.

Pendant la formation, le formateur poursuit des objectifs axés sur la mobilisation des compétences au contexte social ou professionnel : des comportements auxquels on s'attend des apprenants quand ils réintègrent leurs fonctions. Ces objectifs sont davantage axés sur la performance.

Il n'a de cesse de répondre à la question "À quoi ça me servira? «Il tient chaque apprenant au courant de ses progrès. Le formateur ne fait pas que commenter les progrès accomplis, mais il indique à l'apprenant ce qu'il devrait faire et comment il pourrait appliquer ses acquis une fois de retour au travail. Le formateur assure le soutien après le retour au travail et fournit des aides à l'application en fournissant l'apprenant, le plus souvent, un aide-mémoire qui résume les points ou les éléments essentiels de la séance de formation. Il organise l'évaluation « à chaud ».

Après la formation, le formateur organise une évaluation « à froid » dans un délai assez court (de 30 à 60 jours suivant la fin de la formation), en faisant remplir des questionnaires d'évaluation. Il pose diverses questions aux apprenants : dans quelle mesure, avez-vous réussi à transférer certaines compétences?, quels sont les principaux éléments du programme que vous avez réussi à appliquer jusqu'à maintenant?, quel a été le résultat?, que puis-je faire pour vous aider à transférer efficacement ce que vous avez appris?

Il prévoit un volet axé sur la résolution de problèmes, de manière que les apprenants puissent relater leurs réalisations et discuter des raisons pour lesquelles ils n'ont pas réussi à appliquer certaines des choses qu'ils ont apprises.

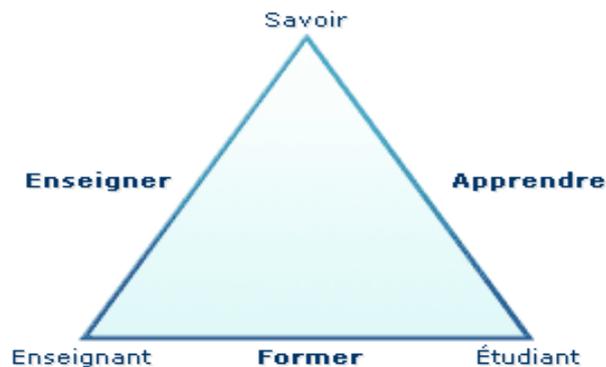
Il élabore des stratégies de gratification et prévoit des séances de récapitulation et de suivi pour lutter contre les problèmes de rétention et d'application que connaissent les apprenants.

Le formateur communique les résultats des évaluations aux commanditaires et aux apprenants.

L'ensemble des définitions utilisées répond à une démarche d'analyse d'un sujet à l'aide d'une liste raisonnée guidant la mise en œuvre du questionnement et permettant de balayer l'essentiel du sujet Qui fait quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Et pourquoi ? Ces définitions concordent également avec ce qui fonde ma pratique professionnelle et balayent les 3 dimensions de la formation.

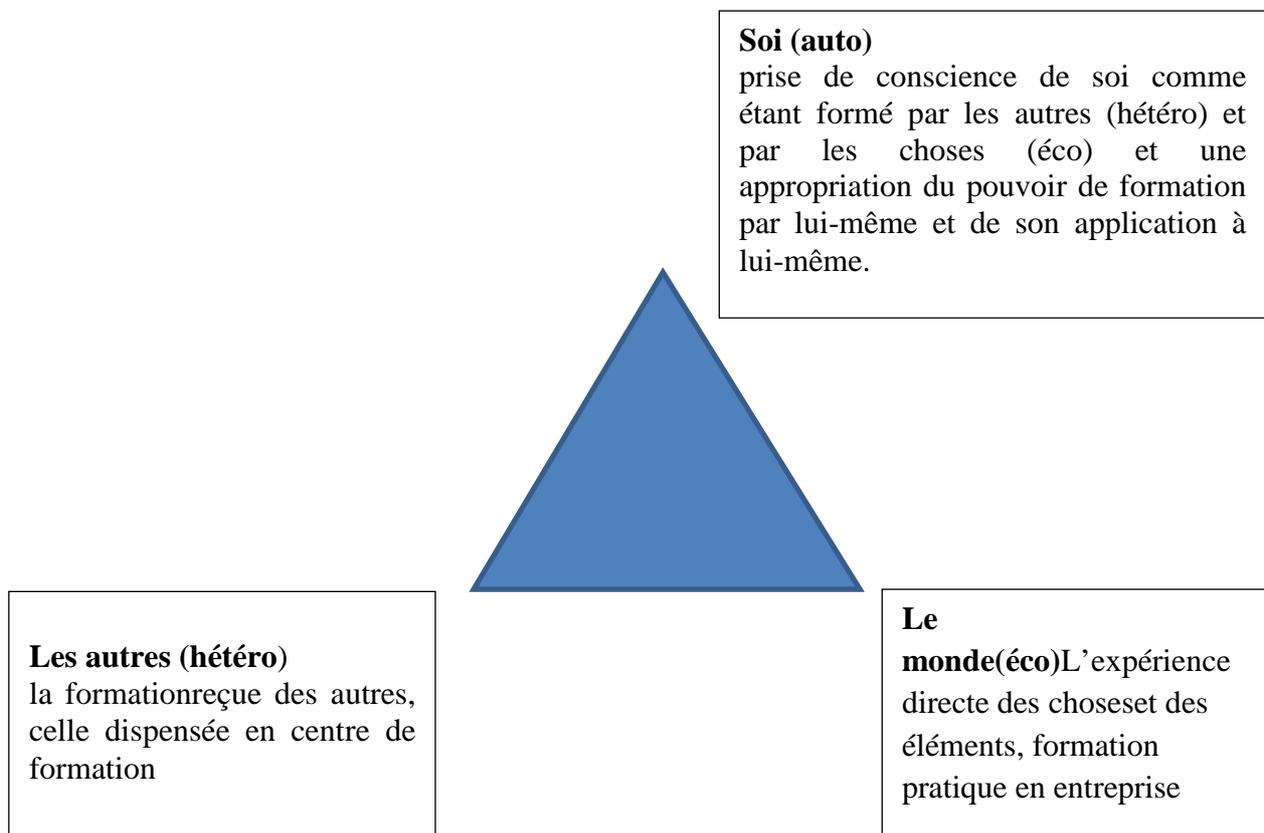
Ma pratique s'appuie sur la notion de triangulation communément admise en pédagogie, définie d'une part Jean Houssaye et d'autre part par George Pineau.

Tout acte pédagogique est défini comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant/formateur, l'étudiant/apprenant, le savoir. (Jean Houssaye)



Derrière le savoir se cache le contenu de la formation. L'enseignant/formateur est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant/apprenant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir...

George Pineau, au sein d'une théorie tri-polaire de la Formation, reprend les trois grands maîtres de Rousseau. : Soi, les Autres, le Monde.



Les obstacles constatés et les leviers proposés relèvent de ces 3 dimensions.

Dans ma pratique de formatrice, je suis amenée à dispenser de la formation pour des futurs travailleurs sociaux. Au début de mon engagement dans cet institut de formation initiale, j'ai reçu la commande de plusieurs interventions : un cours magistral sur l'évolution du travail et l'émergence des notions de travail en équipe et compétences, des TD sur le travail en équipe, un cours magistral sur la qualité, etc...

J'ai demandé le référentiel des diplômes du travail social afin de situer mes interventions dans l'ensemble des domaines de formation pour chaque diplôme. Plusieurs réunions ont eu lieu sur l'organisation des formations pour que les intervenants situent leurs interventions par rapport à celles des autres intervenants.

Bien que je pense avoir construit mes cours, à partir de mes connaissances universitaires, de mes recherches, de mon expérience de formation depuis de nombreuses années, je me rends bien compte de la difficulté d'intéresser et de soutenir l'attention et la participation des étudiants, d'autant plus si ceux-ci reviennent de stages, d'autant plus si le cours semble éloigné de leur préoccupations immédiates : affinité avec la matière ou mobilisation ponctuelle sur la rédaction d'un écrit à rendre.

Les dispositifs dans lesquels sont engagés les étudiants influent également sur la réalisation d'une séance. Le même cours va bien fonctionner pour certains et moins pour d'autres selon qu'ils sont engagés dans un processus à durée de 3 ans ou 2 ans ou 1 an.

Au fil de mes interventions, je retravaille également mes cours en tenant compte des réactions et pour les contextualiser au champ dans lequel les étudiants évoluent sans aller jusqu'à dénaturer le cours et tomber dans la démagogie. Par exemple, les démarches qualité vont pénétrer le champ du secteur social. Bien que les démarches d'évaluation interne et externe soient officialisées depuis plusieurs années, la plupart des étudiants réagissent négativement sur cette matière car elle est éloignée de leur pratique et ils la situent dans un enjeu d'évaluation et financier.

Lorsque je travaillais dans le champ de l'insertion sociale et professionnelle pour des publics défavorisés, l'attention des apprenants relevaient plus de difficultés d'apprentissage, de mobilisation de leurs capacités cognitives et motivation à la formation.

Références Bibliographiques

Etude « Acquisition et Transmission des Compétences dans les Organisations » conduite par l'ANACT, (P. Conjard, B. Devin) 2005

Travaux portant sur le transfert de connaissances et la capacité d'assimilation du savoir (Jansen, van den Bosch et Volberda, 2005 ; Kim et Inkpen, 2005 ; Lane, Salk et Lyles, 2001 ; Lavis, 2006 ; Mowery, Oxley et Silverman, 1996).

LE BOTERF (G), 1995, De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, Editions d'organisations.

LE BOTERF (G), 1997, compétence et navigation professionnelle, Paris, Editions d'organisation.

LE BOTERF (G), 2011, Construire les compétences individuelles et collectives, édition d'organisation Eyrolles

Fiches du CEDIP

WITTORSKI (R), Analyse du travail et production de compétences collectives, Paris, l'Harmattan.

