

FORMATION DE BASE & APPRENANTS EN DIFFICULTÉS : UNE *CERTAIN*E APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Thierry MATHIAS mai 2020

I. Introduction.

L'Europe est à l'origine de nombreux projets visant à développer les "compétences-clé" pour les publics fragiles. Les "bonnes pratiques" ainsi promues pour eux ont cependant essaimé dans tous les champs de la formation, y compris initiale :

- un apprentissage qui se réalise à travers l'activité car la compétence attendue s'évalue en actes.
- La mise en évidence systématique des acquis qui y sont développés.

Ainsi a-t-on vu le recours massif à l'Alternance et à la Validation des Acquis de l'Expérience et ce pour les publics de tous les niveaux.

Pour le public "en difficultés" cependant cela n'est justement pas si simple, il convient de l'accompagner pour :

- affronter la difficulté car elle est le passage obligé entre la zone de confort et la complexité apprenante.
- palier l'insuffisante maîtrise du langage, vecteur de la métacognition, pour expliciter et réaliser les apprentissages

Dans ce qu'on appelle "Approche Par Compétences", il s'agit non seulement d'apprendre à "faire en faisant", mais surtout "apprendre en apprenant" et pour cela développer la métacognition, guider vers l'autonomie. La compétence ne tourne pas le dos aux savoirs, elle ne peut s'en passer, mieux vaut cependant en "ajuster" la quantité à l'entraînement de leur mobilisation en situation complexe : l'objectif dépasse le seul plan de la formation pour un *empowerment* global.

Pour éclairer cette approche il sera fait référence à l'apprentissage de la conduite automobile dont nous gardons souvent le souvenir précis d'y avoir été un moment donné "en difficultés". Seront aussi évoqués les domaines du numérique, de la musique, du développement personnel et de la communication écrite.

L'approche par compétences prête au terme "compétences" une définition dynamique. Elle est capacité de mobilisation de ressources pendant l'activité. Ainsi au regard des savoirs ou connaissances mobilisés en activité on parlera de "compétence cognitive" : elle peut être quasi nulle chez un apprenant "sachant" beaucoup de choses. De même la métacognition se meut en "compétence métacognitive", devenant capacité à apprendre, s'adapter, collaborer, transmettre. Savoir que l'on sait beaucoup de choses peut renforcer l'estime de soi mais ne rend pas "compétent" pour autant.

Être acteur de sa formation, prendre des initiatives, avoir confiance en soi, avoir raison, développer un esprit critique ou une motivation à apprendre tout au long de la vie, sont autant de prérequis ou d'attendus chez les jeunes apprenants alors que ce pourrait être des contenus de formation, directement reliés aux compétences métacognitives.

II. Typologie des compétences

Avec cette conception dynamique de la compétence il est possible de les classer selon les ressources (propres ou disponibles dans l'environnement) qu'elle mobilise : instrumentales, relationnelles, cognitives, d'usages ou métacognitives :

– **Compétences instrumentales:**

Ce sont celles qui mènent à la maîtrise "psychomotrice" des outils, ici de l'instrument de musique, là de l'ordinateur, enfin pour le véhicule au niveau de la direction, embrayage, frein, etc.

– **Compétences cognitives :**

Mobilisation des connaissances: en lien avec la mécanique, l'entretien du véhicule, l'économie de carburant, le Code. Elles interagissent avec les premières dès le début : maîtrise des accélérations, distance de freinage, anticipation, respect du code....

– **Compétences métacognitives :**

Permettent de passer d'une action "automatisée" reproduite ou exécutée de manière irréfléchie à la capacité de verbaliser, communiquer et réfléchir des situations passées et à venir. Elles interagissent avec les compétences d'usage, s'en nourrissent autant qu'elles conditionnent leur apprentissage. Elles rendent autonome l'apprenant ou le futur collaborateur et plus que pour les précédentes, les rôles de l'ingénierie de formation d'abord, du tuteur/animateur (moniteur pour la conduite) ensuite, sont ici déterminants pour leur développement.

– **Compétences d'usages :**

D'usage **privé** : trajets connus, plus ou moins "exposés" (à risques), dans sa ville ou son quartier. Ces compétences peuvent éventuellement être acquises en autonomie, comme la musique sans solfège ou souvent l'informatique. Les nombreuses applications disponibles en ligne fournissent aux jeunes quantité de ces compétences d'usage : traduction automatique, tutos vidéo, calculatrice, modèles de lettres.... Les capacités d'adaptation et de collaboration sont cependant limitées sans le développement concomitant des compétences métacognitives.

D'usage **Professionnel** : Maîtrise de la conduite quelque soit le véhicule, les passagers, le pays. Le musicien ici peut intégrer un orchestre. Elles peuvent difficilement avoir été acquises sans métacognition, à l'instar des nouvelles modalités d'exercice des métiers dits "manuels" : digitalisation, Normes, exigences d'hygiène et de sécurité, groupements franchisés. Ainsi l'obtention possiblement complaisante du permis de conduire dans certaines zones rurales du monde (compétences d'usage "privé") va se heurter aux exigences occidentales.

III. Les paliers métacognitifs :

Il s'agit ici d'éléments d'ingénierie et non d'évaluation de l'apprenti : il ne suffit pas de constater que l'apprenant est au rez de chaussée, il faut construire les leviers.

Ce découpage en 4 paliers est inspiré des Ecoles de la Deuxième Chance, mais on ne passe pas d'un palier à un autre comme on franchit les étages d'un immeuble : la réflexivité a pu initialement se développer lors d'une éducation, une formation voire une pratique ludique ou sportive, et intervenir tout de suite. Les paliers se franchissent, s'expriment dans des interactions sociales, jalonnées d'expérimentations, d'apprentissage et de dés-apprentissage. Celui du code de la route en situation est un exemple éclairant. Le développement des compétences métacognitives avec l'apprentissage de la conduite a pu être maintes fois constaté lors des formations ou des emplois qui leur ont succédé.

Chaque palier appelle une organisation et une posture spécifiques de l'encadrant : l'explicitation de la situation initialement verbalisée par le moniteur sera progressivement l'oeuvre de l'apprenti. La réflexivité développée fera ensuite l'objet d'un contrôle puis d'une simple vérification avant de rendre la présence d'un moniteur inutile.

Palier 1

C'est LE palier par lequel notre public va débiter. Les difficultés à traiter en priorité ici sont celles pour se décentrer (écouter et observer : changer de vitesse sans quitter la route des yeux), se projeter et (s')apprécier.

Par manque du sentiment de compétence et d'estime de soi l'apprenant manifeste des réticences pour se faire aider ou pour se saisir de l'activité, espérant que l' «expert" va bien finir par résoudre le problème dans lequel on l'a placé un peu par la force des choses. Il pourra essayer d'y échapper en tâtonnant, modifiant la consigne et, en cas de trop grande perturbation en s'empressant de donner une réponse hasardeuse. Les possibilités d'y échapper telles qu'une protection institutionnelle, parentale ou de manière générale l'assistantat, obligent à repérer ces difficultés pour pouvoir s'appuyer sur la libre adhésion de l'apprenti, la réflexivité ayant besoin de l'intentionnalité.

En cas d'activité productive l'apprenant ici ne peut seul reconnaître et évaluer ses productions intermédiaires. Les prérequis pour intégrer un collectif ne sont également pas installés.

Les situations d'apprentissage complexes sont rendues plus faciles: faire par exemple acquérir les bases "mécaniques" de la conduite (compétences instrumentales) en terrain vague, sans obstacle ni piétons ni signalisation ni trafic...

Les doubles commandes du moniteur sont nécessaires.

L'explicitation de la situation est ici encore principalement le travail du moniteur.

L'apprentissage du code notamment démarre avec l'observation (verbalisation du moniteur, à défaut de la prise de conscience autonome) des conséquences de sa non observance par soi ou les autres.

Cette phase appelle de la part du moniteur une communication fréquente, précise, rassurante, encourageante et facilitatrice : on entrevoit facilement les mots qui peuvent être de trop... (cf. §IV.3.)

Palier 2

Transfert des compétences instrumentales en usage privé. Les habiletés métacognitives travaillées ici sont celles pour anticiper et expliciter le déroulement de

l'activité apprenante. Elles ont été modelées par les verbalisations antérieures du moniteur.

L'autonomisation de l'apprenant est provoquée par des interventions de plus en plus rares du moniteur : le franchissement de ce palier autorise l'apprentissage en alternance du code de la route, en conduite et ailleurs (internet). La mobilité cognitive opère par de constants va et vient entre ce qu'il pense d'une tâche et de la manière de s'y prendre pour la réaliser, et la nécessité de regarder ce qu'il fait et comment il le fait, de vérifier et d'évaluer ce qu'il a fait, de réfléchir à ce qui ne va pas en trouvant le pourquoi ça ne va pas, en suggérant ce qu'il pourrait faire. Les progrès sont toujours explicités.

La pratique coopérative et ses avantages (cf. IV.4) deviennent possibles.

En lien avec ces expériences d'usage privé le conducteur adapte sa conduite à des conditions plus "complexes".

Palier 3

Dernier palier basé sur les usages. L'apprenti expérimente des trajets longs. Fort de ses nouvelles capacités d'apprentissage, confiance en soi et sentiment d'efficacité réalisés aux paliers précédents, et avec éventuellement les commentaires de passagers, il adapte en autonomie sa conduite quand surviennent de mauvaises conditions :

- physiques (météo, état de la route ou du véhicule)
- de trafic (dense, rapide)
- relationnelles (selon passagers)
- biologiques (santé, fatigue, vue, âge...)
- culturelles (conduite à gauche, autre signalisation, etc)

Le musicien peut intégrer un ensemble : lire sa partition, écouter les autres, suivre le chef et chercher l'harmonique.

Palier 4

L'apprenti a réussi son examen et peut conduire seul en usage privé et professionnel. Ses compétences métacognitives lui permettent ainsi de transférer ses compétences vers un autre conducteur grâce à sa capacité à verbaliser toute situation, les écarts de conduite, etc. Il peut aussi analyser ou porter un regard critique sur autre code ou un caduque. Le musicien peut composer.

IV. Contraintes et bénéfices d'une "Approche par Compétences"

1. La "progression" vers l'autonomie

Elle se produit et se manifeste pendant les activités dans un processus global d'émancipation et d'autonomisation des apprenants. L'élaboration des trajets consiste à en faire se succéder de plus en plus "complexes" sans être trop "difficiles", le moniteur devant y veiller et assurer sa fonction d'accompagnement. A chaque heure de conduite l'activité à verbaliser avec les compétence(s) à développer sont choisies en fonction des séquences précédentes. Il serait fastidieux et contre-productif de demander au moniteur de valider/invalidier toutes les compétences et connaissances pendant ou après chaque heure de conduite. Du côté de nos apprenants, l'autonomie pour renseigner leur progression sur un référentiel écrit n'est pas même envisagée.

Une certaine schématisation des activités permettra de visualiser la progression simplement en déplaçant un curseur.

2. Primauté du langage.

Si les premières compétences instrumentales peuvent être "réfléchies" par imitation (sans verbalisation) les compétences linguistiques souvent limitées pour notre public vont devoir progresser pour nourrir les cognitives et métacognitives : la capacité à apprendre est corrélative de celle d'expliquer, sollicitant les processus d'appropriation et de réinvestissement des connaissances. Le moniteur va devoir faire don de ses mots pour progressivement permettre la réflexivité, menant à des situations où s'articulent pensée, parole et action.

Du moniteur viennent :

→ Directement d'abord des régulations verbalisées :

- *"tu as lâché l'embrayage trop rapidement"*
- *"tu as lâché l'accélérateur trop longtemps avant d'avoir embrayé"*
- *"écoute le bruit du moteur pour changer de vitesse"*
- *"regarde devant la voiture rouge le feu est passé orange inutile d'accélérer"*
- *"tu sais à quelle vitesse tu roules?"*

→ Le bagage linguistique et cognitif pour progressivement rendre la situation explicitable par l'apprenti lorsqu'on lui pose les questions adéquates ou lorsque cela est nécessaire.

→ Les encouragements pour l'explicitation spontanée

→ La vérification enfin que l'apprenant se corrige de lui-même, apprend de ses erreurs, s'est approprié la formation...

3. La posture "moniteur" :

Elle rejoint une *certaine* conception du tutorat.

Les compétences communicationnelles et relationnelles du "moniteur" sont souvent suffisantes pour accompagner les apprentis vers la complexité croissante : les meilleurs tuteurs en entreprise n'ont pas forcément suivi de formation et un parent peut s'improviser bon moniteur (mais pas didacticien). Les formations "tuteur" consistent alors à expliciter des savoirs implicites développées depuis les débuts très anciens de l'Apprentissage.

Lorsqu'il s'agit d'un groupe d'apprenants cette fonction tutorale "se dilue" dans le collectif permettant à l'encadrant d'y assurer d'autres fonctions (cf. chap. suivant)

4. Une formation en ateliers

Un apprentissage réussi est un levier pour la métacognition et une clé pour un apprentissage futur, de sorte qu'il est pertinent de commencer par des apprentissages proches des centres d'intérêt : pilotage de drones, permaculture, montage vidéo, permis de conduire.

Le stage en entreprise peut en être un de choix, quand bien exploité notamment en terme de "complexité croissante". Même si la mise en place d'un "tutorat d'apprentissage" constitue un levier pour produire des changements très positifs en situation de travail, le fantasme du nouveau salarié tout de suite opérationnel, immédiatement disponible et complètement autonome, perdure en entreprises.

Les ateliers suivants ont fait leurs preuves en matière de situations apprenantes (liste non exhaustive) :

- Théâtre
- d'écriture
- vidéo
- de raisonnement logique
- informatique
- de communication en langue étrangère

Ces ateliers contiennent tous des activités productives plus ou moins complexes et sont collectifs. Les échanges socio-cognitifs sont un temps central du travail métacognitif. Ils ne visent pas tant à acquérir à de nouveaux contenus et savoirs-faire qu'à les utiliser dans de nouveaux contextes et développer l'autonomie dans le travail.

Ces ateliers étant de production, ils font bénéficier aux stagiaires participants des objets intermédiaires, source d'évaluation et de réflexivité.

Ces ateliers étant collectifs, ils font bénéficier de la dynamique de groupe :

- Les stagiaires participants, en terme de :
 - Stimulation sociale : le stagiaire apprend pour rester en relation avec les autres apprenants
 - Évaluation par les pairs
 - Tutorat : les apprenants autonomes sur les activités complexes de l'atelier peuvent tutorer les débutants (notamment vers les compétences instrumentales et cognitives) et par tutorat inverse, l'apprenant-tuteur de

développer ses compétences métacognitives.

- L'animateur de l'atelier, en terme de disponibilité pour assurer viva voce et en continu ses fonctions d'accompagnateur et de tuteur :
 - Bilan des réalisations collectives (verbalisation des productions)
 - Bilans personnalisés en fonction des objectifs initiaux choisis la séquence précédente
 - Attribution des fonctions de tutorat aux apprenants avancés
 - Préparation de la séquence suivante (ciblage des activités et compétences à développer pour chaque apprenant)

5. Un socle de connaissances pérennes

Il s'acquière avec les compétences clés, les ateliers précédents faisant se succéder des situations apprenantes. Si "un" socle de connaissances y est nécessaire pour l'autonomie, cette dernière suffit comme preuve d'acquisition de ce socle. Celui-ci n'est pas celui qui aurait résulté d'un enseignement hors contexte (sans activité) mais il est pérenne : les connaissances qui n'ont pas été mobilisées lors des activités (i.e. le code pendant les trajets automobiles) sont vouées à être rapidement oubliées.

La réconciliation avec le support écrit sera le fruit de la réflexivité et de l'autonomie nouvellement acquises. L'apprentissage pourra par la même occasion se poursuivre en dehors de ces ateliers/activités et nourrir tout au long de sa vie le bagage culturel, relationnel et personnel de l'apprenant.

V Conclusion

L'apprentissage du code est un levier autant pour celui de la langue, de la citoyenneté, du raisonnement logique que pour la conduite elle-même mais travailler au préalable et séparément ces apprentissages ne donnerait pas le permis plus rapidement. Réalisés et évalués en situation complexe, sur un trajet réel pour le code, ils mobilisent une activité réfléchie sans se limiter à des automatismes. De même les contextes apprenants voulant mener à l'emploi doivent très vite se trouver en emploi, pourvu que les entreprises y aient été préparées.

Les difficultés constitutives de notre public, notamment avec l'écrit et pour se projeter, justifient une ingénierie complexe pour rendre faciles et apprenantes des situations complexes. La clé en est la posture du "tuteur d'apprentissage".

Après avoir adopté le caractère dynamique de la "compétence", force est de constater que cela impacte l'évaluation et l'organisation, de sorte que la fonction d'animation envisagée initialement pour l'encadrant se révèle en fait essentielle lors des sessions en présentiel. Au point que notre "tuteur d'apprentissage" n'aurait plus besoin de ses "savoirs" mais d'un savoir : orchestrer une action collective guidant les parti(cipa)tions verbalisées des apprenants.

En entreprise mettre en place une telle ressource humaine n'a pas comme seul avantage social de pouvoir intégrer et former une personne sans qualification et en difficultés. Les effets sont bénéfiques pour l'organisation, la formation continue de tous les salariés, pour les relations humaines qui y sévissent, la productivité et au final la compétitivité de l'entreprise. L'explicitation de l'activité génère également l'élaboration et la mise en œuvre de nouveaux outils.

INGÉNIERIE DES COMPÉTENCES DIGITALES

“La compétence numérique” revêt selon la commission européenne “une importance majeure pour l'apprentissage, le travail et la participation active à la société”. Initialement elle concernait surtout le traitement de texte et la messagerie et s'appuyait essentiellement sur les compétences linguistiques. La mise en page, les recherches sur internet ou encore la messagerie ne nécessitaient guère de formation. Quant aux usagers ils n'engageaient pas plus leur responsabilité que lors du travail en bibliothèque ou du courrier papier.

Avec la généralisation des outils connectés le [référentiel européen des compétences numériques pour les citoyens](#) a identifié 21 compétences réparties en 5 domaines. Les thèmes utilisés par ce référentiel européen rejoignent ceux que nous avons utilisés pour la conduite automobile : autonomisation, sécurisation, adaptation et citoyenneté (responsabilité). Les digitalisations, stockages et partages systématiques de toutes les activités engagent non seulement davantage la responsabilité de l'utilisateur mais surtout rendent celui-ci la cible de toute sorte de pressions marchande, psychologique, sociale ou politique, mettant en danger ses liberté de conscience et esprit critique. De sorte que l'on constate ici encore l'importance des compétences métacognitives qui requalifient en profondeur la nature des compétences cognitives et linguistiques :

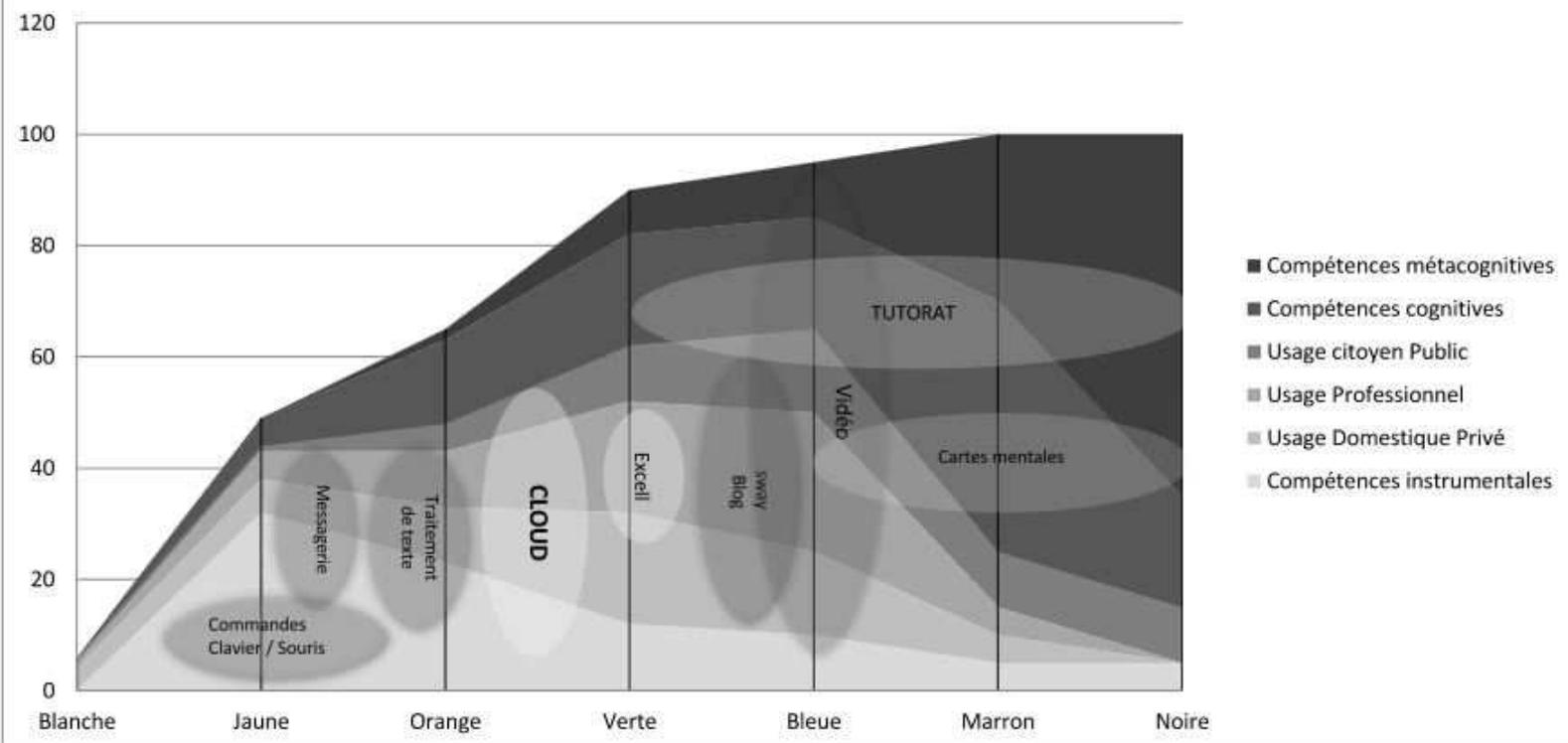
- La plupart des connaissances nécessaires à “la participation active à la société” et compétences d'usage associées, sont disponibles instantanément. Il n'est presque plus utile de connaître la mécanique automobile pour la réparation d'un véhicule, il suffit de savoir se connecter au tableau de bord.
- La communication multimédia (images et textes plus ou moins animés) et surtout vidéo s'avèrent plus performants pour les communicants : les possibilités infinies de stockage et de partage retirent à l'écrit son monopole de pouvoir communiquer in absentia.
- Les exigences sociales et esthétiques liées à la langue (orthographe, rhétorique) ont diminué du fait de l'usage des jeunes générations qui fait progressivement force de loi.

Compte tenu de ces enjeux, priver le public “fragile” de ces compétences numériques revient à leur donner les clés d'un véhicule sans accompagnement ni formation préalables.

Peu d'Organismes de Formation prennent leur responsabilité face à ces enjeux et réduisent leurs contenus "informatique" à des exercices rédactionnels ou de calculs : CV, lettres de motivation, rapports de stage, budget. Les caractères hautement attractifs et apprenants pour les jeunes générations des activités du Numérique justifient l'ouverture vers d'autres contenus. L'apprentissage de l'écrit en atelier informatique équivaut à celui du code pendant la conduite : fonctionnel, perenne, pour alimenter la métacognition. Ne manquant pas, avec son objectif d'autonomisation, d'ouvrir la porte à tous les autres apprentissages.

Dans le schéma suivant la progression des comptences numériques est relayée avec celle des métacognitives. Cela concerne encore une fois notre public en difficultés d'apprentissage. Les applications sont celles de Microsoft Office 365.

NUMÉRIQUE : Progressions Ceintures / Paliers



- Les activités se succèdent pour une montée en compétences selon un axe prioritaire : la métacognition. Les compétences instrumentales se fondent dans les différents usages; les usages privés, professionnels puis citoyens nourrissent les compétences cognitives et langagières, lesquelles enfin nourrissent les compétences méta pour une complète autonomie.
- Les productions successives (qu'autorisent toujours d'immenses possibilités de stockage) à partir des applications en médaillons font office de support pour l'évaluation (ou de preuves si besoin) : nul besoin de les analyser au moyen d'un référentiel compliqué, cette évaluation aura plus de sens dans le cadre du collectif en manifestant la capacité à les produire en autonomie, à s'auto-évaluer, participer aux évaluations collectives et possiblement accompagner un tiers.
- Pour notre public fragile l'évaluation est orale et instantannée, valorise les progrès sans référentiel écrit qui pointerait surtout les manques.
- L'extension et la position de ces médaillons sont modifiables.

OPPORTUNITÉ d'un ATELIER VIDÉO

Cet atelier a pour vertu première d'attirer notre public qui a le plus souvent recours à la vidéo pour communiquer, sans pour autant en maîtriser toutes les subtilités et techniques. Cette attractivité sera fort utile pour travailler les compétences qui mettent le plus "en difficultés" nos apprenants : le miroir réflexif qu'offre le support vidéo va, sous l'action pertinente de "l'animateur", lui permettre de développer

- son expression orale, instrument de pouvoir (*inex.* influencer, convaincre, protester) et indicateur de rang social,
- sa communication non verbale
- ses compétence métacognitive en rapportant la dynamique dans laquelle on se trouve lorsque l'on communique

Se voir en vidéo remet en question l'image que l'on a de soi mais aussi perturbante qu'elle soit elle a pour effet l'objectivation de la connaissance de soi et l'amélioration de nos rapports sociaux.

La prise en compte de l'auto-évaluation et de la conscientisation pour fixer et motiver les apprentissages ne date pas d'hier. La vision dynamique de la compétence définie comme "mobilisation *hic et nunc* de divers types de ressources" considère que sur un plan cognitif, instrumental, ou sur le plan de l'usage, et dans de nombreux domaines, la compétence en devenir est une prise de conscience.

Après les "chemins de savoirs" d'Anne Vinérier pour lutter contre l'illettrisme (<https://www.reseau-canope.fr/notice/des-chemins-de-savoirs-dans-une-pedagogie-de-la-conscientisation.html>), et la T.C.R. d'Oleg CURATOV pour rendre compétents et responsables les consommateurs (<https://www.acrwebsite.org/web/tcr/transformative-consumer-research.aspx>), ce sont les Ecoles de la Deuxième Chance qui échafaudent pour la compétence métacognitive 4 "paliers".

Que cette conscientisation soit le fruit d'une activité "autonome" (avec un support écrit / un référentiel) ou le fruit d'un accompagnement (tutorat), la communication verbale s'impose comme principal intermédiaire et la question du bagage linguistique pour des jeunes ayant connu plusieurs années d'exclusion scolaire, de s'imposer à son tour. Pour eux cette prise de conscience ne va pas, non plus, de soi, elle est un *passage*, un moment de déséquilibre qui nécessite un accompagnement, une sécurisation: l'enjeu est d'importance: passer d'un certain état de conscience à un état "supérieur", plus large et plus stable que l'état précédent, permettant de contrôler, réguler et transformer son comportement, le rendre plus agile, approprié et performant.

Au final l'évaluation, puis la formation, apparaissant pour lui comme signifiante et utile. Littéralement *évidente*.

ACTIVITES DE L'ATELIER

- Stories
- CV vidéo
- Tutoriels
- Reportages

Dans une progression supposée des compétences techniques, il s'agit en fait d'élargir et approfondir l'acquisition de compétences communicationnelles sur des angles pragmatiques et sociaux jusque-là peu explorés pour notre public.

L'atelier ouvre également la porte au développement de pratiques artistiques, favorisant la transmission culturelle, vecteur également d'émancipation et de cohésion sociale.