

# « Savoirs et Formation N°92 »

Catherine Ruffin-Beck. Docteur en Psychologie, consultante en RH,

Maître de conférences associée (PAST) en sciences de l'éducation

Proféor – CIREL Université de Lille 3, Pont de bois, 59650 Villeneuve d'Ascq

---

## « LA CONNAISSANCE DE SOI

### COMME APPUI A LA PRO ACTIVITE DANS LES APPRENTISSAGES »

La réflexion et le travail effectués par tout apprenant dans le cadre d'une unité d'enseignement de type « projet personnel et professionnel » permet à ce dernier d'évoluer sur différentes dimensions. D'une part sur l'aspect connaissance de soi, vu sous l'angle de la capacité d'analyser sa propre situation (repérage de ses compétences), d'autre part sur l'aspect proactivité-dynamisation et enfin sous l'angle de la construction du devenir professionnel avec « emprise » sur les événements (capacité à agir dans diverses circonstances en restant acteur et devenant auteur de son parcours).

La construction de tout projet personnel et professionnel comporte trois étapes qui s'appuient sur le questionnement suivant « qui suis-je ? » - inventaire de mes compétences « où vais-je ? » - vers quoi je m'oriente professionnellement et « comment y aller ? » - les étapes à mettre en œuvre pour permettre la réalisation du projet. Renvoyant aux compétences, la recherche sur le soi s'intéresse à la façon de se définir (concept de soi), de s'évaluer (estime de soi) et de se présenter à autrui aussi bien qu'à soi-même (présentation de soi). Ces différentes composantes du soi permettent de répondre à la question « Qui suis-je ? ».

En permettant à l'apprenant de prendre du recul sur sa situation, la démarche de construction du devenir professionnel permet de reconsidérer alors les expériences antérieures en cherchant à faire un lien entre les différentes activités, y identifier les compétences mises en œuvre et définir une trajectoire professionnelle. Pour l'apprenant aussi, il s'agit de reconstruire une certaine unité de son parcours, de lui donner un sens et redonner ainsi de la valeur au travail réalisé.

# « Savoirs et Formation N°92 »

Catherine Ruffin-Beck. Docteur en Psychologie, consultante en RH,

Maître de conférences associée (PAST) en sciences de l'éducation

Proféor – CIREL Université de Lille 3, Pont de bois, 59650 Villeneuve d'Ascq

---

## **DU BENEFICIAIRE AU STATUT D'APPRENANT**

La démarche proposée ne s'appuie cependant pas exclusivement sur cette relation triadique bénéficiaire-tuteur-contexte comme celle trouvée traditionnellement dans les situations d'apprentissages. Mais, une autre relation peut aussi être présentée : celle du bénéficiaire - apprenant- à son tour médiateur entre son itinéraire de vie et les compétences acquises. L'individu devient ainsi à la fois objet d'étude et sujet d'analyse. L'apprenant est bien celui qui peut rendre compte d'un vécu et qui s'interrogera par la même occasion sur ce parcours (étapes choisies ou subies selon les moments, les circonstances).

La question qui se pose alors est d'identifier ce qui favorise la valorisation, le renfort, l'émergence des savoirs, ressources, compétences et expériences de chacun, en faveur d'une intégration durable d'un univers socio professionnel acceptable. Quelles pratiques privilégient une démarche de « socialisation professionnelle » susceptible d'accueillir et ancrer les apprentissages nouveaux, de préparer l'accès à l'emploi, ou de préserver l'employabilité ?

Les méthodes utilisées, inspirées des principes de la maïeutique (Goguelin 1994), visent à faciliter la découverte par les participants eux-mêmes des caractéristiques, non manifestes pour eux, de leur activité de travail, des déterminants proches. Il s'agit non pas d'opinions ou de jugements, mais des sensations éprouvées, de faits, de liens entre ces faits, de structures d'organisation de ces faits. C'est sur l'analyse de ces faits que les bénéficiaires peuvent se construire d'autres jugements, d'autres représentations. L'interrogation de Schön, Heynemand & Gagnon (1993) porte sur l'intensité et les modalités de la réflexion sur la pratique professionnelle dans son ensemble ou sur certains de ses épisodes. Pour Aubret et Blanchard (2005), l'expérience fait partie intégrante des apprentissages ; nous passons de « la logique des compétences à l'analyse de l'expérience ». Il est entendu que la capacité d'apprendre de la personne ou « apprenance » (Carré, 2005) entre en jeu pour qu'une expérience laisse des traces

## « Savoirs et Formation N°92 »

Catherine Ruffin-Beck. Docteur en Psychologie, consultante en RH,

Maître de conférences associée (PAST) en sciences de l'éducation

Proféor – CIREL Université de Lille 3, Pont de bois, 59650 Villeneuve d'Ascq

---

durables en terme d'acquisition, l' « apprenance » désignant l'acte d'apprendre envisagé dans sa dynamique et ses composants.

Le bénéficiaire réalise alors dans un premier temps une démarche d'apprentissage à l'analyse de ses expériences qui suppose un accompagnement avec un conseiller et l'acquisition d'une méthodologie : c'est une démarche formative. Le tuteur apporte en outre un soutien méthodologique à la réalisation de ces opérations, notamment afin d'éviter les biais d'évaluation qui se traduisent en terme d'autosatisfaction ou au contraire d'auto-dépréciation. Toutefois, la démarche, ne pouvant réduire le potentiel de la personne à ce qu'elle a fait, intégrera ses évolutions, laissant une place à l'expression, à la réalisation de soi au travers d'actions nouvelles.

Prenant appui sur le modèle proposé par l'A.D.V.P -Aide au Développement Vocationnel et Personnel- (Super 1990), explorer recouvre plusieurs dimensions. Celle, d'une part, de ressentir le besoin de s'engager dans la résolution de problèmes qui vous concernent, vouloir y participer activement. L'orientation de ce point de vue ne peut être imposée de l'extérieur. Par ailleurs, explorer serait aussi émettre des hypothèses, ouvrir des voies de recherche, anticiper, par une activité de l'esprit en éveil. Il s'agirait par là même d'accumuler aussi des informations sur l'environnement et sur soi, selon le principe de fluidité qui fait appel à l'observation et de rechercher par conséquent une information diversifiée-ouverte, selon le principe de flexibilité. Explorer serait enfin accepter que le problème soit complexe et n'offre pas de réponse toute faite, d'où la tolérance à l'ambiguïté.

Ces situations ou expériences sont à traiter cognitivement. Les processus cognitifs en tant qu'instruments d'adaptation et de développement interviennent en fait dans toutes les tâches développementales telles que exploration, cristallisation, spécification, réalisation, suivant diverses modalités (Pelletier, Noiseux & Bujold, 1974). Il doit y avoir du point de vue logique une progression et des liens entre les activités menées. L'intégration psychologique revêt une

## « Savoirs et Formation N°92 »

Catherine Ruffin-Beck. Docteur en Psychologie, consultante en RH,

Maître de conférences associée (PAST) en sciences de l'éducation

Proféor – CIREL Université de Lille 3, Pont de bois, 59650 Villeneuve d'Ascq

---

importance capitale, elle consiste à mettre en rapport l'expérience actuelle, telle qu'elle est vécue et représentée, avec l'ensemble des expériences déjà organisées chez le sujet, de sorte que ce qui arrive puisse s'intégrer à son histoire, à sa continuité. Cette disposition semble liée préalablement au fait que l'individu perçoit que la situation ou l'activité proposée rejoint une problématique qui est la sienne. Il faut donc qu'il se sente concerné, qu'il ait envie d'acquérir cette expérience et accepte d'engager la réflexion. Au travers de la recherche de sens (Malrieu 2003 ; Morin 1998, 1999), le bénéficiaire en recherche de signification reconstruit une certaine unité à son parcours en liant les expériences entre elles. Mezirow (2001) nous aide à comprendre les mécanismes d'un apprentissage par production de sens chez l'adulte grâce à un dialogue réflexif émancipateur. Mezirow montre que les plus grands sauts de la connaissance s'effectuent à l'occasion de « transformation de perspective » chez et par l'auteur d'expérience.

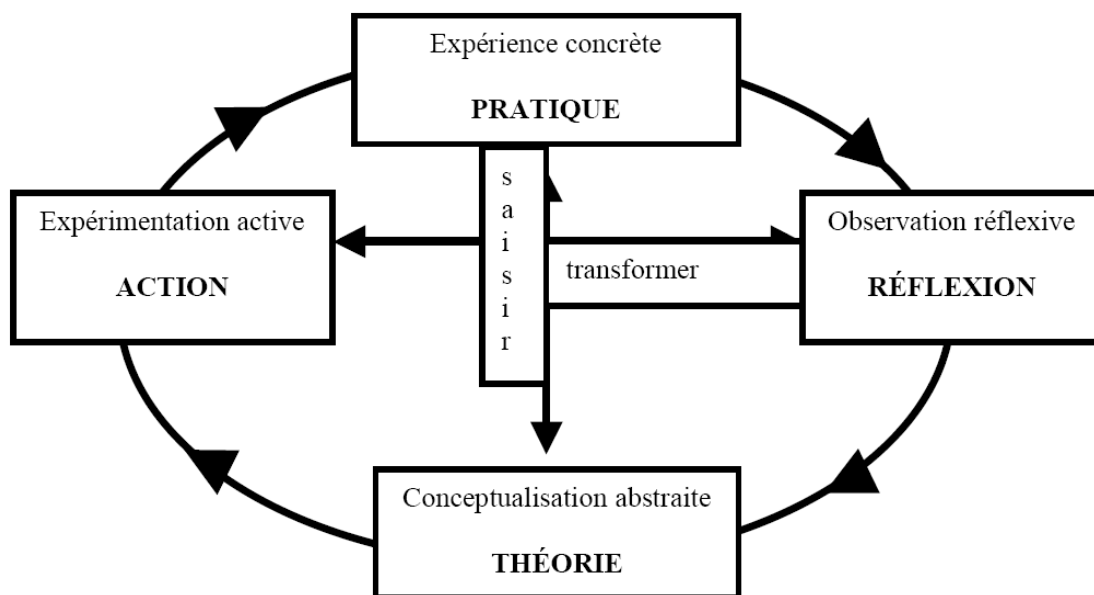


Figure 1 : Cycle d'apprentissage expérientiel (Lewin, 1951 ; Kolb, 1984)

## « Savoirs et Formation N°92 »

Catherine Ruffin-Beck. Docteur en Psychologie, consultante en RH,

Maître de conférences associée (PAST) en sciences de l'éducation

Proféor – CIREL Université de Lille 3, Pont de bois, 59650 Villeneuve d'Ascq

---

Certains seront tentés de faire un lien entre une unité d'enseignement questionnant le devenir professionnel et les démarches de bilans de compétences, il s'agit bien de prestations distinctes. Néanmoins, les résultats d'études concernant les effets des bilans de compétences (connaissance de soi et proactivité) peuvent s'avérer éclairants (Ruffin-Beck C. 2007 ; Ruffin-Beck C., Lemoine C., Humez C. 2008).

La démarche de consolidation des compétences reposerait sur une « connaissance objectivée » de soi à laquelle doit s'ajouter une « connaissance objectivée de son environnement ». Cette démarche contribue à rendre le bénéficiaire auteur de ses choix et de son évolution. Pour Lemoine, 1994 « Le sujet humain n'est pas seulement scientifiquement déterminable, en tant qu'objet de connaissance, il est aussi capable de déterminer sa conduite, notamment à partir même des connaissances, scientifiques ou supposées telles, auxquelles il a accès ». Cette connaissance de soi serait en elle-même une compétence. C'est ce mouvement qu'exprime la notion d'appropriation scientifique par auto-attention focalisée. Le sujet change de statut passant de déterminé à déterminant, d'analysé à analyste, d'objet d'étude à acteur social. Cet apprentissage revêt une importance capitale, dans une société qui met l'accent sur la formation tout au long de la vie. Cette dimension prend d'autant plus d'importance dans un monde professionnel en pleine mutation. En effet, il appartient à l'individu de s'adapter à ces changements. L'individu capable de trouver en lui les ressources par la capitalisation des savoirs acquis par les expériences vécues peut se gouverner avec une aisance plus grande. Il renforce son rôle d'auteur de son devenir professionnel.

### **L'APPRENANT : ACTEUR ET AUTEUR DE SON PARCOURS**

La question de la place de l'individu dans la formation et l'orientation de carrières s'articule autour de deux axes de réflexion complémentaires : d'une part l'autonomie de ce dernier à se diriger qui relève d'un processus de formation, le sujet est auteur, d'autre part l'identification de ses compétences comme savoir à acquérir. Perrenoud (2004) démontre qu'adosser la

## « Savoirs et Formation N°92 »

Catherine Ruffin-Beck. Docteur en Psychologie, consultante en RH,

Maître de conférences associée (PAST) en sciences de l'éducation

Proféor – CIREL Université de Lille 3, Pont de bois, 59650 Villeneuve d'Ascq

---

pratique réflexive aux sciences sociales constitue une condition de la professionnalisation, le bénéficiaire gagnant en compétences sur lui-même. Lorsqu'une personne réflexive prend sa propre action pour objet, elle la rattache nécessairement à l'analyse qu'elle a faite de la situation sur le vif et à celle qu'elle peut réaliser avec du recul. Elle cherche par exemple à comprendre pourquoi elle n'a pas perçu ou jugé pertinent tel élément dont, a posteriori, l'importance lui paraît évidente. L'objet de son analyse n'est pas alors la situation pour elle-même, mais la façon dont elle l'a perçue. Toute action étant située, il faut reconsidérer le contexte comme éclairant possiblement les choix réalisés. La réflexion sur l'action permet à l'individu réflexif de prendre mieux conscience de ses habitudes et parfois, de les faire évoluer.

Quels sont dès lors les enjeux pour l'apprenant de la mise en œuvre de cette pratique réflexive et de son appropriation ? C'est l'acquisition d'une part d'une attitude ouverte, d'une éthique de la réflexion, d'autre part le développement d'un savoir-analyser et enfin l'appropriation de savoirs sur l'action, faisant fonction de grilles d'analyse.

A la question « qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ? », la réponse peut certes tenir compte des savoirs de base à maîtriser pour l'exercice de la fonction mais aussi, et d'un point de vue plus original peut être, nous attirons l'attention sur le savoir dont ils font montre dans l'agir professionnel.

# « Savoirs et Formation N°92 »

Catherine Ruffin-Beck. Docteur en Psychologie, consultante en RH,

Maître de conférences associée (PAST) en sciences de l'éducation

Proféor – CIREL Université de Lille 3, Pont de bois, 59650 Villeneuve d'Ascq

---

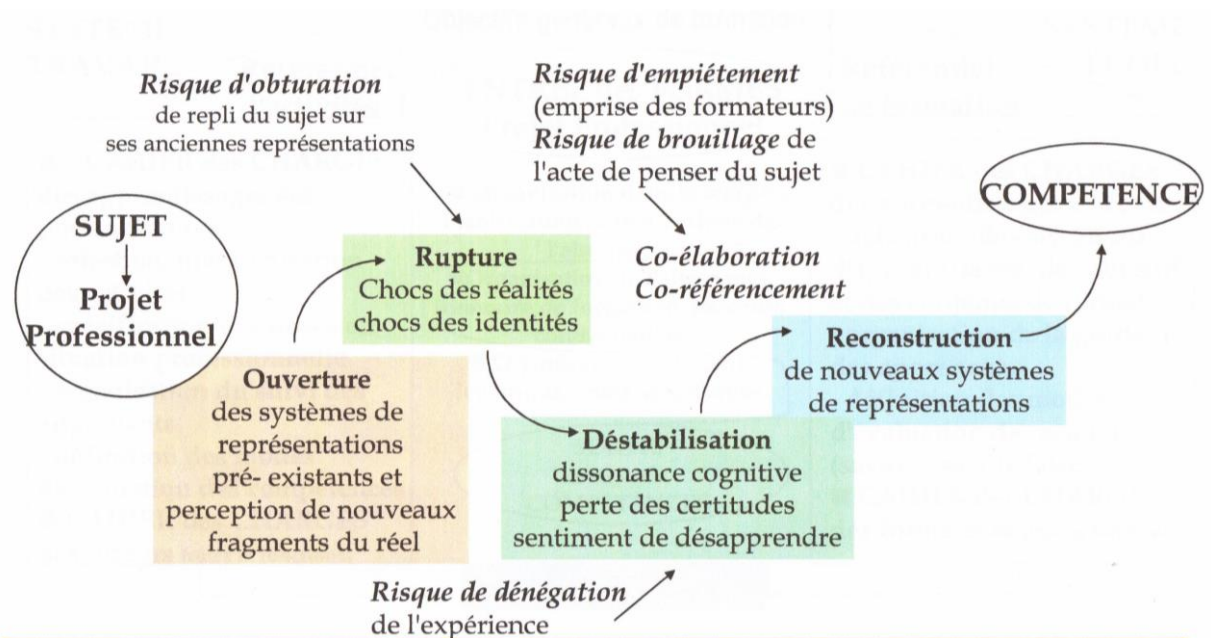


Figure 2 : Les processus socio-cognitifs contribuent à construire la compétence (Olry 2007)

En conclusion, nous pourrions résumer les objectifs de la démarche en six opérations : dire, découvrir, structurer, réaliser, imaginer, rendre possible. Les principales phases de la démarche consistent en des expressions spontanées, une réflexion personnelle, des apports de connaissances plus théoriques à intégrer, des « exercices - travaux pratiques » à réaliser au cours de la formation et des échanges avec « l'extérieur », pour in fine être en capacité de construire des perspectives professionnelles et des dynamiques d'apprentissage associées.

## « Savoirs et Formation N°92 »

Catherine Ruffin-Beck. Docteur en Psychologie, consultante en RH,

Maître de conférences associée (PAST) en sciences de l'éducation

Proféor – CIREL Université de Lille 3, Pont de bois, 59650 Villeneuve d'Ascq

---

### BIBLIOGRAPHIE :

Aubret J., & Blanchard S (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris : Editions Dunod.

Carré, P. (2005). *L'apprenance*. Paris : Dunod.

Goguelin, P. (1994). Dossier Projet *Sciences Humaines*, n° 39, 31.

Lemoine, C. (1994). *Connaissance d'autrui, enjeu psychosocial*. Publications de l'Université de Rouen, n°195.

Malrieu, Ph (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*, Eres.

Mezirow, J. (2001). *Transformative Dimensions of Adult Learning* traduit en français *Penser son expérience, développer l'autoformation*, Chronique Sociale.

Morin, Estelle (1998). Le travail et la carrière en quête de sens ». Actes du 9e Congrès international de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française, Cap Rouge, Presses Inter-universitaires, Collection Gestion des paradoxes dans les organisations, 386 p.

Morin, Estelle (1999). Les réorganisations et le travail : aider les personnes à retrouver du sens, *Interactions*, 3 (1-é), 229-240.

Olry, P. (2007). *Ingénierie des dispositifs d'alternance*, CNAM.

Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold R. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*, Mc Graw-Hill.



## « Savoirs et Formation N°92 »

Catherine Ruffin-Beck. Docteur en Psychologie, consultante en RH,

Maître de conférences associée (PAST) en sciences de l'éducation

Proféor – CIREL Université de Lille 3, Pont de bois, 59650 Villeneuve d'Ascq

---

Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de professionnalisation. *Education permanente* n°160, 35 à 60.

Ruffin-Beck C. (2007). « De la validation et l'appropriation des compétences à la construction d'une identité sociale et professionnelle », *Actes des journées « Compétences, emploi et enseignement supérieur »*, Université de Bretagne, Les champs libres : Presses Université Rennes 2.

Ruffin-Beck C., Lemoine C., & Humez C. (2008). « Evolution de l'identité professionnelle à partir du bilan de compétences », in : Pettersen N., Boudrias J.-B. et Savoie A. (Eds), *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail ? Actes du 15 ème congrès international de psychologie du travail et des organisations*, Québec, Presses de l'Université de Québec et AIPTLF, CD-ROM, 12 pages.

Schön, D., Heynemand, J., & Gagnon, D. (1993). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

Super, D.E (1990). A life span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2<sup>nd</sup> ed. 197- 261). San Francisco : Jossey-Bass.