

## DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES NON TECHNIQUES (CTNT) DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : QUELS DISPOSITIFS DE FORMATION ?<sup>1</sup>

Marlis Krichewsky\*, François Fourcade\*\*

\* Université de Paris 8  
Laboratoire EXPERICE  
UFR Sciences de l'Éducation, Psychanalyse et Français Langue Étrangère.  
2, rue de la Liberté  
93526 Saint-Denis Cedex  
m.krichewsky@free.fr

\*\* Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris  
19, Rue Lord Byron  
75008 Paris  
ffourcade@escpeurope.eu

---

**Mots-clés :** *compétences transversales non techniques - dispositifs vides - enseignement supérieur - posture - appropriation*

---

**Résumé.** *Quels dispositifs de formation dans l'enseignement supérieur pour mettre en oeuvre une politique européenne visant à répondre aux exigences d'un marché du travail profondément modifié ? Mobilité, tertiarisation, précarisation, concurrence et globalisation exigent des populations actives des compétences transversales aux métiers, aux branches et aux situations de travail, bien au-delà des savoirs et savoir-faire techniques. Simultanément, le socioconstructivisme, la valorisation de l'expérience et les TIC ont révolutionné le paysage de la formation professionnelle et provoqué une individualisation des parcours. Quels dispositifs de formation pour développer des CTNT ? Quels effets chez les apprenants ? Quels rôles et quelles postures du formateur accompagnateur ? Trois dispositifs expérimentaux sont comparés pour dégager des éléments de réponse à ces questions*

---

### **1. Les compétences transversales non techniques (CTNT) et les objets de recherche dans leur contexte politique**

En Décembre 2006 le Parlement Européen a voté, dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, une liste de huit compétences clé à intégrer dans les politiques éducatives des pays adhérents. Adapté à partir des travaux du projet DeSeCo (1997- 2005) de l'OCDE, ce référentiel cherche surtout à répondre à la demande en compétences du monde du travail, même s'il y est aussi question de l'épanouissement individuel.

La première partie du référentiel comporte quatre compétences plutôt techniques comme lire, écrire, compter et les bases des TIC. La seconde, qui nous concerne ici, comporte des compétences transversales non – ou moins - techniques :

1. Apprendre à apprendre,
2. Esprit d'initiative/d'entreprise,
3. Compétences relationnelles et civiques,

---

<sup>1</sup> Ce texte ne peut que donner un aperçu de travaux en cours bien plus conséquents car liés à un projet de thèse (Marlis Krichewsky) et un projet de HDR (François Fourcade), les deux à Paris 8.

#### 4. Expression et sensibilité culturelles.

Les éléments de ce quatuor peuvent être regroupés par deux :

- *Apprendre à apprendre* et *esprit d'initiative* impliquent la réalisation de soi, l'autonomisation, l'individuation. Ce sont des compétences émancipatrices,
- *Les compétences relationnelles et culturelles* concernent davantage notre relation à autrui, au collectif et notre enracinement culturel.

Simultanément, ces deux couples de compétences sont étroitement liés, l'individuation étant inconcevable *sans* la socialisation. Cette contribution se fonde sur une série d'expérimentations dans l'enseignement supérieur en 2008 et 2009 en questionnant *la relation entre la forme des dispositifs de formation et les quatre compétences en question*.

L'expérience montre en effet que dans nos systèmes traditionnels d'enseignement, focalisés sur les contenus, les CTNT sont insuffisamment développées. Une prise de conscience déjà ancienne du besoin croissant des marchés du travail occidentaux (Autor, Lévy & Murnane, 2003), le *Council of Economic Advisers* du gouvernement américain (2009), l'OCDE (Yelland, 2008) et un tout récent rapport de Cedefop (2010) et des chercheurs comme Edgar Morin (2003) et Howard Gardner (2009) le confirment : L'avenir exige des compétences transversales non-routinières de haut niveau. Sont mentionnés notamment : la pensée complexe, des capacités d'analyse et de synthèse, des compétences relationnelles et communicationnelles et un sens éthique nuancé mais fort. Le sous-développement massif des CTNT tient probablement avant tout à trois facteurs :

- La lenteur des systèmes à se réformer en se centrant sur les *learning outcomes*<sup>2</sup> (Cedefop 2008) plutôt que sur les contenus ;
- Le manque de recherche sur les modes de développement des CTNT ;
- Des formations de formateurs souvent inadaptées à ces nouveaux besoins aussi bien dans le monde de l'enseignement supérieur que dans l'enseignement professionnel, voire dans l'ensemble des systèmes éducatifs étatiques.

Le texte ci-dessous voudrait apporter quelques éléments de réponse en ce qui concerne le deuxième facteur : les modes de développement des CTNT. C'est une comparaison de trois dispositifs expérimentaux qui visent non pas à transmettre des savoirs, mais à stimuler les étudiants à développer des CTNT, ailleurs souvent appelées des *soft skills*.

## 2. Cadre théorique, problématique, questions de recherche et méthodologie

Un dispositif peut se lire comme une structure, mais selon le moment où on l'appréhende, on peut également le considérer comme un projet : « parler du dispositif, c'est se mettre dans la même position que de parler du projet » (Vial, 1998 p.70) ou bien comme une reconstruction *ex post*, car « En entrant dans une formation, on ne voit pas le dispositif. La pratique se donne comme imbrication de gestes, d'actes, d'activités qu'on a envie de qualifier de "complexe". » Pour Vial, le dispositif en tant que projet est un moyen de s'orienter dans l'action, ou, en tant que résultat d'une analyse structurale, un moyen pour voir plus clair dans le fouillis des pratiques professionnelles réelles du formateur. On s'y réfère de façon différente avant, pendant et après une séquence de formation. Notons que, même en tant que projet, un dispositif peut être plus ou moins programmatique et « fermé » ou, au contraire, se décliner simplement en quelques structures de base – des passages obligés – pour accueillir largement les projets des étudiants qui ne co-incident pas nécessairement avec le projet de formation dont le formateur se fait porteur.

---

<sup>2</sup> Les résultats de l'apprendre (traduction de l'auteur)

Les dispositifs pédagogiques classiques, du cours magistral au dialogue didactique, conçus plus pour la transmission des savoirs que pour le développement des CTNT, n'excluent pas que certains aspects de celles-ci puissent y être travaillés: les connaissances culturelles et historiques ou l'éthique de la discussion par exemple. Il ne s'agit pas ici de « militer » pour une sorte de dispositif plutôt que pour une autre. Ils ont tous leurs avantages et leurs inconvénients.

Mais comme Jonnaert (2009, p.7-8) l'observe : dans la construction, voire la co-construction des compétences, les *situations* ont remplacé les objectifs. Désormais on vise à *développer des compétences en situation* pour apprendre à *prendre en charge des situations*, car être compétent signifie pouvoir faire face avec succès à des situations ou familles de situations (Perrenoud, 2001). *Apprendre serait donc ici non pas une activité abstraite et déconnectée, mais plutôt « située », déployée soit dans la vie professionnelle ou non, soit dans des situations-artefacts.* D'une source autorisée de savoirs, le formateur devient celui qui assure directement ou indirectement l'arrangement des situations dans lesquelles l'apprendre – la co-construction des compétences – peut se concrétiser.

L'ensemble des dispositifs observés se situe dans le *learning by doing* des pédagogies actives, que ce soit de façon individuelle ou en petits groupes, souvent en combinant les deux dans des phases successives. Les processus d'apprentissage sont, à proportions variables, co-gérés par les étudiants. La question de *la tension entre le cadre défini par le formateur et l'espace de liberté et d'appropriation* laissé à ou revendiqué par les étudiants a été abordée par Krichewsky (2009b). Selon la retenue ou l'engagement actif dans les situations, le formateur favorise-t-il ou au contraire freine-t-il le développement de certaines CTNT ? N'y aura-t-il pas d'effet paradoxal par exemple pour le développement de l'autonomie : face à des contraintes fortes, les étudiants ne déploieront-ils pas justement leurs forces de négativité (Ardoino, 2000) entrant ainsi dans un processus *d'émancipation par la transgression* ? On peut penser qu'il n'y pas de recettes généralisables mais seulement des dispositifs plus ou moins adaptés à la fois aux groupes singuliers et aux visées que l'on se donne ou que les étudiants se donnent.

La structure de base dans tous les trois cas décrits est commune:

1. Préparation de l'expérience (consignes),
2. Déroulement,
3. Retravail par la réflexion.

Or, comment la première phase agit-elle sur la deuxième et donc sur les expériences faites ?

Quelle est la place de la réflexion *ex post* dans l'ensemble du dispositif ?

Quels sont le rôle et la posture du formateur dans ces dispositifs ?

Comment influe-t-il sur les apprentissages selon ses choix pédagogiques ?

Le traitement de ces quatre questions, se situant dans une exploration transversale aux expérimentations pédagogiques, ne pourra pas se faire ici –par manque de place - avec toute la profondeur clinique requise.<sup>3</sup> Les résultats dégagés s'appuient sur l'exploitation de dizaines d'heures d'enregistrement, de l'observation soit en périphérie des expérimentations (Artworks et Dérive « Grandes Écoles ») soit participante et fortement impliquée pour la formation universitaire. Des films, des powerpoints et des collages ont été analysés (phases de restitution) et des évaluations ont été réalisées avec les étudiants pour les trois expérimentations. Les deux premières expérimentations ont été suivies d'entretiens avec les pédagogues. Des corpus ont été

---

<sup>3</sup> On trouve des publications de M. Krichewsky sur les recherches cliniques concernant les dispositifs étudiés ici d'une part sur le site du CIRPP : <http://www.cirpp.preau.ccip.fr/webCIRPP/rapportAnalyse.jsp?currentNodeId=71> et, d'autre part, parmi les contributions au *Colloque des 40 ans de Paris 8* en Mai 2009 ([http://m.krichewsky.free.fr/textes\\_FR.html](http://m.krichewsky.free.fr/textes_FR.html)), au Colloque de l'AFEC « Orientation et Mondialisation » à Dijon en Juin 2009 (actes en cours de publication) et au Colloque du CNAM à venir en Novembre 2010 à Angers « *Imaginaires, savoirs, connaissances* » (projet de publication accepté).

constitués et exploités sur le mode de l'entretien compréhensif (Kaufmann 2007) en regroupant des éléments autour de thématiques communes qui se dégagent lors de relectures longitudinales répétées. Les quatre CTNT du référentiel européen y étaient bien sûr « attendues », mais nous avons aussi et surtout cherché à identifier d'autres CTNT voire des dimensions qui dépassent les compétences individuelles comme le développement de liens sociaux comme base d'un futur développement de compétences collectives dans les groupes, des processus de maturation, de réflexivité, d'émancipation et de dynamiques imaginaires individuelles et collectives qui nous semblent largement dépasser le champs des compétences, même transversales.

### **3. Les terrains de référence : une série d'expérimentations d'innovation pédagogique**

Depuis 2008 une série d'expérimentations pédagogiques ont été menées dans le cadre d'une recherche-action animée par des chercheurs universitaires pour le compte d'une institution de l'enseignement professionnel chapeautant plusieurs écoles ont certaines font partie de la Conférence des Grandes Écoles (CGE).

La recherche-action en cours a plusieurs finalités :

- *Organisationnelle et réformiste* : en stimulant la dynamique innovatrice dans les établissements. Il s'agit de renforcer la logique de l'*exploration* à côté de celle de l'*exploitation* dans un souci de création de valeur comme dans n'importe quelle entreprise qui veut rester moderne et rentable,
- *Praxéologique et formative* : en analysant les pratiques (conscientisation, réflexivité),
- *Axiologique* : par un questionnement sur les valeurs éducatives sous-jacentes aux pratiques,

Le dispositif « dérive créative », expérimenté ici dans une école supérieure de commerce, est bien documenté, car il fait partie d'une série d'expérimentations destinées par les enseignants-chercheurs d'une part à enrichir l'enseignement dispensé aux étudiants master futurs entrepreneurs et d'autre part à former à l'intrapreneuriat des managers en exercice de grandes entreprises dans le cadre de la formation continue. Bureau & Fendt (2009, p.3) critiquent les cursus de formation à l'entrepreneuriat en constatant que « Les rencontres aléatoires, les imprévus, le hasard, les objectifs flous, les conflits, la prise de risque, la remise en cause des règles habituelles, la créativité ne sont finalement que très peu présents ». Ils se demandent : « Ces dispositifs préparent-ils vraiment à devenir entrepreneur ? » D'après leurs observations (pp. 17–20), la dérive, comme ils la pratiquent, produit principalement quatre effets :

- De la *subversion* (ici une rupture avec les comportements habituels)
- *De nouveaux langages* (par la rencontre avec des locuteurs autres)
- Des ruptures dans la *temporalité* habituelle
- La découverte de *nouveaux lieux non familiers*

L'accent ici est clairement mis sur la sortie du cadre, l'ouverture dans des parcours trop enfermants, trop marqués par des habitus (Bourdieu, 1972), des allants de soi. Cependant, le projet reste soumis non seulement à une finalité professionnelle, mais aussi, assez fortement, à l'utilité immédiate *d'améliorer le business plan*.<sup>4</sup> Un détour par une analyse des compétences de l'entrepreneur et celle du potentiel de développement de compétences de divers dispositifs de formation envisageables dans une formation à l'entrepreneuriat permettrait de prendre du recul.

---

<sup>4</sup> « [...] la dérive est source d'apprentissages. Elle permet d'acquérir de nouvelles connaissances pour élaborer et affiner un projet de création d'entreprise, elle permet aussi de développer de nouvelles compétences souvent essentielles (communication, production en mode bootstrapping, etc.), et elle remet en cause certaines attitudes de façon parfois très brutale pour en suggérer de nouvelles : ouverture sur les autres (tous les autres), remise en cause de soi, prise de risque, acceptation de l'aléatoire, etc. » (Bureau & Fendt, 2009, p.28)

Cela permettrait de se dégager des finalités étroites pour viser, en complément aux compétences techniques spécifiques, le développement de compétences transversales à plusieurs métiers et à de nombreuses familles de situations (Perrenoud, 2001). Car, comme l'a fait remarquer un des étudiants futurs entrepreneurs lors d'un entretien: « L'entrepreneur est un homme universel. D'une certaine façon il doit savoir faire face à n'importe quoi. C'est imprévisible. »

Peu après le début de l'expérimentation de la dérive, des recherches ciblées ont été réalisées dans le cadre d'une licence professionnalisée de formation de formateurs à l'Université sur la relation entre CTNT et dispositifs. Des analyses sous d'autres angles de ces expérimentations sont ou vont être publiées ailleurs<sup>5</sup>. Ici les auteurs s'en servent pour illustrer leur propos centrés sur la problématique spécifique des effets des dispositifs sur le développement des CTNT selon le degré de liberté qu'ils laissent aux apprenants.

L'expérimentation menée dans le cadre de la formation continue universitaire adresse la question *comment développer des CTNT à l'Université*. Étudier le développement des CTNT chez les managers, les entrepreneurs et les formateurs peut faire sens d'autant plus qu'il s'agit de trois « métiers de l'humain » (Cifali, 1994), dans lesquels les CTNT jouent un rôle particulièrement important, voire sont nécessaires au point d'apparaître parfois comme des compétences techniques spécifiques et essentielles au métier. Ainsi, si l'importance de l'esprit d'initiative « saute aux yeux » en ce qui concerne l'entrepreneur, l'aptitude à communiquer et à apprendre tout au long de la vie semble évidente pour le formateur. Pour le manager, Mintzberg (2005) affirme que « management is a question of soft skills » (le management est une question de CTNT). Dans *Managing* (2009), il précise qu'il s'agit de former des *thoughtful managers* (*qui pensent !*).

Voici trois exemples de dispositifs : les deux premiers dans l'enseignement professionnalisé supérieur non-universitaire, le troisième dans une licence universitaire de formation de formateurs.

|   |   |
|---|---|
| <p>Le dispositif <i>Artworks</i> :<br/>130 étudiants futurs entrepreneurs en 1<sup>e</sup> année de Licence (Grande École)<br/>Buts : développer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'aptitude à prendre des risques (audace),</li> <li>- leur créativité en se libérant de la posture de l'écolier.</li> </ul> | <p>Pendant cinq jours en tout début d'année universitaire, les étudiants ont partagé leur temps entre activités sportives plus ou moins « à risque », théâtre, arts plastiques, fabrication de cerfs-volants, jeux de piste etc.<br/>Fortement encadrés, ils <i>devaient</i> participer aux activités, et leur temps était rigoureusement structuré. Les enseignants ne voulaient, eux, prendre aucun risque avec ces très jeunes étudiants perçus comme <i>exubérants</i> après avoir surmonté tout récemment l'épreuve du baccalauréat.<br/>Résultats : la créativité était « très sage », les processus d'autorisation (Ardoino, 1990 a) extrêmement contenus et la prise de risque absente en dehors d'un jeu de vachettes un peu sportif.<br/>Mais : les étudiants ont fait connaissance entre eux et avec leurs professeurs rendant ainsi superflu le « week-end d'intégration » programmé pour les jours suivants.</p> |
| <p>Le dispositif <i>Dérive créative</i> dans le cadre d'un cursus pour futurs entrepreneurs dans une « grande école »:<br/>71 étudiants, provenant de trois grandes écoles (commerce, ingénieurs et design) en 2<sup>e</sup> année Master<br/>Buts un peu contradictoires:</p>  | <p>Ce dispositif avait trois phases : une préparation qui se limitait à la transmission d'un CD-rom avec des documents situationnistes et une feuille avec des consignes enjoignant aux étudiants de mettre leurs dérives au service de leurs projets d'entreprises. Assez perplexes, les groupes de 7 à 8 étudiants constitués autour de leurs projets de business ont interprété ces éléments disparates comme ils ont pu. Ils devaient à la fin de leur dérive préparer un support de présentation de leur expérience en grand groupe. Ces présentations étaient d'une richesse extraordinaire. Le « brouillard » dans les consignes leur</p>  |

<sup>5</sup> voir note 2.

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- faire une dérive sous l'inspiration de Guy Debord et des Situationnistes</li> <li>- tester leurs projets d'entreprise en situations réelles (en allant à la rencontre de leurs futurs clients, concurrents, partenaires)</li> </ul>   | <p>avait finalement permis de s'appropriier le dispositif selon leurs besoins. Parmi les résultats obtenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apprendre à aborder les gens les plus divers dans la rue et à dialoguer avec eux ;</li> <li>- mettre en question le business plan conçu trop loin des « vrais gens » et pas toujours pertinent ;</li> <li>- déployer une créativité considérable aussi bien pour l'appropriation et la structuration du dispositif à partir de négociations dans leurs groupes respectifs que pour la présentation de l'expérience aux autres (films, power point, cartographie en 3D ...);</li> <li>- s'entendre entre étudiants issus de trois grandes écoles différentes avec des cultures scolaires et ethniques diverses;</li> <li>- faire avec l'imprévu et profiter de ce que l'on trouve ... en sortant de ses schèmes mentaux habituels : la sérendipité.</li> </ul> <p>La partie réflexive était très importante dans ce dispositif, mais rendu difficile par le grand nombre d'étudiants, malgré la présence de quatre formateurs. Une deuxième dérive a été organisée par la plupart des étudiants un peu plus tard, juste deux semaines avant la présentation de leurs projets d'entreprise devant un grand cabinet de consultants et des <i>business angels</i>. Elle a également été suivie par une restitution-réflexion, mais n'a rien produit de fondamentalement nouveau par rapport à la première.</p>  |
| <p><i>Dérive créative</i> pour 23 futurs formateurs d'adultes (FC, 3<sup>e</sup> année de Licence, à l'Université)<br/>Buts : Expérimenter en petits groupes (4 à 5) une dérive à thème existentiel<br/>Buts :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- créer du matériau de terrain pour le module recherche-action existentielle,</li> <li>- se travailler en situation</li> <li>- expérimenter la dynamique de son groupe</li> <li>- changer de regard sur une thématique d'importance existentielle pour chacun d'entre eux</li> <li>- créer une base commune pour réfléchir à l'apprentissage expérientiel</li> </ul> | <p>Inspiré par ses observations dans le dispositif précédent, un des auteurs chercheurs, ici dans le rôle de formatrice, s'y est prise différemment. Partant de thématiques individuelles, les étudiants ont accepté de se regrouper autour de cinq pôles thématiques. Chaque groupe a décidé de la <i>méthode de dérive</i> qui semblait convenir à leur thématique : Le groupe <i>présence-absence</i> a exploré le deuil et la mémoire au Père-Lachaise et en a ramené des photos présentées au grand groupe dans un « silence de mort ». Le groupe <i>changement</i> p.ex. a exploré les <i>émotions positives et négatives</i> liées au changement en mettant en scène une dérive avec des consignes assez « dadaïstes » : « faire 100 pas en avant, suivre la dame, prendre la première rue à droite etc. ». Ils se sont mis ainsi dans des situations assez cocasses et ont vécu des expériences fortes au point de reprocher après coup à la formatrice que la prise de risque était trop grande dans ce dispositif !</p> <p>Résultats d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une appropriation vivante des notions essentielles de la Recherche-action existentielle,</li> <li>- une expérience de groupe forte,</li> <li>- développement de la confiance en soi grâce aux « épreuves » vécues en situation,</li> <li>- découverte de l'autre (co-étudiants mais aussi personnes abordées dans la rue),</li> <li>- communication et négociation en situation grandeur nature,</li> <li>- dialoguer avec des personnes de tout horizon social,</li> <li>- trouver des éléments de réponses ou un nouveau regard sur la problématique existentielle personnelle,</li> <li>- créativité pour la restitution au grand groupe.</li> </ul> |

Figure 1 : Buts et déroulement des trois dispositifs expérimentaux.

#### 4. Eléments de réponse pour les quatre questions de recherche

En comparant les trois dispositifs sous l'angle de la phase préparatoire – celles où les consignes sont données et d'éventuelles contraintes instaurées – Artworks était sans aucun doute le dispositif le plus « fermé » et le plus contraignant, aussi celui où les étudiants étaient les plus jeunes et se connaissaient le moins entre eux. La « révolte » n'y a pas eu lieu, et pourtant, les étudiants ont beaucoup aimé cette expérience même s'ils étaient en permanence contrôlés de près et guidés par les formateurs. Les retombées en termes d'audace et de créativité étaient certes assez maigres, mais les trois résultats inattendus fort appréciés :

- La constitution de groupes d'étudiants,
- La connaissance mutuelle entre enseignants et étudiants,
- La transition de l'état d'élève à l'état d'étudiant porteur d'un projet professionnel (voir Krichewsky 2009 a).

Ce dernier effet a été absent des visées de l'équipe pédagogique, mais leur a semblé très important dans l'après-coup (entretiens du chercheur avec les professeurs et évaluation de l'expérimentation par l'équipe). Les questionnaires et les commentaires oraux et écrits par les élèves corroborent ce résultat.

La dérive des 71 étudiants des trois grandes écoles a démarré par une phase préparatoire paradoxale où deux logiques s'opposaient : la dérive libertaire à la Debord et la dérive « étude de marketing » style *business school*. Les étudiants qui n'étaient pas paralysés par cette contradiction s'y sont étayés pour *s'approprier le dispositif à leur façon*, mariant les deux logiques dans une étude de marché plus ou moins délirante (surréaliste), parfois assez alcoolisée aussi. La transgression était plus facile à cause de la contradiction, mais aussi parce qu'il s'agissait d'étudiants plus mûrs que dans l'expérimentation Artworks et s'autorisant plus facilement.

Le dispositif universitaire était *un cadre vide* avec une prescription de phases et deux critères: « à caractère existentiel » et « faisable dans le temps et avec les moyens à disposition ». Avec des moyens plus modestes – sans caméras vidéo p.ex. – c'est dans ce groupe qu'il y eût le plus de diversité et de créativité (d'après l'impression du chercheur). Le nombre limité de 23 étudiants a permis une phase réflexive approfondie forte et productive pour l'ensemble du groupe. Il y eut des « conquêtes » de l'espace public et des « victoires » sur la timidité ... des vécus existentiels à forte émotionnalité, mais suivis d'une distanciation réflexive fertile en apprentissages :

- Compétences relationnelles dans les groupes dérivants et avec des passants abordés,
- Créativité et esprit d'initiative dans la mise en oeuvre et les restitutions,
- Franchissement de barrières interculturelles, car les étudiants avaient délibérément noué des contacts avec des marginaux, des étrangers et des gens « d'autres classes sociales »,
- Prise de conscience forte des potentiels d'apprentissage expérientiel.

Évidemment : La formatrice, ayant bénéficié de l'observation des expérimentations de ses collègues, favorisée par une taille plus modeste de son groupe (23) et l'horizon dégagé de toute contrainte – pas de validation de projet d'entreprise en attente – pouvait plus facilement s'abstenir de toute prescription précise concernant les contenus et thématiques.

La posture du formateur se joue différemment selon les phases et les situations spécifiques:

- Evaluation *ex ante* du potentiel de la situation lors de la première phase : les consignes dépendent nécessairement des visées du ou des formateur(s) et du groupe qu'il a en face : on ne travaille pas avec des jeunes de 25 ans comme avec des étudiants post-bac de 18 ans, ni avec 130 étudiants de la même manière qu'avec 23.

- Epochè (« se mettre entre parenthèses ») lors de la phase de conception des détails et de la mise en oeuvre des processus d'apprentissage : sans cela on empêche l'appropriation et la créativité !
- Présence intense – lors de la phase de réflexion à la fin, qui gagne à être « bien » animée, c'est-à-dire dans la posture questionnante du consultant (Ardoino, 1990 b) qui pousse l'autre à toujours plus de clarification et d'élaboration du sens.

| Critères  | Artworks  | Dérive entrepreneurs  | Dérive formateurs  |
|---|---|---|--|
| <b>Postures des formateurs</b>                  | Des idées précises et élaborées comme stimuli, réassurance, Guidage et interventions nombreuses des formateurs.                     | Idée dérive, mais assignation de tâches, pas de guidage du processus, phase réflexive fortement guidée.                                     | Idée dérive existentielle, sans tâche précise, mise en oeuvre autoguidée, réflexion libre, ensuite davantage ciblée sur les <i>learning outcomes</i> . |
| <b>Posture formé</b>                            | Plutôt agent. Exécute les tâches, devient créatif dans des limites bien tracées.  | Plutôt acteur. Grande liberté dans l'exécution des tâches.  | Auteurs et co-auteurs. Expérimentation de soi individuelle et collective.  |
| <b>Intentions dispositif</b>                    | Devenir plus audacieux et plus créatif.   | Penser <i>out of the box</i> = sortir des conventions & idées reçues, tester son business plan.   | Exploration et travail sur soi sous l'angle existentiel. Expérimentation du dispositif et des postures.  |
| <b>Consignes</b>                                | Extrêmement précises, projet programme rigoureux.   | Relative liberté entre l'idée des Situationnistes et l'utilité au projet d'entreprise.  | Grande liberté d'appropriation de l'idée. Liberté limitée parfois par l'aspect collectif selon certains étudiants.                                     |
| <b>Mise en oeuvre</b>                           | Fortement contrôlée par l'équipe.   | A dominante « étude de marketing » (micro-trottoir).  | Grande variété d'idées et de formes.   |
| <b>Retravail réflexif</b>                       | Soirée spectacles produite par les étudiants, exposition, journal d'itinérance, questionnaire et texte libre. Discussion.           | Restitutions par les équipes, questions-réponses, écrits. Peu d'approfondissement réflexif.   | Restitutions par équipes, explicitation et questionnement réflexif approfondi, plus évaluation par étudiants 3 mois après.                             |
| <b>Principaux résultats/aspects travaillés</b>  | Effet intégration & ambiance, renforcement de la motivation pour la formation, début d'un remaniement identitaire élève ⇒ étudiant. | Renforcement de la cohésion des équipes, amélioration des projets d'entreprise, Créativité pour les supports de restitution. Communication. | Beaucoup de créativité & de joie, dynamique de groupe, prises de conscience, relation à l'altérité, formalisation & communication.                     |
| <b>Prises de conscience chez les formateurs</b> | Beaucoup de guidage, induit par la dimension du groupe et le fait de ne pas encore connaître les étudiants. Peur de débordements.   | Même SANS focus sur le business plan, la dérive peut développer des compétences précieuses pour l'entrepreneur.                             | Développement des CTNT. Potentiel dans ce dispositif de <i>formation par la recherche</i> pour les futurs formateurs.                                  |

Figure 2 : Analyse comparative des trois dispositifs.



## 5. Conclusion

Vial (2000) critique un certain travers qu'auraient nombre de formateurs à vouloir transformer l'autre (« désir insensé » d'après lui !) : « Faire le deuil de ce désir de transformer l'autre est une compétence nécessaire du formateur pour qu'il puisse parier sur l'auto-évaluation du formé. Le lieu où se dévoile ce désir de gestion est le dispositif. » (p.76). Les dispositifs décrits ici, même *Artworks*, sont clairement en rupture avec ceux que Vial critique. Leur côté innovant se situe peut-être dans le fait que ce sont des projets visés et non des projets programmes (Ardoino, 1984) avec des objectifs précis à atteindre. Avec la visée émancipatrice qu'ils partagent, leur réussite dépend d'une part de l'appropriation « libre » de la forme proposée par les étudiants et, d'autre part, de la qualité des processus évaluatifs et réflexifs pendant et après l'expérimentation. Le dispositif dépend donc fortement de l'intention du formateur et de l'appropriation par formés ainsi que de leur processus d'autorisation. À lui seul, il ne garantit aucun développement de CTNT. La subtilité du jeu des postures chez le formateur et le courage et l'engagement des étudiants sont décisifs. Si ces conditions sont remplies, comme c'était le cas à des degrés divers dans les trois expérimentations, les effets que l'on peut attendre sont, bien qu'un peu imprévisibles (*Artworks*), réjouissants en ce qui concerne l'élaboration de CTNT de diverses natures. S'il y a peu d'acquisition de savoirs, cela est compensé par le développement de connaissances et de *puissance d'agir* (Spinoza, 1677) grâce aux CTNT et à la joie de créer et de réfléchir ensemble.

## 6. Références et bibliographie

Ardoino, J.

- (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.

- (1990 a). Autorisation. Dans *Encyclopédie Philosophique Universelle, les notions philosophiques, dictionnaire*, 2 T.Paris : PUF. Téléchargé le 5- 1- 2009 sur <http://jardoino.club.fr/TextesThematique.htm> .

- (1990 b). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Dans *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*. Paris: Matrice/Andsha.

- (1984) . Pédagogie du projet ou projet éducatif . Dans *Pour*. N° 94, pp. 5-13.

Autor, D.H. & Levy, F. & Murnane, R.J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: an Empirical Exploration. In *The Quarterly Journal of Economics*, November 2003, pp. 1279 - 1333.

Barbier, R. (1996). *La recherche- action*. Paris: Economica, Coll Anthropos.

Bureau, S. & Fendt, J. (2009). Apprendre a entreprendre ? Essai par la derive. Contribution au 6ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat 19 au 21 novembre 2009 à Sophia Antipolis.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Genève : Éd. Droz.

Cho, K. (2009). *Re-skilling Europe for the new global knowledge economy*. Téléchargé le 12-5-2010 sur <http://knowledge.insead.edu/EBSreporto090422.cfm?vid=221>

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Debord, G. (1956). Théorie de la dérive. Les Lèvres nues. Réédité dans Mosconi P. (dir. 1997), *Internationale situationniste*. Paris : Fayard, pp. 51- 55.

Gardner, H. ( 2009 ). *Five Minds for the Future*. Harvard Business School Press.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Kaufmann J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.Coll.128.

Krichewsky, M.

- (2009 a). Pédagogie transitionnelle: L'expérimentation de soi accompagnée pour développer des *soft skills* . Contribution au *Colloque international des 40 ans de Paris 8* en Mai 2009 à St. Denis. Téléchargeable à <http://www.univ-paris8.fr/colloque-mai/Communications/pedagogie-transitionnelle2.html>

- (2009 b). Entre cadre et liberté : une « pédagogie transitionnelle » pour développer des compétences transversales ? Analyse critique de deux dispositifs dans l'enseignement professionnel supérieur. *Actes du Colloque international de l'AFEC « Orientation et mondialisation »* du 25 au 27 Juin 2009 à Dijon.
- (2008 et 2009). *Rapports d'analyse des expérimentations "Art'itude" et "Dériv"e*. Sur : <http://www.cirpp.pseau.cci.fr/webCIRPP/rapportAnalyse.jsp?currentNodeId=71> (accès sur demande, réservé aux chercheurs).
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco : Berrett & Koehler.
- Morin, E. (avec Ciurana E-R. & Motta R.D., 2003), *Eduquer pour l'ère planétaire : La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris : Éd. Balland.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Téléchargé le 5- 1- 2010 sur [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Textes\\_2001.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Textes_2001.html) .
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Wellfunctioning Society*. Cambridge (Massachusetts) : Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. & Salganik, L.H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*. Kirkland, WA : Hogrefe & Huber Publishing.
- Semler, R. & Mintzberg, H. (2005). *Managers Not MBAs: Debating the Merits of Business Education*. Entretien filmé au MIT. Consulté le 15/05/2010 sur <http://mitworld.mit.edu/video/302> .
- Spinoza, B. (1677, éd. traduite en fr. 1842 par Saisset), *Éthique, partie III. De l'origine et de la nature des passions*. Téléchargé le 15/05/2010 à : [http://fr.wikisource.org/w/index.php?title=L%E2%80%99%C3%89thique/Partie\\_III](http://fr.wikisource.org/w/index.php?title=L%E2%80%99%C3%89thique/Partie_III)
- Vial, M.
  - (1998). Ecrire des dispositifs, pourquoi ? *En question N°17*. Les Cahiers de l'année 1998. p. 69-124.
  - (2000). *Organiser la formation : Le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan. Coll. Défi- formation.
- Yelland R. (2008). *OECD Initiative on Assessing Higher Education Learning Outcomes (AHELO)*. Téléchargé le 12/5/2010 sur <http://www.iau-aiu.net/conferences/Utrecht/presentations/Yelland.pdf>

#### **Textes officiels et rapports :**

- Cedefop
  - (2008). *The Shift to Learning Outcomes : Conceptual, Political and Practical Developments in Europe*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
  - (2010), *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- European Commission
  - (2006). *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*, Annexe à la Recommandation du Parlement et du Conseil Européens du 18 Décembre 2006 ; publié au *JO de l'UE le 30 Décembre 2006/L394*.
  - (2009). *New Skills for New Jobs Anticipating and matching labour market and skills needs*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Executive Office of the President (U.S.A.). Council of Economic Advisers (2009). *Preparing The Workers Of Today For The Jobs Of Tomorrow*. Téléchargé le 15/05/2010 sur [http://www.whitehouse.gov/assets/documents/Jobs\\_of\\_the\\_Future.pdf](http://www.whitehouse.gov/assets/documents/Jobs_of_the_Future.pdf) .