

Volet 3 – Rédiger un guide méthodologique en matière de guidance professionnelle.

04 – Guide de conception d'un « parcours pédagogique multimodal »

04.3 – Cahier des charges pédagogiques

Pilote	CIOFS
Intervenant	CIOFS / FNCIBC
Date	Juillet 2020
Propriété intellectuelle	<p>Licence CC-by-nc-sa 4.0</p> <p><i>Permet toute exploitation de l'œuvre (partager, copier, reproduire, distribuer, communiquer, réutiliser, adapter) par tous moyens, sous tous formats. Toutes les exploitations de l'œuvre ou des œuvres dérivées, sauf à des fins commerciales, sont possibles.</i></p> <p><i>Les obligations liées à la licence sont de :</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>créditer les créateurs de la paternité des œuvres originales, d'en indiquer les sources et d'indiquer si des modifications ont été effectuées aux œuvres (obligation d'attribution) ;</i>• <i>ne pas tirer profit (gain direct ou plus-value commerciale) de l'œuvre ou des œuvres dérivées ;</i>• <i>diffuser les nouvelles créations selon des conditions identiques (selon la même licence) à celles de l'œuvre originale (donc autoriser à nouveau les modifications et interdire les utilisations commerciales).</i>

SYNTHESE

Le modèle de guidance professionnelle multimodal a pour objet de guider les professionnels dans la conception d'un parcours d'accompagnement auprès d'un public en questionnement sur l'orientation professionnelle, la définition d'un projet professionnel, qu'il s'agisse d'un premier positionnement, d'une évolution ou d'un repositionnement.

Le consortium n'a pas souhaité s'arrêter sur un public en particulier qui aurait de fait orienté le travail en prenant en compte des spécificités locales et pédagogiques. Or la situation face à l'emploi, l'orientation, la gestion des compétences est variée selon le pays considéré. Les priorités dépendant des politiques publiques, des contextes de mutations économiques et sociologiques mais aussi et plus simplement des publics adressés à chaque partenaire pratiquant l'accompagnement.

Par ailleurs, il a semblé plus pertinent de s'interroger de manière transversale en quoi le digital impactait les pratiques d'accompagnement, les modalités d'accueil, l'alliance de travail et de renvoyer donc à revisiter une culture voire une identité professionnelle de l'accompagnement détachée de toute contingence de dispositifs ou de problématiques sectorielles.

Le modèle de guidance professionnelle détaille des étapes clés de questionnement professionnel en lien avec des activités digitalisées, médiatisées, proposées en présentiel ou en distanciel,...

L'objet du cahier des charges techniques (livrable O4.2) vise à préciser les attentes fonctionnelles concernant la mise en place d'une plateforme pédagogique comme appui à la mise en œuvre d'activités réalisées par la personne plutôt en asynchrone/distanciel.

Le présent cahier des charges pédagogique a pour objet de définir un socle commun des parties pris pédagogiques qui sous-tendent le développement des activités proposées dans le cadre de l'accompagnement, qu'elles soient présentiellles ou digitalisées.

Les partenaires, au cours de son élaboration, ont débattu des modèles et de leurs limites ou opportunités. Le livrable a pour objet de préciser ces modèles en les resituant dans la dimension du modèle qui les concerne : soit qu'il s'agisse de la dimension purement pédagogique, soit qu'il s'agisse de la dimension d'accompagnement ou encore de la dimension posturale.

Sur ce dernier point, les partenaires s'accordent sur la pertinence à conduire, dans le cadre d'un travail complémentaire à définir (nouveau projet) une étude sur la posture des professionnels de l'accompagnement face à l'incertitude et à la « multi modularisation » de



l'accompagnement (quelles softs skills des professionnels ? quelles hard skills ? quel système de reconnaissance ? ...).

La question d'une identité professionnelle de l'accompagnateur partagée à un niveau européen s'est naturellement posée dans la mesure où l'ensemble des partenaires se sont étonnamment revendiqué d'un modèle fondateur dans la pratique : le modèle ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel). Car si la nature des priorités et mutations politiques, économiques et sociologiques sont hétérogènes, les partenaires partagent le constat de l'obsolescence des projets établis, impactés par l'incertitude et le mouvement. Ce constat a fait évoluer les pratiques de manière homogène vers des modèles permettant de rendre dynamique l'accompagnement en outillant les personnes et en renforçant leur capacité à définir en autonomie un projet.

Néanmoins, les partenaires ont très vite interrogé la prégnance du projet comme objet central de mobilisation ou de questionnement professionnel. D'abord l'incertitude croissante amenuise la pertinence du projet, même dans un cadre où la personne est rendue autonome pour conduire (de manière guidée ou non) sa réflexion et son cheminement. Par ailleurs, la place du projet comme objet de l'accompagnement renvoie nécessairement à considérer que celui-ci correspond à la demande sociale et donc à ne considérer qu'une partie des publics : pour certains publics, l'entrée « projet » est un frein à mobiliser un accompagnement. De fait cette approche n'est plus compatible avec les attentes précisées plus haut : déterminer le fondement transversal d'un accompagnement quel qu'en soit la demande sociale, le public. Enfin l'injonction du projet semble enfermant car ne prend pas suffisamment en compte le fait que ce n'est pas seulement l'environnement qui bouge mais que l'individu aussi bouge. De fait, en complément des apports de la démarche ADVP, il est pertinent d'interroger l'individu sur le sens, le sens de ses évolutions, l'exploration des soi-même possibles à travers les apports du life design.

Relativiser la prééminence de la dimension « projet » dans l'accompagnement professionnel et affirmer que celui-ci s'inscrit dans une démarche éducative permet aussi d'en élargir les finalités. Si l'acte ne concourt plus uniquement à la définition d'un projet, il participe à l'émancipation, à l'autonomisation de la personne dans son orientation professionnelle. Aussi, l'accompagnement peut s'envisager comme un dispositif de formation visant au développement de compétences singulières : les compétences à s'orienter telles qu'envisagées dans le cadre des livrables O2. Les partenaires font alors le choix de s'appuyer, dans la conception pédagogique de l'accompagnement et de leurs séquences pédagogiques, sur des modèles fondateurs de la pédagogie formative et notamment sur le modèle de Kolb. De même, les apports des neurosciences permettent de renforcer la prise en compte des mécanismes d'apprentissage. Ils sont importants à prendre en compte dans la conception des supports et du modèle.



Ces apports buttent cependant à ce qu'ils renvoient à une responsabilité individuelle de l'acquisition de la compétence selon la logique suivante : « les conditions d'acquisition des compétences sont réunies, la personne doit être en capacité d'acquérir des compétences et donc gagner en autonomie ». De fait, tout reposerait sur la capacité ou l'incapacité de l'individu à réussir. On voit bien les dérives, y compris cliniques, que ce postulat comporte. Or l'incertitude remet en cause non seulement la pertinence de la prédominance « projet » dans le cadre d'un accompagnement, mais elle pousse aussi à s'interroger sur la dimension « territorialisée » de l'accompagnement : il s'agit de travailler avec la personne sur elle-même mais aussi de veiller à ce que l'environnement participe à sécuriser son projet, en créant des opportunités expérientielles et d'expression de ses compétences. L'accompagnateur agit en activateur de potentiel en faisant en sorte qu'individu et environnement trouvent un terrain de transaction. L'écosystème comme socle d'une « green guidance » ?

VISER LA CONSTRUCTION D'UNE « VIE », Y COMPRIS « PROFESSIONNELLE »

LA DEMARCHE ADVP : LA DEMARCHE EDUCATIVE AU SERVICE DU PROJET

RAPPEL DE QUELQUES NOTIONS PARTAGEES...

L'ADVP se propose de « guider le développement vocationnel de l'individu et de mobiliser chez lui les ressources cognitives et affectives nécessaire à l'accomplissement des tâches développementales ». Les tâches développementales auxquelles le sujet est confronté sont au nombre de quatre et elles constituent la « séquence vocationnelle ».

C'est une approche théorique et pratique de la pédagogie du parcours d'orientation, c'est-à-dire la pédagogie qui favorise la construction d'un projet de vie. Cette méthodologie distingue le processus de développement d'un projet professionnel en quatre phases :

1. Phase exploratoire : caractérisée par la liberté d'explorer et d'exprimer ses aspirations, ses rêves, ses désirs ... Le but est d'encourager la libre expression, laissant émerger les aspirations profondes et les orientations de base du sujet. Á l'exploration correspond la pensée divergente. Les activités visent à faciliter l'ouverture, la production de nombreuses réponses en différant leur évaluation.
2. Phase de cristallisation : c'est la phase dans laquelle les différents éléments qui ont émergé précédemment commencent à se rassembler et à donner un sens à certaines orientations (hypothèse de projet professionnel, de profession à réaliser, d'études à entreprendre). Á la cristallisation correspond la pensée conceptuelle ou créatrice. Les activités visent à faciliter la classification : regroupement d'éléments, des métiers notamment, sur la base de leurs ressemblances, classifications selon des critères uniques ou multiples.
3. Phase de spécification : c'est la phase de comparaison avec la réalité. Les aspirations profondes et les hypothèses entrevues sont comparées à la réalité extérieure au sujet pour vérifier la faisabilité et intégrer des éléments liés à l'environnement socioprofessionnel dans lequel la personne est insérée dans le projet. C'est aussi le moment de prendre conscience des contraintes et des aspects les plus significatifs du chemin hypothétique. Nous sommes dans un processus de décentralisation ; tandis que dans la première phase, la personne est centrée exclusivement sur lui-même, ses propres désirs et sa propre représentation de la réalité, dans cette phase, il s'ouvre à la réalité extérieure et l'intègre dans l'hypothèse de conception. Á la spécification correspond la pensée évaluative qui permet de comparer et de

choisir. Les activités destinées à stimuler cette forme de pensée permettent de contraster des informations, de la dichotomiser, de la hiérarchiser, de le pondérer, de les confronter.

4. Phase de mise en œuvre : c'est la phase au cours de laquelle le processus de prise de décision se déroule et se concrétise par le choix d'une voie de conception réalisable pour laquelle le plan d'action pour la mise en œuvre est également identifié. À la réalisation correspond la pensée implicative qui permet de tirer les conséquences pratiques du choix de certaines options. Les exercices incitent à déduire, extrapoler, opérationnaliser, planifier.

Cette approche est particulièrement intéressante car, partant des ressources du sujet, y compris motivationnelles et prenant en compte le contexte socio-économique comme partie intégrante du processus décisionnel, elle favorise le développement de projets solides et non temporaires qui permettent à la personne d'investir pleinement dans sa réalisation.

L'APPROCHE ADVP FACE A L'INCERTITUDE

L'approche est née dans le contexte de la pédagogie d'orientation, qui se concentre sur la personne et ses besoins d'orientation. Il représente un référentiel méthodologique dans les parcours d'accompagnement visant à définir un projet professionnel.

Cependant, sans le rendre aucunement caduque, le modèle ADVP doit être employé avec recul et vigilance compte tenu de la situation et des enjeux face à l'incertitude.

En effet, avec l'ADVP, le conseiller a tendance à amener systématiquement la personne accompagnée dans une logique de projet. Or, les choix des personnes se font de moins en moins dans cette logique car :

- Elles sont confrontées à des aléas fréquents, peu prévisibles, auxquels ils doivent s'adapter ;
- Elles sont amenées à faire des arbitrages entre des paramètres situationnels et leurs aspirations ;
- Elles développent des stratégies opportunistes et adaptatives ;
- Elles s'engagent plus difficilement (peur de prendre des risques) ;
- Elles peuvent avoir tendance à autolimiter leurs choix.

Il est pertinent de proposer un accompagnement non plus fondé sur la prévisibilité, mais sur l'incertitude ; et a minima proposer plusieurs entrées : l'orientation désirable certes, mais aussi l'orientation utile, et l'orientation accessible.

Cela interroge un fondement de l'accompagnement « classique » qui suppose que la motivation est engendrée par la centration sur un objectif, un but désirable à atteindre.

Les projets ressemblent plus souvent à des mises au point progressives, des aller/retour fréquents qu'à des planifications rationnelles ; et c'est la mise en action qui favorise l'émergence de la motivation.

L'environnement est alors source d'opportunités à saisir.

Interroge-t-on suffisamment dans ce modèle la capacité (au sens de la capabilité, qui a autant à voir avec la compétence qu'avec un environnement facilitant) de la personne à se projeter dans l'avenir ? à mesurer son niveau d'urgence, ses priorités, son état d'esprit, son regard sur son passé, sa perception du futur ?

LIFE DESIGN : UN PARADIGME POUR LA CONSTRUCTION DE LA VIE PROFESSIONNELLE

Avec la période qui s'ouvre, la nouvelle organisation sociale du travail pose une série de questions et de défis aux professionnels qui souhaitent accompagner les personnes à planifier leur vie professionnelle.

Les concepts clés des théories et techniques d'orientation du XXe siècle doivent être reformulés : ils ne sont plus suffisants car ils sont fixés dans l'hypothèse de la stabilité des caractéristiques personnelles et du travail réel dans certaines organisations.

Des concepts tels que l'identité professionnelle, la planification professionnelle, le développement professionnel et les étapes de carrière, qui sont utilisés pour prédire l'adaptation des personnes sur le lieu de travail, sont basés sur l'idée de stabilité des contextes et des comportements des personnes. Actuellement, les activités professionnelles apparaissent beaucoup moins définies et prévisibles et les transitions de travail plus fréquentes et difficiles.

Dans cette optique, il est important, à intervalle régulier, de faire le point sur ses compétences et ses motivations. De nos jours, il est préférable d'anticiper et de se préparer au mieux aux évolutions professionnelles à venir qu'elles soient choisies ou subies.

Par conséquent, des modèles théoriques qui mettent l'accent sur la flexibilité, l'adaptabilité et l'apprentissage tout au long de la vie sont nécessaires, ainsi que des méthodes d'orientation professionnelle qui se réfèrent à une approche dynamique qui encourage les personnes à la pensée imaginative et à explorer les « soi-même » possibles. On devrait commencer à considérer l'idée de "trajectoires de vie" sur la base de laquelle les gens planifient et construisent progressivement leur vie, y compris la vie professionnelle.

LES CINQ HYPOTHESES DANS LE DOMAINE DE LA CONCEPTION DE LA VIE

Comme nous avons déjà reporté en O4.1, le paradigme du Life Design fondé sur l'épistémologie du constructivisme social, fournit un cadre innovateur pour les interventions d'orientation par rapport aux modèles précédents.

Les hypothèses du modèle sont les suivantes :

- Importance du contexte : les identités professionnelles sont changées, car elles sont influencées par la variabilité du contexte dans lequel les individus agissent ;
- Attention portée au processus : continuer à donner des conseils sur une profession à entreprendre, il est caractérisé comme un paradoxe dans un contexte dans lequel les personnes accompagnées changent constamment d'emploi. Au lieu d'un seul choix, la plupart des personnes doivent continuellement construire leur propre vie professionnelle et refaçonner leur identité. Les consultants doivent montrer aux bénéficiaires « Comment faire » et non « Que faire » ;
- Parcours de carrière non linéaires : nécessité d'accompagner les personnes dans la co-construction de conceptions de vie plus holistiques, afin de les aider à gérer des parcours de carrière de plus en plus inconstants et imprévisibles.
- De l'approche scientifique à l'approche narrative : compte tenu de l'inadéquation des critères psychométriques pour expliquer la complexité des identités multiples et des réalités subjectives des personnes, il est proposé d'utiliser une approche narrative qui aide à interpréter sous différents angles leurs expériences de vie et de définir différents projets personnels (autonomisation).
- De la description à la modélisation : afin d'aider plus en profondeur le résultat des nouvelles voies de guidance individuelles, il est souhaitable de se référer aux modèles fondés sur des modèles de variables en interaction dans des systèmes complexes, plutôt que d'utiliser la méthode scientifique classique sur la comparaison entre groupe expérimental et groupe de groupe.

UN CADRE CONCEPTUEL POUR LES INTERVENTIONS DANS LE DOMAINE DE LA CONCEPTION DE LA VIE

Les actions de conseil dans le domaine du Life Design s'inspirent des théories du socioconstructivisme (Guichard, 2005) et de la construction de la vie professionnelle (Savickas, 2005) qui décrivent le comportement de choix professionnel et son évolution. Sur cette base, ces actions doivent pouvoir être menées sur toute la durée de la vie, elles doivent être holistiques, contextuelles et préventives.

- Des interventions tout au long de la vie: un système de soutien de projet de vie ne doit pas se limiter à aider les gens à acquérir des compétences pour faire face aux changements; il devrait également les aider à déterminer quelles compétences et connaissances ils considèrent comme importantes pour leur développement au fil du temps et à identifier "comment" (la méthode nécessaire), "avec qui" (la personne ou le spécialiste qui peut leur apporter le soutien nécessaire), "où" (l'environnement dans lequel l'apprentissage doit avoir lieu) et "quand" (le meilleur moment) ces compétences peuvent être acquises.
- Des interventions holistiques : les personnes engagées dans la construction de leur vie professionnelle devraient être encouragées à considérer tous les rôles clés de la vie professionnelle en même temps. Par conséquent, le conseil dans le cadre de l'approche Life Design doit faire attention à se construire à travers tous les rôles de la vie, également en tenant compte du fait que pour certaines personnes, le travail n'a pas de rôle saillant.
- Des interventions qui prennent en compte le contexte : les environnements du passé et du présent, l'interaction de la personne avec ces environnements et la façon dont ces environnements sont interprétés par l'individu doivent être pris en considération. La personne doit être encouragée à analyser les théâtres de la vie dans lesquels les différents rôles peuvent être interprétés et utiliser les résultats de cette analyse dans le processus d'auto-construction. Tous les rôles et environnements pertinents pour la personne devraient faire partie d'actions visant à construire des histoires professionnelles et des projets de vie.
- Des interventions préventives : L'orientation professionnelle ne peut plus se limiter aux interventions à réaliser dans les moments de transition, à faire des prévisions ou à fournir des indications en fonction de la situation actuelle. Elle devrait avoir un rôle nettement préventif. Dans le cadre du conseil en projet de vie, cela signifie s'intéresser à l'avenir des personnes bien avant qu'elles ne soient confrontées aux difficultés des transitions afin que leurs réelles possibilités de choix puissent augmenter, et ceci notamment en présence de situations à risques.

UN MODÈLE D'INTERVENTION

L'orientation doit être considérée comme une « discipline du changement » et les consultants comme des agents qui favorisent un tel changement, plutôt que des opérateurs qui font des diagnostics et font des prédictions. Il est aussi possible d'envisager d'intégrer une réflexivité autour des compétences à s'orienter en invitant la personne à identifier, mobiliser, reconnaître et valoriser les ressources et compétences dans le cadre de sa propre évolution au regard de l'étape de son évolution. C'est ce que proposent les livrables O2.3 et O3.2. Ce dernier met d'ailleurs en lumière les compétences entrepreneuriales à mobiliser/utiles pour chacune des étapes du parcours de création.

L'approche Life Design a généralement 6 étapes :

1. Dans la première étape le bénéficiaire (ou le client) et le consultant doivent définir le problème et identifier ce que le premier espère obtenir de la consultation. Lorsque des objectifs sont formulés, une relation caractérisée par une « alliance de travail » est plus probable. Ils définissent ainsi le contexte principal de chaque problème.

2. La deuxième étape exige que la personne explore son système actuel de formes d'identité subjective. Le client et le consultant analysent comment le premier se perçoit à l'heure actuelle, comment il s'organise et comment il opère dans un rôle / domaine spécifique. L'opérateur aide ensuite la personne à réfléchir sur son histoire en considérant les expériences et les attentes, les actions et les interactions, les relations avec les autres et les anticipations de l'avenir.

3. La troisième étape vise à ouvrir de nouvelles perspectives. Les histoires narratives transforment l'implicite en quelque chose d'explicite, rendant tout beaucoup plus objectif et évident. Le fait de rendre les histoires objectives leur donne cohérence et réalité ; le consultant pourrait alors demander au client s'il y avait des alternatives qu'il a rejetées, des rêves détruits et des choix qu'il a écartés. C'est peut-être le moment de réexaminer ces histoires silencieuses. Maintenant, le client et le consultant peuvent réorganiser, réviser et revitaliser ces histoires.

4. La quatrième étape consiste à permettre à la personne de repenser à elle-même sous l'angle de certaines formes d'identité nouvelles ou attendues. La résolution du problème et le changement par le client s'opèrent lorsqu'il cristallise les nouvelles avancées et exprime un soi possible qu'avant l'intervention il n'avait que vaguement pensé. Cette phase est terminée lorsque le client synthétise l'ancien et le nouveau en sélectionnant et en essayant de s'engager dans certains rôles et identités.

5. La cinquième étape consiste à spécifier certaines activités qui permettent d'essayer et de mettre à jour cette nouvelle identité. La personne doit élaborer un plan qui précise comment participer à de nouvelles expériences.

6. La sixième étape concerne le suivi, à court et à long terme. Pour garantir la qualité, le consultant doit examiner les résultats de la consultation et, si nécessaire, fournir un soutien supplémentaire.

CONCEVOIR L'ACCOMPAGNEMENT COMME ACTE PEDAGOGIQUE

LE MODELE DE KOLB : SOCLE DE CHAQUE MODULE DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES A S'ORIENTER

Le constructivisme est un cadre théorique de référence qui place l'apprentissage du sujet ou face à un parcours d'orientation au centre du processus de formation / orientation (apprentissage centré). Alternative à une approche basée sur la centralité du consultant ou du formateur en tant que gardien incontesté du savoir universel, abstrait et indépendant d'un contexte de référence, ce courant de pensée suppose que le savoir :

- est le produit d'une construction active du sujet ;
- est étroitement lié à la situation concrète dans laquelle se déroule l'apprentissage ;
- naît de la collaboration sociale et de la communication interpersonnelle.

Au lieu de considérer l'enseignement comme un processus de transmission d'informations et d'apprentissage comme un traitement réceptif, indépendant et solitaire des données (vision typique des théories instructives), dans le constructivisme, on suppose que la formation est une expérience située dans un contexte spécifique: le sujet, motivé par ses propres intérêts et ses antécédents culturels, construit activement sa propre intégration de la réalité à travers un processus d'intégration de multiples perspectives offertes.

Selon ce cadre, il n'y a donc pas de « bonne » et de « mauvaise » connaissance, car il n'y a pas de styles et de rythmes d'apprentissage optimaux.

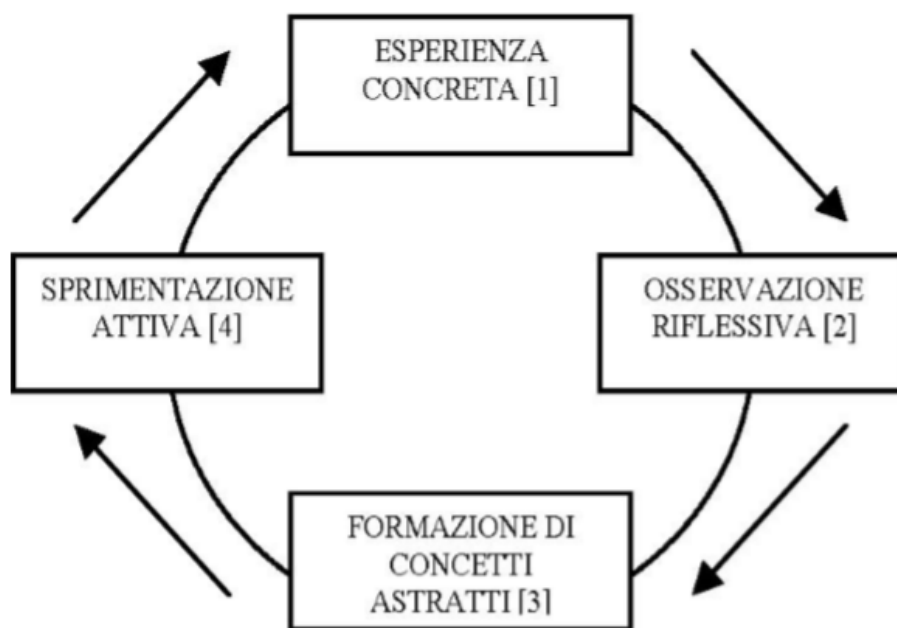
La connaissance est une opération d'interprétation sémantique que le sujet active chaque fois qu'il veut comprendre la réalité qui l'entoure.

Le but ultime de l'apprentissage n'est pas d'acquérir une fois pour toutes des contenus et des données pré-structurés spécifiques, mais l'internalisation d'une méthodologie d'apprentissage qui rend le sujet progressivement autonome dans ses propres parcours d'apprentissage. Le but de la formation ne sera plus d'offrir le sujet de connaissances codifiées, mais de se charger de faire connaître au sujet les connaissances spécifiques dont il a besoin : la vraie connaissance qui est promue est ce qui va aider à acquérir d'autres connaissances (S.Papert, 1994).

Le constructivisme n'a pas développé un modèle univoque, mais indique simplement une série de conditions préalables pour créer un environnement d'apprentissage et pour rendre l'activité d'orientation vraiment sensible aux besoins contingents.

Dans ce paradigme, nous avons l'intention de renvoyer pour ces lignes directrices à la théorie de l'apprentissage expérientiel de David Kolb, 1984 car nous pouvons trouver des indications utiles (orientées vers la conception), visant à donner des indications sur la façon de construire des environnements de l'apprentissage, où l'apprentissage sera efficace, agréable et attrayant.

Le modèle KOLB se compose de quatre éléments, représentés dans le cercle bien connu de l'apprentissage par l'expérience proposé sur la figure A



L'apprentissage peut commencer à partir de n'importe lequel des quatre points et doit plutôt être interprété comme une spirale. En fait, le processus ne s'arrête jamais : une fois que vous arrivez à l'expérimentation active [4], vous revenez à l'expérience [1] et par conséquent un nouveau cycle d'apprentissage commence. Kolb suggère, cependant, que l'apprentissage commence souvent à partir d'un sujet qui fait une certaine action [1] et observe l'effet qu'il a provoqué dans cette situation particulière [2] afin que nous puissions généraliser les effets trouvés à toute action similaire qui se reproduira à l'avenir. Cela signifie essentiellement comprendre les principes généraux qui sous-tendent cette relation causale [3], ou développer la capacité de créer des liens entre l'action effectuée et les effets rencontrés dans ces conditions particulières. Lorsque les principes généraux sont compris, la dernière étape est leur application dans le contexte de nouvelles actions et circonstances [4] relançant ainsi le cercle vertueux avec une nouvelle expérience qui naît de réflexions sur des expériences passées.

Phase du processus	Le style d'apprentissage	Indications pour les environnements d'apprentissage en orientation	Lignes directrices pour les outils ELAIS	Modalité de l'interaction
Expérience concrète	<p>Dans cette première phase, les utilisateurs doivent être directement et personnellement impliqués dans toutes les activités proposées.</p> <p>L'implication de la sphère émotionnelle et l'interprétation de l'expérience prévalent sur toute théorisation générale.</p>	<p>L'environnement d'apprentissage approprié à ce stade est celui qui offre aux utilisateurs des problèmes réels et concrets qui nécessitent l'ouverture d'esprit et la créativité</p>	<p>Les utilisateurs sont envoyés pour remplir, en rapportant leur expérience personnelle, des fiches de travail ou des questionnaires relatifs au sujet à traiter (ressources personnelles, valeurs, etc.)</p>	<p>Synchrone/ Asynchrone</p> <p>En présence ou à distance</p>
Observation réfléchie	<p>Dans cette deuxième phase, l'apprentissage se concentre sur la compréhension des significations par l'écoute,</p>	<p>L'environnement d'apprentissage approprié à ce stade est celui qui propose aux utilisateurs de réfléchir sur les activités menées</p>	<p>La leçon, les lectures spécialisées, les références faisant autorité, la discussion, les histoires de cas, l'entretien avec un consultant.</p>	<p>Synchrone/ Asynchrone</p> <p>En présence ou à distance</p>

	la comparaison et l'observation impartiale.	et d'approfondir les concepts les plus importants		
Formation de concepts abstraits	Dans cette troisième phase, l'apprentissage se concentre sur l'organisation logique du contenu et sur la possibilité d'identifier des règles et des dynamiques de processus, applicables de manière généralisée.	L'environnement d'apprentissage approprié dans cette phase est celui qui favorise l'identification des concepts clés, des liens de cause à effet.	La discussion avec le consultant qui doit fournir une rétroaction corrective continue pendant le processus d'accompagnement est d'une importance fondamentale dans cette phase	Synchrone En présence ou à distance
Expérimentation active	Dans cette quatrième phase, nous nous concentrons sur la recherche d'options de changement et d'évolution. L'action et les applications possibles sont orientées vers un objectif fonctionnel.		Les simulations, le travail d'équipe, les laboratoires sont indiqués pour favoriser cette étape d'apprentissage.	

CE QUE NOUS APPRENNENT LES NEURO-SCIENCES SUR LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE COMPETENCES A S'ORIENTER

CADRE DE REFERENCE :

L'apprentissage est un domaine très actuel de recherche en neurosciences et sur lequel de nombreux débats sont encore en cours. Pour établir nos conclusions sur des bases scientifiquement solides nous nous sommes donc appuyés sur l'analyse d'un neuroscientifique reconnu mondialement pour ses contributions aux neurosciences de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques : Stanislas DEHAENE (Directeur de neurospin, titulaire de la chaire de psychologie cognitive expérimentale au collège de France). Celui-ci a publié en 2018 un ouvrage de synthèse¹ dressant le bilan des connaissances actuellement bien établies sur les mécanismes de l'apprentissage. Selon lui l'apprentissage se construit autour de 4 « piliers » qui sont tous nécessaires pour un apprentissage efficace. Ces quatre piliers sont : l'attention, l'engagement actif, le retour sur erreur et la consolidation. Nous vous proposons maintenant d'approfondir un peu chacun de ces quatre composants fondamentaux pour l'apprentissage.

L'ATTENTION :

En science cognitive on appelle « attention » l'ensemble des mécanismes par lesquels notre cerveau sélectionne une information dans son environnement puis l'amplifie, la canalise et l'approfondit.

L'américain Michael Posner, spécialiste mondialement reconnu des fonctions attentionnelles distingue trois grands systèmes attentionnels² :

- Le système d'alerte qui informe l'individu sur *quand* faire attention. Ce système informe le sujet sur les moments où il est important d'être attentif. Ce système est essentiel à la survie de l'individu (par exemple lorsqu'il traverse un passage piéton ou lorsqu'il entend un bruit intense et inattendu dans son dos)
- Le système d'orientation attentionnel. Celui-ci sert à déterminer *à quoi* nous prêtons attention. En effet faire attention c'est aussi choisir ce que l'on décide de négliger, ce que l'on choisit de ne pas voir. Ainsi une absence d'activation du système d'orientation attentionnel sur le bon objet peut rendre l'individu littéralement aveugle à cet objet comme le démontre la célèbre expérience du gorille³. Dans cette expérience on demande au sujet de compter le nombre de passes que réalise un groupe de personnes jouant au basket et dans laquelle la plupart des gens en train de compter ne remarquent pas une femme déguisée en gorille au milieu de la scène.
- L'attention exécutive, détermine *comment* les informations sélectionnées sont traitées. On désigne souvent ce système comme étant celui du « contrôle exécutif ». Ce système agit comme un aiguilleur du cerveau, il pilote la série d'opérations nécessaires à

la bonne réalisation de la tâche. En effet il semble que le cerveau ne soit pas capable de traiter consciemment deux informations à la fois. Il faut donc un système permettant d'organiser l'ordre dans lequel chacune des opérations mentales doivent s'enchaîner.

Pour résumer, il est bien étayé actuellement que le maintien d'une attention de bonne qualité est nécessaire à un apprentissage opérant. Ce maintien nécessite que le sujet soit bien au clair sur trois choses : Quand faut-il être attentif ? A quoi faut-il être attentif et enfin comment traiter les informations sélectionnées. Enfin il semble important de préciser que le contexte social d'un individu influe fortement sur l'attention d'un sujet. Si l'on admet que les résultats rapportés plus haut sont validés, il est nécessaire :

1 - que l'accompagnateur ait une idée claire et précise des informations qu'il veut que l'apprenant garde en mémoire. Il devra lui préciser clairement avant chaque module à quoi celui-ci va devoir être attentif, et quels sont les objectifs du module.

2 - Il faut diminuer le nombre de stimulus qui peuvent être sources d'inattention. En s'appuyant sur les conclusions d'un spécialiste français du domaine, Jean Philippe LACHAUX (Directeur de recherche au sein de l'équipe Dynamique cérébrale et cognition (Dycog) du Centre de recherche en neurosciences de Lyon) nous pouvons dégager trois types de facteurs à l'origine de l'inattention : nos habitudes, nos émotions et nos intentions conscientes. Nous vous proposons de les détailler rapidement :

a - Nos habitudes et nos routines mentales :

Nous faisons tous des liens habituels entre un objet perçu et une action ou un souvenir habituellement associé à ce stimulus (par exemple « verre d'eau » va nous faire penser à l'action de boire). Ce système de réaction stéréotypé peut être un mécanisme qui permet de réagir rapidement à certains stimulus mais constitue un puissant mécanisme de distraction. (conséquence => Les pages internet ne doivent pas être trop chargées car chaque stimulus supplémentaire peut être à l'origine d'une association d'idée non voulue)

b - Les émotions :

Notre système limbique associe systématiquement une valeur émotionnelle à une perception. Si ces stimulus peuvent être intéressants lorsque l'attention d'un individu est un peu redescendue, ceux-ci se révèlent contre-productifs lorsque l'on cherche à maintenir l'attention du sujet sur le contenu du cours (conséquence => Pas de contenu trop émotionnel sauf dans les introductions/conclusions/ interludes des cours ; il est important que l'enseignant ait une idée claire de quand il veut que son élève soit attentif et quand il aimerait que l'attention de l'apprenant redescende un peu)

c - Enfin l'une des clefs pour permettre le maintien de l'attention est d'avoir conscience des deux éléments précédents et d'entraîner notre système exécutif (précédemment décrit) à

reconnaître ces stimulus distrayant pour les « bloquer » rapidement et revenir à l'objectif initial. Une faiblesse de ces capacités exécutive peut donc être à l'origine. (Conséquence => Dans l'idéal un petit programme d'information au début du cycle de formation de l'apprenant et un programme d'entraînement des fonctions exécutive peut être intéressant. Il existe plusieurs application peu chère et conçue par des neuropsychologue pour entrainer ses fonctions exécutive, exemple : PEAK (application pour smartphone)

L'ENGAGEMENT ACTIF

La motivation est essentielle à l'apprentissage. Il semble que l'apprentissage ne survient que si l'apprenant fait attention, réfléchit, anticipe et avance des hypothèses.

L'un des fondements de l'engagement actif dans l'apprentissage est la curiosité : cette force motivationnelle est présente chez la plupart des mammifères et pousse les individus à explorer leur environnement.

De nombreuses études en algorithmique⁴ et en psychologie cognitive (même chez le très jeune enfant)⁵ montrent que notre curiosité peut être comprise comme un système motivant l'individu à explorer le domaine où il estime qu'il est le plus susceptible d'apprendre. Pour attiser la curiosité une information ne doit donc pas être uniquement surprenante : s'il est vrai que nous n'éprouvons pas de curiosité pour les choses déjà vues 1000 fois, nous n'en éprouvons pas non plus pour les choses trop nouvelles. Une information dont la structure nous échappe et que nous considérons comme trop compliquée ne fera pas l'objet de curiosité.

Un enseignement de qualité doit donc proposer une progression permettant à l'élève de considérer l'information reçue comme nouvelle mais pas trop. Ce concept a pu être théorisé par les mouvements rationalistes Américains sous le nom de distance inférentielle.

LE RETOUR SUR ERREUR

En absence d'erreur il semble que très peu d'apprentissage ne puisse se produire. Cette règle semble actuellement validée chez un grand nombre d'organismes – y compris chez le très jeune enfant. Actuellement l'explication la plus consensuelle sur ce phénomène est inspirée du modèle de Rescola-Wagner : le cerveau se forge une prédiction sur l'évolution d'un système en fonction de ses entrées sensorielles. Il calcule ensuite la différence entre la prédiction et le résultat obtenu et corrige ensuite sa représentation interne en proportion directe de la valeur de l'erreur de prédiction obtenue. Cette différence entre l'attendu et le résultat est souvent appelé « surprise » dans la littérature spécialisée.

Si l'on suit ce modèle on comprend donc que l'individu ne peut pas apprendre sans faire d'erreur de prédiction car il semble que seule celle-ci soient véritablement traitées sur le plan cognitif. Il est donc fondamental de ne pas associer l'erreur avec la sanction. Il semble que plus ce retour sur erreur est rapide plus il est efficace (en termes de nombre d'information retenue à moyen terme).

Les notes et appréciation globales sur un travail constituent par conséquent un retour sur erreur très peu efficace car elles sont souvent trop imprécises (elles représentent une moyenne sur différents exercices) et elles sont différées de plusieurs semaines. Comme vous le comprendrez donc la réalisation d'exercices est nécessaire à un apprentissage efficace. Néanmoins il est actuellement bien montré que l'espacement temporel des exercices est une stratégie bien plus efficace que l'enseignement en une seule fois⁶.

Ainsi un exemple de retour sur erreur efficace consisterait tout d'abord en faisant un retour personnalisé et précis sur chacun des domaines évalués. Ce retour serait, dans l'idéal réalisé rapidement après l'évaluation au cours d'un entretien réalisé après l'évaluation.

LA CONSOLIDATION

La dernière étape de l'apprentissage repose sur le phénomène suivant : passer d'un traitement lent, conscient et avec effort que l'on vient d'apprendre à un fonctionnement rapide inconscient et automatique. On parle de consolidation. La consolidation des connaissances de base est nécessaire pour construire des apprentissages de plus haut niveau utilisant ces connaissances. Si cela n'est pas réalisé les apprentissages se parasitent. Le sommeil apparaît comme ayant un rôle clef dans le mécanisme de consolidation⁷.

De plus une réévaluation à un mois et demi de l'acquisition des connaissances semble être le meilleur espacement pour favoriser une consolidation efficace

CONCLUSION

Ce bref balayage des fonctions essentielles à l'apprentissage nous permet donc de cibler quatre facteurs principaux nécessaires à l'optimisation de la transmission d'une connaissance. Il nous semble important de conclure en insistant sur le rôle des facultés métacognitives dans l'amélioration de l'apprentissage⁸. La métacognition désigne la capacité d'un individu à penser sur sa pensée et semble jouer un rôle important dans l'apprentissage. Elle pourrait jouer un rôle en touchant les quatre domaines cités. Par exemple comme nous l'avons dit plus haut le fait de porter attention à son fonctionnement attentionnel est un moyen efficace pour améliorer ses aptitudes dans le domaine.

VERS UNE « ECOLOGIE » DE L'ACCOMPAGNEMENT ?

AGIR SUR L'ENVIRONNEMENT COMME RESSOURCES POUR L'INDIVIDU

Ainsi, les modèles d'intervention doivent s'intégrer dans une démarche globale ayant pour finalité non plus le seul projet mais la mise en activité des individus et le changement progressif de leurs attitudes et représentations d'eux-mêmes et de l'environnement, grâce notamment au questionnement réflexif. La finalité pédagogique de l'accompagnement existe. Elle cherche la promotion des compétences à s'orienter (dans le sens de révéler à la personne ses propres acquis ET appuyer la personne dans l'acquisition de ses compétences) et qui peuvent être remobilisées au cours de son parcours. Elle concourt alors à développer l'autonomie qui n'en est qu'une résultante. Considérer l'autonomie comme objet premier viendrait complexifier le processus. D'abord du fait de l'inexistence d'outils et d'approche de mesure, en suite car elle renvoie l'individu à sa responsabilité et va donc replacer le débat sur un niveau sociétal où les positions sont difficilement conciliables.

Centrer la réussite de l'accompagnement sur la définition d'un projet ou sur l'acquisition de compétences d'orientation revient à faire peser exclusivement la responsabilité de la réussite sur la personne : « Apprendre à pêcher à quelqu'un qui a faim plutôt que lui donner le poisson est efficace uniquement si les berges sont aménagées et accessibles ! ».

C'est dans ce contexte que le pouvoir d'agir peut s'exprimer et se développer selon les principes affirmés par Yann Le Bossé⁹

Aussi, l'accompagnement est complet dans la mesure où il est concomitant à la mise en œuvre :

- D'un territoire apprenant qui constitue une ressource pour l'individu. Cette conception amène à renverser la conception du rapport entre l'individu et son territoire. L'individu se situe dans un environnement, ce qui implique la prise en compte des données socio-économiques dans son accompagnement. Mais le territoire a tout intérêt aussi à structurer un dialogue entre acteurs, à s'appuyer sur la réalité des compétences et des talents disponibles, d'apprendre d'eux et de proposer des ressources pour évoluer. Certains secteurs, en difficultés de recrutement, en partant du diagnostic et de la mobilisation des compétences existantes et réelles sont en capacité d'adapter leurs exigences initiales en mobilisant les ressources adéquates pour accompagner les compétences à évoluer.
- D'un territoire « capacitant ». L'enjeu est d'offrir aux individus un terrain d'expression de leurs compétences transversales, un terrain d'expérience pour remettre du mouvement dans leur parcours, valider un projet, révéler un potentiel/talent. C'est

aussi l'occasion d'une transaction utile et efficace avec les acteurs (dont l'entreprise) du territoire.

- D'un territoire de la reconnaissance. En complément et en articulation des démarches formelles de reconnaissance des compétences, un territoire reconnaissant est un territoire qui, structuré en écosystème, facilite la reconnaissance informelle de compétences basé sur des mécanismes de confiance, d'endossement, ...

En complément du rôle de l'accompagnateur, il existe donc un rôle dans la construction d'un écosystème d'acteurs sur son territoire pour pousser les acteurs à se constituer en territoire actif. Aussi l'accompagnateur ne peut se dissocier d'un rôle d'animateur/développeur du territoire.

PROMOUVOIR UNE RELATION EQUILIBREE A L'ENVIRONNEMENT

Gideon ARULMANI, avec son programme « Jiva » nous invite à repenser aussi la relation entre les choix d'orientation et leur impact sur l'environnement.

En effet, « La manière dont un individu s'engage dans le travail peut favoriser l'harmonie en soi, dans la communauté et dans l'environnement. »

Dans un type d'économie plus informelle, l'orientation professionnelle peut avoir besoin d'aider une communauté à identifier et à acquérir des compétences modernes pour gérer ses métiers traditionnels de manière viable.

La manière dont un individu s'engage dans le travail peut favoriser l'harmonie en soi, dans la communauté et dans l'environnement.

Ce principe demande à l'individu de définir le but et les résultats de son engagement au travail

La carrière s'inscrit dans l'interaction dynamique entre l'obtention de gains personnels et le service que l'individu rend à la société dans son ensemble. Le développement de carrière peut s'arrêter lorsque cet équilibre délicat est perturbé. L'une des fonctions de l'orientation professionnelle est de contribuer à maintenir cette réciprocité « donner et recevoir » entre la personne et le système.

Une orientation qui s'éloigne de cet équilibre ne serait plus une orientation « professionnelle », encore moins un luxe.

Si l'accès à une telle orientation professionnelle est un luxe pour certains, le devoir de la société dans son ensemble de le rendre abordable pour tous ses membres.

(source : Gideon ARULMANI, intervention AIOSP – Bratislava 2019).

1. Apprendre ! - Éditions Odile Jacob. www.odilejacob.fr.
https://www.odilejacob.fr/catalogue/sciences/neurosciences/apprendre-_9782738145420.php. Accessed January 18, 2020.
2. Posner MI, Boies SJ. Components of attention. *Psychol Rev.* 1971;78(5):391-408. doi:10.1037/h0031333
3. Simons DJ, Chabris CF. Gorillas in our midst: sustained inattention blindness for dynamic events. :16.
4. Gottlieb J, Oudeyer P-Y, Lopes M, Baranes A. Information seeking, curiosity and attention: computational and neural mechanisms. *Trends Cogn Sci.* 2013;17(11):585-593. doi:10.1016/j.tics.2013.09.001
5. Kidd C, Piantadosi ST, Aslin RN. The Goldilocks Effect: Human Infants Allocate Attention to Visual Sequences That Are Neither Too Simple Nor Too Complex. *PLOS ONE.* 2012;7(5):e36399. doi:10.1371/journal.pone.0036399
6. Cepeda NJ, Coburn N, Rohrer D, Wixted JT, Mozer MC, Pashler H. Optimizing distributed practice: Theoretical analysis and practical implications. *Exp Psychol.* 2009;56(4):236-246. doi:10.1027/1618-3169.56.4.236
7. Huber R, Ghilardi MF, Massimini M, Tononi G. Local sleep and learning. *Nature.* 2004;430(6995):78-81. doi:10.1038/nature02663
8. Veenman MVJ, Van Hout-Wolters BHAM, Afflerbach P. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learn.* 2006;1(1):3-14. doi:10.1007/s11409-006-6893-0
9. Le Bossé, Y. (2012). Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Éditions Ardis.