



Le Portefeuille d'expériences et de compétences

De l'université à la vie active

éreq

Jacques Aubret

Jean Biarnès

Francis Danvers

Jean-Pierre Faudé

Denis Gasté

José Rose

Coordination : Denis Gasté et Danielle Loumé

Le Portefeuille d'expériences et de compétences

De l'université à la vie active

Jacques Aubret

Jean Biarnès

Francis Danvers

Jean-Pierre Faudé

Denis Gasté

José Rose

Coordination : Denis Gasté et Danielle Loumé

Sommaire

Résumé.....	5
<i>Philippe Lemistre</i>	
Préambule	7
<i>Jean-Pierre Faudé</i>	
Préface.....	9
<i>Jean Biarnès</i>	
Partie 1 – Genèse, enjeux et valeurs de la démarche Portefeuille d’expériences et de compétences (PEC).....	11
Chapitre 1 – La genèse du projet : un effet « boule de neige ».....	13
<i>Jean-Pierre Faudé, Danielle Loumé</i>	
Chapitre 2 – L’ingénierie pédagogique : l’imagination collective.....	23
<i>Isabelle Llantia-Suhard</i>	
Chapitre 3 – L’ingénierie de formation : primauté à l’accompagnement.....	33
<i>Danielle Loumé, Jean-Pierre Faudé</i>	
Chapitre 4 – L’évaluation : un regard « externe ».....	39
<i>Philippe Lemistre</i>	
Partie 2 – Regards théoriques pluriels sur la démarche.....	47
Chapitre 5 – Articulation « expérience et compétence ».....	49
<i>Jacques Aubret, Jean Biarnès</i>	
Chapitre 6 – Interactions « autoévaluation – évaluation ».....	55
<i>Jacques Aubret</i>	
Chapitre 7 – De l’accompagnement à « l’accompagnement au parler de soi ».....	59
<i>Jean Biarnès</i>	
Chapitre 8 – Liaisons « rapport au savoir et réflexivité ».....	63
<i>Francis Danvers</i>	
Chapitre 9 – Dispositif sociotechnique et identité numériques.....	67
<i>Denis Gasté</i>	
Chapitre 10 – Reconnaissance des compétences dans l’emploi.....	71
<i>José Rose</i>	
Partie 3 – Expériences de terrain et témoignages d’acteurs. Implantation et essaimage : une diversité de stratégies.....	75
Chapitre 11 – L’essaimage du PEC au sein du Pôle de recherche et d’enseignement supérieur (PRES) « université Lille Nord de France » : objectifs, mise en œuvre et difficultés.....	77
<i>Michèle Hochedez, Olivier Sénéchal, Christophe Vasseur</i>	
Chapitre 12 – De l’expérience à la généralisation du PEC à l’université Lille 3.....	81
<i>Carine Dubois, Marie-Christine Lenoir</i>	

Chapitre 13 – Le portage politique du PEC à l’université de Montpellier 1 : une stratégie et un réseau....	83
<i>Philippe Augé, Daphné Desjars, François Mirabel, François Riou</i>	
Chapitre 14 – La démarche PEC intégrée au Projet Tuteuré à l’université Toulouse 3 Paul Sabatier...	85
<i>Nelly Capelle, Fabienne Viallet</i>	
Chapitre 15 – L’intégration du PEC dans le dispositif Projet Personnel et professionnel de l’Etudiant (PPPE) à l’IUT A de l’université Toulouse 3 Paul Sabatier.....	89
<i>Stéphanie Le Bars, Jean-Pierre Mathe</i>	
Chapitre 16 – l’introduction du PEC dans les stages à l’IUT : dernière marche de la Professionnalisation - IUT A, université Toulouse 3 Paul Sabatier.....	93
<i>Nicole Bonneville, Valérie Gabriel, Jean-Pierre Mathe</i>	
Chapitre 17 – Développer le PEC et mieux évaluer les étudiants en travaux pratiques à l’université Grenoble 1 Joseph Fourier.....	97
<i>Sébastien Marc</i>	
Partie 4 – Expériences de terrain et témoignages d’acteurs. Intégration de la démarche : une diversité d’appropriations.....	103
Chapitre 18 – Le PEC et la lutte contre le décrochage en première année à l’université de Poitiers.....	105
<i>Caroline Gautier</i>	
Chapitre 19 – L’intégration du PEC dans le dispositif « Réagir-Rebondir-Réussir » à l’université Montpellier 1.....	107
<i>Daphné Desjars</i>	
Chapitre 20 – Le PEC en licence à l’université de Bordeaux Victor Segalen : un engagement partenarial.....	111
<i>Catherine Bats-Lapeyre</i>	
Chapitre 21 – Le PEC en master à l’université de Poitiers : de l’initiation à l’intégration.....	115
<i>Olivier de Frémond</i>	
Chapitre 22 – Le projet « PEC doctorat » : construire et se construire.....	117
<i>François Baty-Sorel, Frédérique Deloffre-Vye, Emmanuelle Enfrin, Sophie Pellegrin</i>	
Chapitre 23 – Le PEC dans deux contextes disciplinaires (droit, sciences & technologie) à l’université Paris Est Créteil.....	121
<i>Elisabeth Alimi</i>	
Chapitre 24 – Le PEC à l’université pluridisciplinaire de Pau et les Pays de l’Adour.....	127
<i>Colette Ducournau, Julie Gallego, Magali Mendiondo, Valérie Mengelatte, Eve Péré, Stanislas Peuch, Martine Potin-Gautier, Eden Viana-Martin</i>	
Chapitre 25 – Le PEC en filières lettres et STAPS à l’université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis : deux contextes, deux manières de faire.....	131
<i>Philippe Useille, Frédéric Cadiou</i>	
Chapitre 26 – La dimension paradoxale de l’évaluation des étudiants dans la démarche PEC à l’université Lille 1.....	135
<i>Henri-Jacques Saint-Pol</i>	
Postface.....	139
<i>Jacques Aubret</i>	
Liste des auteurs.....	141

Résumé

Philippe Lemistre

Le Portefeuille d'expériences et de compétences (PEC), actuellement mobilisé par 25 universités, est une démarche qui s'appuie sur un support numérique. Les objectifs sont d'apporter à l'étudiant des possibilités de réflexion sur l'ensemble de ses acquis, des possibilités d'actualiser son projet tout au long du LMD, de meilleures possibilités d'agir et de communiquer sur ses expériences, sa formation, son/ses projet(s). À l'université, le Portefeuille d'expériences accompagne l'étudiant pour l'ensemble de son parcours, qu'il s'agisse de son orientation ou de ses insertions : stage, emploi en cours d'études, emploi lors de la sortie du système éducatif. Accompagner les étudiants au sein d'universités distinctes à travers un dispositif commun ne peut se concevoir qu'au sein d'une co-construction de ce dispositif. Cet ouvrage rend compte de l'histoire de cette « recherche-action » et dresse un état des lieux.

La première partie est consacrée à la genèse du projet et à son développement, dont le réseau PEC est un déterminant essentiel. Ce réseau est structuré autour d'un conseil d'orientation, il comprend notamment un groupe « ingénierie pédagogique » qui développe l'outil interuniversitaire, un groupe « ingénierie de formation », porteur de la mise en oeuvre d'une formation commune des acteurs de terrains qui accompagnent les étudiants (enseignants chercheurs, principalement) ou/et forment les formateurs (personnels SCUIO, notamment). Ces travaux d'ingénierie ont connu un développement considérable en 2009, date à laquelle le projet PEC est retenu par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) qui financera son développement jusqu'en 2012. L'évaluation externe de cette expérimentation est réalisée par le Céreq. Les enjeux de cette évaluation et le protocole qui a façonné en partie l'expérimentation concluent ce premier développement.

La deuxième partie est une « somme », au sens d'un condensé en de courts textes des principales réflexions des sciences de l'éducation, de la sociologie et des enjeux informatiques. Ces remarquables productions du conseil scientifique (CS) du PEC, constitué d'experts reconnus du domaine, témoignent d'un investissement peu commun d'un CS dans la mise en oeuvre du PEC. Le CS n'est donc pas, comme pourra le constater le lecteur, une caution scientifique distante.

Les parties 3 et 4 sont consacrées aux témoignages, et aussi aux réflexions et interrogations des acteurs de terrain. Les expériences d'essaimage du dispositif débutent les récits en invoquant la « culture PEC » et aussi les problèmes concrets de coût. Portage politique, intégration dans ou articulation avec des dispositifs existants sont ensuite évoqués : projet tuteuré, stage, TP, Projet personnel et professionnel de l'étudiant (PPPE), dispositif contre le décrochage, Plan réussite en licence (PRL), etc. Les expériences rendent compte de la diversité des publics et des modalités d'usages associées : à l'IUT, dans différentes filières universitaires (santé, droit, sciences et techniques, STAPS, lettres, notamment), à différents niveaux (L, IUT, master, doctorat).

L'ouvrage se termine par un chapitre qui soulève la problématique de l'évaluation des étudiants dans le cadre d'une démarche de réflexion sur soi. La postface ajoute nombre d'interrogations sur l'avenir du PEC illustratif du « portefeuille d'expériences à la française ». C'est cette réflexion qui sera prolongée dans un prochain ouvrage, lequel rendra compte des résultats de l'évaluation Céreq et plus largement d'un premier « bilan scientifique » du PEC.

Le Céreq évalue plusieurs expérimentations du FEJ. L'édition de cet ouvrage traduit la volonté du Céreq de faire part de son expertise à travers une expérimentation qui mobilise jusqu'en 2013 six de ses seize centres associés régionaux. Cet ouvrage, état des lieux de l'expérimentation, présente aussi les enjeux d'une évaluation dont les résultats seront produits dans une prochaine publication.

Préambule

Jean-Pierre Faudé

Cet ouvrage s'inscrit dans le développement du projet PEC, au moment où la dernière phase de l'expérimentation de la démarche et de l'outil s'achève, mais aussi au moment de passer à la deuxième phase, celle du déploiement et de la généralisation dans nos 25 établissements. Dans cette phase de transition, il est important pour toute l'équipe et les acteurs du projet de faire le point, de vous proposer un temps d'échange et de partage de nos expériences dans les différentes dimensions du projet.

Cet ouvrage est le premier d'une série. Il est consacré aux fondements et aux évolutions initiales de la démarche et de la plateforme PEC. Il vous permet d'appréhender tout ce qui a été à l'œuvre pour leur conception puis leur développement : les différentes étapes du projet, le jeu des acteurs, la fusion des propositions théoriques et des applications méthodologiques, le partage et la mutualisation des pratiques.

Le dispositif est présenté dans ses différentes dimensions. L'étudiant (et, plus tard, *le salarié*) est au centre de la problématique de la construction des parcours de formation et de leur réussite, de la dynamique des projets et de la valorisation des expériences.

Sur les recommandations de notre conseil scientifique, nous avons souhaité transmettre nos réflexions, nos questionnements et nos propositions dans cette étape de fin d'expérimentation, qui a mobilisé les équipes ressources de 20 universités impliquant les savoir-faire très divers des SCUIO, des BAIP, des équipes pédagogiques des composantes, des responsables de formation...

Cette publication a été prévue pour notre quatrième séminaire qui orientera ses travaux sur le passage à une plus grande échelle de notre projet, réfléchira à sa faisabilité méthodologique et opérationnelle, retiendra les hypothèses de travail à mettre en œuvre en 2013. Ces textes constitueront les points d'appui de notre culture commune fondée sur une déontologie, et de nos objectifs de toujours : *aider tous les étudiants dans leur formation, leur orientation, tout au long de la vie, par une démarche qui se veut humaniste, structurante, et d'émancipation.*

Ces retours d'expériences, ces communications d'experts, ces réflexions de concepteurs et d'utilisateurs ont pour objet de vous rendre compte de toute la richesse, de l'étendue et de la créativité de cette entreprise, mais aussi, en toute transparence, des contraintes et des difficultés rencontrées.

Trois dimensions ont structuré notre action : l'innovation, la recherche-action-développement, la co-construction.

L'innovation : c'est la motivation première des équipes qui se sont engagées dès l'origine du projet. Nous voulions améliorer les différents dispositifs d'aide « accompagnée » à l'orientation et à l'insertion des étudiants et trouver des réponses aux problématiques liées à la massification et aux exigences de l'individualisation. Toucher le plus grand nombre de nos étudiants et en même temps individualiser les réponses. Pour cela, nous n'avons eu de cesse d'expérimenter, de réaliser, de valider, de stabiliser certains modèles, de faire évoluer ou de changer d'autres actions, des pratiques, des approches méthodologiques. Ce sont toutes ces boucles qui sont décrites dans les différents retours d'expériences communiqués. L'innovation tant organisationnelle que pédagogique auprès des étudiants a été soutenue dans ce contexte par l'épanouissement des initiatives issues d'environnements universitaires très différents : scientifiques, littéraires, STAPS, science humaines et sociales. Cette diversité est un point d'appui essentiel dans l'enrichissement et l'optimisation de la démarche et de la plateforme, elle est illustrée dans les différents chapitres.

Tout au long du développement du projet, l'enjeu a été d'accompagner le développement de ces initiatives en prêtant toujours attention à leur émergence dans la cohérence des objectifs à atteindre.

Ce bouillonnement d'émergences et de réalisations est décrit dans de nombreuses communications de nos collègues. Toutes ces productions dans l'espace collectif se sont renforcées dans l'interaction des acteurs et des différentes activités mises en œuvre dans le projet. Nous avons été surpris par l'intensité et la qualité des collaborations : entre le conseil scientifique, la coordination et le terrain, les groupes d'ingénierie pédagogique et informatique, les équipes ressources des universités. Le management du projet en fut évidemment facilité. L'équipe de pilotage, les membres du conseil scientifique ont fait dans cet ouvrage un retour sur les caractéristiques de cette « *innovation sociale* »

La recherche-action-développement.

Les principes de cette recherche-action se sont installés naturellement dans l'innovation.

S'y sont impliqués différents acteurs : professionnels de l'orientation ou de l'aide à l'insertion, experts, enseignants-chercheurs, collaborateurs externes. Dès les premières hypothèses de travail (voir le chapitre 1-Genèse du projet), leur implication et leur collaboration ont été rendues possibles par le partage de conceptions, de valeurs éthiques, de pratiques méthodologiques et opérationnelles. À partir d'un premier cahier des charges validé par le comité de pilotage et le conseil scientifique, communiqué lors de notre premier séminaire à Toulouse, le principe d'un fonctionnement recherche-action a été intégré dans un travail en réseau par pôles de compétences. Il nous fallait installer et mobiliser l'addition des compétences, mettre en œuvre notre dynamique de spirale : *conception - mise en place d'expérimentations - évaluation - validation - évolution, amélioration de la démarche et de l'outil*. Tous les acteurs ont œuvré dans ce contexte et leurs retours d'expériences sont animés de cette culture de la recherche et de l'interaction partagées.

La co-construction, enfin.

Elle est le corollaire de l'innovation et de la recherche-action-développement.

Cette co-construction s'est établie et précisée dans ses modes de fonctionnement au fur et à mesure de la mise en œuvre des différentes activités du projet. La réalisation des évolutions de la démarche et des différentes versions de la plateforme – développée sur trois ans – sont la preuve que ces mises en place ont été « l'affaire de tous » et non celle de concepteurs experts. Les apports des différentes expérimentations, les observations des étudiants, les propositions des accompagnateurs, les éléments théoriques du conseil scientifique, les développements en allers et retours terrain/pôles d'ingénierie pédagogique et informatique, la coordination organisationnelle et opérationnelle : tout a concouru à développer cet état d'esprit, cette culture.

Depuis le début de notre entreprise, l'écoute, la prise en compte des analyses critiques et des points de vue différents, la transparence, la réactivité, les comptes rendus d'exécution, les bilans d'étapes ont consolidé l'échange et l'appropriation collective.

Aujourd'hui, cette co-construction résiste, vit par la mutualisation des idées, des actions, des supports créés par tous et communiqués, l'accord sur les objectifs à atteindre.

Nos séminaires, et aujourd'hui cet ouvrage, témoignent de l'effort et du plaisir de communication de tous pour ce projet, et nous vous proposons de le partager.

Merci à l'équipe Ingénierie pédagogique et au pôle Informatique, maillons indispensables à la réalisation du PEC, et à l'équipe du Fonds d'expérimentation jeunes, sans qui ce projet n'aurait pas eu la chance de se développer dans de si bonnes conditions.

Préface

Jean Biarnès

Dans nos sociétés postmodernes, construire sa vie est un exercice d'autant plus difficile que sont exaltées les valeurs du « self made man » ce qui a pour conséquence de rendre le sujet seul responsable de sa réussite ou de son échec si celui-ci arrive. Cette survalorisation d'une individualité coupée de ses environnements et de l'individualisme, dans un monde hypercomplexe, est totalement paradoxale. De plus elle nie ce qui est de la réalité de la construction d'un parcours de vie qui ne peut-être qu'une co-construction. Henri Wallon disait que l'Homme est « génétiquement » social. C'était, pour lui, une métaphore signifiant que tout être humain a besoin du regard de l'Autre pour se construire, besoin aussi fondamental que s'il était porté héréditairement par un gène. Nous retrouvons ce besoin total dans des fictions tel que le roman de Defoë qui est quasi obligé de créer « Vendredi » le bon sauvage, ersatz de la société, afin que Robinson Crusoé puisse continuer à vivre sur son île, « seul-et-accompagné ». Plus scientifiquement Harlow, par ses expériences sur les singes rhésus a bien montré que c'est l'attachement à l'Autre, en l'occurrence la mère, qui permet aux bébés singes que l'on a affamés, de survivre avant même qu'ils n'aillent chercher la nourriture qui leur est cependant proposée. Mais ce que n'exprime pas, sinon en implicite, la formule d'Henri Wallon, c'est que si le regard de l'Autre est indispensable, il doit laisser le sujet advenir à ce qu'il doit être. Autrement dit, toute construction de l'être humain est une alchimie jamais totalement stabilisée entre des déterminismes externes et des décisions propres à l'individu. Être sujet, c'est bien se positionner entre deux assujettissements possibles, celui d'une subjectivité totale et celui d'une réification de soi par l'autre. Ce positionnement d'être sujet de son devenir, cette marche incessante sur ce chemin de crête entre les deux précipices que peuvent être ces deux assujettissements, nécessite des compétences multiples et donc un apprentissage et un développement de celles-ci.

Le Portefeuille d'expériences et de compétences qui se veut être une aide à la construction du parcours de la vie professionnelle de celui qui l'emploie, a donc en son centre des concepts comme « co-construction » et « accompagnement ». Il propose une démarche d'analyses de « soi-sur-soi » et de « soi-en-situation sociale ». Appuyé sur une trame, le dispositif, c'est un apprentissage réflexif sur ces deux rapports à soi qui est fondamentalement travaillé dans un but précis, l'autonomisation du sujet dans son processus d'insertion professionnelle. Cette « démarche-outil » s'est donc construite en n'éluant pas la complexité inhérente à sa nature et en refusant toute simplification qui n'aurait comme conséquence que d'alimenter une aliénation du sujet là où il est prôné son émancipation. Loin d'un comportementalisme réducteur comme celui de faire rentrer de force un parcours individuel dans un listing de compétences préétabli, la démarche PEC part de la richesse d'un parcours individuel pour former son « cré-acteur » à en extraire les multiples compétences acquises et/ou à en concevoir les manques en fonction d'un objectif défini, celui de pouvoir et de savoir choisir sa profession et se donner les moyens d'y accéder. Là où, dans une approche comportementaliste voire utilitariste, la personne humaine est « mise au centre » de considérations externes, donc réifiées, ce qui ne peut que favoriser la prise de pouvoir de certains sur la destinée de millions d'autres, la démarche PEC est « centrée sur la personne ». C'est pourquoi ce sont les références au constructivisme et à l'approche de la complexité prônée par Edgar Morin qui sont les bases de la construction de cette démarche-outil ce qui doit permettre à chacun de trouver « la voie »¹ de son parcours de vie professionnelle et, à son début, de son parcours d'études.

Parti d'un travail théorico-pratique de quatre universités, les concepteurs du Portefeuille d'expériences et de compétences surent s'adjoindre rapidement les deux autres piliers nécessaires au développement de toute innovation, l'institutionnel à travers la délégation interministérielle à l'Orientation créée en 2006, et le financier en candidatant sur l'appel d'offres du fond pour l'innovation initié par Martin Hirsch en 2008. En ce sens la construction du PEC est aussi un exemple du développement d'une innovation en sciences humaines. Avec cette stratégie, le PEC est au début expérimenté sur treize universités et se développe aujourd'hui sur vingt-cinq et demain sur trente sites universitaires. Ceci répond à des besoins très différents : ceux des étudiants de sciences humaines qui ne sont pas les mêmes que ceux des sciences dites « dures » ni de ceux qui suivent des cursus professionnalisants mais aussi ceux de domaines d'insertion professionnelle qui n'ont ni les mêmes objets et objectifs, ni les mêmes cultures relationnelles, ni les mêmes critères d'embauche. De même les universités des grandes métropoles n'ont pas tissé les mêmes réseaux pouvant aider l'insertion de leurs étudiants que celles des petites unités urbaines. Enfin les questions qui se posent aux étudiants quittant l'université dès la première année ne sont pas celles de ceux qui la quittent en licence ou en master et a fortiori

¹ En référence au dernier livre d'Edgar Morin, *La voie : pour l'avenir de l'humanité*, éditions Payot, 2011.

de ceux qui mènent leur chemin jusqu'au doctorat. La construction du PEC ne pouvait pas ne pas prendre en compte cette complexité. Cet ouvrage relate cette co-construction « chemin faisant » avec ses avancées, ses écueils, ses « vérités partielles » sur lesquelles les « co-constructeurs » se sont arrêtés un moment pour pouvoir repartir le moment suivant comme le préconisait Descartes dans *Le Discours de la méthode*. Cela explique qu'aujourd'hui la procédure en est à la « version 3 » qui parle même de « PEC à la carte ». Mais c'est aussi dire que cette dernière, qui sûrement durera plus longtemps que les deux premières parce que plus achevée, n'est pas encore la version définitive si tant est qu'un jour il y en ait une qui le soit puisque toute réalité humaine vit et donc se transforme. C'est aussi pourquoi cet ouvrage sera suivi d'un second qui présentera l'évaluation des impacts des procédures actuellement mises en œuvre, en analysera les processus en vue d'une adaptation toujours plus efficace aux besoins très diversifiés et en évolution permanente et mesurera l'appropriation et l'usage qu'en feront les étudiants.

S'il est facilement admis qu'une évaluation conclusive d'une démarche telle que celle du PEC ne peut s'élaborer que dans l'après coup (ce qui justifie ici qu'elle ne figurera que dans un second volume), il pourrait paraître paradoxal, en fonction de la philosophie annoncée de cette démarche, à savoir d'être centrée sur le sujet, de ne pas voir apparaître dès ce premier ouvrage la parole directe des acteurs, les étudiants et, dans une moindre mesure, les accompagnateurs. Cette absence dans ce premier volume est cependant cohérente avec la démarche « chemin faisant » et « co-construite ». En effet, s'il y a eu en cinq ans trois versions de l'outil c'est parce que la parole des étudiants et des accompagnateurs a été immédiatement prise en compte et intégrée tant à la démarche qu'à l'outil. L'évolution même du PEC est le reflet de la centration de la démarche sur les acteurs à travers leurs discours. C'est alors bien l'analyse finale de l'évolution de ces derniers tout au long de l'expérimentation jusqu'à son terme, et sûrement au-delà, qui sera porteuse d'une véritable évaluation conclusive. C'est pourquoi ces discours d'acteurs ne pourront paraître que dans le second volume prévu.

Ce sont les mêmes raisons qui justifient ce second volume, qui légitiment également le contenu de ce premier ouvrage. En effet pour qu'une évaluation conclusive ne donne pas à voir un « absolu » ou un idéal à reproduire, il est nécessaire qu'elle soit rapportée à des données clairement explicitées : données théoriques, données contextuelles de lieu, de temps de sociologie des populations. C'est à cette condition qu'une évaluation conclusive d'un processus prend sa seule dimension possible, la dimension d'une « vérité partielle », à partir de laquelle l'on peut construire mais qui reste modulable dans l'espace et le temps et non d'une vérité absolue qui pourrait être dupliquée à l'infini, n'importe où et n'importe quand.

Cette présentation des deux volumes faite par un certain aller-retour entre l'un et l'autre cherche à briser la linéarité de l'écriture qui ne peut qu'exposer un fait à la suite de l'autre en montrant les liens. Or, travailler avec la complexité est tout autre. C'est une forme spiralaire du récit (ce qui est impossible) qui rendrait compte de cette démarche qui est constituée par une avancée, une pose réflexive, un certain effacement du « déjà construit » pour réorienter ce dernier et repartir de l'avant et recommencer ce cycle. C'est exactement la démarche qui a présidé à la co-construction du PEC. Une première avancée constructive sur le terrain, une pose réflexive avec le conseil scientifique (CS), un effacement partiel du déjà construit et une réorientation de la démarche et de l'objet par le conseil de pilotage (CP) et les groupes d'ingénierie pédagogique et de formation, une nouvelle réalisation sur le terrain, et de nouveau passage en CS, remodelisation par le CP, etc.

Si cette démarche spiralaire ne peut pas être rendue de manière satisfaisante par l'écrit, ce dernier fixe cependant bien les repères et le cadre de cette expérimentation afin que l'on puisse ultérieurement créer toutes les adaptations nécessaires aux différents terrains où le PEC pourra être mis en œuvre. Dans ce volume on trouvera donc, après l'explicitation de la genèse du PEC, de son ingénierie pédagogique et de formation ainsi que des modalités d'une évaluation externe dans une première partie, une seconde partie explicitant le cadre théorique ayant soutenu la démarche à travers les principaux concepts employés comme l'articulation « expérience et compétence », les interactions « autoévaluation-évaluation », ou bien encore ce qui fonde dans la démarche PEC l'accompagnement à « l'accompagnement au parler de soi », les liaisons « rapport au savoir et réflexivité » et enfin ce qui est entendu comme incidence entre dispositif sociotechnique et identités numériques ou encore dans la reconnaissance des compétences dans l'emploi. Dans les deux derniers chapitres la parole reviendra aux équipes de terrain à travers des écrits d'acteurs qui, dans l'un, analyseront les différentes stratégies d'implantation et d'essaimage de cette démarche-outil dans leur université respective, et dans l'autre donneront une approche de la diversité des processus et procédures d'appropriation de cette démarche lors de sa mise en œuvre et de son intégration dans l'existant universitaire. La diversité des procédures ayant été adoptées suivant les contextes, les difficultés rencontrées, celles qui ont été surmontées et les autres, celles qui restent à travailler, garantissent que la démarche PEC, sur une base théorique transversale à tous les contextes et un cadre de référence pour tous les acteurs, n'est cependant en rien un « objet absolu » mais au contraire une démarche-outil adaptative non seulement aux différents contextes mais aussi et surtout à chaque utilisateur.

En fin d'ouvrage, une postface, en tirant le fil rouge de tout ce travail pourra ouvrir sur un avenir qui sera toujours à envisager dans et par une co-construction perpétuelle.

Partie 1 – Genèse, enjeux et valeurs de la démarche Portefeuille d'expériences et de compétences (PEC)

Chapitre 1 – La genèse du projet : un effet « boule de neige »

Chapitre 2 – L'ingénierie pédagogique : l'imagination collective

Chapitre 3 – L'ingénierie de formation : primauté à l'accompagnement

Chapitre 4 – L'évaluation : un regard « externe »

Chapitre 1 – La genèse du projet : un effet « boule de neige »

Jean-Pierre Faudé, Danielle Loumé

Faire la genèse du projet est un exercice délicat tant ces cinq années ont été riches par leur densité, leur créativité, leur interactivité. Nous allons reparcourir le temps et l'espace avec du recul mais aussi avec certainement beaucoup d'émotion. Un jour...

1. Un projet de portefeuille de compétences né d'un même besoin et d'heureuses rencontres...

En juin 2005, à Toulouse 3, au cours des journées nationales des pilotes PPPE (Projet personnel et professionnel de l'étudiant), Poitiers appelle à former un groupe de travail Portefeuille de compétences : l'idée est d'ancrer dans tout le parcours LMD la construction du projet (de formation et professionnel), à la suite de la démarche PPPE initiée en L1. Poitiers et Toulouse 3 – qui ont déjà à l'interne avancé sur cette démarche compétences – se constituent en groupe projet « Portefeuille de compétences pour les étudiants ». En mars 2006, le colloque Promosciences « Compétences » à Poitiers, nous donne l'opportunité d'associer Grenoble 1. En 2007, c'est au tour de l'université Toulouse 1 Capitole de nous rejoindre : Toulouse 1 a reçu une dotation pour financer la mise en place d'un portfolio en licence et en master (inscrit dans son contrat quadriennal, 2007/2010), et en confie la charge au SCUIO IP.

Le groupe historique était formé, constitué de Grenoble 1, Poitiers, Toulouse 1 et 3.

1.1. Au départ : une vision commune, des objectifs partagés, des expériences et des savoir-faire additionnées, des ressources mobilisées

Dès juillet 2006, une première réunion « Portefeuille de compétences » dresse l'état des lieux.

Elle a lieu au SCUIO de Lyon 2 et permet d'identifier la concordance de nos projets « compétences », liés à des dispositifs en voie de construction.

À Poitiers, un projet de portefeuille de compétences est associé en fil rouge au projet de Parcours PVP (préparation à la vie professionnelle), qui sera intégré aux maquettes du L1 au M2 en sciences & technologies. Un outil en ligne – UNIVERS – est en cours de test, pour accompagner les candidats à la VAE.

À Toulouse 3, se pratique depuis 15 ans l'accompagnement au Projet personnel et professionnel. Dans les filières professionnalisées, du L2 au M2, divers enseignements explorent le retour d'expériences, la valorisation des compétences acquises, le positionnement projet de l'étudiant. L'accompagnement en ligne des candidats VAE teste la mise en place d'une méthodologie de valorisation de l'expérience s'appuyant sur une plateforme numérique.

En Rhône-Alpes, en particulier à Grenoble 1, un livret de compétences, descriptif pour toutes les formations licence, est élaboré et utilisé par les enseignants.

Nous partageons la même idée de départ : apporter à l'étudiant des possibilités de réflexion sur ses acquis expérimentiels tout au long de son parcours de formation, puis professionnel ; des possibilités d'actualiser son projet tout au long du LMD ; de meilleures possibilités d'agir et de communiquer sur ses expériences, sa formation, son/ses projet(s).

Nous souhaitons tous initier une démarche de construction et de valorisation de soi, de valorisation par l'illustration et la démonstration des connaissances et des compétences acquises dans une formation universitaire. Nous savons que s'impose pour tous un même corollaire : l'étudiant doit être accompagné.

Nous ne partions pas de rien, et partageons les mêmes questionnements, les mêmes hypothèses.

Depuis de nombreuses années les SCUIO, les services de formation continue, aujourd'hui les BAIP, participent à l'élaboration et la mise en place d'actions d'aide : au projet, à la préprofessionnalisation, à la VAE, à l'insertion. Une culture, des pratiques sont à l'oeuvre dans nos universités, et intégrées de plus en plus dans les enseignements. Cependant : les politiques d'aide à l'orientation et l'insertion manquent de lisibilité et de cohérence.

La création d'un e-portfolio nous interrogeait : quel type d'e-portfolio ? Pour quels publics ? Pour quel besoins ? Quelles attentes ? Quelle méthodologie ? Quels moyens ? Quelles ressources ? Quels enjeux ? Quelles valeurs ? Dès les premiers débats, nous avons pris conscience que les réponses allaient être constitutives de notre réflexion et de notre action future, donner sens à notre entreprise.

Nous allions construire une réponse à l'étudiant dans le cadre de la construction de son projet, de son identité professionnelle, de son parcours : la place de la personne (étudiant puis salarié) était centrale. D'entrée de jeu, la « démarche » à construire a été prioritaire sur les propositions concernant l'outil « e-portfolio ».

Cette démarche s'inscrit à partir des attentes, des besoins de l'étudiant. Elle est réflexive et constructive. Elle se confronte et évolue dans l'agir. Elle concerne l'interaction de l'individuel et du collectif, de l'étudiant et de son université, de l'étudiant et de ses différents environnements.

Réflexive, la démarche doit s'installer dans l'expérience de l'étudiant, multidimensionnelle et diversifiée. Comme pour la VAE, c'est dans l'explicitation de ses expériences que l'étudiant va apprendre à décrire, à analyser, à conceptualiser, à mettre en perspective, à être en projet. Dans une dynamique de parcours où vont se succéder objectifs à atteindre et projets à réaliser (de formation, de jobs, de mobilité, de création d'activités, d'insertion). Il s'agira de faire passer l'étudiant « d'avoir un projet » à « être en projet », dans une spirale, dans une boucle où le travail sur les acquis des expériences donne sens à leur mise en perspective, motive un ou des projets.

Coller aux besoins de préparation et de réalisation de ces objectifs nous a donc paru un des éléments les plus importants de la démarche. Pour cela, il fallait introduire une articulation entre le bilan des expériences, les objectifs de parcours de l'étudiant et la dynamique du projet personnel et professionnel.

L'articulation expériences / projet / action-interaction nous a rapidement fédérés.

Nous allions travailler à donner à l'individu les possibilités de construire et de reconstruire, de créer (tout au long de sa vie) des solutions de réussite au niveau de sa formation et de son emploi, dans des environnements professionnels successifs, changeants.

Aux derniers instants de ces deux jours de *brain-storming* intensif, l'idée des trois espaces a émergé :

- « je fais mon bilan » avec une première ébauche des différentes expériences,
- « je construis et fais évoluer mon projet »
- « j'agis, je communique » dont le contenu n'était pas tout à fait clarifié (quatre parties de départ : CV, lettre de motivation, entretien, j'explore le marché de l'emploi).

Nous allions réfléchir ensemble à un outil qui serait une ressource : « structurante » et « au service de cette démarche ».

Pendant les six mois qui ont suivi, nous avons longuement cherché à préserver la primauté de la démarche : notre ambition était de l'ancrer au fil des « Expériences » – apparition du « E » de PEC, dans une approche humaniste, socio-constructiviste.

Nous étions d'accord pour l'essentiel sur le type de e-portfolio que nous voulions réaliser : ce ne serait ni un portfolio d'apprentissage, d'évaluation, ni un portfolio de simple présentation des expériences, des formations, des projets. Il articulerait les trois grandes parties (Bilan/Projet/Communiquer), permettrait de structurer ce qui apparaissait enchevêtré, confus, redondant.

Notre portfolio sera un Portefeuille d'expériences et de compétences accessible sur l'ENT de l'établissement dans un espace numérique confidentiel, sécurisé, propriété de l'étudiant.

L'étudiant y intégrera toutes ses expériences, actualisera ses compétences, son ou ses projets, et communiquera enfin en exportant « son PEC » ou « ses PEC » (jobs, stages, emplois, formations...) vers les environnements de formation ou professionnels.

La démarche – qui s'appuie sur un outil – doit être accompagnée, pour que l'individu s'approprie une méthodologie de l'analyse et de la valorisation des expériences et arrive progressivement à l'autonomie. Nous l'intégrerons dans les formations, en commençant par les unités d'enseignement « Projet personnel et professionnel », « Stage », « Communication ». L'accompagnement sera confié à des équipes ressources formées associant SCUIO, BAIP, services de formations continue, enseignants des composantes et intervenants extérieurs partenaires des universités.

Cette première réunion fondait, nous le voyons maintenant, les grands axes du projet.

Nous n'avions pas répondu à toutes les questions mais le socle de la philosophie PEC était partagé (une démarche accompagnée, une plateforme numérique), ainsi que son périmètre : nous nous appuierions sur quatre universités, Grenoble 1, Poitiers, Toulouse 1 et Toulouse 3.

1.2. Consolidation : mise en place des fondations, développement méthodologique et partenarial

En novembre 2007, les représentants des quatre universités historiques se réunissent à Paris – accueil « logistique » au SCUIO Paris Descartes pour jeter les bases du partenariat, du socle méthodologique et technique de la démarche et de l'outil PEC.

Nous posons le cadre du partenariat par l'écriture d'une première convention.

Nous validons le texte proposé par Bernard Chauveau de l'université de Poitiers, qui permettra d'asseoir droits et devoirs, organisation, responsabilités. Cette convention sera garante de la participation financière des partenaires pour la mise en place dans nos établissements de l'expérimentation, de la démarche et de l'outil. Une structure souple de pilotage est adoptée. Toulouse 3 assurera le pilotage, la gestion du projet et le développement informatique. Poitiers coordonnera les différents acteurs impliqués dans le développement du projet. Chaque université participera à hauteur de 35 000 euros pour le lancement du programme PEC.

Nous validons le cadre méthodologique, qui sera fondamental : la démarche sera accompagnée, et s'appuiera sur un outil.

Nous partons des grandes lignes de nos premières réflexions : articulation en trois temps, créés à Lyon, retravaillés ensuite et validés par le groupe :

1) le temps réflexif de l'analyse des expériences ; 2) le temps réflexif du ou des projets ; 3) le temps de l'agir et de la communication.

Pour les visualiser dans notre support numérique, trois espaces sont créés et validés :

1) Bilan des expériences, 2) Projet, 3) Agir/communiquer.

L'espace « Bilan des expériences » est inspiré des supports utilisés dans les suivis VAE, l'accompagnement en ligne et les bilans de compétences.

Pour aider l'étudiant à entrer dans la démarche, des supports ressources et des exemples méthodologiques.

Pour bien contextualiser la visualisation, des entrées selon les types d'expériences (de formation, d'apprentissage, professionnelles, personnelles : associatives, culturelles, sportives, bénévolat, activité familiale.../...).

Dans cet espace Bilan figureront des outils sur les méthodes de travail, les valeurs, les intérêts.

Pour traiter chaque expérience nous allons aider l'étudiant à s'approprier plusieurs dimensions expliquées par une fiche ressource utilisée dans les TD d'accompagnement ; une fiche exemple illustrera les objectifs à réaliser. Une de nos préoccupations a été d'inscrire la démarche réflexive dans la dynamique du projet, dans l'agir et la proactivité de l'étudiant, et d'éviter une normalisation de l'analyse par l'outil.

L'approche multidimensionnelle des retours d'expériences et leur mise en perspective est un levier de la démarche. Nous devons accompagner l'étudiant pour favoriser sa prise de conscience, sa prise de confiance et faciliter l'action. Dans le cadre de l'explicitation, seront abordées : la dimension temporelle : dater l'expérience et son étendue ; la dimension descriptive : définir l'expérience, la resituer dans son contexte, son environnement ; la dimension analytique : retrouver et décrire activités effectuées et tâches réalisées ; la dimension affective et émotionnelle ; la dimension conceptuelle, savoir qualifier l'expérience ; la dimension « apport de l'expérience » ; la dimension dynamique, par la mise en perspective et l'actualisation du projet de formation, du choix du parcours, du projet professionnel.

C'est par cette réflexion que nous allons amener l'étudiant à « l'approche compétences ». À partir de ces différentes dimensions, il va pouvoir prendre conscience progressivement de ce qu'il a mobilisé dans des contextes différents : savoirs, capacités, ressources diverses ; et formaliser ce qui a été approprié et ce qui reste à développer. Par l'intégration dans les fiches expériences, il pourra au fur et à mesure constituer un Portefeuille d'expériences et de compétences : PEC. Ce PEC pourra être utilisé lors de ses objectifs de parcours : stages, jobs, formation, emploi, autres activités.

L'espace « Projet » est central, il est l'interface entre réflexion et action ; il est dans l'énergie, la mise en boucle de la démarche. Dans la version 1, nous allons demander à l'étudiant de partir de son questionnement Projet. Plusieurs situations seront proposées, le plus souvent rencontrées lors des entretiens d'orientation dans nos services : 1) Projet précis à consolider ; 2) Projet en cours d'évolution, en changement ; 3) Projet bloqué (« en panne ») ; 4) Absence de projet. Nous lui demandons d'illustrer ces situations à partir d'un retour sur le travail de Bilan, en faisant le lien avec les ressources associées de chaque établissement que sont les modules Projet personnel et professionnel, les entretiens avec les conseillers d'orientation, les sessions bilan-projet des SCUIO, les entretiens avec les référents enseignants, etc.

L'espace « Agir/communiquer » est le troisième espace, qui prépare les stratégies de communication des projets, la mise en action de construction des outils de valorisation : lettres, CV, entretiens, communication sur le web. Dans cette version 1, nous utiliserons les supports déjà mis à la disposition dans nos services et inciterons nos étudiants à bénéficier des différentes ressources de chaque établissement : ateliers et sessions recherche de stages et d'emploi.

En complément de cette approche, on relira avec bénéfice le chapitre 2 (l'ingénierie pédagogique : l'imagination collective).

2. En 2009, le Fonds d'expérimentation jeunes donne des moyens à nos ambitions et associe à notre projet un partenariat institutionnel

Fin 2007 nous sommes invités à présenter notre projet PEC à la délégation interministérielle pour l'Orientation (DIO), et sommes reçus par son délégué, Bernard Saint-Girons. La DIO avait été créée dans le but de construire un schéma directeur de l'orientation pour les élèves et les étudiants sur tout le territoire. Pierre Lunel, le premier délégué nommé, fait appel, pour s'occuper de l'orientation au niveau universitaire, à un ancien directeur de SCUIO qu'il connaissait justement parce que ce dernier avait mis en place pour son université une démarche-outil pour aider les étudiants à s'orienter dès la première année d'université. Au sein de la DIO, ce chargé de mission passe en revue pendant un an ce que les différentes universités avaient créé en ce domaine et prend ainsi connaissance de la naissance du PEC. La DIO décide alors de soutenir le projet PEC en nous invitant même à bien le présenter non seulement comme un outil mais comme une véritable démarche d'orientation que tous les étudiants devraient pouvoir s'approprier. La DIO sera dès lors un appui institutionnel permanent épaulant notre démarche. C'est elle qui nous fait connaître immédiatement lors de son lancement le programme du Fonds pour l'expérimentation pour la jeunesse qui deviendra, après le pilier pédagogique initié par les quatre universités de départ, après le pilier institutionnel que fut la DIO, le troisième pilier indispensable à tout développement d'une innovation : le pilier financier.

En juin 2009, nous répondons à l'appel à projet FEJ, en élaborant un dossier PEC (pour Portefeuille d'expériences et de compétences), qui se positionne sur deux axes : AXE 1, programme 7) réduire les sorties prématurées du système de formation initiale ; AXE 2, programme 1) améliorer la transition entre formation et emploi.

Lors des premiers examens par le FEJ, notre projet est mis en acceptation conditionnelle. Une présentation complémentaire nous fut alors demandée : nous avons pu prendre la mesure de l'importance du portage institutionnel national d'un tel projet. Alors que nous avions présenté un projet d'expérimentation sur treize universités, le FEJ ne souhaitait nous financer que sur six universités. Notre collègue de la DIO, au nom de la délégation, membre du jury, développa les arguments suivants: 1) pour que l'expérimentation puisse avoir une valeur indicative s'il était décidé ensuite de son essaimage, celle-ci ne pouvait pas s'effectuer seulement sur six universités. 2) la diversité des universités sur le territoire, tant en termes de disciplines enseignées, qu'en termes de situations sociogéographiques nécessitait une expérimentation sur au moins les treize universités proposées dans le projet. Le FEJ adhéra totalement à ces arguments et accepta donc de financer l'expérimentation sur treize universités : dossier AP1_68.

Dès lors ces trois piliers, pédagogie-institutionnel-financier, travaillèrent en complémentarité, en très forte intelligence sans éluder les questions difficiles mais se faisant mutuellement confiance et dans un esprit compréhensif des points de vue de chacun. À ce niveau, la démarche PEC s'est donné l'efficacité de poser et de débattre tous les problèmes « avec » les institutions concernées, et les représentants de ces trois piliers de notre démarche ont su construire, « chemin faisant », les solutions adaptées.

2.1. Nous proposons des voies de développement, posons des objectifs, une méthode, une organisation

L'expérimentation se fera sur une dimension nationale rassemblant 13 universités (Bordeaux 1, Bordeaux 2, Cergy-Pontoise, Grenoble 1, Lille 1, Montpellier 1, Paris 12, Poitiers, UPPA, Toulon, Toulouse 1, Toulouse 3, Valenciennes) dans des environnements diversifiés : universités pluridisciplinaires, scientifiques ; grandes et petites universités.

L'expérimentation du dispositif (outil et démarche) portera sur des étudiants de L1, L2, L3 dans le cadre d'unités d'enseignement porteuses : Projet personnel et professionnel, Stage, Communication. Et dans des domaines disciplinaires différents : sciences & technologie, droit, gestion, économie, lettres et sciences humaines, STAPS. L'expérimentation s'appuiera sur un comité de pilotage, un bureau, et trois pôles de compétences : ingénierie informatique, ingénierie pédagogique, ingénierie de formation. Elle sera forte de 13 équipes ressources – axées sur des schémas opérationnels et organisationnels. Deux séminaires annuels assureront la formation des acteurs et la réputation des dispositifs. Un conseil scientifique sera mis en place. L'évaluation sera effectuée par le Céreq.

Nous nous donnons des objectifs, en termes de résultats attendus : intégrer progressivement la démarche PEC dans les universités partenaires tout au long du parcours de formation ; installer des équipes ressources – formées – ayant la responsabilité du pilotage, des dispositifs, de la formation des accompagnateurs, et de l’installation numérique du PEC ; développer une version numérique stabilisée répondant aux objectifs de la démarche, aux attentes et aux besoins des étudiants ; essayer et déployer le dispositif au plus grand nombre, accueillir de nouveaux partenaires.

Nous adoptons l’approche recherche-action-développement, sur le plan méthodologique.

À savoir : partir des hypothèses de travail issues des différents pôles de compétences, les tester ; effectuer des retours en boucle par le terrain (étudiants, accompagnateurs, équipes ressources) ; s’enrichir des apports du conseil scientifique et de l’évaluateur.

Notre organisationnel reconduit le principe *bottom-up* de la première heure

Notre comité de pilotage de l’expérimentation est composé de représentants des universités, de chaque pôle de compétences, du conseil scientifique et des institutionnels FEJ/DIO/DGESIP. Réuni deux fois par an pour valider les axes stratégiques, organisationnels et financiers, il travaille à partir du bilan d’étape de juin et décembre, préparé par le bureau. Notre bureau est composé d’une structure souple pour répondre aux expériences organisationnelles et opérationnelles : un chef de projet, Jean-Pierre Faudé ; une responsable coordination, Danielle Loumé ; une responsable gestion, Cathy Parazak ; une technicienne multimédia, Nathalie Caceres. Le bureau assure le développement du projet et la réalisation des objectifs validés par le comité de pilotage. Il est en relation avec les institutionnels : DGESIP / DIO / FEJ. Il communique dans les différentes instances et séminaires. Il développe le partenariat. Il coordonne les groupes de travail. Notre conseil scientifique est l’instance de réflexion et de recherche du dispositif. Il précise les aspects conceptuels du projet, prépare les séminaires annuels. Il a la responsabilité des publications et ouvrages. Il s’inscrit par ses apports dans la boucle Recherche-Action-Développement, il est composé de cinq experts, du responsable de l’évaluation, du chef de projet, de la responsable de coordination et de la responsable ingénierie pédagogique.

Trois pôles d’ingénierie renforcent notre organisationnel.

Le pôle informatique et multimédia est une équipe de trois personnes de l’université Paul Sabatier (Sabine Delpech, Hélène Bonamich et Benoît Tayrac), qui a la responsabilité du déploiement technique des évolutions, et des différentes versions de la plateforme ; en relation directe avec les équipes ressources et l’équipe ingénierie pédagogique ; il collabore avec l’expert multimédia du conseil scientifique – Denis Gasté – ; il sous-traite avec des sociétés de services des compétences réseau, ergonomie, design.

Le pôle ingénierie pédagogique, composé par des représentants des universités - SUIO, composantes (voir article), a la responsabilité de l’évolution pédagogique de la démarche et de l’outil : contenu, supports, évolution de l’arborescence du site. Il est à l’interface de l’ingénierie informatique, de l’ingénierie de formation et de l’expérience du terrain. Il développe et encadre la mutualisation.

Le pôle ingénierie de formation (voir article), initie les équipes ressources, les accompagnateurs et les formateurs de formateurs. Son objectif est d’installer des responsables formation dans chaque établissement, de leur donner des supports pédagogiques opérationnels. Ses missions : mutualiser les créations et les innovations du réseau, les communiquer ; gérer l’espace accompagnateur sur la plateforme PEC ; préparer avec le conseil scientifique les deux séminaires annuels de mars et de septembre, temps fort de formation nationale en réseau.

3. L’expérimentation « FEJ » : trois années d’innovation et d’échanges, pour expérimenter, consolider, et envisager la généralisation

Le 9 décembre 2009, une convention de partenariat est signée, assortie d’un cahier des charges et d’une dotation pour trois ans. Nous devons expérimenter-évaluer notre dispositif et envisager les conditions de sa généralisation.

Le ministère communique : le PEC – dossier AP1_68 – est classé parmi les cinq « projets majeurs » du premier appel à projets pour les jeunes.

3.1 . La première année d'expérimentation FEJ confirme la démarche en licence, fait évoluer l'outil, essaime en master et doctorat et dans d'autres établissements.

La mise en place de schémas opérationnels PEC en licence s'est opérée en septembre 2009 dans 7 universités auprès de 3000 étudiants, après l'installation des équipes ressources et la formation des accompagnateurs de chaque site. Testé par les utilisateurs – étudiants et accompagnateurs –, l'outil s'est enrichi : une version 2 de « la tortue » a été développée en « marguerite », conservant la structure de base, enrichissant les fiches, complétant les espaces Bilan/Projet/Communiquer.

En formation, un effort important a porté sur les équipes ressources. Le premier séminaire de formateurs de formateurs nous a permis de faire le point – ensemble – sur les différents aspects conceptuels, méthodologiques et opérationnels. Nous avons validé la progression pédagogique de la démarche en déterminant trois phases d'intervention (sensibilisation, pratique, maîtrise-autonomie). Si la première phase de sensibilisation s'intègre bien dans les déroulés pédagogiques des UE Projet personnel et professionnel, la phase pratique et d'application intégrée dans d'autres UE (tout au long du parcours) était à créer et à construire. A été décidé le repérage de « situations » dans lesquelles la démarche prendrait tout son sens. L'idée d'une « banque de situations » a été proposée dans le cadre des UE projets tuteurés, UE stage, UE communication, UE gestion de projet... Il était évident que pour nous la démarche prendrait tout son sens en s'intégrant tout au long du parcours de formation et des apprentissages en situations (universitaires ou autres). Les équipes pédagogiques co-construiraient des expérimentations, assurant la dynamique et la continuité de la pédagogie PEC.

Les premiers retours d'expérience se sont exprimés et communiqués lors des différents séminaires 2010, dans le cadre du travail des groupes ingénierie pédagogique et ingénierie de formation et du conseil scientifique. Si la version 2 « passe bien » auprès des étudiants, elle est critiquée sur deux aspects : 1) la navigation n'est pas suffisamment intuitive (trop de clics pour accéder aux différentes rubriques) ; 2) si les fiches sont pertinentes dans leur contenu, les étudiants ne peuvent pas facilement les informer. L'espace projet devrait évoluer vers une plus grande lisibilité des projets dans le parcours de formation et le parcours professionnel, avec les thématiques formation, emploi, mobilité, création d'activité, qui positionnent l'étudiant sur la dynamique de l'axe réfléchir-agir.

La formation des équipes dans les différents établissements – fondée sur l'échange et la proposition – nous a amenés à clarifier nos contenus avec un retour « en boucle » sur la démarche.

3.2. La deuxième année d'expérimentation FEJ confirme le potentiel « affiliateur » du PEC

Le second séminaire PEC réunit les représentants des 13 universités, plus une dizaine d'universités intéressées par notre projet. Les partenaires institutionnels FEJ, DIO, DGESIP et l'APEC participent aux travaux.

Les conférences du conseil scientifique approfondissent et élargissent les points de vue. Elles sont fortement plébiscitées pour leur thématique (« L'accompagnement, ou comment suivre en précédant » par Jean Biarnes ; « Intérêts et limites de la référence à la logique de compétences » par Jacques AUBRET ; « De quelques considérations sur cet objet de désir, le PEC - Petite mythologie pourtant ordinaire (pour temps ordinaire ?) » par Francis Danvers).

La version 3 de l'outil fait la démonstration de ses innovations. Elles sont présentées par l'équipe double compétence (Ingénierie pédagogique et Ingénierie informatique) qui œuvre désormais à faire évoluer la plateforme en répondant aux attentes des utilisateurs : contextualisation de l'outil dans chaque université avec des possibilités sur chaque site d'informer, d'illustrer les rubriques (les « + univ ») ; mise en place de supports à la mutualisation.

La version 3 permet de faire interagir les différentes expériences dans le cadre de leur analyse et de donner du sens dans l'action-réflexion de l'étudiant, parce qu'une compétence se construit dans des contextes et des environnements différents, et que la maîtrise de la gestion de projet a pu se construire dans plusieurs contextes (formation, stages, activités associatives, emploi, etc.). C'est cette démarche que nous allons introduire tout au long du parcours de l'étudiant. Un très gros chantier 2010 a été celui de la refonte de la version 3, qui, à l'usage, ne donnait pas entière satisfaction. En pleine phase de développement, nous avons pris en compte les observations des utilisateurs, et modifié la maquette, pour arriver à une version 3.2.

2011 fut une deuxième année intense dans le projet d'expérimentation et riche de mutualisations. 300 intervenants se sont investis, plus de 12 000 étudiants ont été formés et accompagnés.

Sont validés et développés des modalités de mises en oeuvre dans des contextes et des disciplines variées. Ont été capitalisés beaucoup de matériaux pour innover et répondre aux contraintes. Les retours d'expériences ont fourni des indicateurs de vigilance, de régulation, de modification, d'innovation. L'équipe de pilotage a effectué en permanence le suivi des équipes et la dynamique du réseau.

2011 fut une année propice à l'essaimage. Le PRES université Lille Nord de France a essaimé sur ses six établissements (voir chapitre 11). Le réseau Transversalis (projet transfrontalier des universités toulousaines, de Perpignan, de Llerida, de Gérone et de Saragosse) a fait entrer dans le partenariat les universités d'Albi et Toulouse 2. Dans le cadre du Projet Personnel et professionnel, Jean Pierre Mathé et Stéphanie Le Bars de l'IUT Toulouse 3 ont piloté une structure de coordination de dix IUT, en collaboration avec l'Association Des IUT (voir chapitre 15). François Baty-Sorel, de l'université de Poitiers, a piloté une équipe pour développer un PEC doctorat qui s'intégrera dans la version 3 (voir chapitre 22).

3.3. La troisième année d'expérimentation FEJ intensifie bilans, séminaires et hypothèses de « généralisation »

C'est la dernière phase opérationnelle. Depuis la rentrée de septembre 2011, l'activité de toutes les équipes PEC est extrême, penser « généralisation » constitue la ligne de force de tous les acteurs du réseau. Le 3^{ème} séminaire PEC a consolidé nos acquis et pointé nos priorités. Ce qui fait la force du PEC, c'est la culture « bottom up » en réseau (solicitation du réseau, écoute, formation, mutualisation en réseau) ; le conseil scientifique est bien une force de proposition, de validation, de valorisation, un moteur de publication. Pas de scission entre le penser et l'agir.

Nous posons trois grandes priorités. La première, c'est d'outiller le réseau de la version 3.2 : qui sera bien une co-crédation pédagogique et informatique, au service de la démarche, au service des utilisateurs (principe des méthodes agiles). Il n'est pas question de s'enfermer dans des blocages techniques : alliance de travail des DSI des sites. La seconde : il faut motiver les accompagnateurs, les former à la posture d'accompagnement, reconnaître cette mission dans le statut de l'accompagnateur (« La proposition a été inscrite en septembre par le délégué DIO dans le rapport au Premier Ministre », A. Roussel). Enfin, il nous faut échanger les pratiques (localement, en national, à l'international), nous enrichir mutuellement, construire des dispositifs (se partager la tâche) puis mutualiser (verser au site commun) ; penser ensemble la généralisation (ou : extension ? déploiement ? essaimage ?). Elle sera progressive, contextualisée. Il s'agira de généraliser « le dispositif » (une démarche, appuyée sur une plateforme) et non « le mot »... en conservant les valeurs, la déontologie PEC.

En conclusion de notre séminaire, Alain Coulon, chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, nous suggère de candidater à l'IDEFI (Initiatives d'excellence en formations innovantes). Notre dispositif est déclaré « affiliateur », il semble répondre aux attentes de l'environnement universitaire – étudiants, personnels d'accompagnement et instances. Nous projetons de monter un dossier PEC IDEFI fin novembre, après le séminaire européen.

En effet, le réseau européen pour les politiques d'orientation tout au long de la vie (ELGPN), composé de 17 délégations, a demandé au réseau PEC d'organiser en novembre 2011, à Toulouse, ses Journées européennes sur le thème suivant : « Les compétences en matière de gestion des carrières, Les portefeuilles d'expériences et de compétences : une aide à l'orientation ».

Présentés par notre équipe, la démarche PEC et l'outil ont été mis en perspective avec deux supports nationaux : le livret de compétences du secondaire et le web classeur de l'ONISEP ; et des expérimentations européennes – assez peu développées. Ce Colloque européen a permis des échanges de pratiques avec les 17 pays représentés et ouvert des collaborations possibles (réseau FEDORA – Dr G. Rott). Le PEC a reçu le meilleur accueil des experts : « We are impressed by the portfolio in France – le PEC, which is formative and reflective, and not a glossy paper » (Pr R. Sultana – 15/11/2011).

Par ailleurs, avant la fin novembre, notre conseil scientifique met en route une première publication associant les acteurs de terrain. L'objectif est de publier – avant la fin de l'Expérimentation – un ouvrage scientifique testimonial pour retracer la genèse du projet, sa construction bottom up, ses fondements théoriques, les pratiques dans les établissements. Un appel à publication est lancé à l'ensemble du réseau.

Enfin, en novembre-décembre, nous rédigeons un dossier collectif en réponse à l'appel à projets IDEFI.

25 Présidents y impliquent leurs équipes : Artois, Bordeaux 1, Bordeaux 2, Bordeaux 3, Bordeaux 4, Cergy-Pontoise, Cufc Albi, Grenoble 1, Lille 1, Lille 2, Lille 3, Montpellier 1, Montpellier 2, Poitiers, Rouen, Toulon, Toulouse 1, Toulouse 2, Toulouse 3, ULCO (Littoral Côte d'Opale), UPEC (Paris Est Creteil), UPS (Paris Sud), UPPA (Pau, Pays De L'adour), UPVD (Perpignan Via Domitia), UVHC (Valenciennes Hainaut-Cambrésis).

En cohérence avec les attendus de la nouvelle licence générale qui sera mise en œuvre à la rentrée 2012, nous proposons que la formation PEC constitue un support pour les étudiants et les enseignants accompagnateurs. Le PEC permet un travail réflexif pour construire son parcours et donner sens à son projet, valoriser toutes les expériences d'apprentissage et de formation, les communiquer, et se préparer à l'employabilité durable. Le PEC permet aux équipes pédagogiques d'enrichir leurs fiches RNCP et suppléments aux diplômes. Notre projet est d'intégrer la démarche expériences/compétences à l'offre de formation des universités en ouvrant des expérimentations nationales associant 25 établissements travaillant en réseau sur sept grands axes : deux « chantiers » seront prioritaires : la formation PEC en licence générale et pour la sécurisation des parcours ; cinq autres seront ouverts : la formation PEC pour le DUT et la licence professionnelle ; le master ; le doctorat ; l'alternance et la VAE, un dernier concerne la plateforme numérique PEC : outil ressources pour les étudiants et les équipes ; outil de médiation, de médiatisation et d'autoformation, conciliant pédagogie de masse et individuation.

4. En 2012, nous nous engageons dans un partenariat élargi, qui se donne de nouveaux moyens de fonctionnement

4.1. Ce sera sans les crédits IDEFI...

Le 19 février, contre toute attente, le jury IDEFI nous signifie l'irrecevabilité du dossier PEC. Nous croyons comprendre que le projet que nous portons « pour le plus grand nombre » n'entre pas dans la catégorie de l'excellence, telle que la conçoit le jury IDEFI. Nous regrettons bien sûr de ne pas avoir été retenus pour un entretien qui nous aurait permis (notamment) de souligner le caractère innovant de la formation PEC – qui associe les enseignants et modifie « en boucle » la pédagogie dans leurs formations –, et d'explicitier tout l'implicite théorique, historique et international des pratiques « life long learning » de notre réseau. Nous regrettons bien sûr cette disqualification publique du dispositif PEC, du réseau PEC, de ses vingt-cinq présidents signataires, de ses partenaires et soutiens institutionnels - FEJ, DIO, DGESIP.

Nous continuons le projet, et nous nous réorganisons les 22 et 23 mars, en plénière nationale, avec les représentants des 25 partenaires de notre réseau.

S'appuyant sur l'investissement et l'engagement des acteurs et une culture commune, la synergie entre les équipes de terrain et les groupes de compétences, le conseil scientifique, les portages politiques de nos présidents nous permettent d'asseoir une dynamique durable. L'addition des compétences, la multiplication des actions et des innovations, la richesse des retours d'expérience, l'ouverture des différences de point de vue, l'accélération de la boucle des échanges consolident au jour le jour la démarche et l'outil.

La publication de notre ouvrage en septembre 2012 (*Le Portefeuille d'expériences et de compétences : de l'université à la vie active*), recueil des dimensions des expériences, des réflexions et des réalisations du réseau, concrétise le déroulé de notre recherche-action-développement. Expression de l'implication et de la co-construction de notre savoir et de nos compétences collectives, il est un trait d'union entre le terrain, le conseil scientifique et les lecteurs, et constitue un ouvrage pour tous.

4.2. Nous privilégions plusieurs axes pour préparer l'essaimage - la généralisation - dans nos établissements.

Nous nous engageons dans une organisation régionale. Sept grands blocs régionaux composent le réseau PEC : Aquitaine ; Île-de-France ; Languedoc-Roussillon ; Midi-Pyrénées ; Nord-Pas-de-Calais ; Poitou-Charentes ; Rhône-Alpes. Cette coordination régionale, qui est à préparer et à construire, doit permettre de donner plus de responsabilités, d'initiatives et de leviers aux acteurs : consolider le portage politique, coller aux contextes universitaires (PRES) et aux compétences des régions en matière d'enseignement supérieur (en particulier : apprentissage, formation professionnelle, VAE etc...) ; consolider les supports financiers en établissant des conventions université-région, par exemple. La structure organisationnelle reste à définir, elle devra s'appuyer sur des chefs de projet régionaux, animateurs de l'équipe de pilotage et des équipes ressources.

Nous nous appuyerons sur un pilotage national qui continuera à coordonner le réseau PEC. Sa représentation, qui remplacera l'actuel pilotage, devra se structurer avec les représentants régionaux, ceux du bureau et du conseil scientifique. Le bureau, interface du pilotage et de la coordination des acteurs devra continuer sa mission avec une structure souple. Il devra assurer la cohérence de l'opérationnel, la représentation auprès des institutionnels DIO/DGESIP/FEJ, la préparation des séminaires avec le conseil scientifique. Sur le plan informatique, tout reste ouvert entre une structure centralisée et interopérable, ou des structures décentralisées en région. Rien n'est tranché actuellement. Fin décembre 2012, après échanges avec les DSI, une solution sera validée.

4.3. Ce qui nous reste à faire en 2012...

Nous l'avons vu lors du séminaire de mars à Toulouse, l'adhésion des acteurs est entière. Nous allons stabiliser la version 3 pour livrer une plateforme utile, efficace dans ses différentes fonctionnalités et intégrée dans les contextes. Nous allons continuer notre effort d'installation de la démarche dans les maquettes des formations et diplômes (dans la future licence générale ; le PEC est intégré dans les maquettes des nouveaux masters ingénierie ; la démarche est expérimentée en doctorat). Notre conseil scientifique, point d'appui à la réflexion et à l'innovation, continuera sa mission de communication, de publication et de formation. Cette année 2012 doit ancrer et consolider nos objectifs dans leurs différents portages politiques et pédagogiques : nous le verrons au séminaire de Montpellier en septembre, ce sera l'objet de nos plénières et ateliers.

5. Conclusion

Ce travail, à la fois de mémoire et de mise en perspective, est un révélateur de la richesse d'un chantier toujours en cours, mais plus que cela, de la volonté collective de le mener à bien, de réfléchir, de créer ensemble. C'est la force principale de notre réseau cristallisé par la co-construction et l'échange, la qualité des interactions, source de son énergie.

Partis d'un petit groupe de réflexion en 2007, nous sommes toujours étonnés d'avoir constitué une communauté d'idées et un réseau aussi important en si peu de temps.

Cependant nous devons toujours être vigilants sur la philosophie, l'éthique, les valeurs qui nous rassemblent. Il sera important de ne pas glisser vers des solutions trop faciles, en particulier des instrumentalisation administratives ou politiques. Protégeons ce qui constitue aujourd'hui notre engagement dans ce projet – l'aide à tous les étudiants dans leur formation, leur orientation, tout au long de la vie – par une démarche qui se veut humaniste, structurante, et d'émancipation.

Chapitre 2 – L’ingénierie pédagogique : l’imagination collective

Isabelle Llantia-Suhard

*avec la collaboration du pôle informatique et
de toute l’équipe ingénierie pédagogique*

Comme le souligne l’histoire de la genèse du groupe national PEC, nous avons tous dans nos activités professionnelles auprès des étudiants, en tant que chargé(e)s d’orientation et d’insertion, conseillers d’orientation psychologues, enseignants, la conviction qu’il fallait proposer une approche globale, systémique du jeune «étudiant» dans sa posture d’apprenant et ses dimensions professionnelles et personnelles.

De nombreuses approches sur la démarche et la définition même d’un portfolio ont été publiées. Nous ne reviendrons pas sur ce point. Mais, il est important de situer dans quel axe nous avons travaillé. En reprenant la genèse du projet PEC, nous nous sommes orientés vers un portefeuille qui est avant tout réflexif, analytique et dynamique dans le temps, durant la «vie étudiante» mais aussi au-delà. Induire chez l’étudiant une démarche positive de réflexion sur ses acquis et ses atouts personnels pour construire son parcours d’études et ses projets, y compris et surtout professionnel. Le PEC devait être un recueil de toutes ses expériences, la traduction des acquis en « compétences » non pas décrétées mais définies et choisies. Espace personnel, dont seul l’étudiant est propriétaire mais qui bénéficie d’une aide en ligne (espace de médiation) et en présentiel (accompagnateurs enseignants notamment). Les approches anglo-saxonnes (dont canadiennes) proposant depuis longtemps la rédaction d’un portfolio accompagné, correspondaient dans l’esprit à nos attentes. Toutefois, les différents portfolios proposés n’étaient pas tout à fait adaptés à notre public : il fallait donc inventer, imaginer pour que naisse et vive ce que nous avons appelé le PEC.

1. Le PEC de l’idée à la réalisation

1.1. Les objectifs de l’ingénierie pédagogique

Le premier objectif pour le groupe est de répondre aux attentes de l’étudiant dans ses projets d’avenir personnels et professionnels. En proposant la démarche d’un Portefeuille d’expériences et de compétences, nous souhaitons mettre en place un dispositif innovant de par l’approche, plus global par un outil informatique, intégrer de la cohérence dans la réflexion de chacun sur les problématiques d’orientation et d’insertion professionnelle des étudiants.

Le deuxième objectif était alors de proposer une plate-forme interactive, qui pourrait aider l’étudiant à structurer sa réflexion sur ses projets mais aussi lui donner des pistes, des conseils et des outils pour agir. Ce n’était pas repenser l’orientation et l’aide à l’insertion, il s’agissait surtout d’apporter de la clarification, de la cohérence en proposant une démarche fédérative et un outil commun inter universitaire, construit à partir des échanges, des apports et des richesses de chacun. Dans le monde changeant tel que nous le vivons aujourd’hui, les notions de mutualisation, de lisibilité, d’opérabilité, de valorisation, et l’approche innovante de la plate-forme ancrent notre initiative collective dans une dynamique positive.

En effet, aujourd’hui, l’information est facile d’accès, variée, riche mais ô combien multiple, diverse et dispersée. Il était évident que nous devions intégrer cet aspect-là dans notre démarche. Nous avions le sentiment qu’il manquait un maillon qui pouvait donner du liant, mettre de la cohérence pour celui qui souhaite avoir une information plus personnalisée, plus accompagnée et surtout plus guidée.

L’originalité de notre projet était de créer un espace personnel, privé, de recensement des expériences, et d’avoir une base de données personnalisée des compétences, mobilisables pour argumenter en fonction des projets.

Un élément essentiel tant dans la démarche que dans l'outil : inclure une étape d'auto évaluation pour aider l'étudiant à s'approprier ses ressources et apporter un regard critique sur ce qu'il a appris, sur ce qu'il sait faire, sur ce qu'il veut faire, et qui il est.

1.2. L'organisationnel

Lors des réunions du groupe fondateur de l'année 2007/2008, nous nous sommes structurés en groupes de travail par thématique pour avancer sur le projet. En 2008, le groupe s'organise en différents pôles dont le pôle ingénierie pédagogique et le pôle informatique.

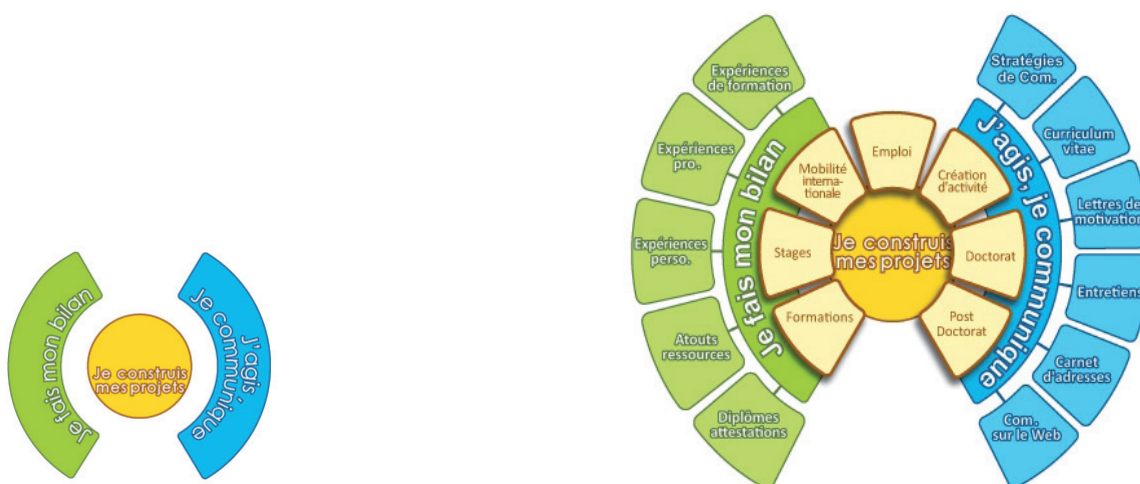
Le pôle ingénierie pédagogique, émergence naturelle des réflexions fondatrices du projet PEC, prend la responsabilité de la conception et du développement pédagogique de la démarche et de l'outil : contenu, mise en forme, cohérence, supports, évolution de l'arborescence du site. Il devient l'interface de l'ingénierie informatique, de l'ingénierie de formation et de l'expérience du terrain. Il développe et encadre la mutualisation.

La diversité des membres du groupe permet de confronter et de mettre en commun des approches différentes de la démarche d'orientation et de l'aide à l'insertion professionnelle selon les contextes universitaires, les disciplines enseignées, les pratiques professionnelles et surtout les compétences de chacun.

1.2.1. Qu'avons-nous décidé ? Les premières réunions, la mesure de la tâche

Dès les premières réunions du groupe initial, une première arborescence avait été réalisée. Les grands axes des espaces (bilan, projet, communication) validés. Le pôle ingénierie pédagogique avait à affiner, à rédiger les contenus, et à imaginer avec le pôle informatique la conception et la présentation des trois espaces sous un format plus interactif. La rédaction des « fiches à remplir », « fiches ressources », « fiches exemples » et leur évolution se sont construites en nous appuyant sur les pratiques et les sensibilités professionnelles des membres du groupe.

La symbolique de la démarche PEC : de la « tortue » à « la marguerite » !!!!



L'espace « Bilan des expériences », « l'approche compétences »

La première expérience dans le cadre universitaire, la plus importante et déterminante est la formation suivie, le diplôme obtenu (pas seulement l'acquisition de connaissances, ce que l'étudiant apprend et apprend à faire, mais aussi les pratiques d'apprentissage : « comment j'apprends »). Les méthodes de travail, les « contextes d'apprentissage, cours TD, TP, e-learning et aujourd'hui les projets tuteurés, sont autant de situations pédagogiques, de « banques de situation » dans lesquelles chaque étudiant acquiert des « savoirs » et des compétences spécifiques. Pour nous, il était important que l'étudiant puisse recenser, décrire et analyser tous ces apprentissages et intégrer son « métier d'étudiant » comme étant une acquisition de « compétences » différentes et valorisantes. Là encore, nous avons opté pour une approche structurante par étape : passer de la description du savoir appris (le cours, le programme de la matière) et de son contexte, à la définition de la « compétence associée » à ce savoir, et à l'auto évaluation (j'ai des notions, je pratique, je maîtrise, je suis expert). L'autoévaluation par le choix d'un niveau permet de faire prendre conscience à l'étudiant de ce qu'il sait réellement faire. Enfin, pour compléter, le recensement des compétences dites « transversales », nous apparaîtra plus tard comme incontournable pour affiner un argumentaire dans une lettre ou un entretien de recrutement. La même articulation sera reprise dans toutes les expériences.

Espace bilan « expériences professionnelles » : fiche stage

The screenshot displays the 'Espace bilan' interface, specifically the 'fiche stage' for 'Assistante Responsable du Marché des Professionnels'. The interface is structured as follows:

- Header:** Includes the 'pec' logo, 'Portfeuille d'Expériences et de Compétences', and user information 'PETER PAN | se déconnecter | Espace Visiteur'.
- Navigation Bar:** Contains links like 'Accueil', 'Le PEC à Toulouse 1 Capitole', 'Pourquoi le PEC?', and 'Mon espace PEC'. Below this is a menu with options: 'Mon tableau de bord', 'Je fais mon bilan' (highlighted), 'Je construis mes projets', 'J'agis/ Je communique', 'Mes portefeuilles', 'J'échange avec mon accompagnateur', and 'Aide'.
- Breadcrumb:** 'Expériences professionnelles > Stages > Stage'.
- Main Content Area:**
 - Section Header:** 'Expériences professionnelles > Stages > Assistante Responsable du Marché des Professionnels'.
 - Tabbed Interface:** Tabs include 'Informations générales', 'Contexte', 'Missions/Activités réalisées' (active), 'Compétences transversales', 'Mon point de vue', and 'Echanges à propos de cette fiche'.
 - Conseil:** A message box stating 'Au fur et à mesure que vous ajoutez une activité, pensez à ajouter les compétences associées à celle-ci.'
 - Missions:** A list of tasks with checkboxes:
 - ☐ Faire le suivi de la production
 - ☐ Monter les dossiers de financement
 - ☐ Travailler en agence avec une chargée de clientèle professionnelle
 - Consultation d'une activité:** A detailed view of the selected activity 'Faire le suivi de la production'. It includes a description: 'Réalisation d'un classement des unités commerciales. Mise à jour des tableaux de bord sur l'évolution des produits financiers.'

An 'Exemple' label is visible at the bottom of the interface.

Dans un contexte de mobilité, il était important d'intégrer la dimension européenne et internationale de l'expérience et ce, quelle que soit l'expérience (de formation, professionnelle, personnelle ou familiale).

Enfin, la démarche descriptive et analytique que nous proposons à l'étudiant nécessitait de s'appuyer sur des exemples. « L'apprentissage par l'exemple » favorise la confiance en soi, est source de motivation et d'inspiration. C'est ainsi que, chacun dans son université, nous avons sollicité des étudiants témoins qui, tout en remplissant une fiche, nous apportaient aussi leur regard sur le fond et la forme.

Nous allons amener ainsi l'étudiant à aborder /s'approprier« l'approche compétences ».

L'espace « Projet » ou le projet en dynamique

L'espace projet a évolué. Lors de nos réunions de travail dans le courant de l'année 2010, l'approche unidimensionnelle du projet telle que nous l'avions définie et proposée dans la version 1 ne correspondait plus tout à fait à l'articulation de la démarche et aux besoins des étudiants. Certes, évaluer le degré de réflexion sur le projet en général est incontournable, enclencher une attitude réflexive et active est la première pierre à la concrétisation du projet, mais l'évolution technique que nous souhaitions passait par une restructuration plus opérationnelle, plus parlante pour les étudiants.

La structuration de l'espace projet serait organisée autour des différents besoins de l'étudiant en termes de parcours de formation (poursuite d'études, changement, thèse), de stage, d'emploi, de mobilité internationale, de création d'activité (création d'entreprise). Comment présenter l'espace projet ? Comment structurer des fiches pour chacune des thématiques retenues ? Après différentes réflexions nous avons opté pour une articulation du projet en mettant en regard « le projet et moi » et « le projet et son contexte » de façon à placer l'étudiant au centre. Pour chaque thème : une fiche sous forme de tableau en deux colonnes et structuré en onglet. Cet espace a été conçu comme des étapes de réflexion pour les étudiants, avec des questions-clés, sans avoir l'obligation de rédiger. L'essentiel était de mettre l'étudiant en réflexion pour l'aider à organiser et formaliser ses projets. La construction d'un projet devient ainsi une idée qui prend forme petit à petit avec des phases de questionnements, de recherches, de confrontation, et, enfin, de concrétisation. Des renvois sur des ressources complémentaires permettent à l'étudiant de s'appuyer sur des informations validées et structurantes.

Nous avons fait le choix de ne mettre aucun exemple pour faire prendre conscience à l'étudiant de la nécessité de personnaliser sa réflexion et son cheminement. Le projet lui est personnel, il se définit en fonction de ses parcours personnel, d'études et professionnel; mais aussi de ses propres aspirations.

L'espace « Agir/communiquer » vers la médiatisation multimédias

Dans ce troisième espace, une évidence s'imposait : aborder les pratiques actuelles de communication développées sur le web utilisées dans le recrutement, tout en proposant une approche méthodologique sur les outils de communication classiques (cv, lettre, entretien).

Dans l'espace « agir communiquer », là encore l'exemple n'a pas été retenu. Dans nos pratiques professionnelles, les uns et les autres, nous avons vu trop souvent des « cv et lettres copiés/collés », mécaniques et sans personnalisation. D'autre part, les publications sur ces sujets sont nombreuses, notamment sur le web. En revanche, à l'ère de l'Internet et de la médiatisation, il nous paraissait évident d'introduire un regard de veille et de conseil, de proposer des fiches méthodologiques sur « les stratégies de communication » l'identité numérique, les stratégies de recrutement sur le net et dans la pratique d'outils multimédias, blog etc. Le CV, la lettre de motivation, la préparation à l'entretien d'embauche sont conservés, la dimension internationale est là aussi intégrée. Aujourd'hui, notre réflexion est de proposer des pratiques innovantes de communication, et c'est dans ce domaine que l'apport des nouvelles technologies et la recherche de partenariat feront notre valeur ajoutée.

1.2.2. Comment avons-nous fait ? La synergie d'un groupe interuniversitaire

Un premier groupe « outil » (il deviendra plus tard le Pôle Ingénierie Pédagogique) composé de Nelly Capelle (université Toulouse 3 Paul Sabatier), Isabelle Bertrand (université de Poitiers), Isabelle Llantia-Suhard (université Toulouse 1 Capitole), Marie-Françoise Soulage (université Grenoble Joseph Fourier) propose une première maquette : clés d'entrée par clics successifs dans les trois espaces, adoption de ce qui deviendra les trois couleurs PEC, déploiement en écailles, avec au centre l'espace « Projet » (espace « Bilan » à sa gauche, espace « Communication » à droite, symbolique de la dynamique temporelle de la démarche).

Aujourd'hui, le groupe initial mis en place en 2007 s'est étoffé. Caroline Gautier de l'université de Poitiers, Catherine Bats-Lapeyre de l'université Bordeaux Segalen, Daphné Desjars de l'université de Montpellier 1, Henri-Jacques Saint-Pol de l'université de Lille 1, Philippe Useille de l'université de Valenciennes, Emanuelle Ricciardi de l'université Grenoble 1 et Aurélie Bachet de l'université de Paris Est Créteil, ont rejoint le groupe lors de la mise en place du projet PEC financé dans le cadre du Fonds d'expérimentation pour le jeunesse.

Notre priorité : faire évoluer les premières maquettes, enrichir les espaces « Bilan » « Projet » « Communication » de nouvelles « fiches », structurer une nouvelle architecture en intégrant le PEC doctorant, infléchir une nouvelle dynamique dans la pratique des fiches proposées et élaborer un « espace de mémoire des compétences » dans lequel l'étudiant aille puiser celles qui étayeront ses argumentaires, valoriseront ses expériences pour construire le Portefeuille d'expériences et de compétences adapté à chacun de ses projets.

L'approche conceptuelle de chacun des membres du groupe, nos expériences professionnelles, ont impulsé dans l'équipe une même synergie : créer un outil collaboratif, en mettant en commun nos pratiques particulières.

2. Passer du texte à l'image : la magie de l'informatique

2.1. La richesse des idées

Trois étapes importantes marquent le développement de la démarche et de l'outil.

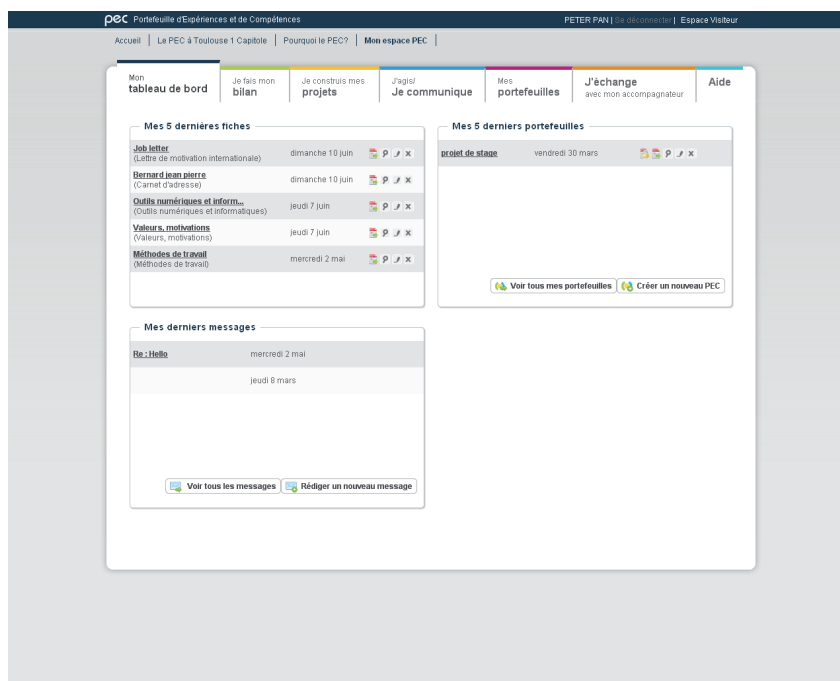
La première étape (PEC V2) fut de proposer l'intégration de l'outil dans l'environnement numérique de travail des universités partenaires : nous avons pour cela délégué l'authentification de l'utilisateur à son établissement d'origine. Ceci nous a permis, via le mécanisme de fédération d'identité (fédération RENATER¹), d'obtenir certaines informations concernant l'utilisateur (ce que nous appelons la propagation d'attributs) comme le nom, le prénom, l'établissement d'origine et le rôle – à savoir si l'utilisateur est étudiant ou accompagnateur – qui permettront de personnaliser les contenus et d'affecter des profils.

La deuxième étape (PEC V3.1) fut de remplacer des « fiches à remplir » Word téléchargeables par des « fiches à remplir » en ligne. Ce changement de version a supposé tout un travail de réflexion non seulement conceptuelle mais technique. Ce cheminement nous a amenés alors à repenser entièrement l'articulation de la démarche autour du projet. La version 3 permet de proposer aux étudiants un outil réactif, dynamique, contextualisé, au service d'une démarche de réflexion, de construction et de communication.

Le PEC numérique devient un espace numérique interactif personnel qui permet aux étudiants de conserver, organiser et capitaliser leurs expériences et leurs compétences. La version 3 intègre une approche plus spécifique de la notion de compétence tout en réorganisant l'espace PROJET articulé en fonction des besoins de l'étudiant. Autre nouveauté, elle prend en compte la dimension internationale. Elle intègre aussi des tableaux de bord pour qu'à tout moment l'étudiant puisse savoir où il en est de son travail de réflexion et d'élaboration de son « PEC ».

¹ Le service de Fédération d'identités éducation recherche est un cadre organisationnel et technique qui permet de valoriser ou d'élargir le cercle d'utilisateurs aux ressources des établissements de façon sécurisée.

Le tableau de bord général de l'espace PEC d'un étudiant



Enfin, l'étudiant va pouvoir constituer un ou plusieurs portefeuilles en vue d'un objectif (un objectif peut être une inscription à une nouvelle formation, une recherche de stage, une recherche d'emploi...).

Ainsi, au travers de cet espace, il va choisir, hiérarchiser et donc valoriser ses atouts, ses compétences et expériences. Ceci permettra un choix adapté pour argumenter, éclairer un projet par rapport à un objectif précis.

La création d'un PEC s'articule ainsi autour de quatre étapes :

1. définir ses objectifs et ses motivations (son projet) ;
2. choisir ses compétences : l'étudiant pourra ici faire le choix des compétences (listées dans la base de données) qu'il souhaite mettre en avant ;
3. sélectionner ses atouts personnels : traits de personnalité, valeurs, intérêts professionnels ;
4. retenir les expériences les plus valorisantes pour argumenter son projet.

Une autre dimension importante de cette version est le développement de la médiation : l'accompagnement en ligne est concrétisé par un espace de médiation contextualisé dans chaque établissement. L'étudiant peut ainsi adhérer à un ou plusieurs groupes, soumettre une fiche à un accompagnateur pour avoir un avis, un conseil, échanger en utilisant une messagerie intégrée.

La volonté des équipes qui ont travaillé sur cette version numérique était de clarifier et de renforcer la démarche pédagogique proposée aux étudiants.

La troisième étape est d'apporter de l'interactivité et de l'animation sur la plate-forme L'outil numérique doit servir la démarche mais aussi être attractif, facile d'utilisation, fonctionnel.

Les années 2012/2013 seront consacrées à l'imagination et l'innovation.

Nos réflexions et nos actions vont essentiellement porter sur la médiatisation d'un portefeuille, développer des partenariats avec des structures reconnues (réseaux sociaux professionnels, organismes spécialisés dans l'emploi...)

2.2. La complicité interactive avec le pôle informatique

Le pôle Ingénierie informatique est une équipe de trois personnes rattachées à la Direction des Technologies et des Systèmes d'Information de l'université Toulouse III - Paul Sabatier (Sabine DELPECH, Hélène BONAMICH et Benoît TAYRAC).

Ce pôle assiste et conseille l'équipe pédagogique (maîtrise d'ouvrage) dans les phases de spécification du portail Portefeuille d'expérience et de compétence (PEC) : aide à l'expression des besoins, rédaction de cahiers des charges. Il assure la conception et la mise en œuvre du portail : choix techniques, développements, conception et intégration de la charte graphique, maintenance et exploitation. Il garantit le support technique auprès des universités membres, l'assistance utilisateur, rédige la documentation (développeur, utilisateur et exploitation) et gère les prestataires externes.

Au commencement du projet, le groupe ingénierie pédagogique rédigeait les contenus et ensuite définissait ses souhaits dans un cahier des charges transmis au pôle informatique. Très rapidement, le pôle informatique ayant acquis une forte compétence fonctionnelle, les avancées du projet se font en étroite collaboration avec l'équipe pédagogique. Il a été ainsi associé aux réflexions, ce qui a permis à l'équipe pédagogique de connaître les contraintes techniques avant de décider des choix définitifs.

Là encore le travail collaboratif a permis d'affiner la conception de la plate-forme du PEC. Nous avons tantôt changé notre approche rédactionnelle en tenant compte des contraintes et des pratiques d'un outil informatique, tantôt mieux traduit ce que nous désirions faire passer pédagogiquement dans tel ou tel choix technique que nous souhaitions. Par exemple, il était important que les « fiches atouts personnels » soient attractives, voire ludiques, et puissent donner un résultat visuel pour dynamiser la plate-forme, mais aussi casser de temps en temps le rythme très rédactionnel et réflexif d'autres rubriques.

La société prestataire de service du système de gestion de contenu (CMS) adopté pour le développement du PEC a adhéré au projet jugé innovant et original. Depuis trois ans, en collaboration avec le pôle informatique, cette collaboration a apporté des compétences techniques, ergonomiques et graphiques, et optimisé la mise en forme de nos idées.

3. L'intelligence agile

3.1. L'originalité et la force du réseau interuniversitaire

Nos réflexions sur la structuration de la mise en forme et la rédaction de la plate-forme numérique PEC ont avancé par étapes, mais en tenant compte régulièrement des retours de terrain. Les séminaires ont été l'occasion de moments d'échange et de mutualisation des demandes, des besoins, et de réajustement.

Nous avons dû tenir compte des critiques à chaque livraison technique des versions 2 et 3, des évaluations faites lors des formations de prise en main de la version nouvelle. Le retour réflexif du terrain, les pratiques des équipes locales avec leurs groupes d'étudiants ont fait remonter en continu des demandes de modifications et d'explicitation.

Nous avons ainsi dû revoir le format des fiches à remplir en ligne (passer d'une fiche déroulée à la verticale à une fiche structurée en onglets horizontaux). Ce qui nous a obligés à repenser la totalité des espaces afin de rendre plus lisible la démarche proposée, introduire l'intuitif pour suivre les étapes (de gauche à droite et non plus verticalement), ajouter des tableaux de bord dans chaque espace, affiner la contextualisation, la médiation et l'espace inter universitaire. Chaque université membre du réseau a ainsi pu s'approprier plus facilement l'outil, l'adapter au contexte local et bénéficier d'un espace collaboratif.

3.2. De la réflexion à l'agir : interaction continue

Des échanges réguliers entre chaque pôle, lors des différents séminaires et journées de formations, ont permis de conforter la démarche tout au long du développement du projet. En parallèle, afin d'établir une cohérence entre les approches théoriques qui sous-tendent la démarche et la mise en œuvre du transfert sur l'outil numérique, un « feed back » était nécessaire avec le conseil scientifique. Pour valider les choix pédagogiques, les articulations techniques et les axes de développement, des échanges sur les analyses théoriques de la compétence, des compétences transversales, sur le lien connaissance et compétence, ainsi que les notions d'auto évaluation ont rythmé le travail de l'ingénierie pédagogique. Nous devons « traduire » techniquement sous une forme compréhensible et opérationnelle pour l'étudiant, tout en gardant le sens de l'approche théorique adoptée. Tout l'art de l'exercice était de faciliter pour l'étudiant « l'appropriation de la démarche », d'y trouver du sens et de l'intérêt pour lui et ses projets.

En construisant un outil numérique personnalisé, il était incontournable d'aborder les aspects « sécurité des données », protection de l'image de l'étudiant. La confusion actuelle entre espace numérique public et espace privé devient un élément clef à prendre en compte pour le PEC. Dès lors que nous entrions dans une description et un recensement des « acquis de l'étudiant », le problème de l'identité numérique, « l'ADN numérique » (comme le rappelle Denis Gasté, membre du conseil scientifique), prenait tout son sens. Nous avions à prévoir tous les aspects techniques de sécurisation (le pôle informatique s'en chargera) et en parallèle, notre rôle était aussi de conseiller, d'avertir l'étudiant sur la protection de ses données, de l'image qu'il dépose sur le web. Des rubriques dédiées prendront place dans l'espace « agir communiquer ».

3.3. La contextualisation : l'indispensable adaptation locale

Le Projet PEC a contribué à rassembler les universités autour d'une démarche partagée. La plate-forme numérique propose des ressources communes et ce, quelles que soient les disciplines enseignées dans les établissements. Cependant, et dès le départ, nous avons retenu dans notre cahier des charges l'adaptation au contexte local : permettre à chaque équipe universitaire d'intégrer, dans tous les espaces, ses propres compléments (fiches exemples, les « plus univ. » Sous la rubrique aide, page d'accueil personnalisée, identification graphique par le logo de chaque établissement, espace de médiation et de médiatisation intra et extra universitaire). Chaque université peut ainsi, en tenant compte de ses pratiques locales d'accompagnement, ajouter ses ressources pédagogiques, faire des liens sur son site web, personnaliser la plate-forme en intégrant son logo, ses pages d'accueil, échanger avec ses étudiants, avec ses accompagnateurs. Chaque accompagnateur peut créer ses groupes d'étudiants par le biais de l'espace médiation propre à chaque établissement, et ce, tout en bénéficiant du réseau inter universitaire collaboratif : mutualisation de ressources, partage d'informations, actualités du réseau.

Lors de la première version contextualisable, des journées de formation organisées pour les pilotes et les contributeurs de chaque établissement ont permis à chacun de s'approprier plus facilement l'outil, d'en comprendre les articulations techniques et pédagogiques.

3.4. La mobilisation enthousiaste des partenaires

Pour chaque espace « bilan », « projet », « communication », la validation de nos maquettes passait systématiquement par le regard de nombreux experts et consultants, partenaires institutionnels, spécialistes de la formation et de l'emploi.

Gaïl Taillefer enseignante linguiste à l'université Toulouse 1 Capitole, chargée de mission sur le portfolio de langues européen nous a apporté non seulement sa vision canadienne de la pédagogie, mais aussi son expertise sur le choix des supports et les ressources pour les compétences linguistiques. Les enseignants en informatique responsables du C2I dans certaines universités du réseau, ont validé les fiches sur les compétences numériques. Lorsque nous avons abordé la démarche d'un Portefeuille d'expériences et de compétences avec les partenaires de l'insertion professionnelle – le Pôle Emploi, l'APEC, le réseau Eures – ils ont accepté sans hésitation de participer à la rédaction et à la validation de l'espace « Agir Communiquer ». Dominique Bordenave, consultante APEC spécialiste de la mobilité internationale, Agnès Martorello, consultante du réseau Eures Toulouse Midi-Pyrénées, ont beaucoup contribué à l'intégration de la dimension européenne et internationale dans les différents espaces.

Toute cette collaboration légitime et garantit la qualité que nous voulions donner à notre démarche.

3.5. Le regard des étudiants : la génération Internet

Dès le départ nous avons intégré des étudiants à la rédaction. Les premiers, comme témoins pour rédiger les exemples d'expériences : treize étudiants ont apporté leur témoignage en décrivant leur propre expérience. En fonction de leurs remarques et critiques, nous avons modifié, complété, simplifié des fiches.

Avec l'arrivée de l'université de Toulon dans le réseau, nous avons pu envisager de confier à des stagiaires du master Ingemedia de Toulon la conception de maquettes pour la Version 3. Deux étudiants de master 1^{ère} année ont imaginé l'image symbolique du PEC en mouvement (« la tortue »), ont conçu les premières maquettes graphiques des fiches à remplir en ligne du Portefeuille des expériences et des compétences. Deux

étudiants de master 2^{ème} année se sont penchés sur la médiatisation en concevant un clip de présentation du PEC pour les étudiants.

L'enjeu de départ était de mettre l'étudiant dans une attitude positive, participative et constructive en tenant compte du contexte économique social et sociétal, changeant, en intégrant dans la conception et la réalisation du PEC de l'innovation pédagogique, technologique et évolutive parce que dynamique dans le temps. Le PEC existe dans sa forme numérique, la plate-forme actuelle est fonctionnelle, praticable et collaborative. De nombreux chantiers techniques sont en cours, notamment et surtout l'exportation et la médiatisation du PEC, qui garantiront la pérennité de l'outil mais aussi de la démarche en réseau que nous avons impulsée.

De la réflexion de quelques-uns à la mise en route, et aujourd'hui à la réalisation et à la reconnaissance officielle, nous avons vécu une aventure collective incroyable.

Chapitre 3 – L'ingénierie de formation : primauté à l'accompagnement

Jean-Pierre Faudé, Danielle Loumé

Inscrite dans la Convention de partenariat, garante du respect de la démarche et de la déontologie PEC, « la formation des équipes » est à la clé du réseau PEC et constitue un enjeu majeur pour le projet pédagogique que nous portons depuis 2005 (4 universités), que nous avons développé dans le cadre de « l'expérimentation subventionnée par le Fonds d'expérimentation pour les jeunes » (13 universités) et dans lequel s'impliquent 25 universités à compter de 2012.

1. Le choix d'une ingénierie de formation-action

Pour toute université souhaitant s'impliquer dans le PEC, une session de formation « initiation au PEC » est animée par l'équipe nationale Ingénierie de formation - sur site et pendant deux jours. Les objectifs de formation sont les suivants : transmettre la démarche PEC (la dynamique réflexive - expériences/compétences ; l'interaction bilan-projet-communiquer) ; familiariser avec les ressources de l'outil PEC ; former à la posture d'accompagnement dans le respect d'une déontologie ; favoriser la mise en place d'une équipe organisationnelle et opérationnelle, en charge des dispositifs PEC contextualisés dans les sites. Chaque session alterne apports méthodologiques et ateliers, impliquant les futurs acteurs qui posent leurs premières hypothèses organisationnelles et opérationnelles pour la rentrée suivante. Est édité et mis en ligne un « Cahier ressources pour l'accompagnateur », qui compile toutes les productions des sites.

Pour le réseau national, deux SEMINAIRES font chaque année le point et consolident le projet de formation des équipes : en mars, le SEMINAIRE des Formateurs d'accompagnateurs, en septembre, le SEMINAIRE du réseau. Ce sont des moments qui privilégient échanges et mutualisation de pratiques, dans le cadre d'ateliers de formation-action. En complément, des tables rondes et des conférences animées par les membres du conseil scientifique PEC assurent l'apport de ressources conceptuelles (L'accompagnement ou « comment suivre en précédant » – Invitation à revisiter les notions de compétence(s) et de projet – L'identité numérique – Les concepts de médiation et médiatisation – La reconnaissance des compétences dans l'emploi – Parler de soi/ Accompagner le Parler de soi – Conditions et obstacles au processus de généralisation).

Pour ces trois années d'Expérimentation, le bilan quantitatif est le suivant :

- depuis 2009 : vingt-huit sessions ont été organisées sur sites. Autant d'équipes y ont été dynamisées dans leur organisationnel et leurs pratiques, soit plus de 500 accompagnateurs dont 350 enseignants-chercheurs, formés et associés à la transmission de la démarche et à son accompagnement. Sur chacun des sites, les équipes ont ensuite pris le relais de la formation-action des personnes ressources nécessaires à leur propre ingénierie pédagogique (élaboration des schémas organisationnels et opérationnels, gestion du calendrier d'intégration institutionnel et pédagogique) et à l'accompagnement de leurs propres groupes PEC.

- de 2010 à 2012 : cinquante formateurs se sont réunis chaque année en mars ; cent quatre-vingts représentants de trente-trois universités ont participé à chacun des SEMINAIRES PEC de septembre.

L'évaluation qualitative de ces moments de formation est confiée systématiquement à une consultante indépendante. Les rapports produits font émerger les attentes et les besoins en formation, ce dont nous parlons plus loin dans cet article.

Nous avons validé une méthodologie et posé une déontologie de l'accompagnement. Dès 2008, nous avons adopté en réseau deux exigences méthodologiques :

1) l'initiation puis la pratique de la démarche PEC seront accompagnées et s'appuieront sur l'outil. Le travail en petits groupes accompagnés alternera avec le travail individuel sur la plate-forme. L'objectif est qu'à terme, l'étudiant maîtrise la démarche et l'outil. Pour tous les accompagnateurs, il s'agira d'aider les étudiants dans leur apprentissage de la réflexivité, dans l'analyse de leurs expériences pour identifier leurs compétences, en

s'appuyant sur les ressources de la plate-forme – à la fois générique et contextualisée – qui leur permet de s'informer et de communiquer avec les environnements de formation et d'emploi. Il s'agira d'accompagner les étudiants dans la construction de leurs projets et l'élaboration de supports qui les valorisent – eux et leur formation – et qui valorise leur offre de compétences, leur communication professionnelle.

2) le réseau expérimentera des « schémas opérationnels », les évaluera, les fera évoluer ; toutes les productions pédagogiques seront mises en ligne sur la plate-forme, dans l'espace de mutualisation « Ressources pour l'accompagnateur ».

Les séquences PEC seront intégrées à l'existant, dans les « situations » d'expérience déjà-là, où s'acquièrent des compétences : expériences-situations personnelles (jobs, activités associatives, culturelles, familiales) ; expériences-situations de formation en L, M et D (unités d'enseignement projet tuteuré, mémoires, travaux pratiques, stages, années de doctorat) ; expériences-situations professionnelles (les emplois et les missions qui se succéderont dans leur carrière, alternant avec des moments de formation continue et/ou de retours en formation - VAE).

Dès 2008, nous avons déclaré la formation PEC indissociable d'une déontologie. À la création de notre réseau, une Charte a été jointe à la Convention de partenariat. Cette charte pose le contrat d'adhésion, de confiance, de respect et de confidentialité qui unit les trois signataires – l'établissement, l'accompagnateur et l'étudiant. La signer c'est pour l'établissement labelliser la formation (le PEC est une formation portée par le projet d'établissement et protégée par la CNIL). La signer c'est pour l'enseignant chercheur accepter d'être accompagnateur (l'accompagnement est un acte volontaire). La signer c'est pour l'étudiant accepter d'être accompagné (faire son PEC est un acte privé, et de libre arbitre). Le tout dans le respect d'un ensemble de clauses (le PEC exige une déontologie).

Lors des 28 sessions de formation PEC, nous avons systématiquement interrogé les futurs accompagnateurs sur les valeurs qu'ils associent à l'accompagnement. La liste est longue et très riche d'enseignement (in Cahier Ressources pour l'accompagnateur). Y figurent notamment : l'écoute bienveillante, le respect de l'autre et de son choix, l'absence de jugement, la confidentialité, la laïcité, l'honnêteté, la disponibilité .../...

Le PEC est avant tout l'affaire de l'étudiant, ses données lui appartiennent en propre et ne peuvent faire l'objet de publication ou de communication qu'avec son autorisation. L'étudiant accompagné est une personne en construction, respectable dans ses projets, ses dires et ses non-dits, qu'un accompagnateur seconde. L'accompagnateur est second... Le projet de l'étudiant est premier. « L'idéal étant que l'accompagnateur lui, n'ait pas de projet » (Jean BIARNÈS).

2. Répondre à la demande de « formation à la posture d'accompagnant »

Les enseignants-chercheurs souhaitent être formés à l'accompagnement de la démarche PEC. C'est le point central de la problématique de formation, c'est le besoin le plus exprimé dans les questionnaires d'évaluation. C'est une démarche accompagnée : le travail se fait en petits groupes, en présentiel, l'accompagnateur-animateur distribue les consignes, se met à l'écoute du groupe et de chacun, favorise par la reformulation et le questionnement la valorisation de l'expression, oriente vers d'autres ressources le cas échéant. L'accompagnement cède progressivement le pas à l'autoformation (travail hors présentiel, l'étudiant est en face-à-face avec la plateforme numérique). Tout au long du LMD, les séquences PEC sont faites de ce va-et-vient entre ces deux méthodologies. Des temps d'échanges avec les accompagnateurs sont accordés à la demande, à l'interne comme à l'externe - les maîtres de stages s'associant à la validation des compétences du stage long par exemple.

Nous disposons de deux bilans indicatifs à ce propos : le bilan des ateliers « enseigner-accompagner » de nos sessions « initiation au PEC » et la synthèse de l'analyse des pratiques des accompagnateurs du PEC IUT de TOULOUSE 3.

1) bilan des ateliers « enseigner-accompagner » de nos sessions « initiation au PEC » (2009-2012),
Dans chacune des vingt-huit sessions de formation nous avons proposé l'atelier suivant, organisé autour de cette consigne :
Vous disposez de 30 mn en tout. Vous allez vous mettre en équipe de 3 ou 4 : mixte dans sa composition (enseignants-chercheurs, personnels SCUIO), et pluridisciplinaire.

Nous allons vous demander :

- 1 - de mettre en mots votre réflexion sur ces deux postures : enseigner et accompagner ;
 - 2 - de dire quel profil est selon vous requis pour être accompagnateur ;
 - 3 - quelles valeurs vous associez à l'acte d'accompagnement des étudiants dans la démarche PEC.
- Merci à votre rapporteur de nous communiquer la trame écrite de votre réflexion.

Nous avons consigné tous les retours (in Cahier Ressources pour l'accompagnateur) et publié en 2011 la synthèse qui suit.

Avec le temps, nous, formateurs PEC, constatons que les groupes de collègues invités à mettre en perspective ces deux termes – ces deux fonctions, ces deux rôles, ces deux métiers, ces deux postures – le font de moins en moins en recourant à l'opposition, au parallélisme, à la différenciation. Comme si l'objectif et l'intimation institutionnelle des textes officiels (qui, dès 2007, assignaient à l'université la mission d'accompagner les étudiants dans leur parcours de formation et d'insertion) étaient à ce jour entrés dans les pratiques sinon la culture de nombre d'enseignants, de plus en plus impliqués dans le PRL, les BAIP et autres structures induisant de l'accompagnement.

- Enseigner et accompagner sont deux postures qui se rapprochent dans leur objectif premier : participer du progrès, de la progression de l'étudiant, de la construction de la personne.
- Enseigner en accompagnant est de plus en plus perçu comme un enrichissement du premier métier qui, sans la dimension accompagnement, semble être en quelque sorte réduit, car réduit à la seule transmission du savoir.

Reste à résoudre la question de la « formation des enseignants à la posture d'accompagnant ».

Les collègues parlent d'exigence de « professionnalisme » chez l'accompagnateur, et affirment : « On ne peut pas s'improviser accompagnateur ! »

Etre accompagnateur, c'est avoir et/ou acquérir des compétences :

- développer une relation de confiance, développer l'estime de soi, motiver l'autre, développer de l'intérêt pour l'autre, donner du sens à la démarche, expliciter les objectifs ;
- savoir gérer le travail de groupe (travail par équipes, écoute collective, interrogations croisées, gestion du temps) ;
- savoir dynamiser la progression par le questionnement, savoir questionner (avec douceur ...), aider à accoucher (maïeutique), savoir écouter, être attentif aux difficultés de chacun, être capable de tout entendre, être capable de reformuler, pouvoir évaluer (en +) ce qui est ET évaluer (en -) ce qui manque ;
- avoir du recul sur sa fonction d'accompagnateur, être soi-même au clair sur sa propre trajectoire, connaître ses limites (...), ne pas vouloir contrôler, savoir lâcher prise sur le « je sais », ne pas être normatif, refuser de manipuler l'autre, accompagner jusqu'où l'on ne peut pas aller plus loin, ne pas être seul, savoir aiguiser.

3. Des questions se posent

L'enseignant est-il dans ces attitudes ? N'est-il pas paradoxal d'être enseignant et accompagnateur à la fois ? Faut-il « évaluer-noter les PEC », et si oui : comment ? Qu'évaluer ? Des enjeux sont en cause, auxquels se rangent la plupart des « accompagnateurs » :

- la réflexion telle qu'elle est portée à travers le PEC vaut d'être tentée : accompagner enrichit la seule sanction délivrée (le diplôme), l'humanise ;
- il y a « derrière » une responsabilité morale – un enjeu par rapport à un avenir.

Nous pouvons poser quelques jalons validés par les nombreux échanges des FORMATIONS PEC 2009-2012* :

- tout le monde ne peut ou ne souhaite pas devenir accompagnateur... L'enseignant doit le souhaiter et s'y impliquer ;
- l'enseignant-accompagnateur doit adhérer à la charte PEC, qui garantit la déontologie et prévient les dérives ;
- il doit passer avec ses étudiants un contrat d'accompagnement - clair ;
- peuvent être mis en place des binômes enseignant-COP (par exemple) pour familiariser à la posture et à la méthodologie de l'accompagnement. Une équipe est le cadre nécessaire à cette formation interactive et pluridisciplinaire ;

- la (con)fusion enseignant-accompagnateur peut être évitée, si l'enseignant choisit d'accompagner un groupe d'étudiants ne relevant pas de son encadrement disciplinaire ;
- la question de l'évaluation-notation d'un « PEC » fait l'objet de pratiques et d'une réflexion du réseau (c'est la même problématique que celle posée par l'évaluation des dossiers « Projet personnel et professionnel »)
- des formations doivent être mises en place (et le sont) pour sensibiliser, familiariser et faire évoluer les enseignants dans leur posture d'accompagnateur, en fonction du public accompagné et de la marche vers l'autonomie – c'est l'objectif.

En master, les enseignants s'associent à la démarche PEC. Ils se forment et s'impliquent dans les mises en situation déjà-là de leurs unités d'enseignement (UE gestion de projet et UE stages). Ils travaillent à rendre lisible l'offre de connaissances et de compétences liées à leurs spécificités disciplinaires, et les compétences transversales développées, jamais aussi clairement identifiées (travail en équipe, gestion de projet, communication, compétences linguistiques, numériques, recherche,.../...).

Un constat (expérimentation PEC en master à Toulouse 3) : intégrer le PEC dans les formations et y accompagner les étudiants travaillant à valoriser leurs acquis modifie « en boucle » la pédagogie dans les formations, et les valorise.

- sur la plateforme PEC : des ressources sont en ligne, un réseau est disponible et mobilisable, riche d'expertise et de complémentarité. Tout enseignant peut y recourir et se former à l'accompagnement PEC.

* il faut dire ici que l'ensemble de ces « retours » est le fait d'une « population d'acteurs gagnés à la cause PEC », déjà impliqués dans l'accompagnement de leurs étudiants pour avoir accepté des missions de « référents », « directeurs d'études », « coordonnateurs » de disciplines.../..., et qui se sont portés volontaires pour se former au PEC dans les sessions deux jours.

2) retour sur expérience de l'équipe PEC IUT Toulouse 3, qui corrobore et enrichit notre propos.

En juin 2011, les formateurs-psychologues de l'association « Traverses Formation » ont animé un travail de groupe pour analyser les pratiques des accompagnateurs.

« Un [...] ensemble de réflexions est apparu autour de la posture, du rôle de l'accompagnateur.

[Se] pose la question des améliorations possibles des compétences des accompagnateurs PEC. Ces derniers peuvent avoir peur de faire des bêtises, de ne pas assez se connaître eux-mêmes dans la posture professionnelle ».

[...] « Quelles formations à l'accompagnement proposer ? Les accompagnateurs doivent mieux cerner les valeurs humanistes de la charte PEC. Concernant le fait que les accompagnateurs PEC soient aussi enseignants, ATOS ou enseignants-chercheurs, nous pouvons nous demander comment distinguer les postures à adopter, les rôles à jouer dans chacune des fonctions. Est-ce bien que l'accompagnateur soit aussi enseignant ? Comment distinguer les deux ? Quelles sont les nuances entre les deux ? Il convient également de se poser la question de l'engagement de l'accompagnateur. Cela rejoint la posture d'écoute active de l'accompagnateur. Cela inclut aussi le cadre du dispositif PEC. L'accompagnateur est toujours dans une tension entre production et démarche. L'enseignant doit mettre une note, en théorie, alors que l'étudiant a le droit de refuser de se plier au jeu, d'accepter les règles. Et beaucoup d'accompagnateurs témoignent du fait que l'important n'est peut-être pas tant de finaliser le projet que de donner à travers la démarche une méthode et des outils aux étudiants ».

[...] « Comment changer de posture, mettre les étudiants en position d'individu responsable, l'enseignant en posture d'accompagnateur, dans un cadre qui reste universitaire ? Comment faire pour éviter, malgré tout, les jugements de valeur ? Comment faire pour ne pas désirer des projets à la place de ? L'enseignant lui-même développe, grâce au PEC une approche réflexive. Il faut développer plus de conscience de soi en action. Comment faire également pour laisser aux étudiants les espaces pour parler et nous différencier de ce que l'étudiant dit ? Comment, en tant qu'accompagnateur, s'impliquer émotionnellement, affectivement ? Comment être dans l'empathie sans se laisser envahir ? Egalement, comment formuler / doit-on formuler l'expression du ressenti des [étudiants] ? Jusqu'où doit-on donner un sens explicite au ressenti des [étudiants] ? Comment amener l'étudiant en compréhension par rapport à ce qu'il dit ? »

Nul doute que l'accompagnement donne au dispositif PEC sens et valeur ajoutée, que cela requiert du savoir-accompagner, que cela bouleverse la relation étudiant-enseignant et modifie la relation de l'enseignant à son métier. L'accompagnement est bien une question centrale de la méthodologie PEC, la condition sine qua non de la primauté de la démarche sur l'outil numérique, un outil auquel il ne faut pas que se réduise le dispositif PEC...

On relira avec bénéfice les chapitres 5 et 7 où Jacques Aubret et Jean Biarnès développent cette problématique.

4. Cinq points en guise de conclusion

1) les accompagnateurs PEC souhaitent être formés

Pour la mise en place du PRL, des BAIP, des politiques de stages et des formations en alternance, nos universités ont créé des ressources d'accompagnement, aussi diverses qu'hétérogènes dans leurs missions (quand elles sont définies) : enseignant référent, accompagnateur, conseiller, tuteur, mentor, coach...

Tout accompagnateur optera par déontologie (du grec deon « devoir, ce qu'il convient de faire ») pour la posture qui favorisera le mieux une aide respectant la personne, refusant le réductionnisme des idées et des concepts, tenant compte des « intelligences multiples », de la construction identitaire de la personne, du mouvement de vie de la personne.

Pour devenir accompagnateur PEC, l'enseignant doit donc être à son tour accompagné, comme l'explique Jean BIARNÈS dans son article.

2) les accompagnateurs PEC souhaitent être reconnus dans leur nouvelle mission

C'est la revendication légitime de tous nos collègues enseignants, sincèrement désireux de s'investir dans l'accompagnement ; ils demandent que soient reconnues et officialisées dans leur carrière cette mission (chronophage) et cette implication (souvent officieuse).

Il semble que l'institution (qui a bâti les textes) s'en préoccupe davantage.

En septembre 2011, dans son rapport annuel au premier ministre, la DIO a inscrit la reconnaissance de cette nouvelle mission dans le statut de l'enseignant-chercheur.

A l'échelle locale, semblent mieux répercutés les investissements induits dans les services, la prise en compte de tout ce qui « sort » du métier traditionnel : accord de décharge, promotion à la Hors Classe, passage de 2^{nde} en 1^{ère} Classe .../...

3) la mise en place d'un dispositif d'accompagnement des étudiants nécessite l'implication de ressources nombreuses et formées, et relève de la politique d'établissement

Chaque université se doit de responsabiliser les acteurs qu'elle missionne, de flécher des moyens, d'assurer dans le temps congruence et mutualisation des actions, de soumettre les dispositifs à l'évaluation, pour en dynamiser l'évolution et les pratiques.

Pas de PEC sans portage politique : dispositif et formation doivent être inscrits dans les contrats et intégrés dans les maquettes.

4) l'établissement qui s'implique dans la formation PEC diffuse la culture compétences...

Depuis plus de trois ans, un capital compétences est acquis à tous les niveaux (pilotage et pôles d'ingénierie des établissements). La formation PEC aura diffusé la culture compétences auprès de tous les acteurs (institutionnels, BAIP, enseignants et étudiants).

Le PEC donne sens aux études, au projet de formation et favorise en la respectant la construction du projet professionnel des étudiants, qui acquièrent dès l'année 1 de LICENCE (et pour toujours) dynamique réflexive et culture expériences-compétences.

Le PEC sert de fil rouge à l'ensemble des formations d'aide à la « professionnalisation » dispensées tout au long du LMD. Cette dimension « professionnalisation » sous-tend le transfert de savoir qui est la compétence première de l'université, y associe, en filigrane, l'objectif « emploi ». Et les enseignants qui s'impliquent dans une telle démarche structurante pour la construction du projet et la professionnalisation de leurs étudiants, les arment dès l'université pour affronter, plus tard et seuls, la gestion de leur employabilité durable. Le PEC donne un sens nouveau à la mission éducative de l'enseignement supérieur et valorise les formations universitaires.

5) c'est en réseau que le PEC est né, c'est en réseau que se développera la formation PEC

La communication sur le PEC a été relayée au plan national et européen, créant un effet d'attraction. Les universités adhèrent à un dispositif « affiliateur » car issu des pratiques du terrain, porté politiquement par les équipes de direction et les BAIP, et qui cristallise les outils, fédère les pratiques et les acteurs, donne sens et cohérence à la politique de professionnalisation de l'université.

Placé sous l'égide d'un conseil scientifique – expert, dynamique, à l'écoute du terrain -, soutenu et accompagné par ses autorités de tutelle, le réseau co-construit « en bottom-up » la formation au PEC. C'est une démarche et un outil issus de la culture universitaire, qu'ils valorisent, tous les acteurs le perçoivent bien.

Partageant valeurs et méthodologie, mutualisant et additionnant ressources et spécificités, le réseau PEC est en soi sa meilleure école de formation.

Chapitre 4 – L'évaluation : un regard « extérieur »

Philippe Lemistre

1. Introduction : évaluer la démarche PEC ?

Comme cela a été évoqué dans le chapitre précédent, le déploiement du PEC s'est effectué dans le cadre d'un financement du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ). La sélection de chaque projet était associée à une démarche où chaque dispositif proposé devait être expérimenté et évalué par un évaluateur « extérieur ». L'évaluation doit, dans l'idéal du « guide de l'évaluateur » du FEJ, reposer sur un test statistique à partir d'indicateurs. Il s'agit de tester les résultats d'un dispositif en comparant un groupe test (bénéficiaires du dispositif) et un groupe témoin (non bénéficiaires). Ces résultats constituent les éléments « scientifiques » à l'appui d'une éventuelle généralisation du dispositif décidée par la puissance publique. Par exemple, si l'objectif premier est l'insertion des étudiants, un écart significatif en terme de taux d'insertion entre les jeunes qui ont bénéficié du PEC et les autres est un élément en faveur de sa généralisation.

Le conseil scientifique du FEJ ne se limite pas à cette seule option évaluative en se référant à d'autres approches statistiques ou qualitatives (par entretiens, analyse de doc). Pour autant il est clair que l'option « test-témoin » est privilégiée. L'objet ici n'est pas de discuter cette hiérarchie des méthodes en fonction de leur scientificité supposée. Il nous semble utile néanmoins de préciser que le Céreq mobilise dans l'ensemble de ses évaluations systématiquement des méthodes qualitatives et très fréquemment aussi quantitatives (plus de vingt évaluations pour le FEJ, notamment). L'objectif est avant tout de prendre en compte le cadre institutionnel (socio-historique) et de clarifier le rôle de l'ensemble des acteurs dans l'évolution du dispositif évalué. Ainsi, avons-nous mobilisé pour l'évaluation du PEC la méthode test-témoin, mais parmi d'autres méthodes statistiques et qualitatives.

En cela, nous nous éloignons d'une approche statistique réputée « expérimentale » par les seuls indicateurs qui permettraient de préconiser la généralisation. Dans cette dernière perspective, l'évaluation est effectuée sans lien avec l'expérimentateur, hormis pour la mise en œuvre du protocole imposé par l'évaluateur. Le recours aux entretiens et/ou la co-construction (avec l'expérimentateur) d'éléments d'enquête à des fins statistiques remettrait, en effet, en cause l'extériorité de l'évaluation, la « distance » entre évaluateur et expérimentateur étant réduite. L'évaluateur serait alors « embarqué » et perdrait sa neutralité à tel point qu'il en serait réduit à adopter une posture modeste (Dubois et Podevin, 2011).

L'équipe d'évaluation du PEC ne partage pas ce point de vue. Cette posture ne rejoint pas exactement celle de l'ensemble des équipes évaluatives du Céreq. Rappelons que le Céreq (basé à Marseille) s'appuie sur 16 centres associés régionaux (CAR), laboratoires de recherches (université et pour la plupart CNRS) qui ne sauraient, fort heureusement, produire une perspective moniste. Il n'en demeure pas moins un large consensus autour de l'usage des méthodes qualitatives et quantitatives hors indicateurs.

L'extériorité de l'évaluation dans le cadre de méthodologies quantitatives et qualitatives est donc avant tout revendiquée par l'auteur de ces lignes et partagée par les douze membres de l'équipe d'évaluation répartis dans six équipes de recherche. Dans le cadre de cette approche, l'évaluation produit avant tout des informations au fil de l'expérimentation en partie restituées lors des comités de pilotage (résultats intermédiaires validés). Plus qu'une évaluation qui, *in fine*, conduirait à préconiser une généralisation, il s'agit donc de produire des éléments qui peuvent remettre en cause la démarche PEC ou accompagner un « essaimage » de ce dispositif. Une expérimentation se devrait donc d'être évaluée sur plusieurs périodes.

L'objectif de cette contribution est surtout de mettre en exergue les aspects institutionnels évoqués plus haut. Ces aspects justifient la pluralité des méthodes et guident la réflexion lors de l'évaluation du PEC. Ils sont de deux ordres, le premier concerne la place des e-portfolio en Europe. C'est l'objet de la première section où, après avoir succinctement présenté les représentations européennes, le PEC est situé au sein de ces logiques.

Le second élément institutionnel déterminant est l'évolution du contexte universitaire et les spécificités des contextes universitaires où se déploie le PEC. À ce stade, il est important de préciser que la mise en œuvre de l'expérimentation en 2009 concerne les 13 universités impliquées à cette période, d'une part (cf. encadré final). D'autre part, la volonté de comparaison a conduit à retenir le seul niveau licence (1 à 3), objet d'expérimentations dans les 13 universités et surtout niveau qui présente l'avantage de mobiliser toutes les finalités de la démarche PEC. Pour bien comprendre les enjeux de l'évaluation il nous a semblé nécessaire dans la seconde section de rappeler succinctement les principales évolutions qui ont profondément modifié

les logiques et le public des niveaux L. Si le cadre institutionnel européen des e-portfolio et les spécificités de la licence guident les questionnements d'évaluation, ce sont les « institutions » du PEC et les acteurs mobilisés qui déterminent le protocole d'évaluation, en accord avec la posture de l'équipe d'évaluation évoquée plus haut. Le dernier développement explicite les enjeux et méthodes d'une évaluation en trois volets qui s'adresse aux différents acteurs via 130 entretiens en face à face (volet 1 « institutionnel », volet 2 « formateurs accompagnateurs » et volet 3a « étudiants ») et 6 000 questionnaires (mail téléphone, volet 3b « étudiants »). Une présentation succincte du protocole conclut le chapitre.

Enfin, excepté quelques constats qui ont conduit à faire évoluer le protocole d'évaluation, aucun résultat n'est produit dans cet ouvrage en accord avec le FEJ financeur et premier destinataire des résultats. Les résultats pour les treize universités seront produits dans un rapport intermédiaire quasi final en décembre 2012 et synthétisés dans divers supports éditoriaux du Céreq à cette échéance (Relief Céreq et quatre pages *Bref*). De même ce chapitre est une synthèse d'éléments qui seront développés dans ce rapport en cours de rédaction et, à plus brève échéance, dans la collection en ligne net.doc et dans le cadre d'un *Bref du Céreq* méthodologique. L'évaluation pour le FEJ se termine en 2013 avec un rapport final en octobre 2013. Le Céreq poursuivra ensuite l'accompagnement évaluatif du PEC dans le cadre de nouvelles modalités de financement.

2. Contexte européen des e-portfolio : quelle logique pour le déploiement du PEC ?

2.1. Les e-portfolio et la sécurisation des parcours

Pour évaluer un dispositif public, il est nécessaire de connaître le contexte dans lequel il a été élaboré. Concernant les e-portfolio, c'est sans conteste dans un cadre européen spécifique. Nous en proposons une lecture en deux idéaux types qui clarifie le rôle des e-portfolio et surtout la nature de la démarche d'accompagnement associée. Cette lecture a influencé la construction du protocole d'évaluation et inspiré certains questionnements, qu'il s'agisse du volet « institutionnel » (cf. infra) ou de questionner la notion d'accompagnement. C'est pourquoi nous en présentons une synthèse ici.

Les PEC a pour objectif, comme d'autres e-portfolio, de permettre aux individus de valoriser et orienter leur parcours pendant les études ou/et sur le marché du travail. Il s'agit d'un dispositif qui participe à la sécurisation des parcours individuels. Pour situer les enjeux de l'évaluation du PEC, il est nécessaire de resituer cette démarche au sein de la logique de sécurisation des parcours qui dessine deux idéaux types : le modèle social libéral et le modèle social-démocrate. Nous ne ferons pas la critique de la posture européenne et de ces traductions nationales, notamment françaises, ici. L'objectif est uniquement de situer le contexte, en gardant à l'esprit que la posture en question est loin de faire consensus (Lemistre, 2012).

Ces deux modèles ont en commun la conviction que la mobilité professionnelle va et doit s'accroître. En d'autres termes, la flexibilité externe doit augmenter. En contrepartie, il est souhaitable de développer des dispositifs qui permettent de sécuriser des trajectoires supposées de plus en plus discontinues. C'est la « flexicurité ».

La flexicurité est censée apporter un cadre idéal à la concurrence croissante exacerbée sur le marché des biens et services. En effet, l'adaptabilité aux transformations et aux fluctuations des marchés – liées notamment aux crises conjoncturelles – semble passer par une mobilité accrue de la main-d'œuvre entre les entreprises, soit une augmentation de la flexibilité externe. Tous les salariés se trouveraient alors sur un marché où les transitions professionnelles sont fréquentes. L'objectif de la flexicurité est de sécuriser ces nouvelles trajectoires supposées communes à tous dans un avenir proche. Un accroissement et une gestion « optimum » de la flexibilité externe permettraient alors des gains de compétitivité susceptibles de résorber le chômage et d'augmenter la croissance.

Or, actuellement la réalité du marché du travail en France est plutôt sa segmentation à minima entre des individus « à carrières » et des individus en situation précaire (chômage ou/et emploi temporaire). Cette segmentation doit donc être supprimée pour converger vers un modèle conforme aux présupposés précédents. Ainsi, il ressort des différents textes de l'Union européenne que l'objectif de la flexicurité serait d'éviter la segmentation du marché du travail en organisant les mobilités interentreprises (Livre Vert de 2006, ligne directrice numéro 21 de 2011).

Deux manières de mettre en œuvre la flexicurité s'opposent. La première peut être qualifiée de « sociale libérale ». Les individus sont dotés de « capitaux » afin de conserver ou d'améliorer leur employabilité. Il s'agit donc « d'équiper l'individu pour le marché », via une formation initiale adaptée puis des comptes

transférables d'une entreprise à une autre qui constitueront autant d'éléments visant à renforcer son portefeuille de compétences. Par exemple, l'individu aura acquis sur un compte un certain nombre d'heures de formation. Doté de ce capital, l'individu « responsabilisé » doit lui-même effectuer les choix qui maintiendront ou augmenteront son employabilité. Le choix est aussi laissé largement à l'initiative de l'individu pour la formation initiale. Ce premier modèle, pourtant largement plébiscité, fait l'objet de nombreuses critiques. En effet, de nombreuses observations suggèrent que la plupart des individus ont besoin d'un encadrement pour rationaliser l'utilisation et la constitution de leur « capitaux » individuels. En clair, la flexicurité implique des régulations collectives.

C'est en cela que le second modèle, le modèle « social-démocrate » se différencie du premier (« social libéral »). Ici les individus sont accompagnés, qu'il s'agisse des choix de formation ou des démarches et des choix concernant de nouveaux employeurs. Le marché serait alors « équipé pour les individus ». Pour les transitions postscolaires, la référence, dans l'optique très à la mode au sein des institutions européennes du benchmarking, est le Danemark. Pays où l'Etat, les syndicats et les employeurs sont parties prenantes d'un dispositif de gestion commune des transitions professionnelles.

2.2. Un portefeuille pour sécuriser son parcours ?

Quelle place pour les portefeuilles de compétences dans ces dispositifs ? Souvent regroupés au sein du vocable plus large des e-portfolio, surtout dans une perspective sociale libérale, les portefeuilles de compétences ont pour objectifs de permettre aux individus de constituer un support permettant de produire un CV mettant en valeur les compétences acquises selon l'objectif visé, d'une part. D'autre part, ils sont le support d'une réflexion individuelle pour orienter ses choix lors des transitions (contraintes ou non) et réaliser les investissements nécessaires à la valorisation du parcours, principalement en termes de formation.

Dans le modèle social libéral, un portefeuille de compétences doit être constitué de manière autonome par l'individu en s'appuyant sur un e-portfolio. Il peut en faire le choix, étant un individu « responsabilisé », ou a minima avoir été formé en amont à son utilisation. Il est ensuite supposé autonome pour en faire usage.

Dans le modèle social-démocrate, la formation au portefeuille de compétences va de soi et s'apparente plutôt à un accompagnement pour la réalisation du ou des premiers portefeuilles de compétences en fonction des objectifs. Ensuite, dans le cadre de cet idéal type, l'individu est accompagné dans ses choix et dans la lecture de son portefeuille pour déterminer ses arbitrages futurs en termes de formation et de recherches d'emploi. Il y a donc ici deux types d'accompagnement : un premier vers une certaine autonomie dans l'utilisation de l'outil et un second tout au long du parcours.

En regard du projet de l'expérimentateur, la posture peut paraître parfois ambivalente :

- sociale libérale (ou sociale-démocrate a minima), à la lecture de la phrase introductive à la description du projet : « Le PEC, c'est un outil et une démarche, dont l'acquisition et la maîtrise sont encadrées au départ (un accompagnement est nécessaire) et acquises in fine (l'objectif est l'autonomie de l'utilisateur). »
- Clairement sociale-démocrate à la lecture du résumé de l'expérimentation décrites comme un ensemble « (d')Actions innovantes pour améliorer l'insertion professionnelle à l'université : accompagner tous les étudiants dans leur démarche d'insertion tout au long de la licence et en L3 »

Il apparaît dans les éléments d'évaluation que cette ambivalence n'est pas levée et qu'elle relève d'un écart entre les intentions et la mise en œuvre dans le cadre de l'expérimentation. Mise en œuvre qui peut s'inscrire plus ou moins dans l'un des deux modèles selon l'université.

Concernant ces intentions, elles s'avèrent néanmoins très clairement en faveur du modèle social-démocrate. Cette affirmation fait suite, d'une part, aux nombreux échanges avec l'équipe d'expérimentation et surtout à l'attention manifeste portée aux échanges entre étudiants et accompagnateurs dans la dernière version numérique du PEC, d'autre part. Celle-ci propose, en effet, une plateforme d'échanges et différents outils à dispositions des étudiants et accompagnateurs pour un suivi post formation, sans que cela ne préjuge en rien de l'utilisation qui en sera faite puisque nous sommes ici dans le registre des intentions.

Toutefois, certains développements précédents peuvent paraître un peu décalés par rapport à une démarche qui s'applique à la période d'étude à l'université – et plus particulièrement au seul parcours L pour l'expérimentation – où a priori il n'y a pas de transitions professionnelles, sauf une : celle du système éducatif au marché du travail. Dans cette perspective, l'absence d'accompagnement post universitaire exclut a priori la version sociale-démocrate pour toute la vie active. Toutefois, les réflexions actuelles de l'expérimentateur portent sur l'accès post scolaire des étudiants à leur PEC.

Là n'est pas l'essentiel en ce qui concerne le PEC et le marché du travail lors de son déploiement à l'université. En effet, le marché du travail doit être entendu au sens large, soit en y incluant les stages, les jobs d'été et le travail étudiant (en cours de scolarité). Or, un étudiant sur 10 a bénéficié d'un stage, 2 sur dix ont eu un travail étudiants et 6 sur 10 un job d'été pour la seule première vague d'évaluation (7 universités 2009-2010, cf. encadré final) qui portait pourtant essentiellement sur le L1. Tout cela multiplie évidemment les transitions professionnelles et l'intérêt d'un accompagnement à l'université en regard du marché du travail, lorsque l'on sait que l'impact de ces expériences sur le parcours professionnels futur est très dépendant de leur qualité (contenu et durée).

Par ailleurs, le PEC poursuit un autre objectif, celui de l'orientation, qui n'est pas central dans le projet pour des raisons de dotations budgétaires, puisque la candidature était posée au sein de l'axe insertion de l'appel d'offre FEJ. Il n'en demeure pas moins que cette intention est clairement exprimée à plusieurs endroits du projet et dans une perspective très proche de celle des institutions européennes, ainsi trouve-t-on les passages suivants dans la partie « objectifs détaillés » du projet :

- le PEC sécurise la construction des parcours de formation et d'insertion de tous les étudiants
- le PEC permet de repérer et d'accompagner les étudiants en situation d'échec et tentés de « décrocher »
- le PEC permet à tout « décrocheur » de positiver des expériences et de valoriser des compétences issues de contextes divers, il est un outil support à la réorientation positive.
- L'outil PEC, dont nous souhaitons doter nos étudiants est donc : un fil rouge pour l'étudiant que les modules Projet professionnel de licence (et au-delà : master et doctorat) accompagnent et dynamisent dans la construction de son parcours et de son projet

Cet objectif de réorientation participe également aux questionnements relatifs au recours au PEC au-delà de l'université et ceci dans le cadre européen. À ce titre, l'expérimentateur a organisé le séminaire du Réseau européen pour les politiques d'orientation tout au long de la vie de novembre 2011, la partie PEC qui représentait l'expérience française portait le titre : « Le portefeuille d'expériences et de compétences : une aide à l'orientation ». On ne saurait être plus clair quant aux intentions dans ce domaine.

Concernant l'inscription européenne rappelons que la France avait choisi le thème de l'orientation comme axe de travail communautaire pour la présidence française du Conseil de l'Union européenne. Ces travaux ont conduit à l'élaboration et à l'adoption, le 21 novembre 2008, d'une résolution visant à « mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie ». Insertion et orientation se sont trouvées ensuite de plus en plus entremêlées dans la logique française. Par exemple, « le délégué à l'information et à l'orientation auprès du Premier ministre organise les actions de l'État dans les domaines de l'information sur les métiers, l'orientation scolaire, la préparation à l'emploi et de l'insertion professionnelle des jeunes dans les établissements d'enseignement supérieur ».

Qu'il s'agisse de l'orientation ou de l'insertion, à nouveau l'usage des portefeuilles de compétences peut relever d'une logique sociale libérale ou sociale-démocrate selon l'effectivité de l'accompagnement.

3. Une « évaluation » de l'expérimentation PEC au niveau L

3.1. Contexte européen et niveau L

La démarche associée au Portefeuille d'expériences et de compétences poursuit donc plusieurs finalités : préparation du projet professionnel, orientation et insertion (stages, emplois pendant les études, *in fine*). En conséquence, l'expérimentation devait porter sur une population susceptible d'être concernée par tous les aspects couverts par le PEC. C'est pourquoi l'équipe d'évaluation a souhaité que l'expérimentation FEJ porte sur le niveau L et, dans la mesure du possible, sur l'ensemble des domaines disciplinaires.

Une évaluation dans les différents registres évoqués nécessite d'identifier les populations étudiantes qui seront susceptibles d'être concernées par plusieurs ou l'un d'entre eux. Or, les nouveaux publics de L et les problématiques qui leurs sont associées (décrochage, multiplication des parcours, notamment) sont le corollaire d'évolutions majeures dans l'enseignement supérieur depuis les années quatre-vingt-dix. En conséquence, pour mieux comprendre les enjeux de l'évaluation au niveau L, il est important de resituer les évolutions du public et des parcours à ce niveau. Ce contexte détermine les questionnements évaluatifs auprès des différents acteurs, c'est pourquoi il nous semble nécessaire d'en donner un aperçu ici (Pour un état des lieux complet sur le L, le lecteur peut se reporter à Borrás *et alii*, 2012).

En France, les plans universités 2000 (initié en 1990) et U3M (université du troisième millénaire mis en place en 2000) ont augmenté respectivement les effectifs de l'enseignement supérieur de 26 % puis 7 % (source ministère : MEN 2004, SIES 2010). Le premier a conduit notamment à la création de 8 universités et de près de 200 départements d'IUT. Les engagements européens vont largement légitimer la mise en œuvre de ces plans. Dans ce contexte, la mise en place du LMD initiée en 2002 et toujours en cours (filières de la santé) correspond à la traduction française du processus de Bologne. Elle va de pair avec la transcription française des intentions de Lisbonne qui se traduit par l'objectif d'atteindre 50% de diplômés de l'enseignement supérieur par classe d'âge en 2015 (Epiphane, Sauvageot et Stoeffler-Kern, 2006), contre 44 % actuellement en France (source DGESIP).

Or, pendant les années quatre-vingt-dix et deux mille, les effectifs au baccalauréat et leur répartition sont restés relativement stables. Ainsi, des jeunes qui, jusque-là, n'entraient pas dans l'enseignement supérieur, y ont accès. Une population de néo-bacheliers de plus en plus nombreuse, mais aussi de plus en plus diversifiée, s'inscrit alors en L1. L'afflux des nouveaux étudiants en L va mettre à l'ordre du jour la question du « décrochage » et celle de son traitement dans les années 2000. La réussite en licence est d'autant plus nécessaire que le LMD fait de la licence, en théorie, le premier niveau de certification de l'enseignement supérieur, trois années après le baccalauréat. Le diplôme d'études universitaires générales (DEUG) a d'ailleurs été supprimé.

La question de l'avenir des BTS et des DUT est également posée à moyen terme. Actuellement, ces filières sont néanmoins en croissance et, selon le ministère, appelées à accroître encore leurs effectifs d'ici à 2019 ! (source MEN). Une nouvelle articulation de ces filières supérieures courtes avec l'université se profile avec le net renforcement des parcours de poursuite d'études après le BTS et surtout le DUT. Ces parcours sont facilités par le développement des licences professionnelles à l'université depuis 1999. Cette poursuite d'études concerne 80% des détenteurs de DUT de 2007 (source DGES enquête DUT 2010). En conséquence, les filières sélectives (IUT-STES et aussi CPGE) absorbent de plus en plus les meilleurs bacheliers au détriment de l'université, au moins pendant les deux premières années dans l'enseignement supérieur, puisque nombre d'entre eux reviennent vers l'université.

La logique et la nature des parcours des étudiants du niveau L (1,2 et 3) universitaire est totalement bouleversée par les évolutions évoquées. Ces nouveaux parcours et la création des licences professionnelles sont aussi à même de transformer les modes d'insertion des diplômés. Dans ce domaine, jusqu'à la création des licences professionnelles, l'insertion des sortants diplômés de licence ne semblait pas un sujet pertinent, la finalité des licences générales étant la poursuite d'études. Or, un jeune diplômé sur dix quitte le système éducatif après une licence générale. Comme les effectifs des licences générales sont nettement plus conséquents que ceux de la filière professionnelle, le nombre de jeunes qui entrent sur le marché du travail immédiatement après l'obtention d'une licence se répartit équitablement entre licence générale et professionnelle. Par ailleurs, l'ensemble des sortants de licence diplômés représente un effectif proche de celui des sortants de master 2 (source Céreq, 2012). L'insertion de ces jeunes en fin de cursus est donc un sujet à part entière.

L'insertion est aussi un sujet central pour les « décrocheurs », notamment parmi les nouveaux publics. Il s'agit des jeunes qui abandonnent le cursus en cours de L, soit pour rejoindre la population active (qui comprend les chômeurs) soit pour une réorientation.

3.2. Une évaluation « externe » du PEC

Ainsi, parmi le nouveau public des universités, on compte davantage d'étudiants décrocheurs et d'autres qui grossissent les rangs des parcours sans échec irréversible. Dans ce contexte, les missions d'orientation et d'aide à l'insertion se sont renforcées. L'aide à l'insertion est un élément parmi d'autres de la (pré)professionnalisation, où les stages et les emplois étudiants ont une place croissante.

Les changements institutionnels (loi LRU, dont création des BAIP, UE PPPE et PRL) ont été effectués dans ce contexte, pas nécessairement pour lui répondre, mais pour transformer l'université vers un « modèle » qui ne fait pas l'unanimité. Ainsi, les évolutions d'effectifs en L ont impacté très différemment les universités quant aux missions invoquées, selon le territoire, les disciplines, certes, mais aussi et surtout les décisions prises concernant la structuration interne de chaque université (instances, services, missions, priorités, etc).

La mise en œuvre du PEC est au croisement de toutes ces logiques disparates que l'expérimentateur tente de contenir à travers une organisation structurée en réseau. En effet, comme cela a été évoqué dans le précédent chapitre, au-delà de divers groupes fonctionnels, le réseau PEC est doté d'un comité d'orientation et d'un conseil scientifique. Il s'emploie également dans le cadre de l'essaimage à décliner les compétences au niveau local (université, plusieurs universités proches, PRES), en termes de formation et d'animation.

Ces différents contextes institutionnels et leurs évolutions au cours de l'expérimentation ne peuvent pas être ignorés pour comprendre les résultats obtenus ou guider les investigations à mener. Les constats effectués lors des premiers entretiens ont conduit à faire évoluer le protocole d'évaluation particulièrement pour cet aspect. Le volet institutionnel est devenu un élément fondamental de l'évaluation et les investigations qui lui sont consacrées ont été renforcées : entretiens auprès des porteurs de projets, soutiens locaux, membres de réseau PEC (conseil d'orientation et conseil scientifique), et ministère.

Le PEC est une démarche qui nécessite formation et accompagnement des étudiants. À nouveau, le soutien institutionnel du réseau PEC et surtout local va déterminer le degré d'investissement des individus et aussi leur nombre. Pour ce dernier aspect, la mobilisation des intervenants en nombre est soumise à une nécessaire coercition envisageable uniquement via un soutien institutionnel. Quant à la qualité des intervenants, au sens principalement du statut, elle dépend également de la place dévolue au PEC dans la structure globale de l'université. Comprendre l'efficacité et les usages fait du PEC nécessite donc de se préoccuper des formateurs accompagnateurs dans le cadre d'une démarche par entretiens. Le sens donné par l'institution et les formateurs à l'accompagnements déterminent de plus le type de « modèle », au sens évoqué plus haut (social libéral ou social-démocrate) dans lequel s'inscrira l'université.

En effet, les statuts et contextes étant divers, seules des questions ouvertes enrichies par l'entretien peuvent permettre de dresser un état des lieux des attentes, difficultés et démarches des formateurs accompagnateurs vis-à-vis des étudiants, d'une part. D'autre part, l'efficacité du dispositif ne peut se mesurer aux seuls résultats obtenus auprès des étudiants, car seule une acception pleine et entière de l'outil et de la démarche par la majorité des formateurs accompagnateurs est à même de permettre sa pérennité et son développement.

Le contexte et la qualité des formateurs accompagnateurs sont donc les déterminants essentiels des modalités de mise en œuvre de la démarche PEC. Ils sont indissociables de son efficacité en statique comme en dynamique en regard des étudiants. Tout est et doit être lié dans l'étude, par exemple en croisant les discours des formateurs accompagnateurs et des étudiants.

Concernant les étudiants, il est toujours essentiel d'interroger les indicateurs « pressentis » car choisir a priori des indicateurs pour un questionnaire destiné à la partie statistique ne garantit par leur légitimité. Seule l'interrogation des étudiants en « face à face » peut permettre de faire émerger leurs priorités qui ne sont pas nécessairement celles que l'on souhaite mettre en avant, compte tenu d'inévitables et néanmoins souhaitables entrées théoriques et/ou disciplinaires. La remarque ne vaut pas seulement pour l'évaluateur car la démarche PEC est très clairement située en regard de « l'approche compétences » clairement revendiquée. Or, l'adhésion des étudiants ne va pas de soi. Dans le cadre de l'approche compétence, tous les registres très larges (psychologique notamment) explorés peuvent ne pas emporter l'adhésion des étudiants, comme nous avons pu le constater lors des entretiens de la première vague. Quant aux indicateurs choisis a priori, ils peuvent ne pas être pertinents par rapport aux attentes des étudiants.

Les entretiens avec de nombreux étudiants sont donc essentiels en soi, indépendamment de tout autre démarche. Ils sont par ailleurs un préalable nécessaire pour construire les indicateurs ou/et variables explicatives qui ressortiront du questionnaire de l'enquête statistique. En regard de ce qui précède, il apparaît que les investigations qualitatives par entretien pourraient constituer le socle d'une évaluation à part entière (Divay, 2011).

Toutefois, les études statistiques par questionnaires complètent la démarche et permettent d'apporter un degré de généralité à certains résultats et aussi d'ajouter des éléments obtenus sur des données objectives, les entretiens demeurant empreints de subjectivité. Il est important de noter que nombre d'investigations statistiques sont aussi associées à une certaine subjectivité liée à l'interprétation des questions par les répondants, fussent-elles des questions « objectives ».

A contrario, le simple comptage par indicateurs « objectifs » entre groupe test et groupe témoin (taux de décrocheurs, de réorientés, d'insertion, etc.) lève toute subjectivité, mais reste soumis à la validité des résultats selon le contexte et son évolution. Pour comprendre ces résultats, les entretiens auprès des différents acteurs sont essentiels. Nous y ajoutons des investigations statistiques explicatives alimentées par un questionnaire qui d'une part, renseigne sur les parcours des étudiants des groupes tests et témoins avant et après l'année de suivi des formations PEC (interrogation en mars de l'année suivante) et d'autre part, contient un module de questionnement pour les seuls bénéficiaires du PEC.

Par rapport au souhait d'une approche longitudinale invoquée en introduction, le calendrier de l'expérimentation FEJ limite cette possibilité. Toutefois, les interrogations en deux vagues permettent de constater des évolutions, mais pas sur les mêmes terrains. La prolongation de l'expérimentation à 2012 et de l'évaluation à 2013 est une opportunité pour effectuer des ré-interrogations. Il va de soi que, selon nous, des dispositifs tels que le PEC devraient bénéficier d'une évaluation continue.

4. Conclusion : le protocole d'évaluation

Tous les éléments évoqués précédemment dessinent les contours du protocole d'évaluation dont la majorité des investigations a été effectuée pour un rendu des résultats fin 2012. Il est donc logique que la présentation du protocole conclue ce chapitre.

ÉQUIPE ET PROTOCOLE D'ÉVALUATION

Equipe d'évaluation (CAR centre associé régional du Céreq) : Catherine Béduwé, Françoise Dauty, Philippe Lemistre et Catherine Soldano, Gabriel Tahar (CAR Toulouse : CERTOP / CRM CNRS université de Toulouse), Benoît Cart et Marie-Hélène Toutin (CAR Lille : CLERSE CNRS université de Lille 1), Isabelle Borrás et Nathalie Bosse (CAR Grenoble : CREG université PMF Grenoble), Sophie Divay (CAR Paris : CES CNRS université Paris 1), Laure Gayraud (CAR Bordeaux CED CNRS IEP université Bordeaux 2) , Nathalie Beaupère (CAR Rennes : CREM CNRS université de Rennes 1).

Les deux vagues d'évaluation

1^{ère} vague (2009-2010) : 7 universités - Cergy Pontoise - Grenoble 1 - Montpellier 1 - Paris 12 – Poitiers - Toulouse 1 - Toulouse 3

2^{ème} vague (2010-2011) : 6 universités - Bordeaux 1 - Bordeaux 2 - Lille 1 – Pau – Toulon - Valenciennes

Le dispositif d'évaluation comporte trois volets de récolte de données sur l'expérimentation PEC au niveau L. La plupart des investigations sont réalisées.

Volet 1 – (40 entretiens) Analyse de la mise en œuvre du PEC à partir d'enquêtes monographiques réalisées sur les 13 sites. Présentation des spécificités de sites et de filières de formation eu égard aux problématiques de décrochage et d'insertion. Modalités de mise en œuvre du PEC : configuration institutionnelle (BAIP.), acteurs porteurs et mobilisation des enseignants. Impact du PEC sur la sensibilisation des personnels à la problématique de l'orientation et de l'insertion et influence sur les relations entre services (évolutions institutionnelles),

Analyse du rôle du réseau PEC dans la mise en œuvre et des attentes institutionnelles (10 entretiens). Perspectives des membres du conseil scientifiques, du comité d'orientation des différents groupes de travail et partenaires (MESR, notamment).

Volet 2 – (40 entretiens) Enquête qualitative auprès accompagnateurs de la démarche (enseignants-chercheurs et autres). Evaluation de l'appropriation du dispositif, impact sur les représentations et pratiques des enseignants-chercheurs : comment l'outil PEC conduit à diffuser la mission d'orientation et d'insertion professionnelle au sein des universités concernées ?

Volet 3 – (50 entretiens – 6000 questionnaires) Enquêtes auprès des étudiants bénéficiaires du dispositif PEC (avec groupes témoins)

a- Enquête qualitative : entretiens semi-directifs auprès d'étudiants bénéficiaires. Une série d'entretiens conduits en 2009-2010. Autre série d'entretiens conduits en 2011-2012. Réinterrogations 2012-2013. Enquête sur les conditions d'accès, les modalités d'usage, la perception de l'utilité ex-ante et ex-post pour le déroulement de leur parcours de formation et d'insertion...

b- Enquête quantitative : questionnaires en mars de l'année universitaire suivante de la formation au PEC + groupes témoins en deux vagues (universités entrées dans le dispositif en 2009-2010, interrogations 2011 puis universités entrées en 2010-2011 interrogation 2012) : type de poursuites d'études, décrochage, validation du parcours, qualité de l'emploi, satisfactions (parcours d'études, correspondance entre la situation et les attentes, appréciations sur les services de l'université et l'aide apportée par l'université dans différents registres), module spécifique PEC.

Méthode : test d'indicateurs (quali et quanti) + statistiques descriptives + investigation statistiques explicatives « toutes choses égales par ailleurs ».

Réinterrogations mars 2013.

Bibliographie

Borras I., Epiphane D., Lemistre P., Ryk G. (2012), *Étudier en licence : parcours et insertion*, Céreq, Relief n°36.

Divay S. (2011), « L'évaluation qualitative : objectiver sans compter », Céreq, *Bref*, n° 286.

Dubois J-M, Podevin G. (2011), « Entre indépendance et connivence, la délicate posture de l'évaluateur embarqué », Céreq, *Bref*, n° 294-1.

Epiphane D., Sauvageot C., Stoeffler-Kern F. (2006), « Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur », rapport du Haut Comité éducation économie emploi, Paris, La Documentation française.

Lemistre P. (2012), *La segmentation actuelle du marché du travail est-elle soluble dans la flexicurité ?*, Céreq, net.doc, n°88.

Partie 2 – Regards théoriques pluriels sur la démarche

Chapitre 5 – Articulation « expérience et compétence »

Chapitre 6 – Interactions « autoévaluation – évaluation »

Chapitre 7 – De l'accompagnement à « l'accompagnement au parler de soi »

Chapitre 8 – Liaisons « rapport au savoir et réflexivité »

Chapitre 9 – Dispositif sociotechnique et identité numériques

Chapitre 10 – Reconnaissance des compétences dans l'emploi

Chapitre 5 - Articuler « expérience et compétence » dans la démarche PEC

Jacques Aubret, Jean Biarnes

La réalisation du Portefeuille d'expériences et de compétences (PEC) sollicite deux notions au contenu multiple : celle d'expérience et celle de compétence. Ces mêmes notions sont largement utilisées, mais de manière différente, dans le monde du travail et dans celui de la formation. Une question se pose : s'agissant de la réalisation du PEC, comment comprendre l'articulation de ces deux notions de telle manière qu'elle induise des activités favorables au travail réflexif sur soi, sur autrui et sur les environnements sociaux et économiques ? Et d'abord que recouvre chacune de ces deux notions.

1. La notion d'expérience

Le mot expérience est apparu dans la langue française au XIII^e siècle. Il vient du latin *experientia*, terme dérivé du verbe *experiri* qui signifie « faire l'essai de ». *Le Petit Robert* distingue un ensemble de significations où le mot expérience est articulé autour de verbes de nature différente : faire, avoir, éprouver, réaliser. Quatre catégories d'usage de la notion peuvent être distinguées.

La première catégorie correspond à l'un des usages les plus courants du terme « expérience ». Elle exprime des contenus d'activités comme dans l'énoncé : « Nina a une expérience de technicien supérieur de quatre ans ». La seconde renvoie au domaine subjectif du ressenti, de l'analysé associant implicitement ou explicitement des faits psychologiques à des faits ou événements extérieurs qui ont servi de stimulus, comme dans : « J'ai fait l'expérience de la douleur ». La troisième catégorie concerne les usages scientifiques du terme. Elle désigne des faits provoqués ou rencontrés et la démarche de construction de connaissance qui donne du sens et une finalité à l'analyse de ces faits. Analyser une expérience ne se réduit pas au fait d'observer mais inclut l'idée d'« observer pour comprendre ». La quatrième catégorie de signification est relative aux usages sociaux de la notion. Elle prend appui sur les trois catégories de signification énoncées ci-dessus pour en faire un objet d'échange, de dialogue, de confrontation, d'évaluation. L'énoncé « Le responsable d'atelier a moins d'expérience que son adjoint » renvoie à des réalités observables et à la définition de critères de valeur applicables à ces réalités. La particularité de ces usages sociaux c'est la variabilité des significations produites, lesquelles dépendent des situations, des interlocuteurs, des finalités des échanges qui motivent l'usage du mot.

Le lien commun entre ces usages est englobé dans une définition générale dans laquelle le terme « expérience » désigne conjointement des pratiques (activités concrètes) et les effets qu'elles engendrent sur les individus et les groupes sociaux. Les pratiques sont la partie visible de l'expérience, ce qui est observable et objectivable. En revanche, ce qui résulte de l'expérience peut être tout aussi bien de l'ordre de la conscience spontanée, du savoir, du ressenti, que le produit d'une analyse ou d'une interprétation. C'est sur cet aspect que le PEC insiste, ce retour réflexif qui permet de passer du simple vécu d'une expérience à la « possession » de cette expérience ce qui permet de la transformer en compétences transférables.

Des psychologues comme Piaget (1970) ou Vigotsky (1985) qui ont travaillé sur la construction de la pensée logico-mathématique lient très précisément l'émergence de la pensée logique aux expériences que fait l'enfant, et en particulier aux expériences kinesthésiques et aux expériences émotionnelles. Howard Gardner (1997) parle même d'intelligence kinesthésique et d'intelligence émotionnelle à côté de l'intelligence logico-mathématique. D'autres auteurs comme Bernard Latour (1996) contestent non seulement une hiérarchisation entre intelligence théorique et intelligence d'expérience mais refusent l'existence d'une séparation entre ces deux formes de savoirs que Jean-Marie Barbier (1996) nomme « savoirs théoriques et savoirs d'actions ». L'un de nous a montré¹ combien ces deux formes étaient liées et, comme le définit Gérard Vergnaud (1996), constituent ainsi ce qui peut être défini, à un niveau général, comme étant une compétence.

¹ J. Biarnes s'est livré à l'analyse d'un geste ouvrier au cours de trois émissions sur France Culture intitulées « L'intelligence masquée ».

2. La notion de compétence

Les dictionnaires de la langue française assimilent, selon les cas, compétence, habileté et connaissance : « Habileté reconnue dans certaines matières et qui donne le droit de décider (*Littre*) » ; « Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières (*Le Petit Robert*) » ; « Dans les affaires commerciales et industrielles, la compétence est l'ensemble des connaissances, qualités, capacités, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider sur tout ce qui concerne son métier (*Larousse commercial*, 1930) ». Dans les écrits des chercheurs et des spécialistes des ressources humaines, le terme compétence pris tour à tour comme une notion, un concept ou un construit social correspond à un savoir-faire opérationnel validé, à une capacité à résoudre un problème dans un contexte donné, à un ensemble de connaissances, de capacités d'action et de comportements structurés en fonction d'un but et dans un type de situations données, etc. Une définition synthétique aurait la forme suivante : « caractéristique individuelle ou collective attachée à la possibilité de mobiliser, d'adopter et de mettre en œuvre de manière efficace dans un contexte donné un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes comportementales ». Cette définition devrait permettre de marquer la différence avec la notion de performance. Si la compétence se prouve par la performance et l'efficacité en situation, elle demeure cependant de l'ordre du potentiel de l'individu.

La notion de compétence entre dans une constellation d'expressions touchant à l'organisation des compétences en système, à des pratiques sociales ou de gestion mettant en œuvre la notion de compétence, à la manière de décrire et de penser le travail humain.

L'organisation des compétences en système hiérarchisé oppose des compétences générales ou transversales à des compétences plus spécifiques, les premières étant communes à tous les domaines d'activités professionnelles, les secondes spécifiques à des situations déterminées ou à des catégories de situations. Une analyse de ce système permet de distinguer des compétences professionnelles (ce qui a trait à la qualité des gestes professionnels), des compétences sociales ou comportementales, (ce qui a trait à la qualité de la coopération au sein des équipes), voire émotionnelles (version actualisée de l'empathie). On oppose parfois la notion de compétence individuelle à celle de compétence collective. En l'absence de fondements théoriques assurés, ces subdivisions relèvent d'habitudes langagières et véhiculent de nombreuses approximations associées parfois à des effets de mode.

Le système devient plus complexe lorsque l'on désigne des compétences transférables, génériques, ou parfois même de compétences-clés. Le plus souvent, l'usage de telles expressions renvoie à des théorisations implicites relatives soit au processus d'apprentissage (par exemple, lorsqu'il s'agit de compétences transférables conçues comme des compétences acquises dans des situations professionnelles et que l'on peut « transférer » à d'autres situations), soit à une modélisation des conduites d'adaptation au travail (les compétences génériques – traduction française de « generic skills » –, comme les compétences-clés, sont censées rendre compte de l'efficacité des travailleurs dans la majorité des situations professionnelles actuelles).

Le terme compétence apparaît dans des expressions désignant des méthodes, des outils ou des pratiques ayant souvent à voir avec l'évaluation : évaluation des compétences, bilan de compétences, portefeuille de compétences (le PEC, par exemple), référentiel de compétences. Ces expressions témoignent de la pénétration progressive dans les pratiques sociales et professionnelles (notamment dans la gestion et le management des ressources humaines) d'une approche « par » les compétences des relations de l'homme au travail.

L'expression « logique de compétence » est cohérente avec la généralisation de l'usage du terme « compétence », à partir des années 1990, pour qualifier des profils d'emploi (compétences requises), porter des jugements sur les hommes qui les occupent (compétences acquises) et parfois établir les rémunérations. Poussée à l'extrême elle peut devenir une manière de décrire et de penser l'adaptation de l'homme au travail, comme le décrit Zarifian (2001). Selon lui, le modèle de la compétence, valorise l'autonomie et la responsabilité de chacun. Dans la perspective, développée par Zarifian, tout salarié qui passerait contrat avec une entreprise doit être considéré comme un micro entrepreneur responsable de la valeur de la prestation qu'il effectue dans son emploi (adaptation à l'imprévu et satisfaction de la hiérarchie et du client). Un tel modèle qui fonde l'adaptation de la personne à son emploi sur la responsabilité personnelle peut engendrer une formidable précarité et fragilité au sein du rapport salarial.

Des différents usages du concept de « compétence » à celui qui en est fait dans le PEC

« L'école doit apporter les compétences clés nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité » (Parlement européen 2006). Qui ne souscrirait pas à de tels objectifs apparemment au service du sujet, sauf que les derniers mots sont évidemment, comme toujours, les plus importants. Quand on sait que ce programme du

Parlement européen fait immédiatement suite à la publication par l'OCDE et par la Banque mondiale de la liste « des compétences de bases pour entrer dans l'économie de la connaissance », liste qui elle-même s'inspire de différentes études nord-américaines, canadiennes et hollandaises sur les besoins de l'industrie, plus aucune ambiguïté n'est possible. Dans ce cas il ne s'agit pas de concevoir la compétence comme la mise en action de savoirs et de savoirs faire pour leur donner sens et, en boucle de rétroaction comme le définirait Edgar Morin (1990), pour, en définitive, les construire. Les compétences sont alors conçues par les systèmes d'éducation et de formation aujourd'hui comme les ultimes objectifs des apprentissages. Les savoirs et savoir-faire ne sont plus que des ressources que l'élève ou l'étudiant ne doit pas obligatoirement posséder, mais doit être capable de mobiliser un temps donné, pour réussir une action donnée. Exit alors les savoirs non directement liés à la réussite d'une activité. À quoi peuvent en effet servir la philosophie, l'histoire des arts et des sociétés ? Dans un monde économique en crise, où ce qui est au centre des préoccupations n'est évidemment pas l'humain mais la rentabilité immédiate, la loi du comptable exerce une pression énorme sur l'école qui ne devrait délivrer que les savoirs nécessaires aux tâches à accomplir. La démarche préconisée dans le PEC est à l'inverse une démarche humaniste et constructiviste où l'étudiant est accompagné dans une « identification-construction » de ses compétences à partir de ses expériences dans une démarche rétroactive et rétro-réflexive. Les compétences et savoirs ne sont pas des buts en soi, mais des acquis qui s'auto-répondent et se co-construisent dans un processus en spirale et sans fin, au seul bénéfice du sujet qui les met en oeuvre dans son parcours de vie et pas seulement dans son parcours professionnel au bénéfice d'une entreprise. Là réside la grande différence entre la démarche du PEC et celles des différents « passeports » ou « portfolios » définis non seulement au niveau français, mais surtout européen.

3. L'articulation « expérience - compétence »

La démarche PEC nous renvoie au monde de la formation et à celui du travail. Elle est censée faire le pont entre ces deux mondes où l'on utilise communément la référence à l'expérience et aux compétences. Nous nous concentrerons sur l'analyse de ces relations à trois niveaux : le niveau institutionnel, celui de l'analyse et celui de l'évaluation.

3.1. L'articulation « monde de la formation - monde du travail »

Dans les formations professionnelles notamment, l'expérience, soit sous la forme de stages en entreprise, soit dans des formations en alternance ou par l'apprentissage, du CAP à la formation d'ingénieurs, est partie intégrante des programmes et de la pédagogie. En entreprise, l'expérience est à la fois recherchée (par exemple dans les offres d'emplois) et suspectée de coûter trop cher (exclusion des seniors).

La référence aux compétences est inscrite dans les programmes de formation et dans le contenu de la certification par les diplômes, titres et certificats. Les programmes énoncent en quelque sorte les cibles à atteindre. La référence aux compétences traduit un changement de regard sur ce que la formation doit transmettre : au lieu de se fixer uniquement sur la transmission de connaissances très marquée par les cloisonnements disciplinaires on regarde ce à quoi peut servir dans la vie de chacun ce qui est objet d'apprentissage. Ce changement peut être regardé de manière favorable si l'on pense que le fait de donner des buts concrets aux apprentissages est propre au développement de motivations à apprendre et de sentiments positifs de compétence. En outre, sur le plan institutionnel, les responsables se réjouiront de l'effort accompli par le système éducatif pour établir une meilleure correspondance entre la formation et l'emploi.

Dans le monde du travail, la description d'un emploi ou d'un poste en termes de compétences signale, de manière plus ou moins explicite, conformément à la définition de la notion donnée plus haut, l'ensemble des exigences attendues, et ce qui servira de base à toute évaluation de l'efficacité (ou de la performance) du salarié. Il y a donc dans cette démarche un souci louable de clarification dont les bénéficiaires devraient se faire sentir tant en ce qui concerne le recrutement que la gestion (si possible préventive) des emplois et des compétences. Tout peut dépendre de la manière dont sont établis les référentiels d'emplois et de compétences et les critères d'évaluation.

C'est sans doute sur la référence aux compétences que les risques de dérive sont le plus important dans l'articulation « expérience - compétence ». Deux risques majeurs sont identifiés : soumission aveugle du système de formation au monde du travail, vision à court terme des contraintes des emplois au détriment d'une vision intégrant les mutations prévisibles des organisations du travail et du contenu des emplois et des

parcours professionnels à travers ces mutations. Seule une co-construction des référentiels professionnels et des référentiels de formation (intégrant les formateurs, les gestionnaires des ressources humaines, les chercheurs) peut permettre d'éviter ces risques. Cette démarche de co-construction trouve des applications dans le PEC, lorsqu'il s'agit de passer de l'analyse des formations et des expériences à une traduction dans le langage des compétences.

3.2. L'articulation « expérience - compétence » comme espace d'analyse des rapports « savoir - action »

La réalisation du PEC passe par une analyse réflexive portant sur les expériences de vie, dans le but de faire émerger les acquis résultant de ces expériences. La mise en place de la Validation des acquis de l'expérience depuis la loi de modernisation sociale de 2002 avait, à la suite de mesures réglementaires et législatives plus anciennes (décrets de 1985, loi de 1992) habilité l'expérience comme source d'acquisition de connaissances et de compétence au même titre que la formation académique. La relation entre les activités d'un sujet et le processus d'apprentissage est établie et bien décrite par les chercheurs. Le processus d'apprentissage par l'expérience a été décrit comme un processus circulaire par D. Kolb (1984). Le cycle est composé de quatre phases : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite, l'expérimentation active.

Des chercheurs comme Malglaive (1990) se sont efforcés d'identifier de manière très précise le contenu des savoirs construits par l'expérience professionnelle et comment ceux-ci interagissent avec les savoirs construits en formation, notamment à propos de la formation des ingénieurs. Selon lui, c'est dans l'action que se construit la structure dynamique de la compétence, c'est-à-dire de la capacité à mobiliser de manière efficace l'ensemble des savoirs distingués.

Cependant la démarche qui va de l'analyse des acquis de l'expérience au codage de ces acquis en termes de compétences ne devrait pas aboutir à une simple comparaison de deux listes, celle des acquis d'une part, et celle d'un référentiel de compétences d'autre part. Celui-ci apparaîtra souvent préétabli, quasiment imposé. La réalisation de la démarche PEC peut utilement conduire son titulaire à une interrogation sur le contenu des activités et compétences qui semblent correspondre aux acquis inventoriés. Il s'agit d'un travail d'explicitation du monde professionnel en réponse à la double question : pour être efficace dans telle ou telle situation (être performant et se montrer compétent) quels sont derrière la description en termes des compétences requises, les savoirs, savoir-faire et savoir être réellement mobilisés et comment sont-ils mobilisés ? Comment, en acceptant l'emploi visé, pourra-t-on développer les compétences que l'on ne maîtrise pas encore ?

Répondre à cette double question c'est accepter une confrontation essentielle avec le monde du travail. Ces questions se posent au niveau individuel. Elles sont aussi posées aux gestionnaires des ressources humaines lorsqu'ils recrutent des personnes compétentes ou traitent les problèmes de formation professionnelle continue.

3.3. L'articulation : « valorisation des acquis - reconnaissance des compétences »

La mise en œuvre des procédures de validation des acquis de l'expérience a ouvert le champ de l'évaluation des acquis à la certification garantie par l'état. Mais qui dit « validation de l'expérience » ne dit pas « reconnaissance des compétences », même si l'on reconnaît la nécessaire continuité dans l'usage de ces deux notions pour l'élaboration de projets d'entrée et de maintien dans le monde professionnel. La principale divergence dans ces deux domaines d'évaluation tient à la durée de validité des jugements évaluatifs. Lorsque les acquis de l'expérience sont validés ils peuvent l'être dans un système de certification (les diplômes dans le cadre de la VAE) qui résiste au temps (on est bachelier pour la vie). Les compétences, quant à elle, peuvent être constamment remises en question en fonction des changements dans le travail ou des changements personnels. La démarche PEC est une démarche dynamique de ce point de vue car elle invite et favorise les reformulations permanentes de la description des acquis de l'expérience en termes de compétences en fonction des évolutions de l'offre et de la demande et de l'usage. Mais il ne faudrait pas sous-estimer le risque d'assujettissement de la personne qui peut résulter des évolutions de la demande de compétences qu'elle ne peut maîtriser.

4. Conclusion : incidences sur la réalisation d'un PEC

De ce qui vient d'être dit l'on peut extraire quelques principes essentiels structurant la démarche PEC. Le premier est bien de mettre le sujet-étudiant au centre de cette démarche. Le PEC lui appartient et il le co-construit dans un but d'explicitation des compétences acquises au cours d'un cursus d'études et de pratiques multiples. Le second principe est celui d'une démarche alliant dans un incessant aller-retour, pratiques et théories, avec une explicitation régulière des acquis en terme de compétences. Le troisième est celui du développement des capacités à se situer et à situer ses compétences acquises en fonction d'un espace professionnel ayant ses lois, ses besoins, ses exigences afin de pouvoir y répondre sans y être assujéti. Le dernier est que cette démarche, initiée lors du cursus universitaire, est valable sur tout le parcours professionnel de chaque étudiant et lui sera d'une grande utilité s'il avait besoin à un moment de travailler une « validation des acquis de son expérience ».

Bibliographie

- Barbier J.M. (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF .
- Gardner H. (1997), *Les formes de l'intelligence*, Paris, ed. O. Jacob
- Kolb, D. (1984), *Experiential learning : experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-hall.
- Latour B. (1996), « Sur la pratique des théoriciens », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 131-147.
- Malglaive G. (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- Piaget J. (1970), *Psychologie et épistémologie*, Paris, Denoël.
- Vergnaud G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 275-293.
- Vigotsky L.S. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor.
- Zarifian P. (2001), *Le modèle de la compétence*, Paris, Editions Liaisons.

Chapitre 6 – Interactions « autoévaluation-évaluation »

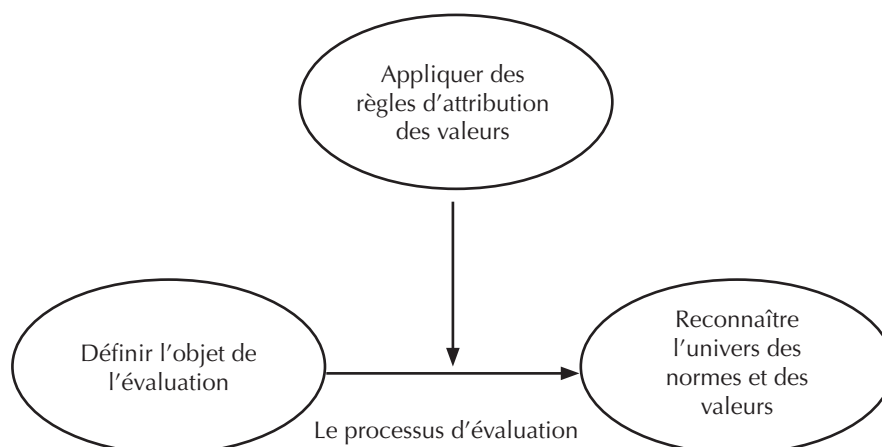
Jacques Aubret

L'évaluation, définie à la fois comme processus d'attribution de valeur et comme résultat, est au cœur de la réalisation d'un portfolio. Elle affecte le regard et les jugements de valeur que l'on porte sur soi (on parlera dans ce cas d'autoévaluation) et la perception des jugements d'autrui sur soi (on parle d'évaluation externe ou d'évaluation par autrui). L'évaluation comme l'autoévaluation (composantes de l'activité cognitive fortement sollicitées par la vie en société) ne sont a priori ni objectives, ni subjectives. La subjectivité ancre le processus d'évaluation dans des sentiments personnels ou des émotions collectives alors que l'objectivation introduit dans ce processus des éléments de rationalité qui rendent les jugements de valeur intelligibles et partageables. La construction d'un espace d'interactions entre évaluation et autoévaluation fait partie de l'accompagnement de la démarche PEC. Trois aspects du processus d'évaluation sont particulièrement concernés : la définition de ce qui est évalué, la reconnaissance des formes d'expression des valeurs, l'explicitation des règles d'attribution des valeurs. Nous évoquerons brièvement le contenu de ces trois phases de l'évaluation avant de voir comment elles peuvent se réaliser dans l'analyse de l'expérience et des compétences, et à travers les stratégies de présentation de soi.

1. Les trois phases d'un processus d'objectivation de l'évaluation

Figure 1

LES TROIS PHASES DU PROCESSUS D'OBJECTIVATION DE L'ÉVALUATION



La première phase de l'objectivation porte sur l'explicitation des « observables », c'est-à-dire des indicateurs (paroles, comportements, résultats d'évaluation, performances, réalisations personnelles ou professionnelles, etc.) dotés de propriétés susceptibles d'être perçues de la même manière par des personnes impliquées différemment dans l'évaluation. Cette première étape est particulièrement concernée par la collecte des éléments de vie qui sont mobilisés pour servir de « preuves » dans l'utilisation du portfolio.

La seconde phase porte sur la reconnaissance du monde des normes et des valeurs à travers lesquelles s'expriment la qualité d'un projet, le contenu d'un bilan de compétences, la force des motivations, etc. Les valeurs sont une traduction dans une culture donnée propre à chaque communauté humaine (organisations de travail, associations, appartenances religieuses, politiques, syndicales, scientifiques, philosophiques, philanthropiques, etc.) de ce qui est ou non apprécié et valorisable. L'intégration dans une communauté humaine passe par la reconnaissance des valeurs partagées. Dans sa construction, le PEC est une démarche de reconnaissance des valeurs personnelles et professionnelles, celles que l'on s'attribue et celles qui sont attendues par autrui. Établir un référentiel d'activités, émettre une offre d'emploi c'est, non seulement décrire

un emploi, mais c'est fixer la référence à partir de laquelle les compétences ou les qualités d'un candidat seront évaluées.

La mise en relation des « observables » et de l'univers des valeurs s'opère par l'application de règles souvent implicites. L'objectivation de ces règles est l'un des moments forts de l'évaluation sur lequel repose une grande part de sa crédibilité. Les études scientifiques faites dans le cadre de l'évaluation scolaire ont montré de fortes dépendances entre certaines caractéristiques des évaluateurs et les jugements de valeur qu'ils portent (voir, par exemple, Noizet et Caverni, 1979). De même on a étudié les biais de l'évaluation attribuables à des effets de contexte qui traduisent une sorte de contamination des jugements que l'on peut porter sur autrui par des événements sans rapport direct avec la valeur de l'objet évalué (effets de halo, d'ancrage, de contraste). Ces effets sont attendus autant dans l'autoévaluation que dans l'évaluation externe par autrui. La confrontation entre ces deux sources de l'évaluation est propre à réduire ce qui peut entraîner sous estimation ou sur estimation des qualités de la personne. L'une des difficultés de l'évaluation tient à l'explicitation des rapports ou des critères permettant de positionner les indicateurs retenus sur une échelle de valeurs. Des « artifices » (le plus souvent il s'agit de procédés de mesure) sont utilisés pour réduire la subjectivité de l'évaluation : la notion de niveaux de compétence ou d'acquis, par exemple. À chaque niveau distingué correspondent des données observables prélevées dans les expériences de la personne évaluée (comportements, performance en situation, etc.). La détermination de niveaux de compétences permet de passer d'un jugement souvent trop global à des indications plus spécifiées.

2. Interactions entre évaluation et autoévaluation dans l'analyse de l'expérience et l'évaluation des compétences

L'évaluation des acquis et des compétences passe par l'analyse des expériences personnelles, sociales et professionnelles. Dans la démarche portfolio, le temps de l'analyse est l'un des moments de confrontation entre soi et autrui et de reconnaissance réciproque. Il existe différentes méthodes d'analyse de l'expérience. L'entretien d'explicitation de P. Vermersch, par exemple, doit permettre aux deux interlocuteurs en présence de s'informer sur la manière dont une tâche donnée a été exécutée, l'intervieweur ayant pour rôle de faire expliciter ce qui pourrait paraître aller de soi. En effet, non seulement la personne interviewée est seule capable de parler de ses intérêts et valeurs, mais souvent elle détient des informations essentielles sur ses actions (circonstances, déroulement, résultats), sur la manière dont elle les a conçues, organisées, exécutées et ce qu'elle en a tiré pour ses actions futures. Le travail d'explicitation éclaire les interlocuteurs sur le fonctionnement cognitif du sujet aux différentes phases de l'analyse : prise de conscience de chacun des aspects des actions ; explicitation des manières de procéder (le « comment » de l'action) ; prise de conscience de la manière de verbaliser les actions ; analyse de l'activité cognitive impliquée par ce travail de prise de conscience (Vermersch P., 1994).

Les méthodes d'analyse de l'activité développées par Y. Clot (1999 ; Clot *et al.* 2001). ne s'arrêtent pas à la description de ce que fait l'homme au travail, mais elles comportent la prise de conscience et l'analyse de ce qu'il est dans ce qu'il fait, et de toutes les déterminations extérieures à ses actions propres mais qui pèsent sur leur orientation et sur leur exécution. La méthode des confrontations multiples utilisée dans un cadre de recherche mais transposable à certaines conditions aux pratiques d'analyse de l'expérience s'appuie pour une part sur des « autoconfrontations » simples (confrontation entre le chercheur et le sujet) et croisées (confrontation entre plusieurs sujets). La technique des instructions au « Sosie » consiste à donner la consigne suivante à un sujet volontaire : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre, afin que personne ne s'avise de la substitution ? ». Les matériaux recueillis donnent lieu à des confrontations diverses : confrontation du sujet avec lui-même née de l'obligation de traduire son activité pour autrui, reprise par le sujet des traces de l'échange et commentaire écrit de ces traces.

L'analyse des expériences est un premier maillon de leur mise en valeur, sous la forme d'acquis dans la VAE, à travers le langage des compétences dans le portfolio. La confrontation « soi- autrui » dans l'analyse comme dans l'évaluation favorise la prise de distance par rapport à des jugements fondés sur des approximations d'origine subjective qui conduisent à la sous-estimation autant qu'à la surestimation de soi et de ses capacités. L'image de soi et le sentiment de compétences se trouvent confortés par ce qu'apporte la présence d'autrui dans le processus d'autoévaluation. Le jugement porté sur autrui se trouve consolidé par la part qu'il prend dans son élaboration.

3. L'évaluation pour l'orientation et la gestion du parcours de vie

L'évaluation n'a pas sa fin en elle-même. L'interaction dans l'évaluation prépare en quelque sorte les situations d'évaluation auxquelles tout individu se trouve confronté dans la gestion du parcours de vie.

En matière d'orientation du parcours de vie, le vingtième siècle a toujours associé évaluation et orientation. L'objectivation de l'évaluation s'est appuyée sur les méthodes psychométriques, scientifiquement éprouvées. Il s'agissait alors d'orienter les jeunes vers les voies présentant pour eux le moindre risque d'échec. L'évaluation servait parfois de prétexte à imposer une orientation pilotée de l'extérieur. La fin du vingtième siècle a fait sa révolution copernicienne : le sujet a été placé au centre du processus d'orientation et les conseillers ont joué le rôle d'accompagnateur des personnes dans la conquête de leur autonomie de prise de décision (Aubret, Blanchard, 2010). C'est ainsi qu'est né le bilan de compétences dans les années 1990 associé à des incitations à réaliser des portefeuilles de compétences. Le droit de la personne à s'évaluer pour décider de ses orientations en s'appuyant sur les médiations sociales proposées dans les actions de bilan est ainsi affirmé par le législateur. L'autoévaluation entretient la part de rêve humain, l'évaluation apporte le regard d'autrui dans la gestion réaliste de ce rêve. Ces deux dimensions de l'évaluation jouent sur les différentes formes de présentation de soi dans la vie sociale.

4. La présentation de soi : authenticité et stratégie

« Se présenter » est un classique des démarches d'insertion et de transitions professionnelles. La présentation de soi ne se réduit pas aux déclarations que l'on peut faire sur soi dans un entretien, une lettre de motivation, un CV, un entretien avec le hiérarchique dans une entreprise ou la passation devant un jury de VAE. La présentation de soi a fait l'objet de recherches : on distingue généralement la présentation de soi stratégique, la présentation de soi authentique (distinction tout à fait pertinente dans la démarche d'élaboration d'un portfolio).

La présentation de soi stratégique correspond au besoin de contrôler les perceptions et les évaluations que les autres se font de soi. Elle procède d'intentions visant à créer des impressions précises chez ceux qui nous observent ; par exemple pour éviter de perdre la face à la suite d'événements qui ne seraient pas socialement à notre avantage, ou de contrecarrer les effets de performances négatives ou les situations d'échecs ? La démarche du portfolio conduit à un moment ou l'autre de sa réalisation à la collecte de preuves (des éléments « observables » objectivés dans le processus d'évaluation) et à la réflexion sur leur valeur de preuves en fonction des cibles d'utilisation visées. Il s'agit de préparer l'argumentation permettant de se faire reconnaître et évaluer de manière positive.

La présentation de soi authentique consiste à montrer aux autres ce que l'on est (ou ce que l'on croit être). Ce qui touche à des éléments uniques de la personne (traits de personnalité, attitudes personnelles, motivations) est perçu comme révélateur de soi. Il a été constaté que les gens qui donnent plus d'informations sur eux-mêmes sont généralement plus appréciés que ceux qui manifestent une plus grande réserve. La démarche portfolio devrait contribuer à la reconnaissance des éléments du contexte qui appelle des réponses authentiques et à celles qui demandent une certaine réserve.

Présentation de soi stratégique et présentation de soi authentique ne s'opposent pas dans la perspective des utilisations du PEC. Poser en amont des utilisations du PEC le problème de la présentation de soi c'est attirer l'attention des accompagnateurs et des réalisateurs d'un portfolio sur l'incidence du rôle que peut jouer l'interaction autoévaluation et évaluation comme préparation aux évaluations sociales et professionnelles auxquelles personne ne peut échapper.

5. En guise de conclusion

L'effort de rationalisation dans le processus d'évaluation est exigeant mais possiblement fécond. Toutefois cet effort ne se limite pas aux démarches individuelles accompagnées. Il intervient à un autre niveau, celui de l'évaluation du portfolio en tant que pratique sociale d'aide à l'orientation et à l'insertion. Peut-on répondre à la question de l'efficacité de la pratique en ne prenant en compte que des évaluations qui ignoreraient celles que les acteurs concernés font de leur propre action ? Est-il possible d'échapper à des évaluations externes de cette pratique sociale ? Les accompagnateurs trouveront des motivations à s'engager dans ces pratiques

en confrontant leur propre sentiment sur leur action à des évaluations réalisées par des tiers non impliqués directement dans la pratique.

Bibliographie

Aubret J., Blanchard S. (2010), *Pratique du bilan personnalisé*, Paris, Dunod (3^{ème} édition).

Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L. (2001), «Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Éducation permanente*, n° 146, p. 17-25.

Noizet G., Caverni J.-P. (1979), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

Chapitre 7 – De l’accompagnement à l’accompagnement au « parler de soi » dans la démarche PEC

Jean Biarnès

1. L’accompagnement comme situation de partage

Advenir comme sujet c’est s’extraire des déterminismes de toutes sortes, et pour cela c’est savoir les transformer, c’est pouvoir jouer avec. Le « JE » est à la fois une part de l’Autre et une création unique. Si nous ne nous construisons en tant que sujet que par et dans le regard de l’Autre, celui-ci nous aliène, nous rend non-sujet. La problématique de l’accompagnement se situe dans cet équilibre instable et jamais définitivement trouvé de pouvoir porter ce regard aidant et non aliénant sur l’Autre.

Accompagner vient de « cum panis » qui veut dire « avec le pain ». Accompagner nous renvoie donc à une relation de partage avec l’Autre, et pas n’importe quel partage, celui qui symbolise la puissance de vie, le pain. Mais qui dit partage dit d’une part réciprocité et d’autre part activité. Autrement dit dans la relation d’accompagnement il ne peut y avoir un pôle actif et un pôle passif. Les deux doivent être dans une position active. De plus rien ne dit que les données du partage soient équitables, que les deux pôles se donnent et prennent la même quantité de pain. Dans l’acte d’accompagner c’est donc des modalités et du contenu du partage dont il faut discuter et non du partage lui-même puisqu’il est la nature même de la relation d’accompagnement.

Dans une société prônant l’individualisme, l’individu renvoyé à sa solitude s’est vu proposer de plus en plus de « conseillers » et aujourd’hui de « coach » tout en gardant dans le vocabulaire oral ou écrit le terme d’accompagnement. Mais ce n’est pas de cet accompagnement-là dont use le PEC car dans le coaching il n’y a pas « partage » mais tout juste une relation de pouvoir. Whitherspoon R. et White R.D le définissent en effet ainsi « c’est conduire une personne d’où elle est, au point où elle veut aller » (Center for creative leadership). Certes la personne sait où elle veut aller, mais c’est le coach qui la fera passer par le chemin qu’il choisit. La démarche PEC est au contraire une co-construction du chemin, « chemin faisant ».

2. Les trois figures de l’accompagnement

Si nous restons dans cette acception où « accompagner » c’est partager nous nous trouvons devant trois figures possibles pour de l’accompagnement.

La figure initiatique

Dans la position initiatique l’objet travaillé est le passage d’un statut social à un autre pour les deux pôles de la relation (Van Gennep 1909). L’accompagnement initiatique s’il transforme initié et « initiant » (en ce sens il y a partage), l’objet à acquérir, déjà possédé par les « initiants » n’est pas, lui, susceptible de partage et de transformation. Dans tout accompagnant existe le désir « d’initier » l’autre dans ce désir de le façonner à sa propre image, désir de prédation et de toute puissance.

La figure thérapeutique

L’accompagnement thérapeutique est très proche de la position initiatique dans un schéma cependant différent. Là où, dans l’accompagnement initiatique, le premier volet est de « tuer » en l’autre ce qui le rattache au statut social dont il doit s’extraire, le rituel thérapeutique emploie la régression aux noyaux primaires de l’organisation psychique du sujet. Là où les épreuves initiatiques marquent la limite entre les deux états c’est le travail sur soi qui dans la thérapie fait prendre conscience de cette limite. Enfin la « révélation » des secrets de l’autre monde dans l’initiatique, est la découverte de la nouvelle lecture que le sujet peut faire de lui et du monde dans le thérapeutique. Dans tout accompagnant il existe donc aussi le désir de guérir l’autre, ne serait-ce que de son ignorance du chemin à suivre.

La figure maïeutique

Si nous ne pouvons retenir la proposition socratique de dire que les savoirs viendraient des dieux, nous pouvons retenir les deux processus employés par Socrate qui sont le questionnement et l'analogie. Ceux-ci permettent de construire des propositions, de les comparer et de rejeter les raisonnements aporétiques qui mènent à des impasses.

Erasme (1529) dénie la source divine des savoirs en l'individu, c'est le maître qui sait et qui doit savoir transmettre. Pourtant cette transmission ne saurait se faire en mettant l'apprenant en souffrance et il prône alors une pédagogie de « l'agrément ». Même si le maître sait ce qui doit être bon pour son élève, il est dans une position d'écoute de ce dernier.

Rousseau (1737) quant à lui souhaite que l'élève ne soit pas corrompu par la technicité du monde d'alors et prône, comme les romantiques allemands, « le retour à la nature ». Être au plus près de la nature c'est observer l'apprenant pour l'aider à comprendre ou à faire selon sa demande, mais jamais avant que celle-ci ne soit exprimée.

La maïeutique ce n'est ni l'une ni l'autre de ces trois positions mais un « tricotage » de celles-ci. Le premier postulat est bien de poser que c'est l'autre qui détient la base de la solution de son problème mais il ne perçoit pas les liens possibles entre ces éléments acquis pour construire de manière consciente la solution recherchée. C'est alors par le questionnement, la mise en perspective d'éléments connus et la recherche des éléments inconnus que la solution pourra être construite. C'est en ce sens que l'accompagnant à la fois, suit l'accompagné mais aussi le précède dans la compréhension qu'il a de devoir poser la bonne question pour ouvrir à de nouvelles possibilités. Nous sommes là dans le champ même de la complexité chère à Edgar Morin (1992). « Conduire en suivant », ce n'est ni conduire comme le voudrait Erasme en sachant ce qui est bon pour l'autre, ni suivre comme le voudrait Rousseau ce qui ferait s'enliser la réflexion de l'Autre, c'est bien les deux à la fois, position difficile à tenir. Il existe donc la nécessité d'une professionnalisation de ce « métier » d'accompagnant.

3. Accompagner le parler de soi dans la démarche PEC

La démarche PEC donne (voire redonne) au sujet un pouvoir sur son parcours de vie par le fait que l'on y travaille le « parler de soi ». Dans un cursus universitaire – et au-delà –, la démarche PEC en développant cette compétence du « parler de soi » la rend de facto incontournable et indispensable.

Mais le « parler de soi » est le fruit d'un long processus socio-historique. Dans le discours socratique on ne parle pas de soi, on recherche La Vérité. À l'époque médiévale en occident chrétien on ne doit pas parler de soi car le « moi est haïssable ». Petit à petit on va parler de soi mais uniquement dans la confession c'est-à-dire en termes de fautes à avouer. Le « parler de soi » va même devenir un acte obligé, contraint comme dans le dispositif de l'inquisition.

C'est avec Jean-Jacques Rousseau que le parler de soi va prendre un aspect de « construction » de l'être, mais essentiellement d'une construction d'un Moi intérieur, ce que l'on retrouvera dans le processus psychanalytique.

C'est la postmodernité qui mettra l'accent sur le parler de soi comme processus transformateur, transformateur de soi et transformateur d'autrui. Si le parler de soi est au cœur de la démarche PEC c'est bien en ce sens qu'il faut l'entendre et c'est en ce sens qu'elle donne ou redonne un pouvoir au sujet sur son parcours de vie par la conscientisation de ses acquis et par sa capacité à en parler à autrui.

Pourquoi parler de soi ? Cela peut paraître, être de l'ordre de l'évidence : ce serait vouloir se faire « reconnaître par autrui ». Mais c'est là un acte de communication ambigu et paradoxal :

- ambigu parce qu'il peut intervenir dans des situations où l'accompagnant n'est pas nécessairement clairement reconnu comme tel par « l'accompagné » (qui est-il ? quelles sont ses intentions ? ses préjugés ? ses doutes ? ce qu'il sait déjà et ce qu'il ne sait pas ? ce qu'il veut entendre ou ne pas entendre ? etc.). Encore plus important, quelle image « l'accompagné » se fait de la personne qui l'accompagne ? L'accompagnateur est-il perçu comme « informateur » et à quels moments, ou comme formateur (l'image de l'enseignant), ou encore comme conseiller voire censeur ? Est-il confusément tout cela à la fois aux yeux de la personne ?

- paradoxal parce que tout échange sur soi peut aboutir à des effets contraires aux attentes des locuteurs. Par exemple, l'interlocuteur peut ne pas avoir perçu de différences entre l'expression sur soi privée (une sorte d'extériorisation des sentiments, des émotions, des pensées,) et celle qui prend un caractère public (expression de soi dans l'espace social), différence pourtant faite par le locuteur dans l'émission de son message.

Dans le PEC, le parler de soi se fait à travers un vecteur qui est loin d'être neutre, le portfolio. Nous sommes là devant une situation portant une fois encore ambiguïté et paradoxe:

- ambiguïté parce que le véritable destinataire de ce « parler de soi » n'est pas l'interlocuteur qui est devant soi (ou derrière l'écran), en l'occurrence l'accompagnateur au parler de soi, mais un individu hypothétique difficilement cernable dans le temps et l'espace.

- paradoxe car l'espace du portfolio est à la fois borné et sans bornes. Bornés par les questions guidant la réflexion et par les espaces dédiés, mais en même temps un espace pratiquement sans bornes pouvant dériver sur une « exposition de soi » sur la place publique, où toute mise en scène n'est pas écartée.

Enfin, du lieu de l'accompagnant lui-même, quel est son rôle ? Est-ce informer ? Est-ce former ? Est-ce conseiller ? Est-ce tout cela à la fois ? Cela est très important car l'on ne va pas mobiliser les mêmes contenus ni investir les mêmes postures. De l'informateur on attend une parole crédible, du formateur on attend des méthodes et des « normes », et du conseiller que peut-on attendre ?

- « informer » : la démarche PEC est balisée. Il y a déjà un accompagnement implicite inscrit dans la réalisation du PEC, un chemin à parcourir plus ou moins guidé par le programme informatique. L'accompagnant peut être tenté parfois d'aller au-devant des intentions et de la parole ou de l'écrit de la personne pour formuler à sa place ou présenter des informations sur elle ou sur les situations professionnelles induites par ce qu'il sait de cette personne, de ses acquis de formation et d'expérience. Informer est donc, dans une démarche telle que celle du PEC, une posture paradoxale. L'informateur détient des informations dont a besoin la personne accompagnée mais ne peut les délivrer que lorsque cette dernière en aura manifesté le besoin, donc au moment où ces informations prendront sens pour elle et non pas pour lui.

- « former » : la démarche PEC est une démarche de formation. Elle se situe sur des terrains parfois très éloignés des contenus des apprentissages disciplinaires notamment pour ce qui relève des méthodes qui permettent d'analyser ses expériences personnelles et professionnelles, d'analyser ses compétences, de reconnaître ses motivations et de les relater à travers de l'écrit. Cependant, comme dans toute formation, la validation du formateur (sous une forme ou sous une autre) fait partie du processus d'apprentissage. Comment concilier la liberté nécessaire du récit que l'on fait sur soi, ses expériences et ses compétences (la présentation de soi par soi) et la nécessité de donner des formes et un contenu reconnaissable par autrui, sans se trahir tout en restant crédible. Comment faire prendre conscience des changements qui s'opèrent au cours du processus d'accompagnement ? C'est pourquoi la formation des accompagnants PEC comporte des exercices d'analyse d'échantillons de paroles et d'écrits portant sur les interactions verbales entre formateurs et personnes accompagnées et ne se limite pas au fonctionnement de l'outil.

- « conseiller » : c'est permettre à la personne de donner du sens aux interactions qu'elle suscite ou peut susciter avec l'environnement par ce qu'elle exprime d'elle-même sur elle, ses expériences et ses acquis, et d'anticiper les effets de ses paroles ou de ses écrits. La démarche réflexive du PEC permet l'exercice de ce rôle.

Voici une somme de questions qui n'ont pas forcément toutes des réponses mais qui doivent régulièrement alimenter la réflexion des accompagnants de cette démarche au « parler de soi » en général et en particulier dans la démarche PEC.

4. Une professionnalisation de « l'accompagnant »

Tenir cette position complexe « d'accompagnant » nécessite donc, a priori, des outils théoriques permettant de baliser la démarche et des outils concrets permettant de la mettre effectivement en pratique. « Conduire en suivant » nécessite en premier lieu de se référer aux trois principes de Carl Rogers (1962) :

- l'acceptation inconditionnelle de l'autre, c'est-à-dire l'interdiction de tout jugement sur ce qui est apporté par l'autre en termes de connaissances ou de méconnaissances ;
- l'empathie pour comprendre l'autre dans ce qu'il énonce et le pourquoi il énonce ce qu'il énonce. Cette empathie est la condition nécessaire pour poser au bon moment la bonne question, c'est-à-dire celle qui va ouvrir une compréhension possible de liens non faits ou problématiques entre ce qui a été énoncé par l'accompagné et non pas la question qui intéresse seulement l'accompagnant ;
- la congruence qui est l'énoncé par l'accompagnant de ce qu'il pense de la situation posée, du problème abordé. Cette énonciation n'est ni une prise de pouvoir de l'accompagnant, ni le modèle d'une « bonne » solution. Ce n'est qu'un repère qui permet à l'accompagné d'interroger lui-même sa propre position et de « négocier » avec l'accompagnant la co-construction d'une solution.

La position maïeutique de l'accompagnement est profondément une position de négociation pour une co-construction de solutions. S'il y a négociation cela veut dire que l'aire de la maïeutique est une aire de conflits d'idées parce que chacun a une représentation du réel. C'est par une confrontation de ces représentations qu'une « vérité partielle » comme dirait Descartes (1637) peut être trouvée. Le travail d'accompagnement se déroule alors autour de deux axes : la transduction parce qu'il doit partir du réel pour arriver aux possibles (Lefèbvre 1996) et d'autre part la logique adductive qui en appelle à la créativité, à l'initiative « au hasard de la rencontre » comme dirait Oury (2000) ou au processus de sérendipité (Bourcier 2008)¹. Là encore nous soulignons la position complexe de l'accompagnant et de l'accompagné qui sont sur des positions à la fois « symétrique et asymétrique ». Symétrique par le pouvoir que l'un possède par rapport à l'autre, symétrique parce que nous ne sommes pas dans la prédation mais dans l'échange et le partage, mais asymétrique par rapport à la somme des connaissances que chacun peut mobiliser sur l'objet travaillé, asymétrique par les représentations liées aux statuts sociaux des deux pôles, asymétrique par rapport à l'objet « projet » à co-construire car si l'accompagné doit avoir au final « un projet » l'accompagnant doit lui, toujours, avoir le projet de ne pas en avoir pour l'autre. Maintenir cette « symétrie-asymétrie » est un travail jamais achevé.

Respecter toutes les contraintes identifiées ci-dessus, pouvoir un tant soit peu maîtriser ces situations complexes nécessitent que l'accompagnant soit lui-même accompagné par une analyse de ses pratiques.

Pour conclure, nous empruntons à François Jullien (1997) cette métaphore qui place très exactement le travail d'accompagnement en le situant dans la professionnalité et l'éthique du jardinier. Jullien nous dit que pour faire pousser une plante rien ne sert de tirer sur ses feuilles. Il est, par contre, indispensable de sarcler son pied. Autrement dit, toute action directe ne la fera pas croître plus vite, et qu'au contraire il nous faut respecter son rythme de croissance en enlevant ce qui pourrait le freiner, donc en restant « seulement » un facilitateur de croissance.

Bibliographie

- Bourcier D. (2008), *De la sérendipité dans les sciences, la technique, l'art et le droit, leçon de l'inattendu*, Chambéry, Libres sciences.
- Descartes R. (1986) [1637] , *Le discours de la méthode*, Fayard.
- Erasme (2008) [1529], « Lettre à Guillaume duc de Clèves sur l'éducation », in S. Zweig, *Erasme*, LdF/Le livre de poche.
- Jullien F. (1997), *Traité de l'efficacité*, éd. Grasset.
- Lefèbvre (1996), *Critique de la vie quotidienne*, éd. L'arche.
- Morin E. (1992), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- Oury F. (2000), « Le pré-pathétique et le tailleur de pierres », *Le bruit du temps*, n°40.
- Rogers C. (1962), *Psychothérapie et relations humaines*, Liège, Nauwelaert.
- Rousseau J.-J. (1999) [1762], *Emile ou de l'éducation*, Flammarion.
- Van Gennep (1992) [1909], *Les rites de passages*, rééd. brochée.

¹ La sérendipité c'est « trouver ce que l'on ne cherchait pas en cherchant ce que l'on ne trouvait pas ».

Chapitre 8 – Liaisons « Rapport au savoir et réflexivité » dans l'approche PEC

Francis Danvers

1. La perspective d'une société de l'apprenance pour tous

Apprendre est un processus qui embrasse toute la vie, la formation personnelle et professionnelle continuée. « Deviens ce que tu es sans jamais cesser d'être un apprenti » (Nietzsche, 1882, *Le gai savoir*). L'autoréalisation individuelle est un processus d'apprentissage permettant à chacun de devenir ce qu'il est. C'est aussi une forme d'utopie concrète. C'est enfin un mouvement de la « société apprenante » qui crée les conditions qui permettent à l'individu de réaliser ses choix et de construire ses projets personnels et professionnels.

L'apprenance s'inscrit dans les changements d'orientation des paradigmes en apprentissage. D'abord considéré comme un récepteur passif d'informations et de connaissances (vision behavioriste), l'apprenant a ensuite été reconnu comme l'acteur principal de son propre apprentissage (vision cognitiviste), pour finalement être considéré comme le créateur central de son expérience éducative (vision constructiviste).

Depuis le début des années 1970, un nouveau modèle de la connaissance centré sur l'acte d'apprendre et l'activité du sujet a pris le pas sur un modèle antérieur du rapport au savoir organisé autour de la transmission, au sens de la répétition du même, au sein de la famille ou à l'école. Dans un monde qui se transforme à un rythme accéléré, la bipolarité apprendre/transmettre un bagage de connaissances se pose en des termes nouveaux.

L'apprentissage dans la vie quotidienne n'est pas nécessairement intentionnel, ni même toujours conscient ; il est informel, implicite, incident. L'école n'est plus le lieu éducatif central et l'éducation formelle n'est plus la seule forme et la seule source éducative. L'acte d'apprendre doit être saisi dans une triple dimension : éducative, mais aussi économique et sociale.

« Apprendre tout au long de la vie » est une préoccupation internationale, avec un enjeu social et économique important, portée par des organisations internationales telles que l'UNESCO, l'OIT, l'OCDE, et des pays comme la Grande-Bretagne, la France, les Etats-Unis et le Canada. Les politiques gouvernementales d'éducation et de formation continue suivent quatre orientations : assurer une formation de base à tous les adultes ; maintenir et rehausser sans cesse le niveau des compétences des adultes par une formation liée à l'emploi ; valoriser des acquis et les compétences par une reconnaissance officielle ; lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance en renforçant les services d'accueil, d'orientation, de conseil et d'accompagnement.

À la source de la connaissance, il y a une *libido sciendi*, un plaisir du savoir. On ne peut séparer les disciplines du plaisir d'apprendre. J.-P. Astolfi (2008) évoque « la saveur des savoirs ». La posture apprenante peut se définir comme une disponibilité non devant le savoir susceptible d'être engrangé (encyclopédisme), mais devant l'apprentissage et sa dimension intimement impliquante.

Il est de plus en plus courant aujourd'hui, de désigner par le terme « d'apprenant » tout sujet engagé dans une situation d'apprentissage, que celle-ci vise l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être et ce, quel que soit l'âge de celui qui apprend. S'orienter dans l'existence, c'est savoir que l'on ignore toujours beaucoup plus qu'on se sait, quelle que soit l'envergure de ce que l'on aura appris de la vie et dans sa vie.

2. Pourquoi tout rapport au savoir est-il indistinctement singulier et social ?

Objet de recherche très fécond, le concept de rapport(s) au(x) savoir(s) s'inscrit dans un réseau de concepts tels que le « désir de savoir », la « représentation du savoir », les « rapports de savoir ». Le rapport au savoir est identitaire, social et épistémique. Le rapport au savoir est un rapport social et une relation de savoir dans un espace institutionnel donné (école, collège, lycée, université, etc.). Le rapport au savoir est en soi un rapport singulier porté par un sujet singulier. « Ce qui s'exprime dans le rapport au savoir (et à l'école), c'est l'identité même de l'individu, constellation de repères, de pratiques, de mobiles et de buts engagés dans le temps et

prenant forme réflexive dans une image de soi » (Vassilieff, 1992). Le rapport aux savoirs, aux disciplines, s'installe dès l'école maternelle. La question porte sur le sens que prend pour le sujet l'activité cognitive. « Le savoir peut prendre un sens strictement instrumental et n'être souhaité qu'en fonction du métier qu'il permet d'obtenir. Ce type de constat relance nécessairement la question de la finalité de l'école : doit-elle encourager ce type de rapport et resserrer ses liens avec le monde professionnel ou doit-elle travailler à désinstrumentaliser le savoir pour qu'il acquière sens par lui-même ? » (Charlot *et alii*, 1992).

Le rapport au savoir, c'est selon B. Charlot (1999), « l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même ». Ce concept permet d'aborder autrement la question des inégalités scolaires.

Étudier le rapport au savoir d'un (e) élève nécessite d'examiner le sens de son expérience scolaire, notamment en se centrant sur son histoire scolaire (Rochex, 1995). Force est de constater que parmi les élèves issus de classes dites défavorisées, ceux qui réussissent en classe sont ceux pour lesquels les apprentissages ont un sens intrinsèque indépendamment d'une utilité en vue de la « préparation à un bon métier ». Le sens de l'Ecole, comme programme institutionnel (Dubet, 2002), varie selon la place que chacun occupe dans l'univers scolaire.

Certains auteurs élargissent la notion de rapport au savoir à celle de rapport au monde, c'est-à-dire à un ensemble de significations qui permettent de se construire et de se repérer dans la société. Et la teneur de ce rapport au monde déterminerait la réussite ou l'échec scolaire. Pour J. Beillerot (1998), par exemple, « travailler la notion de rapport au savoir » nécessite de se pencher sur une analyse des savoirs produits et transmis par une société donnée. Une des voies possibles pour analyser le rapport au savoir d'individus peut être l'étude du rapport aux objets savants, comme les livres et les outils : « On postulerait, selon cette voie, que le rapport au savoir d'un sujet se manifesterait par les savoirs qu'il exprime, par l'attitude qu'il estime avoir et par l'utilisation qu'il fait des savoirs et des objets ».

Les auteurs observent que les « bilans de savoir » des bons élèves révèlent fréquemment des processus d'objectivation, et un travail de décontextualisation-recontextualisation (Bautier et Rochex, 1998), nécessaires à l'appropriation de nouveaux savoirs et à la réussite scolaire. Il y a également nécessité à considérer le savoir comme un objet au sens psychanalytique du terme, « c'est-à-dire un support de l'investissement affectif et pulsionnel, soumis en tant que tel à des projections et des fantasmes » (Hatchuel, 2004).

« Le rapport à l'orientation n'est pas d'une nature foncièrement différente du rapport au savoir, qui suppose un accès au métalangage... pour construire sa pensée [...] Dans et par cette pensée en mouvement, il s'agit de faire en sorte que le sujet accède à une grammaire de l'orientation, avec ce qu'il faut alors de formalisation et d'implication » (Vergne, 2005). Le PEC participe de cette démarche d'auto-analyse et de formalisation sans neutraliser l'implication subjective.

3. La démarche PEC : une démarche de réflexivité appuyée sur le retour d'expérience ?

La réflexivité est un terme apparu au milieu du XX^e siècle (1968 dans les dictionnaires). Propriété d'une relation réflexive (math.). Dictionnaire culturel en langue française. *Le Robert*, sous la dir. d'A. Rey, 2005.

À l'échelle de l'individu, la psychologie réflexive selon E. Jalley (1998), analyse les conditions de la pensée au moyen de la méthode d'observation intérieure qui les rattache à l'activité du sujet. La psychologie de l'intelligence de J. Piaget, distingue l'abstraction réfléchissante de l'abstraction empirique : la première opère à partir du résultat des actions du sujet sur l'objet et la seconde à partir des propriétés de l'objet. Le caractère réfléchissant implique le passage à un nouveau palier, une forme de structures plus riches : « Par la maîtrise du temps, l'adolescent est devenu capable de réflexion abstraite qui introduit le devenir dans son action et sa pensée [...]. Dans le caractère, c'est la formation d'un système d'attitudes de toutes sortes qui va déterminer le choix des buts et l'origine des projets. Dans l'intelligence, c'est la spécialisation des aptitudes et leur orientation vers des objectifs précis dans le travail ou dans les études » (Tran-Thong, 1978).

À l'échelle de la société, la réflexivité grandissante est une donnée centrale du processus historique de la modernité. Pour le montrer, L. Boltanski & E. Chiapello (1999) analysent Le nouvel esprit du capitalisme en faisant explicitement référence à la notion de réflexivité, en intégrant le rôle de la critique. Sujet et réflexivité ont partie liée avec des processus de conscientisation et d'orientation des conduites individuelles ou des comportements collectifs.

Dans l'acte de *Tenir conseil. Délibérer pour agir, le psycho-sociologue de l'orientation des adultes*, A. Lhotellier (2000) en appelle à une nouvelle critique de la raison pratique (praxéologie) : il s'agit d'acquérir une réflexivité critique des savoirs [...] de renouveler un paradigme communicationnel dans une éthique de la discussion dialogique. Le dialogue stimule les pensées réciproques, donc la réflexion interne (autoréflexivité) qui est elle-même dialogique. Pour une pratique de la formation au conseil, A. Lhotellier (2001) présente sept axes de travail : l'axe éthique, l'axe théorique, l'axe expérientiel, l'axe pratique, l'axe créatif, l'axe critique et l'axe intégratif et conclut son propos de manière originale sur l'idée féconde de style du conseiller : « Le style, c'est l'agencement des attitudes du conseiller, ses communications, ses opérations, son cadre de référence ». M. Paul (2004) amplifie cette réflexion en soulignant que l'accompagnement, par exemple dans une démarche de counselling, réclame une posture professionnelle spécifique. Le PEC réclame une « auto-orientation accompagnée ».

La méta-compétence à s'orienter dans l'existence mobilise des processus cognitifs et conatifs d'une grande complexité, mais aussi une quête de sens qui participe d'une vie spirituelle auquel tout être humain a droit en vue de se réaliser authentiquement dans son projet de vie. (S. Weil). Quel est le moteur de la réflexivité dans l'agir ? Un désir d'élévation de la conscience ou de la vie de l'esprit qui doit nous rendre plus humain.

Le conseiller-psychologue en orientation impliqué par exemple, dans des dispositifs d'aide au choix de carrière remplit une fonction de « praticien réflexif ». La mise en relation des trois volets : la connaissance de soi, la connaissance du monde des formations, la connaissance du monde (du travail, des emplois, et des débouchés) socio-professionnel mobilise chez l'apprenant(e) une activité de réfléchissement, de réflexion, voire de méta-analyse. L'hypothèse centrale est de considérer que le processus général de réflexivité dans la démarche PEC améliore les conditions de la prise de décision individuelle.

Ce dispositif est-il sans effets sur la vie subjective des individus qui s'y prêtent ? C. Lemoine (2009), à partir d'une évaluation des bilans de compétences a mis en évidence un phénomène d'emprise et d'auto-emprise analogue au modèle de l'emprise analytique : « On y fait l'hypothèse que cette connaissance sur soi crée un enjeu relationnel fort et impliquant et transforme les interactions en cours ».

Vivons-nous à l'heure d'une « révolution biographique » dont les enjeux sont de nature anthropologique et éthique ? Devenir acteur, auteur, impresario de son projet de vie, personnelle et professionnelle, implique dans le geste de « S'orienter dans la vie » (Danvers, 2009), de relier « actorialité » (être acteur de sa formation, par exemple), réflexivité et « auctorialité » (J. Ardoïno). Le conseiller en orientation: un expert en réflexivité ?

Comment penser son expérience ? Dans son approche de l'apprentissage transformatif (autoformation) J. Mérizow (2001) pose qu'« apprendre consiste à élaborer et à s'approprier une interprétation nouvelle ou révisée du sens d'une expérience, interprétation qui va orienter notre conscience (awareness) des choses, nos sentiments et nos actes ».

Au niveau des élèves, le livret personnel de compétence (LPC) est un outil institutionnel et pédagogique permettant de suivre et d'attester de l'acquisition et de la maîtrise des compétences du socle commun.

Au niveau des adultes, le PEC peut aider à l'entrée dans une démarche de validation d'acquis de formation et d'expérience professionnelle (décret du 23 août 1985 et loi du 12 juillet 1992). Dans cet exemple, l'étudiant(e) doit présenter un « dossier de preuves » pour attester qu'il a atteint le niveau d'exigence du diplôme visé. Dix ans après l'adoption de la loi relative à la Validation des acquis et de l'expérience, on peut souligner que dans bien des cas, notamment dans le champ universitaire, la visée humaniste de ce dispositif pédagogique place « le demandeur de validation dans une position d'acteur, sujet de la démarche, plutôt que dans celle de consommateur, objet d'un dispositif » (Lainé 2000). J.-P. Géhin (2007) estime qu'avec la reconnaissance de ce nouveau droit, on va « vers un individu responsable et réflexif », vers un sujet métacognitif capable d'un retour d'expérience sur les processus qui l'ont fait agir. En ce sens, la réflexivité dans le PEC est au centre de la connaissance de soi et de l'environnement social.

Bibliographie

Astolfi J.-P. (2008), *La saveur des savoirs*, Paris, ESF.

Bautier E., Rochex J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, A. Colin.

Beillerot J. (1998), *Voies et voix de formation*, Paris, L'Harmattan.

Boltanski L., Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris Gallimard.

- Charlot B. (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos.
- Danvers F. (2009), *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Danvers F. 2006 (ed.), *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Dewey J. (2011) [1938], *Expérience et éducation*, Paris, A. Colin.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Géhin J.-P. (2007), « La validation des acquis : quelles inflexions du modèle français d'articulation éducation/travail ? » in F. Neyrat (dir.), *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, éditions du Croquant, p. 109-128.
- Gilles D. et alii (1994), *Socrate, le retour...*, Québec, Canada, Les Editions Septembre.
- Jalley E. (1998), « Psychanalyse, psychologie clinique et psychopathologie », in R. Samacher et al., *Psychologie clinique et psychopathologie*, Paris, Bréal, p. 15-60.
- Lainé A. (2005), *VAE : quand l'expérience se fait savoir*, Toulouse, Erès.
- Lemoine C. (2009), *Se former au bilan de compétences*, Paris, Dunod.
- Lhotellier A. (2000), *Tenir conseil. Délibérer pour agir*, Paris, Seli Arslan.
- Merizow J. (2001), *Penser son expérience*, Paris, Chronique sociale.
- Paul M. (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- Vergne F. (2005), *L'avenir n'est pas à vendre*, Paris, FSU/Syllpese.

Chapitre 9 - Dispositif sociotechnique et identité numériques

Denis Gasté

Interroger le PEC (Portefeuille d'expériences et de compétences) en tant que dispositif sociotechnique, c'est l'analyser dans sa mise en réseau dynamique liée à des enjeux, politiques, économiques, sociétaux, sémiologiques, techniques, et ceci tout particulièrement dans sa dimension numérique.

Cette approche induit des enjeux conséquents dans sa capacité d'ouverture et de mémorisation des échanges tout en créant un rapport de médiation pédagogique équilibrée, de pair à pair, mais aussi des impacts liés à la traçabilité des données enregistrées et la porosité potentielle pouvant se produire entre les espaces publics et privés de communication. De même, l'instrumentalisation numérique de ce dispositif interroge les processus de médiation des démarches d'accompagnement et de médiatisation des compétences « actées », celles-ci induisant par ailleurs des retombées sur la gestion de l'identité numérique professionnelle des acteurs (étudiants et accompagnateurs). Enfin, la dimension structurante des données numériques (liées à chaque individu et chaque compétence) est au cœur des enjeux d'interopérabilité, de multidiffusion et de nomadisme des contenus pour les acteurs appelés à conduire un parcours de formation tout au long de la vie.

1. La notion de dispositif sociotechnique

L'articulation permanente des termes « démarche » et « outil » définie autour du concept « un outil au service d'une démarche » est ancrée de façon pérenne dans l'ensemble des documents et textes relatifs au programme PEC.

Au-delà de la valeur sémantique de chacun de ces termes, il nous apparaît intéressant d'aborder le PEC dans sa dimension « dispositif », et tout particulièrement dans une approche sociotechnique (démarche décrite en sociologie de l'innovation ou des techniques décrivant une construction perpétuelle articulant diverses catégories d'agents humains et de « matérialités » techniques). Dans les années 70 Michel Foucault, lie essentiellement la notion de dispositif à un rapport de forces entre pouvoir et savoir. Giorgio Agamben enrichit cette notion en distinguant les êtres vivants des dispositifs eux-mêmes et en introduisant la notion de sujet, ce dernier résultant du « corps à corps » entre les êtres vivants et les dispositifs. Quittant l'approche purement philosophique du concept de dispositif, Daniel Peraya travaille à la croisée des sciences de l'éducation et des sciences de l'information et communication et propose sa notion du dispositif comme « ... une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres ».

Il nous apparaît tout à fait fructueux d'aborder le dispositif PEC à travers cette approche car nous y trouvons, au-delà des questions épistémologiques et terminologiques pouvant être soulevées, les fondements et valeurs qui sont au cœur de la démarche de co-construction du PEC. Ces valeurs transcendent les nombreux regards et disciplines pouvant interroger ce dispositif. En effet, la notion d'intention est clairement énoncée comme déterminante dans la mise en œuvre du dispositif. On retrouve, dans la construction collégiale régulièrement élargie de la communauté des acteurs du consortium, dans les contenus textuels définissant la démarche et dans les modalités opérationnelles de pilotage, cette exigence d'une intention (liée à la notion de service public, de la place de l'étudiant dans le processus, dans cette vision partagée des notions de compétences...) comme pivot du programme de développement.

Le PEC s'inscrit bien évidemment dans une démarche communicationnelle, dépassant la dimension « machines à communiquer » énoncée dans les années 70, pour s'inscrire dans la notion d'un « artefact communicationnel ». Bien que l'ayant par la suite rediscutée, Daniel Peraya avait proposé une articulation entre « médiation de la relation » et « médiatisation des contenus ». Il nous apparaît toujours fructueux d'inscrire le PEC dans cette double fonction, celle de la médiation relevant de toute fonctionnalité et usage permettant à l'utilisateur (sous ses différents états et fonctions) d'être en contact et rapport avec le(s) contenu(s) et les autres usagers, et celle de la médiatisation relevant d'une triple approche sémantique/sémiotique/scénaristique (c'est à dire du langage, de la conception visuelle et sonore et du récit) permettant de rendre ces contenus accessibles et appropriables par les usagers.

Au titre de la médiation, nous avons déjà eu l'occasion de travailler sur les différentes modalités du dispositif permettant de mobiliser, mais aussi de définir, la diversité des acteurs (étudiants et accompagnateurs sous plusieurs rôles et statuts, référents et professionnels extérieurs à la sphère universitaire). De même, avons-nous pu lister et décliner les différents rapports de médiation pouvant s'opérer entre acteurs du dispositif (de un/un à plusieurs/plusieurs), ceux-ci induisant des modalités différentes d'échanges.

Au titre de la médiatisation, il importe en premier lieu de savoir situer avec précision les objectifs attendus, et ceci de façon distincte selon les différentes parties constituant l'ensemble de cet artefact. S'agit-il de documenter /informer sur telle démarche, d'illustrer celle-ci ? de séduire les acteurs en vue d'une démarche d'engagement ? de convaincre ceux-ci de la pertinence de la démarche, mais aussi du nécessaire dépassement de ses pratiques antérieures ? et tout cela selon différents registres sémiotiques relevant de la charte éditoriale ou graphique, de l'iconographie et de la mobilisation de médias audiovisuels ou animés ?

2. La notion d'identité numérique

Au-delà de toute vision messianique des « nouvelles technologies », il est important d'évaluer la dimension numérique d'un tel dispositif, tant au titre des risques et limites, qu'au titre des apports et plus-values de celui-ci.

Plusieurs aspects sont régulièrement mis en exergue concernant les dangers du numérique, et il nous apparaît important d'en retenir trois d'entre eux plus particulièrement importants dans notre cadre. Le premier porte sur la question des moyens devant être mobilisés pour de tels dispositifs, moyens matériels bien évidemment (et notamment dans le cadre d'un déploiement massif d'une telle démarche à une échelle de généralisation) mais aussi des moyens humains qui conditionnent la réelle accessibilité et appropriation des concepts et contenus par l'ensemble des acteurs. Le second porte sur le cœur du dispositif, à savoir la production, l'inviolabilité et la sécurité, mais aussi la gestion pérenne des données produites. Enfin, cette dynamique de mise en réseau des acteurs ne manque pas de mettre en exergue tous les risques d'intrusion mais aussi de confusion entre l'espace public (qui est forcément présent dans le cadre d'une telle démarche de valorisation de compétences) et l'espace privé (qui est, lui aussi, forcément impacté dans la démarche même de réflexivité et de production de contenus informationnels liés à l'expérience de vie de chaque acteur concerné).

Au titre des plus-values, l'approche numérique d'un tel dispositif offre des potentialités de traitement informationnel croisé des données (textes, images, valeurs numériques) que ne sauraient offrir à hauteur équivalente les dispositifs analogiques précédents (portfolios, journaux de parcours de formation...). De même, la mise en réseau des différents outils et interfaces communicationnels mis à la disposition des acteurs libère ceux-ci d'une grande part des contraintes d'espace et de temps, offrant ainsi une plus grande capacité ou « égalité » d'accès à tous aux différents réseaux habituellement dévolus en analogique (professionnels, de lobbying, de promotion de réseaux d'anciens...) à des accès privilégiés.

Eloignons-nous désormais du dispositif lui-même pour nous intéresser aux acteurs eux-mêmes, et ceci au titre des enjeux du numérique dans la gestion de leur propre identité.

Parler de soi n'est pas écrire sur soi : la fracture entre l'oralité et la rédaction, très marquée dans les relations basées sur des dispositifs analogiques, se trouve bouleversée ou « redistribuée » dans les dispositifs numériques. Les rapports « indiciels » (selon la trilogie – indice/icône/symbole – du logicien Charles Pierce en sémiologie) liés aux échanges réels en présentiel ne sont bien évidemment pas de même nature dans les interactions mises en oeuvre dans ces nouveaux outils. Ces derniers offrent potentiellement toute une gamme de fonctionnalités permettant de compenser, voire amplifier de façon différente ces échanges intégrant du métalangage. Cependant la réalité opérationnelle de mise en oeuvre des moyens (difficultés de mise à disposition de matériel suffisant, engorgement des conditions d'exploitation des équipements, faiblesses de bande passante, méconnaissance des procédures...) induit bien souvent des frustrations et désillusions dans ce domaine. De plus, ces aspects sont aussi impactés par les cultures d'usages différentes entre les générations d'utilisateurs, et plus particulièrement entre étudiants et accompagnateurs.

L'écran fait écran : celui-ci est à la fois une fenêtre culturelle projetant, en termes d'usages, des fonctions et domaines différents selon les générations, mais il est aussi un masque, une sorte de bouclier qui désinhibe l'individu dans l'expression de son « moi ». On voit donc bien là tout le potentiel (mais aussi le danger) mis à disposition de l'accompagnateur qui peut trouver un levier conséquent pour « briser la glace » et créer le contact avec les utilisateurs, mais qui peut tout autant se trouver dépassé par des dérapages (ou bavardages exhibitionnistes) s'il ne maîtrise pas les codes et registres d'échanges sur ces outils.

Communiquer, c'est produire du contenu : tout dispositif (numérique ou non) est par nature consommateur

d'énergie, car l'économie même de la médiation et de la transaction s'organise à travers la production des différents contenus liés à ces échanges, et ceux-ci accaparent très souvent un temps dont on ne prend pas souvent la réelle mesure, ceci conduisant souvent à un taux d'usure et d'abandon des usagers dans leurs pratiques d'échanges.

3. Les enjeux liés aux données

La plateforme PEC s'inscrit dans une dynamique de réseau d'acteurs, mais elle s'intègre aussi dans un maillage technique d'un réseau web permettant l'accessibilité, le partage et la distribution des données relatives à toutes les démarches d'analyse, de construction et de valorisation des compétences relatives à chaque acteur du réseau, avec toutes les problématiques sociétales liées aux usages du web.

Ces usages offrent toutes les potentialités de maillage et de co-élaboration, d'échanges de savoirs propres à une économie d'intelligence collective. Pour autant, cette « corne d'abondance » s'inscrit aussi dans une logique économique du web, une sorte de « big deal » mettant en balance la gratuité des contenus produits et édités mis à disposition de tous en échange de la propagation (volontaire ou non) de données personnelles sur le réseau, et ceci avec un effet de mémorisation qui peut être particulièrement dommageable pour sa propre gestion identitaire et sa représentation publique (désignée désormais sous le terme de « e-reputation »).

Au cœur du dispositif numérique, les données informationnelles numériques constituent la « matière première » de cet artefact communicationnel, celles-ci étant désormais de plus en plus architecturées en noyaux fondamentaux (nommées généralement « essences ») et en données connexes décrivant ou contextualisant ces données originelles (nommées généralement « métadonnées »). L'évolution technologique et logicielle en cours a produit des bouleversements conséquents dans la production et l'évolution de ces unités informationnelles, à la fois au titre d'une très grande puissance de « granularité informationnelle » (c'est à dire offrant une puissante capacité de génération, structuration, dispersion d'unités informationnelles de petite taille vers une reconstruction sémantique automatique et structurée de récits) mais aussi d'une très grande versatilité de ce « grain informationnel » pouvant être indifféremment une lettre, un signe graphique ou un pixel échantillonné (d'une image). Il résulte de ces mutations des enjeux tout à fait conséquents dans la capacité de production et de contextualisation personnalisées des informations produites qui seront au cœur des développements en cours de la plateforme PEC.

À ce titre, on peut esquisser un programme de développement futur du dispositif PEC dont le noyau se construise autour de la partie fondamentale, c'est à dire les données d'identité numérique des créateurs de portefeuilles (comprenant à la fois l'identité individuelle, mais aussi toute élément réflexif, personnel sur le parcours de l'individu, l'analyse et réflexions liées à ses expériences...). Au delà de ce noyau stratégique et relativement immatériel, pourrait être engagée une réflexion portant sur une interface de type portail permettant une grande souplesse et multiplicité d'intégration d'outils, de supports de médiation propres à chaque université, chacune d'entre elles ayant fait des choix techniques spécifiques en termes de système d'information (au niveau des ENT, des outils collaboratifs, des plateformes...).

In fine, ce questionnement du dispositif social, technique et communicationnel du dispositif PEC vise à offrir un éclairage devant permettre de ne pas enfermer les enjeux du développement de cette plateforme dans une seule dimension technique, aussi complexe soit-elle. S'intéresser au fonctionnement de dispositifs dans des contextes médiatiques et de médiation, « c'est chercher à mettre en évidence les logiques qui les conditionnent et les effets que ceux-ci produisent quant au rapport au monde ». Cette démarche est au cœur des potentialités de développement de ce projet et ne saura trouver une réponse appropriée que dans un questionnement et une régulation collective de l'ensemble des acteurs du consortium.

Bibliographie

Agamben G. (2006), *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, (Traduction de la version italienne : *Che cos'è un dispositivo ?* par Rueff M.), Paris, édition Rivages poche/Petite bibliothèque.

Agostinelli S. (2003), *Les nouveaux outils de communication des savoirs*, L'Harmattan.

Peraya D. (1999), « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels », G. Jacquinot et L. Montoyer (éds), *Le Dispositif. Entre Usage et concept*, Hermès, CNRS, 25, p. 153-168.

Koukoutsaki-Monnier A., Thieblemont-Dollet S. (2010), « Fonctions stratégiques et pouvoirs symboliques du dispositif au prisme de l'interculturalité », A. Koukoutsaki-Monnier et S. Thieblemont-Dollet (dir.), *Médias, dispositifs, médiations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

Chapitre 10 – La reconnaissance des compétences dans l’emploi

José Rose

Proposer aux étudiants de se constituer un Portefeuille d’expériences et de compétences (PEC) suppose que son contenu a une valeur reconnue. Ceci ne va pas de soi. Certes, toute personne possède des qualités susceptibles d’être utiles en emploi mais seule leur mise en œuvre leur donne une valeur. Ces qualités (connaissances, savoir-faire, capacités, compétences) sont acquises en cours de formation mais aussi par les expériences accumulées. Elles sont parfois certifiées ou seulement attestées par les personnes via leur curriculum vitae.

Certaines de ces qualités sont appelées compétences pour mettre l’accent sur la capacité à les mettre en œuvre en situation de travail et en vue d’un résultat attendu. La question est alors de savoir comment elles sont reconnues et comment varie leur valeur selon les périodes, les lieux et les personnes, selon la situation de l’emploi, l’ampleur de la production des diplômes et l’existence de dispositifs de reconnaissance.

Après avoir clarifié la notion de reconnaissance, on examinera certains phénomènes affectant aujourd’hui la valorisation des compétences.

1. La notion de reconnaissance

La reconnaissance des compétences – et c’est le pari d’une démarche visant à constituer un Portefeuille d’expériences et de compétences susceptible de constituer une ressource valorisable – engage de nombreux acteurs et peut se faire à plusieurs niveaux.

1.1. Les niveaux et degrés de reconnaissance

Les compétences se situent sur plusieurs registres qui posent en des termes différents la question de la reconnaissance. Les compétences scolaires sont ainsi reconnues comme telles par l’institution scolaire puisque la détention d’un diplôme autorise ou non la poursuite d’un cursus ou l’accès à une filière précise. De leur côté, les compétences professionnelles restent des potentialités tant qu’elles ne sont pas confirmées en situation d’emploi. Pour autant, certaines expériences, scolaires ou de travail salarié, permettent d’acquérir des compétences directement applicables en emploi (capacité à travailler en équipe, à conduire un projet). Les personnes ont également des compétences sociales construites au cours de leurs diverses expériences mais aussi des compétences personnelles (présentation de soi, capacité à échanger) qui peuvent être transposables en situation d’emploi.

Ces diverses compétences ont ainsi une valeur aux yeux des personnes, qui voient en elles des sources possibles de reconnaissance et de construction identitaire, mais également au regard de la société, dans la mesure où elles permettent d’obtenir une légitimité et une position sociale, et du point de vue de l’activité productive, car elles sont recherchées par les responsables d’entreprises.

Pour ces derniers, la reconnaissance se manifeste aux divers moments de la relation salariale. Le premier est celui du recrutement, l’employeur cherchant des indices de productivité future et d’intégration professionnelle et les trouvant dans les diplômes et le curriculum vitae. La reconnaissance se manifeste aussi au moment de la définition du contenu du travail et des responsabilités confiées, lors de la rémunération qui donne une valeur monétaire à l’activité de travail et dans les perspectives de promotion, de mobilité et de formation. Selon les personnes et les contextes, il peut y avoir reconnaissance sur un certain registre (lorsque l’activité exercée correspond bien aux qualités de la personne) et pas sur un autre (lorsque le salaire est inférieur à celui escompté au regard du niveau de formation).

Cette reconnaissance des qualités varie selon les sphères d’activité. Dans la fonction publique, le diplôme et le concours sont censés attester de compétences correspondant à l’emploi visé sans qu’il soit nécessaire pour autant d’en fournir la preuve en situation : la reconnaissance est alors formelle et durable puisqu’elle garantit un statut et une carrière. Les professions réglementées sont dans une situation voisine avec des diplômes d’accès obligatoires et censés garantir l’exercice du métier : la reconnaissance est formelle mais elle n’est

pas forcément durable car la carrière dépend ensuite de la pratique. Le dispositif des conventions collectives est aussi un cadre de reconnaissance puisqu'il régit les diverses dimensions de la relation salariale : cette reconnaissance est donc formelle, pas forcément durable et limitée à une branche d'activité. Enfin, dans nombre d'emplois du secteur privé, la reconnaissance des compétences reste circonstancielle et informelle, le salarié devant constamment faire preuve de ses compétences et l'employeur gardant toute liberté à cet égard.

Ce large éventail de situations concerne aussi bien les certifications officielles de compétences – des diplômes à reconnaissance forte, générale, durable et attestée comme les diplômes d'Etat jusqu'aux certifications locales, temporaires et n'offrant que de faibles garanties – que les compétences personnelles, plus ou moins recherchées, réputées ou durables.

1.2. Le jeu d'acteurs autour de la reconnaissance

Les acteurs de la relation salariale n'ont pas les mêmes positions à cet égard. Les personnes souhaitent que leurs compétences soient reconnues dans leur emploi mais, comme la relation salariale est asymétrique, elles ne sont pas toujours en mesure d'y parvenir. De leur côté, les représentants des salariés mettent en priorité la reconnaissance de la valeur des diplômes mais aussi celle des compétences acquises par l'expérience. Quant aux employeurs, ils ne désirent pas figer une relation étroite entre diplôme et classification et préfèrent reconnaître au cas par cas les qualités attestées en situation de travail. Enfin, les instances publiques offrent une garantie aux diplômes en reconnaissant certains d'entre eux et en mettant en place des procédures normalisées d'attribution et un dispositif de labellisation.

La reconnaissance des compétences dépend donc des pratiques respectives de chacun des acteurs concernés mais aussi de leurs interactions. Ainsi, la garantie est plus grande lorsqu'il existe des conventions collectives, souhaitées par les salariés, revendiquées par les organisations syndicales, acceptées par les organisations patronales et garanties par les pouvoirs publics.

1.3. Les fondements de la reconnaissance

La reconnaissance des compétences est ainsi le résultat de plusieurs processus que les acteurs du PEC – enseignants, accompagnateurs, étudiants – doivent connaître.

Face à l'incertitude, les responsables d'entreprise sont à la recherche de signaux leur permettant d'anticiper, sans trop de risque, les potentialités des personnes qu'ils envisagent d'embaucher. Le diplôme se présente alors comme un signal de productivité supposée, un révélateur de compétences présumées, un indice de capacités d'adaptation et d'apprentissage. Mais cet indice précieux reste relatif, l'augmentation du nombre de diplômes réduisant leur valeur discriminante, et incertain car il renseigne d'abord sur la capacité de la personne à franchir les étapes du cursus scolaire. Cela reste pourtant un signal recherché car il offre une certaine garantie, officialisée par les pouvoirs publics, relativement équivalente sur l'ensemble du territoire et stable dans le temps même si les détenteurs d'un même diplôme se distinguent entre eux.

Le curriculum vitae est un autre signal utile pour le recrutement. Il fournit des indications sur la personne, ses pratiques, ses compétences et sa carrière. Mais l'appréciation reste délicate car il est déclaratif et il fournit des éléments abstraits qui peuvent être contredits en situation. L'employeur cherche alors, via ses réseaux, ses salariés et les professionnels du recrutement, des informations complémentaires susceptibles de crédibiliser les éléments de curriculum vitae.

Dans ce processus d'appréciation des qualités d'une personne, la réputation de ceux qui l'attestent est essentielle qu'il s'agisse de la personne elle-même, des responsables d'entreprises qui l'ont embauchée ou des organismes de formation et de certification. La confiance dans la capacité d'un diplôme à représenter correctement les acquis, compétences et potentialités des personnes, peut aussi s'adosser à des avis d'organismes certificateurs comme la Commission nationale de certification professionnelle.

Enfin, la valeur des personnes dépend de processus socio-économiques généraux. Ainsi, l'état du marché du travail et les modalités de son fonctionnement jouent un rôle déterminant, la rareté relative d'une certification pouvant lui conférer une valeur supérieure. La reconnaissance dépend aussi de processus institutionnels, via la réglementation du travail, les conventions collectives ou les accords d'entreprises, et de processus sociaux de hiérarchisation des activités et des formations.

2. Phénomènes affectant la valorisation des compétences

Plusieurs mouvements généraux, certains de long terme et d'autres plus récents, affectent le processus de reconnaissance des compétences et il est utile que les acteurs PEC en aient connaissance afin d'apprécier à sa juste valeur le portefeuille ainsi constitué.

2.1. La logique du titre et la dévalorisation des diplômes

En France, le rôle du diplôme est majeur et sa possession est indispensable pour accéder à nombre d'emplois. De fait, la plupart des sortants du système éducatif possèdent désormais un diplôme ce qui était loin d'être le cas il y a quelques décennies. Cette « logique du titre » est particulièrement prégnante en France, ce qui la distingue de la plupart des autres pays, et nombre de recherches ont souligné l'importance du diplôme comme critère de recrutement et de déroulement des carrières. Ainsi, les enquêtes Génération du Céreq révèlent un lien fort entre détention du diplôme et risque de chômage, vitesse de stabilisation dans l'emploi, statut de l'emploi et rémunération.

Pour autant, la correspondance entre formation et emploi est loin de constituer la norme, les phénomènes de déclassement et de non-correspondance en spécialité concernant nombre de jeunes lors du premier emploi et dans les premières années de vie active. Dès lors, le diplôme a tendance à perdre de sa valeur de signal. De plus, les diplômes recouvrent des contenus hétérogènes et ne garantissent pas un signal équivalent pour l'ensemble de leurs détenteurs. Le signal est ainsi brouillé même si subsistent, notamment pour les diplômes professionnels, des dispositifs de garantie des diplômes via les référentiels élaborés en concertation avec les partenaires sociaux. De leur côté, les curriculum vitae ont tendance à se normaliser et à mettre en avant des compétences désormais largement partagées.

2.2. La diversification des modes d'acquisition des diplômes

Ce brouillage est accentué par la diversification des processus d'accès à la compétence. On peut ainsi penser que des diplômes très généraux ou trop finement ciblés offrent des possibilités de reconnaissance réduites. Il peut aussi y avoir contradiction entre la volonté de spécialiser une formation pour la rendre attractive en la distinguant et le souci de la faire reconnaître par de nombreux employeurs.

Et surtout, depuis la mise en place de la validation d'acquis de l'expérience, on dispose d'un mode alternatif d'acquisition des compétences. Ceci conduit à la remise en cause du diplôme comme sanction exclusive d'un cursus de formation formelle et généralement scolaire. Reste à voir si la reconnaissance d'un diplôme acquis par la formation ou par l'expérience se fera à l'équivalent même si la loi en affirme le principe. L'employeur peut en effet être soucieux du mode d'acquisition du diplôme, ce d'autant que le diplôme a une valeur prédictive tandis que la validation des acquis de l'expérience enregistre des capacités effectivement mises en oeuvre.

2.3. La tertiarisation des activités

Au cours des dernières décennies, le développement des activités tertiaires, notamment celles de services et de commerce, est venu modifier les attentes de qualités chez les personnes. Ainsi, les dimensions techniques de la qualification occupent désormais moins de place tandis que les dimensions humaines sont de plus en plus recherchées. Dès lors, les formes collectives de reconnaissance perdent de leur importance au profit d'une reconnaissance individuelle et souvent éphémère. Et cela s'ajoute à un processus plus général d'individualisation de la relation salariale qui conduit à mettre en avant la reconnaissance individuelle des compétences au détriment d'une reconnaissance plus collective.

3. Conclusion

Nombre d'éléments laissent ainsi penser que le processus de reconnaissance des compétences devient problématique. La multiplication des acteurs concernés, la diversification des espaces et modes de valorisation, la déconnexion relative entre certification et formation, la démultiplication des formes de certification, l'éloignement des instances de production et d'usage des diplômes, la relative perte d'importance des conventions collectives, les transformations du marché du travail et les évolutions sociétales rendent en effet improbable cette reconnaissance.

Quelles sont alors les conséquences de cette réflexion pour un dispositif comme le Portefeuille d'expériences et de compétences ? Elles concernent d'abord le discours à tenir pour donner du sens au Portefeuille d'expériences et de compétences, former les accompagnateurs et convaincre les étudiants et les universitaires de son intérêt. Il importe ainsi d'avoir à l'esprit que la reconnaissance a de multiples facettes : elle est à la fois pour soi, pour l'entreprise et pour la société ; elle varie selon les contextes, les politiques des entreprises et l'état du marché du travail ; elle n'est pas la même aux divers moments de la relation salariale ; elle dépend d'un jeu d'acteurs toujours spécifique. Elles concernent ensuite le travail d'accompagnement des étudiants qui doit les inciter à montrer leurs acquis en termes de compétences, à s'interroger sur les contextes professionnels dans lesquels ils peuvent être utilisés, à penser en termes de signal en formulant les compétences de façon explicite et compréhensible et en fournissant les preuves de leur maîtrise. Enfin, elles ont trait aux politiques éducatives puisqu'elles les interrogent sur le degré pertinent de spécialisation des formations, l'importance de la certification des formations et des personnes, les effets de la tertiarisation des activités et le mouvement d'individualisation qui l'accompagne, le processus de dissociation entre formation et certification, la possible traduction des acquis de formation en connaissances et en compétences.

Bibliographie

Dupray A. (2000), « Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitude ou certification de compétences productives ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, n°2, p. 261-289.

Eymard-Duvernay F., Marchal E. (1997), *Façons de recruter, le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métailié.

Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (2005), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte.

Maillard F. (2012), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*, Rennes, PUR.

Maillard F., Rose J. (éds) (2007), *Les diplômes de l'Education nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Marseille, Céreq, Relief n° 20.

Partie 3 – Expériences de terrain et témoignages d'acteurs

Implantation et essaimage : une diversité de stratégies

Chapitre 11 – L'essaimage du PEC au sein du Pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) « université Lille Nord de France » : objectifs, mise en œuvre et difficultés

Chapitre 12 – De l'expérience à la généralisation du PEC à l'université Lille 3

Chapitre 13 – Le portage politique du PEC à l'université de Montpellier 1 : une stratégie et un réseau

Chapitre 14 – La démarche PEC intégrée au Projet tuteuré à l'université Toulouse 3 Paul Sabatier

Chapitre 15 – L'intégration du PEC dans le dispositif Projet personnel et professionnel de l'étudiant (PPPE) à l'IUT A de l'université Toulouse 3 Paul Sabatier

Chapitre 16 – L'introduction du PEC dans les stages à l'IUT : dernière marche de la professionnalisation - IUT A, université Toulouse 3 Paul Sabatier

Chapitre 17 – Développer le PEC et mieux évaluer les étudiants en travaux pratiques à l'université Grenoble 1 Joseph Fourier

Chapitre 11 - L'essaimage du PEC au sein du Pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) université Lille Nord de France : objectifs, mise en œuvre et difficultés

Michèle Hochedez, Olivier Senechal, Christophe Vasseur

Créé en janvier 2009, le Pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) université Lille Nord de France (ULNF) a été fondé par les six universités publiques de la région Nord-Pas-de-Calais – l'université d'Artois, les universités Lille 1, Lille 2 et Lille 3, l'université du Littoral Côte d'Opale (ULCO), l'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC) – et deux Grandes Ecoles. Il compte aujourd'hui 30 établissements d'enseignement supérieur et de recherche et regroupe environ 93 000 étudiants. Le PRES fonctionne au travers de deux commissions (Recherche et Formation tout au long de la vie (FTLV)), qui émettent des avis et font des propositions à partir des orientations fixées par le conseil d'administration. Ce dernier valide politiquement et décide ou non du financement de la mise en œuvre de ces propositions.

La commission FTLV décline la politique de formation du PRES en actions proposées par des ateliers spécialisés dans cinq thématiques : l'offre de formation, l'innovation pédagogique, l'insertion professionnelle, l'ouverture internationale et le projet personnel et professionnel de l'étudiant. C'est avec ce cinquième atelier qu'est née l'idée de l'essaimage du PEC au sein du PRES.

1. L'expérimentation

Dans le cadre de l'expérimentation nationale du PEC, les universités Lille1 et UVHC faisaient partie du consortium national des 13 universités concernées par cette expérimentation. Ainsi en septembre 2009, l'UVHC s'est engagée à expérimenter le PEC auprès de 100 étudiants en lettres et sciences humaines et 100 étudiants en STAPS, et Lille 1 auprès de 180 étudiants répartis en géographie, sciences et métiers de l'éducation et de la formation, sociologie.

À l'issue de plusieurs réunions plénières de la commission FTLV du PRES, l'idée d'un essaimage de cette expérimentation au sein du PRES ULNF fut proposée par les référents PEC de Lille1 et de l'UVHC tous deux alors vice-présidents. Ces deux référents PEC ont trouvé dans les premiers mois de leur expérimentation du PEC, matière à servir deux objectifs majeurs pour le PRES ULNF :

- la convergence de plusieurs intentions de la commission FTLV autour d'un même objet, le PEC : l'insertion professionnelle des étudiants du PRES, le développement d'innovations pédagogiques et de motivations contribuant à leur réussite et l'attractivité de l'offre de formation du PRES obtenue grâce au sens que peuvent y donner les étudiants par rapport à leur projet ;
- la mutualisation et l'enrichissement réciproque recherchés dans l'existence même du PRES ULNF.

En effet, sur un objet d'une importance majeure pour tous les étudiants du PRES, il s'agissait de faire profiter l'ensemble des universités d'une initiative prise par deux d'entre elles, et de profiter de fonds issus du PRES pour initier la dynamique de déploiement régional, pour ensuite trouver d'autres fonds permettant la généralisation.

Les universités Lille 2, Lille 3, Artois et ULCO se sont alors déclarées intéressées. Lors du conseil d'administration du PRES du 14 décembre 2009, plusieurs projets phares ont été exposés par la commission FTLV, parmi lesquels le projet d'essaimage du PEC. Ce projet fut retenu et, considérant que 6 universités étaient concernées par ce projet, une somme de 120 000 euros fut budgétée pour l'année 2010 et reversée aux universités en 2011.

Les objectifs fixés pour l'année 2011 aux quatre universités bénéficiaires de l'essaimage étaient la mise en place de schémas organisationnels et opérationnels pour la rentrée universitaire 2011, l'expérimentation dans les filières retenues sur des groupes significatifs (50 étudiants) et la réalisation d'un retour d'expérience en 2012.

Les universités Lille 1 et UVHC, quant à elles, s'engageaient à faire bénéficier les universités du PRES des formations et informations reçues sur le PEC, des retours de l'expérience nationale sur ses résultats, et des dernières versions du développement de l'outil PEC.

2. La mise en œuvre du processus d'essaimage

Le principe de l'essaimage dans le PRES a été validé par le comité de pilotage PEC national du 6 juillet 2010 et a été officialisé en décembre 2010, en présence des porteurs politiques des 6 universités participant à l'essaimage.

C'est donc dès janvier 2011, qu'a pu être véritablement entamée la mise en œuvre du processus d'essaimage. Trois séminaires de formation de 2 jours ont permis de former 49 personnes (hors Lille1 et UVHC) dont 28 enseignants issus des domaines « sciences, technologies, santé », « arts, lettres, langues », « droit, économie, gestion », « sciences humaines et sociales », et 21 personnels des services universitaires d'accueil, d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle (SUAIO-IP).

Deux rencontres régionales ont été organisées en février et en juin 2011. La première fut consacrée à l'initiation à la démarche PEC pour les « nouveaux », les pilotes opérationnels de Lille1 et UVHC y présentant la mise en œuvre dans chacune des universités. La deuxième était centrée pour l'essentiel sur les retours d'expériences et de pratiques de Lille1 et UVHC et sur les pistes de travail à venir. La richesse et la diversité des témoignages d'enseignants-chercheurs sur leur expérience d'animation et sur la contextualisation du PEC en licence 2 de chimie, dans le parcours L3 géographie AEU (aménagement environnement urbanisme), en licence culture administration média, en licence de lettres et sciences humaines, en licence STAPS ont été particulièrement appréciées par les participants qui ont pu ainsi découvrir une banque de situations pouvant être réinvesties dans leurs établissements. Il est ressorti beaucoup d'enthousiasme pour le PEC ? faut-il évaluer ou non les étudiants ? comment lutter contre l'absentéisme ? comment animer les séances quand l'outil informatique n'est pas toujours facilement accessible ? quelle participation du monde professionnel ?) où d'ordre général (comment attirer vers le PEC d'autres collègues sachant que certains se sentent parfois mal à l'aise dans le rôle d'accompagnateur, que d'autres considèrent que les heures dédiées au PEC se font au détriment du disciplinaire, qu'un argument souvent repris est le manque de reconnaissance de ce type d'implication dans le déroulement de la carrière des enseignants-chercheurs). Durant ces échanges, les charges de plus en plus lourdes supportées par les personnels des SCUAIO-IP ont été également évoquées.

Sur ces sujets préoccupant l'ensemble des participants (moyens disponibles et mobilisables, pilotage/portage politique, liens avec la pédagogie notamment disciplinaire, association du monde professionnel à la démarche), nous avons défini des pistes de travail pour l'année suivante :

- chercher à rendre systématique, dans les parcours licence, la présence du PEC dans une unité d'enseignement « Projet personnel et professionnel de l'étudiant »,
- chercher à développer auprès de nos collègues une « culture PEC », en l'alimentant par exemple par les travaux pratiques effectués par les étudiants,
- exploiter les nombreuses situations propices au PEC telles que les projets, les travaux pratiques, les stages, les mobilités, les UE langues, les enquêtes, les séminaires, les travaux de terrain, etc.,
- intégrer, dès que possible, le PEC dans les discussions menées dans chaque établissement sur le référentiel des tâches des enseignants-chercheurs.,
- favoriser la synergie entre les différents services concernés par le PEC : SCUIO, bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP), services communs de documentation (SCD), centre de ressources en langues...

Conformément à la convention signée avec le PRES, les 4 universités non concernées par l'expérimentation nationale, ont remis dans les délais un rapport dans lequel chacune devait faire figurer sa mobilisation dans les différentes actions menées aux niveaux régional et national, ses schémas organisationnel et opérationnels pour 2011 sur le modèle de ceux élaborés au national en indiquant le cadre pédagogique, les objectifs pédagogiques visés, les productions attendues, les modes d'évaluations et les ressources mobilisées.

En résumé, on peut dire que le PEC s'est déployé durant l'année 2011 dans les filières STAPS à Lille2 ; LEA, mathématiques, sciences économiques et sociales à Lille3 ; sciences et technologies à l'ULCO et dans toutes les filières de l'Artois. Il est expérimenté dans plusieurs DUT et licences professionnelles ainsi

que dans des dispositifs particuliers d'aide à la réorientation (diplôme d'université « Rebondir à Lille2 » et diplôme préparatoire à l'enseignement supérieur (DPES) proposé par l'UVHC aux bacheliers professionnels), d'accompagnement des décrocheurs (Lille3, UVHC, dispositif PHARé « Pas d'hésitation agissez et repartez » à Lille1), en DAEU à Lille1 et à l'ARTOIS, en DEUST à l'ULCO, en DUMI formation des musiciens intervenants à Lille3, et au centre de ressources en langues à l'université d'Artois.

3. Les difficultés rencontrées

En conclusion, les principales difficultés rencontrées au cours de ce processus d'essaimage sont celles évoquées lors de la journée régionale de juin 2011, et auxquelles des pistes de solutions ont été proposées :

- difficulté de trouver des lieux d'accueils de la démarche PEC, au moins de son initialisation, dans les emplois du temps des étudiants : pour cela, nous explorons l'idée d'imposer dans les maquettes d'habilitation des formations, la présence d'une UE dédiée au Projet personnel et professionnel de l'étudiant ;
- difficulté d'associer le monde économique à la démarche : pour cela nous organiserons des journées de rencontre sur le PEC avec des représentants des entreprises et des branches professionnelles ;
- difficulté pour l'enseignant-chercheur, de faire reconnaître et valoriser son implication dans le PEC : pour cela, nous proposons d'intégrer le PEC dans les discussions menées dans chaque établissement sur le référentiel des tâches des enseignants-chercheurs.

Enfin, lors de la réunion plénière du 10 janvier 2012 de la commission FTLV, fut exposé un rapport d'avancement de l'essaimage du PEC, et le dépôt du projet de généralisation nationale dans le cadre de l'appel à projets IDEFI. La réponse négative ralentit cette dynamique mais d'autres tentatives ne manqueront pas d'avoir lieu. Ainsi la généralisation du PEC a-t-elle été évoquée à l'occasion des Assises régionales pour la recherche et l'enseignement supérieur organisées par le conseil régional Nord-Pas-de-Calais.

4. Un exemple d'essaimage à l'université d'Artois

Dès sa création en 1992, l'université d'Artois, pluridisciplinaire et multipolaire, a inscrit l'accompagnement des étudiants dans ses missions essentielles. Dans chaque composante, des enseignants correspondants du service d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle (SAOIP) ont été nommés. À l'origine, chargés d'être le relais auprès des composantes et des étudiants de la politique d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle, ils ont été progressivement formés à la préparation du projet professionnel et aux techniques de recherche d'emploi par l'Association pour l'emploi des cadres (APEC). Parallèlement, des modules de préparation aux projets personnels et professionnels ont été très tôt mis en place sur le cycle licence. Le Projet personnel de l'étudiant (PPE) est initié en licence 1, il est poursuivi au travers de l'unité de construction du projet professionnel (UCPP) au cours des années 2 et 3 de licence. Ces modules, optionnels ou obligatoires selon les composantes, font intervenir aussi bien ces enseignants correspondants que des personnels ressources des services communs ainsi que des professionnels extérieurs spécialistes du recrutement.

En septembre 2009, l'Artois s'est joint au projet d'essaimage du PEC organisé dans le cadre du PRES. Le réseau d'acteurs artésiens déjà constitué a tout naturellement constitué la base de l'essaimage du dispositif PEC en Artois. La démarche d'accompagnement étant initiée depuis longtemps sur l'ensemble des sites et pour l'ensemble des formations, la sensibilisation des acteurs n'a pas posé de problème. L'outil PEC est en revanche venu combler une attente en termes de support et a constitué le fil conducteur qui manquait à la mise en place et au suivi de ses différentes actions. L'intérêt de ce réseau d'intervenants qui travaillent de concert est qu'il fait intervenir aussi bien la dimension pédagogique que la dimension orientation, insertion professionnelle et valorisation de parcours ainsi que la dimension relationnelle avec les acteurs du monde socio-économique. Chacune de ces dimensions entre en résonance immédiate avec les préoccupations mises en avant dans le PEC : bilan, projet, action et communication.

Le cadre de l'expérimentation, menée depuis la rentrée 2011, pour les phases d'initiation et de pratique, est de mettre en application la démarche PEC au travers des modules PPE puis UCPP qui constituent l'ossature de la politique d'accompagnement. Le travail récurrent sur le bilan est accompagné aussi bien par les enseignants correspondants au sein de chaque composante que par les personnels ressources des services communs (SAOIP, vie culturelle et associative, etc.). La phase de pratique vers l'autonomie se poursuit en salles d'accès libre (au SAOIP et sur des créneaux spécifiques en salles d'informatique d'accès libre avec un

accompagnateur). Coexistent ainsi, aux côtés de schémas opérationnels pour la phase d'initiation mise en place au travers de séances de sensibilisation spécifiques, des schémas transversaux qui courent tout au long des différentes phases de pratique du PEC, mis en œuvre au travers d'unités « Projet personnel et professionnel (3PE), d'unités d'enseignement ou de services divers liés à la vie étudiante.

L'expérimentation a porté dans un premier temps sur la sensibilisation des étudiants à « la démarche compétences » au travers de la préparation de projets de formation et/ou professionnels (élaboration du projet, bilans d'étapes et préparation des actions de communication nécessaires) et la présentation de l'outil PEC comme support de cette démarche. Dans un second temps, une initiation à la pratique de l'outil, qui a commencé plus tardivement avec l'arrivée de la version 3 en décembre 2011, permet aux étudiants de mieux appréhender le dispositif, son ergonomie et sa dimension pérenne. Ces deux premières phases sont menées conjointement par les acteurs du SAOIP et les enseignants correspondants.

Le PEC est ainsi expérimenté depuis un semestre sur une population d'environ 1 000 étudiants en DUT, L1 STAPS, L1 sciences (maths-info, biologie, chimie), L1 sciences pour l'ingénieur, L2 Histoire parcours patrimoine, L2 géographie, L2 et L3 sciences économiques et gestion, master SMEEF IUFM et DAEU. Une quinzaine d'enseignants, 1 personnel SAOIP et 1 chargé de formation continue (CFC) sont mobilisés pour l'accompagnement et ponctuellement des services spécifiques : vie sociale et culturelle, SUAPS, SCD et service de la formation continue.

Chapitre 12 – De L'expérimentation à la généralisation du Portefeuille d'expériences et de compétences

Carine Dubois, Marie-Christine Lenoir

L'expérimentation du Portefeuille d'expériences et de compétences est intervenue dans le cadre de l'expérimentation décidée et soutenue financièrement par le PRES Lille Nord de France.

Le fait de pouvoir expérimenter, à Lille 3, la méthode et l'outil dans un cadre non contraint du cursus de licence, tel qu'il était prévu dans l'appel à projet Hirsch, a permis d'inclure le PEC dans des actions à l'initiative des UFR, du SUAIO et du BAIP pour des étudiants de licence ou master.

1. Contexte institutionnel

Il est important d'indiquer en préalable que « la démarche compétences » n'est pas étrangère à l'université de Lille 3 dans la mesure où le BAIP est engagé depuis 2007 dans l'accompagnement des responsables de licence et master à l'expression des diplômes en terme de compétences (cadre RNCP). La culture de la compétence s'ancre progressivement, depuis cette date, au sein de l'établissement.

La mise en place du PEC résulte d'une volonté politique forte. Un « groupe de suivi PEC » comprenant l'ensemble des accompagnateurs impliqués dans l'expérimentation a été constitué, afin de permettre la réflexion, le partage et le retour d'expériences.

Par ailleurs, un support de communication a été réalisé par la pilote PEC et la formatrice des accompagnateurs. Ce document « PEC : une démarche, un outil » figure sur le site PEC national.

2. Actions réalisées

21 personnels de l'université ont été formés à être accompagnateur par les porteurs nationaux du dispositif, dont 10 enseignants et 11 personnels du SUAIO et du BAIP. Une grande majorité des personnels formés s'est engagée dans l'expérimentation.

Actions à l'initiative du SUAIO et du BAIP

Ces actions ont concerné 170 étudiants : ateliers de réorientation et de lutte contre le décrochage pour le SUAIO (75 étudiants), PEC stage et PEC insertion pour le BAIP (95 étudiants)

Actions à l'initiative des composantes pédagogiques

Le PEC a été expérimenté dans 4 cursus de licence : sciences économiques et gestion d'entreprise, information communication, musiciens intervenants, licence professionnelle en gestion et édition de fonds photographiques, et 1 cursus de master : métiers de la rédaction ; pour un total de 110 étudiants.

C'est au final 280 étudiants qui ont bénéficié de l'expérimentation du PEC.

3. L'accompagnement du PEC

Même si l'expérimentation est encore en cours, on peut dresser un premier constat qui consiste à noter que l'impact de la méthode d'accompagnement actuellement utilisée est différent selon que l'on est enseignant ou professionnel du conseil.

Si l'accompagnement des étudiants dans le cadre de la réalisation de leur PEC pose peu problème pour les personnels du SUAIO et du BAIP dont c'est le cœur de métier, elle fait par contre, l'objet de questionnements et de doutes de la part des enseignants tels que :

- la crainte de ne pouvoir répondre à certaines questions concernant l'orientation et l'insertion
- le doute concernant leur capacité à accompagner les étudiants dans leur projet
- la question de la double posture enseignant/accompagnateur quand il s'agit de leurs étudiants
- le rapport à la démarche, certains ayant tendance à n'utiliser que l'outil et s'éloigner de la démarche
- la crainte en rapport à la construction des séquences et parfois même à leur animation.

La demande de la co-animation entre enseignant et personnel SUAIO-BAIP ou même celle des personnels du SUAIO-BAIP, les moins impliqués par leur activité dans l'accompagnement au projet, traduit une difficulté en lien, selon nous, à la méthode d'accompagnement et les prérequis qu'elle suppose.

En effet, le Portefeuille d'expériences et de compétences postule de façon implicite que l'étudiant est dans *une dynamique personnelle de projet* et que le travail consiste à l'accompagner dans cette dynamique. Nombre de situations sont bien sûr favorables : étudiants en situation de réussite dans leur formation, étudiants en reprise d'études, étudiants en recherche de stage, étudiants positivement motivés pour leur insertion professionnelle, étudiants en mobilité, étudiants souhaitant créer leur activité.

D'autres situations sont moins propices, en particulier celles qui se caractérisent par des ruptures : réorientation après échec ou en l'absence de projet, situation de décrochage : scolaire, familial, social (les deux derniers étant rarement identifiés dans le système universitaire), échec répétitif à des concours par exemple. Dans cette dernière configuration, l'utilisation de l'outil nécessite les compétences des professions de conseil et d'accompagnement afin de déterminer dans un « *process* » de *reconstruction du projet personnel* ce qu'il y a lieu de traiter en premier dans le travail sur soi.

4. De l'expérimentation à l'extension progressive de la démarche et de l'outil à l'université de Lille 3

Au vu des remarques précédentes, il nous semble préférable de *solliciter les enseignants* sur ce qui concerne leur cœur de métier, c'est-à-dire *la pédagogie*. Notre intervention, en tant que membre du SUAIO et du BAIP sera de les accompagner à exprimer *les compétences visées par leurs enseignements* afin de leur permettre d'accompagner leurs étudiants dans l'expression de ces compétences.

Il serait souhaitable également que les enseignants accompagnent les étudiants dans *la construction progressive des compétences pédagogiques acquises au sein d'un cursus* afin de parvenir à une expression plus complète des compétences liées à un diplôme. Cette façon de procéder serait peu coûteuse puisqu'elle s'inscrirait dans les enseignements tels qu'ils sont prévus dans les maquettes.

Elle pourrait même être considérée comme faisant partie de l'évaluation de l'étudiant.

Afin de faciliter la mise en place du PEC au sein des formations, nous proposerons un *livret méthodologique d'aide à l'expression des compétences* en nous appuyant sur des séquences de formation appartenant à des formations diverses.

En complémentarité de ce rôle de service « ressources » auprès des enseignants, les services d'accompagnement à la personne (SUAIO, BAIP, VAE, formation continue, vie étudiante, handicap) accompagneront les publics étudiants en fonction des objectifs de ces derniers : réorientation, situation de décrochage, reprise d'études, mobilité internationale, recherche de stage, d'emploi ou intention de créer leur activité.

En conclusion, *l'action conjointe des enseignants et des personnels ressources* des services d'accompagnement, dans le cadre d'une *démarche collaborative*, devrait permettre l'intégration progressive de l'outil à tous niveaux d'études et pour tous types de publics en fonction du contexte des formations et de la nature des publics.

Chapitre 13 – Le portage politique du PEC à l’université de Montpellier 1 : une stratégie et un réseau

Philippe Augé, Daphné Desjars, François Mirabel, François Riou

Sous l’impulsion du président de l’université Montpellier 1 (UM1), la mise en œuvre de la loi LRU a permis la mobilisation des enseignants sensibilisés aux problématiques de l’insertion professionnelle des étudiants. Dès 2008, le bilan des différentes actions a fait émerger l’idée qu’au-delà des initiatives individuelles, pour certaines très abouties et de la convention avec l’Association pour l’emploi des cadres (APEC), nous avons besoin d’une politique unificatrice. C’est sur une première vague de formation, en 2009, de quinze enseignants de quatre UFR et de huit personnels du SCUIO-IP, que la démarche PEC s’est enracinée à l’UM1. Après trois vagues complémentaires de formation en 2010 et 2011, le PEC s’est généralisé à tous les niveaux de formation. Le PEC est aussi porté par le SCUIO-IP qui participe à son déploiement sur l’UM1 et intervient en ressource des formations. En 2012, une session de présentation de la version 3 du PEC a permis de former les équipes d’accompagnateurs aux évolutions de l’outil numérique.

En parallèle à cette diffusion du PEC, l’UM1 a été active dans le réseau national PEC, en participant aux séminaires annuels, au groupe de travail d’ingénierie pédagogique, au comité de pilotage national et à l’évaluation des étudiants de licence, diligentée par le Haut-Commissariat à la Jeunesse.

L’ensemble de ces actions touche aujourd’hui plus de deux milles étudiants, dans cinq composantes (AES, économie, ISEM, pharmacie et STAPS), avec un potentiel de quarante-quatre accompagnateurs et de trois formateurs d’accompagnateurs UM1.

Nos perspectives de développement vont vers l’élargissement de la démarche PEC à l’ensemble des UFR, l’organisation de sessions de formation en fonction des besoins et le soutien des équipes d’accompagnateurs

1. La genèse d’une politique PEC à l’université Montpellier 1

La stratégie d’implantation du PEC à l’UM1, s’est appuyée sur la volonté politique et l’investissement financier de l’établissement. Le PEC a été défendu et inscrit dans les actions des conseils de l’UM1. Sa diffusion s’est appuyée sur les directeurs d’UFR, les enseignants volontaires, souvent responsables de diplômes professionnels et le SCUIO-IP. La formation des accompagnateurs a été intégrée aux dispositifs de formation continue de l’UM1, qui grâce à la formation de trois formateurs d’accompagnateurs, a permis d’être au plus près des besoins locaux. Le SCUIO-IP a créé un poste contractuel, dédié au PEC, en charge de sa coordination avec le réseau national et en interne, financé sur le Fond d’expérimentation pour la jeunesse. Le référentiel enseignant-chercheur et le dispositif de primes de responsabilité pédagogique reconnaissent l’investissement PEC des enseignants en heures complémentaires. La dernière vague d’habilitation des diplômes a acté son insertion dans les maquettes de diplômes, remplaçant à terme le dispositif de primes. Un groupe de pilotage PEC-UM1, regroupant les représentants de l’ensemble des équipes pédagogiques PEC a été constitué ; il soumet au CEVU et au CA les bilans d’actions et les perspectives de développement.

Le PEC est devenu un projet de l’établissement, piloté par le SCUIO-IP et déployé par les enseignants dans les différentes composantes, afin que l’insertion professionnelle soit une mission de l’ensemble des acteurs de la formation universitaire.

2. Le PEC, une démarche pour l’étudiant, un dispositif pour les équipes pédagogiques

Le PEC a rencontré l’adhésion des étudiants pour sa démarche intégrée de bilan de compétences, de mise en projet et des actions à mettre en œuvre dans le cadre de leur future insertion professionnelle. Certains étudiants, qui doivent se confronter au marché du travail à la sortie de leur diplôme, ont semblé mieux armés pour engager une recherche d’emploi, en ayant construit une compétence à structurer une lettre de motivation, un CV et un dossier de candidature. Pour d’autres, le PEC a permis de structurer un projet de formation pour s’engager en master, participer à une procédure de sélection de 2^{ème} année de master, renforcer un projet de poursuite d’étude en doctorat, ou se réorienter vers une autre formation, avec en

particulier le dispositif spécifique pour les étudiants décrocheurs de 1^{ère} année (cf. chapitre III c « Pec et diversité »).

Les équipes pédagogiques ont trouvé dans la démarche PEC un cadre opérationnel, reconnu par l'UM1, pour la préparation à l'insertion professionnelle. Les enseignants se sentent moins isolés car des équipes se sont constituées dans les UFR, avec des référents PEC, et des interlocuteurs du groupe de pilotage UM1 sont disponibles pour les soutenir dans leur démarche. Cette proximité permet aussi de répondre aux adaptations nécessaires en fonction des contextes de formation. C'est un réseau qui s'est construit localement, les accompagnateurs sont acteurs dans leur UFR ou leur service, participent à un projet d'établissement, en lien avec un réseau national.

Le succès du PEC repose sur l'implication et la motivation des acteurs de l'insertion professionnelle, en particulier des enseignants.

3. Les difficultés, les contraintes d'aujourd'hui

Nous avons constaté des différences de culture chez les acteurs universitaires, quant à l'insertion professionnelle des étudiants. Si certaines composantes se sont appropriées rapidement l'outil, d'autres composantes, plus éloignées des problématiques d'accompagnement, n'ont pas perçu l'intérêt de la démarche. Le SCUIO-IP a alors proposé des ateliers de présentation aux enseignants et d'animation de séances PEC auprès des étudiants, ce qui a provoqué l'appropriation de la démarche. Mais certaines UFR ne s'impliquent pas encore dans le dispositif, du fait peut-être de la non-reconnaissance de ce type d'investissement dans les carrières universitaires. Une autre difficulté vient aussi de l'accompagnement des étudiants qui est parfois très chronophage, alors que d'autres missions doivent rester prioritaires dans la formation universitaire.

De plus certains étudiants ne rentrent visiblement pas dans la démarche et restent seulement dans l'obligation universitaire, sans doute par manque de compétence à se projeter dans l'avenir, preuve que la culture de l'insertion professionnelle ne peut s'envisager que sur l'ensemble du cursus.

D'autres contraintes locales sont aussi apparues comme la difficulté de trouver des créneaux communs afin d'organiser les sessions de formation. L'éclatement des sites de l'UM1 et la charge de travail des enseignants supposent de proposer des formations sur site, ce qui peut parfois entraîner des problèmes de surcoût avec la multiplication des sessions.

Le coût du PEC, en particulier la pérennisation du poste contractuel du SCUIO-IP, l'organisation des sessions de formation et l'évaluation du PEC dans les formations universitaires sont d'ailleurs des éléments centraux à réfléchir afin de pérenniser le dispositif.

4. Quelques conseils, pour conclure

Suite à cette expérience d'implantation du PEC à l'UM1, nous considérons comme incontournable la recherche de l'appui de l'établissement universitaire afin que le PEC soit reconnu et défendu au sein de la politique de l'établissement. Il faut aussi s'appuyer sur les expériences, souvent nombreuses et pertinentes, mais souvent méconnues et non reconnues, des enseignants déjà impliqués dans l'insertion professionnelle de leurs étudiants. Enfin, il faut rechercher l'appui des doyens d'UFR, des responsables de diplômes, des équipes de formation universitaire et du SCUIO-IP, afin que l'adhésion au PEC soit la plus large possible.

Chapitre 14 - La démarche EC intégrée au projet Tuteuré à l'université Toulouse 3, Paul Sabatier

Nelly Capelle et Fabienne Viallet

Comment articuler PEC et unités d'enseignement (UE) disciplinaire ? Comment trouver un langage commun ? Que construire entre les porteurs de la démarche PEC et les enseignants de cette UE ? Les questions étaient nombreuses au début de l'expérimentation en L2 informatique ! Se former mutuellement, repérer les besoins, co-construire sans réponse prédéfinie, développer un zeste de créativité... et rajouter une équipe motivée et « ouverte » : les ingrédients pour une réelle articulation ?

1. L'expérience

1.1. Le projet tuteuré informatique : le difficile lien entre réalisation et enseignement

En L2 informatique à l'université Paul Sabatier, le projet tuteuré constitue une première expérience de programmation en autonomie (sur une durée de deux mois et demi) : il est destiné à initier les étudiants à une démarche professionnelle de gestion de projet et à illustrer les concepts enseignés en cours de génie logiciel. Il s'agit de développer un projet informatique (en l'occurrence un jeu du type Sudoku), en équipe de 2 ou 3 étudiants, en respectant les différentes étapes de spécification, conception et codage. Les étudiants sont guidés tout au long du projet par un enseignant tuteur. L'évaluation repose sur une présentation orale du projet, une démonstration et les dossiers d'étape.

Bien que le projet tuteuré soit associé au cours de génie logiciel et impose aux étudiants le suivi strict d'une démarche de développement de projet, les enseignants constatent que la démarche n'est pas suivie, et peu de liens sont faits avec cet enseignement. Les étudiants ont en effet tendance à rester essentiellement focalisés sur le résultat, à savoir le programme réalisé. Lorsque celui-ci ne tourne pas, ils se considèrent en échec et ne cherchent pas nécessairement à savoir pourquoi. Et lorsqu'il « tourne » à peu près et répond au problème posé, ils estiment qu'ils ont réussi l'épreuve et ils n'essayent pas d'analyser leur démarche.

1.2. L'introduction du PEC : une co-construction progressive de la démarche

Au cours d'une réunion initiée par Nelly Capelle, responsable PEC de Toulouse 3, avec le responsable du L2 informatique, le projet tuteuré a été identifié comme étant l'enseignement le plus adapté pour expérimenter le PEC dans cette discipline. L'idée était de permettre aux étudiants de faire un travail d'analyse de leur expérience de projet en remplissant, à l'issue du projet, la fiche PEC « Travaux personnels » de l'espace « Bilan », adaptée aux travaux en autonomie.

La démarche PEC a alors été présentée à l'ensemble des intervenants de la licence, en collaboration avec une chercheuse en didactique de l'informatique (Fabienne Viallet). Bien qu'un peu dubitatifs, les 5 enseignants-tuteurs du projet tuteuré ont toutefois décidé de tenter l'expérience.

Dans ce contexte, il s'agissait de proposer aux enseignants une formation adaptée et ciblée, proche de leurs préoccupations. Cette formation d'une journée, conduite conjointement par la responsable PEC et l'enseignante chercheuse en didactique, a débuté par une description du projet tuteuré et de ses enjeux par les enseignants, s'est poursuivie par une identification des savoirs (enseignés ou non) nécessaires pour venir à bout du projet, des activités mises en œuvre par les étudiants et des difficultés rencontrées. Elle s'est poursuivie par une étape de mise en perspective des compétences mobilisées, qui a montré combien il est difficile de les définir et de les objectiver. La formation s'est terminée par un travail approfondi de lecture critique de la fiche PEC, de ses objectifs et des conditions de son utilisation.

Au cours de cette formation, les enseignants ont mesuré concrètement l'éventail des connaissances sollicitées et pu identifier l'ensemble des obstacles auxquels les étudiants sont confrontés : ces deux points avaient certes été évoqués entre eux mais pas de manière aussi explicite. Ils ont aussi énoncé leur difficulté à prendre connaissance, au fur et à mesure du projet, des problèmes rencontrés par les étudiants. L'idée d'un carnet de bord s'est alors imposée : il offre la possibilité aux tuteurs de suivre la progression du travail de l'étudiant qui est alors engagé dans une réflexion tout au long de son expérience.

Le travail collaboratif d'intégration du PEC (construction du carnet de bord, déroulé des séquences...) dans la formation a alors démarré. Ce travail mené lors de plusieurs réunions avant et pendant le déroulement du projet tuteuré (6 réunions) a permis une construction progressive, parfois en fonction des besoins rencontrés au fil du temps.

1.3 Une méthodologie à destination des étudiants

L'adaptation de la démarche PEC au projet tuteuré telle qu'elle a été construite, comprend trois éléments : l'élaboration d'un carnet de bord, le rendu d'une fiche PEC et une séance de bilan/retour d'expérience. Dans le projet tuteuré, les étudiants rendent à chaque étape du développement du projet (spécification, conception et codage), un ensemble de documents décrivant leur solution sous forme de dossier, rapport ou code source. L'idée a été de compléter les documents par un carnet de bord, rendu par quinzaine, dans lequel les étudiants décrivent :

- l'organisation du projet : objectifs visés, planning prévisionnel et échéancier du binôme (diagramme de Gantt), contraintes, difficultés techniques envisagées, recherches documentaires prévues.
- le déroulement du projet en détaillant chaque quinzaine les activités à réaliser, les activités réellement réalisées, les résultats obtenus, les difficultés rencontrées et les solutions envisagées.
- les liens qui associent leur travail avec l'enseignement tout au long du projet: connaissances issues de la formation, connaissances acquises en auto-formation, ressources utiles, ressources manquantes, méthode envisagée de recherche de ressources et conseils du tuteur.

De plus, le carnet de bord présente aux étudiants des informations concernant les objectifs pédagogiques du projet et les modalités d'évaluation détaillées.

À l'issue du projet, les étudiants rendent la fiche PEC « Travaux personnels » de l'espace « Bilan ». Elle décrit le bilan de l'expérience vécue par l'étudiant. Elle est élaborée à partir du carnet de bord complet : elle permet d'identifier les activités réalisées et les compétences développées (compétences liées à la discipline et transversales), de faire un bilan qualitatif de cette expérience et d'en garder la mémoire.

La séance de bilan/retour d'expérience est organisée le jour de la présentation du projet avec le tuteur et l'une des deux membres du groupe extérieur à la L2. Elle a pour but de mettre en commun les réflexions individuelles menées durant l'élaboration du carnet de bord et de la fiche PEC. Le principe consiste à faire émerger les premières réactions des étudiants sur le projet dans son ensemble. Il s'agit ensuite de proposer un travail par petits groupes à partir de quelques carnets de bords rendus anonymes afin de déterminer les liens existants entre le projet et la formation et d'identifier les compétences « disciplinaires » et « transversales » mobilisées. Se déroule ensuite une restitution en grand groupe des travaux de chaque petit groupe. L'enseignant veille à ce que les propositions soumises au groupe soient toutes étayées par l'expérience vécue des étudiants. Il conduit le groupe à élaborer un tableau synthétique présentant les savoirs identifiés et les compétences mobilisées. Il montre ensuite aux étudiants l'importance d'adopter une posture réflexive permettant de mettre en perspective le résultat brut du projet, à savoir le logiciel développé. On est bien là dans une construction de groupe des enjeux du savoir.

1.4 L'intégration effective dans la formation

Le jour de la formation, quand il s'est réellement agi de mettre en place le PEC dans le projet tuteuré, s'est posée la question de l'engagement des étudiants dans la démarche : comment s'assurer de leur implication vis-à-vis du carnet de bord et de la fiche PEC ? Plusieurs éléments de solutions ont été proposés :

- l'utilisation de Moodle (plateforme pédagogique de formation à distance) pour déposer l'ensemble des documents, des dates limites étant fixées (pas de possibilité de dépôt après la dead-line) ;

- un temps dédié aux étudiants, lors des TP dédiés au projet tuteuré, sur l'avancement des projets à partir des carnets de bord. Différentes stratégies d'enseignement ont été mises en place : lecture préalable du carnet de bord avec commentaires, lecture in situ au regard des questions posées ou des problèmes rencontrés dans le développement du projet, etc. ;

- enfin, l'intégration du carnet de bord et de la fiche PEC dans la note du projet, à hauteur de 4 points sur 20. Jusque-là, 2 points étaient consacrés au respect des délais de remise des différents dossiers (échéances intermédiaires et échéance finale). Cette question, centrale dans le PEC, a été ici longuement débattue : pourquoi noter, comment noter ? Les enseignants craignaient que sans « carotte », les étudiants, utilitaristes et soumis à un travail important, ne jouent pas le jeu : il s'agissait donc de permettre l'engagement des étudiants dans ce travail de réflexion. Il fut alors décidé que ces 4 points porteraient sur l'investissement de l'étudiant et non sur des critères plus « académiques ».

2. Les apports de cette expérience

2.1 Pour les étudiants

Concernant les étudiants, les résultats montrent un travail de réflexion et un investissement certains dans l'élaboration du carnet de bord et de la fiche PEC : ces documents ont été systématiquement rendus par presque tous les étudiants et ceux-ci ont vraiment joué le jeu, montrant un travail d'élaboration très personnel, en particulier autour des difficultés rencontrées et de la manière dont ils pourraient – ou auraient pu – y remédier. Les étudiants ont souligné le sentiment d'un engagement dans une démarche de type professionnel, de gestion de projet avec des étapes où l'on rend compte de l'avancée des travaux et la possibilité de prévoir et d'anticiper les différentes phases du projet. L'étape de bilan/retour d'expérience en groupe leur a permis d'identifier et de recenser plus largement que lors du travail individualisé, les différentes activités en termes de compétences.

Du point de vue du rapport au savoir, lors de cette étape finale de bilan/retour d'expérience en groupe, les étudiants ont aussi mis en évidence l'étendue des savoirs utilisés. Les bilans au tableau montrent un panorama assez complet des notions enseignées et mobilisées : la programmation, les techniques de production de logiciel, l'algorithmique et la gestion du système d'exploitation. Ceci a permis aux étudiants de faire le lien avec le cours de génie logiciel et peut-être de comprendre l'importance d'une posture réflexive. La nécessité de faire des recherches par soi-même et de développer l'autoformation, comme l'utilisation de bibliothèques graphiques (N'curses) ou l'anglais de spécialité, est apparue incontournable en informatique.

2.2 Pour les enseignants

Quant aux enseignants, ils pensent que cette démarche leur a permis de visualiser les stratégies des étudiants dans l'élaboration du projet. Ainsi, ils sont à même d'identifier, voire d'anticiper, au fur et à mesure de l'avancement du projet, les difficultés que rencontrent les étudiants et peuvent intervenir avant qu'ils ne « s'enferment ». C'est aussi un moyen d'approcher la manière dont les étudiants s'approprient leur formation, de mieux guider les apprentissages et donc de faire évoluer le cours de génie logiciel (« boucle pédagogique »). Mais le plus étonnant, c'est l'appropriation de la démarche par les enseignants qui sont devenus moteurs, autonomes et acteurs du transfert à d'autres enseignants de leur composante. Ce sont eux qui ont proposé une séance de bilan/retour d'expérience à conduire immédiatement après la soutenance de projet. Et, lors de la seconde année, ils ont pris en main l'espace Moodle qu'ils ont enrichi de supports de cours, modifié le carnet de bord afin de le rendre plus explicite, ouvert certaines procédures trop rigides et inscrit le PEC dans l'habilitation de leur diplôme. Nous pouvons en conclure que l'introduction de la démarche dans le projet tuteuré correspondait bien à un besoin.

3 Les difficultés rencontrées

3.1 Pour les étudiants

Les étudiants se sont tous impliqués, dès le départ, dans l'élaboration du carnet de bord. Cependant, certains ont éprouvé des difficultés à s'exprimer et n'ont pas toujours très bien compris les consignes. D'une part, les informations demandées n'ont pas toujours été considérées comme suffisamment explicites : quelle différence entre « contraintes » et « difficultés » techniques ? Pourquoi différencier « objectif », « planning » et « organisation du travail dans son emploi du temps » ? D'autre part, il n'y avait aucune indication sur le degré de détail demandé : faut-il inscrire quelques mots-clefs ou bien rédiger un texte de plusieurs lignes pour chaque point ? Pour faire face à ces problèmes, les enseignants ont consacré, lors des séances de TP dédiées au projet, un temps donné pour répondre aux questions des étudiants.

Concernant la fiche PEC, les étudiants ont rencontré un problème important : le manque de temps. En effet, comme cette fiche devait être rendue en même temps que le projet, son écriture s'est rajoutée lors de la nuit blanche passée à déboguer les programmes. Du coup, cette année, deux journées de battement ont été octroyées aux étudiants entre le dépôt du projet et le rendu de la fiche PEC.

Lors de la séquence finale, les différents carnets de bord sur lequel travaillaient les étudiants ont été rendus anonymes. Cependant, certains étudiants se sont reconnus et ont protesté car les informations contenues sont parfois d'ordre personnel (notamment quand ils relatent leur relation avec leur binôme) et ils n'apprécient pas les éventuelles critiques apportées par le groupe sur leur production. Il est prévu de remédier à cette erreur en demandant aux étudiants d'apporter eux-mêmes une copie de leur carnet de bord dont ils ont ôté les informations qu'ils ne souhaitent pas divulguer.

3.2. Pour les enseignants

Au niveau des enseignants, plusieurs difficultés potentielles sont apparues : la question de leur adhésion au tout début, le nombre important de réunions qui ont été organisées, la longueur et la complexité du travail d'élaboration dont les objectifs n'apparaissaient pas toujours clairement. Finalement, même si tous les enseignants n'ont pas toujours été présents à toutes les réunions, le travail en équipe s'est déroulé avec l'assentiment de tous et aucun d'entre eux ne s'est découragé. Ensuite, certaines réticences ont été observées à propos de la séquence bilan/retour d'expérience : des enseignants ont trouvé que la méthode proposée était trop dirigiste car orientée vers les compétences prédéfinies lors de la formation initiale des enseignants. L'année suivante, nous avons donc revu cette séquence afin de laisser plus d'autonomie aux enseignants et aux étudiants.

4. Quelques points-clés pour conclure

Pour intégrer la démarche PEC dans un enseignement institutionnalisé, plusieurs éléments nous semblent importants :

- impliquer tous les enseignants intervenants et pas uniquement le responsable de la formation ;
- adapter la formation PEC des enseignants en traitant le lien expérience/compétence à partir de la discipline enseignée et du type d'enseignement concerné. Par exemple, dans notre expérience, nous avons orienté la formation sur l'identification des connaissances engagées dans le projet tuteuré en informatique, sur les activités proposées et les compétences spécifiques développées. Ainsi, les enseignants étant placés sur leur terrain, ils sont devenus acteurs, se sont appropriés la démarche PEC et sont devenus force de proposition. Le sentiment « d'étrangeté » de la démarche PEC ressenti parfois s'est effacé ;
- inclure si possible dans l'équipe, et particulièrement pour la formation, une personne-ressource PEC spécialiste de la discipline afin de pouvoir entamer un dialogue sur la discipline et rassurer les enseignants ;
- proposer un travail collaboratif pour une co-construction spécifique de la démarche adaptée à chaque contexte.

Chapitre 15 – L'intégration du PEC dans le dispositif « Projet personnel et professionnel de l'étudiant » (PPPE) à l'IUT A de l'université Toulouse 3 Paul Sabatier

Stéphanie Le Bars et Jean-Pierre Mathé

1. Présentation du contexte spécifique IUT

En 2002, un décret s'appuyant sur les préconisations du traité de Lisbonne, fixe le cadre et les objectifs généraux de la formation en IUT avec un découpage en 4 semestres. Le « Projet personnel et professionnel de l'étudiant » (PPP) fait son apparition officielle dans le programme des IUT. Il permettra à chaque étudiant de « bénéficier d'un dispositif d'accueil de tutorat, d'accompagnement et de soutien pour faciliter son orientation et son éventuelle réorientation, assurer la cohérence pédagogique tout au long de son parcours et favoriser la réussite de son projet de formation » (arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence, Journal Officiel n° 101 du 30 avril 2002). Les IUT sont organisés en réseau et les 25 spécialités sont fédérées par l'Association des directeurs des IUT qui propose, en 2004, une note synthétique de cadrage du PPP laissant toute liberté aux Commissions pédagogiques nationales (CPN) en association avec les Assemblées de chefs de départements (ACD) de chaque spécialité, d'organiser leur dispositif PPP, en s'appuyant sur les expérimentations déjà existantes dans les différents départements du réseau et en tenant compte de l'intégration et/ou de l'articulation avec les autres modules du programme.

Une analyse des différents Programmes pédagogiques nationaux (PPN) élaborés en 2005 montre la diversité des volumes horaires dédiés au module PPP au travers du nombre d'heures allouées qui varie de 30 heures à 108 heures selon les spécialités du DUT.

Dès 2004, l'IUT A de Toulouse, qui accueille 1 200 étudiants dans 15 spécialités réunies en sept départements (génie chimique génie des procédés ; gestion des entreprises et des administrations ; techniques de commercialisation ; génie biologique ; génie électrique et informatique industrielles ; mesures physiques ; hygiène sécurité et environnement), met en place un groupe de réflexion piloté par les chargés de mission insertion professionnelle et pédagogie dont l'objectif est de faciliter la diffusion du PPP dans l'établissement. Cette réflexion a abouti à la production de documents sur les trois axes du PPP : « Mieux se connaître », « Connaître les milieux professionnels », « Formaliser son projet ». Suite à une demande de la direction de renforcer la culture compétence et la difficulté rencontrée par le groupe PPP d'introduire la notion de compétences auprès des étudiants, la commission de formation et de vie universitaire (CFVU) soutient la mise en place d'un projet « compétences-stages » exploratoire, inter-départements et interdisciplinaire sur les compétences. Nous n'avons pas pu nous soustraire alors au débat entre la culture du monde universitaire et le monde du travail avec des enjeux cristallisés par la notion de compétence et leurs implications politiques et didactiques. En effet, la notion de compétence est connotée très négativement pour certains parce qu'elle est associée à une gestion instrumentale des ressources humaines au profit d'une économie qui exploite l'être humain pour prospérer, isolant l'individu qui serait seul responsable des compétences qu'il met en œuvre sans prendre en compte les contraintes induites par le contexte professionnel, le tout dans un environnement social et économique qui a vu progressivement disparaître les formes d'organisation collective et solidaire de défense des conditions de travail. Pour d'autres, l'approche par les compétences dans le domaine de l'éducation fait émerger la crainte de subordonner les missions éducatives aux injonctions économiques, sans les questionner de surcroît et au détriment de la formation citoyenne. Enfin, elle bouleverse le statut traditionnel accordé aux connaissances, tout en étant plus souvent perçue comme source de confusion dans les modifications pédagogiques qu'elle entraîne sans convaincre franchement du gain procuré.

D'emblée, notre intention est d'aborder cette démarche « compétence » sans la réduire à une approche adéquationniste envisagée dans un contexte socio-professionnel qui limiterait l'acquisition de compétences à l'employabilité de l'étudiant-e. Associée au PPP, la démarche compétence devient ainsi une occasion pour l'étudiant de développer son pouvoir d'agir, lorsqu'elle propose un espace de réflexion pour prendre en compte ses points d'appui et reconnaître sa manière singulière de réaliser une activité tout en mettant en avant ce qui a du sens pour lui dans sa vie. Nous nous sommes toujours clairement positionnés dans cette approche humaniste et cette vision positive de la personne.

2. Historique de l'introduction du PEC à l'IUT A Paul Sabatier de Toulouse 3

Le groupe de travail « compétences-stage », constitué d'enseignants de l'IUT s'est donné comme priorité d'élaborer collectivement une méthodologie et de mettre en place des outils permettant d'identifier les compétences mobilisées par l'étudiant lors de son stage en entreprise. Et, dès 2007-2008, la méthodologie est expérimentée dans les départements pilotes. Une présentation du PEC, en mars 2008, par le chef de projet du PEC est l'occasion de réaliser la convergence des démarches adoptées quant aux modalités d'analyse d'une expérience et de l'identification des compétences. Le PEC nous permet aussi de clarifier le cadre dans lequel une démarche de connaissance de soi peut être proposée, sa finalité et les moyens adaptés pour ce faire : grâce au PEC, l'étudiant peut être initié dans le PPP à une démarche de connaissance de soi par le retour réflexif sur l'expérience vécue qui favorise l'émergence des ressources et des compétences ainsi (re)mobilisées dans un processus de projection de soi autofinalisée. Cet axe « connaissance de soi » est un point sensible du PPP qui limitait l'engagement des enseignants dans le travail d'accompagnement parce qu'ils craignaient les risques de dérives psychologisantes résultant d'une conception étroite et limitée de la psychologie qui, tout en faisant un usage autoritaire, négligerait les influences de l'environnement. Les compétences associées à cette nouvelle fonction apparue avec l'introduction du PPP nécessitent une formation professionnelle conséquente qui est rarement proposée, ce qui peut laisser les enseignants démunis, aux prises avec l'inconfort d'une posture pressentie sans être toujours formellement reconnue (aussi bien dans ses caractéristiques spécifiques que par l'institution et les pairs). La crainte est aussi d'alimenter la confusion croissante entre la sphère privée et la sphère publique. L'aspect connaissance de soi peut ainsi être perçu comme une intrusion qui va assujettir et rendre vulnérable l'individu en l'exposant dans son intériorité. La question de l'injonction à l'introspection se pose toujours : de quel droit peut-on imposer à l'étudiant une réflexion sur soi, avec quelle intention et pour le bénéfice de qui ?

La déontologie et la formation proposées par le dispositif PEC viendront par la suite rassurer sur ces aspects, garantir ce cadre structurant et formaliser les valeurs communes que nous pressentions alors.

Un membre du groupe, intéressé par l'outil et son contenu, demande dans un premier temps l'autorisation d'utiliser le PEC dans sa version expérimentale. Pour cette intervenante dans un module intitulé « expression-communication » de 9h en licence professionnelle sur le thème du bilan de compétences avec l'objectif de réaliser des outils de communication professionnelle et une finalité d'insertion professionnelle à l'issue de la licence pro, le PEC apparaît comme un support permettant de formaliser la réflexion menée dans ce cours jusqu'à en réaliser la synthèse pour un entretien. Il permet d'avoir une vision d'ensemble du processus et de sa finalité (réaliser un CV, une lettre de motivation, se préparer à un entretien) tout en permettant d'explorer et d'approfondir les différents aspects qui vont en constituer la substance : expliciter une expérience marquante, lui donner du sens, repérer les compétences utilisées et envisager leur remobilisation dans un contexte professionnel en lien avec la formation et le projet de l'étudiant. Elle se saisit aussi d'emblée du dispositif pour recentrer l'animation du cours sur la dynamique relationnelle et se consacrer davantage à faciliter l'expression de chacun-e dans le groupe. Le PEC permet d'entrée de concilier ces deux axes essentiels que sont la réalisation d'une tâche donnée et la qualité du climat relationnel, ce qui est aussi une des caractéristiques majeures de ce type de cours quand il est plutôt conçu sous forme d'atelier.

Le deuxième temps important d'intégration du PEC dans la formation DUT a lieu dans le département hygiène/sécurité/environnement du site délocalisé d'Auch où, à la faveur d'un remplacement, la même intervenante va introduire la sensibilisation à la démarche PEC et la constitution progressive d'un PEC pour les étudiants concernés dans l'ensemble de la mise en place du module PPP de 1^{ère} et 2^{ème} année qui lui sont confiés temporairement.

L'expérimentation menée va pouvoir être diffusée au sein de la communauté lors des rencontres ultérieures des membres de ce groupe de travail « Bonus Qualité formation (BQF)-compétences stage » et va permettre, au vu de l'intérêt croissant des participants, de créer un poste de chargée de mission financé par le Fonds d'expérimentation jeunesse (FEJ) à partir de 2009. Sa fonction est d'apporter un soutien aux départements volontaires pour expérimenter le PEC dans le dispositif PPP puisque l'introduction du PEC dans l'IUT A de Toulouse n'a jamais été définie comme projet d'établissement mais bien en tant que projet exploratoire.

Suite aux premiers retours d'expériences des suivis de stages et de l'introduction du PEC en 2008 dans les départements MP et HSE (mesures physiques et hygiène sécurité environnement), le PEC est progressivement intégré au dispositif PPP, dans 10 départements sur 18 à des niveaux différents selon le département, son contexte et les besoins des responsables de formation. Les formations concernées sont génie chimique, génie des procédés, gestion des entreprises et des administrations, techniques de commercialisation, génie biologique, génie électrique et informatique industrielles. Il est articulé au dispositif PPP parfois en utilisant partiellement ou totalement l'outil (cf. Apports des ressources PEC au dispositif PPP), parfois en utilisant la

démarche intégrée à la formation : initiation dans les modules PPP ou méthodologie de travail universitaire, appropriation dans les unités d'enseignement disciplinaires, le Projet tuteuré, et actualisation lors du stage (cf. Proposition d'intégration du PEC dans le DUT).

Voici quelques intitulés de dispositifs PEC expérimentés :

Compétences métier étudiant :

- « Améliorer ses méthodes de travail »

Compétences mobilisées lors des expériences personnelles et de formation :

- « Faire le bilan de ses compétences personnelles et professionnelles »
- « Construire son PEC grâce à l'ensemble des compétences de la formation »
- « Préparer le projet tuteuré et faire le bilan des compétences mises en œuvre dans le Projet tuteuré »
- « Utiliser les ressources du PEC pour enrichir la réflexion structurée dans le carnet de route PPP »

Compétences professionnalisantes

- « Je crée et j'actualise mon réseau »
- « Réalisation du PEC et préparation à l'entretien »
- « Préparer le stage et faire le bilan des compétences mises en œuvre dans le stage »

3. Les apports

Les enseignants participant au groupe de réflexion « compétences » interviennent pour la plupart dans les dispositifs PPP de leurs départements respectifs. Ils ont déjà construit leur dispositif et vont aller puiser dans le PEC des compléments leur permettant d'atteindre les objectifs visés par le PPP. À l'instar de la mallette PPP, ensemble de documents pédagogiques édité par la centrale des IUT, il est utilisé par certains en tant qu'outil, et permet, d'après le retour des enseignants utilisateurs, de répondre aux besoins de structurer le dispositif PPP, de le (re)dynamiser, de faire les liens entre les différents intervenants par l'utilisation d'un outil commun, d'intégrer le dispositif PPP dans l'ensemble de la formation et ainsi de favoriser l'intégration des enseignants des disciplines « cœur de métiers » dans ce dispositif, là où l'accompagnement était fréquemment sous-traité à des intervenants extérieurs formés dans ce domaine.

Pour les étudiants, le PEC apparaît, selon leurs dires, comme un outil qui rassemble les informations et les documents qui les aident à préparer leur insertion professionnelle, à mieux se connaître et à réfléchir au sens de ce qu'ils veulent faire dans leurs études, leur stage ou leur travail et, plus largement, leur vie.

En tout, 50 enseignants utilisateurs ont été sensibilisés à la démarche et à l'utilisation de l'outil, 25 enseignants utilisateurs formés à la démarche « de l'expérience à la compétence » et 1 400 étudiants concernés de la première année de DUT à la licence professionnelle.

4. Les difficultés et les contraintes

Les difficultés rencontrées ont été techniques : problème d'encodage, d'adaptation aux différents environnements PC ou en lien avec les bugs informatiques présents sur les premières versions ainsi que les manques liés au contenu en évolution.

Ensuite, après avoir été confrontés à des réticences à prendre en compte au sujet de la notion de compétences et des risques de dérives de cette approche (visées utilitaristes, prévalence de l'efficacité et de la performance, dévalorisation des savoirs...), nous avons dû faire face aux conflits théoriques provoqués par l'évolution des paradigmes en orientation scolaire et professionnelle et dont le PEC est aussi le fruit.

Enfin, la formation des accompagnateurs reste un point d'achoppement déjà présent dans la mise en œuvre du PPP. La pratique de l'accompagnement nécessite des compétences spécifiques et des conditions particulières

pour qu'elles se développent, notamment en termes de temps et de financements alloués mais aussi de reconnaissance institutionnelle quant à la valorisation des fonctions de l'accompagnateur.

5. Le plaisir partagé, un moteur de changement...

La réussite de l'implantation du PEC à l'IUT et ses prolongements dans la création d'un groupe de travail national PEC IUT repose, d'après nous, sur l'enthousiasme, la qualité de l'implication, la confiance réciproque et le désir d'avancer d'acteurs du PPP qui ont perçu l'intérêt de l'outil mais aussi de la démarche comme une proposition cohérente et fédératrice. Le PEC a été introduit au plus près des besoins des étudiants et des enseignants concernés, besoins en regard desquels nous avons mis en évidence les propositions concrètes apportées par les ressources mises à disposition par le PEC. Ces ressources ont alors été très rapidement repérées comme des leviers et elles ont été intégrées comme telles, dans une perspective de complémentarité et d'installation progressive de la démarche PEC vécue comme une possibilité d'enrichissement et parfois de (re)dynamisation du dispositif PPP.

Pour poursuivre ce processus, il nous semble essentiel de conserver cette logique de co-construction collective et de continuer à s'appuyer sur le dispositif BQF qui a pour objectif l'innovation et l'amélioration de l'offre de formation. C'est dans ce contexte que nous envisageons la rédaction d'un « manuel qualité stage » qui intègre la démarche PEC, et le développement de séquences pédagogiques basées sur l'utilisation du questionnaire de Wolf intégré au PEC pour une approche réflexive de stratégies d'apprentissage et de compétences méthodologiques efficaces à l'université.

Chapitre 16 – L'introduction du PEC dans les stages à l'IUT Toulouse 3, Paul Sabatier : dernière marche de la Professionnalisation

Nicole Bonneville, Valérie Gabriel, Jean-Pierre Mathé

Si le stage constitue l'ultime étape de la professionnalisation de l'étudiant à l'IUT, il concrétise également un cheminement réflexif qui donne sens à son parcours. La difficulté est d'initier auprès des étudiants un recul réflexif sur leurs expériences nécessaire à une meilleure compréhension de leurs stratégies d'action aussi bien dans le domaine personnel, de la formation, que dans le domaine professionnel ou extra professionnel. Notre objectif, à l'IUT de Toulouse réunissant 5 000 étudiants en 17 départements, a donc été de former l'étudiant pour entreprendre cette démarche en autonomie lors du stage.

Dans le cadre du module Projet personnel et professionnel (PPP), des séquences de formation ont été mises en place à partir de 2005, dont la démarche s'apparentait à celle du PEC expérimentée dès 2008. Dès cette date, le PEC s'est implanté progressivement dans notre établissement, suite aux retours positifs des étudiants, des maîtres de stages en entreprise mais aussi des directions de ressources humaines des entreprises dans lesquelles l'expérimentation s'est déroulée.

Cet article vise à établir deux effets principaux de l'utilisation de la démarche PEC en liaison avec le stage : une intégration plus pertinente du stage dans le projet professionnel et une appropriation de la démarche compétences pour une meilleure valorisation du stage.

À l'issue de deux ans de formation à l'IUT, l'articulation du stage avec une démarche et une méthodologie appropriées à la construction du PPP, nourries par le PEC, dans un environnement encourageant la « culture compétence », assoit, consolide ou finalise la démarche d'insertion professionnelle de l'étudiant.

1. Mise en place du dispositif

Le stage ne doit pas être choisi au hasard car il va contribuer à donner du sens au parcours de l'étudiant à l'IUT, en lui offrant une occasion de valider ou non son projet professionnel émergent. Le stage est souvent déterminant pour l'insertion professionnelle à court terme mais aussi dans la définition du projet de poursuite d'étude, le cas échéant. Cela peut-être le point d'appui déterminant qui atteste de la cohérence du projet professionnel lors des entretiens de motivation, par exemple pour l'entrée dans les écoles d'ingénieur (par exemple pour le concours C2 ENSA-ENITA, où la présentation du stage représente 33 % dans l'évaluation des candidats admissibles).

1.2. Choix du stage

Le stage permet de confronter ses représentations à la réalité du terrain. La recherche de stage s'apparente aussi à la recherche d'emploi et prépare ainsi les étudiants à cet exercice en leur donnant les stratégies performantes et adaptées au contexte socio-professionnel actuel. Les actions suivantes intégrées dans le PEC permettent d'atteindre ces objectifs :

- utilisation de fiches comme « Mes valeurs » ou « Mes intérêts professionnels » afin de conduire l'étudiant à réfléchir à ses réelles motivations,
- utilisation de la démarche PEC pour la connaître et sélectionner les métiers et les secteurs d'activités correspondant au projet,
- utilisation du PEC pour constituer un réseau permettant d'identifier les potentiels terrains de stage (fiche « Je crée et j'actualise mon réseau »),
- introduction à la démarche compétences via l'ensemble de la démarche de questionnement du PEC guidant l'analyse d'expériences personnelles, professionnelles et de formation, afin d'être capable d'argumenter ses choix de stage,

- utilisation de la fiche « Mes points d'appui », qui après avoir ciblé le projet, permet de lister les compétences déjà présentes et celles à développer. La réflexion sur les moyens d'acquérir cette compétence manquante inscrira logiquement le stage dans la liste des moyens disponibles. Le PEC, en constituant ici une injonction à formaliser l'objectif du stage, aide l'étudiant à percevoir le lien entre stage et projet professionnel,
- réflexion encadrée sur les atouts et les contraintes du stage (domaine « Projet de stage » de la version 3 du PEC) donnant un outil de comparaison des différentes opportunités.
- utilisation de tous les outils du domaine « J'agis, je communique » encadrant la rédaction du CV, de la lettre de motivation ou la préparation à l'entretien et participant à la finalisation de la recherche du stage.
- constitution d'une base de données à partir de laquelle l'étudiant peut puiser ce qu'il veut mettre en relief dans son profil afin d'adapter ses candidatures (CV et lettre de motivation, entretien) au contexte dans lequel elles se situent.

1.3. Suivi du stage

Le stage est l'occasion de développer la professionnalisation de l'étudiant. À l'objectif de décrire la mission confiée, le PEC associe la dimension de prise de recul ou distanciation par rapport aux activités réalisées mais aussi par rapport à ses pratiques et les ressources mises en oeuvre en s'appuyant sur la démarche suivante :

- utilisation du carnet de bord. La description de l'ensemble des actions réalisées a pour objectif d'apprendre à l'étudiant à énoncer clairement, à synthétiser et à utiliser un vocabulaire technique approprié. Ces outils l'obligent à réfléchir et à porter un regard distancié sur l'avancement de son sujet et limitent les dérives par rapport à l'objectif initial.
- à partir de cette description, de l'analyse des ressources utilisées et des résultats obtenus, l'étudiant identifie les compétences mobilisées ou acquises lors du stage et auto-évalue leur niveau.
- le maître de stage valide, avec l'étudiant cette auto-évaluation. Ce feed-back constructif aide l'étudiant à construire ses compétences professionnelles et à définir les améliorations envisageables.
- le carnet de bord est renvoyé régulièrement au tuteur enseignant par mail ou déposé sur Moodle. Ceci renforce le lien entre l'IUT et le stagiaire et permet à l'enseignant d'arriver en visite de stage avec une connaissance précise des missions effectuées par l'étudiant au sein de l'entreprise.

1.4. Valorisation du stage

À l'issue du stage, l'étudiant doit présenter son bilan personnel et professionnel.

Il le fait à l'écrit, soit dans le rapport de stage, soit dans un document distinct (travail personnel ne concernant pas l'entreprise) pour les stages de première (le cas échéant) et de deuxième année. Par exemple, dans le département « Mesures physiques » (140 étudiants par an), CV avant le stage, carnet de bord, bilan des compétences développées ou mobilisées au cours du stage, CV après le stage, feuille de synthèse retraçant la trajectoire de l'étudiant depuis son entrée à l'IUT et son positionnement quant à ses projets post-DUT, fiche PEC « Bilan : mes expériences professionnelles-mon stage ».

Il le fait aussi à l'oral avec 5 minutes d'exposé en plus des 15 minutes de soutenance.

2. Les principales difficultés

- La rédaction du carnet de bord est au départ un travail contraignant au quotidien pour l'étudiant... mais il dispose ainsi d'une trace détaillée des missions et de ses compétences et ces données vont lui permettre de rédiger plus rapidement son rapport de stage.
- L'autoévaluation peut paraître fastidieuse aux étudiants... mais cet exercice les prépare aux procédures d'entretien du monde professionnel (recrutement, entretiens annuel).
- La validation de l'autoévaluation des compétences demande une implication supplémentaire du maître de stage... mais elle fournit une occasion de réviser les compétences et d'échanger avec le stagiaire. Il valorise ainsi son rôle de tuteur et de transmetteur de savoirs et d'expériences.

- L'utilisation du PEC demande la mise à disposition de moyens informatiques en adéquation avec le nombre d'étudiants à former (recherche du stage) et un accès informatique pour le suivi du stage.
- Le suivi du stage demande plus d'implication de l'enseignant... mais celui-ci est mieux préparé à la visite et le suivi est de meilleure qualité.
- Le problème majeur est le changement de posture demandé aux enseignants, qui dans notre établissement, sont tous enseignants référents d'étudiants stagiaires. Cette initiative bouleverse les habitudes et les principes liés à la conception de leur mission et demande un changement de comportement mais aussi un changement de culture professionnelle et organisationnelle. Cette démarche permet d'introduire progressivement ce rôle d'accompagnateur chez l'enseignant.

Nous avons en effet mis l'accent sur la semi-autonomie de l'étudiant dans l'identification des compétences mobilisées lors du stage en entreprise. Nous avons misé sur un accompagnement efficace par le maître de stage dans cette prise de distance réflexive sur les compétences et ressources mobilisées par l'étudiant pour mener à bien la mission qui lui a été confiée. Dans le suivi, l'enseignant est le garant de la démarche.

La mise en place de cette démarche nécessite une appropriation de la « culture compétences » par l'ensemble de l'équipe enseignante. La présentation du bilan de compétences au moment de la soutenance de stage (à l'écrit comme à l'oral) permet progressivement cette appropriation, la lecture des rapports étant en général répartie sur l'ensemble des enseignants. Parallèlement, des formations sont proposées aux enseignants qui souhaitent être plus à l'aise dans leur rôle d'accompagnateur et mieux s'approprier la démarche.

3. Conclusion

La généralisation a pu s'effectuer dans plusieurs départements en s'appuyant sur des enseignants « pionniers » qui avaient participé aux premières expérimentations dans leur département et qui appartenaient à un groupe de réflexion inter-départements et interdisciplinaire mis en place et soutenu par la direction de l'IUT. Actuellement la démarche est présente dans 12 départements sur 17 et a été généralisée dans 7 départements. Notre expérience a participé à la co-construction de la fiche stage et du carnet de suivi présents dans le PEC.

La progressivité de la démarche est un point-clé de la mise en place de l'utilisation du PEC pour la recherche et le suivi du stage :

- partir d'un groupe d'enseignants volontaires pour expérimenter la démarche sur un groupe restreint,
- s'appuyer sur l'existant projet personnel et professionnel nourri par le PEC,
- essaimer et généraliser la démarche en évaluant au départ uniquement l'implication de l'étudiant dans la démarche et non la qualité de son évaluation des compétences.

En accompagnant puis en favorisant l'autonomie de l'étudiant dans sa démarche réflexive, PEC et stage favorisent une réflexion plus approfondie voire aboutie de l'étudiant sur son projet de vie.

Chapitre 17 – Développer le PEC et mieux évaluer les étudiants en travaux pratiques à l'université Grenoble 1 Joseph Fourier

Sébastien Marc

Si la prise en main du PEC s'avère relativement rapide pour les personnels des services d'aide à l'insertion et à l'orientation, elle est souvent plus difficile pour les enseignants peu habitués à pratiquer une approche par les compétences.

L'objectif de l'expérience décrite ci-dessous a été de trouver une porte d'entrée du PEC dans le disciplinaire et d'en faire un véritable support pour l'enseignant (qui cherche à transcrire son enseignement en compétences) et pour l'étudiant (qui doit valoriser sa formation).

La séance de travaux pratiques, quel qu'en soit le domaine d'application (sciences, sciences humaines, littéraire...), semble être le temps pédagogique le plus propice.

En parallèle, et bien que PEC et évaluation ne fassent pas toujours bon ménage, les enseignants ont vu dans cette démarche une possible réponse à la double problématique de l'évaluation des séances de travaux pratiques :

- pour l'enseignant, qui se cantonne trop souvent à l'évaluation d'un compte-rendu de séance (qui ne permet d'évaluer que les connaissances et les savoir-faire rédactionnels) élaboré par un groupe avec toutes les difficultés d'individualisation de la note,
- pour l'étudiant, souvent frustré par l'évaluation et la perception de sa contribution au travail d'un groupe, et qui ne considère pas ce temps comme propice à l'acquisition de savoir-faire expérimentaux et de savoir-être (essentiel pour les étudiants n'ayant jamais réalisé de stage, de job d'été...).

1. La démarche et l'outil proposé

La démarche et l'outil proposé sont le fruit d'un travail initié par le service universitaire pédagogique de l'université Joseph Fourier de Grenoble, alimenté par les contributions d'enseignants de l'IUT et de l'UFR Chimie et soutenu par les réflexions sur la valorisation des compétences transversales et l'auto-évaluation des étudiants dans le cadre du déploiement du PEC.

L'objectif a été de créer un outil le plus général possible (du niveau licence 1 au niveau master 2) applicable, dans un premier temps, à des séances de travaux pratiques dans des disciplines scientifiques mais constituant un point de départ solide pour des enseignants d'autres disciplines souhaitant l'adapter à leur contexte et à leur public.

Cet outil consiste en une grille critériée générique dont les étapes d'élaboration, la description et les retombées ont fait l'objet d'une publication (Douady, 2012) dans le cadre du 24^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe.

Cette grille doit être alimentée par une « banque de données » de compétences dans laquelle l'enseignant vient « piocher » les compétences les plus pertinentes au regard de ses séances de TP.

Ces compétences ont été réparties en 4 catégories (savoir-être, savoir-faire expérimentaux, savoir-faire rédactionnels, connaissances). Une vingtaine de compétences a été considérée comme largement suffisant par cycle de TP sachant qu'il semble raisonnable de se concentrer sur 5 à 10 par séance. Un soin particulier a été apporté afin que leur libellé soit en lien avec les attentes du monde socio-économique.

4 niveaux d'évaluation ont été retenus sans point milieu afin de « forcer le trait » et ne pas être tenté de moyenniser (Bernard, 2011). *Partant du niveau attendu (niveau « correct »), le pendant apparaît naturellement comme étant le niveau « insuffisant » ; à ces deux niveaux s'ajoutent un niveau « excellent », qui doit rester accessible bien qu'exigeant, et un niveau « inacceptable », que nous assumons pour fixer les exigences notamment dans le premier cycle universitaire.* Quant aux descripteurs des 4 niveaux, le langage utilisé s'est voulu à la fois simple, précis et non ambigu, pour être compréhensible par les étudiants afin qu'ils puissent les utiliser en auto-évaluation. Un exemple de grille est présenté ci-dessous (fig. 1).

Figure 1

EXEMPLE DE GRILLE CRITÉRIÉE

Grille critériée pour l'évaluation d'une séance de Travaux Pratiques M1 GdP au CFMC

Compétences		Niveau 1 (inacceptable)	Niveau 2 (insuffisant)	Niveau 3 (correct)	Niveau 4 (excellent)
A. SAVOIR-ÊTRE : se rapportent au comportement, à la motivation...	A-1. Anticiper la séance de TP	L'étudiant arrive sans avoir lu l'énoncé	L'étudiant a lu l'énoncé	Niveau 2 + l'étudiant a fourni un travail préliminaire (collecte de données, calcul préliminaire, ...)	Niveau 3 + l'étudiant est capable d'expliquer <i>a priori</i> les objectifs de la séance et la démarche envisagée
	A-2. Gérer le temps imparti à la séance de TP	Du temps est perdu par un manque d'organisation et l'essentiel est fait dans l'urgence	L'étudiant attend souvent d'être relancé par l'enseignant pour avancer	L'étudiant a géré correctement son temps (travail complet ou réaction appropriée face à une difficulté)	L'étudiant dispose d'une marge de temps et il la met à profit utilement (rangement, approfondissement)
	A-3. Répartir la charge de travail dans le groupe	Le travail est réparti de façon très inégale entre les étudiants	Le travail est correctement réparti mais chacun ne maîtrise que la partie réalisée	La charge de travail est équitablement répartie et chaque étudiant maîtrise la globalité du travail	Niveau 3 + l'étudiant fait spontanément profiter les autres groupes de ses atouts
	A-4. Echanger avec le reste du groupe de travail	L'étudiant n'échange pas avec le reste du groupe	L'étudiant n'échange avec les autres membres du groupe que lorsqu'il est sollicité	L'étudiant partage spontanément ses observations et questions avec le reste du groupe	L'étudiant anime le groupe
	A-5. Travailler de façon autonome	L'étudiant ne fait rien sans solliciter l'enseignant	Seules les tâches basiques sont réalisées de façon autonome	L'étudiant est autonome ou il sollicite à bon escient	Niveau 3 + il croise plusieurs sources d'information pour étayer ses choix
	A-6. Respecter (et faire respecter) les consignes de sécurité	L'étudiant ne porte pas les équipements de sécurité ou met gravement en jeu sa sécurité ou celle de ses collègues	L'étudiant porte les équipements de sécurité élémentaires	Niveau 2 + l'étudiant manipule avec précaution et méthode (pas de précipitation, connaissance des protocoles, ...)	Niveau 3 + l'étudiant est capable d'expliquer les règles de sécurité à suivre et il intervient si un collègue ne les respecte pas
	A-7.				
	A-8.				

Compétences		Niveau 1 (inacceptable)	Niveau 2 (insuffisant)	Niveau 3 (correct)	Niveau 4 (excellent)
B. SAVOIR-FAIRE EXPERIMENTAUX : se rapportent aux capacités à manipuler, au respect des consignes, à la qualité des mesures et de la consignation des résultats...	B-1. Organiser le poste de travail	L'organisation du poste de travail porte préjudice à la sécurité ou au matériel	L'organisation du poste de travail est un frein à l'efficacité du travail	L'étudiant s'approprie le poste de travail et le reconfigure de façon ergonomique	Niveau 3 + le poste est prêt pour le groupe suivant à la fin de la séance
	B-2. Respecter un protocole expérimental	L'étudiant se lance dans des manipulations sans respecter aucun protocole	L'étudiant respecte ponctuellement ou partiellement le protocole	L'étudiant respecte soigneusement le protocole	Niveau 3 + il propose au moins une amélioration pertinente au protocole
	B-3. Consigner les résultats expérimentaux	Certaines informations importantes ne sont pas relevées	Les résultats sont relevés de façon désordonnée (brouillon, feuille volante...)	L'étudiant utilise un cahier de labo mais il est le seul à pouvoir exploiter ses notes	Le cahier de labo utilisé est directement exploitable par un collègue
	B-4. Choisir et utiliser le matériel expérimental	Le matériel utilisé n'est pas adapté pour l'expérience envisagée	Le matériel est adapté mais l'étudiant ne maîtrise pas son fonctionnement (réglages...)	Le matériel est utilisé à bon escient et l'étudiant en maîtrise le fonctionnement	Niveau 3 + l'étudiant est capable de justifier son choix
	B-5.				
	B-6.				

Compétences		Niveau 1 (inacceptable)	Niveau 2 (insuffisant)	Niveau 3 (correct)	Niveau 4 (excellent)
C. SAVOIR-FAIRE REDACTIONNELS : se rapportent à l'exploitation et à l'analyse des résultats, à la rédaction d'un compte-rendu incluant la capacité de synthèse, la prise de recul...	C-1. Rédiger une introduction contextualisant le TP	Pas d'introduction	L'introduction reprend exactement le texte du TP	L'introduction est reformulée, mais elle reste centrée sur le déroulement de la séance	L'introduction est reformulée avec mention du contexte et des applications potentielles
	C-2. Établir un schéma du dispositif expérimental	Pas de schéma	Le schéma est ébauché de façon incomplète, ou reste inexploitable pour un lecteur ne connaissant pas le système	Le schéma est complet et exploitable mais manque de soin ou de rigueur (symboles, couleurs, tracés à la main...)	La schématisation est complète, exploitable, soignée et rigoureuse (symboles normalisés)
	C-3. Présenter le principe et le protocole expérimental	Les résultats sont exposés directement sans que la manipulation ou les principes associés soient décrits	Le principe et le protocole sont recopiés sans appropriation par l'étudiant	Le protocole expérimental est reformulé de façon claire et justifiée	Niveau 3 + au moins une proposition d'amélioration du protocole est formulée
	C-4. Conduire un calcul de façon rigoureuse	L'expression littérale préalable aux calculs numériques est absente ou erronée	Une expression littérale correcte est établie, mais l'application numérique est fautive	L'expression littérale, la valeur numérique et l'unité du résultat sont systématiquement correctes	Niveau 3 + les notations introduites par l'étudiant sont explicitées
	C-5. Critiquer les résultats obtenus	Pas d'analyse critique sur les résultats obtenus	L'étudiant discute les résultats obtenus de façon très superficielle (répétition du discours de l'enseignant, référence erronée...)	Les résultats sont comparés aux valeurs attendues, et les résultats aberrants sont signalés et éliminés	Niveau 3 + l'étudiant identifie la ou les source(s) d'erreur
	C-6. Tracer un graphique à partir de mesures	Les axes du graphique sont mal libellés (absence de la grandeur représentée ou de son unité), ou l'espace est mal utilisé (échelle)	Les axes sont correctement libellés (grandeur et unité) et l'échelle est adaptée	Niveau 2 + le graphe comporte un titre, une légende pertinente, les symboles sont adaptés (points isolés, points reliés, courbes...)	Niveau 3 + des annotations directement sur le graphe visent à faciliter sa lecture
	C-7. Présenter le résultat d'une série de mesures	Les résultats sont présentés de façon brouillon, désordonnée, sans tableau	Les résultats sont consignés dans un tableau mais les unités sont absentes ou les titres des entrées ne sont pas explicites	Les résultats sont consignés dans un tableau où figurent les bonnes unités avec un nombre de chiffres significatifs approprié	Niveau 3 + une présentation originale fait ressortir les résultats importants
	C-8. Interpréter les résultats obtenus, en tirer des conclusions	Absence d'interprétation	L'étudiant interprète les résultats de façon purement descriptive ou fautive	Des commentaires pertinents sont faits tout en restant dans le cadre du TP	Les conclusions replacent les résultats obtenus dans un contexte plus général, en lien avec l'introduction

Compétences		Niveau 1 (inacceptable)	Niveau 2 (insuffisant)	Niveau 3 (correct)	Niveau 4 (excellent)
D. CONNAISSANCES : se réfèrent aux contenus scientifiques spécialement abordés au cours de la séance de TP (ici spécifique TP Procédés M1 GdP CFMC)	D-1. Décrire le principe de fonctionnement d'une pompe.	L'étudiant n'est pas capable d'expliquer le fonctionnement d'une pompe.	L'étudiant perçoit l'existence de 2 types de pompes, sans en connaître le principe.	L'étudiant explique le fonctionnement d'une pompe avec le vocabulaire technique adapté.	Niveau 3 + l'étudiant justifie l'environnement de la pompe.
	D-2. Exploiter le diagramme de Moody	L'étudiant n'a pas d'idée sur l'intérêt de ce diagramme	L'étudiant est capable d'expliquer les différentes grandeurs intervenant dans ce diagramme mais pas de placer correctement un point expérimental	L'étudiant est capable d'expliquer les différentes grandeurs intervenant dans ce diagramme et de placer correctement un point expérimental	Niveau 3 + l'étudiant explique les différentes zones remarquables du diagramme et explique comment il peut être obtenu.
	D-3. Utiliser le nombre de Reynolds	L'étudiant n'est pas capable d'expliquer le nombre de Reynolds et ne connaît pas son expression	L'étudiant connaît seulement « la formule » du nombre de Reynolds	L'étudiant est capable d'expliquer le nombre de Reynolds et d'y associer les différents régimes d'écoulements observés	Niveau 3 + des valeurs limites usuelles sont connues tout comme les profils de vitesse associés
	D-4. Expliquer le concept d'une boucle de régulation	L'étudiant ne connaît pas l'objectif d'une boucle de régulation	L'étudiant connaît le principe de la boucle mais n'est pas capable d'identifier les différents éléments	L'étudiant est capable d'identifier les différents éléments de la boucle et de préciser leur rôle	Niveau 3 + est capable de proposer une méthodologie de réglage
	D-5. Réaliser un bilan thermique sur un échangeur	L'étudiant ne sait pas identifier les termes intervenant dans le bilan	L'étudiant identifie correctement les termes intervenant dans le bilan mais le résultat est faux (valeur ou unité incorrecte)	L'étudiant est capable d'effectuer correctement (valeur et unité correctes) un bilan thermique sur un échangeur	Le bilan est parfaitement maîtrisé et les écarts ou pertes sont justifiés de manière pertinente
	D-6. Proposer un schéma thermodynamique de transformation d'un composé lors d'une variation de température	L'étudiant ne prend pas en compte le changement d'état d'un corps lors d'une variation de température	L'étudiant ne tient pas compte des conditions opératoires pour définir la température de changement d'état	L'étudiant fait un schéma correct	Niveau 3 + l'étudiant est capable de discuter de transition négligeable pour le calcul
	D-7. Faire un dosage acide base	L'étudiant ne connaît pas le rôle de l'indicateur coloré et du principe du dosage acide-base.	L'étudiant connaît le principe du dosage acide base mais ne sait pas calculer la concentration	L'étudiant connaît le principe de dosage acide base avec un indicateur coloré, l'effectue et sait calculer une concentration.	Niveau 3 + l'étudiant choisit de manière pertinente le volume de solution à doser et donne une valeur moyenne de la concentration
	D-8. Expliquer la différence entre point éclair et température d'auto-inflammation.	Pas d'explication ou mélange des définitions.	La définition de ces 2 notions est incomplète.	Les définitions sont connues.	Niveau 3 + l'étudiant donne des ordres de grandeurs de certains composés ou justifie les notions de vase clos / vase ouvert.

2. Un deuxième outil pour les enseignants

En complément à la grille critériée un tableau de synthèse par cycle de TP a été proposé pour les enseignants. 5 à 10 compétences ont été identifiées par séance de TP afin de rappeler que toutes les compétences ne peuvent pas et ne doivent pas être évaluées à chaque séance. Certaines compétences sont ainsi ciblées au cours d'une séance avec des axes de progression suggérés par l'attribution de coefficient. Par exemple, on insistera sur l'aspect organisationnel en début de cycle pour appuyer en fin de cycle sur la valorisation du travail effectué (traitement des résultats, aspects rédactionnels...). Pour chaque compétence, l'absence d'un niveau moyen et le poids donné au niveau correct permet d'éviter des comportements attentistes ou consuméristes. Un exemple de ce deuxième outil est présenté ci-dessous (fig.2).

Figure 2
EXEMPLE DE FICHE ENSEIGNANT

Evaluation des TP par grille critériée

Fiche de l'enseignant

Etudiant(e) : _____

TP N°1 : titre du TP		Niveau observé				Poids	Note
Compétences testées		Niv 1	Niv 2	Niv 3	Niv 4		
A-1 : Anticiper la séance de TP		0	1	3	4	x0	0
A-2 : Gérer le temps imparti à la séance de TP		0	1	3	4	x1	---
A-3 : Répartir la charge de travail dans le groupe		0	1	3	4	x1	---
B-1 : Organiser le poste de travail		0	1	3	4	x1	---
B-2 : Respecter un protocole expérimental		0	1	3	4	x1	---
C-1 : Rédiger une introduction contextualisant les objectifs du TP		0	1	3	4	x1	---
C-2 : Etablir un schéma du dispositif expérimental		0	1	3	4	x1	---
C-4 : Présenter le résultat d'une série de mesures		0	1	3	4	x1	---
C-6 : Conduire un calcul de façon rigoureuse		0	1	3	4	x1	---
D-1 :		0	1	3	4	x1	---
Commentaire éventuel							Note globale

TP N°2 : titre du TP		Niveau observé				Poids	Note
Compétences testées		Niv 1	Niv 2	Niv 3	Niv 4		
A-1 : Anticiper la séance de TP		0	1	3	4	x1	---
A-4 : Echanger avec le reste du groupe de travail		0	1	3	4	x1	---
A-5 : Travailler de façon autonome		0	1	3	4	x1	---
B-1 : Organiser le poste de travail		0	1	3	4	x2	---
B-3 : Consigner les résultats expérimentaux		0	1	3	4	x1	---
C-1 : Rédiger une introduction contextualisant les objectifs du TP		0	1	3	4	x2	---
C-3 : Résumer le protocole expérimental		0	1	3	4	x1	---
C-4 : Présenter le résultat d'une série de mesures		0	1	3	4	x1	---
C-5 : Tracer un graphique à partir de mesures		0	1	3	4	x1	---
D-2 :		0	1	3	4	x1	---
Commentaire éventuel							Note globale

TP N°3 : titre du TP		Niveau observé				Poids	Note
Compétences testées		Niv 1	Niv 2	Niv 3	Niv 4		
A-4 : Echanger avec le reste du groupe de travail		0	1	3	4	x1	---
A-5 : Travailler de façon autonome		0	1	3	4	x1	---
A-6 : Respecter (et faire respecter) les consignes de sécurité		0	1	3	4	x1	---
B-3 : Consigner les résultats expérimentaux		0	1	3	4	x1	---
B-4 : Choisir et utiliser le matériel expérimental		0	1	3	4	x1	---
C-3 : Résumer le protocole expérimental		0	1	3	4	x1	---
C-7 : Etablir un schéma du dispositif expérimental		0	1	3	4	x1	---
C-8 : Critiquer les résultats obtenus		0	1	3	4	x1	---
C-6 : Interpréter les résultats obtenus, en tirer des conclusions		0	1	3	4	x1	---
D-3 :		0	1	3	4	x1	---
Commentaire éventuel							Note globale

3. Les apports et contraintes pour l'étudiant et l'équipe pédagogique

Les enseignants souhaitant utiliser cet outil doivent le voir comme un socle fiable, mutualisable et personnalisable à son contexte moyennant un effort raisonnable. Son application exige de cibler des compétences et de fixer un nombre restreint de priorité aux étudiants pour chaque séance. L'enseignant doit alors endosser une posture adaptée entre l'« enseignant-aidant » et l'« enseignant-observateur ».

Tout ceci implique l'établissement d'un contrat pédagogique clair en début de cycle de TP. Les objectifs et compétences ciblées doivent être clairement affichés (salle de TP, fascicule...). Cela impose un dialogue généralement constructif au sein des équipes, une évolution des pratiques pédagogiques (ex : binômes tournants laissant plus de place au développement de capacités d'adaptabilité, de leadership...) et une meilleure connaissance de ses étudiants (individualisation).

Après un an d'expérimentation sur deux niveaux (licence 3 et master 1), les étudiants apprécient très majoritairement la démarche et adhèrent facilement au contrat pédagogique qui induit un comportement moins « scolaire ». Pour une bonne intégration au PEC, une large place doit être donnée à l'autoévaluation : l'étudiant doit pouvoir compléter sa propre fiche et la confronter à la perception de l'enseignant. L'objectif étant de prendre conscience des axes à développer, de ses points forts, tout ceci relevant du développement de la confiance en soi.

4. L'intégration au PEC

Difficile pour un étudiant de valoriser ses acquis de formation. L'enseignant ou le responsable de formation se trouve parfois dans la même difficulté pour remplir ses fiches d'UE ou ses fiches du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) censées décrire les compétences ou capacités attestées à l'issue de la formation. Le premier objectif de cette expérience est donc tant pour l'étudiant que pour l'enseignant d'être capable de passer du savoir aux compétences. À la lumière de ce travail, tout étudiant doit être en mesure de compléter de façon plus pertinente dans son espace bilan « les expériences de formation ».

Mais plus généralement, au sein de la démarche PEC, cette expérience veut s'inscrire sur les trois niveaux :

- le projet : la mise en situation pratique (notamment dans le cadre de TP-Projet), la prise de conscience du niveau de compétence peut confirmer ou modifier le projet professionnel de l'étudiant (PME / grand groupe, bureau d'étude, relation client...),
- le bilan : l'étudiant identifie des compétences techniques, comportementales... acquises ou à développer,
- la communication : en s'appuyant sur l'exemple des séances de TP, tout étudiant est en mesure de donner les références et justifications de la maîtrise d'outils techniques (langues, informatiques, techniques expérimentales...) et de leur mise en pratique dans un contexte donné et ce, face à un recruteur par exemple.

Bibliographie

Douady J., Hoffmann C., Baup S., Marc S. et Soulage M.-F. (2012), *Une grille criteériée générique pour l'évaluation des compétences expérimentales des étudiants à l'université*, Actes du 24ème colloque de l'Admée-Europe, Luxembourg.

Bernard H. (2011), *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?*, Editions De Boeck.

Partie 4 – Expériences de terrain et témoignages d'acteurs

Intégration de la démarche : une diversité d'appropriations

Chapitre 18 – Le PEC et la lutte contre le décrochage en première année à l'université de Poitiers

Chapitre 19 – L'intégration du PEC dans le dispositif « Réagir-Rebondir-Réussir » à l'université Montpellier 1

Chapitre 20 – Le PEC en licence à l'université de Bordeaux Victor Segalen : un engagement partenarial

Chapitre 21 – Le PEC en master à l'université de Poitiers : de l'initiation à l'intégration

Chapitre 22 – Le projet « PEC doctorat » : construire et se construire

Chapitre 23 – Le PEC dans deux contextes disciplinaires (droit, sciences & technologie) à l'université Paris Est Créteil

Chapitre 24 – Le PEC à l'université pluridisciplinaire de Pau et les Pays de l'Adour

Chapitre 25 – Le PEC en filières lettres et STAPS à l'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis : deux contextes, deux manières de faire

Chapitre 26 – La dimension paradoxale de l'évaluation des étudiants dans la démarche PEC à l'université Lille 1

Chapitre 18 – Le PEC et la lutte contre le décrochage en L1: exemple de l'université de Poitiers

Caroline Gautier

1. Génèse du dispositif

Consciente de la nécessité de la lutte contre le décrochage dans l'enseignement supérieur, l'université de Poitiers a mis en place dans le cadre du « Plan réussite en licence », un dispositif appelé « Diplôme universitaire Rebond ». Ce dispositif offre l'opportunité à des étudiants inscrits en première année de licence, d'être accompagnés (pendant 5 mois) dans l'émergence d'un nouveau projet d'études. Ces étudiants ne souhaitent plus poursuivre leurs études dans leur filière d'origine. Il s'agit là de créer un « SAS de remobilisation ».

L'étudiant intègre une dynamique de projet sous deux angles : un angle individuel (élaboration d'un projet professionnel) et un angle collectif (participation à la construction d'un projet commun). En fait, l'étudiant est amené à développer des connaissances et compétences par l'expérimentation. En parallèle, il bénéficie d'apports méthodologiques nécessaires à la construction de sa « vie d'étudiant ». Les 5 unités d'enseignement qui composent le DU Rebond sont les suivantes :

- *Elaboration d'un projet professionnel (45h)*
- *Réalisation d'un projet collectif*
- *Acquisition d'une méthodologie de travail*
- *Participation à des enseignements disciplinaires*
- *Réalisation d'un stage en entreprise ou engagement associatif*

L'intégration du PEC dans le dispositif s'appuie sur un principe d'accompagnement et s'articule autour de trois phases. Chaque phase de travail est associée à un objectif, un contexte :

- *Etat des lieux : identifier son itinéraire, ses choix d'orientation, analyser ses expériences*
- *Questionnement : s'autoriser à faire des choix, s'engager, se mettre en perspective*
- *Argumentation : développer une (ou des) actions stratégique(s) et « adéquatniste(s) »*

Pour que l'étudiant se familiarise avec la démarche, chaque séquence PEC a été placée en continuité d'une séance sur le projet professionnel. Ce choix permet à l'étudiant d'alterner entre une posture de réflexion et une posture d'application (le travail initié en module PP sert d'amorce à la réflexion qui sera menée en séquence PEC). Nous avons choisi de programmer 3 séquences de 2h. Des entretiens individuels renforcent l'accompagnement, l'individualisation et guident au mieux l'étudiant dans sa démarche.

2. Le repérage des étudiants

Communiquer sur le décrochage donne le sentiment d'en faire la promotion il s'agissait là d'une première difficulté. Néanmoins, la mise en place d'une information sur l'existence d'un tel dispositif se révèle tout à fait indispensable dès le début de l'année universitaire (réunions de rentrée). Des rencontres sont également réalisées auprès d'enseignants référents pour les informer de relais possibles en termes de réorientation des étudiants. Pour capter ce public, la communication à travers un visuel adapté a permis d'apporter plus de visibilité concernant le dispositif.

Dès lors qu'un étudiant est repéré il lui est proposé un entretien individuel avec un conseiller d'orientation afin de repérer si ses attentes correspondent bien à une demande de réorientation. Les étudiants peuvent intégrer le DU Rebond soit en novembre, décembre ou janvier. L'étudiant à travers ce dispositif passe par une phase d'exploration à une phase de construction, et ce, jusqu'à l'émergence d'un projet.

Il semblait intéressant d'introduire la démarche PEC dans le DU Rebond. Nous souhaitons que l'étudiant prenne conscience de la valeur ajoutée que constitue cette démarche en faisant lui même le lien entre les

différents éléments de son parcours et de nouvelles perspectives. Les trois séquences PEC adossées au module Projet professionnel correspondaient aux trois entrées de la démarche : Bilan - Projet - Communiquer.

La présentation à l'oral d'un dossier relatant le travail d'introspection, les recherches, les démarches et les contacts établis permet d'identifier le cheminement et l'implication de l'étudiant dans l'élaboration de son projet.

3. L'intégration du PEC au DU « Rebond »

En intégrant la démarche PEC, dans la construction de son projet professionnel, l'étudiant se trouve pour la première fois confronté à une analyse personnelle de ses expériences. Cette réflexion personnelle a montré aux étudiants que cette interruption universitaire ne correspondait pas à un échec du point de vue de leurs performances, mais plutôt à une nécessité de « prendre le temps » de se remobiliser sur un nouveau projet. De plus, l'étudiant identifie qu'il n'est pas le seul dans cette situation mais que le « décrochage » concerne toutes les filières de l'université. Il s'autorise à remettre en cause son choix de départ. Cette posture l'aide à reprendre confiance en lui, à redonner du sens à son projet, à développer un raisonnement stratégique et à faire preuve d'une vive détermination. Le PEC devient le dénominateur commun entre « le passé, le présent et le futur ».

Ce sont principalement les conseillers du service d'orientation qui accompagnent les étudiants dans l'élaboration du projet professionnel et utilisent la trame du PEC. L'exploration des expériences faites via le PEC permet d'instaurer un climat de confiance, d'impulser une dynamique de groupe et de renforcer un sentiment d'appartenance pas toujours identifié dans la filière d'origine.

4. Quelques difficultés à prendre en charge

4.1 Une contrainte technique forte est la mise à disposition d'une salle informatique : incontournable !

Il est primordial de rappeler régulièrement comment le PEC s'inscrit dans le processus de réorientation ; les étudiants ont tendance à faire une distinction entre le module projet professionnel et le PEC. Les étudiants du DU « Rebond » ont besoin d'un accompagnement accru dans la rédaction des fiches PEC, ils manquent d'argumentation (étudiants de licence 1) et ne voient pas toujours l'intérêt d'analyser leurs expériences personnelles. Cela nécessite de la part des accompagnateurs une grande disponibilité. Ainsi, le travail réalisé en séance collective s'apparente à un travail individuel.

Le DU « Rebond » intègre de petits effectifs, cela peut être vu comme un dispositif coûteux et mobilisateur d'énergie, néanmoins cela semble totalement incompatible dans le cas d'une massification du dispositif.

4.2. D'autres points de vigilance à prendre en compte

- Le portage politique est indispensable à la mise en place d'une telle démarche, puisqu'elle implique l'ensemble de la communauté éducative à travers une mission d'insertion. Les services de scolarité sont souvent les premiers interlocuteurs face à des étudiants désorientés, aussi connaître le dispositif et ses enseignements permet à l'étudiant de bénéficier d'une prise en charge rapide et efficace.

- Les étudiants intègrent le dispositif volontairement pour travailler leur projet professionnel et de formation ; pour eux, c'est un grand défi à relever car ils estiment « ne pas avoir de temps à perdre ». Ils ont tendance à se centrer uniquement sur leur orientation et attachent moins d'importance à la démarche, aux outils... Aussi, il est capital de bien intégrer le PEC dans l'UE Projet professionnel et de le positionner comme un continuum. Pour conserver une articulation parfaite entre la séance « élaboration de projet » et la séance PEC nous préconisons pour ces deux sessions, l'intervention d'un seul interlocuteur.

- L'utilisation du PEC à travers un dispositif comme celui du DU Rebond pourrait s'apparenter à la mise en place progressive d'une individualisation de parcours. Cela oblige l'accompagnateur comme l'étudiant à expliciter ou faire expliciter des expériences ou contenus d'enseignements par une autre entrée qui n'est plus seulement disciplinaire. L'exercice peut contraindre l'accompagnateur à adopter un autre regard sur sa pratique professionnelle.

Chapitre 19 – L’inclusion du PEC dans un dispositif d’aide aux étudiants décrocheurs : la certification « Réagir, rebondir, réussir » à Montpellier 1

Daphné Desjars

1. Un dispositif d’aide à la réussite : une proposition pour les étudiants rencontrant des difficultés

L’université de Montpellier 1 (UM1), a mis en place depuis 2010 une démarche innovante à destination des étudiants de licence 1 ou PACES en situation de décrochage dans leurs études. La certification « Réagir, rebondir, réussir » (C3R) a pour objectif de permettre à ces étudiants en difficulté ou désirant se réorienter d’élaborer un nouveau projet d’étude, cohérent avec leur projet professionnel, et de le mettre en action. Chaque étudiant bénéficie d’un accompagnement et d’un suivi individualisé. À l’issue de la certification, l’étudiant est capable d’identifier son projet et de mettre en place les actions qui permettront de le réaliser, il peut également réintégrer le cursus d’études initialement choisi. La C3R s’appuie sur le PEC qui en est véritablement le fil rouge tant par la démarche que par l’utilisation de l’outil numérique.

La C3R se déroule au mois de Novembre sur un volume de 70h environ. Elle est composée de 5 modules :

- Bilan-Projet-Action (animé par le SCUIO-IP, 20h)
- Initiation aux notions pratiques sur le marché (animé par Pôle-emploi, 5h)
- Communication écrite (animé par un consultant extérieur, 18h)
- Communication orale (animé par une enseignante de l’UM1, 15h)
- Méthodologie et culture générale (animé par un magistrat, 10h)

Le module principal de Bilan-Projet-Action, permet à chaque étudiant, grâce au PEC, de rechercher les raisons des difficultés rencontrées dans leur 1^{ère} année à l’université. Les étudiants peuvent, au regard de ce bilan, repérer les savoirs et compétences acquis pour reconstruire un projet professionnel et/ou d’étude cohérent. Il permet enfin d’identifier les différentes étapes de réalisation du projet et de mettre en situation l’étudiant. Les quatre autres modules de formation complètent la démarche PEC en offrant aux étudiants la possibilité de renforcer et d’acquérir des compétences transversales qu’ils pourront valoriser, quel que soit leur projet futur. Les étudiants s’inscrivent de manière volontaire au C3R, ils bénéficient également d’une dispense d’assiduité à leurs cours de licence 1 ou PACES pendant toute la durée de la certification. Ils peuvent également réaliser un stage de découverte d’un mois (non obligatoire).

2. La certification « Réagir, rebondir, réussir », un dispositif aux multiples facettes

La mise en place de la C3R résulte d’une volonté politique de l’université Montpellier 1, elle correspond également à une attente forte de la part des étudiants en situation de réorientation. Le soutien et la collaboration des services de scolarités des composantes est indispensable ainsi que celui des « acteurs de terrain » (enseignants, tuteurs, chargés de TD) pour qu’ils puissent faire écho, auprès des étudiants, de ce dispositif. La C3R, validée au CA et au CEVU de l’université, dispose ainsi de soutiens facilitateurs au sein des instances administratives.

L’UM1 déploie le PEC au sein de ses composantes depuis 2008, il était donc tout indiqué d’intégrer ce dispositif dans la construction de la C3R et en particulier du module principal Bilan-Projet-Action en adoptant sa démarche de réflexion et l’utilisation de l’outil numérique.

Les séances de ce module, volontairement organisées en petit groupe, portent sur différents thèmes. Un temps de retour sur le PEC est systématiquement proposé en fin de séance pour valider l’activité. Les étudiants s’approprient ainsi le travail réalisé en collectif et l’individualise en se posant la question « qu’est ce qui s’est passé pour moi ? ».

L’ensemble des modules donne lieu à une évaluation qui prend en compte l’implication générale de l’étudiant et la réalisation d’un dossier de synthèse élaboré grâce au PEC, qui permet aux étudiants d’établir une cohérence à l’ensemble de la certification.

3. La démarche PEC, un atout de la certification

Choisir d'utiliser le PEC pour ce public particulier que sont les décrocheurs, de surcroît de 1^{ère} année et donc en situation de « CV léger », nous permet de leur faire appréhender des qualités et des compétences offrant un point de départ précieux pour une construction de projet. La certification que nous leur proposons favorise une mise à distance nécessaire entre les étudiants et le monde universitaire. Le PEC leur permet de clarifier les choses, de prendre conscience de qui ils sont, l'idée de projet à court terme, moyen terme, long terme peut alors émerger. L'interface PEC leur permet de garder une trace de leur réflexion et de faire évoluer leur projet. De plus, le PEC est un outil et une démarche offrant un cadre formalisé et utile pour ces étudiants qui doivent, en un temps limité, reconstruire un projet et le formaliser. « La certification m'a apporté confiance en moi que j'avais perdu à cause de mon échec universitaire. C'était aussi rassurant de voir que je n'étais pas la seule à être perdue dans mon orientation ».

Ce public, très hétérogène dans les profils, en utilisant cette démarche PEC individualisée, offre à l'équipe d'accompagnement la possibilité de suivre la totalité du groupe, les étudiants s'approprient individuellement l'outil en appliquant de façon personnelle les thèmes des séances et en travaillant à leur rythme.

La C3R, en tant que dispositif innovant, contribue à valoriser les compétences des personnels du SCUIO-IP et au rayonnement des actions du service sur l'ensemble de l'université.

4. Les points clé d'un tel dispositif.

La mise en place d'un dispositif tel que la C3R nécessite de bénéficier de l'adhésion de l'ensemble des composantes. Le portage politique des instances de l'université est également indispensable à la fois pour faciliter les démarches administratives que pour faire connaître ce dispositif novateur. La mesure du coût d'investissement face au faible effectif est un élément important à prendre en compte. Pour l'UM1, ce petit nombre d'étudiants était voulu afin de pouvoir leur proposer un dispositif où ils puissent à la fois bénéficier de la dynamique d'un groupe et d'une certaine individualisation de la démarche.

La communication sur la certification, que ce soit auprès des personnels que des étudiants, devra être particulièrement soignée, explicite, récurrente et effectuée sur des supports variés pour que les étudiants cibles, qui peuvent être en marge de la vie universitaire, puissent prendre connaissance de ce qui leur est proposé. Pour être porteur de ce type de dispositif, il faut être en capacité d'effectuer le bilan de ses actions et adapter les propositions tous les ans. Il s'agit pour le SCUIO-IP de proposer une formule optimale, à faire évoluer chaque année pour s'adapter aux attentes et besoins des étudiants et pour s'ajuster à l'organisation de l'université et de ses composantes.

Cette certification demande un investissement à tous les niveaux et à tout moment, que ce soit de la part des personnels administratifs que des accompagnateurs mais également des étudiants, leur participation active est primordiale pour qu'ils retirent les bénéfices de la C3R et du PEC et qu'ils puissent ainsi réagir, rebondir et réussir dans leur futur projet d'étude. L'exemple de cette étudiante de PACES, titulaire d'un baccalauréat scientifique (mention TB), qui, à la suite de la C3R, a signé un contrat de qualification avec un restaurant et a intégré une école hôtelière ou celui de cet autre étudiant de STAPS qui, après un stage d'un mois dans une association, a intégré un organisme de formation pour préparer un BTS animation et gestion touristique locale (AGTL), font partie des belles réussites de la C3R.

5. Un dispositif en perpétuel amélioration face à un public spécifique

Outre des problèmes techniques ou matériels, quelques contraintes et limites sont à noter. La C3R, conçue comme un dispositif de « luxe » pour des étudiants en rupture face à l'université, est limitée dans sa capacité d'accueil, le coût humain et temporel est également élevé, la préparation, l'animation et le suivi étant très chronophage. De plus, la particularité de l'UM1, pluridisciplinaire et multisites, ne facilite pas le travail de communication pour atteindre ce public qui peut déjà avoir décroché. La mobilisation des étudiants pour l'inscription et tout au long des modules peut poser problème.

Ces étudiants, tout juste sortis, pour la plupart, du cadre rassurant du lycée et en rupture avec le système universitaire, peuvent rencontrer plus de difficultés à acquérir une autonomie dans l'utilisation du PEC. La capacité de synthèse peut également s'avérer peu aisée à atteindre au vu de la quantité d'information qu'ils ont récoltée. Cette difficulté ne se retrouvant pas chez des étudiants plus avancés dans leurs cursus.

Face à un travail qui peut leur paraître fastidieux, les étudiants ont des difficultés à toucher du doigt l'intérêt qu'ils pourraient retirer du PEC « certaines fiches sont assez personnelles, je ne vois pas pourquoi on doit les remplir pour trouver une réorientation ». Pour les intervenants « un temps de mise en place, de fonctionnement a été nécessaire afin que chacun (les étudiants) comprenne l'objectif du module ».

Il reste également à résoudre le problème des étudiants de L1 qui, en échec dès le premier semestre, n'intègre pas un tel dispositif d'aide. Les raisons peuvent être de natures très différentes ce qui oblige à penser des stratégies multiples d'approche afin qu'ils ne décrochent pas sans que nous ayons pu en identifier le plus grand nombre et ainsi les accompagner.

D'un point de vue global, le développement de la certification demanderait un partenariat plus large avec d'autres entités extérieures telles que des organismes de formation les missions locales ou le Rectorat pouvant permettre une réorientation plus rapide des étudiants.

Chapitre 20 – Le PEC en licence à l’université de Bordeaux Victor Segalen : un engagement partenarial

Catherine Bats-Lapeyre

(pour toute l’équipe : Véronique Arsac, Doris Chauvet, Emmanuelle Enfrin, Lucienne Latecoere, Simon Macaire, Alexandre Pascual, Sylvie Pellerin)

1. Pourquoi implanter le PEC en licence ?

Dans une université où une majorité d’étudiants sont inscrits en santé, la question de l’insertion professionnelle, pour tous ceux qui ont franchi l’obstacle des concours de santé, n’est pas un sujet de préoccupation majeur. Elle est inévitablement plus prégnante pour les étudiants contraints de se réorienter et d’élaborer un nouveau projet professionnel. Pour ces derniers, ainsi que pour les autres étudiants inscrits en licence, l’insertion professionnelle s’avère plus complexe, avec nécessité d’une construction progressive tout au long du parcours de formation. Parallèlement, le constat d’un nombre important d’étudiants en échec précoce ou fragilisés dès la première année, implique également la mise en place d’un accompagnement de ce public, afin d’améliorer leur réussite et réduire les sorties prématurées sans diplôme.

Dans ce contexte, la démarche et l’outil PEC proposés par le SUIO, ont trouvé un écho favorable auprès de la direction de l’université avec un portage politique qui s’est traduit par l’inscription du PEC dans le schéma directeur d’insertion professionnelle de l’université et dans les actions en lien avec le plan « Réussite en licence ».

2. Comment implanter le PEC en licence ? Avec quels leviers, quels points d’appui ?

Ce portage politique, premier levier décisif pour implanter le PEC en licence, s’est concrétisé par la réponse à l’appel d’offres du Fonds d’expérimentation pour la jeunesse en 2009 avec 12 autres universités, relayé en interne par un important dispositif de communication dans les instances de gouvernance de l’université (CEVU, CA, comité de pilotage du BAIP, conseils d’UFR).

Le pilotage du PEC en mode projet a également contribué à la réussite de son implantation dans les formations. Un comité de pilotage PEC, composé de l’équipe de direction et des représentants des différentes formations (enseignants-chercheurs) et étudiants, a été mis en place dès le début de l’expérimentation. Il se réunit annuellement pour évoquer bilan et perspectives et est articulé avec le comité de pilotage du BAIP, structure qui fédère différents services et composantes avec un fonctionnement en réseau. La mise en œuvre opérationnelle du PEC est assurée par une équipe projet.

3. Un engagement partenarial important

Pilotée par l’équipe du SUIO/BAIP, l’expérimentation du PEC a été lancée en 2010, sur la base du volontariat, dans trois licences (STAPS, SHS et MASS) avec formation et implication d’enseignants-chercheurs, référents PEC au sein de leur composante. Tous participent à la conception de l’ingénierie de formation et pédagogique ainsi qu’à la mise en œuvre opérationnelle du PEC. Un correspondant informatique et le responsable de l’observatoire des parcours étudiants, chargé de l’évaluation, complètent l’équipe. Ce travail collaboratif nécessite de nombreux temps d’échanges, certes chronophages, mais porteurs de réussite pour la mise en œuvre effective du projet.

Un important dispositif de formation interne a été mis en place à deux niveaux. Dans un premier temps une formation a été organisée à l’échelle de l’établissement afin de permettre, pour tous les acteurs concernés par le PEC, l’appropriation d’objectifs et de concepts partagés. Dans un deuxième temps, des formations plus spécifiques et adaptées à chaque filière de formation (en SHS, en STAPS...) ont été mises en place pour co-construire avec les enseignants concernés les séquences pédagogiques s’appuyant sur la démarche et l’outil PEC.

L'implantation du PEC en licence a également bénéficié d'un contexte pédagogique favorable avec des acteurs sensibilisés à la démarche. En effet, l'expérimentation du PEC a été mise en place, en prolongement et en complémentarité des enseignements en lien avec le Projet professionnel de l'étudiant (PPE) déjà implantés en licence. Le PEC complète aussi l'approche compétences réalisée par les enseignants dans l'élaboration de leur offre de formation.

4. De l'expérimentation à la pérennisation

4.1 Des mises en œuvre différenciées

L'équipe projet PEC a conçu les schémas opérationnels à partir de ces questions : quels besoins ont été identifiés par les enseignants en lien avec les attentes des étudiants ? Quelles réponses adaptées peuvent être apportées par la démarche et l'outil PEC et avec quels moyens, dans chaque contexte de formation ?

4.2 Expérimentation 2010/2011

- STAPS (L1/S1) : 100 étudiants PEC + 100 étudiants groupe témoin
« Comment aider les étudiants à valoriser les compétences acquises dans différentes expériences professionnelles et personnelles dans l'objectif du choix de la spécialité du parcours en L2 ? » 3x2h TD avec 4 enseignants + 3 personnels SUIO
- MASS (L2/S4) : 75 étudiants
« Comment prolonger la démarche PPE mise en œuvre en L1/S2, pour accompagner les étudiants d'une filière pluridisciplinaire dans le choix d'un parcours de formation et professionnel ? » 4x1h30 TD avec 1 enseignant + 1 personnel SUIO
- Psychologie (L3/S6) : 90 étudiants (option psychopathologie)
« Comment prolonger la connaissance des milieux professionnels initiée en L2/S4 et aider les étudiants dans leur recherche de stage, enjeu primordial en psychologie, en lien avec le choix de la spécialité de master ? » 3x2h TD avec 4 personnels SUIO + 4 étudiantes master 2 psychologie du travail

5. Difficultés, contraintes

Côté étudiants, l'assiduité n'a pas toujours été au rendez-vous et ceci d'autant plus que pour cette première année d'expérimentation du PEC, ces séquences n'étaient pas inscrites dans les maquettes de diplôme et sans attribution de crédits ECTS...

Difficile aussi parfois, surtout pour les plus jeunes (en L1) de s'approprier cette notion de compétences à partir de l'analyse de leurs expériences : « Je n'ai pas compris le but des 2 premières séances : la dernière séance sur le CV était la plus concrète et la plus intéressante ».

Globalement, l'évaluation est plus positive au fur et à mesure de l'avancée dans le parcours de formation, en lien avec la maturité des étudiants et la réponse concrète que constitue l'accompagnement PEC à leurs besoins spécifiques du moment (stage, emploi...) (Cf. 85 % de satisfaits en L3 psychologie).

Côté enseignants, dans certaines composantes où les effectifs étudiants sont importants comme en SHS, il est difficile de mobiliser en tant qu'accompagnateurs PEC, des enseignants qui ont des emplois du temps déjà bien chargés...mais des étudiantes en master 2 psychologie du travail (qui se formaient en même temps) ont permis de pallier cette difficulté !

Pour ceux qui se sont impliqués dans l'accompagnement des étudiants, la posture était parfois difficile à appréhender « La co-animation avec un personnel du SUIO est plus satisfaisante, car complémentaire » mais chronophage pour tous...

Le PEC suscite des questionnements « Avec cette démarche, les étudiants ont questionné les apports de leur

formation en termes de compétences et nous avons été amenés à clarifier nos attentes en matière de stage aux différents niveaux de formation ».

L'évaluation locale menée auprès des étudiants et des accompagnateurs a permis de réajuster les dispositifs, en sensibilisant progressivement les étudiants au PEC dès la L1 et en impliquant les enseignants en amont dans la construction des contenus pédagogiques, même s'ils ne pouvaient pas ensuite directement intervenir auprès des étudiants.

La deuxième année d'expérimentation et le déploiement du PEC en licence ont sans aucun doute bénéficié du contexte de préparation du contrat quinquennal 2011/2015. Ce levier s'est révélé important pour introduire le PEC dans les nouvelles maquettes de diplôme et jouer le rôle de « fil rouge » pour l'étudiant dans la préparation de son insertion professionnelle, tout au long de son parcours de formation ; et ceci d'autant plus que l'université Bordeaux Segalen avait mis en place une auto-évaluation préalable, en lien avec l'AERES, avec des préconisations politiques fortes pour créer des unités d'enseignement permettant aux étudiants de construire progressivement leur orientation et leur insertion professionnelle.

La licence SHS en constitue l'exemple emblématique, avec une formation conçue à partir d'une première année fondamentale puis une orientation et spécialisation progressive jusqu'en L3, avec une unité d'enseignement transverse : la connaissance du monde professionnel (CMP). Les contenus d'enseignement ont été conçus dans le cadre d'un travail en partenariat entre les enseignants et l'équipe projet PEC, afin d'apporter aux étudiants une progressivité et une cohérence sur l'ensemble du parcours de licence. De ce fait, les contenus mixent apports théoriques des enseignants-chercheurs en psychologie sociale et du travail d'une part, et d'autre part, accompagnement méthodologique des étudiants engagés dans une démarche active pour appréhender leurs futurs environnements professionnels, actions articulées autour du PEC.

6. Un portage politique qui s'appuie sur des équipes de formation

En conclusion, cette expérience d'implantation du PEC en licence nous a permis de mettre en évidence trois facteurs majeurs de réussite :

- le portage politique au sein de l'établissement, avec une inscription dans le contrat quinquennal, à échelle élargie actuellement (cf. nouvelle université de Bordeaux), qui permet un ancrage institutionnel favorable au développement de la démarche.
- le déploiement progressif, avec un engagement volontaire d'enseignants et de personnels d'orientation qui co-construisent les séquences pédagogiques dans les UE. L'essaimage se poursuit dans les dispositifs de passerelles proposés aux étudiants de santé qui se réorientent, en master et en doctorat avec des enseignants qui sollicitent l'équipe projet PEC afin de mieux préparer leurs étudiants à l'insertion professionnelle.
- une adaptation du dispositif au contexte des formations, au sein de différentes unités d'enseignement, avec un contenu cohérent tout au long du parcours de formation. Il est opportun de s'appuyer sur des enseignements et un accompagnement méthodologique des étudiants déjà mis en place (PPE, projet tuteuré, stages...). De manière générale, tous les acteurs de la formation, quelles que soient leurs interventions auprès des étudiants, sont impliqués dans l'acquisition de compétences pour favoriser l'orientation et l'insertion professionnelle. Les équipes de formation, qui associent enseignants, professionnels intervenant dans la mention concernée, étudiants et personnels administratifs, techniques, d'orientation et d'insertion professionnelle, ont certainement un rôle majeur à remplir pour veiller à ce que l'organisation pédagogique garantisse la cohérence des parcours jusqu'à l'insertion professionnelle. Et nul doute que la démarche et l'outil PEC contribuent à assurer cette cohérence pour toutes les actions qui relèvent du développement de la compétence à s'orienter et se former tout au long de la vie.

Chapitre 21 – Le PEC en master à l’université de Poitiers : de l’initiation à l’intégration

Olivier de Frémond

L’Expérimentation du Fonds expérimentation jeunesse ayant porté sur le niveau licence, il n’y eut ces dernières années que peu d’expériences de mise en œuvre du PEC au niveau master. Pourtant n’est-ce pas à ce niveau que nos étudiants entrent dans une phase décisive de leur orientation, celle du choix du secteur professionnel et du type d’emploi dans lequel ils vont débiter leur carrière ? Qu’ils visent l’enseignement, la recherche, ou un autre secteur de la vie économique, la réflexion pour la concrétisation de leur projet et la mise à profit de ces deux années d’études peut être décisive. Au-delà de la réussite à un concours, de l’aisance face aux entretiens de sélection pour un emploi ou le décrochage d’un sujet de thèse ouvrant les portes de la recherche et de l’enseignement supérieur, une stratégie de projet amont, fondée sur la valorisation de ses expériences et de ses compétences ne peut être que bénéfique.

Dès les débuts de la démarche, l’UFR sciences fondamentales appliquées de l’université de Poitiers a mis en place le PEC de façon généralisée à l’ensemble de ses étudiants de 3^{ème} année de licence. Puis, très rapidement, l’a étendu à l’ensemble de ses M1 et M2. Le PEC n’en était alors qu’au stade de sa « version 1 », un site de téléchargement qui ne permettait pas une navigation claire et suivie. Le département préparation à la vie professionnelle en charge de ces modules a alors mis à disposition des enseignants une valise pédagogique, proposant les fiches et donnant une trame des séquences : 4 heures de TP en L3, 4h en M1, et 4h en M2. La « version 2 » plus lisible dans sa navigation, est ensuite venue doter l’étudiant d’un outil complémentaire, sans que soit vraiment modifiée l’organisation pédagogique initiale. Une vingtaine d’enseignants de l’UFR avaient été formés à la démarche PEC, en décembre 2008.

Après avoir, en L1 et en L2, fait travailler l’étudiant sur son Projet personnel, le parcours de préparation à la vie professionnelle propose en L3 une initiation complète aux Techniques de recherche d’Emploi, et à la démarche PEC par l’analyse d’expériences personnelles et professionnelles. Celle-ci est complétée en M1 par des séquences portant cette fois sur les expériences acquises en formation, pour aboutir en M2 à la production d’un « PEC complet ».

1. Une démarche valorisante pour les différents acteurs

Après quelques années de ce fonctionnement, les témoignages des acteurs, que j’ai pu confronter à ma propre expérience, concordent. Tout d’abord, les enseignants qui ont rempli ce rôle d’accompagnateur PEC, et les étudiants eux-mêmes, témoignent de l’intérêt à s’engager dans la démarche d’analyse d’expériences. Les accompagnateurs attestent du changement de posture que les séquences PEC leur fait opérer : ils portent un nouveau regard sur leurs étudiants et sur leur pratique pédagogique. Ils découvrent qu’au-delà des apports de connaissances, leur matière peut induire chez leurs étudiants des compétences spécifiques. Les étudiants quant à eux se prêtent au jeu de la réflexion, et la production de fiches dans lesquelles ils s’expriment, même quand elles sont faites un peu superficiellement, sont significatives. Le choix des mots est révélateur de leur capacité de projection dans leur projet, et du regard qu’ils posent sur leur expérience.

Le danger de l’exercice peut venir de la programmation des séquences PEC, et de la mécanisation de la production de fiches, répétitives d’une année sur l’autre, sans véritable évolution ni suite tangible sur l’objectif final de la production de son « PEC ». Les étudiants que j’ai rencontrés en master ont grâce au PEC mesuré l’importance de savoir identifier leur compétences mais n’ont pas naturellement le réflexe de la conservation de preuves, ni de la formalisation de leurs expériences par une analyse. Si l’intégration de la démarche PEC ne rentre pas dans une logique de parcours, si elle devient « l’enseignement » de quelques spécialistes, elle est vouée à la lassitude, tant pour les étudiants qui ont le sentiment de « déjà fait », que pour les formateurs qui ne se sentent plus disposer des compétences qui, selon eux, relèvent de « spécialistes de l’insertion et de l’orientation ».

2. Une démarche à intégrer dans un parcours : de la licence au master

La « version 3 » du site PEC permet aisément aujourd'hui de donner de la continuité à la démarche, elle permet d'aider, voire d'inciter l'étudiant à expliciter son parcours par l'analyse progressive de ses expériences : en cours de formation, professionnelle ou personnelle ; d'analyser au fur et à mesure l'acquisition de compétences pour qu'il puisse les exploiter au gré des projets sur lesquels il aura à communiquer : stages, recherche de job, candidature à une formation sélective.

Les trois premières années de licence permettent à l'étudiant d'installer une démarche d'analyse réflexive autour de son projet, de ses expériences, de l'exploration des différents débouchés de la filière dans laquelle il est engagé et de les mettre en relation avec son propre projet de poursuite d'études en master, en accord avec les attentes des secteurs d'activités qu'il envisage, en terme de compétences et d'activités.

Au niveau du master, dès la première année, la remise à plat du projet de l'étudiant doit lui permettre de regrouper les expériences significatives de son parcours, y déceler les manques qu'il devra combler par ses stages de M1 et M2, par des choix d'options ou des apports personnels. Démarche qu'il devra enrichir grâce à une analyse encore plus précise du marché de l'emploi, et l'identification des compétences et des activités qu'il aura à exercer. Ce travail d'explicitation entre son propre bilan d'expériences, la formulation de son projet, en cohérence avec les attentes du milieu visé doit l'amener à passer du « vocabulaire de l'étudiant en formation » à « celui du futur collaborateur d'un secteur précis ». Une telle démarche qui s'adapte continuellement à l'étudiant, en repartant de sa réflexion sur son projet à un instant « t », comme j'ai pu la mettre en œuvre cette année en M1 de mathématique, permet de surcroît de faire face aux situations variées dans lesquelles se trouvent des étudiants qui ont déjà une certaine connaissance de la démarche PEC et d'autres qui, venant d'autres universités, n'y ont pas été initiés, que leur projet soit tourné vers la recherche, l'enseignement ou le monde économique.

3. Une nécessaire prise en compte par les équipes pédagogiques

La démarche PEC doit devenir pour les équipes pédagogiques une action collective ou chaque unité d'enseignement et module de formation, générateur de compétences devrait permettre à l'étudiant d'ajouter une fiche bilan à son portefeuille. Ce n'est pas le rôle d'un ou deux enseignants de mobiliser l'étudiant sur cette démarche, mais celui de tout membre de l'équipe qui, chacun pour sa part à un moment donné, change de posture pour endosser le rôle de l'accompagnateur invitant au bilan sur le travail qui vient d'être accompli (bilan d'un projet, d'un TP, d'un travail personnel particulier, d'une année de cours de langue, d'un stage...).

Une telle démarche intégrée, ne nécessite pas un empilage d'heures de travaux pratiques PEC dans le parcours de formation, il devient une démarche fluide, grâce à un outil numérique disponible à tous, partout et à tout moment. Le référent, ou l'animateur PEC, car il en faut bien un, interviendra dans les principales étapes, où l'étudiant doit revoir ou expliciter à nouveau son projet, pour lequel il bénéficiera déjà d'un ensemble d'expériences et de compétences déjà formalisées et disponibles ; deux ou trois heures par an doivent suffire à donner toute l'ampleur nécessaire à cette démarche, dès lors qu'elle est intégrée au parcours.

Chapitre 22 – Le projet « PEC doctorat » : construire et se construire

François Baty-Sorel, Frédérique Deloffre-Vye, Emmanuelle Enfrin, Sophie Pellegrin

Pour comprendre l'importance d'un accompagnement sur la démarche et l'outil PEC auprès des doctorants, il nous paraît important de resituer de façon très simplifiée quelques éléments du contexte. Depuis plus de 250 ans, la France a la particularité d'opposer deux cursus possibles de formations universitaires : le cursus écoles d'ingénieurs et écoles de commerce destiné au monde socio-économique, le cursus universitaire, destiné dans un premier temps aux administrations et à l'enseignement.

Le doctorat en France possède plusieurs particularités et ambiguïtés.

Il est tout d'abord un produit conçu par l'université pour l'université. Il reste encore peu lisible par le monde socio-économique en France, même si cette tendance évolue et ce, de façon différente, selon les filières. Pourtant, force est de constater qu'aujourd'hui, deux docteurs sur 10 seulement, tous secteurs confondus, intégreront le domaine de la recherche publique.

La culture académique considère encore souvent les doctorants comme de simples étudiants, alors même qu'il est reconnu officiellement depuis 2006 que la formation doctorale « [...] constitue une expérience professionnelle de recherche [...] ». Les doctorants financés pour leurs recherches sont plus facilement conscients de leur double statut étudiant-professionnel. Pourtant, même non salariés, les doctorants évoluent et travaillent dans un environnement professionnel de recherche. Leur intégration au sein des équipes de recherche est donc un enjeu important pour la future valorisation de leur doctorat en tant qu'expérience professionnelle.

Alors que le doctorat ou PhD, est considéré dans le reste du monde comme le nec plus ultra, sa reconnaissance rencontre encore des freins en France.

Enfin, dans un travail quotidien d'accompagnement des doctorants, nous mesurons à quel point il leur est difficile de porter un regard distancié sur leur doctorat et d'en dégager une valeur ajoutée transférable dans le monde socio-économique.

Pour toutes ces raisons et d'autres tout aussi complexes que nous allons décrire plus loin il nous paraît indispensable d'amener le doctorant par le PEC à capitaliser, optimiser et valoriser son expérience doctorale.

Nous faisons donc le pari que le doctorant peut grâce à la démarche PEC :

1. être acteur en temps réel de son parcours de doctorat,
2. parler de lui en « compétences » et mesurer quand il le souhaite son évolution personnelle en termes de savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir-évoluer et cela à chacune des phases de son doctorat
3. s'approprier son parcours en passant par le « je » et à la forme directe
4. anticiper la construction de son « après doctorat »

1. Être acteur en temps réel de son parcours de doctorat

En soi cette démarche n'est pas spécifique au doctorat puisqu'initialisée en licence et Maîtrise. Mais peu de doctorants l'ont pour le moment engagée. Néanmoins, dans quelques années, l'étudiant qui aura suivi un accompagnement en licence et en master sur la valorisation de ses expériences diverses déjà acquises (stages, jobs, activités personnelles...) sera habitué à cette démarche de réflexion autour de ses projets, et pourra mieux présenter son projet de doctorat à son futur directeur de thèse grâce à ces étapes d'analyse de son parcours. Il n'en reste pas moins que cette démarche n'est pas innée et doit donc être intégrée dans le parcours des formations transversales proposées aux doctorants.

2. Apprendre à parler de soi en « compétences » et mesurer son évolution à chacune des phases de son doctorat

Plutôt que de parler d'année de doctorat, ce qui est une réalité administrative mais n'a pas de sens en terme d'évolution professionnelle, nous avons fait le choix dans l'outil PEC D de parler de « phases ».

- Phase de découverte : le doctorant découvre son environnement et les enjeux professionnels de son équipe, du fonctionnement de l'équipe et de son sujet.
- Phase d'autonomie : le doctorant maîtrise son sujet, son environnement, et en connaît bien les rouages, il produit des résultats scientifiques.
- Phase d'aboutissement et préparation de l'après-doctorat : le doctorant est sur la fin de son doctorat, les dernières étapes sont planifiées, la rédaction est en cours et l'après-doctorat se concrétise.

Lors de ces différentes phases, le doctorant acquiert des compétences dont il n'a pas toujours conscience. Les actions entreprises (élaborer son plan d'expériences, monter une bibliographie, préparer et animer des cours, etc.) qui lui paraissent naturelles voire basiques se déclinent en compétences valorisables et transférables.

Tout au long de son parcours de doctorat, pour chacune de ces phases, la fiche « Histoire de vie/Histoire de doctorat » permet au doctorant de se questionner et de mesurer son évolution sur neuf thématiques différentes, hors champ scientifique. Cette démarche itérative, facilitant un regard moi passé/moi présent va lui permettre de prendre conscience de son évolution personnelle et professionnelle, en lien avec des situations concrètes. Ce travail peut, si le doctorant le souhaite, être réalisé avec son encadrant ou un collègue.

3. S'approprier son parcours en passant par le « je » et à la forme directe

Pendant toute la durée de son doctorat, lors de ses présentations et publications, le doctorant modélise, de façon consciente ou non, la façon de s'exprimer dans un environnement universitaire. Il va donc apprendre à parler de son travail à la forme indirecte et à privilégier le « nous » voire le « on » au « je ».

Lors de la soutenance de sa thèse et de sa recherche d'emploi, public ou privé, il est attendu du candidat qu'il se positionne clairement par le « je » dans la responsabilité qui a été la sienne tout au long de son projet et qu'il se projette en termes de compétences dans sa future mission. Comme le dit très bien Guy Le Boterf : « Un professionnel compétent non seulement mobilise des ressources, mais se fixe des objectifs, agit, décide, arbitre, choisit, priorise... On fait confiance à un professionnel non seulement s'il possède et met en œuvre différents types de savoirs, mais également s'il agit de façon pertinente ».

Se réapproprier son parcours par le biais du PEC à la forme directe et en repassant par le « je » va permettre au doctorant de se mettre en dynamique projet dans une relation gagnant/gagnant avec le recruteur.

4. Anticiper la construction de son « après doctorat »

« Un projet se construit au présent, pour préparer demain en prenant appui sur son passé »

Un doctorat c'est au moins 3 ans d'un investissement constant et exigeant sur un sujet pointu dans un environnement d'excellence hyper-compétitif.

Dans beaucoup de structures privées et/ou publiques on mettra en place après de tels projets un accompagnement au changement voire exceptionnellement un Out placement.

Il va s'agir de revisiter son histoire, ses envies, ses motivations, exprimer ses affects, ses joies et ses désillusions. C'est un chemin qui se prépare pour que l'expérience devienne un héritage riche de compétences, que le présent se vive de manière relativisée et en fonction des projets.

Le PEC D permet aux doctorants de réfléchir sur leur expérience de recherche tout au long de leur doctorat et

de capitaliser leurs acquis. Il les incite en cela à anticiper l'après-doctorat et à agir régulièrement pour affiner et préparer leur projet professionnel. Cette anticipation permet non seulement à leur réflexion de mûrir, à leurs actions de gagner en efficacité mais également à leur esprit de s'apaiser. La mise en action étant souvent facteur de sérénité, lorsque l'on réalise que la montagne n'est pas infranchissable et que l'on a par ailleurs le temps de cheminer.

Un rapide retour d'expériences et une projection.

Riche de l'expérience de Toulouse et de l'expérimentation de Poitiers, il nous paraît essentiel d'accompagner le doctorant sur son PEC D de façon ponctuelle tout au long de son doctorat en pensant à lui proposer de revisiter son parcours de doctorat chaque année grâce à l'outil « Histoire de vie / Histoire de doctorat ». Pour les doctorants que nous avons sensibilisés à la démarche PEC, l'accompagnement est la garantie du succès de l'outil. Il permet de structurer ce travail de retour sur soi et de remobiliser le doctorant à chaque passage clé.

La partie « projet du PEC » doit être abordée au plus tard dans la deuxième partie de la « phase d'appropriation ». C'est un moment propice aux enquêtes métiers qui vont permettre au doctorant de lever le nez de son ouvrage, de s'ouvrir sur l'extérieur et avoir du feed-back sur lui et son parcours. C'est le moment d'engager doucement la dernière « phase d'aboutissement et d'après doctorat » et de se préparer avec la partie « J'agis / je communique ».

Cette démarche accompagnée par des personnes connaissant bien le PEC D donnera lieu à des productions propres à chaque phase et pourra être enrichie par des conférences, des témoignages et/ou des rencontres avec le monde socio-économique.

L'ensemble de ce parcours pouvant être intégré dans un programme de formations transversales ouvrant droit à des « Crédits formation » pour les doctorants.

Chapitre 23 – Le PEC dans deux contextes disciplinaires (droit, sciences et technologie)

Elisabeth Alimi

L'UPEC en répondant avec douze autres universités à l'appel à projets « Expérimentation pour la jeunesse » (FEJ) s'engageait à mettre le PEC en œuvre en licence et donc à l'UPEC « faire du PEC en sciences et technologie et en droit !

1. Deux montages différents liés au contexte des UFR

En novembre 2009, l'UPEC signalait sa participation à l'expérimentation pour la Jeunesse (FEJ), il était donc nécessaire d'être très réactif car la mise en place du Portefeuille d'expériences et de compétences (PEC) devait se faire durant l'année 2009-2010. Ce qui fut possible à l'UFR des sciences mais ce ne fut que l'année universitaire suivante que le PEC fut mis en place à l'UFR de droit.

1.1. UFR des sciences

L'UFR des sciences a eu une réaction positive à l'expérimentation FEJ. Ainsi, deux filières de L3 sciences ont été sensibilisées au PEC (soit environ 150 étudiants) dès février 2010. Les années suivantes 2010-2011 et 2011-2012, tous les étudiants de L2 et L3 construisaient leur Portefeuille d'expériences et de compétences soit 990 étudiants par an. Durant ces deux années, les rencontres avec la directrice de la faculté, les membres de la commission pédagogique et les collègues impliquées dans le Projet Personnel et professionnel (PPP) ont permis de structurer les « modules d'insertion » afin de créer un continuum sur la licence qui a du sens pour l'étudiant.

1.2. UFR de droit

L'UFR de droit compte 4 000 étudiants dont près de 1 000 en première année. Les collègues estiment généralement que le droit est une formation professionnalisante, l'enseignement du droit est donc suffisant pour une bonne intégration dans l'emploi. Dans ces conditions, comment procéder pour les convaincre de la nécessité pour l'étudiant de faire son bilan en analysant ses expériences pour en extraire les compétences et ensuite apprendre à les communiquer ?

Pour mettre en place le Portefeuille d'expériences et de compétences, il a été décidé de jouer la carte de la progressivité et de l'incorporation.

- la progressivité : le PEC a été mis en place en L1 en octobre-novembre 2010, puis en L1 et L2 l'année suivante (novembre 2011). La réflexion se poursuit pour une intégration en L3 au premier semestre de l'année universitaire 2012-2013. Sur ces trois années l'accompagnement se décline selon les trois volets du PEC : bilan en L1, projets en L2 et action, communication en L3.

- l'incorporation : nous avons réussi à « glisser » le PEC dans des UE existantes dans lesquelles le volume horaire prévu n'était pas complètement utilisé.

2. Stratégies de mise en place

2.1. UFR de droit : convaincre les responsables d'utiliser des créneaux « vides »

Il a fallu procéder en stratégie, en commençant par un état des lieux, en poursuivant par une démarche visant l'adhésion, pour atteindre la mise en œuvre effective.

Un état des lieux de l'existant dans la composante en matière de préparation à l'insertion fut réalisé à travers l'étude des maquettes de formation en licence et master. L'analyse de ces informations montra que dans une UE de L1 (« méthodologie documentaire ») le volume horaire indiqué n'était pas totalement utilisé. D'où l'idée d'utiliser ce « vide » pour y intégrer quelques heures de sensibilisation au Portefeuille d'expériences et de compétences. Cette UE ayant lieu au premier semestre, les séances PEC pouvaient permettre, le cas échéant, de communiquer sur les dispositifs à destination des décrocheurs.

Plusieurs rencontres ont eu lieu pour informer la conservatrice de la bibliothèque, responsable de l'UE, de notre souhait d'utiliser quatre heures pour deux séances de sensibilisation au PEC. Le directeur pédagogique fut sollicité simultanément afin qu'il entérine ce projet. Les enseignants ont été informés par le directeur pédagogique, qui a aussi réalisé la communication sur la formation d'accompagnateurs.

À l'UPEC le choix a été fait d'ouvrir à tous les personnels la formation d'accompagnateurs. Les séances PEC sont systématiquement animées par deux accompagnateurs, en diversifiant les profils. Peu convaincus, très peu d'enseignants de l'UFR de droit ont été volontaires pour suivre la formation d'accompagnateurs. Des collègues IATOS ont été imposés par le directeur de la pédagogie. Les séances de PEC ont été officialisées seulement une semaine avant leur début, il a donc fallu réagir très vite pour assurer l'animation et donc trouver d'autres accompagnateurs enseignants.

Une stratégie d'information était essentielle pour donner aux étudiants une image forte du dispositif, sachant que les séances PEC constituaient une petite partie de la note finale de l'UE « méthodologie documentaire ». Ainsi, la démarche et l'outil PEC ont été présentés dès la prérentrée, puis par des interventions dans les amphithéâtres, à l'approche des séances.

En L1, les étudiants bénéficient de deux séances d'accompagnement PEC, intégrées dans l'UE « méthodologie documentaire ». La première séance : « De l'expérience à la compétence » est une initiation à une démarche de description des expériences et une aide à la définition des compétences ; la deuxième séance est une réflexion sur les méthodes de travail avec une attitude réflexive sur les compétences acquises dans les différents types d'exercices utilisés en droit (commentaires d'arrêt, dissertation, études de cas, prise de notes...). Les étudiants commencent la construction de leur Portefeuille d'expériences et de compétences dès la L1.

L'année suivante les étudiants continuent à construire leur portefeuille en réfléchissant à leur projet. Moultes négociations furent nécessaires pour aboutir à une séance de 2 heures en TD. Cette séance permet une attitude réflexive sur le projet en s'appuyant sur les intérêts professionnels et les débouchés de la filière.

L'élaboration d'une grille d'évaluation a été proposée à la composante qui souhaitait rendre la présence obligatoire pour créer une dynamique. Il n'y a pas de jugement sur le fond : l'évaluation est sommative plutôt que normative et repose sur la présence, la participation et le rendu du travail demandé.

2.2. UFR des sciences : Intégrer le PEC dans le continuum des dispositifs déjà existants

Des dispositifs d'accompagnement à l'insertion existant déjà, la mise en œuvre du PEC à l'UFR des sciences en fut facilitée.

Lors de la réforme LMD plusieurs dispositifs d'accompagnement à l'insertion professionnelle de l'étudiant ont été mis en place dans l'UFR des sciences : le projet personnel et professionnel (PPP) en L1, deux UE « Culture professionnelle » en L3 avec dans l'une des deux une partie consacrée à la préparation à la recherche de stage puis un stage de 2 mois.

En 2010, deux séances PEC de 2h ont été ajoutées dans l'UE « Culture professionnelle », la deuxième année trois séances soit 6h ont été intégrées en L2, en dehors des maquettes et une séance en L3 (soit 1h30) pour finaliser le portefeuille de licence.

L'idée est de communiquer sur la démarche progressive et intégrée de l'accompagnement à l'insertion en répartissant des temps de réflexion au cours des trois années de formation. L'étudiant construit son Portefeuille d'expériences et de compétences sur ce continuum.

En L1 : quelle formation pour quel métier ? Découverte de la méthodologie de la recherche. L'objectif du PPP est double : faire réfléchir l'étudiant au métier qu'il souhaiterait exercer et au parcours de formation qui permet de l'y mener tout en lui faisant acquérir une méthodologie de travail, celle de la recherche.

En L2 : de l'expérience à la compétence. Construire ses projets. Découvrir la démarche et l'outil PEC. L'objectif est d'amener l'étudiant à structurer sa démarche de bilan qui commence par l'analyse de ses expériences et de sa personnalité afin de lui donner les outils nécessaires à la réflexion sur son projet. Les étudiants commencent la construction de leur portefeuille avec la fiche « mes expériences personnelles » relatant les acquis de l'année précédente en projet personnel et professionnel (PPP). Un certain nombre de fiches leur sont demandées au cours des différentes séances PEC.

En L3 : j'agis, je communique. Connaissance du monde professionnel. Stage. Les objectifs sont de donner à l'étudiant une connaissance du monde professionnel (bases organisationnelles et juridiques de l'entreprise, gestion financière, gestion des ressources humaines...), de le préparer à la recherche de stage (marché de l'emploi, lettre de motivation, CV, entretien), de réaliser un stage et de finaliser son portefeuille « licence ». Les collègues responsables de la préparation à la recherche de stage demandent le portefeuille de L2 lors de la première séance et tous les travaux réalisés pendant les séances de préparation à la recherche de stage sont intégrés au portefeuille. Une dernière séance PEC en salle informatique permet aux accompagnateurs d'aider les étudiants à finaliser leur portefeuille. En fin d'année les portefeuilles sont « notés » par les accompagnateurs. La note entre dans la note de l'UE culture professionnelle.

Des séances de rattrapage PEC sont organisées afin de faire découvrir la démarche et l'outil aux nouveaux étudiants arrivés en L3.

3. Apports pour l'étudiant et l'équipe pédagogique : exemples avec les bilans réalisés à l'UFR de droit

Des questionnaires bilans sont systématiquement utilisés pour évaluer les actions.

3.1 Apports pour l'étudiant

L'approche est centrée sur l'étudiant. Le processus est dynamique et combine les séances en présentiel accompagnées et un travail sur l'outil en inter-séances avec recherche de fiches et préparation des fiches travaillées en séances. L'étudiant enrichit peu à peu son portefeuille avec l'aide des accompagnateurs et évolue vers l'autonomie.

Les enquêtes de satisfaction (questionnaire en fin de séance, sondage *in situ*) font partie des outils mobilisés pour évaluer les actions. À titre d'exemples, voici deux des questions posées dans un questionnaire bilan aux étudiants de l'UFR de droit.

1/ Quels sont les éléments qui vous ont semblé utiles pour construire vos différents projets ?

Sur la réflexion expériences-compétences : « Réaliser qu'en réalité j'ai fait beaucoup de choses », « analyser plus profondément les activités que l'on pratique chaque jour sans forcément s'en rendre compte », « apprendre à raconter une expérience professionnelle en montrant en quoi elle peut être utile dans un domaine ou plusieurs », « apprendre des expériences de chacun », « apprendre à dégager d'une expérience personnelle des éléments à faire valoir lors d'un entretien », « acquérir des éléments qui nous permettent de mettre à profit nos points forts et nos faiblesses », comprendre qu'une expérience personnelle peut être utile pour le domaine professionnel », les tests proposés par le site PEC permettent de nous poser les bonnes questions sur notre projet professionnel ».

Sur les méthodes de travail : « me connaître et savoir comment j'apprends », « mieux organiser mon travail », « permet d'améliorer mes méthodes de travail », « permet d'échanger sur les différents types d'exercice en droit », « savoir réutiliser les éléments de nos formations passées pour notre formation future », « comprendre l'utilité des différents types de travaux universitaires » et aussi « apprendre à parler et s'exprimer en groupe », « se confronter à des avis différents ».

2/ Quels sont les éléments manquants dans les séances PEC qui vous auraient semblé importants à aborder ?

Un grand nombre d'étudiants a répondu « apprendre à rédiger une lettre de motivation, faire un CV, aider à la recherche de stage, simuler des entretiens d'embauche... »

Lors de la première année la communication avait été insuffisante. Les étudiants n'avaient pas bien compris la finalité du PEC. Depuis un programme sur les trois années de licence a pu être défini et présenté dans sa globalité aux étudiants qui comprennent ainsi le continuum de l'accompagnement à l'insertion.

3.2 Apports pour l'équipe pédagogique

L'accompagnateur écoute, aide à formuler, ne juge pas, fournit des repères. Son rôle est de mettre les étudiants dans les conditions pour élaborer une réflexion personnelle et construire ses projets. L'outil PEC lui apporte le support indispensable pour être dans la bonne posture.

Pour pallier le déficit d'enseignants volontaires, le choix a été fait à l'UPEC d'avoir un vivier d'accompagnateurs pouvant animer des séances PEC dans toutes les composantes. En droit, les séances PEC furent donc animées par des binômes constitués d'un personnel IATOS de l'UFR de droit et d'un enseignant d'une autre composante. La co-animation est appréciée. Ce travail à deux valorise les personnels et change les représentations réciproques.

Le bilan accompagnateurs est plutôt satisfaisant avec cependant des remarques. À titre d'exemple deux des questions posées aux accompagnateurs de l'UFR de droit.

1/ Comment évaluez-vous les séances PEC ?

« Les étudiants étant très jeunes certains ont du mal à trouver une expérience dont ils puissent tirer les compétences », « La deuxième séance est bien complémentaire de la première mais est apparue plus difficile à animer », « les fiches disponibles sur le site ne sont pas toujours en lien avec les séances », « il faudrait revoir la durée de la séance car pas assez de temps pour présenter l'outil informatique », « concernant le dispositif d'évaluation, les séances de travail sont difficiles à noter ».

2/Que proposez-vous pour améliorer les séances ?

« Mettre en place une réunion des accompagnateurs avant les séances pour se coordonner et bien cadrer le déroulé », « élaborer le contenu des séances », « mieux communiquer sur le dispositif, les étudiants n'en ayant pas tous bien compris les objectifs », « revoir les modalités d'évaluation », « organiser une formation sur la construction de projets (cas concrets, codes de l'entreprise pour le projet professionnel) ».

Pour faciliter le travail de l'accompagnateur, la cohérence entre les accompagnateurs, la seconde année de l'expérimentation un livret de l'accompagnateur a été réalisé avec l'objectif de présenter aux accompagnateurs comment le PEC s'intégrait dans la licence, de leur donner le programme de chaque séance, son déroulé et des ressources. Ce livret a été très apprécié et des améliorations ont été proposées.

4. A qui voudrait faire la même chose...

Quelques conseils pragmatiques d'installation :

- *Avoir le soutien hiérarchique* : Le soutien présidentiel à la mission d'insertion est nécessaire. Celui du directeur de l'UFR aussi. La signature de la convention a été un argument sur lequel le pilote PEC a pu s'appuyer et l'expérimentation FEJ un élément pour avancer plus vite !

- *Penser le financement* : La question de la faisabilité de l'expérimentation s'est posée car les charges financières des différentes actions n'étaient pas négligeables, l'aide du FEJ a été bienvenue pour une mise en place rapide et résoudre le problème de la rémunération des accompagnateurs. Le sérieux des équipes PEC et le retour positif des étudiants sont des outils précieux pour faire évoluer les représentations et développer une stratégie pertinente de pérennisation du dispositif quand la « manne financière » sera épuisée.

- *Évaluer régulièrement* : L'évaluation permet un diagnostic de l'existant à un moment précis et une modification du cahier des charges. L'évaluation doit être réalisée par les étudiants et par les accompagnateurs. Elle a été effectuée à travers des questionnaires pour les étudiants et des questionnaires et une réunion bilan pour les accompagnateurs. C'est une étape indispensable pour avancer. Il faudra s'en servir comme un des éléments de sensibilisation des enseignants au dispositif PEC.

- *Intégrer une notation des étudiants mesurée.* La notation « oblige » les étudiants à venir aux séances PEC. Il ne s'agit pas d'une évaluation du travail effectué, mais elle a été souhaitée par le directeur de la pédagogie de l'UFR de droit. En sciences, il n'y a jamais eu de note en L2 mais une note en L3 qui évalue le travail réalisé, par la remise d'un « PEC » aux accompagnateurs et qui entre dans la note de Culture professionnelle.

- *Même s'il y a des contraintes et des difficultés, il y aura des résultats positifs.* En droit, la logistique (36 groupes de TD) était compliquée, des étudiants redoublants avaient déjà validé l'UE de méthodologie, les accompagnateurs étaient « novices », les enseignants de droit ne se sont pas impliqués. Mais l'intérêt a été manifeste et les questionnaires bilans remplis par les étudiants furent positifs, de même ceux des accompagnateurs et le PEC a été mis en place en L2.

5. Conclusion

La préoccupation de l'accompagnement à l'insertion professionnelle a amené l'UPEC à s'engager dans la démarche PEC.

En sciences, l'intégration du PEC dans les enseignements est la prochaine étape. Un travail d'information auprès des enseignants-chercheurs et enseignants est nécessaire afin de les amener à instruire les étudiants des objectifs de leur enseignement et des compétences qu'il leur permet d'acquérir. Le fil conducteur (le fil rouge du PEC) valorise les disciplines puisque démontre l'importance d'acquérir des savoirs pour demain pouvoir « agir en mobilisant ses connaissances ». Ce va et vient entre formation et compétences valorise l'étudiant qui comprend mieux l'intérêt des différentes disciplines qui lui sont enseignées et saura s'en servir comme argumentaire.

En droit, ce dispositif d'accompagnement à l'insertion n'est pas encore considéré comme essentiel dans la formation des étudiants et il reste encore beaucoup de travail pour l'équipe de pilotage PEC. Néanmoins, pour l'an prochain, le directeur pédagogique a souhaité une augmentation du volume horaire en L2 et la mise en place de séances PEC en L3 ! Les étudiants finaliseront leur « PEC licence » lors de la prochaine année universitaire !

L'insertion professionnelle se construit progressivement et passe par des étapes ayant des objectifs différents, mais visant toutes à donner aux étudiants les capacités d'exercer une activité professionnelle durable et de pouvoir prendre en compte les changements de leur environnement professionnel tout au long de leur vie active.

Chapitre 24 – Le PEC en université pluridisciplinaire, l'exemple de l'université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA)

Colette Ducournau, Julie Gallego, Magali Mendiondo, Valérie Mengelatte, Eve Péré, Stanislas Peuch, Martine Potin-Gautier, Eden Viana-Martin

L'université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA) se distingue par son caractère pluridisciplinaire et sa configuration multi-sites. Université de proximité ancrée dans ses territoires, elle accueille près de 12 000 étudiants et compte plus d'un millier de salariés.

L'UPPA a fait le choix de l'attractivité en devenant pionnière de la démarche qualité dès 2006. Des actions sont, entre autres, développées dans les formations pour renforcer l'accompagnement des étudiants dans leur choix d'orientation et vers leur insertion professionnelle.

Dans ce cadre, le service commun universitaire d'information, orientation, insertion professionnelle (SCUIO-IP) manifeste son intérêt pour le PEC et s'associe dès 2009 au réseau des universités pour répondre à l'appel à projets du Fonds d'expérimentation jeunesse. L'expérimentation assure le démarrage du PEC et fédère les ressources : soutien de l'établissement, engagement des personnels du SCUIO-IP et des équipes pédagogiques.

1. Autant de configurations possibles que d'actions à mettre en place

Piloté par le SCUIO-IP, le PEC se met progressivement en place à la rentrée 2009 dans 3 licences. Ces formations l'inscrivent dans les maquettes, lui donnant une place à part entière dans le parcours licence. Il est aujourd'hui utilisé dans de nombreuses actions menées par le SCUIO-IP. Actuellement, le PEC est proposé aux étudiants inscrits en master ou en doctorat, en tant que méthode et outil intégrés dans une UE (recherche de stage, projet professionnel de l'étudiant...).

L'aspect pluridisciplinaire de l'UPPA oblige à répondre de manière spécifique aux demandes des formations, nécessitant un travail d'ingénierie pédagogique. Des constantes sont observées pour démarrer toute action : la présentation générale de la méthode et de l'outil puis un exercice autour de l'expérience, mettant les étudiants en situation d'analyse d'une expérience et de repérage des compétences. C'est la combinaison des fiches entre elles, élaborée au regard de l'objectif à atteindre et du cadre de l'intervention, qui crée l'originalité de chacune des actions. Par exemple, en 2^e année de licence de géographie, une UE obligatoire permet de faire le point sur les acquis de formation et réfléchir au projet d'études. Lors des TD, les étudiants travaillent des fiches bilan (formation, expérience, atouts et ressources) combinées à la fiche projet d'études puis font une synthèse de ce travail dans la fiche « Présentation en 10 minutes ».

Pour construire des actions pertinentes et assurer les travaux dirigés, il est indispensable qu'un partenariat fort existe entre le SCUIO-IP et les enseignants.

2. Des enseignants intéressés par la méthode et par l'outil

2.1. Témoignage d'enseignantes de lettres

Nous avons choisi de proposer le PEC dans le cadre de nos options de licence, une option sur la bande dessinée, accessible seulement aux étudiants de 1^e année de lettres, et une option sur les métiers du spectacle, accessible aux étudiants de 2^e année. Il nous semblait intéressant de combiner le PEC avec nos options plus « spécialisantes », puisque c'était l'occasion de permettre aux étudiants de prendre conscience de leurs capacités et de leurs spécificités. La présentation s'est donc faite lors d'une séance dans chacun de nos cours. Nous avons insisté sur l'outil important qu'était le PEC pour leur projet professionnel, surtout s'ils ne savaient pas encore vers quoi s'orienter. Si les séances se sont bien déroulées, nous avons néanmoins constaté ensuite

que les étudiants ne donnaient pas suite au projet, peut-être parce qu'en 1^e ou 2^e année, l'orientation est quelque chose qui reste virtuel.

2.2. Témoignage d'une enseignante de Géographie

L'atelier PEC, proposé en 2^e année, aborde de manière approfondie les acquis de la formation. Cette expérience, menée par un enseignant, amène les étudiants à s'exprimer au sujet de la formation. Les enseignants profitent d'un retour individualisé sur l'intérêt de telle ou telle UE dans la licence grâce à la distanciation que permet la partie bilan. Nous avons donc pu constater que le message délivré dans les UE est souvent perçu comme un contenu dont les étudiants ne mesurent pas toujours l'opérationnalité.

Par ailleurs, cet atelier a été utilisé pour répondre à une demande fictive apportée par un organisme professionnel. Il s'agissait de produire un document sur le thème de la périurbanisation en donnant à voir ce que les géographes apportent dans la connaissance de ce processus. Cette mise en situation a permis de repérer les savoirs mobilisés dans un travail de terrain. À l'issue de cette expérience, 4 étudiants ont été pris en stage dans cet organisme.

2.3. Témoignage d'une enseignante de Chimie

À l'UFR sciences et techniques, le PEC est principalement utilisé en licence. Après une initiation en 1^e année dans le cadre du projet professionnel de l'étudiant (PPE), l'étudiant travaille en 2^e année sur ses compétences de formation. Ce travail, effectué en présence d'un enseignant de la spécialité, permet à l'étudiant de prendre conscience de ce qu'il a appris et surtout de faire le lien entre le contenu parfois théorique des enseignements et leur application professionnelle. L'enseignant valorise son cours en termes de compétences et en explicite les finalités. L'intérêt est donc réciproque. En 3^e année, l'étudiant travaille davantage sur ses projets, ses compétences personnelles et professionnelles. Au cours d'une mise en situation sous la forme d'un entretien de recrutement à un master, il valorise ses propres expériences. L'enseignant a davantage un rôle de coach.

Le PEC permet à l'étudiant d'évaluer ses compétences, de prendre conscience de ces acquis et de se sentir enfin « capable de ».

2.4. Témoignage d'un enseignant de gestion

Au département Techniques de Commercialisation de l'IUT, nous suivons les étudiants au titre du Projet personnel et professionnel (PPP) depuis 2005. Nous avons été tout de suite intéressés par le PEC. Nous y avons vu un outil susceptible de nous aider dans cette démarche d'accompagnement et nous l'avons intégré dans nos pratiques pédagogiques.

Le PEC nous permet de sensibiliser les étudiants aux notions d'expérience et de compétence afin qu'ils soient plus précis dans leurs parcours professionnels en connaissant mieux leurs atouts. Le PEC est également utile pour écrire une lettre de motivation, répondre aux questions d'un recruteur lors d'un entretien.

Avec la nouvelle version, chaque étudiant a maintenant la possibilité de créer un vrai portfolio et de conserver dans son espace personnel les données relatives à son expérience.

3. L'influence du PEC sur les pratiques pédagogiques

L'intégration du PEC dans une composante permet de faire évoluer le contenu des formations, de construire des modules d'insertion professionnelle articulés sur les 3 années de licence, de travailler le lien entre l'offre de formation et les métiers. Les enseignants se questionnent sur la manière de présenter la finalité de la formation et l'apport de leur enseignement. Une évolution dans la présentation de la formation peut s'amorcer en présentant ce que les étudiants savent faire à l'issue de leur cursus. Quelques années après l'élaboration des fiches RNCP, l'expérience du PEC permet aux enseignants de mettre en valeur de manière différente l'apport de la formation, de travailler le projet pédagogique, de réactualiser les contenus des enseignements.

Outil de valorisation des parcours étudiants, le PEC peut s'avérer un outil de valorisation de la formation.

4. Les étudiants et la prise de conscience des compétences acquises

Même si au premier contact le PEC ne paraît pas enthousiasmer les étudiants, ils adhèrent à la démarche et perçoivent comment tirer parti de l'outil dès le moment où il est inscrit dans une logique d'aide à l'orientation ou à l'insertion professionnelle.

Pour une grande partie des étudiants, le PEC permet de prendre conscience des compétences acquises et de mettre en valeur leurs atouts : « Cet enseignement a permis d'ouvrir des perspectives éventuelles et de faire le point sur les compétences que nous possédons sans en avoir conscience » (un étudiant en master histoire). La réflexion encadrée proposée par les fiches à remplir est perçue par certains comme des « résumés d'expérience » (étudiants en licence physique-chimie).

D'une manière générale, par cette prise de conscience des compétences, par la mise en perspective d'un projet et par la mise en valeur des atouts, un grand nombre d'étudiants disent être rassurés, y voir plus clair pour poursuivre des études dans le supérieur et se diriger vers un emploi.

5. Le PEC, une démarche en développement à l'UPPA

Dans une université pluridisciplinaire et multi-sites telle que l'UPPA, le PEC se doit d'être développé sur de solides bases car les actions ne peuvent être dupliquées à l'identique pour l'ensemble de la communauté universitaire. L'inscription du PEC dans le projet d'établissement et dans certaines maquettes de formation lui confère une reconnaissance et un soutien institutionnel. La mobilisation du SCUIO-IP (pilotage, fonction support aux formations, lien avec les universités partenaires) assure son implantation progressive. Enfin, les équipes pédagogiques formées à l'accompagnement œuvrent au contact direct des étudiants.

D'une manière générale, cela exige une évolution des missions du SCUIO-IP vers davantage d'ingénierie de formation et pour les enseignants une nouvelle posture auprès des étudiants.

Chapitre 25 – Le PEC en filières lettres et STAPS à l’université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis : deux contextes, deux manières de faire

Frédéric Cadiou, Philippe Useille

Depuis 2010, l’université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC) expérimente le Portefeuille d’expériences et de compétences (ou PEC) avec le soutien du Haut-Commissariat à la Jeunesse. Deux filières ont rejoint l’expérimentation du PEC : le parcours culture administration médias (CAM, licence de lettres et sciences humaines) de la faculté des lettres langues arts et sciences humaines (FLLASH) et la filière STAPS de la faculté des sciences et des métiers du sport. L’expérimentation a pris une forme différente et complémentaire dans chaque formation.

1. De la faculté des lettres langues arts et sciences humaines (FLLASH)...

Le public du parcours CAM est constitué d’étudiants qui ne s’orientent pas de façon préférentielle vers les métiers de l’enseignement au contraire des autres parcours de la même licence (lettres et histoire). Les étudiants sont donc confrontés à un choix relativement large de poursuite d’études et de possibilités d’insertion professionnelle. Le site de la formation mentionne d’ailleurs des fiches métiers en lien avec la communication, le journalisme et l’information média, l’information et la médiation...

Dès le début de l’expérimentation, il a semblé utile de mieux savoir comment les étudiants s’y prenaient pour construire leur projet personnel, ce qui permet de comprendre la manière dont le PEC allait se contextualiser. Cette information a été recueillie à l’aide d’un questionnaire présenté aux étudiants de L1, L2, L3 du parcours CAM de la licence de lettres et sciences humaines dans le cadre des cours du 7 février 2011. Un autre questionnaire a été soumis en avril 2012 au L2 principalement.

D’abord, sont-ils volontaires pour participer à l’expérimentation ? Les réponses montrent que l’intérêt pour le PEC est peu marqué. La moitié désire l’expérimenter. Le refus, quand il était motivé, était justifié par un manque de temps, ou plus significatif, par le souci de garder le contrôle de son projet : « Je tiens à garder une démarche purement indépendante », déclare ainsi l’un des étudiants. Ce résultat montre qu’il est nécessaire de rester prudent : l’expérimentation peut être perçue comme intrusive, car elle touche le projet de vie de la personne. Il faut aussi se demander à quoi va servir le PEC par rapport aux besoins et aux attentes des étudiants.

Les étudiants ont-ils un « projet » ? L’enquête de 2011 montre que c’est effectivement le cas pour plus de 90%, mais 50 % hésitent entre plusieurs projets. Cependant, cette proportion fluctue en fonction de l’année concernée : 77,7 % en L1, 48 % en L2 et 25 % en L3. Au fil du temps, le projet se précise naturellement. Le PEC sera donc plutôt utilisé comme une aide au choix. Suite à une brève présentation de la démarche (15 mn) en avril 2012, les L2 découvrent la dernière version en ligne du site du PEC ; il leur est alors demandé ce qu’ils en attendent. Leurs nombreuses réponses évoquent avant tout la structuration de leur activité : (« Un appui à la réflexion », « Aider à choisir », « mettre en ordre et structurer mon projet », avoir « un fil conducteur »), le classement (« lister, classer ses compétences ») qui passe par une forme de médiatisation (« visualiser, présenter de façon synthétique »). Certains ont une vision plus pragmatique de la démarche (« faire un CV, mettre en relation avec les entreprises ») et l’un d’eux en fait une véritable « machine » : « produire mon projet professionnel » !

Les étudiants ont bien vu les deux dimensions significatives du dispositif PEC : son instrumentalité (des ressources mises en ligne) et une méthodologie structurante (une mise en ordre) passant par une verbalisation (une mise en forme discursive). Ces caractéristiques sont d’autant plus perçues que les étudiants semblent avoir l’habitude de garder une trace de leur activité de documentation et de réflexion. Ils ont constitué un dossier, le plus souvent sur leur PC, où ils classent les marque-pages utiles, et consignent pour certains leurs réflexions, bien souvent en dehors du temps universitaire, « à la maison » ou pendant leurs vacances (« quand j’ai le temps »). La disponibilité d’un outil en ligne permettant de leur donner un « fil conducteur » (comme l’écrit l’un des étudiants de L1) répond bien à cette pratique existante des étudiants. Risque-t-on alors de voir les étudiants privilégier l’outil en ligne au détriment de l’accompagnement qui lui donne tout son sens ? En fait, la dimension « accompagnement » (humain en présentiel ou non) prédomine ou fait jeu égal avec la dimension « outil » (sans que celle-ci ne rebute toutefois). Les étudiants souhaitent d’ailleurs accéder rapidement au site du PEC dès qu’ils en apprennent l’existence.

Ces constats orientent la mise en place du PEC et son usage pour le parcours culture administration médias (CAM) de la licence de lettres et sciences humaines. Un premier objectif consiste à encourager le travail de réflexion et de mise en ordre en passant moins par l'appropriation de l'outil – qui ne pose pas de problème – que par un travail d'écriture adapté à des étudiants littéraires. La rédaction d'un dossier faisant le bilan du parcours de l'étudiant et présentant son (ou ses) projet(s) – de manière à l'inciter à préparer sa sortie de la licence de façon constructive – a été conservée en L3 et articulée à la démarche portfolio. Ce dossier est donné dans le cadre d'une UE obligatoire de la L3 (et évalué selon des modalités particulières et adaptées). Un second objectif majeur est poursuivi : il s'agit de créer un contexte favorisant les contacts entre pairs (mentionnés comme ressources par les étudiants), via, par exemple, les réseaux sociaux. Ainsi, un groupe Facebook (réseau adopté après consultation du service de communication de l'université) ACTU CAM a été créé en mars 2011. Comptant 88 membres (mai 2012), il a pour but de partager des informations sur la filière et les études universitaires, les questions d'actualité susceptibles d'intéresser les étudiants de la L1 à la L3, et au-delà, car d'anciens étudiants y sont aussi inscrits. Des discussions portant sur les poursuites d'études ont ainsi lieu entre étudiants de licence et « anciens ». La contextualisation du PEC s'appuie sur les pratiques médiatiques courantes des étudiants.

Un autre objectif consiste à créer des occasions de rencontres entre les étudiants et les professionnels. Par exemple, les étudiants ont organisé en cours d'année (le 29 mars 2012) un forum professionnel qu'ils ont intitulé « On ne badine pas avec l'avenir » avec l'aide du SIO-SIP et du Hubhouse dédié à l'entrepreneuriat pour les étudiants. À cette occasion, ils ont rencontré des professionnels exerçant dans des domaines les intéressant (médias, communication, ressources humaines, culture...) lors d'une table ronde consacrée la question de l'adéquation formation/profession (« Parcours de formation, parcours professionnel : rupture ou continuité ? ») suivie d'ateliers thématiques favorisant les échanges plus personnalisés entre les étudiants et les professionnels invités. Cette manifestation a reçu un fort soutien d'associations professionnelles avec lesquelles des liens ont été noués. Ces occasions encouragent les étudiants à réfléchir à leur projet d'études en approfondissant les trois dimensions structurant le PEC : le bilan personnel, la construction du projet et sa communication (parler de soi, de ses études, de ses motivations pour l'avenir).

Ces initiatives contribuent à créer une identité de la filière, une culture qui intègre la démarche PEC comme composante essentielle de la formation suivie par l'étudiant. Cela ne rencontre pas de résistance de la part des étudiants : bien au contraire ! En ces temps de crise, ils se soucient beaucoup de leur future insertion professionnelle : ils ont même tendance à prendre des initiatives tous azimuts (stages, orientation vers des formations affichant l'étiquette « professionnelle ») pour se « profiler » sans toujours tenir compte de leurs aspirations profondes et parfois en sous-estimant les acquis de leur formation dont ils découvrent toute la valeur à travers le regard des professionnels. Il reste à étendre la démarche PEC à d'autres formations de lettres et de sciences humaines de la faculté en surmontant les obstacles restants. Les étudiants en seront, à coup sûr, les meilleurs ambassadeurs.

2. ...à la faculté des sciences et des métiers du sport de l'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis

Le déploiement du PEC à la faculté des sciences et des métiers du sport de l'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis en STAPS s'est réalisé lui aussi suite à l'appel à projets lancé en 2008 par le Haut-Commissariat à la jeunesse (HCJ).

Notre composante a été retenue pour l'évaluation menée par le CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) dans le cadre de la seconde vague d'expérimentation nationale menée de septembre 2009 à juillet 2012, prévue, entre autres, en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS).

L'expérimentation devait initialement porter sur cent étudiants de première année de licence, soit à peine 40 % de la promotion (environ 275 étudiants). Cependant, confrontés au problème de l'absentéisme et du décrochage, nous avons décidé d'étendre le dispositif à l'ensemble des étudiants de L1, afin d'être certains de nous adresser à au moins une centaine d'étudiants. Par ailleurs, les étudiants de seconde et troisième année de la licence Management du sport (60 étudiants environ) sont eux aussi entrés dans le dispositif dès le début de l'expérimentation.

Ces orientations ont été prises lors de la première réunion d'information réunissant l'ensemble des collègues de notre composante pour présenter le PEC. Cette réunion avait également pour objectif d'identifier les enseignants volontaires désirant participer à une session de formation d'accompagnateurs PEC, au cours de laquelle nous avons eu à réfléchir à la mise en place d'un dispositif adapté à nos cursus de licence.

En effet, nos formations, quelle que soit la filière, offrent aux étudiants de nombreuses opportunités de se confronter au milieu professionnel. Les étudiants doivent notamment réaliser de fréquents stages (au moins un par année en milieu scolaire, en milieu associatif ou en entreprise, dans des organisations spécialisées...) et souvent mener des actions dites professionnelles (organisation et communication événementielle, par exemple).

Au cours de la première année de licence, chaque filière propose une unité d'enseignement de préprofessionnalisation, composée d'un stage, d'un cours magistral et de huit séances de travaux dirigés, visant à présenter les débouchés des filières et les fiches du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) des trois licences (éducation et motricité, activités physiques adaptées et santé ou management) et des masters de la faculté des sciences et des métiers du sport. À l'issue de cette année indifférenciée, l'étudiant doit opter pour une spécialité de filière.

Pour l'équipe pédagogique, le PEC a tout naturellement trouvé sa place dans ce dispositif déjà existant, en renforçant sa cohérence. Le PEC permet en particulier de compléter la découverte des milieux professionnels par un accompagnement à la réflexion de l'étudiant sur ses expériences et ses atouts en lien avec ses possibilités d'orientation de fin de première année mais aussi de fin de licence.

L'expérimentation n'est pas encore installée dans toutes nos filières de licence en seconde et troisième année. Cependant, dans le cadre de la licence de management du sport, les unités d'enseignement, surtout celles qui concernent les stages et les actions professionnelles, sont autant d'occasions pour les étudiants de mener une démarche réflexive qui leur permet de mieux préparer leurs décisions et actions liées à leur orientation et/ou leur insertion professionnelle.

En particulier, dans le cadre des projets tuteurés, sont régulièrement organisées des conférences au cours desquelles interviennent d'anciens étudiants de nos filières qui présentent leurs parcours, leurs activités et leur contexte professionnel. Des simulations d'entretiens d'embauche sont également mises en place.

Par ailleurs, par semestre, trois séances spécifiques au Portefeuille d'expériences et de compétences, menées en groupes réduits, sont prévues pour permettre à l'étudiant de construire ou compléter des fiches d'expériences (bilan de stage, de travaux pratiques, de projets tutorés...) et affiner ses projets.

L'étudiant en profite pour améliorer ses outils de communication, en vue de trouver les stages correspondant à ses besoins et préparer au mieux son orientation de fin de licence. Lors de ces douze rendez-vous, les étudiants échangent non seulement avec leurs pairs et leurs accompagnateurs (les enseignants de notre composante ayant suivi la formation), mais aussi avec les personnels des services d'orientation et d'insertion professionnelle de l'université. Ces interventions ponctuelles visent à accompagner les étudiants par des spécialistes dans la réalisation de leurs curriculum vitae et de leurs lettres de motivation et à rendre plus visibles les différents services de la maison de l'étudiant.

En effet, les discussions menés au moment de la formation d'accompagnateurs, qui réunissait aussi bien des enseignants que des personnels des services d'insertion et d'orientation professionnelle ou de la bibliothèque universitaire, ont rapidement et largement mis en évidence le besoin et les possibilités de renforcer les collaborations entre les différentes structures de notre établissement.

Le PEC a certes permis à notre équipe de structurer une démarche qui existait préalablement. Il a surtout favorisé la mise en cohérence de l'ensemble des actions liées à l'insertion et à l'orientation entreprises au sein de notre faculté avec celles engagées avec les autres structures de notre université. À titre d'exemples peuvent être évoqués les bibliographies spécifiques établies conjointement par les équipes des trois filières et les services de la bibliothèque universitaire ou encore la mise en avant du Hubhouse.

Le PEC donne même davantage de sens aux contenus disciplinaires. En effet, nous avons mis l'accent sur l'intérêt pour les étudiants de présenter à leurs pairs un retour de leurs différentes rencontres et expériences avec les professionnels de la filière sport. Or, ces professionnels mettent souvent directement en évidence l'importance de certains contenus théoriques dans leur activité.

Les étudiants de la licence management semblent dorénavant repérer plus aisément le fil conducteur qui leur faisait auparavant parfois défaut.

Ces remarques doivent contribuer à lever les freins qui subsistent toutefois chez certains collègues « qui ne veulent pas faire le jeu du Medef » et qui hésitent pour cela à s'engager dans la démarche du PEC.

Ces hésitations sont une des principales difficultés rencontrées dans la généralisation de la démarche dans nos trois filières, d'autant que le Portefeuille d'expériences et des compétences n'est pas encore inscrit dans nos maquettes et que nous avons du mal à traiter dans ce cadre le problème récurrent de décrochage en première année.

Il faudra donc présenter régulièrement des rapports d'étape, au cours des conseils d'enseignement par exemple, en mettant en avant les nombreux retours positifs des étudiants de la licence management du sport. Il faudra en effet inciter davantage de collègues à participer à une autre session de formation d'accompagnateurs. Cela contribuera peut-être à généraliser le dispositif à l'ensemble de nos trois filières, en l'inscrivant notamment plus explicitement dans les prochaines maquettes. Cela permettrait aussi de développer un projet cohérent qui, en prenant appui sur le Portefeuille d'expériences et de compétences, lutterait plus efficacement contre le décrochage dont notre première année de licence est sujette.

Dans les deux filières, l'adoption du PEC a donc suivi des voies différentes afin de s'acclimater aux cultures et aux pratiques spécifiques à chacune. Le succès de la démarche implique sans doute le respect d'un cadre général cependant suffisamment plastique pour favoriser son appropriation de la part des acteurs impliqués.

Chapitre 26 – La dimension paradoxale de l'évaluation des étudiants dans la démarche PEC à l'université Lille 1

Henri-Jacques Saint-Pol

1. Le contexte

À la rentrée 2010, sous l'impulsion de Michèle Hochedez, vice-présidente « aide à la réussite » et directrice du SUAIO, l'université de Lille1 a instauré la mise en place en début de parcours licence d'un module obligatoire dénommé Projet personnel et professionnel de l'Étudiant : le 3PE.

Ce module, se décline en horaires et objectifs différents durant les trois premiers semestres de licence :

En semestre 1 : le « 3PE1 » d'une durée de 20h, vise à ancrer l'étudiant dans sa formation, à lui donner les repères nécessaires à sa réussite, tant dans la connaissance de l'université que dans celle des exigences méthodologiques de sa formation. Ce module est crédité de 2 ECTS.

En semestre 2 : le « 3PE2 » d'une durée de 24h, conduit l'étudiant à travailler son projet professionnel, à explorer le monde des professions, à découvrir l'importance de la notion de compétence et son rapport avec celle d'expérience. Ce module est crédité de 2 ECTS.

À partir des observations de terrain, la dernière séance se centre plus particulièrement sur la problématique des compétences. En cela elle constitue une introduction au semestre suivant et la notion de compétence s'inscrit comme fil conducteur du projet professionnel de l'étudiant.

En semestre 3 : le « 3PE3 », d'une durée de 8H, se propose d'initier l'étudiant à l'élaboration et à la gestion de son Portefeuille d'expériences et de compétences. Ce module est crédité d'1 ECTS.

2. Le contenu

Le S3 comporte 4 séances de 2h .

2.1 Séance 1 : « de la prise de conscience d'un besoin à l'émergence d'un argumentaire »

L'analyse de la petite annonce

Pour cette première séance PEC, l'exercice d'analyse de la petite annonce a été retenu, en ce qu'il permettait une sensibilisation à la problématique de l'argumentaire, tout en travaillant à l'échelle du groupe TD.

La séance se déroule en trois temps : en premier lieu elle consiste en l'analyse d'une petite annonce adaptée au domaine du groupe. Il, s'agit dans ce premier temps de faire émerger la notion d'activité professionnelle, celle de tâches à accomplir et de faire mettre en relation ces tâches et les différentes compétences qu'elles nécessitent. En second lieu, lorsque le groupe a listé l'ensemble des compétences attendues, il analyse, à partir de documents donnés, la biographie d'un étudiant et cherche à mettre en évidence les points forts et les atouts de celui-ci.

En dernier lieu, la séance se termine par un tour de table où chaque étudiant sélectionne une compétence parmi la liste établie et argumente sur sa capacité à y répondre.

2.2 Séance 2 : « de l'expérience à la compétence »

Cette deuxième séance est bien connue des accompagnateurs PEC puisqu'elle fait partie intégrante de leur formation. Pour mémoire, il s'agit dans un premier temps pour l'étudiant de sélectionner une expérience qui a de l'importance pour lui, dont il a envie de parler et de chercher à lister tout ce que cette expérience a pu lui apporter. Puis, au sein de petits groupes de 4 à 5 étudiants, chaque étudiant présente aux autres membres son expérience, clarifie, précise ce qui n'a pas été compris, enregistre les apports des autres membres. Chaque groupe sélectionne ensuite une des expériences qui sera présentée au grand groupe par un étudiant, autre que celui qui l'a vécue.

2.3 Séance 3 : « prise en main de l'outil informatique »

Retour en groupes TD pour cette troisième séance qui consiste à prendre en main l'outil informatique, autour de la fiche bilan de la licence.

2.4 Séance 4 : « le paradoxe de l'évaluation »

Le module 3PE, faisant partie intégrante des maquettes, donne lieu à ECTS pour les trois premiers semestres où il est obligatoire. La gratification en ECTS oblige à une évaluation. Si les formes de l'évaluation sont relativement faciles à prévoir pour les deux premiers semestres, il en va tout autrement pour le S3 dédié à l'initialisation du PEC.

L'évaluation des étudiants se heurte ici à des problèmes relevant tout à la fois de l'éthique, de la déontologie et bien entendu, en premier lieu, d'ordre méthodologiques.

Pour construire cette évaluation, il s'agissait de répondre aux questions suivantes : comment dans le même temps, assurer l'étudiant du caractère privé du PEC et exiger un regard sur les fiches complétées ? Comment évaluer la manière dont un étudiant s'approprie une expérience, alors qu'il n'existe ni norme ni grilles préétablies ? Comment évaluer objectivement ce qui relève du subjectif et de l'intime ? Peut-on, sans verser dans la langue de bois ou le discours schizophrénique, se référer, même implicitement, à une norme, là où on a convaincu l'étudiant du caractère unique de l'appropriation ?

Pour résoudre ces difficultés, il nous a semblé important de se centrer sur la démarche et de chercher à rendre opérationnelle la vérification de son appropriation.

Les étudiants sont répartis en groupes de 4 ou 5. Chaque groupe choisit une des situations suivantes :

- * réponse à une petite annonce
- * recherche de stage ou de job
- * candidature à une formation sélective

Chaque groupe doit se réunir pour préparer un argumentaire adapté, concrétisé par la rédaction de 2 à 3 fiches PEC, la restitution se faisant en séance d'évaluation, devant l'ensemble du groupe TD. Chacun des groupes a toute liberté dans le choix des arguments, il peut choisir d'argumenter à partir d'expériences réelles de l'un ou l'autre membres voire éventuellement d'expériences fictives. Ne sachant qui a vécu les expériences retenues, Le travail en groupe permet la réintroduction de l'anonymat. Il nous reste à juger de la pertinence des arguments retenus en regard de la situation choisie et de la richesse de l'analyse de celle-ci.

La grille d'évaluation suivante a été élaborée.

- L'assiduité : c'est le premier des critères, 2 points sont accordés par séance suivie soit 8 points maximum pour ce critère, avec un bonus de deux points pour l'attitude (une absence de participation active est pénalisée par la non obtention de ces deux points) : en clair, un étudiant assidu et participatif est assuré de la moyenne : il s'agit pour nous de l'initier à une démarche et non de nous ériger en censeurs.

- La richesse de l'analyse de la situation : le groupe a-t-il pensé à analyser la situation, a-t-il bien cerné les exigences liées à la situation choisie ? Le barème, pour ce critère est de 4 points : d'une absence d'analyse à l'analyse exhaustive des compétences attendues.
- La pertinence des arguments et des expériences retenues : 4 points sont prévus pour ce critère, d'un degré zéro de pertinence à choix parfaitement cohérent.
- La communication : deux points sont réservés pour la présence de fiches PEC, la répartition du temps de parole et la qualité d'un support éventuel.

En moyenne, les réalisations d'étudiants sont de très bonne qualité, et, pour beaucoup, mériteraient de figurer dans un fonds documentaire pour aider les futurs candidats.

Les règles du jeu sont fixées dès la 1^{ère} séance, dans une volonté de dédramatiser l'évaluation et de renforcer l'importance donnée à l'appropriation personnelle d'une démarche que l'on souhaite inscrite dans la durée plutôt que ciblée sur l'instant de la notation.

Une évaluation a été menée auprès des étudiants du module. 80 % d'entre eux se déclarent satisfaits de la forme et des conditions de réalisation de l'évaluation. À l'issue de ce travail, les étudiants pensent « avoir appris des « choses » sur eux », avoir découvert qu'ils savaient « faire plus de choses que ce qu'ils pensaient »... Preuve sans doute, que le mode d'évaluation choisi a, au moins en partie, réussi à réduire le paradoxe de sa nécessité et à inscrire l'étudiant dans l'ouverture d'un questionnement plutôt que dans l'espace clos d'une réponse.

Postface

Jacques Aubret

Ce proverbe africain : « Lorsque tu ne sais pas où tu vas, regarde d'où tu viens », traduit de manière implicite l'angoisse humaine face à l'imprévisibilité du destin et l'idée que le passé personnel et expérientiel contient des indices et des ressources propres à orienter et à motiver les personnes vers de nouveaux engagements. L'ouvrage, que chacun a pu parcourir, est à la fois une illustration de la richesse du regard porté sur le passé et une source de questions pour l'avenir. Il l'est au niveau individuel, dans la philosophie du PEC, qui enracine tout projet personnel et professionnel dans l'analyse des expériences de vie, non pas pour en faire des déterminants du futur mais comme témoignage des évolutions cognitives et de la personnalité qui étonnent parfois, mais qui fournissent l'énergie nécessaire au rebond, à l'audace, à la créativité, à la prise de risque face à l'avenir. Il l'est aussi au niveau collectif, dans la mesure où les témoins de l'aventure PEC, qui ont contribué à la rédaction de l'ouvrage, présentent chacun un éclairage personnel sur les différentes facettes de cette aventure : co-construction du projet et de sa mise en œuvre technique et informatique, gestion administrative du projet et de l'expérimentation, ingénierie, expérimentation sur le terrain, formation des acteurs de terrain, communication, évaluation, regards théoriques, portage politique, etc. De ce dernier point de vue deux aspects ont particulièrement retenus notre attention. Le premier concerne précisément le passé et le second l'avenir.

La création et la mise en œuvre du PEC rejoint l'histoire un peu plus ancienne du développement des portefeuilles de compétences en France ; elle en garde l'esprit et la culture mais lui donne une nouvelle vitalité en la greffant au cœur même du processus de formation. En 1992, B. Liétard¹, retraçait l'introduction du portefeuille de compétences depuis une dizaine d'années, en France, dans ces termes : « Du portfolio nord-américain au portefeuille de compétence à la française ». Les racines québécoises sont affirmées à travers le courant de reconnaissance et de validation des acquis qui a trouvé de solides échos en France au début des années 80, période où l'on s'est particulièrement intéressé au déficit de qualification chez les jeunes sortant du système scolaire et à l'accueil des adultes en période de transitions professionnelles et présentant des difficultés à faire valoir leurs expériences passées soit pour réintégrer le système de formation à travers la formation continue, soit pour se réinsérer dans le monde du travail à un juste niveau de compétences. De là sont nés les premiers textes relatifs à la validation des acquis professionnels (décret d'Août 1985) et un peu plus tard le bilan de compétences professionnelles et personnelles (loi du 31 décembre 1991) suite à un accord national interprofessionnel du 3 juillet 1991. Dans les décrets d'application relatifs aux bilans de compétences, les portefeuilles de compétences sont présentés comme les formes d'accompagnement privilégiées du bilan. Il s'agissait comme l'indiquait B. Liétard, de « rendre les individus acteurs de leur propre histoire, leur donner les moyens de nouvelles capacités à exister à travers un positionnement adéquat dans leur propre environnement... le portefeuille peut être un outil privilégié d'une démarche formative globale. Encore faut-il qu'il garde une forme souple et évolutive permettant (à son auteur) de gérer son propre capital de qualification et de se définir des projets réalistes personnels et professionnels ». Ainsi le portefeuille de compétences se présentait comme une démarche de formation et non comme un outil d'évaluation ; il bénéficiait d'un accompagnement personnalisé centré sur la dynamique évolutive de la personne et non sur un programme préétabli ; le bénéficiaire était l'unique propriétaire du document qui résultait de la démarche. L'originalité du PEC, tient non seulement dans l'adaptation d'un outil aux techniques modernes de communication et de numérisation (ce qui n'allait pas de soi) mais dans l'inscription de la démarche dans les programmes de formation universitaire, à tous les niveaux, y compris à celui de la formation doctorale. La motivation des concepteurs et des acteurs de terrain (conseillers dans les services d'orientation, responsables administratifs, enseignants et accompagnateurs...) transparaît dans les témoignages qui nous sont offerts. Mais pour autant, l'avenir du PEC est-il écrit de manière sûre ?

¹ B. Liétard, annexe 1, au compte rendu d'une enquête nationale sur les pratiques de portefeuilles de compétences en France, présentée dans « Pratiques de formation », collection « thématiques », éditée par le centre de formation permanente de l'université Paris VIII.

Il en va du PEC comme de toutes les pratiques sociales qui bousculent à un moment donné les idées dominantes et les pratiques établies. Les artisans du PEC font le pari que le meilleur atout de développement du PEC pour l'orientation professionnelle, l'insertion dans le monde du travail, le développement de la formation continue, la construction du vivre ensemble par le travail de reconnaissance de soi et de l'autre, réside dans la conquête par les personnes de leurs capacités à se connaître et à développer leurs compétences et non par des injonctions culpabilisantes à s'insérer dans le monde du travail, assorties de perspectives de sanction. Mais ce parti pris présente des risques, que l'on perçoit ici ou là dans les témoignages, et qu'il faut tenter de dépasser à travers au moins quatre pistes de réflexion.

- La première réside dans des interrogations sur la motivation des acteurs de terrain. Au cours de la phase d'expérimentation une question a souvent été posée : qu'est-ce qui peut motiver un étudiant ou un stagiaire à entreprendre une démarche PEC et un accompagnateur à proposer ses services ? Il n'y a pas de réponses toutes faites à cette double question. Mais on entrevoit la nécessité d'assurer de la crédibilité à l'usage que l'on peut faire d'un portefeuille de compétences. Il faudra donc, bien au-delà de l'expérimentation, demeurer attentif aux utilisations individuelles et collectives du PEC, et obtenir par la suite une collaboration effective de ceux qui ont bénéficié d'un accompagnement à la démarche PEC, sous la forme inaugurée dans l'expérimentation : témoignages d'un côté, évaluation externe de l'autre.

- La seconde tient aux appuis institutionnels et politiques d'où viennent les moyens de toute mise en œuvre de ce type de pratique. Le « portage politique » au niveau de l'Etat et des universités (et demain peut-être des régions) a apporté les moyens financiers ; au sein des établissements universitaires et de leurs conseils il a ouvert les voies à l'inscription de la formation à la démarche PEC au sein des unités d'enseignement et des programmes et à la reconnaissance des compétences. Mais cette avancée demeure fragile comme l'est le « portage politique » en lui-même régulièrement affecté par des changements : changements ministériels, nouvelles directives et nouvelles structures de formation, nouvelles équipes dirigeantes dans les universités. Il faut aller plus loin vers un portage « socialisé » dans laquelle la demande de réalisation d'un portefeuille viendrait non seulement des établissements de formation mais des bénéficiaires potentiels, les étudiants d'un côté, le monde du travail de l'autre. Cela revient à créer une chaîne d'interactions entre formateurs, étudiants, professionnels qui devraient durer bien au-delà des changements institutionnels.

- La troisième concerne en quelque sorte la résistance de la démarche PEC face à toutes les pratiques, qui tant sur le plan national que sur le plan européen annoncent et poursuivent les mêmes objectifs d'orientation et d'aide à la gestion de la formation professionnelle tout au long de la vie et du parcours professionnel. Au cours de cet ouvrage ont été affirmées à plusieurs reprises les valeurs autour desquelles s'organise la cohérence de la démarche : professionnalisation de l'accompagnement, liberté de réalisation du parcours PEC par l'étudiant, responsabilité personnelle de l'étudiant vis-à-vis des usages des données collectées et mémorisées dans le dossier. Ce faisant, et à condition de respecter ces valeurs, loin d'être une démarche fermée, le PEC se prête à des applications multiples et complémentaires propres à intégrer de nouvelles utilisations que le développement de la culture de l'évaluation inhérente à une démarche portfolio peut susciter : échanges de profils de compétences sur les réseaux sociaux, pratiques de recrutement professionnel, dossiers de validation des acquis de l'expérience, « passeport formation-emploi », « europass », e-portfolio, etc.

- Enfin la dernière est d'ordre éthique. L'accompagnement dans la réalisation d'un PEC conduit naturellement les accompagnateurs à des échanges d'informations d'ordre personnel et privé avec les personnes accompagnées. Un équilibre doit être trouvé entre l'exercice du rôle pédagogique d'un formateur et celui du conseiller qui par sa présence discrète et sa parole contribue à orienter la réalisation d'un PEC vers la reconnaissance de soi, du monde du travail et d'autrui, et vers l'investissement de soi dans des projets ambitieux, en soutenant les motivations à s'engager et l'émergence de sentiments de compétences. La seule composante pédagogique de l'accompagnement d'un PEC ne peut suffire au développement de cette pratique dans la durée. Mais investira-t-on dans la formation des accompagnateurs à la pratique du conseil, tel qu'il est décrit au chapitre 7 ?

En conclusion, nous reprenons les mots de B. Schwartz explicitant les objectifs de la formation permanente que la lecture des contributions à l'ouvrage nous permet d'appliquer au PEC : « Apporter à chacun une prise de conscience de son pouvoir en tant qu'être agissant... faire des êtres autonomes dans le sens d'être capable de se situer et de comprendre leur environnement, de l'influencer et de comprendre le jeu relatif entre l'évolution de la société et la leur propre... être capable de « riposter » à l'évolution et à la mutation de la société (B. Schwartz, Pour une éducation permanente, *Education Permanente*, Mars 1969).

Liste des auteurs

Le conseil scientifique PEC

Jacques AUBRET, professeur honoraire des universités. Spécialité : psychologie de l'orientation des adultes. Publications sur l'évaluation, le bilan et le portefeuille de compétences, le management des compétences, la VAE. Enseignement et responsabilités administratives à l'INETOP à Paris et à l'université Lille 3. jacques.aubret@free.fr

Jean BIARNÈS, professeur émérite des universités, laboratoire EXPERICE Paris XIII, 70ème section CNU. De l'école maternelle et élémentaire jusqu'à l'université, de la banlieue parisienne aux départements d'outre-mer et à l'étranger (Brésil, Haïti, Burkina-Fasso, Inde), il a consacré ses recherches et ses enseignements aux jeunes et adultes rencontrant des difficultés scolaires, sociales ou professionnelles. jhbiarnes@aol.com

Francis DANVERS, professeur en psychologie de l'éducation. Directeur du master « Conseil en développement des compétences et en valorisation des acquis » ; puis de la spécialité « Éducation et santé » (Lille 3). Vice-président de l'université populaire de Lille. Laboratoire CIREL-PROFEOR, université Lille Nord de France. fdanvers@nordnet.fr

Denis GASTÉ, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, UFR Ingémédia et Laboratoire I3M, université du Sud Toulon Var. gaste@univ-tln.fr

José ROSE, professeur de sociologie à Aix-Marseille université et membre du LEST-CNRS, ancien directeur scientifique du Céreq et spécialiste des questions d'insertion professionnelle, de relations formation-emploi, de qualification et de transformations de l'université. jose.rose@univ-amu.fr

L'équipe de Pilotage PEC

Jean-Pierre FAUDÉ, ingénieur de recherche HC, responsable d'orientation et d'insertion au SCUIO de l'université Paul Sabatier Toulouse 3. A développé depuis 1990 les dispositifs transversaux d'accompagnement de l'étudiant (Projet personnel et professionnel, tutorat, unité de méthodologie du travail universitaire, méthodologie de la VAE). Co-fondateur et chef de projet PEC, en charge des partenariats PEC, co-animateur des formations et des séminaires PEC. faude@cit.fr

Isabelle LLANTIA-SUHARD, ingénieur d'études chargée d'orientation et d'insertion, directrice administrative du SUIO-IP, université Toulouse 1 Capitole, responsable du développement PEC sur l'université. Pilote du groupe Ingénierie Pédagogique PEC. Coordination avec le pôle informatique. isabelle.llantia-suhard@univ-tlse1.fr

Danielle LOUMÉ, PRAG lettres HC. Responsable pendant 15 ans de l'interface faculté des sciences entreprises de Poitiers (A développé le PPP en L1 et L2, la professionnalisation en D et Doctoriales, le suivi IP des diplômés LMD). Co-fondatrice et co-pilote du groupe PEC, coordinatrice du groupe et de la communication PEC, co-animatrice des formations et des séminaires PEC. loume@cit.fr

L'évaluateur

Philippe LEMISTRE, ingénieur de recherche Céreq, habilité à diriger des recherches, directeur scientifique du centre associé régional de Toulouse et membre du CERTOP (université de Toulouse et CNRS). Animateur du groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES : Céreq, MESR, universités) et responsable de la filière RH au CNAM Toulouse. philippe.lemistre@univ-tlse2.fr

Les acteurs de terrain

Elisabeth ALIMI, maître de conférences en biologie. enseignant-chercheur, directrice du SCUIO-BAIP, université Paris Est Créteil Val de Marne – UPEC. alimi@u-pec.fr

Philippe AUGÉ, professeur de droit public, président de l'université Montpellier 1, ancien directeur de la conférence des directeurs de SCUIO-IP. philippe.auge@univ-montp1.fr

Catherine BATS-LAPEYRE, ingénieur d'études, responsable du service universitaire d'information et d'orientation de l'université Bordeaux Segalen ; membre du groupe ingénierie pédagogique PEC. catherine.bats-lapeyre@u-bordeaux2.fr

François BATY-SOREL. Aujourd'hui animateur du pôle doctoral et de formations transversales à l'université de Poitiers, il accompagne depuis plus de 15 ans des doctorants (doctoriales, formations à la professionnalisation, coaching...). Pilote du groupe PEC doctorant. francois.baty.sorel@univ-poitiers.fr

Nicole BONNEVILLE, Past 16^{ème} Section, responsable des stages, du Projet personnel et professionnel de l'étudiant et de « l'heure de vie universitaire » (1^{ère} année) à l'IUT A Paul Sabatier, Toulouse, gestion des entreprises et des administrations (Ponsan). nicole.bonneville@iut-tlse3.fr

Frédéric CADIOU, enseignant de gestion, responsable de la licence de sciences et techniques des activités physiques et sportives, option management du sport, faculté des sciences et des métiers du sport. frederic.cadiou@univ-valenciennes.fr

Nelly CAPELLE, ingénieur d'études au SCUIO Toulouse 3, chargée de l'ingénierie de l'accompagnement PEC/ PPE. Membre du groupe ingénierie pédagogique. nelly.capelle@univ-tlse3.fr

Olivier DE FREMOND, ingénieur de recherche, chargé de mission relations université / entreprises, responsable du bureau de liaison entreprise – université de Poitiers. olivier.defremond@univ-poitiers.fr

Frédérique DELOFFRE-VYE, consultante en ressources humaines chez Croissens Consulting, docteur en droit, coach certifiée, elle intervient également comme Mentor dans le cadre du nouveau chapitre de thèse et de la recherche du premier emploi. frederique.deloffre@wanadoo.fr

Daphné DESJARS, assistant ingénieur, conseillère emploi-formation au SCUIO-IP, chargée du déploiement du PEC à l'université Montpellier 1. daphne.desjars@univ-montp1.fr

Carine DUBOIS, conseillère d'orientation psychologue au SUAIO, formatrice PEC, université Lille 3. carine.dubois@univ-lille3.fr

Colette DUCOURNAU, maître de conférences en géographie, responsable du dispositif PEC/ PPE au département de géographie, UFR lettres, langues, sciences humaines et sociales, université de Pau et des Pays de l'Adour. colette.ducournau@univ-pau.fr

Emmanuelle ENFRIN, chargée d'orientation et d'insertion professionnelle, université Bordeaux Segalen, membre du groupe PEC doctorat, accompagnatrice PEC licence et master. emmanuelle.enfrin@u-bordeaux2.fr

Valérie GABRIEL, maître de conférences 64^{ième} section, Equipe PEC DUT GB S1-S2, responsable stages et enseignante référente VAE pour la licence professionnelle qualité sécurité sanitaire des aliments, département génie biologique, IUT A Paul Sabatier Toulouse, site d'Auch. valerie.gabriel@iut-tlse3.fr

Julie GALLEGO, maître de conférences de latin, responsable de cours de langue et linguistiques latines et de bande dessinée au département des lettres classiques et modernes, université de Pau et des Pays de l'Adour julie.gallego@univ-pau.fr

Caroline GAUTIER, ingénieur d'études, responsable insertion du pôle « Orientation-insertion-entrepreneuriat » de l'université de Poitiers – membre de l'équipe ingénierie pédagogique PEC. caroline.gautier@univ-poitiers.fr

Michèle HOCHEDÉZ, maître de conférence en électronique, directrice du SUAIO Lille1, co-animatrice de l'atelier « Projet personnel et professionnel » de la commission FTLV du PRES université Lille Nord de France. michele.hochedez@univ-lille1.fr

Stéphanie LE BARS, psychologue, enseignante vacataire aux départements mesures physiques, génie électrique et informatique industrielle, gestion des entreprises et des administrations Rangueil, chargée de mission PEC pour l'IUT A Toulouse 3. stephanie.lebars-rieu@iut-tlse3.fr

Marie Christine LENOIR, psychologue du travail et des organisations, responsable du BAIP, pilote PEC, université Lille 3. marie-christine.lenoir@univ-lille3.fr

Sébastien MARC, professeur agrégé, sciences physiques. enseignant à l'UFR de chimie et de biologie de l'université Joseph Fourier, Grenoble 1. Sebastien.Marc@ujf-grenoble.fr

Jean-Pierre MATHE, enseignant en chimie-matériaux-métrologie, copilote du dispositif ppp dans le département mesures physiques et chargé de mission insertion professionnelle à l'IUT A Toulouse 3. jean-pierre.mathe@iut-tlse3.fr

Magali MENDIONDO, pilote PEC, chargée d'orientation et de médiation, service commun universitaire d'information, orientation, insertion professionnelle, université de Pau et des Pays de l'Adour. mendiondo@univ-pau.fr

Valérie MENGELATTE, directrice administrative, service commun universitaire d'information, orientation, insertion professionnelle, université de Pau et des Pays de l'Adour. valerie.mengelatte@univ-pau.fr

François MIRABEL, professeur d'économie, directeur du SCUIO-IP de l'université Montpellier 1. francois.mirabel@univ-montp1.fr

Sophie PELLEGRIN, docteur en physique, chargée de mission formation à l'ABG-Intelli'agence. sophie.pellegrin@abg.intelligence.fr

Eve PÉRÉ, maître de conférences en chimie, responsable du dispositif « Projet professionnel de l'étudiant et PEC » à UFR sciences et techniques, université de Pau et Pays de l'Adour. eve.pere@univ-pau.fr

François RIOU, professeur Agrégé d'EPS, enseignant département de formation APA (activité physique adaptée), UFRSTAPS, formateur d'accompagnateurs PEC, université Montpellier 1, laboratoire Epsilon. francois.riou@univ-montp1.fr

Henri-Jacques SAINT-POL, conseiller d'orientation psychologue, responsable administratif du SUAIO Lille1, université Lille1 sciences et technologies. henri-jacques.saint-pol@univ-lille1.fr

Stanislas PEUCH, professeur certifié, économie gestion, IUT de Bayonne et du Pays Basque, département techniques de commercialisation, université de Pau et des Pays de l'Adour. peuch@iutbayonne.univ-pau.fr

Martine POTIN-GAUTIER, professeur des universités, chargée de mission à l'aide à l'insertion professionnelle, université de Pau et des Pays de l'Adour. martine.potin@univ-pau.fr

Olivier SÉNÉCHAL, professeur en automatique, directeur du SUAIO de l'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC), co-animateur de l'atelier « Projet personnel et professionnel » de la commission FTLV du PRES « université Lille Nord de France ». olivier.senechal@univ-valenciennes.fr

Philippe USEILLE, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, référent du parcours culture administration médias (CAM) de la licence de lettres et sciences humaines de la faculté des lettres langues arts et sciences humaines (FLLASH). philippe.useille@univ-valenciennes.fr

Christophe VASSEUR, Technicien RF, SAOIP ; accompagnement et porteur opérationnel du projet PEC pour l'université d'Artois. christophe.vasseur@univ-artois.fr

Fabienne VIALLET, maître de conférences en informatique à Toulouse 3, chercheur à l'UMR « Enseignement, formations, travail, savoir » à Toulouse 2. Didactique de l'informatique, conception et évaluation de jeux sérieux. Enseignements d'informatique à l'IUT et de sciences de l'éducation à l'IUFM. fabienne.viallet@univ-tlse3.fr

Eden VIANA-MARTIN, professeur agrégé, département de lettres modernes, université de Pau et des Pays de l'Adour. eden.martin@univ-pau.fr

Remerciements à Nathalie CACÉRES, technicienne multimédia, chargée de la création des supports de communication et de la mise en ligne sur la plateforme PEC, qui a collaboré à la réalisation de la couverture.

CÉREQ
Dépôt légal 3^e trimestre 2012

Imprimé par le Céreq
Marseille

RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 978-2-11-098952-9
ISSN : 1763-6213



Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80

www.cereq.fr