

LOR'Jeunes

Partager, débattre, fédérer

Pour agir ensemble en faveur des jeunes...



► Tutoriel 2015

LA VALORISATION DES COMPETENCES

acquises dans un
cadre non formel

Soucieux de répondre aux préoccupations des jeunes Lorrains, l'État et le Conseil Régional ont souhaité s'associer, le 13 mars 2012, au travers de la charte de partenariat LOR'Jeunes pour structurer et organiser des dynamiques partenariales et transversales en faveur de la jeunesse.

À la fois Laboratoire, Observatoire et Réseau d'acteurs, LOR'Jeunes est un espace pour co-construire des réponses, mutualiser les analyses et assembler les énergies.

Le 22 mars 2013, le Conseil Régional de Lorraine et l'État ont organisé une conférence jeunesse sur le thème de « l'engagement des jeunes ».

L'engagement constitue un enjeu régional fort car il participe au processus de socialisation des jeunes, de leur construction individuelle et citoyenne.

Aujourd'hui, de nouvelles formes de participation émergent au détriment des plus traditionnelles que sont l'engagement politique et l'engagement syndical. Les jeunes s'engagent mais autrement.

Dans un contexte où l'insertion professionnelle est plus tardive pour de nombreux jeunes, la reconnaissance, la valorisation mais aussi l'accompagnement de ces nouvelles formes d'engagement sont des enjeux majeurs.

S'engager c'est acquérir des compétences : la prise d'initiative, le travail en équipe, la ponctualité, l'esprit critique sont autant de ressorts susceptibles de favoriser l'insertion professionnelle et l'employabilité des jeunes. Seulement, ces compétences, parce qu'elles sont acquises dans un cadre non-formel, sont plus difficilement identifiées, reconnues et valorisées.

Face à ces constats, un groupe de travail régional a été mis en place par l'État et le Conseil Régional de Lorraine : réunissant des acteurs de l'éducation populaire, de l'insertion et de la formation, il a permis de mutualiser les approches et les expériences des différentes structures représentées et s'est fixé comme objectif de proposer des méthodes et des outils de reconnaissance et de valorisation des compétences acquises par les jeunes dans un cadre non-formel ou informel.

Le présent tutoriel résulte du travail mené depuis juin 2013 et est destiné aux professionnels accompagnant les jeunes dans leurs démarches d'insertion.

Il se présente en 3 parties :

- 1ère partie : quelques repères théoriques et présentation des démarches d'exploration de l'expérience et des compétences proposées
- 2ème partie : sélection d'outils connus ou pratiqués par les contributeurs au tutoriel.
- 3ème partie : récits et témoignages d'acteurs sur leurs démarches d'accompagnement à l'exploration de l'expérience et des compétences

► Les objectifs de la démarche régionale

- Permettre aux jeunes de prendre conscience de leurs ressources ;
- Convaincre les employeurs que les compétences acquises par les jeunes dans un cadre non formel apportent une véritable plus-value pour le monde du travail ;
- Reconnaître l'engagement des jeunes à travers la mise en place d'un outil symbolique et fédérateur (ex : « brevet de l'engagement »).
- Proposer, pour soutenir l'action des acteurs de l'insertion et de l'éducation populaire auprès des jeunes, un ensemble d'outils et d'expériences : le présent tutoriel, la CV'Thèque, et le guide "Comment valoriser ton engagement et tes compétences avec LORFOLIO".

SOMMAIRE

Présentation des arrière-plans théoriques et des étapes-clefs des démarches d'exploration de l'expérience et des compétences **Pages 5**

| | |
|--|---------|
| A – La compétence : comment caractériser la notion ? | Page 6 |
| B – Le triangle de la compétence | Page 6 |
| C – Les composantes de la compétence | Page 7 |
| D – La double facette de la compétence : le «réussir» et le «comprendre» | Page 8 |
| E - Etapes de l'exploration de l'expérience et des compétences | Page 9 |
| F – Pistes pour une catégorisation des compétences | Page 10 |
| Bibliographie | Page 12 |

Sélection d'outils d'aide A la verbalisation **Pages 13**

| | |
|--|---------|
| A – Le schéma des expériences marquantes | Page 13 |
| B – Le retour sur des expériences VEcues | Page 14 |
| C – L'inventaire des centres d'intérêt | Page 15 |
| D – L'autobiographie raisonnée | Page 18 |
| E – Le jeu «Skill Pass» | Page 20 |
| F – Les cartes Métiers et les profils RIASEC | Page 20 |
| G – Le photolangage | Page 24 |
| H – Le trèfle chanceux | Page 25 |

Récits et témoignages d'acteurs **Pages 28**

| | |
|--|---------|
| A – L'Espace Dynamique d'Insertion | Page 29 |
| B – Serious Game | Page 30 |
| C – Une démarche d'exploration des compétences | Page 33 |
| D – Accompagnement et orientation des jeunes | Page 35 |
| E – Apprendre de l'expérience, construire et valoriser des compétences | Page 38 |
| F – Comment mettre en œuvre une stratégie de Développement personnel dans une expérience de Service Civique | Page 41 |
| G – Accompagner des personnes dans la construction de leur portefeuille d'expériences et de compétences | Page 44 |
| H – Utilisation des e-portfolios dans le cadre du projet personnel et professionnel à l'Université de Lorraine | Page 49 |

Guide réalisé par Anne Flye Sainte Marie (LISEC – Lorraine) et Didier Pierrot (Culture et Liberté Moselle), avec le soutien du Pôle Jeunesse du Conseil Régional de Lorraine.

PRESENTATION DES ARRIERE-PLANS THEORIQUES ET DES ETAPES-CLEFS DES DEMARCHES D'EXPLORATION DE L'EXPERIENCE ET DES COMPETENCES

- L'objet de ce premier chapitre est d'éclairer par quelques repères théoriques ciblés les démarches d'exploration de l'expérience et des compétences proposées.
- Une approche exhaustive des travaux sur la notion de compétence serait difficile au regard du nombre élevé de références (ouvrages et articles) dans différents champs disciplinaires (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, sciences de gestion, etc...).
- Approche exhaustive qui n'a d'ailleurs guère sa place ici dans la mesure où ce tutoriel est pensé d'abord comme un support pour l'action. Quelques références d'ouvrages seront néanmoins proposées en conclusion de ce chapitre, pour le lecteur en recherche d'éclairages conceptuels.
- Les pages qui suivent se centrent sur la notion de compétence et sur la question de son ancrage dans l'expérience, sans développer d'autres notions-clefs proches comme celle de l'engagement, notion qui ne sera ici abordée que comme une des composantes de la compétence, comme un ingrédient du « vouloir-agir ». D'autres travaux au sein de Lor'jeunes y sont plus spécialement consacrés, en particulier autour de la mise en place du Brevet de l'engagement.
- Faisons le pari que ces éclairages nous aident à installer le sens des démarches initiées auprès de

nos publics respectifs et à étayer les retours réflexifs opérés sur nos pratiques.

- Les six points énoncés ci-dessous qui composent ce premier chapitre, reprennent la progression suivie durant l'année 2014, au sein du groupe de travail Lor'jeunes consacré à la « Valorisation des compétences acquises dans un cadre non-formel », groupe au sein d'un partenariat Etat-Région Lorraine.

A – La compétence : comment caractériser la notion ?

B – Le triangle de la compétence

C – Les composantes de la compétence

D – La double facette de la compétence : le « réussir » et le « comprendre »

E – Etapes de l'exploration de l'expérience et des compétences

F – Pistes pour une catégorisation des compétences

► A – LA COMPÉTENCE : COMMENT CARACTERISER LA NOTION ?

Sans lister ici toutes les définitions de la compétence proposées par de nombreux auteurs et sans explorer tous les usages de ce terme dans les milieux professionnels, nous souhaitons ici identifier quelques dimensions clefs permettant de caractériser la notion :

- La compétence se manifeste comme une capacité à agir en situation, dans un contexte donné,
- Elle se constitue d'un ensemble de connaissances, de savoir-faire, d'attitudes et de comportements, qui, combinés, permettent une réponse efficace et adaptée aux spécificités de la situation,
- Si elle se prouve par une action efficace, « performante » en situation, la compétence se situe plutôt du côté du potentiel de l'individu, du côté de ses ressources,
- La compétence présente une double facette pratique et cognitive car elle relève à la

► B – LE TRIANGLE DE LA COMPÉTENCE (d'après Guy Le Boterf)

Ce schéma nous rappelle que la compétence correspond moins à une somme de connaissances, de savoir-faire et de dispositions et attitudes qu'à la combinaison de ressources diverses au cœur de l'action. Ressources qu'il faut « savoir mobiliser »,

fois de l'action pour prendre en charge les situations et de la compréhension de ces situations. Elle est liée à la compréhension de « ce qu'on fait », du « comment on le fait » autant qu'à la capacité de faire.

- Elle se traduit ainsi non seulement dans le présent de l'action, mais aussi dans la compréhension a posteriori de ce qui a permis d'être efficace, ce qui permet ainsi d'installer une meilleure anticipation pour les situations à venir...
- L'exercice individuel ou collectif de la compétence suppose une construction active de la part du sujet ou de l'équipe reconnus comme compétents.



ce qui suppose à la fois l'engagement de la personne et un contexte lui permettant d'agir.

« La compétence : un savoir agir validé se déclinant comme un savoir mobiliser, un savoir combiner, un savoir transposer des ressources individuelles et de réseaux, dans une situation professionnelle complexe et en vue d'une finalité »

G. Le Boterf, l'ingénierie et l'évaluation des compétences, Les Editions d'Organisation, 1997.

- socle de connaissances et de compétences
- capacités relationnelles et compétences « transversales »
- capacité à transférer les acquis d'expériences antérieures et à intégrer de nouvelles connaissances et compétences

SAVOIR AGIR

La compétence
= mise en synergie
de ressources diverses

POUVOIR AGIR

- importance des conditions extérieures susceptibles de favoriser l'action
- importance de la marge d'autonomie dans l'activité

VOULOIR AGIR

- adhésion aux missions
- importance de l'engagement
- place des valeurs
- affects positifs liés à l'exercice

► C – LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

Le schéma qui suit (d'après Gérard Malglaive, Enseigner aux adultes, PUF 1990) nous permet d'identifier au cœur d'une compétence :

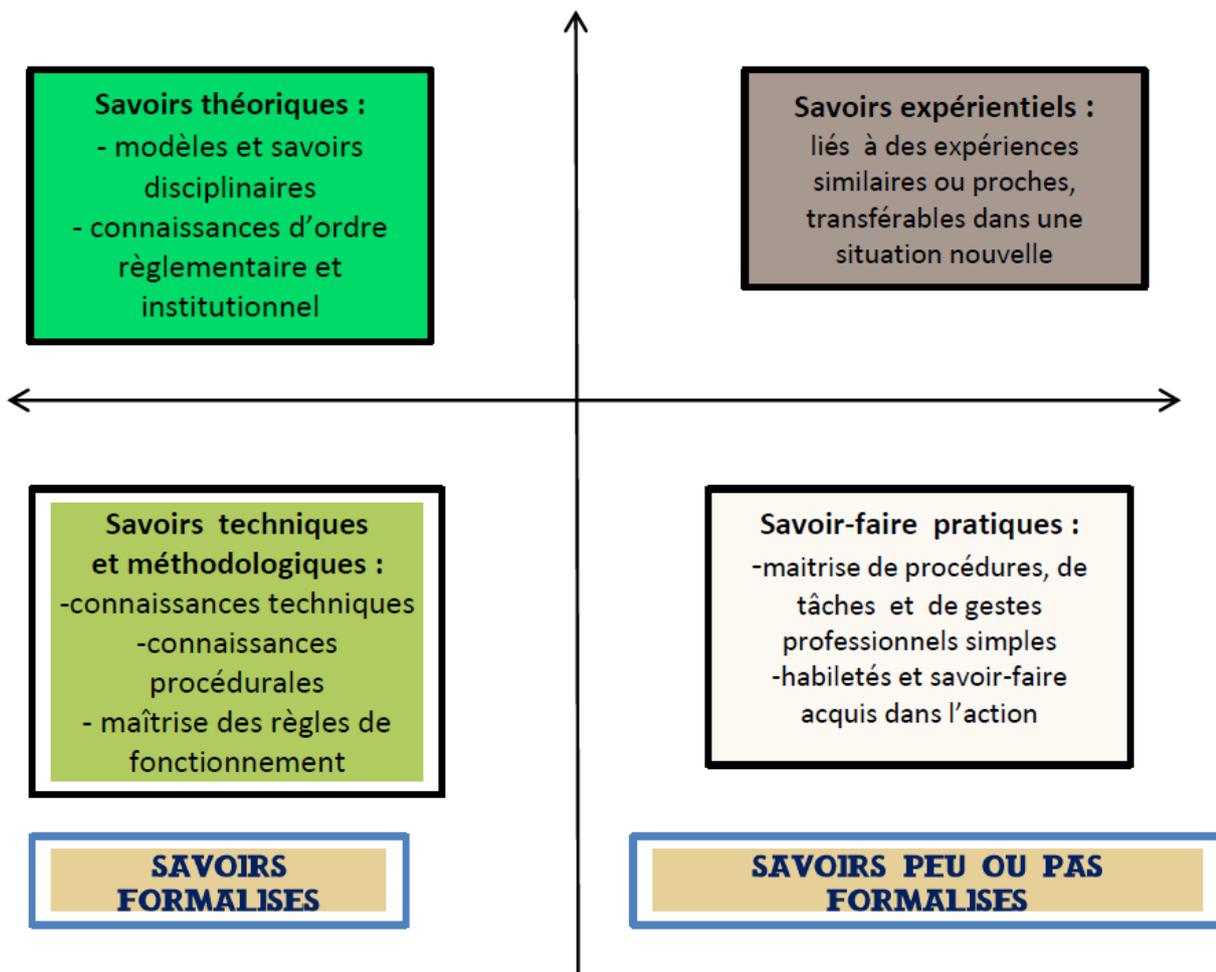
- ce qui relève des capacités et des savoirs formels qui constituent le socle incontournable de l'exercice d'une activité donnée et qui donc doivent nécessairement être acquis par les acteurs concernés : c'est la colonne des savoirs

formalisés – savoirs théoriques, techniques et méthodologiques – savoirs qui se construisent en particulier au cours du parcours scolaire et de formation (1ère colonne du schéma),

- ce qui relève des ressources forgées au travers des expériences vécues et des situations traversées, et qui sont mobilisées dans des situations inédites : ces savoirs sont agissants, sans que la personne en ait elle-même pris conscience.

Ces savoirs pratiques et expérientiels méritent d'être identifiés comme tels par les personnes pour être plus facilement mobilisés (2ème colonne du schéma).

Notons que les savoirs théoriques et expérimentiels (1ère ligne du schéma) qui concernent les activités présentent un degré de globalité plus important que les savoirs techniques et pratiques qui renvoient plutôt au niveau des tâches constitutives des activités (2ème ligne du schéma).



► D – LA DOUBLE FACETTE DE LA COMPÉTENCE : LE « REUSSIR » ET LE « COMPRENDRE »

Etre compétent suppose qu'en situation la personne soit capable de répondre de façon efficace aux données de la situation et de réussir l'action entreprise. D'où cette dimension pratique de la compétence, se prouvant par l'action réussie.

Mais suffit-il de réussir pour pouvoir se dire compétent ? Cette réussite a pu, en effet, arriver par tâtonnements ou par essais-erreurs ; la réussite peut être le fruit d'une routine, ou a pu se construire par simple imitation ou répétition de l'action d'autrui... D'où le risque d'un manque d'adaptabilité de ces acquis routiniers à des situations nouvelles.

Ce qui nous suggère que la personne pour être compétente a aussi besoin d'identifier, de comprendre comment elle a fait pour réussir ou, au contraire, ce qui a provoqué l'échec de l'action entreprise. Ce qui suppose la capacité à revenir sur l'action, à opérer un retour réflexif, à verbaliser les données de la situation et à comprendre après-coup les stratégies et modes d'action.

Importance donc de l'action comprise. Mais progresser sur ce seul registre de la compréhension serait risqué d'en rester à un modèle d'action trop théorique et abstrait.

La compétence suppose ainsi de conjuguer réussite et compréhension de l'action : d'où sa double dimension pratique et conceptuelle.

► E - ETAPES DE L'EXPLORATION DE L'EXPERIENCE ET DES COMPETENCES

Toute démarche d'exploration de l'expérience et des compétences suppose, comme ligne de fond décisive du travail engagé, une progression du récit subjectif de son vécu par la personne concernée vers une objectivation de ses compétences.

Nous proposons de décomposer cette démarche en trois étapes, détaillées ci-dessous, qui ne sont pas nécessairement parcourues de façon linéaire et peuvent en situation être intimement mêlées. Les démarches et outils présentés dans les deux chapitres suivants contribuent, à des titres divers, à l'une ou l'autre de ces étapes, voire aux trois.

Le retour sur le parcours personnel :

C'est l'étape du récit, de la remémoration du vécu, et de la description des situations traversées et des expériences vécues.

Dans cette première étape, il s'agit pour l'accompagnateur d'accompagner le jeune à retrouver de façon très subjective des moments, des scènes, qui ont constitué pour lui des expériences significatives (quelle qu'en soit la teneur, agréable ou non). Il s'agit de l'aider à mieux se connaître, à retrouver les moments-clés et le fil rouge de son parcours, à valoriser ce qui a

déjà été vécu (effets possibles d'amélioration de l'image de soi) et à trouver les mots pour en parler.

La découverte des apprentissages réalisés au cœur de ces situations :

Lors de cette seconde étape, le jeune dépasse le stade du ressenti, du représenté, du verbalisé pour analyser ce qu'il a dégagé des expériences vécues et pour opérer une première catégorisation des acquis liés à ses différents domaines d'activité.

Il s'agit pour l'accompagnateur d'aider le jeune à découvrir les apprentissages réalisés et plus spécialement les apprentissages construits sur un mode non formel. Etape où le jeune identifie probablement des acquis plus saillants que d'autres, mais où il peut aussi progressivement identifier des continuités ou des ruptures et dessiner une ligne de sens reliant les différents moments de ce parcours d'apprentissage.

L'inventaire des compétences :

Dans cette dernière étape, il s'agit pour le jeune d'identifier d'abord, de nommer ensuite les ressources personnelles ainsi construites au fil du parcours, afin de pouvoir les « classer » dans des registres bien identifiables par l'environnement professionnel.

Cette étape-clef suppose un travail cognitif de verbalisation, de formalisation et de catégorisation des différents acquis, et une compréhension de ce qui peut permettre à un apprentissage ponctuel de se transformer en une compétence installée et donc transférable dans différents contextes. Cette étape suppose d'être accompagnée et nécessite l'utilisation de grilles spécifiques de catégorisation.

Cette dernière étape ouvre ainsi à une valorisation possible vers l'extérieur des ressources personnelles. C'est à partir de l'inventaire ainsi réalisé et mis en forme que le jeune peut mettre en regard son capital de compétences avec le domaine d'activité ou d'emploi visé.

► F – PISTES POUR UNE CATEGORISATION DES COMPETENCES

Plusieurs modes de catégorisation et de présentation des compétences acquises sont possibles, inspirées par des catégorisations existantes et selon le choix de la personne. Voici quelques modalités possibles :

a. La distinction entre compétences techniques et compétences transversales ou génériques

Les compétences techniques sont liées à une activité, un produit, une machine, un outil, etc..., dans des domaines spécialisés comme la mécanique, l'électricité, l'informatique, la comptabilité, l'immobilier, les médias, le BTP...

Les compétences transversales ou génériques sont transférables d'un domaine à un autre, d'une activité à l'autre. Vendre, manager, former,

conseiller...etc, constituent ainsi des compétences transversales.

b. Les trois formes de compétences

Les compétences intellectuelles, qui permettent de transformer des idées ou des informations.

Les compétences relationnelles, qui permettent de transformer les relations ou agissent sur les personnes.

Les compétences matérielles ou pratiques, qui permettent de transformer des objets, des matières ou des produits.

Cette distinction se rapproche de la codification québécoise, le D.P.C., qui analyse les « objets de travail » propres aux tâches professionnelles : les Données (travail intellectuel), les Personnes (activités relationnelles) et les Choses (tâches matérielles).

c. L'entrecroisement des deux modalités de catégorisation ci-dessus :

| COMPETENCES | techniques | transversales ou génériques |
|-----------------|----------------------|-----------------------------|
| intellectuelles | Calculer, programmer | Analyser, concevoir |
| relationnelles | Parler une langue | Coopérer, négocier |
| matérielles | Peindre, cuisiner | Organiser |

Tableau tiré de : Patrice Ras, *Le grand livre de l'entretien d'embauche*, StudyramaPro, 2012, p 60.

d. Les verbes d'action

Les compétences génériques peuvent être qualifiées par des verbes d'action, comme le

montrent les trois tableaux suivants empruntés à Patrice Ras, *Le grand livre de l'entretien d'embauche*, Studyrama Pro, 2012, p 62-63.

Les compétences intellectuelles

| Etudier | Chercher | Créer | Décider | Construire un projet |
|-------------|--------------|-------------|------------|----------------------|
| S'informer | Expérimenter | Imaginer | Choisir | Concevoir |
| Analyser | Adapter | Inventer | Déterminer | Planifier |
| Synthétiser | Découvrir | Transformer | Éliminer | Déléguer |
| Conclure | Enquêter | Innover | Juger | Coordonner |
| Rédiger | Consulter | Concevoir | Risquer | Contrôler |
| Commenter | Sonder | Élaborer | Oser | Régler des problèmes |

Les compétences relationnelles

| Communiquer | Négocier | Former | Conseiller | Manager | Occuper |
|-------------------|------------|------------|---------------|-------------|--------------|
| Ecouter | Vendre | Animer | Ecouter | Faire faire | Divertir |
| S'exprimer | Acheter | Expliquer | Clarifier | Déléguer | Amuser |
| Ecrire | Argumenter | Répondre | Aider | Motiver | Faire rire |
| Parler une langue | Séduire | Guider | Diagnostiquer | Recadrer | Raconter |
| Influencer | Arbitrer | Dynamiser | Pronostiquer | Commander | Accompagner |
| Informer | Convaincre | Eveiller | Préconiser | Coordonner | S'occuper de |
| Parler en public | Conclure | Passionner | Rassurer | Décider | Animer |

Les compétences matérielles ou pratiques

| produire | gérer | organiser | administrer | contrôler |
|-------------|---------------|-------------|-------------|-----------|
| Réaliser | Calculer | Planifier | Classer | Critiquer |
| Servir | Comptabiliser | Structurer | Ranger | Comparer |
| Exécuter | Equilibrer | Prévoir | Recenser | Evaluer |
| Appliquer | Rentabiliser | Suivre | Compter | Vérifier |
| Concrétiser | Budgétiser | chiffrer | Trier | Valider |
| Faire | Economiser | Concrétiser | Ordonner | Mesurer |

La personne choisit les verbes qui correspondent à ses activités et les complète par un complément d'objet : J'ai animé quoi ? Classé quoi ? Accompagné qui ?

Cette liste de verbes n'est pas limitative : d'autres verbes peuvent être utilisés dans les différentes rubriques.

e. La typologie en savoirs, savoir-faire et savoir-être

Cette typologie classique présente certaines limites du fait de l'interpénétration des trois types de savoirs : en effet les compétences complexes supposent à la fois un socle de connaissances, la

maîtrise de savoirs techniques et méthodologiques et la possession de capacités et de qualités relevant des savoir-être. Elle reste cependant largement utilisée.

Il est possible de décomposer plus finement ces trois catégories selon le modèle ci-dessous.

| Catégorisation des compétences | | Exemples |
|--------------------------------|---|---|
| Du côté du « savoir » | Le « connaître » | Connaître les règles de sécurité Connaître le code de la route Connaître la psychologie de l'enfant |
| | Le « comprendre » | Comprendre le fonctionnement d'un moteur Comprendre les principes d'un bilan comptable |
| Du côté du « savoir-faire » | La maîtrise de gestes et techniques simples | Savoir utiliser une perceuse Savoir ramener un noyé à terre |
| | La maîtrise de procédures et de techniques | Savoir réaliser une prise de sang Savoir utiliser tel ou tel logiciel |

| | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|---|
| | Les « savoir-faire » cognitifs | Savoir faire une synthèse d'un texte Savoir résoudre un problème |
| Du côté du « savoir-être » | Les « savoir-être » relationnels | Etre à l'écoute Etre diplomate Avoir l'esprit d'équipe |
| | Les « savoir-être » internes | Etre adaptable Etre rigoureux Etre précis |

Tableau d'après Christian Batal, La gestion des ressources humaines dans le secteur public, Tome 1 : L'analyse des métiers, des emplois et des compétences, Les Editions d'organisation 1997

BIBLIOGRAPHIE

Bellier S. 1999, La compétence, in Carré P. et Caspar P. (dir.), Traité des sciences et des techniques de la formation, Editions Dunod, p. 223-244

Dumont J-L. et Schmitt C. 2001, Que faire de mon expérience ?, in Pratiques de formation n° 41-42 Juin 2001, p.119-130

Julien C. et Liétard B. 2004, Acquis bénévoles, acquis salariés : même valeur et même dignité, Education permanente n°159, 2004-2, p. 51-61

Lainé A. 2004, D'une expérience à l'autre, Education permanente n°159, 2004-2, p. 23-39

Lainé A. 2005, VAE, quand l'expérience se fait savoir, Editions Eres

Le Boterf G. 2000, Construire les compétences individuelles et collectives, Editions d'organisation, Eyrolles

Le Boterf G. 2010, Repenser la compétence, Editions d'organisation, Eyrolles

Mayen P. 2002, Le rôle des autres dans le développement de l'expérience, Education permanente n°151, 2002-2, p. 87-107

Pastré P. 1999, Travail et compétences : un point de vue de didacticien, Formation Emploi n°67, Juillet-Septembre 1999, p. 109-125



Ce second chapitre présente une sélection non exhaustive d'outils connus ou pratiqués par l'un ou l'autre des contributeurs à ce tutoriel. Inventaire qui pourrait certainement être complété lors d'éventuelles mises à jour.

Chacun des supports proposés participe d'une démarche plus globale d'accompagnement individuel ou collectif de jeunes, démarche visant à susciter et à soutenir leur expression sur leur parcours d'expérience et sur les compétences acquises au fil de ce parcours. En tant que tel, l'outil ne se suffit pas à lui-même.

La mise en œuvre de chacun de ces outils correspond à un moment précis de la démarche : à chaque professionnel(l)e de repérer le moment opportun pour mobiliser l'un ou l'autre de ces supports :

- selon les publics concernés (la démarche sera différente par exemple auprès de jeunes diplômés en service civique ou auprès de jeunes en voie d'insertion) ;
- en fonction des objectifs de cette intervention (aide à l'orientation, bilan de compétences, accompagnement à la recherche de l'emploi...);
- en fonction des modalités d'intervention auprès des jeunes concernés (intervention ponctuelle ou cycle de séances);
- et selon les besoins exprimés individuellement par ces jeunes.

Les premiers outils présentés : le schéma des expériences marquantes, le retour sur les expériences vécues, l'inventaire des centres d'intérêt et l'autobiographie raisonnée ainsi que le skillpass constituent des supports pour aider les jeunes à « retrouver » les activités pratiquées et les expériences vécues tout au long du parcours, activités et expériences parfois « oubliées » car assez anciennes, ou tellement intégrées au vécu que la personne en a perdu le souvenir conscient.

D'autres outils ont une fonction un peu différente : le RIASEC et les cartes métier proposent au jeune, à partir du repérage de leurs

aspirations et de leurs goûts, de se projeter dans l'exercice d'une profession afin d'identifier leur profil de compétences ; le protolangage, constitue un support intéressant pour soutenir l'expression des jeunes sur leurs valeurs, c'est-à-dire sur ce qui est important, ce qui compte pour eux.

Le trèfle chanceux constitue un modèle de lecture des différentes dimensions de la démarche d'insertion et du profil de la personne accompagnée, pouvant être utilisé comme repère pour le jeune et pour son accompagnateur.

► A – LE SCHEMA DES EXPERIENCES MARQUANTES

Présentation de l'outil :

Il s'agit de susciter un retour du jeune sur son parcours de vie pour y retrouver des expériences vécues – ponctuelles ou durables – et de l'inviter à repérer ce que ces expériences ont pu installer en termes de compétences.

Description de la démarche :

Il est proposé au jeune de retrouver entre 5 et 15 expériences marquantes et de réaliser un schéma reprenant ces expériences sur un axe temporel, de la naissance jusqu'au temps présent, afin d'identifier le niveau des apprentissages que ces expériences ont suscités.

L'axe horizontal (en abscisse) correspondra à l'axe du temps et permettra de situer le moment ou la période des expériences marquantes retrouvées. Le moment ou la période pourront être indiqués par l'année (ou les années) correspondante(s), ou situés en référence à l'âge.

Le niveau d'apprentissage sera situé sur l'axe vertical (en ordonnée) : si dans l'après-coup le jeune ressent l'apprentissage correspondant comme relativement accessoire, il sera positionné à un niveau assez bas. Si par contre le jeune

ressent que cette expérience lui a beaucoup appris, il sera positionné plus haut sur le schéma.

La réalisation du schéma peut prendre un certain temps : pour se remémorer les expériences d'abord, pour hiérarchiser les apprentissages ensuite.

Cette démarche gagne à être accompagnée par un professionnel. Elle peut être proposée dans le cadre d'un entretien individuel mais aussi dans un atelier collectif.

Intérêts de la méthode

Le schéma constitue un déclencheur utile pour un retour sur le parcours de vie ancien et récent, car à partir de l'identification des expériences qui ont marqué le jeune, il donne une base au récit des étapes clefs du parcours et à l'évocation de moments significatifs ayant laissé des traces.

Dans le contexte d'un entretien individuel, la verbalisation du jeune engagé dans la réalisation de son schéma est centrale, plus que la production du tableau proprement dite. L'enjeu essentiel de cet outil réside dans le dialogue qui va s'établir entre le professionnel et le jeune, pour permettre à celui-ci, à partir de ses expériences, d'identifier ses ressources et compétences.

En situation de groupe, les échanges entre pairs et l'écoute du récit des autres sont particulièrement stimulants, si un cadre de respect et de non-jugement mutuels a été installé précédemment.

La représentation des expériences concrétisée par le schéma peut susciter un certain étonnement du côté du jeune quant à la perception de son propre

parcours... : par le constat, par exemple, de récurrences, de points communs entre les expériences identifiées ; ou par le repérage de périodes plus « intenses » que d'autres en termes de moments forts.

Difficultés/limites

L'utilisation de ce support par des jeunes peu à l'aise avec l'écrit peut sembler ardue. Il est cependant possible de s'en servir comme point de départ à la mise en mots du parcours, avec l'accompagnement du professionnel, et une explicitation de la notion « d'expérience marquante ».

► B – LE RETOUR SUR DES EXPERIENCES VECUES

Il s'agit de décrire des expériences vécues de façon à en dégager des caractéristiques personnelles et professionnelles.

Déroulement de l'exercice :

- Le (la) jeune retrouve des expériences positives (en s'aidant si besoin d'une liste de verbes d'action)
- Il (elle) détaille chacune des expériences évoquées en complétant la phrase « J'ai + le verbe d'action » par les précisions suivantes :

| | |
|------------------------|---|
| QUAND ? | Combien de temps ? A quelle fréquence ? |
| OU ? | Dans quel secteur géographique ? économique ? quel type d'organisme ou d'entreprise ? |
| COMMENT ? | Avec quels moyens ? Dans quelles conditions humaines, matérielles, financières ? |
| AVEC QUI ? | Seul ? En équipe ? Quelles relations dans l'entreprise ou vers l'extérieur ? Quelles marges d'autonomie ? |
| DANS QUEL BUT ? | Quelle finalité ? Quels objectifs ? Pour l'entreprise ? Pour moi ? |
| MES RESULTATS | Ce que cette expérience a permis comme bénéfices ? Quels résultats chiffrés ? Quels effets ? |

- A partir de cet inventaire, il (elle) remplit une grille élaborée selon le modèle ci-dessous et en commente les contenus avec l'aide de l'accompagnateur. Il (elle) peut ainsi en extraire les dimensions et les points communs significatifs entre ces différentes activités réalisées.
- Il (elle) s'attache en suite à identifier les acquis forgés et les qualités mises en œuvre dans ces différentes expériences.

| J'ai + le verbe d'action | QUAND | OU | COMMENT | AVEC QUI | DANS QUEL BUT | MES RESULTATS |
|--|-------|----|---------|-------------|---------------------|------------------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

► C – L'INVENTAIRE DES CENTRES D'INTERET

Présentation de l'outil :

L'exercice se fait à partir d'une liste de verbes d'action qui correspondent à des activités susceptibles d'intéresser (ou non) le (la) jeune.

Description de la démarche :

Le (la) jeune parcourt la liste de verbes et coche ceux qui lui sont familiers ou qu'elle a déjà expérimentés.

Il (elle) précise ensuite ce premier repérage en complétant dans le tableau par une caractéristique précisant l'activité concernée. Par exemple : réparer des moteurs, décorer des vitrines...

Il (elle) sélectionne ensuite les verbes d'action les plus significatifs pour repérer les activités et centres d'intérêt les plus importants pour lui (elle).

Il est préférable que l'accompagnateur guide le (la) jeune, qu'il vérifie qu'elle a compris la consigne et qu'il s'assure que les verbes soient assez significatifs pour lui (elle).

En fin d'exercice l'accompagnateur aide le (la) jeune, à partir de la sélection de verbes d'actions obtenue, à regrouper, classer, hiérarchiser ses centres d'intérêt et à choisir les plus significatifs pour lui (elle).

Il fait préciser à la personne, dans son propre vocabulaire, ses critères de choix, c'est-à-dire ce qui l'amène à retenir tel ou tel verbe d'action. Il peut l'aider à trouver le terme qui lui permet de définir un ensemble de verbes d'action regroupés ensemble.

Intérêt de l'outil

L'exercice permet à la personne d'explicitier, à partir de ses expériences passées, « ce qui l'intéresse ». L'identification par la personne de ses critères de choix pourra l'aider ensuite à réfléchir à son orientation vers tel ou tel secteur professionnel.

Tableau des centres d'intérêt

(cette liste peut être complétée en fonction du profil des utilisateurs)

| Centres d'intérêt | Je précise | Les ++ | Ceux que je retiens en priorité |
|-------------------|------------|--------|---------------------------------|
| Accueillir | | | |
| Acheter | | | |
| Aider | | | |
| Aménager | | | |
| Analyser | | | |
| Animer | | | |
| Arbitrer | | | |
| Bricoler | | | |
| Calculer | | | |
| Collecter | | | |
| Commander | | | |
| Commercialiser | | | |
| Communiquer | | | |
| Conduire | | | |
| Confectionner | | | |
| Conseiller | | | |
| Construire | | | |
| Contrôler | | | |
| Coordonner | | | |
| Créer | | | |
| Cultiver | | | |
| Danser | | | |
| Décorer | | | |
| Défendre | | | |
| Développer | | | |
| Dessiner | | | |
| Diriger | | | |
| Distraire | | | |
| Distribuer | | | |
| Ecouter | | | |
| Ecrire (rédiger) | | | |
| Eduquer | | | |
| Enseigner | | | |
| Enquêter | | | |
| Entraîner | | | |
| Entretenir | | | |

| | | | |
|---------------------------|--|--|--|
| Etudier | | | |
| Fabriquer | | | |
| Gérer | | | |
| Guider | | | |
| Installer | | | |
| Informer | | | |
| Interviewer | | | |
| Inventer | | | |
| Juger | | | |
| Lire | | | |
| Manœuvrer | | | |
| Manutentionner | | | |
| Mesurer (évaluer) | | | |
| Mettre au point | | | |
| Négocier | | | |
| Nettoyer | | | |
| Observer | | | |
| Organiser | | | |
| Peindre | | | |
| Photographier | | | |
| Piloter | | | |
| Programmer (planifier) | | | |
| Pratiquer des langues | | | |
| Pratiquer un sport | | | |
| Prendre des risques | | | |
| Protéger | | | |
| Raconter | | | |
| Recruter | | | |
| Régler | | | |
| Représenter | | | |
| Résoudre | | | |
| Sculpter | | | |
| Soigner | | | |
| Surveiller | | | |
| Traduire | | | |
| Transporter (livrer) | | | |
| Travailler à l'étranger | | | |
| Vendre | | | |
| Visiter | | | |
| Voyager | | | |

► D – L' AUTOBIOGRAPHIE RAISONNEE

Présentation de l'outil :

Il s'agit un outil de formation et d'orientation conçu par Henri Desroche (1914-1994) et repris depuis une vingtaine d'années par des professionnels de l'éducation des adultes. **L'autobiographie raisonnée** associe un entretien et un travail personnel d'écriture, l'un et l'autre centrés sur la mise en perspective sociologique et historique du parcours de la personne.

Il s'agit de prendre de la distance avec l'expérience actuelle, pour repérer dans quel parcours plus large elle s'inscrit. Les choix de chacun ne sont pas tout à fait le fruit du hasard, un « fil rouge » peut exister entre les différentes expériences vécues, qui donne une certaine cohérence à son parcours.

Description de la démarche :

La démarche de l'autobiographie raisonnée se pratique souvent dans le cadre d'un groupe constitué. Chacun est invité à présenter son parcours de vie au cours d'un entretien, en relatant les faits, les expériences et événements marquants selon les quatre axes : les formations formelles (études) ; les formations non formelles (colloques, stages, etc.) ; les activités professionnelles ; les activités sociales (engagements, voyages, activités culturelles ou de loisirs, activités bénévoles, syndicales...). Quelques fils conducteurs sont ensuite tirés de ce parcours à partir desquels pourra être conçu un projet.

1ère étape : L'entretien individuel

Cet entretien semi-directif se déroule entre deux personnes.

- Le narrateur : il raconte de façon chronologique son parcours, en renseignant les différentes rubriques – formations formelles, formations non formelles, activités sociales, professionnelles – (cf tableau). Il garde sa liberté de parole et n'est pas obligé de tout dire. Ce qui est en jeu, ce n'est pas tant la collecte d'informations que la mise en

mot d'une histoire et de la représentation de son propre parcours (il n'y a pas une recherche de véracité).

- Le facilitateur : il écoute la personne et note ce qu'elle dit. Il cherche moins à comprendre qu'à soutenir la verbalisation. Il est attentif, il respecte ce que dit l'autre et s'attache à relancer l'autre quand les choix ne sont pas explicités, quand l'une des rubriques n'est pas abordée ou quand le propos mérite des éclaircissements.

- Si une troisième personne participe à l'autobiographie, elle reste observatrice et n'intervient pas dans la démarche.

A la fin de l'entretien semi-directif, Le facilitateur va suggérer au narrateur qui vient d'énoncer son parcours les fils conducteurs qu'il voit émerger. Il ne s'agit évidemment pas d'imposer ces fils conducteurs, mais bien de les proposer. Cela facilitera la perception de son propre parcours par le narrateur. Ce sera ensuite à lui de les développer, de les prolonger, de les préciser, par le passage à l'écrit.

Quand le premier entretien est terminé, les rôles s'échangent. Chaque entretien dure environ 1h30 à 2 heures. Après chaque entretien celui qui a joué le rôle de facilitateur donne au narrateur les notes qu'il a prises. Le narrateur pourra ainsi dans la 2ème étape s'aider de ces notes pour écrire son récit de vie.

A l'issue de cette première étape, en principe, les fils directeurs du parcours ont émergé : ceux-ci seront exploités lors de la 2ème étape.

2ème étape : La notice de parcours

Elle va reprendre l'essentiel de l'entretien sous forme rédigée. Cette notice et développe les fils conducteurs du parcours. Elle permet à la personne de transformer les événements de sa vie en un récit et d'introduire un fil de sens au sein de ses diverses expériences. Cet écrit comporte entre 3 et 10 pages, et son auteur sélectionne ce qu'il a envie d'y faire figurer ; il constituera un document plus public, permettant une connaissance transmissible et partagée.

3ème étape : La notice de projet

La notice de projet consiste à élaborer les grandes lignes d'un projet à partir de la relecture de son parcours et de ses acquis. Il est bien entendu nécessaire de préciser à la personne concernée qu'il n'y a pas de « bon style » ni de forme d'écriture à respecter. C'est à chacun de laisser les mots venir et de trouver la composition qui lui convient le mieux.

Cette démarche d'écriture auto biographique se mène de préférence en groupe : présenter sa trajectoire en petit groupe favorise une prise de distance avec les étapes du parcours dans la mesure où les retours des pairs conduisent à une lecture et à une appréciation différente des événements et de leur enchaînement.

Il faut préciser ici que dans le travail autobiographique, il ne s'agit pas d'interpréter a posteriori les situations vécues sur un mode psychologique ou psychanalytique. Les événements et les expériences sont considérés comme des faits sociaux constitutifs de l'expérience de la personne. La personne, qu'elle ait vécu ses expériences sur un mode positif ou au contraire négatif, en vient à les considérer comme autant de dimensions constitutives de son capital expérientiel.

Cette démarche du récit de vie est puissante : avec le support du groupe et de l'accompagnateur, même des personnes qui se sentaient incapables d'écrire réussissent à produire leur récit de vie.

Grille de l'entretien semi-directif en autobiographie raisonnée

| Nom : | | | | |
|---------------------|-----------|-------------|-----------|------------------|
| Prénom : | | | | |
| Date de Naissance : | | | | |
| Adresse : | | | | |
| Année | Etudes | | Activités | |
| | formelles | Informelles | sociales | professionnelles |
| | | | | |

Colonne 1 : Etudes Formelles

Toutes études primaires, secondaires, éventuellement supérieures, dans une structure scolaire, universitaire, dans un organisme de formation.

Colonne 2 : Etudes non formelles

Toutes autres études extra-scolaires réalisées lors de stages, voyages d'études, cycles, sessions, congrès et divers.

Colonne 3 : Activités sociales

Toutes activités sociales, culturelles, militantes, éducatives, sportives, etc. réalisées à titre extra-professionnel, y compris familiales, mariage, naissance, etc.

Colonne 4 : Activité professionnelles

Toutes activités rémunérées au titre d'une implication dans une entreprise ou un service

Toutes ces activités et expériences seront insérées dans le tableau selon leur chronologie.

► E – LE JEU «SKILL PASS»

Skillpass est un dispositif pédagogique construit sur la base d'un « serious game », constituant un support d'intervention auprès de jeunes pour des sessions collectives de repérage de compétences non formelles, dans le cadre de démarches de bilan de compétences, de réalisation de portfolios de compétences, d'ateliers CV...

Il permet aux jeunes d'identifier et de valoriser les compétences transversales acquises dans le cadre d'activités diverses d'apprentissage non formel et informel (vie quotidienne, sport, stages, service civique, volontariat, engagement citoyen, mobilité européenne, chantiers d'insertion, etc.).

Cette méthode repose sur un dispositif numérique vidéo ludique qui s'exploite en présentiel : se déroulant dans un contexte contemporain imaginaire où le monde est un archipel habité par différents peuples, **Skill Pass** plonge le joueur dans un univers d'aventure/science-fiction. Il incarne un personnage qui est mis en **situation d'acquisition progressive de compétences**, représentées sous formes de pouvoirs. Cette représentation fictive du déroulement de la vie permet au joueur de prendre conscience que ces compétences s'acquièrent tout au long de sa vie professionnelle et personnelle.

Ce serious game repose sur le référentiel des six compétences-clés transversales de l'OFPC de Genève :

- Travailler en équipe
- Résoudre les problèmes
- Encadrer
- Organiser
- Communiquer
- Traiter l'information

Usages pédagogiques :

Il y a cinq étapes caractérisées chacune par une situation problème, que le héros va devoir résoudre en mobilisant certaines compétences. La passation est collective mais le jeu permet au jeune de se centrer sur son propre parcours. Un

médiateur (éducateur, professeur, formateur, animateur, conseiller d'insertion professionnelle...) invite ainsi chaque joueur à opérer un retour individuel sur ses propres expériences

La durée de jeu réel est d'environ 4 heures. Le dispositif fait alterner des phases de jeu et des temps "hors écran". Ces temps hors écran sont consacrés à des échanges, à l'écriture, à la réalisation d'un support de valorisation des compétences repérées... La durée totale d'exploitation varie selon l'objectif de production (CV, livret d'expériences, portefeuille de compétence...). Un manuel de l'animateur accompagne le jeu.

Intérêts et limites de l'outil :

L'outil, qui a fait l'objet d'une longue phase d'expérimentation, est ludique et attractif.

La passation collective permet de stimuler les échanges et la posture réflexive de chaque participant sur son propre parcours d'expérience et sur son profil de compétences.

Une formation préalable de un ou deux jours à la mise en œuvre du Skillpass est possible.

Une licence doit être acquise pour chaque joueur participant au jeu. Cf : (www.skillpass-game.com)

► F – LES CARTES METIERS ET LES PROFILS RIASEC

Présentation de l'outil :

Ces cartes métiers trouvent leur origine dans le protocole d'entretien de Développement des Intérêts et Valeurs de l'Adulte (DIVA), appelé aussi « protocole Garand ». Michel Garand a adapté le protocole du Vocational Cart Sort de Leona TYLER au public adulte.

L'entretien DIVA a pour objectif l'aide à la construction des intérêts professionnels et personnels de la personne accompagnée, ainsi que la clarification de ses intérêts et de ses valeurs. C'est un outil qui correspond à l'étape de

Cristallisation de la méthode de l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (ADVP). La typologie RIASEC correspond aux profils repérés par le psychologue américain John Holland, qui, dans les années 60, se rend compte que sont importants pour l'orientation d'un individu, non seulement ses aptitudes (*ce qu'il sait faire*), mais aussi sa personnalité (*ce qu'il est*) et aussi ses centres d'intérêt (*ce qu'il aime faire*).

A partir d'une liste de métiers présentés sous formes de cartes, il s'agit de faire émerger et de faire expliciter des critères de choix professionnels.

L'outil comprend ainsi trois jeux de cartes (présentés plus loin) :

- Jeu 1 : six cartes représentant les six profils de Holland (typologie RIASEC).
- Jeu 2 : trois cartes représentant les trois items suivants : « *j'ai beaucoup d'intérêt pour ce métier* » ; « *j'ai peu ou pas d'intérêt pour ce métier* » ; « *je ne sais pas* ».
- Jeu 3 : cent cartes avec des noms de métier.

Le professionnel apporte éventuellement des informations utiles au fur et à mesure de la découverte des cartes, accompagne la personne dans la progression de ses choix.

Description de la démarche :

- 1) La personne est d'abord invitée, après avoir lu les six cartes du RIASEC, à les classer du profil dont il se sent le plus proche à celui dont il se sent le moins proche.
- 2) La personne ensuite doit trier les cartes métiers en trois catégories correspondant aux trois cartes : « *j'ai beaucoup d'intérêt pour ce métier* » ; « *j'ai peu ou pas d'intérêt pour ce métier* » ; « *je ne sais pas* »
- 3) Le professionnel revient avec la personne sur la colonne « *je ne sais pas* » et lui demande si sur certains de ces métiers elle manque d'informations. Après avoir reçu ces explications, la personne peut éventuellement transférer ces cartes « *je*

ne sais pas » dans les deux autres catégories.

- 4) La personne va ensuite rechercher les caractéristiques communes aux métiers qu'elle a classés dans les deux catégories : « *j'ai beaucoup d'intérêt pour ce métier* » ; « *j'ai peu ou pas d'intérêt pour ce métier* » et éventuellement expliciter ses choix.
- 5) Après avoir identifié les métiers qui l'intéressent le plus, la personne recherche le lien avec les dimensions du RIASEC.
- 6) L'accompagnateur revient avec la personne sur les métiers choisis pour lui permettre d'identifier et de mettre en mots ses critères de choix et ainsi de s'orienter ensuite de façon plus consciente.

Jeu de cartes 1 : typologie RIASEC

| | | | |
|----------|--|----------|--|
| R | <p>REALISTE Est attiré par les activités concrètes, aime travailler avec des outils sur des objets, a le sens pratique.</p> | S | <p>SOCIAL Aime s'occuper des personnes, aime aider, éduquer, soigner..., est sensible au problème des autres.</p> |
| I | <p>INVESTIGATEUR Est ouvert, curieux, aime étudier, observe et expérimente pour comprendre, aime résoudre des problèmes complexes</p> | E | <p>ENTREPRENANT Est énergique, a du leadership, aime organiser, diriger les autres, les influencer</p> |
| A | <p>ARTISTE Est original, intuitif, non conformiste, imaginaire, aime créer et exprime ses émotions par les mots, l'écriture, les arts</p> | C | <p>CONVENTIONNEL Est consciencieux, appliqué, organisé, aime l'ordre, apprécie les mots et les chiffres</p> |

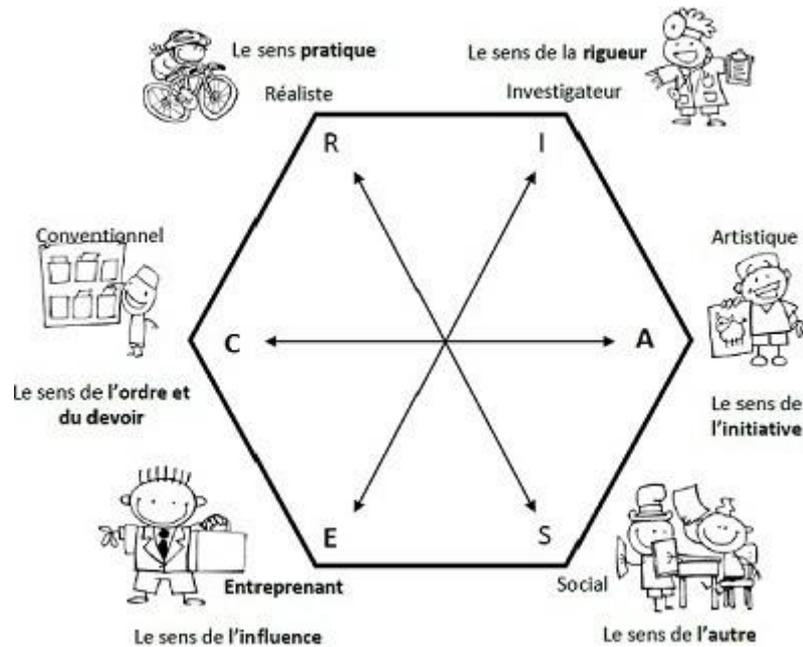


Schéma tiré de l'article *Pour quels métiers suis-je fais ?* Site Réussir ma vie.com, 2012

Jeu de cartes 3 : métiers

Jeu de cartes 2 : expression de l'intérêt personnel

| |
|---|
| J'ai beaucoup d'intérêt pour ce métier |
| J'ai peu ou pas d'intérêt pour ce métier |
| Je ne sais pas |

| | | | |
|--------------------------------|---------------------|-------------------------------------|--|
| Agriculteur (trice) | Pêcheur (euse) | Agent d'entretien d'espaces verts | Conducteur (trice) de machines agricoles |
| Vétérinaire | Viticulteur (trice) | Toiletteur (euse) pour chiens | Ferronnier (ière) d'art |
| Sculpteur (trice) | Artiste peintre | Restaurateur (trice) d'œuvres d'art | Décorateur (trice) |
| Tapissier (ière) d'appartement | Horloger (ère) | Illustrateur (trice) | Agent immobilier |
| Chargé(e) de clientèle banque | Policier(ère) | Guichetier (tière) | Directeur (trice) de magasin |
| Commercial (e) | Chef (fe) de rayon | Caissier (sière) | Téléconseiller (ère) |

| | | | |
|--|---|---------------------------------|---|
| Boucher (ère) | Vendeur (euse) | Coiffeur (euse) | Boulangier (ère) |
| Conseiller (ère) de vente | Esthéticien (enne) | Journaliste | Webmaster |
| Concepteur (trice) multimedia | Graphiste | Attaché(e) de presse | Traducteur (trice)-interprète |
| maçon (ouvrière en maçonnerie) | Chef (fe) de chantier | Architecte | Peintre en bâtiment |
| Plombier (ouvrière en plomberie) | Electricien(n e) | Couvreur (euse) | Conducteur (trice) d'engins de chantier |
| Serveur (euse) | Cuisinier (ère) | Guide touristique | Animateur (trice) en centre de loisirs |
| Réceptionniste en hôtellerie | Employé(e) en agence de voyage | Directeur (trice) d'hôtel | Maître d'hôtel (Gouvernante) |
| Soudeur (euse) | Ingénieur(e) | Tourneur (euse)-fraiseur (euse) | Dessinateur (trice) industriel(l e) |
| Vigile | Menuisier (ère) | Grutier | Chauffeur de bus |
| Technicien (ne) de maintenance en informatique | Contrôleur (euse) technique automo-bile | Surveillant(e) de musée | Infirmier(ère) |

| | | | |
|---|------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Médecin | Ambulancier(ère) | Aide soignant(e) | Assistant(e) dentaire |
| Auxiliaire de vie | Assistant(e) social(e) | Assistant(e) maternel(le) | Pompier (ère) |
| Gendarme | Educateur (trice) | Agent de nettoyage | Moniteur (trice) auto-école |
| Conseiller (ère) en insertion professionnelle | Enseignant (e) | Agent de sécurité | Médiateur (trice) |
| Musicien(ne) | Ingénieur(e) du son | Eclairagiste | Couturier (ière) |
| Régisseur (euse) spectacle | Directeur (trice) artistique | Secrétaire | Assistant(e) ressources humaines |
| Assistant(e) de direction | Directeur (trice) des achats | Comptable | Formateur (trice) |
| Militaire | Magasinier (ère) | Conducteur (trice) poids lourds | Bibliothécaire |
| Conducteur (trice) de bus | Stewart | Déménageur(se) | Mécanicien (ne) automobile |

► G - LE PHOTOLANGAGE

Présentation de l'outil :

Il s'agit, à partir d'un ensemble de photographies ou d'images (une trentaine ou plus selon l'importance du groupe) constitué à l'avance, de proposer aux participants d'un groupe de choisir une ou plusieurs photos ou images pour identifier et exprimer leurs représentations, leurs conceptions, leurs valeurs sur une thématique précise.

Les thématiques de départ peuvent être variées (conceptions du travail, de la famille, de la nature, des relations à l'Autre, valeurs et principes d'action personnels...). La constitution du « stock » de photos ou d'images se fait en fonction du thème choisi, mais il est utile de prévoir une grande variété de contenus dans les photos retenues, certaines présentant des scènes ou des paysages concrets, d'autres relevant plutôt du symbolique.

Dans le domaine des compétences, ce support est un outil intéressant pour aider les personnes à identifier et nommer les valeurs qui les animent au cœur de leurs activités, et à prendre conscience de leur(s) posture(s) clef(s) et du (des) moteur(s) de leurs actions. Comme tel, le photolangage peut ainsi contribuer à ce que les personnes repèrent la part de savoir-être et de vouloir-agir constitutive de leur compétence individuelle.

Description de la démarche :

Elle se mène selon quatre étapes :

1) Présentation de la démarche, de la consigne proposée et des modalités de participation (10 mn maximum).

2) La découverte des photos et le choix individuel d'une à trois photos ou images représentant une ou des dimensions clefs pour la personne (5-10mn environ).

Les photos sont disposées (étalées par terre ou sur une grande table) de façon à ce que les participants puissent tourner autour, afin de toutes les voir et s'en imprégner. Pendant le temps de découverte des images et photos, les

participants restent silencieux, et ne font pas de commentaires sur les photos choisies. Ils laissent sur place les photos qu'ils choisissent (ils ne les prendront en main pour accompagner leur expression qu'au moment de leur prise de parole).

3) Un temps de travail collectif (30 à 60 mn selon l'importance du groupe).

La mise en commun est proposée dans un espace entourant les photos, celles-ci jouant en quelque sorte un support « transitionnel » aux prises de parole et aux échanges. La consigne de départ est rappelée et l'animateur invite chaque participant du groupe, au moment où il se sent prêt, à présenter par oral l'(les)image(s) choisie(s), tout en motivant ce choix.

Il n'y a pas de débat ou d'échange à la suite du moment d'expression individuelle de chacun : chaque participant est assuré de l'écoute active et bienveillante de tout le groupe. L'animateur peut éventuellement poser une ou des questions pour aider la personne à aller vers les mots ou pour l'amener à être plus explicite.

4) Un temps de retour sur le vécu (environ 30 mn).

Ce temps de débriefing permet à chacun de prendre conscience et de verbaliser ce qui vient d'être vécu, individuellement et dans le groupe. Pour démarrer, il est intéressant de laisser d'abord s'exprimer les ressentis et les prises de conscience opérées à travers ce travail. Il est possible ensuite, selon la thématique choisie, de se centrer sur des questions comme celles-ci : Y-a-t-il un élément qui vous a marqué et en quoi ? Qu'avez-vous ressenti quand vous vous êtes aperçu que votre photo avait également été choisie par quelqu'un d'autre ? Avez-vous l'impression d'avoir été écouté et compris ?

Intérêts de l'outil

La constitution d'un photolangage est peu coûteuse (la collecte de photos, de dessins est facile à partir de sources diverses : magazines, cartes postales, photocopies...).

Les images et photographies agissent comme un déclencheur de la parole et permettent aux personnes de verbaliser leur système de représentations et/ou de valeurs.

L'outil permet également de susciter et en même temps de développer la prise de parole en public, par la médiation du commentaire sur les images choisies.

Difficultés/limites

Certaines personnes en difficulté avec les mots, peuvent avoir des difficultés à verbaliser leur ressenti et à dire ce que leur inspire l'image ou la photo choisie. Le risque est celui d'une expression en terme « j'aime, j'aime pas » ne permettant pas à la personne d'exprimer et de faire découvrir aux autres participants le sens du choix de telle ou telle photo ou image.

Sur la question de l'identification et de la mise en mots des compétences acquises, le photolangage ne suffit probablement pas à étayer une telle verbalisation : il est à penser comme déclencheur ou comme outil complémentaire d'autres outils plus structurés.



► H - LE TREFLE CHANCEUX

Présentation de l'outil :

Elaborée par Jacques LIMOGES, sociologue et professeur à l'Université de Sherbrooke au Québec, cette méthodologie a été introduite en France dès 1985. Elle s'appuie sur des études réalisées à partir d'un travail sur le terrain auprès d'adultes et de jeunes « demandeurs / chercheurs d'emploi ». Elle permet d'identifier le « profil » de la personne au regard des quatre dimensions de l'insertion et de l'outiller sur ces différents registres.

En québécois, « chanceux » signifie « qui réussit / qui se donne toutes les chances de... » et non « qui bénéficie du hasard »

Les indicateurs des 4 dimensions de l'insertion :

Pour réussir son insertion professionnelle, une personne doit tenir compte de 4 dimensions, qui sont :

1. **L'ENVIRONNEMENT** socio-politico-économique qui prévaut au moment où s'amorce cette insertion.
2. **LE SOI**, dimensions de la personne à explorer et à exploiter.
3. **LE LIEU** de recherche d'emploi et de travail.
4. **LA METHODE** en relation avec les autres dimensions.

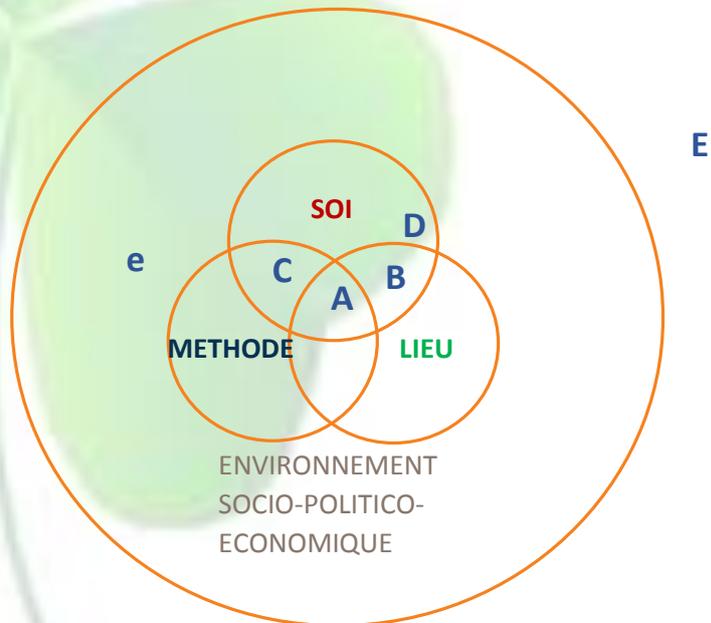
Cela donne 4 dimensions, 4 intersections ouvrant à 6 positions d'employabilité

La Dimension SOI : connaissance de son profil, de ses ressources.

- * Mieux se connaître au travers de ses expériences
- * Place du travail dans sa vie
- * Ses valeurs comme travailleur
- * Intérêts (ce qui plaît, ce qui passionne)
- * Connaissances (études, formation, la vie sociale...)
- * Compétences (expériences pro, sociales, bénévoles)
- * Comportement au travail : qualités, points faibles (capacités relationnelles, capacités d'adaptation...)
- * Aptitudes physiques, potentiels (état de santé...)
- * Problèmes particuliers : sociaux (revenus, logement, famille) judiciaires, discriminatoires...

Dimension LIEU : Territoire de la recherche / demande.

- 1) Les " lieux " comme moyens d'information
 - * Pôle-Emploi, APEC, agences d'intérim, CIO, revues professionnelles, CCI, Chambres des métiers, PAIO et Missions Locales, forums, Internet, journaux, radios..
- 2) Les " lieux " à vocation d'intermédiaire
 - * les emplois saisonniers, les stages, l'évaluation en milieu de travail, l'intérim, le bénévolat
- 3) Les stratégies
 - * connaissance des perspectives de départs en retraite, des mois favorables à l'embauche, des projets d'aménagement du territoire, de projets d'implantation, repérage des lieux de recherche (marché affiché / marché caché), utilisation de son réseau pour s'informer et être introduit.



Dimension METHODE : Choix adapté aux stratégies et au contexte.

- * Remplir un formulaire
- * Envoyer un C.V., une lettre de candidature
- * Téléphoner
- * Se présenter
- * Décrypter les petites annonces
- * Décrocher des entretiens, les préparer, les analyser
- * Passer des petites annonces
- * Se préparer aux épreuves de recrutement, relancer
- * Organiser son temps
- * Se rendre disponible
- * Maintenir son dynamisme

Dimension E.S.P.E : Connaissance du fonctionnement du marché local.

- * Connaissance des spécificités du bassin et de ses entreprises.
- * Connaissance des qualifications et formations requises pour un emploi dans une entreprise donnée.
- * Ce qui favorise l'embauche : les règles de recrutement, les petits plus...

Les positions d'employabilité

- A** : Contrôle les 4 dimensions : degré maximum d'employabilité.
- B** : Contrôle les dimensions Soi, Lieu et Environnement : il manque quelques méthodes de recherche d'emploi adaptées au contexte et aux dimensions stratégiques.
- C** : Contrôle les dimensions Soi, Méthode et Environnement. Mais il manque l'identification de ses stratégies adaptées au Territoire, ce qui rend les méthodes aléatoires.
- D** : Contrôle les deux dimensions, Soi et Environnement : l'individu se projette comme travailleur potentiel, mais sans projet réel.
- E** : Ne contrôle aucune des 4 dimensions : l'individu est en dehors de l'espace vocationnel, il est très éloigné de l'emploi, a subi les effets destructeurs du chômage.
- e** : Présence potentielle de la dimension socio-politico-économique, ce qui constitue une étape importante dans le cheminement de la position « E » vers la position « A ».

Rappel sur la notion d'employabilité :

Il s'agit de l'aptitude d'une personne à se procurer un emploi : on évalue le système personne/environnement du point de vue du travail.

En conséquence, l'employabilité a un caractère situationnel (*Jacques Limoges*), elle est appréciée dans un contexte particulier (zone d'emploi, type d'activité...) et elle peut être modifiée chez une même personne par l'évolution du contexte.

L'employabilité optimale, c'est donc, à un moment donné (*environnement*), la meilleure personne (*soi*), qui recherche ou crée un emploi au meilleur endroit (*lieu*) et de la meilleure façon (*méthode*) dans un laps de temps le plus près possible de zéro.

Dans l'utilisation du trèfle chanceux, il s'agit d'apprécier une situation et non pas d'évaluer des personnes.



► RECIT ET TEMOIGNAGES D' ACTEURS

Les textes qui suivent présentent différentes démarches mises en œuvre par des professionnels d'organismes relevant d'univers institutionnels divers mais ayant tous en commun ce projet d'accompagner les jeunes dans l'identification des ressources liées à leur parcours antérieur de vie et d'activité. Chacun de ces textes émane du (des) professionnel(le)(s) ayant conduit l'action.

Ces démarches sont présentées moins comme des modèles à reproduire que comme des pratiques engagées auprès de jeunes accompagnés individuellement ou en groupe, pratiques au cours desquels des supports et méthodes ont été expérimentés et des progressions éducatives ont été tentées. Les auteurs des textes ont proposé une description de leur pratique et cherché à en souligner les bénéfices observés mais aussi les limites, à proposer enfin des pistes éventuelles pour la transférabilité à d'autres contextes et à d'autres publics.

D'autres démarches pourraient rejoindre ce premier recueil : souhaitons que la lecture de ces pages encourage les professionnels à partager leurs initiatives, à les décrire et les analyser et ainsi leur permette d'enrichir les ressources de chacun.



Textes rassemblés dans ce chapitre

A - Certains textes proviennent de professionnels intervenant auprès de jeunes en voie d'insertion (équipe de prévention, organisme d'insertion, mission locale...).

Association Jeunes et Cité (Laxou):

- *L'Espace Dynamique d'Insertion*, Frédérique Briançon, Educatrice spécialisée.
- *Le Serious Game*, Fanny Vincent, Accompagnatrice socio-professionnelle.

Pôle Insertion de l'Association Carrefour (Metz) :

Une démarche d'exploration des compétences, Florinda Martins, Conseillère en insertion professionnelle, Anne Pophillat, Formatrice santé, vie sociale et professionnelle et Olivier Wary, Responsable du Pôle insertion.

Mission Locale Terres de Lorraine (Toul)

- *Accompagnement et orientation des jeunes* - Elise Luthringer, Chargée de projets.

B - D'autres textes émanent de professionnels d'associations d'éducation populaire, qui accompagnent des jeunes engagés dans le cadre du bénévolat ou du service civique dans des actions éducatives, sociales, environnementales, etc...

Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV) :

- *Apprendre de l'expérience, construire et valoriser des compétences*, Virginie Morales La Mura, Déléguée Régionale Est.

Fédération Culture et Liberté :

- *Développer et valoriser ses compétences dans une expérience de Service Civique*, Didier Pierrot, Secrétaire Général.

C – Enfin deux textes concernant l'accompagnement d'étudiants proviennent de professionnels œuvrant dans *le champ universitaire*.

Université de Lorraine :

- *Accompagner des personnes dans la construction de leur portefeuille d'expériences et de compétences*, Anne Flye Sainte Marie, Maître de conférences.
- *Utilisation des e-portfolios dans le cadre du projet personnel et professionnel*, Cécile Charon, Chargée d'accueil et de documentation au Service d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (SOIP) de Metz.

► A – L'ESPACE DYNAMIQUE D'INSERTION

Frédérique Briançon, éducatrice spécialisée

Jeunes et Cité

L'association *Jeunes et cité* mène une démarche d'accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle des 16-25 ans dans le cadre de son service dédié "Parcours de Réussite" (P2R).

L'Espace Dynamique d'Insertion (EDI), un des programmes de P2R, créé en 2009 a pour objet la mobilisation des jeunes à partir de leur lieu de vie, en les inscrivant dans une dynamique de projet. Une attention particulière est donnée au renforcement de la confiance en soi, qui fait communément défaut chez le public accueilli. Pour ce faire, nous avons toujours visé la valorisation des capacités des participants. Depuis sa création, les intervenants de l'EDI utilisent des outils de l'éducation spécialisée, de l'accompagnement vers l'emploi, de la formation pour adultes, de la pédagogie active,... pour faire découvrir aux participants leurs potentialités.

Depuis 2013, certains membres de l'équipe se sont investis auprès du groupe de travail de la Région Lorraine pour la "valorisation des compétences

acquises dans un cadre non formel". Cela a permis de mettre en mots, de formaliser et de développer la démarche que nous abordons tous individuellement.

Ainsi, nous avons effectué un état des lieux des outils utilisés par chacun des intervenants et découverts de nouveaux outils en adéquation avec notre démarche.

Fort de notre expérience, nous avons défini que la valorisation passait par deux étapes essentielles : **la conscientisation** puis **la verbalisation**. Pour amener les participants à aller chercher du côté de leur expérience non formelle, il fallait tout de même faire le lien avec le cadre formel et leur demande première: le projet professionnel. Nous avons donc rendu ces étapes concomitantes au travail mené en Accompagnement Vers l'Emploi.

Une progression pédagogique en 17 étapes a été formalisée, répartie entre les différents intervenants et utilisant différents outils comme le Trèfle chanceux, l'ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel), le Serious Game.

Voici quelques moments clefs de cette progression :

1. L'exercice « Expériences Marquantes »

L'exercice est présenté en **collectif**, les consignes sont passées à tous pour une réalisation individuelle à l'écrit : « *Faire la liste de 10 expériences, moments marquants qui vous ont appris des choses depuis votre naissance* »

Le travail d'explicitation est ensuite réalisé en **entretien individuel** au cours des séances suivantes

La posture de l'accompagnant consiste à :

- interroger le participant sur le sens de ses formulations ;
- reformuler pour lui permettre d'éclaircir le plus possible ses propos ;
- explorer avec le participant les pistes évoquées dans l'écrit et à l'oral ensuite ;
- proposer des traductions possibles vers le domaine professionnel.

Cette première étape de conscientisation des compétences acquises dans un cadre non formel est poursuivie par rapport au cadre formel.

2. La réalisation des « Flèches Chronologiques »

Il s'agit de visualiser le sens que prennent les différentes dimensions-clefs du parcours en réalisant un dessin du parcours selon des flèches proches à chaque domaine : vie familiale et de voisinage, scolarité, stage et job d'été, loisirs...

Cette deuxième étape de conscientisation permet de faire le lien entre expériences formelles et non formelles.

3. Le travail sur les attentes des employeurs

L'objectif est de travailler sur les représentations que les participants ont forgées sur le monde du travail en lien avec leur(s) expérience(s).

Est ainsi proposée la réalisation d'un brainstorming sur les attentes des employeurs, en termes de caractéristiques personnelles et de compétences constituant les exigences de base en entreprise, puis ces réponses sont confrontées aux résultats recueillis lors d'études auprès des recruteurs.

Cette troisième étape permet de poursuivre le travail de conscientisation (compétences acquises/ compétences attendues) tout en débutant le travail de verbalisation de ces compétences.

4. La gestion des situations d'entretien et le « Fil Rouge du CV »

Il s'agit de réaliser une simulation d'entretien d'embauche, suivant plusieurs étapes, en insistant sur le fait que c'est en étant clair sur le récit d'une expérience que le message sera plus facilement décodé par l'interlocuteur :

- préparation par écrit du fil rouge du CV
- démonstration possible d'une situation d'entretien par l'accompagnant ;
- simulation par chaque participant d'un entretien d'embauche, afin de faire transparaître les ressources découvertes auparavant et d'établir un lien entre les expériences et la candidature ;
- travail sur les éléments de langage qui peuvent traduire leur personnalité et leurs capacités, etc.

Ces étapes amènent le participant à développer ses capacités communicationnelles, à être à l'aise dans son discours, à s'entraîner à vivre des situations auparavant vécues comme stressantes.

En termes de bilan, l'association constate les effets très positifs de cette expérience en matière de renforcement de la confiance en soi, de

développement d'une posture de distanciation et de la capacité à se projeter, à construire du projet, et dans l'établissement d'une relation de confiance entre les participants. Le ressenti premier de surprise des jeunes confrontés à ce travail se transforme assez vite en fierté, car ils constatent vite que leurs expériences ont créé de la valeur.

Au-delà de la méthodologie, c'est une "philosophie d'action" qui s'est développée au sein de notre équipe. Recentrer le discours sur la valorisation du non formel pour le public auquel nous nous adressons a d'autant plus de sens que ces jeunes ont été concernés par des échecs scolaires difficiles à vivre. L'étape de la verbalisation est dorénavant considérée comme une étape clé essentielle du parcours, et nous ne nous contentons plus d'aider à la seule conscientisation.

► B – SERIOUS GAME

Fanny Vincent

Accompagnatrice socio-professionnelle

Jeunes et Cité

Contexte :

Avec la création du service « Parcours 2 Réussite » en 2009, l'association Jeunes & Cité accompagne un public jeunes adultes de 16-25 ans, présentant les caractéristiques suivantes : en demande d'insertion professionnelle, peu ou non qualifiés avec peu ou absence d'expérience, et ayant des freins sociaux à l'emploi importants.

Depuis 2013 l'association s'est engagée auprès de la Région Lorraine dans le cadre du groupe de travail régional « valorisation des compétences acquises dans un cadre non-formel ». Notre inscription dans ce réseau nous a permis d'expérimenter l'outil « Serious Game ».

Valeurs et principes ayant présidé au choix de l'outil « Serious Game » :

Notre objectif général est de (ré) inscrire les participants dans un processus d'insertion sociale et professionnelle. Nous allons pour cela :

- Mobiliser les jeunes inactifs à partir de leur lieu de vie.
- Identifier et lever les principaux obstacles à leur insertion socio-professionnelle et franchir une nouvelle étape dans leur parcours.
- Favoriser l'acquisition de compétences et de savoirs-être nécessaires à l'adaptation aux exigences d'un organisme de formation et/ou d'un employeur.

« Serious Game » est un outil innovant permettant de toucher un public familier de l'univers du jeu vidéo, qui peut être utilisé comme support de travail à l'accompagnement vers l'emploi en lien avec d'autres outils.

C'est un moyen d'aborder les compétences, qui peut permettre une prise de conscience ou renforcer la prise de conscience concernant l'acquisition des compétences transversales (ex. : travail avec le « Schéma des expériences marquantes » en lien avec le « Serious Game ».). Les compétences transversales sont bien souvent l'unique ressource dont les jeunes disposent pour crédibiliser leur profil face au marché de l'emploi et des exigences/critères parfois élevés des employeurs.

Mise en œuvre :

L'utilisation du « Serious Game » s'est déroulée au cours des ateliers d'accompagnement vers l'emploi, sur des sessions d'1h30, sur une base de volontariat. 16 jeunes ont testé le jeu, en groupe de 5 à 8 personnes, et se sont mobilisés sur un nombre variable de séances (de 3 à 9). Pour la préparation des ateliers, je me suis appuyée sur le manuel d'expérimentation fourni avec le jeu.

Il est important de préciser aux participants en amont, que le jeu se déroule sur plusieurs ateliers afin d'obtenir une adhésion dès le démarrage et ainsi aller jusqu'au bout de son projet « virtuel ».

Je me suis assurée au préalable que chaque joueur possède une adresse mail pour qu'il puisse créer

son compte « Serious Game ». Pour les jeunes qui n'avaient pas de compte mail, un atelier thématique a été mis en place sur « comment créer une boîte mail et à quoi ça sert ? ». Cela a permis à tous les participants de démarrer en même temps.

J'ai aussi testé le jeu moi-même afin d'être à l'aise pour sa mise en place auprès de groupes et de pouvoir en parler sans difficulté.

Déroulement de l'expérimentation :

Je présente le déroulement de l'atelier en proposant aux participants une animation mixant des temps de jeu en individuel et des temps d'échanges collectifs, des moments d'introspection personnelle et des moments d'explicitation collectifs.

- 1) Présentation de ce qu'est un « Serious Game » (*avant de donner la définition, l'animateur teste les connaissances du groupe*).
- 2) Explication des objectifs de l'atelier :
 - Comprendre ce qu'est une compétence.
 - Découvrir ses propres compétences pour réussir à en parler.
- 3) Il m'est apparu nécessaire après un 1er test de prendre le temps de définir la notion de compétence. J'ai utilisé une partie de la méthode du « Trèfle chanceux » (cf partie Outils) pour aborder ce qu'est une compétence transversale, à travers la conduite d'un brainstorming. J'ai distribué des post-it aux participants, en leur demandant de noter une seule idée par post-it, à partir de la question suivante : (*notée au tableau*) « Selon vous, pourquoi les jeunes ne trouvent-ils pas de travail ? ». J'ai ensuite catégorisé les réponses données et je n'ai utilisé sur cette séance que les réponses concernant les compétences. Les autres catégories de réponses peuvent être réutilisées plus tard.

- 4) Chaque joueur s'installe sur un poste informatique et commence par créer son profil (adresse mail et pseudo). C'est très rapide (quelques secondes).
- 5) Une fois le profil créé, c'est parti pour 90 minutes (virtuelles) de jeu, qui commencent par la création par chacun de son avatar.
En précisant certains points à l'oral (Ex. : bien lire les bulles, les dialogues, repérer l'affichage des quêtes etc...), j'ai veillé à ce que chacun suive attentivement le didacticiel.
L'accompagnement dans la découverte et la prise en main et du jeu est importante pour que le participant ne soit pas perdu face à son écran.
- 6) Après cette phase de jeu sur les ordinateurs, j'ai proposé aux participants un temps d'échanges collectif proposant un retour :
 - A. sur le jeu en général : premières impressions / expérience de jeu / difficultés rencontrées, bugs éventuels/ l'histoire en 2 mots ...
 - B. Sur le parcours de leur avatar : qu'est-ce que votre personnage a du faire ? Que reprenez-vous de vos avancées dans le jeu ?...

Ce temps d'échanges collectif a permis une expression des participants sur les impressions et leur expérience du jeu de manière générale, et a permis d'identifier les problèmes techniques du jeu, de structurer la perception de jeu et de faire ressortir les éléments et situations clés de la séance de jeu.

- 7) Dans un second temps, en m'appuyant sur les documents annexes fournis dans le manuel (Ex. : Fiche N°1 Compétence : traiter l'information), j'ai proposé un travail personnel sur les compétences utilisées dans le jeu. J'invite ainsi ensuite les participants à conserver les documents et les éléments sont repris lors d'un entretien individuel.
- 8) Fin de la séance

Bilan de la mise en œuvre :

Les participants ont adhéré rapidement et facilement à cet outil.

Voici, à partir de ce que les participants en ont dit, l'intérêt de cet outil :

- l'interface (jeux vidéo sur PC) est déjà connue et utilisée par une majorité des jeunes ;
- il est possible de jouer depuis n'importe quelle connexion et facilité d'utilisation : il est possible de jouer depuis n'importe quelle connexion ;
- la création du compte est rapide, l'interface stylée donne envie de jouer ;
- la musique de fond est agréable.

Comme animatrice, je considère que c'est un support intéressant qui permet d'aborder différents champs de réflexion que je travaille en parallèle avec les jeunes, tels que :

- l'image renvoyée et la présentation de soi ;
- la mobilité ;
- comment activer, développer et entretenir un réseau ?
- la découverte et la connaissance de plusieurs territoires ;
- la gestion de son projet par le jeune et des différentes étapes à réaliser ;
- traiter une information, s'organiser, résoudre des problèmes, travailler en équipe ;
- l'évolution du personnage et des missions proposées dans le jeu.

Difficultés rencontrées par le public :

- beaucoup d'écrit et de lecture ;
- absence de dialogue direct (pas de « chat » direct comme sur les réseaux sociaux) ;
- utilisation limitée dans le temps.

Difficultés rencontrées par l'animateur :

- la gestion de la progression est difficile car il faut parfois attendre que tous les participants en soient arrivés au même point pour poursuivre le jeu.
- il est utile de s'assurer de la bonne compréhension quant à l'intérêt de l'outil ;
- il est nécessaire de faire le parallèle entre des situations de jeux et des expériences réelles vécues, en particulier, du fait de ne pas avoir le choix du projet au démarrage du jeu ;

Evaluation et retour sur la démarche :

Je compte reproduire cette démarche avec de nouveaux groupes, comme support de travail à l'accompagnement vers l'emploi tout en prévoyant l'utilisation complémentaire d'autres outils.

Il est souvent difficile pour les jeunes de poser des mots sur ce qu'ils savent faire, sur les connaissances et qualités qu'ils possèdent. L'outil « Serious Game » facilite leur prise de conscience. Il correspond à nos valeurs, principes et objectifs et il m'a surtout permis d'aborder la notion de compétences transversales différemment et de manière innovante.

La démarche permet aussi aux participants de prendre conscience du temps nécessaire pour construire son projet professionnel et des différentes étapes à respecter. Elle suscite chez les jeunes une autre forme de motivation et un réel intérêt de leur part quant à l'utilisation de l'outil. Tout professionnel suffisamment à l'aise vis-à-vis de l'outil informatique et du jeu vidéo peut reconduire cette démarche facilement, avec l'aide du manuel d'expérimentation, en prévoyant suffisamment de temps en amont du temps de jeu, pendant son utilisation et ensuite.

Cf la fiche sur le Skill Pass dans le chapitre 2

► C – UNE DEMARCHE D'EXPLORATION DES COMPETENCES

Florinda Martins, Conseillère en insertion professionnelle

Anne Pophillat, Formatrice santé, vie sociale et professionnelle

Olivier Wary, Responsable du Pôle insertion
Pôle Insertion de l'Association Carrefour

Contexte

Nous présentons ici une action engagée début 2015 auprès de 15 stagiaires participant à un atelier du Centre d'Adaptation à la Vie Active et

d'Insertion Professionnelle (CAVAIP), au sein du Pôle Insertion de l'Association Carrefour. Ces stagiaires, d'un niveau très hétérogène allant de l'illettrisme au bac, sont toutes en recherche d'emploi.

L'objectif de l'action était d'aider les jeunes filles à identifier les compétences qu'elles avaient construites au long de leur parcours.

Description de la démarche

L'action a comporté plusieurs étapes :

Une pré-étape de recherche documentaire sur les « savoirs », a été menée, afin de disposer de tableaux utilisables avec les stagiaires.

- 1) **Une première séance** (2h) animée par une éducatrice avec l'aide d'un éducateur stagiaire intervenant comme secrétaire de séance. L'objectif de cette séance est annoncé aux stagiaires : faire émerger du vécu de chacune des expériences professionnelles ou personnelles transférables afin de mieux valoriser ses capacités. Notons que le terme « compétence » n'a pas été utilisé lors de cette première séance, pour éviter de « faire peur » d'emblée aux stagiaires CAVAIP et pour favoriser une graduation dans les termes au fil de la démarche.

En début de séance, l'éducatrice propose aux stagiaires, pour les inviter à s'intéresser à leurs « savoirs », l'exercice « Héritage » de Chemin Faisant. Cet exercice propose l'histoire suivante : « Un homme vient de décéder. Dans son testament il lègue la totalité de ses biens au groupe à la condition que celui-ci ne soit pas constitué d'incapables. Le groupe doit donc prouver au notaire qu'en additionnant les savoir-faire de chacun on pourra recenser une centaine de choses que le groupe est capable de réaliser ».

La consigne de l'exercice a été la suivante :

- chaque stagiaire doit dresser individuellement une liste de quinze capacités professionnelles ou personnelles qu'elle maîtrise. Pourquoi quinze ? Afin d'obtenir en fin d'exercice une liste significative de cent capacités différentes (nombre défini en rapport avec le nombre de stagiaires du groupe).

- Après établissement des listes individuelles, une mise en commun des savoir-faire a été réalisée au tableau avec la consigne de ne pas réécrire un savoir-faire déjà inscrit.
- Le choix pédagogique de mise en commun a été de faire plusieurs tours de table successifs, chaque tour correspondant à la présentation par chacune d'un seul savoir. Il s'agissait de ne pas mettre en difficulté les dernières stagiaires, ce qui aurait été le cas si les quinze savoirs étaient annoncés par chacune en une seule fois.
- La séance a connu ainsi un rythme soutenu. Les cent savoir-faire ont été trouvés mais de plus en plus difficilement pour les derniers, en raison des répétitions.



Les stagiaires ont bien adhéré à ce travail, elles ont été participatives et actives, et ont respecté la consigne. Au bout de plusieurs tours de table, une dynamique de groupe s'est mise en place et de façon solidaire, les stagiaires indiquaient des capacités qu'elles avaient repérées chez les autres.

Lors cette première séance, ont pu être constatées une bonne adhésion de la quasi-totalité du groupe, une dynamique de groupe régulière et participative, une bonne compréhension du support par le groupe, et des attitudes concentrées, organisées, solidaires.

- 2) **Une seconde séance** de 2h a été menée quelques jours plus tard, avec le support de l'exercice des "expériences marquantes". Dans un premier temps, les jeunes indiquent cinq à

dix expériences marquantes sur un axe horizontal. Puis il est proposé à chaque jeune de :

- inscrire un synonyme des termes « expérience » et « marquante » sur des post-it, dans l'objectif de rechercher une définition de ces notions commune au groupe, l'idée étant de parler un langage commun ;
- renseigner une fiche pour chaque expérience, indiquant en quoi celle-ci est marquante et précisant les difficultés ou au contraire les facilités relatives à cette expérience ;
- situer l'ensemble de ses expériences sur un axe vertical en fonction de la nature de ressenti – positif ou négatif – dans chacune des expériences ou situations.

- 3) **La troisième étape** (deux journées de 5h chacune, soit 10 heures au total) a été animée par deux éducatrices et le responsable du Pôle Insertion.

Cette étape a permis de revenir sur les contenus de la séance précédente. C'est ainsi qu'à partir des définitions émises par les jeunes sur ce que représentait pour elles une « expérience marquante », le groupe des stagiaires a fait le choix de la définir comme « *un événement professionnel ou personnel, vécu positivement ou négativement, et mémorable* ».

A noter que la majorité des expériences retenues par les jeunes ont été d'ordre personnel (rupture familiale, décès, etc.), ce qui a amené à poursuivre le travail de manière individualisée. Selon la demande exprimée par les jeunes, les expériences évoquées par chacune n'ont pas été approfondies dans le groupe et les formateurs en ont garanti la confidentialité.

A partir d'une liste de savoir-être, de comportements ou de postures personnelles ou professionnelles que nous leur avons proposée (cf ci-dessous), nous avons demandé aux jeunes à la fin de cette séance de repérer, selon elles, pour chacune des expériences marquantes identifiées, les caractéristiques les concernant.

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">Comportement relationnel</p> <input type="checkbox"/> Patient <input type="checkbox"/> Convivial <input type="checkbox"/> Jovial / Amusant / Rieur <input type="checkbox"/> Esprit d'équipe <input type="checkbox"/> Spontané <input type="checkbox"/> Diplomate (avec tact) <input type="checkbox"/> Persuasif <input type="checkbox"/> Aisance orale <input type="checkbox"/> Pédagogue <input type="checkbox"/> Ouvert <input type="checkbox"/> A l'écoute <input type="checkbox"/> Serviable <input type="checkbox"/> Respectueux <input type="checkbox"/> Réservé <input type="checkbox"/> Coopératif <input type="checkbox"/> Sociable <input type="checkbox"/> Généreux <input type="checkbox"/> Expansif <input type="checkbox"/> Franc <input type="checkbox"/> Exubérant <input type="checkbox"/> Compréhensif <input type="checkbox"/> Courtois <input type="checkbox"/> Reconnaissant <input type="checkbox"/> Tolérant <input type="checkbox"/> Accommodant <input type="checkbox"/> Bienveillant <input type="checkbox"/> Juste <input type="checkbox"/> Médiateur | <p style="text-align: center;">Comportement individuel</p> <input type="checkbox"/> Conscientieux <input type="checkbox"/> Ayant une forte capacité d'adaptation <input type="checkbox"/> Stable <input type="checkbox"/> Calme <input type="checkbox"/> Emotif <input type="checkbox"/> Respectueux des règles <input type="checkbox"/> Prudent <input type="checkbox"/> Indépendant <input type="checkbox"/> Esprit d'initiative <input type="checkbox"/> Optimiste <input type="checkbox"/> Tolérant à la pression, au stress <input type="checkbox"/> Capable de se remettre en cause <input type="checkbox"/> Rigoureux <input type="checkbox"/> Raisonnable <input type="checkbox"/> Honnête <input type="checkbox"/> Courageux <input type="checkbox"/> Sérieux <input type="checkbox"/> Cultivé <input type="checkbox"/> Économe <input type="checkbox"/> Confiant / assuré <input type="checkbox"/> Disponible <input type="checkbox"/> Exigeant <input type="checkbox"/> Responsable <input type="checkbox"/> Intègre <input type="checkbox"/> Habile <input type="checkbox"/> Opportuniste <input type="checkbox"/> Stratège <input type="checkbox"/> Joueur |
| <p style="text-align: center;">Comportement lié à la motivation</p> <input type="checkbox"/> Persévérant <input type="checkbox"/> Passionné(e) <input type="checkbox"/> Goût du dépassement <input type="checkbox"/> Goût du risque <input type="checkbox"/> Enthousiaste <input type="checkbox"/> Curieux <input type="checkbox"/> Ambitieux <input type="checkbox"/> Volontaire <input type="checkbox"/> Idéaliste | <p style="text-align: center;">Comportement d'encadrement</p> <input type="checkbox"/> Organiser, planifier <input type="checkbox"/> Déléguer <input type="checkbox"/> Contrôler <input type="checkbox"/> Stimuler / Soutenir <input type="checkbox"/> Animer / Coordonner <input type="checkbox"/> Décider <input type="checkbox"/> Résoudre des conflits <input type="checkbox"/> Négocier |
| <p style="text-align: center;">Comportement d'ordre physique</p> <input type="checkbox"/> Dynamique / Énergique <input type="checkbox"/> Rapide / Productif <input type="checkbox"/> Bonne résistance physique <input type="checkbox"/> Habileté manuelle <input type="checkbox"/> Habileté motrice / coordination | <p style="text-align: center;">Comportement d'ordre intellectuel</p> <input type="checkbox"/> Méthodique / Rigoureux <input type="checkbox"/> Ordonné / Organisé <input type="checkbox"/> Réfléchi <input type="checkbox"/> Efficace <input type="checkbox"/> Prévoyant <input type="checkbox"/> Attentif aux détails / précis <input type="checkbox"/> Compréhension des choses et mécanismes <input type="checkbox"/> Débrouillard <input type="checkbox"/> Tendances à l'analyse <input type="checkbox"/> Tendances à la synthèse <input type="checkbox"/> Évaluation / sens critique <input type="checkbox"/> Intérêt pour l'évolution, le modernisme <input type="checkbox"/> Affinité pour les chiffres <input type="checkbox"/> Affinité pour l'écrit <input type="checkbox"/> Créatif / Imaginaire <input type="checkbox"/> Sens de l'esthétique <input type="checkbox"/> Capacité à faire face à l'imprévu <input type="checkbox"/> Sens pratique <input type="checkbox"/> Lucide <input type="checkbox"/> Perspicace |
| <p style="text-align: center;">Autres tendances</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |

Les freins repérés dans cet exercice ont concerné les intitulés des caractérisations proposées dans la liste qui ont présenté pour les jeunes du groupe des difficultés de compréhension : ainsi, de nombreux termes ou items ont nécessité des explications et une reformulation dans un langage plus accessible à notre public.

Par ailleurs, lors de la deuxième journée, six nouvelles participantes se sont greffées au groupe initial, ce qui a représenté une difficulté pour les formateurs qui ont dû avec elles revenir de manière accélérée sur les premières étapes de la démarche.

Plusieurs suites sont envisagées à ce travail :

- reformuler les items des grilles proposées dans un langage plus accessible à notre public,
- valider avec l'équipe des formateurs les savoir-être retenus par les jeunes, c'est-à-dire vérifier d'éventuelles contradictions entre les attitudes des jeunes et ce qu'elles disent de leurs compétences,
- reprendre cette réflexion avec chaque jeune à partir de la grille qu'elle a renseignée, pour mettre en débat avec elle les différents items qu'elle a retenus, et pour l'aider à en extraire des compétences qu'elle pourra argumenter dans de futurs entretiens d'embauche,
- proposer aux jeunes des mises en situation leur permettant de développer et de conforter ces compétences : mise en situation sous la forme de stages, de chantiers, de bénévolat, etc...

► D – ACCOMPAGNEMENT ET ORIENTATION DES JEUNES

Elise Luthringer, Chargée de projets
Mission Locale Terres de Lorraine (Toul)

Présentation de la structure, de l'action engagée et des caractéristiques du public :

La Mission Locale accueille, accompagne et oriente les jeunes de 16 à 25 ans dans leur insertion sociale et professionnelle. Certains jeunes accompagnés ont quitté le système scolaire depuis quelques années, n'ont pas ou peu d'expériences professionnelles, et, après parfois une longue période d'inactivité, s'isolent et perdent les liens sociaux qu'ils avaient établis. Ils se sentent bien souvent inutiles. Lorsqu'on leur demande ce qu'ils ont fait ou ce qu'ils font, ils répondent « rien ».



Ce retrait de la vie sociale a une incidence très négative sur leur dynamique de recherche d'emploi (en termes de dynamisme, de code de communication, de contact « naturel » avec l'autre) Les employeurs avec qui nous travaillons s'accordent à dire que, dans le cadre des recrutements comme pour le maintien dans l'emploi, l'absence d'activité (sociale, professionnelle) antérieure a entravé leur dynamisme, leur capacité d'échanges, d'intégration dans l'entreprise. C'est pourquoi il nous est apparu important d'imaginer des solutions pour permettre aux jeunes d'acquérir des compétences dans un environnement autre que professionnel et d'apprendre à les valoriser face aux employeurs.

Présentation de la démarche

Cette démarche s'est déclinée autour de deux actions. Une première que nous appellerons l'«action support» conjuguant Tourisme et

démarche d'insertion et une seconde que nous appellerons l'« action verbalisation » (travail avec le cabinet ADH).

- «Action support» : il s'agit d'une action d'immersion des jeunes dans la thématique touristique, qui leur a permis de contribuer au développement touristique du territoire en élaborant des supports de communication. Durant plusieurs mois et accompagnés de professionnels, ils ont rencontré des professionnels du tourisme et créé des supports de communication touristique pour le territoire (vidéos, photos et livret).
- «Action verbalisation» : au-delà du « faire », il nous a semblé intéressant que les jeunes puissent prendre conscience des compétences qu'ils étaient en train de développer et qu'ils puissent les verbaliser. Nous avons donc travaillé avec ADH, un cabinet de recrutement, dont les professionnels ont, à travers différentes rencontres et différentes techniques, amenés les jeunes concernés à traduire leur action en compétences et à les valoriser professionnellement.

L'intérêt de cette action a été de faire prendre conscience aux jeunes que ces activités (action support) qu'ils voyaient comme ludiques pouvaient aussi avoir un sens sur un plan professionnel.

La participation d'ADH qui, en tant que cabinet de recrutement, représente le monde de l'entreprise, nous a paru appropriée pour donner un caractère professionnel et une crédibilité à ce que les jeunes avaient réalisé.

Description de l'action

Douze jeunes de la mission locale se sont mobilisés pour participer à des *actions culturelles et touristiques* sur le territoire de Moselle et Madon (semaine EFA «Egalité Fraternité Agissez !»), travail avec une troupe théâtrale « Focus Carmin » autour de la valeur travail, promotion du tourisme sur le territoire). Sur ces douze, huit jeunes se sont réellement investis de façon régulière.

Ils ont œuvré à la création de clips vidéo autour des activités touristiques du territoire (mine du Val de Fer, randonnée, vélo) et à des prises de vues photographiques pour lesquels ils ont été à la fois

photographes et figurants : formés et encadrés par un professionnel, ils ont réalisé, par stages de 2 jours sur chaque thématique, des vidéos et photos de ces activités touristiques, en se rendant sur les sites et en rencontrant les principaux acteurs associatifs. Ils ont procédé dans un deuxième temps au montage de ces supports.

Ils ont contribué également à la création d'un guide touristique « On a testé pour vous...» pour lequel les jeunes ont pu aller tester les activités (loisirs, restauration...) et donner leur avis en créant un outil d'évaluation et en en rendant compte à travers l'écriture et la mise en forme d'un guide touristique.

Tout au long des actions support, les jeunes du groupe ont rencontré et travaillé de façon régulière avec le cabinet ADH pour identifier et verbaliser les compétences professionnelles qu'ils étaient en train d'acquérir dans un cadre non professionnel.

Calendrier de l'action

- MAI : *Préparation de l'engagement du projet*
Travail de concertation entre la mission locale et ADH sur la mise en œuvre du projet.

- JUIN : *Information collective auprès des jeunes ayant participé aux actions passées*
Présentation du cabinet ADH aux jeunes.
Présentation de la démarche et adhésion de certains.

- JUILLET : *Travail collectif sur la verbalisation des compétences*

Un retour sur les actions menées a été co-animé par la Mission Locale et ADH : il s'est agi d'aider les jeunes à mettre en mots ce qu'ils avaient réellement fait. Un travail a été entrepris d'identification des compétences acquises, de différenciation des savoir-faire et des savoir-être, ainsi que de compréhension des attentes des entreprises.

- SEPTEMBRE : *Accompagnement individualisé des jeunes*

Les participants n'ayant pas tous réalisé les mêmes actions, la conseillère de la Mission Locale a repris individuellement le travail de verbalisation engagé en juillet. En s'appuyant sur l'outil SHERPA

mis en place par ADH, chaque jeune a pu faire le point sur ce qu'il a réalisé, le traduire en compétences et ainsi remplir une grille de compétences qui a ensuite été communiquée à la consultante d'ADH.

- OCTOBRE : *Simulations d'entretien*
Une consultante d'ADH, en se basant sur le logiciel SHERPA et la grille de compétence remplie par les jeunes, a rencontré chaque jeune individuellement pour une simulation d'entretien.

Les simulations se sont déroulées ainsi :

- entretien d'une heure sur la base des objectifs fixés (expériences et compétences transverses) ;
- débriefing d'une demi-heure avec le jeune et travail sur les points qu'il n'a pas réussi à aborder ou mettre en valeur ;
- débriefing tripartite avec la conseillère mission locale sur les points positifs de l'entretien et les points à améliorer.

Bilan de l'action

Sur les douze jeunes investis dans « l'action support », huit se sont réellement mobilisés de façon régulière et seulement quatre jeunes sont allés jusqu'au bout de « l'action verbalisation ». Cette action se déroulant sur plusieurs mois, certains jeunes ont trouvé du travail ou ont intégré une action de formation entre l'engagement de la démarche et la dernière étape de verbalisation.

A travers des activités « ludiques » les jeunes ont pu acquérir des savoir-être et savoir-faire, certes parfois éloignés de leur projet professionnel mais valorisables et transférables : le travail en équipe, la ponctualité, l'organisation, la créativité, l'initiative, le respect des règles, la capacité de se mobiliser autour d'un projet, l'assiduité, la fiabilité...

La prise de conscience et la verbalisation ont semblé difficiles : les jeunes ont besoin d'être accompagnés pour « transformer » leurs mots en compétences professionnelles. La verbalisation est pour eux plus facile hors des séances de travail : ainsi, lors du bilan de l'action réalisé avec les jeunes, de façon informelle autour d'un repas, ils ont évoqué beaucoup plus facilement ce que cette action leur avait apporté. Ils se sont alors ainsi exprimés : « on a réussi à mener un projet à bien

ensemble » ; « je m'en sers dans mon travail, pour m'adresser aux adultes » ; « je suis plus ouverte, moins timide » ; « maintenant, je suis à l'heure » ; « on a travaillé en équipe » ; « j'ai fait ... », « je sais faire... ».

Limites observées : nous n'avons pas pu suite à cette démarche observer si ce travail de verbalisation avait eu un impact positif lors des entretiens de recrutement que les jeunes ont eu ultérieurement.

► E – APPRENDRE DE L'EXPERIENCE, CONSTRUIRE ET VALORISER DES COMPETENCES

Virginie Morales La Mura, Déléguée Régionale Est
Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV)

Les éléments de contexte

L'AFEV est une association nationale présente dans 43 villes universitaires en France et à Barcelone. Chaque année, elle mobilise plus de 8000 étudiants pour mener des actions citoyennes et solidaires. Les terrains d'engagement sont multiples allant de l'accompagnement individualisé à domicile aux colocations à projet solidaire (KAPS), en passant par le volontariat en service civique.

Dans la Région Est, plus d'une vingtaine de jeunes volontaires en Service Civique s'engagent chaque année pendant neuf mois, au sein des trois pôles, Metz, Nancy et Reims. Globalement, ces jeunes ont tous un baccalauréat, la majorité suit ou a suivi un parcours universitaire, certains passent des concours. Ils vivent cette année de volontariat comme une transition dans l'objectif de conforter leur projet professionnel, de se réorienter, et/ou d'acquérir et faire valoir une expérience professionnelle singulière.

Je noterai ici deux dimensions de l'engagement à l'AFEV :

- L'action au cœur de l'engagement : on apprend ensemble en faisant.
- Chaque engagé vit une expérience unique et déterminante pour sa construction identitaire même s'il n'en est pas forcément conscient !

Ces deux dimensions révèlent des réalités et des objectifs différents en fonction du regard porté :

- D'un point de vue individuel, il paraît essentiel que chaque jeune qui vit cet engagement à l'AFEV puisse être accompagné dans les évolutions provoquées quant à son orientation professionnelle, et dans ses décisions personnelles, par exemple pour un changement de parcours universitaire. Accompagnement lui permettant de se révéler à soi-même mais également à l'autre par la mise en conscience et en mots des expériences, des engagements, des convictions et des savoirs mobilisés dans ce parcours.
- Du point de vue de l'association, il paraît essentiel de capitaliser toutes ces actions et ces expériences pour apprendre collectivement et soutenir la capacité et l'énergie d'adaptation du jeune à un environnement mouvant. En raison du renouvellement annuel de la quasi-totalité des jeunes engagés, les salariés, tuteurs de ces volontaires, doivent impulser cet apprentissage expérientiel pour chaque année engager de nouveaux jeunes dans une dynamique d'évolution des projets et les actions.

Description de la démarche

La démarche d'accueil, d'accompagnement, de formation et de valorisation est ainsi engagée à partir de l'articulation de ces deux perspectives :

1. Permettre aux jeunes engagés à l'AFEV de raconter leurs actions, leurs expériences, de verbaliser et de s'approprier les compétences développées.
2. Mettre en place des moyens humains et des outils pour que ces expériences d'engagement et ces compétences acquises puissent être capitalisées et valorisées au sein de l'AFEV comme des éléments apprenants structurants.

Afin de répondre à ces perspectives complexes quant aux publics (jeunes engagés et salariés), et quant aux enjeux (individuels, collectifs et institutionnels), j'ai choisi d'appuyer la démarche sur deux dynamiques à visée réflexive : l'accompagnement au développement des compétences et les échanges de pratiques. Démarche menée sur neuf mois et alternant des temps individuels et collectifs.

L'accompagnement au développement des compétences

Dans un premier temps j'ai fait le choix d'impulser une dynamique des salariés en vue d'une définition commune de la compétence et pour permettre à chacun de devenir à la fois personne ressource auprès de chaque jeune engagé et porteur de la démarche auprès de ses partenaires. Nous avons articulé des temps individuels et des temps collectifs et proposé différents supports qui ont permis une construction progressive des compétences des jeunes selon quatre étapes :

1. **Dire l'action** : à l'aide du schéma des expériences marquantes, du récit de vie, et de la proposition « dessine tes compétences ».
2. **Se connaître** : à l'aide du photolangage (présenté dans le chapitre 2 « outils ») et d'autres supports.
3. **Opérer une distanciation** : plusieurs fois dans l'année, chacun a un temps pour exposer son parcours à son tuteur et à ses pairs, ce qui l'aide à une meilleure compréhension de son propre parcours.

4. **Valoriser ses compétences** : par la réalisation d'un livret de compétences, l'utilisation de Lorfolio, et la simulation d'entretiens.

Les échanges de pratiques

Les échanges de pratiques permettent tout à la fois de prendre conscience des compétences développées dans l'action et d'en construire de nouvelles en dépassant les difficultés rencontrées et énoncées au groupe. Pratiquement, nous proposons aux jeunes engagés de rejoindre des groupes thématiques constitués en fonction de leurs missions ; par exemple, les volontaires en résidence, les volontaires qui assurent l'accompagnement individualisé, ceux qui travaillent avec les colocataires à projets solidaires (« kapseurs »).

L'échange de pratiques se structure autour de six étapes :

- Chaque participant prépare la présentation d'une pratique de son choix, à partir d'une fiche situation proposant les trois axes suivants :
 - Quelle est la pratique que je souhaite partager ?
 - Dans quelle situation l'ai-je mise en œuvre ?
 - Quels résultats ont été obtenus ?
- Un volontaire commente sa fiche et décrit la situation (15 mn).
- Le groupe interroge la personne pour définir avec le plus de précisions possibles ce qu'elle a fait et comment elle a fait (20 mn).
- La personne et le groupe essaient de repérer les modes opératoires et les conditions de réussite de la pratique décrite et réfléchissent aux bénéfices engendrés pour la personne et pour l'environnement (15 mn).
- Le groupe cherche à enrichir cette pratique en proposant des variantes, des alternatives, des adaptations (10 mn).

- Chaque participant prend ensuite la parole pour énoncer ce qu'il retient pour lui-même de ces échanges sur cette pratique et indique un point d'application immédiat de cet apprentissage (15 min).

Les intérêts de la démarche

C'est une démarche qui mobilise intrinsèquement à la fois l'action et les compétences, le faire et le dire. Elle repose tout autant sur les compétences acquises dans d'autres contextes que sur celles mobilisées et construites en action au sein de l'Afev. La démarche accompagne la progression individuelle et collective, la réflexion partagée avec les pairs et permet à chacun d'être acteur.

Les difficultés/les limites de la démarche

Même si les jeunes engagés à l'Afev sont volontaires et mobilisés dans les actions et sont demandeurs d'un accompagnement à la valorisation des compétences, il leur est difficile de rentrer pleinement dans cette démarche de valorisation des compétences. Les outils introduisant à ce travail sur soi pour ensuite se dire aux autres sont déstabilisants. Et ils ont besoin de temps pour s'approprier pleinement la démarche.

► F – COMMENT METTRE EN OEUVRE UNE STRATEGIE DE DEVELOPPEMENT PERSONNEL DANS UNE EXPERIENCE DE SERVICE CIVIQUE

Didier Pierrot, Secrétaire Général
Fédération Culture et Liberté

Contexte :

Occuper une fonction ou trouver un emploi nécessite deux types de compétences : des compétences techniques qui sont spécifiques au métier exercé, mais aussi des compétences dites génériques ou transversales. Elles font référence à des savoir-faire sociaux, des savoir-être, des aspects de la personnalité.

Elles sont souvent peu définies, que ce soit par les personnes qui en sont porteuses, ou par les employeurs qui affirment pourtant que, de plus en plus, c'est sur la base de ces compétences que les décisions de recrutement se prennent, au même titre que les diplômes ou l'expérience.

Dans le cadre des missions de Service Civique, les jeunes volontaires réalisent des activités et de ce fait développent des compétences. Pour autant, ils ne savent pas les verbaliser et donc pas les valoriser dans la suite de leur parcours. Ils savent d'autant moins se placer, au cours de leur expérience de volontariat, dans une posture proactive de stratégie de développement de leurs compétences.

L'objectif de la formation proposée à ces jeunes volontaires est de leur permettre d'appréhender les notions et les enjeux de l'approche par compétence, de leur faire prendre conscience des compétences qui sont en jeu dans leur expérience de Service Civique, de leur apprendre à les reconnaître, les valoriser et les faire reconnaître. Ainsi, la formation aborde la définition de la

compétence, la reconnaissance du caractère éducatif d'une expérience de Service Civique, les modalités d'évaluation et de valorisation du parcours.

La question de la centration autour du jeune «porteur des compétences» est essentielle. La démarche vise à permettre au jeune en service civique d'y développer du sens et son pouvoir d'agir. Elle vise à favoriser un authentique processus d'évolution dans lequel le jeune et son tuteur changent le regard qu'ils portent sur l'expérience de service civique, celle-ci aidant le jeune à se mettre au centre d'un parcours d'apprentissage et de valorisation et à engager une démarche de projet et de construction.



Mise en œuvre de la formation :

Une première session de formation s'est déroulée du 20 au 22 octobre 2014 en internat au Relais des Etangs à Languimberg, près de Sarrebourg.

Profil des participants :

La formation visait des jeunes débutant leur mission de service public, quel que soit leur profil :

- jeunes diplômés qui voulaient faire une pause et développer des qualités et des valeurs que leur formation initiale n'avait pas installées ;
- jeunes en situation de décrochage cherchant à reprendre confiance et à gagner en autonomie.

Dix-sept jeunes s'étaient inscrits à la formation. Elle a accueilli finalement quinze jeunes. Treize

jeunes ont intégralement suivi les trois jours de formation. La majorité des jeunes venait de démarrer leur service civique depuis quelques semaines.

Deux types de jeunes ont « cohabité » durant la formation :

- neuf jeunes effectuaient un service civique « classique ». De formation généralement supérieure, ils étaient accueillis dans des associations pour remplir des missions bien définies :

- 4 jeunes effectuaient des missions d'animation dans une maison d'accueil spécialisée ;
- 3 jeunes effectuaient des missions dans un centre social (petite enfance, cours de français langue étrangère, animation) ;
- 1 jeune menait un projet de chantier de rénovation de mobilier d'un refuge d'animaux ;
- 1 jeune participait à la promotion de son club de foot ;
- 1 jeune devait promouvoir un centre d'accueil d'artistes en résidence.

- six jeunes en grande difficulté sociale étaient accompagnées par une association messine et utilisaient le service civique pour développer des expériences. Ils avaient été positionnés par le service éducatif. Ils ont été accompagnés par les éducatrices spécialisées qui se sont relayées sur les trois jours de formation.

Sur l'autre groupe, seul un tuteur avait pris le temps de participer à la formation le premier jour.

Les deux jeunes qui ont abandonné la formation à la fin de la première journée étaient le jeune le plus diplômé du premier groupe, et le jeune le moins diplômé du deuxième groupe. L'un comme l'autre avait exprimé une difficulté, non par rapport à la formation, mais concernant leur intégration dans le groupe.

Déroulement de la formation :

La formation a proposé plusieurs modules d'animation faisant appel à des méthodes actives. Des documents ont été remis aux participants tout au long de la formation, soit comme supports d'animation soit comme supports théoriques pour aborder la notion de compétence en lien avec l'expérience de service civique.

Un premier module a permis rapidement de constituer un esprit de groupe et de situer la formation dans l'expérience de service civique. Il a permis de faire émerger les similitudes entre les participants tout en mettant en avant les valeurs d'engagement dont ils sont porteurs.

Les modules suivants ont permis aux participants

- de se placer dans un des objectifs du service civique : enrichir leur expérience et faciliter leur parcours ultérieur ;
- d'identifier qu'il existe d'autres modes d'apprentissage que la formation initiale ;
- de pointer l'importance de la combinaison savoir, savoir-être et savoir-faire ;
- de montrer les proximités, au sein même de ce groupe de formation, entre leurs missions de service civique ;
- de passer de la notion d'activité à l'identification des compétences mises en œuvre.

Les participants ont pu exprimer la perception qu'ils avaient d'eux-mêmes, de leur tuteur et de leur relation avec ce tuteur. L'exercice a été un support d'expression des disparités ressenties au sein du groupe et une possibilité de prendre du recul.

Dans une deuxième phase, les modules suivants ont permis aux participants :

- de travailler la notion de plan d'action et de négociation. Il a été proposé une fiche présentant un modèle de tableau de bord ;
- de prendre du recul et d'identifier les différents critères d'un poste ;

- et enfin, d'identifier la volonté d'engagement des participants à mettre en œuvre la formation.

Ce dernier module a montré l'excellent accueil de la formation par l'ensemble des participants.

L'évaluation de la formation:

Les retours sur le vécu du Service Civique :

Tout au long de la formation, mais plus particulièrement durant le module « La relation avec leur tuteur », les jeunes ont pu exprimer leur ressenti de l'expérience de Service Civique en cours. Il en ressort que :

- le besoin est très fort de s'exprimer, de se retrouver entre jeunes participant à la même expérience, de se découvrir des analogies en termes de missions, de compétences, de relation avec leur environnement ou avec le tuteur.
 - Les relations avec les tuteurs peuvent être très disparates, en fonction de l'implication variable de ces derniers. Derrière la notion de « carte blanche », se dissimule parfois un manque de suivi. Les jeunes sont par contre demandeurs d'une confrontation régulière, d'un suivi et d'une évaluation de leurs activités.
 - Le besoin de pouvoir s'identifier comme volontaire dans le cadre d'un groupe rassemblant d'autres volontaires de service civique, est également très fort. La formation proposée au démarrage de l'expérience de service civique le permet. Les participants sont réellement partis de la formation en se sentant porteurs d'une identité de volontaires.
- Le déroulement en internat de la formation est sur ce point fondamental :
- Il a permis de renforcer les liens entre les participants. D'ailleurs ils ont échangé leurs adresses courriel.
 - Il a permis aux participants de partager sur des problématiques non abordées par la formation. Par exemple, une jeune architecte a pu recueillir les bases de l'élaboration d'un plan d'action auprès d'une autre volontaire qui avait abordé ce thème dans sa formation initiale.

L'acquisition des notions de la démarche compétence

Un module proposé en début de troisième journée a permis de démontrer la bonne compréhension de ces notions par l'ensemble des participants, quel que soit leur niveau de formation initiale :

- le processus d'acquisition des compétences,
- les apprentissages formels, non formels et informels,
- la compétence comme construction, comme résultat d'une combinaison pertinente entre plusieurs ressources pour réaliser une ou plusieurs activités dans un contexte donné
- les distinctions entre connaissance, pratique, attitude, activité, performance....

Evaluation générale :

La formation a permis aux jeunes démarrant leur expérience de service civique de :

- comprendre les enjeux de leur mission, tant en terme de valeurs que d'apport personnel dans la construction de leur parcours d'insertion ;
- s'identifier comme volontaires intégrant un mouvement, une dynamique...
- trouver des clés pour transformer leur expérience en accroissement de compétences et valoriser cette expérience de service civique dans leur parcours ultérieur.

La formation, malgré l'importance de la partie théorique, a été très bien accueillie par les stagiaires grâce à une animation active et participative. En effet en se centrant sur la démarche de l'apprenant, elle a permis au jeune d'être véritablement acteur de son savoir et de son épanouissement : «*Formation ludique, interactive, utile : les exercices sont une super méthode d'apprentissage, on assimile mieux les informations* ». Elle est ainsi adaptée à tout public.

En fin de formation, les jeunes ont dit avoir acquis des apports non seulement sur les compétences, mais aussi sur la posture à adopter au démarrage du service civique : «*Cela va me permettre de m'orienter et d'avoir plus d'objectifs lors du commencement de mon contrat civique* ».

Au cours de la formation les jeunes ont pu intégrer les notions et les enjeux de l'approche par compétence : «*Savoir, savoir-être, savoir-faire*», «*Prendre conscience de ce qu'est réellement une compétence*». Ils ont pris conscience des compétences en jeu dans leur expérience de service civique. Ayant appris à les reconnaître, ils seront plus à même de les valoriser et de les faire reconnaître. Ils citent ainsi aussi bien la rédaction correcte d'une lettre de motivation que l'idée du tableau de bord : «*découverte d'une méthodologie, mode d'emploi, outils (car personne ne nous explique avant les enjeux du service civique)*».

La formation, en abordant la définition de la compétence, a permis aux jeunes volontaires de prendre conscience du caractère éducatif de leur expérience de service civique. Ils ont ainsi pris conscience que les activités réalisées au sein de leur service civique constituent des opportunités d'acquisition de compétences ou/et de mise en œuvre concrète de connaissances acquises dans le monde éducatif, par exemple.

La formation a également abordé les modalités de valorisation auprès des futurs recruteurs, à travers la question de la rédaction de CV et de lettres de motivation notamment. La formation s'est ainsi surtout centrée sur le jeune « porteur des compétences ». La démarche engagée a permis ainsi au jeune entamant son service civique de construire du sens et de développer son pouvoir d'agir.



► G – ACCOMPAGNER DES PERSONNES DANS LA CONSTRUCTION DE LEUR PORTEFEUILLE D'EXPERIENCES ET DE COMPETENCES

Anne Flye Sainte Marie, Maître de conférences
Université de Lorraine

Contexte

Je propose ici un retour sur l'accompagnement apporté durant plusieurs années à des étudiants dans la réalisation de leur portefeuille d'expériences et de compétences (PEC). Ces étudiants relevaient de formations de l'Université de Lorraine, la Licence Sciences de l'Education et le Master Conduite de Projets et Développement des Territoires.

Les étudiants, à la veille de choisir leur orientation professionnelle, ne pensent pas spontanément à mettre en valeur leurs acquis personnels, hormis peut-être les acquis construits au cours de leur parcours d'études. Ils ont en particulier tendance à « occulter » les ressources héritées de leurs pratiques culturelles, sportives, associatives, bénévoles et des expériences vécues au fil de leur parcours dans leur environnement familial et social. Ce qui les amène à communiquer une image d'eux-mêmes probablement trop partielle.

Depuis peu, le dispositif du Projet Personnel et Professionnel (PPP) a été instauré dans les licences au sein de l'Université de Lorraine (cf plus loin la présentation du PPP à l'UL par Marie Odile Charon). La réalisation du PEC telle que décrite ici, aujourd'hui reprise par une collègue, a trouvé naturellement sa place dans ce dispositif.

Mise en œuvre

Je décris ici la démarche proposée à ces différents groupes d'étudiants, démarche dans laquelle j'ai conjugué un cadrage collectif de la construction du PEC et un accompagnement individualisé.

Après une présentation rapide de l'histoire du « port-folio » comme outil de valorisation du parcours personnel, formatif et professionnel, d'abord utilisé en Amérique du Nord dans le domaine de l'andragogie (formation des adultes) avant d'être repris dans le domaine de la formation initiale, j'annonce la progression qui va être suivie pour construire le PEC, ce document qui rendra compte des compétences acquises par chacun.

Je leur propose trois étapes successives d'identification, de mise en mots et de présentation :

- des *activités pratiquées* et des *expériences vécues* au long du parcours (ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont vécu) ;
- des *apprentissages réalisés* au cœur de ces activités (ce qu'ils ont appris et/ou appris à faire) ;
- des *compétences ainsi construites*, ressources transférables dans d'autres contextes (ce qu'ils peuvent mettre en avant comme maîtrise installée de connaissances et/ou d'aptitudes cognitives et pratiques).

Cette progression *activités-apprentissages-compétences* me semble nécessaire : car nous n'accédons pas d'emblée à nos compétences sans avoir identifié d'abord quelles situations et activités ont pu constituer pour nous *des expériences significatives*, comment elles nous *ont permis d'apprendre*, c'est-à-dire d'installer dans les différents registres, des connaissances, des attitudes et dispositions, des savoir-faire, des capacités pratiques, etc..., toutes ressources que nous pourrons *mobiliser dans d'autres contextes*.

Voici, tiré du PEC d'une étudiante, un exemple montrant la progression entre ces trois registres :

Etudiante de licence : (extrait)

Activité : Atelier de théâtre avec mon collègue, de 4 à 6 heures de répétition par semaine.

J'ai appris à :

- *Mémoriser un texte*
- *Donner les bonnes intonations de voix*
- *A parler en public*
- *A m'exprimer autrement que par la parole*

Compétences :

- *La confiance en soi*
- *S'investir sur le long terme*
- *Ecouter et être attentive aux autres*
- *Elaborer un projet de groupe*

1^{ère} étape : les activités

Je propose à chacun(e) de retrouver toutes les activités réalisées et expériences vécues tout au long du parcours, dans les différents contextes de vie, d'activité, de travail : inventaire à faire « en vrac », au fil des souvenirs qui reviennent, sans trier, en remontant jusqu'à l'enfance et à l'adolescence.

De nombreux registres d'activités sont ainsi revisités : au sein de la famille ou de l'entourage, dans le contexte scolaire ou universitaire, activités ludiques, hobbies, activités culturelles, sportives, activités dans le cadre d'associations, de partis, de syndicats, de clubs, d'équipements socio-culturels, jobs de WE ou d'été, stages, petits boulots, emplois, productions, réalisations, responsabilités, etc...

Pour retrouver ces activités et expériences parfois anciennes et ainsi plus ou moins enfouies, je propose aux étudiants de « balayer » mentalement les lieux successifs où ils ont vécu, ce qui leur permet de « se revoir » eux-mêmes dans ces activités (solicitation de la mémoire concrète).

Je leur propose deux modalités de présentation des activités et expériences ainsi retrouvées :

- un inventaire présenté sous forme de *récit, de liste, de schéma* reprenant les pratiques correspondant à chaque *lieu de vie ou contexte d'activité* ;
- une synthèse organisée de ces activités et expériences sur trois ou quatre *flèches chronologiques* (« flèches du temps ») reprenant les principaux *champs de l'expérience* (activités culturelles, sportives, associatives, emplois....) construite dans les différents « lieux de vie » ainsi identifiés.

Si l'inventaire par lieux de vie est suffisamment détaillé, la synthèse chronologique (base importante pour la rédaction d'un CV) peut être

plus concise quant à la caractérisation de l'activité, en s'attachant surtout aux dates et aux périodes. Bien sûr les champs d'expérience peuvent être différents d'une personne à l'autre, à part bien sûr le champ scolaire et formatif, commun à tous les parcours.

J'invite les étudiants à une description la plus précise possible : par exemple, des termes assez généraux comme « loisirs avec voisins », « activité artistique », « animation auprès d'enfants » ou « gestion de stocks », semblent décrire la nature des pratiques exercées, mais ne permettent pas de fait de caractériser finement les activités pratiquées.

2^{ème} étape : les apprentissages

Je propose ensuite aux étudiants de repérer les apprentissages qu'ils ont réalisés à partir des activités et expériences caractérisées. Je les invite à désigner ces apprentissages par des verbes suivants :

- je connais... je comprends... (pour désigner des apprentissages d'ordre cognitif) ;
- j'ai appris à ... j'ai appris comment... je sais... je suis capable de... (pour désigner des apprentissages pratiques, méthodologiques, procéduraux, techniques ou des savoir-être...).

Comme dans l'étape précédente, importance d'un repérage fin : j'ai appris « la gestion » ; ou j'ai appris « à devenir entraîneur » restent des caractérisations peu précises de ce qui a été appris. Il est important de préciser ce que j'ai appris et appris à faire dans l'exercice de la fonction d'entraîneur, ou dans une activité de gestion.

Voici, pour exemple, des extraits de la caractérisation de leurs activités et apprentissages proposée par plusieurs étudiants :

Etudiante de licence : (extrait)

Dès que j'ai eu 17 ans, j'ai passé mon BAFA, au départ un peu poussée par mes parents mais ce fut une révélation pour moi, j'ai perdu ma timidité, je me suis découverte à l'aise avec les autres. Au cours de cette formation :

- * j'ai préparé des activités afin d'animer un groupe*

d'enfants

- * j'ai découvert les lois concernant les enfants*
- * j'ai vu comment veiller à leur sécurité*
- * j'ai découvert comment « fonctionnait » un enfant : ses émotions, ses ressentis*
- * j'ai eu des cours sur la vie quotidienne des enfants (temps de sommeil, hygiène, nourriture, centre d'intérêt en fonction de l'âge)...*
- Depuis que j'ai obtenu le BAFA, je n'ai pas passé un été sans faire de colonie. C'est un univers où on côtoie d'autres animateurs, des enfants et où des relations d'amitiés s'installent. Au cours de cette expérience professionnelle j'ai pu :*
- * préparer des activités*
- * aider les enfants dans les temps de vie quotidienne*
- * régler des conflits entre enfants*
- * motiver les enfants*
- * faire des nuits de garde*
- * faire des réunions*
- * trouver des solutions lorsqu'une activité ne convient pas*
- * prévoir des activités à la plage*
- * m'assurer de leur sécurité dans l'eau et hors de l'eau*
- * m'assurer de leur bien être pendant leur séjour*
- * être disponible pour eux*
- * animer un jeu*
- * rappeler les règles de vie*
- * réprimander des enfants*

Assistant d'éducation, étudiant de licence : (extrait)

À la rentrée 2013, j'ai pu commencer une nouvelle étape dans ma formation. Des horaires informatiques m'ont été attribués avec différentes classes, où le déroulement de chaque séance est libre. J'apprends donc à gérer mes séances à l'avance, à préparer des apprentissages pour les élèves de cycle 3. J'ai également la chance de venir en aide à un petit garçon de CE1 qui se sent démuné par rapport aux autres élèves de sa classe.

Etudiant de master : (extrait)

- Ma formation d'éducateur sportif m'a permis d'apprendre les règles du football pour cette catégorie d'âge, d'adapter mon discours à des jeunes enfants (5 à 7 ans). Elle m'a aussi permis d'imaginer des jeux autour du football pour permettre aux enfants de s'amuser, et en même temps de développer leur motricité et*

d'affirmer leur caractère sur et en dehors du terrain.

- *Mon job d'été dans la section « Espaces verts » de ma commune m'a principalement appris la rigueur du monde du travail et à être sous l'autorité d'un chef d'équipe, car ce fut ma première expérience professionnelle. Durant cette période de deux semaines, j'ai aussi pu apprendre à me familiariser avec certains outils (débroussailleuse, taille haie...) qui me servent encore aujourd'hui.*
- *Durant ce stage d'observation dans l'association « ... », j'ai appris à aborder des gens dans la rue avec une caméra, à réaliser des interviews ou encore à réaliser un montage audiovisuel. J'ai également approfondi la connaissance de mon territoire en rencontrant différentes personnalités locales (un responsable d'une usine, un responsable d'un centre d'aide au travail, un responsable du club de foot de Sarreguemines, des responsables politiques...).*

3^{ème} étape : les compétences

A partir de la caractérisation des apprentissages réalisés dans l'étape précédente, j'invite les étudiants à dégager les compétences correspondantes, à savoir les acquis identifiables et transférables dans d'autres contextes, et à en organiser la présentation.

Je leur propose différentes modalités de catégorisation, par exemple

- selon les différents types de savoirs (cf exemples ci-dessous)
- et/ou selon le niveau de maîtrise (débutant, maîtrise, expert),
- ou en regroupant les compétences identifiées autour de grandes fonctions : former, négocier, communiquer, créer....



Etudiant de master : catégorisation selon les types de savoir (extrait)

| | | |
|--|--|--|
| Du côté du « savoir-faire » | La maîtrise de gestes et techniques simples | Je sais utiliser une base de données pour me renseigner. Je sais utiliser un dictaphone, un appareil photo, une imprimante, une relieuse. |
| | La maîtrise de procédures et de techniques | Je sais utiliser des logiciels comme PowerPoint, Elan, Works, Excel. Je sais réaliser un article de journal en respectant les règles journalistiques. Je sais réaliser un plan de communication, une brève, un communiqué de presse. Je sais organiser un événement communicationnel, et aider à la réalisation d'une conférence de presse. Je sais faire des affiches, des flyers, des spots vidéo sur un événement ou une marque. |
| | Les « savoir-faire » cognitifs | Je sais faire une synthèse d'un texte. Je sais trouver l'information et la retranscrire. Je sais structurer un article. |

Etudiant de master : catégorisation selon les types de savoir (extrait)

| | | |
|---------------------------|---------------------------------------|--|
| Le « savoir-être » | Le « savoir-être » relationnel | <ul style="list-style-type: none"> • Négocier • Etre sociable • M'exprimer clairement • Prendre la parole face à un public • Sais travailler en équipe |
| | Le « savoir-être » interne | <ul style="list-style-type: none"> • Etre autonome • Etre ambitieux • Capacité de flexibilité • Gérer mon stress • Faire preuve de patience |

Etudiant de master : catégorisation selon les fonctions (extrait)

Communiquer : J'ai appris à dialoguer avec les autres et à adapter mon discours en rapport de mon interlocuteur. Communiquer c'est surtout échanger avec l'autre, et je suis capable d'écouter tout en exprimant mon opinion.

Je sais animer une réunion, déléguer des responsabilités et exposer mes idées. Je suis capable de faire comprendre mon point de vue et confier des tâches.

Administrer : Je suis capable de gérer différents protocoles (réponse aux clients, création de

factures, envoi de courrier) et de classer les documents.

Organiser : Je sais aménager et structurer mon poste pour l'optimiser, et j'anticipe sur les impératifs futurs en planifiant mon travail.

Je peux améliorer une méthode de travail et la rationaliser et je peux élaborer de nouveaux protocoles si c'est nécessaire.

Je suis capable d'enquêter pour obtenir les informations nécessaires, examiner les différents cas et proposer des solutions adaptées à chaque situation spécifique

Bilan et retour sur la démarche

Notons qu'à l'issue de l'élaboration de leur PEC, je propose aux étudiants de réaliser un retour réflexif sur ce que leur a apporté ce travail : « A l'issue de la réalisation de votre PEC, identifiez les bénéfices de ce travail pour la compréhension de votre parcours personnel et l'identification de vos acquis au cœur des différentes expériences vécues, les liens que vous établissez ou non entre les acquis ainsi identifiés et votre projet professionnel actuel, et les effets éventuels de ce travail pour votre positionnement identitaire et votre image de vous-même ».

Même si quelques étudiants résistent à ce travail, le trouvant inutile ou fastidieux, ou si d'autres produisent un PEC *a minima* en restant dans des approches très générales de leurs acquis, ils sont nombreux à pointer les bénéfices retirés en termes d'une meilleure image d'eux-mêmes. Et beaucoup expriment que la réalisation de leur PEC va d'abord leur permettre de mieux parler de leur parcours, de leurs expériences et de mieux se présenter comme « offreurs de compétences », par exemple lors d'entretiens d'embauche ou de sélection.

C'est ce dont témoignent les quelques extraits qui suivent :

« J'ai pu aussi revoir mes expériences passées sous un angle nouveau. J'avais jusque-là une vision trop réductrice de ce que j'avais fait dans tel ou tel domaine » (étudiant de licence).

« J'ai réussi à mieux identifier et comprendre le chemin que j'ai tracé, et qui continue de se tracer, notamment en faisant le lien entre mes différentes expériences, plus ou moins récentes, afin de tirer profit de chacune d'elles » (étudiant de licence).

« Ce travail m'a permis d'identifier d'où je viens pour savoir où je vais. Définir mes différentes expériences et les mettre en lien avec des compétences acquises en cours, ou à développer était très intéressant » (étudiante de master).

« Ce travail de portefeuille de compétences m'aura été bénéfique dans le sens où, en recensant tout ce que j'avais pu vivre et faire depuis 23 ans de manière synthétique, j'ai pu voir mon parcours de A à Z, et me suis rendue compte que j'avais déjà découvert, appris et vu énormément de choses. Je

pense que le portefeuille de compétences peut être un atout pour se faire reconnaître mais aussi et surtout pour se connaître soi-même » (étudiante de master).

Les difficultés évoquées par les étudiants dans ce travail relèvent de la mémorisation de moments un peu anciens de leur parcours et de leur tendance à occulter les apprentissages liés aux situations non professionnelles. Certains évoquent aussi une certaine réticence à parler d'eux-mêmes.

Enfin, sur le plan de l'analyse, la distinction entre *apprentissage* (ce qui a été appris dans tel contexte, dans telle situation) et *compétence* (ce qui constitue un acquis suffisamment installé pour être transférable dans d'autres contextes, dans d'autres situations) reste encore difficile pour un certain nombre d'étudiants.

► H - UTILISATION DES E-PORTFOLIOS DANS LE CADRE DU PROJET PERSONNEL ET PROFESSIONNEL A L'UNIVERSITE DE LORRAINE

Cécile Charon, chargée d'accueil et de documentation
au Service d'OrientatIon et d'Insertion
Professionnelle (SOIP) de Metz
Université de Lorraine

Contexte

Le Projet Personnel et Professionnel est une démarche de recherche et de construction personnelle qui permet à l'étudiant de se fixer des objectifs professionnels, et de trouver le meilleur chemin en terme de formation pour y parvenir.

Le PPP est élaboré sur la base :

- D'un bilan des compétences de l'étudiant, de ses aspirations personnelles, et de ses choix professionnels : connaissance de soi, analyse de son expérience.
- De la découverte de l'environnement professionnel concerné, du marché du travail : recherche documentaire, témoignages de professionnels.
- De l'apprentissage des techniques de recherche d'emploi : élaboration de CV, rédaction de la lettre de motivation, entraînement à l'entretien...

Tous ces éléments mis en adéquation, l'étudiant sera capable de se positionner par rapport au métier visé et aux attentes des entreprises.

Le dispositif de PPP a été mis en place à l'UL dans toutes les filières de licence avec une progression dans la réflexion :

- **1^{ère} année** : découverte du monde professionnel à travers l'interview de professionnels afin de construire une représentation la plus réaliste possible d'un métier.
- **2^{ème} année** : approfondissement de la connaissance des spécialités et des débouchés d'une filière et réflexions sur ses atouts, ses traits de personnalité, ses valeurs, ses attentes, ses compétences.
- **3^{ème} année** : méthodologie (CV, lettre de motivation, entretien).

Grâce aux deux portefeuilles d'expériences et de compétences « *Lorfolio* » et « *PEC* » mis à sa disposition, l'étudiant a la possibilité d'affiner progressivement sa connaissance de soi et son projet pour être ainsi davantage capable de se positionner dans la perspective de son insertion professionnelle.

Dans le cadre de la verbalisation et la valorisation des compétences acquises dans un cadre non formel, c'est cette approche qui nous intéresse plus particulièrement.

Présentation de l'outil

Les e-portfolios ont pour objectifs :

- de faire prendre conscience à l'étudiant de l'ensemble de ses atouts (acquis,

développés, en devenir) dans ou hors de sa formation, qu'il soit en situation de réussite ou non, dans ses différentes expériences.

- de lui apprendre à identifier ses compétences et à les valoriser.
- de lui donner les moyens de les actualiser et surtout de les communiquer aux milieux professionnels.

Initier l'étudiant à gérer ce portefeuille d'expériences et de compétences dès son entrée à l'Université, c'est le sensibiliser à la démarche qu'il sera amené à utiliser tout au long de sa carrière et qui lui permettra de mobiliser des ressources pour faire face aux changements.

Description de la démarche

Pour construire un projet professionnel, il est nécessaire de se connaître, de savoir identifier clairement ses traits de personnalité, ses valeurs, ses motivations, ses attentes, ses centres d'intérêts.

L'objectif n'est pas pour l'étudiant de dresser son profil psychologique, mais de réfléchir sur soi pour pouvoir et savoir communiquer sur sa personne dans les situations professionnelles.

Il est proposé à l'étudiant de réfléchir à ses différentes expériences (de formation, professionnelles et personnelles), à ses atouts personnels et d'en déduire des compétences associées, transversales, numériques et linguistiques.

Dans le cadre des compétences acquises dans un cadre non formel, il est invité à s'intéresser plus particulièrement aux expériences personnelles (activités associatives, culturelles, sportives, expériences à l'étranger, formations personnelles, mandats d'élu, etc.).

Il est demandé à l'étudiant de :

- décrire ses différentes expériences, les activités réalisées, ce qu'il a apprécié, ce qui lui a paru difficile, les initiatives prises, etc. ;
- en déduire les compétences développées à partir d'une grille préétablie ;

- préciser le niveau de ces compétences (notions de base, application, maîtrise, expertise) ;
- les illustrer par un exemple de situation.

Pour chaque expérience, l'accompagnateur favorise la description et la mise en mots. Il est possible également que l'étudiant travaille en autonomie et transmette ses fiches à l'accompagnateur en vue d'un dialogue avec lui.

Il ne s'agit pas de réaliser le plus grand nombre de fiches mais de donner du sens aux fiches qu'on est susceptible de réaliser. Le but est de développer des outils cognitifs et sociaux d'analyse de soi et de l'environnement (notion de réflexivité).

Ce travail peut être complété par une réflexion sur les atouts personnels de l'étudiant (ses intérêts professionnels, ses valeurs et motivations, ses traits de personnalité, son histoire personnelle). L'objectif reste le même : se connaître pour se faire reconnaître et développer un sentiment positif de compétences.

Intérêts de la méthode

Le caractère numérique de ces outils répond aux attentes des étudiants et permet le « traitement de masse » lié aux effectifs et volumes horaires concédés au PPP dans les maquettes des diplômes.

Ces outils apportent une aide à la mise en mots des compétences liées aux situations vécues. Ils incitent à une réflexion au-delà des compétences spécifiques liées à la formation suivie. Il est possible de s'en servir sans accompagnateur au long du parcours professionnel.

Difficultés/limites

L'utilisation des e-portfolios nécessite une bonne maîtrise de l'écrit et des outils numériques. Ceci peut être un frein pour certains publics.

C'est une pratique nécessairement personnalisée et individualisée qui peut s'avérer difficile à accompagner par l'animateur du PPP, lors de la prise en charge de groupes avec des effectifs importants.



Guide réalisé par



La Région
Lorraine

Contacts

Hôtel de Région
Place Gabriel Hocquard
CS 81004 - 57036 Metz CEDEX 1
Tél. : +33 (0)3 87 33 60 00
Fax : +33 (0)3 87 32 89 33
www.lorraine.eu

lorjeunes@lorraine.eu
www.lorjeunes.lorraine.eu