

Journal de bord d'une triangulation de chercheurs de cultures différentes : les processus socio-cognitifs sous-tendant une ingénierie de formation en ESS dite par compétences

Introduction

L'Économie Sociale et Solidaire (ESS) est un mode d'entreprendre et de développement économique à part entière avec une grande hétérogénéité de statuts, de composition, de taille et de secteurs (Laville, 2012). Ces diversités originelles nécessitent donc l'appropriation, par les membres de ces organisations (bénévoles, gouvernance et employés), d'outils et de techniques de gestion spécifiques (entrepreneuriat social et solidaire, gestion des ressources humaines, finances solidaires...) (Pfimlin, 2012, Everaere, 2011). S'inscrivant dans cette dynamique, l'Université de La Réunion a créé au début des années 2000, la première formation en ESS (Diplôme Universitaire puis Licence Professionnelle Gestion des Organisations de l'ESS) dans le double objectif de soutenir l'entrepreneuriat social et solidaire, et de renforcer les compétences des employés ainsi que des bénévoles des structures du champ. Mais en un peu moins de 20 ans, sur ce territoire insulaire, l'ESS a connu des évolutions structurelles très importantes (Annette, 2017). Par conséquent, ce champ exprime désormais de nouveaux besoins en compétences, notamment en innovation sociale, incitant dès lors l'Université à rénover son offre de formations en ESS. Mais les enjeux dans l'enseignement supérieur sont marqués autant sur les besoins de compétences spécifiques que sur la façon dont les formations dédiées en ESS sont organisées pour y répondre (Observatoire National de l'ESS - CNCRES, 2011).

La formation universitaire a tendance à décontextualiser les apprentissages (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) en adoptant des approches orientées "programme" susceptibles de générer un certain nombre de limites en termes de transfert de compétences. Afin d'optimiser l'adaptation des apprenants aux situations professionnelles, il est préconisé d'articuler des besoins en compétences directement exprimés par des acteurs de l'ESS (Balaudé et Baillat, 2016 ; Demoustier et Wilson-Courvoisier, 2009). Il s'agit donc de mettre en oeuvre une ingénierie de formation dite "par compétences" où ces dernières ne doivent plus être définies uniquement en référence aux savoirs disciplinaires mais doivent se construire en référence aux pratiques professionnelles authentiques et être opérationnalisées à partir d'elles (Parent et Jouquan, 2015). Être capable d'articuler et de mobiliser des savoirs pour agir en situation professionnelle suppose par conséquent l'analyse du travail à des fins de formation propre à la didactique professionnelle (Pastré, 2006). Ainsi, tous les savoirs liés aux situations professionnelles sont réhabilités et sont garants d'une meilleure adaptation de l'apprenant au travail. En outre, cette démarche de planification pédagogique proposée s'apparente à une démarche participative entre les différents acteurs de l'ESS: universitaires, experts professionnels et institutionnels) (Demoustier et Wilson-Courvoisier, 2009).

Les principes de représentativité des différents acteurs et les démarches d'ingénierie de formation intégrant ces derniers ne sont pas décrits et exposés en tant que tels dans les manuels pédagogiques, préférant la restitution du résultat final. On ne sait donc finalement que très peu de choses sur la façon dont ces parties prenantes issues de mondes différents opèrent pour parvenir à une maquette de formation commune. Utilisant un travail de co-construction du nouveau référentiel de compétences, dans le cadre de la campagne de la nouvelle offre de formation, de la Licence Professionnelle Gestion des Organisations de l'ESS (LPGOESS), cet article se propose de rendre compte du processus de découverte des points clés de la maquette de formation mise à jour. Les apports de cette recherche sont doubles. D'une part, d'un point de vue théorique, il s'agira

d'approfondir la compréhension initiale, très peu discutée jusqu'ici, des processus socio-cognitifs à l'origine de la co-construction des référentiels de compétences entre des experts pédagogiques, universitaires, professionnels et institutionnels selon une approche dite "compétence". D'autre part, d'un point de vue managérial, nos résultats proposeront aux responsables de formation en ESS un ensemble de préconisations leur permettant de bénéficier des clés de compréhension afin de piloter au mieux les projets collectifs d'élaboration de contenu de formation.

Pour atteindre ces objectifs, dans un premier temps, nous présenterons le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche. Nous proposerons une analyse critique des principales contributions rattachées aux notions de formation en ESS, d'approche par les compétences et de socio-constructivisme. Ce cadrage conceptuel ne consistera pas uniquement à dresser un état de l'art de la littérature relatif à ces domaines de recherche, mais également à questionner les connaissances existantes dans le but de mettre en évidence leur caractère perfectible. Puis, nous expliciterons le protocole de recherche qualitative, de type ethnographique, mis en place pour collecter les données empiriques, dont l'analyse participera à lever les limites précédemment relevées. Enfin, les résultats seront présentés et discutés.

1. Cadre conceptuel et objectif de recherche

La première partie du cadre conceptuel explore la notion de formation en ESS. Il s'agira en outre de se pencher sur la notion d'économie sociale et solidaire puis de tenter d'en cerner les frontières. La deuxième et troisième partie de notre revue de littérature s'intéressera respectivement aux concepts de compétences et de socio-constructivisme dans le développement de connaissances.

1.1 Economie Sociale et Solidaire et formation universitaire

Le terme « économie sociale et solidaire » ne s'impose pas de soi (Laville, 2001 ; Draperi, 2009). Il s'agit de la fusion de deux concepts et de deux réalités : d'une part l'économie sociale et de l'autre l'économie solidaire. L'économie sociale se définit usuellement par ses statuts juridiques (association, coopérative, mutuelle) et les principes de fonctionnement qui en découlent (liberté d'adhésion, lucrativité limitée, gouvernance démocratique...). Reposant sur les principes du marché, de la redistribution ainsi que de la réciprocité, l'économie solidaire peut être définie comme un ensemble d'activités contribuant à la démocratisation de l'économie par des engagements citoyens (Laville, 2001). De nombreux auteurs mettent ainsi en avant la dimension politique de cette économie (Fraisie, 2007 ; Chaniel et Laville, 2003, Laville, 2011). Depuis 2014 une loi cadre définit l'ESS comme un « mode d'entreprendre et de développement économique adapté à tous les domaines de l'activité humaine auquel adhèrent des personnes morales de droit privé » qui remplissent les conditions cumulatives posées par ladite loi : un but autre que le seul partage des bénéfices, une gouvernance démocratique, une gestion conforme aux principes destinée au développement de l'activité ou aux réserves.

En ce qui concerne la formation, une des hypothèses défendues est qu'elle peut œuvrer pour une transformation des entreprises de l'ESS. Partant de là, certains travaux ont cherché à étudier la pertinence d'une spécialisation dans le cadre d'une formation à l'ESS qui passerait notamment par un enseignement universitaire adéquate. Comeau (1998) souligne que les premières formations à l'ESS renvoyaient initialement à un ensemble de pratiques visant à faire connaître ce champ, ou une de ses composantes et à susciter l'appui et même son intégration du public cible à une initiative de l'économie sociale et solidaire. En outre, les enseignements étaient généralement dispensés selon une démarche générique et multidisciplinaire : économie, sociologie, droit, histoire, géographie, sciences politiques, philosophie...). Cependant, l'ESS a évolué et les formations qui lui étaient consacrées ne devaient plus demeurer au stade de découverte et de l'information. Il fut nécessaire d'aller au delà en visant l'émergence d'un écosystème global favorable à la création et au développement des entreprises de l'ESS, à une compréhension critique des enjeux économiques

territoriaux actuels pour s'engager dans la construction et la gestion d'une économie plus humaine, de nouveaux modèles de gouvernance des entreprises, de modes de production, d'échanges... Nous avons dès lors atteint un nouveau stade de développement de l'ESS nécessitant d'interroger ses pratiques et ses principes (Balaudé et Baillat, 2016 ; Annette, 2017). C'est en ce sens, qu'un grand nombre de formations universitaires ont développé des parcours de formation à vocation professionnelle à dominante entrepreneuriale (Dubruc et Vialette, 2016), managériale et gestionnaire. Ainsi en 2015, en France, trois licences générales, 14 licences professionnelles, 32 masters et 13 divers autres diplômes ont été recensés (Balaudé et Baillat, 2015). Ces formations ont en commun d'avoir été construites en réponse aux besoins en compétences exprimées par des acteurs de l'ESS confrontés à la nécessité de recruter des salariés de bon niveau.

1.2 La notion de compétence dans les organisations et dans les formations

Les changements technologiques, stratégiques, concurrentiels apportant instabilité, incertitude et complexité auxquelles il est nécessaire de s'adapter pour survivre, la compétence a remplacé la qualification qui ne correspond plus véritablement aux évolutions du travail. Essentiellement attachée au poste de travail, la qualification semble inadaptée face aux nouvelles organisations du travail. Les emplois sont davantage attachés à une situation professionnelle qu'à un ensemble de tâches prescrites. Soumis à l'impermanence, les salariés doivent faire preuve d'adaptabilité, de créativité, de réactivité, d'autonomie, tout en coopérant. Dès lors, adopter une « logique compétence », c'est concevoir et faire fonctionner l'ensemble du dispositif RH dans la perspective de la construction et du développement des compétences dans un environnement en mutation. Outre les organisations, cette approche par les compétences s'est également imposée dans le domaine de la formation ce qui a nécessité de repenser la formation professionnelle d'adultes (Legendre, 2008). Plus précisément, analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles est le but de la didactique professionnelle (Pastré et al. 2006). La construction des dispositifs de formation est alors adaptée aux organisations par une analyse préalable des besoins et des activités. Chez Piaget et Vygotski, l'action est au cœur de la construction de la connaissance. La didactique professionnelle reprend leurs travaux sur la conceptualisation de l'expérience. Ainsi, la construction et le développement des compétences passent aussi par l'action, le sujet apprend par et dans l'action.

Des divers usages de la notion de compétence dans l'entreprise, dans la formation des adultes ou en didactique professionnelle se dégage une définition assez large mais relativement consensuelle (Legendre, 2008). Ainsi, la compétence est individuelle, hétérogène, contextualisée, dynamique et objectivable (Oiry, 2005). Les opérations engagées dans l'exercice d'une compétence concernent le savoir mobiliser des ressources, le savoir intégrer de nouvelles ressources et le savoir transférer à des situations nouvelles (Scallon, 2004). Par exemple, Tardif (2006) définit la compétence comme « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes, à l'intérieur d'une famille de situation ». En outre dans le cadre de la didactique professionnelle la question n'est pas tant de définir la compétence mais plutôt de savoir ce qu'est un professionnel compétent. Selon Mayen et al. (2010), être compétent c'est pouvoir agir avec une situation, sur elle, ne pas être seulement passif et réactif, ne pas en subir les aléas, les événements et les conséquences. La compétence est donc une relation dynamique d'une personne avec des situations ou des classes de situations de travail. Autrement dit, le professionnel sera d'autant plus compétent qu'il est capable d'utiliser les schèmes adéquats tout en faisant preuve d'une plus grande adaptation et d'une plus grande flexibilité jusqu'à répondre aux situations les plus complexes, les plus imprévues selon Le Boterf (2015).

Au sein des universités françaises, habituellement les formations sont organisées selon une logique disciplinaire qui s'appuie sur le principe de la décomposition des savoirs. La compétence est alors

une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, et ne prend pas en compte le contexte, la situation de travail et la complexité. Or, la complexité, l'interdisciplinarité et la variété des situations doivent se retrouver dans la compétence. L'appropriation des savoirs semble alors s'opérer en les utilisant dans des contextes professionnels comme les stages d'application. Cela présuppose que le savoir est indépendant de son utilisation, que l'on apprend d'abord le contenu et que l'on s'en sert après, avec l'illusion que ce transfert s'opère automatiquement (Barth, 2015). L'attention se focalise sur les savoirs et non sur l'apprenant qui est un sujet passif dans la construction de ses connaissances, un sujet qui est un imitateur. Dans les universités, ce sont le plus souvent les services de formation continue ou les services centraux d'orientation et d'information qui ont réalisé le travail d'identification des compétences visées par les diplômés, aidés plus ou moins par les enseignants convaincus (Pons-Dessoutter, 2010). En outre, l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence oblige à la mise en place d'une approche par compétences en proposant les blocs de compétences afin de contribuer à l'exercice en autonomie d'une activité professionnelle et de faciliter l'insertion professionnelle. L'approche par compétences (APC) ne doit plus se limiter à la formation continue mais s'impose dorénavant à toute l'université. Selon Loosli (2016), le concept d'APC désigne un système de formation dans lequel le curriculum est conçu à partir des habiletés, attitudes, et valeurs associées aux rôles professionnels de l'apprenant. L'apprenant construit et intègre ses savoirs à travers des situations authentiques d'instruction caractérisées par des déséquilibres cognitifs aboutissant à l'apprentissage après résolution du problème. Organiser un curriculum de formation selon une APC amène à établir quatre référentiels qui se complètent. L'ingénierie des compétences se propose d'identifier les besoins par une analyse de l'activité professionnelle faisant émerger des besoins. Un référentiel métier (ou professionnel) est transposé didactiquement en un référentiel de compétences. Puis à partir du référentiel de compétences, l'ingénierie pédagogique organise les activités d'enseignement et d'évaluation et se concrétise en un référentiel de formation et en un référentiel d'évaluation (Jouquan et Parent, 2015).

1.3 De la compétence à la formation : une ingénierie de formation socioconstructiviste

Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique de la connaissance qui est un cadre général de référence relatif à la construction, à l'acquisition, à la modification, à la réfutation et au développement des connaissances (Jonnaert, 2015). L'apprentissage est un processus de construction et de transformation de structures cognitives résultant d'interactions entre le sujet et son environnement et suppose l'émergence d'un conflit cognitif, conflit à l'origine de la recherche d'un nouvel équilibre par le sujet par adaptation ou par assimilation. Le développement cognitif se construit suite à des perturbations et des rééquilibrations, et se caractérise par le passage d'un état d'équilibre à un autre (Darnon, Butera et Muguy, 2008). Mais ce conflit doit être régulé par une rééquilibration majorante et ne pas rechercher le retour à l'état d'origine.

Le conflit peut se situer aussi au sein d'interactions sociales. Dans le courant de la psychologie sociale du développement, la confrontation à autrui est susceptible de faire émerger des conflits structurants (Darnon, Butera et Muguy, 2008). Selon Piaget, l'origine du conflit se trouve dans « l'interaction dialogique ». Le conflit est cognitif et intra-individuel, et il est aussi de nature sociale, il est alors inter-individuel. Le conflit sociocognitif implique donc des conceptions et des structures cognitives en confrontation à des informations perturbantes, incompatibles avec le système de connaissances préalables (Daele, 2009). La théorie du conflit socio-cognitif met l'accent sur les prérequis et la dynamique interactive (Gilly, 1997). Par ailleurs, des oppositions de réponses entre les sujets à savoir des oppositions de points de vue ou de centrations (exagération d'une perception) sont nécessaires. Finalement le problème à résoudre nécessite la coopération et l'affrontement des divergences. Le conflit sociocognitif est efficace pour trois raisons (Carugati et Muguy, 1991). Il favorise la décentration en mettant en exergue d'autres points de vue. La prise de conscience d'autres possibles, d'autres alternatives est source d'enrichissement. Chaque sujet a un

système de réponses spécifiques issus de sa structure cognitive singulière émanant de ses valeurs, ses croyances, ses jugements, ses connaissances, ses expériences personnelles et professionnelles et de sa discipline d'origine. Chaque discipline possède son propre langage, ses concepts socialement partagés standardisés et ses pratiques sociales de référence. Puis, l'interaction avec autrui permet au sujet de bénéficier d'informations qui peuvent l'aider à élaborer une nouvelle réponse. La prise de conscience de l'insuffisance de ses connaissances pour apporter une réponse optimale est comblée par les échanges avec une personne aux connaissances complémentaires. Enfin, il comporte un enjeu social qui amène le sujet à réguler le conflit avec autrui. La volonté de rétablir la relation avec autrui est alors stimulante.

L'appropriation de nouveaux savoirs est à l'origine de la constitution de nouveaux concepts et de nouveaux outils de représentations qui modifient à leur tour les connaissances. Pour participer à une interaction, des connaissances préalables sont nécessaires, ce qui permet ensuite d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouveaux outils de pensée. Cette co-construction s'inscrit dans une spirale dynamique continue au niveau individuel et permet ensuite d'entrer dans des interactions plus complexes. La manière de construire un référentiel est étroitement dépendante des représentations, des savoirs, des croyances, des valeurs, des engagements épistémologiques de chacun. Grâce à une réflexion critique, la diversité des points de vue est bénéfique si les participants recherchent une position commune. Les conflits sociocognitifs ne sont pas toujours bénéfiques. Les sujets doivent participer activement à l'échange d'idées en argumentant et ce dans une relation symétrique afin de ne pas favoriser la complaisance et la régulation relationnelle du conflit. Cette dernière empêche le sujet de se focaliser sur la tâche au détriment de la relation. La recherche de l'équilibre relationnel suppose alors la non confrontation et le ralliement aux arguments d'autrui. Apprendre est aussi une remise en question provoquant à la fois changement et insécurité. Chaque participant doit penser et vivre ces confrontations comme des enrichissements de ses propres structures cognitives, et non comme une remise en cause de ses compétences. Les critiques doivent être constructives sans déprécier autrui faute de quoi le conflit sociocognitif devient inefficace. Ainsi réciprocité, respect mutuel et écoute active sont indispensables. De même, la régulation du conflit doit être sociocognitive ou épistémique. En d'autres termes, le désaccord ou le conflit social doit être résolu sur un mode cognitif et non relationnel pour provoquer des progrès.

La précédente revue de littérature met en évidence que les principes de représentativité des différents acteurs et les démarches d'ingénierie de formation intégrant ces derniers ne sont pas décrits et exposés en tant que tels dans les manuels pédagogiques, préférant la restitution du résultat final. On ne sait donc finalement que très peu de choses sur la façon dont ces parties prenantes issues de mondes différents opèrent pour parvenir à une maquette de formation commune notamment dans le champ de l'ESS. Répondre à ces carences constitue l'objectif qui guidera notre étude empirique qualitative.

2. Méthodologie

Le support de cette communication est le travail de construction d'un nouveau référentiel de compétences, dans le cadre de la nouvelle offre de formation, de la Licence Professionnelle Gestion des Organisations de l'ESS. Il s'agit d'une recherche de type ethnographique combinant des entretiens semi-directifs et une observation participante d'experts issus de quatre cultures distinctes de l'ESS (universitaires, pédagogiques, professionnelles et institutionnelles) afin de rapporter, de façon détaillée, les données et les événements marquants, les théories mais aussi les phases d'échanges qui ont permis de rapprocher ces différents éléments dans le cadre d'un modèle collectivement élaboré. Trois chercheurs sont impliqués dans cette démarche et présentent les critères suivants :

Identité	Statut scientifique	Activités professionnelles	Domaine d'expertise
Chercheur 1	Docteur en sciences de gestion	<ul style="list-style-type: none"> - Maître de Conférences - Responsable pédagogique de la LPGAESS - Président d'association - Ancien directeur de la CRESS - Ancien directeur associatif 	Gestion des Ressources Humaines Gestion des organisations de l'ESS
Chercheur 2	Docteur en sciences de gestion	<ul style="list-style-type: none"> - PRAG - Responsable pédagogique LP Management et Gestion des Organisations et du Master MAE parcours Ingénieur - 15 ans d'expérience IUFM : formation des enseignants 	Ingénierie de la formation Pédagogie Marketing et communication
Chercheur 3	Docteur en sciences de gestion	<ul style="list-style-type: none"> - Cadre dirigeant au sein d'une mutuelle de l'ESS - Président d'association - Enseignant vacataire à l'Université - Administrateur de la CRESS 	Gestion des organisations de l'ESS

La présente communication s'appuie sur deux métasources de données : le journal de bord tenu par les trois chercheurs et un débriefing de ce dernier par les mêmes chercheurs. Nous considérons notre journal de bord comme la mémoire vive de notre recherche et nous nous y référerons pour effectuer en toute transparence une analyse documentaire des notes et consignes marquant les événements de notre cheminement. C'est une base de données à part entière, un document presque comme un autre. Le débriefing réalisé à l'occasion de cet article a consisté à reprendre les journaux de bord et à les commenter en échangeant sur les différents points et événements. Ces conversations correspondent aux recommandations des manuels en matière d'autocontrôle. Nous donnons également à cette conversation entre les trois chercheurs impliqués le statut de témoignage. Nous suivons en cela une démarche relativement similaire à celle présentée par Valeau et Gardody (2013). Pendant deux heures, elles ont été entièrement enregistrées et retranscrites. Ces métadonnées, journal de bord et débriefing, constituent le cœur de notre analyse. L'analyse de ces deux corpus (journaux de bord et témoignages) suit une démarche semblable à celles des documents et des entretiens semi-directifs : au premier degré, elle restitue les expériences, au second degré elle vise à décoder les processus cognitifs sous-jacents.

Les données retranscrites furent ensuite traitées selon une démarche analytique de contenu thématique. Nous avons, pour ce faire, mené un processus de codification particulier ne reposant pas sur une grille de codes préconstitués, mais sur une logique émergente dont les thèmes sont directement issus des propos tenus par nos interlocuteurs. Puis, il s'est agi d'attribuer aux codes retenus une dimension conceptualisante en les classant, agrégeant et ordonnant lors d'une phase de catégorisation.

3. Résultats

Les résultats font référence aux connaissances empiriques produites par notre processus d'analyse de données. Ils ont pour objectifs de réduire les carences théoriques précédemment relevées lors de notre revue de littérature. Nous avons sélectionné des contenus autour de quatre étapes qui ont

marqué cette recherche. Pour chacune, nous présentons des données du tableau de bord et de son débriefing.

3.1 Un réflexe socio-constructiviste

Au début du projet de rénovation de la maquette de la LPGOESS selon une approche par les compétences, le Chercheur 1 (responsable pédagogique de la formation) a automatiquement souhaité initier une démarche partenariale. Pour ce faire, il a constitué une équipe croisant des regards professionnels, institutionnels, pédagogiques et universitaires. C'est la raison pour laquelle, par souci d'optimisation, il a pris contact avec le Chercheur 2 (experte en pédagogie, enseignante et elle-même responsable pédagogique) et le Chercheur 3 (Cadre dirigeant d'entreprise de l'ESS, administrateur de la CRESS (Chambre Régionale de l'ESS), enseignant en ESS). Il s'agissait de gagner en efficacité et en temps dans la mesure où toutes ces personnes semblaient parler le même langage, partageaient plus ou moins le même monde, tout en apportant des spécificités et un domaine d'expertise particuliers. Concrètement, le Chercheur 2 bénéficiait d'une expertise avérée en ingénierie de formation et en compétence alors que le Chercheur 3 disposait lui de connaissances et expériences solides en ESS à la fois au niveau institutionnel, managérial et scientifique. Tous ces acteurs avaient en commun d'être des scientifiques et enseignants. Il est important de noter que le projet fit initialement consensus et était partagé par tous les acteurs.

Période	Journal de Bord	Débriefing
Octobre 2018	J1.1 : Rencontre avec la CRESS (Chercheur 1) avec qui l'Université a signé une convention de partenariat. Un des axes abordés est l'évolution de la LPGOESS devenue obsolète au regard des évolutions du territoire et de ses entreprises.	D1.1-Chercheur 1 : <i>“Il était important de mettre en place une démarche de construction de maquette qui réponde au plus près aux besoins en compétences des entreprises de l'ESS... L'approche par les compétences semblait convenir à cet objectif.”</i>
Novembre 2018	J1.2 : Prise de contact avec une collègue experte en ingénierie de formation et pédagogie (Chercheur 2) et création d'une équipe en intégrant le Chercheur 3.	D1.2-Chercheur 1 : <i>“L'objectif en se rapprochant de ma collègue était de bénéficier d'une expertise dans un domaine que je ne maîtrise absolument pas et de bénéficier d'une méthodologie appropriée. Le chercheur 3 disposait d'une expertise reconnue en ESS... Cela devait nous faciliter la tâche et nous faire gagner du temps”.</i> D1.2-Chercheur 3: <i>“Le regard pratique ne pourra évoluer qu'en questionnant les grilles de lecture des attentes des acteurs et des situations nouvelles”</i>

3.2 Une démarche d'ingénierie source de conflit socio-cognitif

Alors que la constitution de l'équipe projet, telle que nous l'avons précédemment vu, avait pour objectif de faciliter le processus de rénovation de la maquette en LPGOESS, en réalité cela a été totalement différent. Ainsi, malgré la mise en garde du Chercheur 2 sur la complexité de la démarche d'ingénierie par les compétences, notamment en termes de charge de travail, une situation

de confusion a vu le jour au niveau surtout de la méthodologie opérationnelle. En dépit d'une vision partagée sur les objectifs visés et la méthodologie inductive globale entre les trois chercheurs, force est de constater qu'une incompréhension est apparue quand il s'est agi de mettre en oeuvre et d'utiliser des outils spécifiques à l'ingénierie de formation. Concrètement, le Chercheur 2 proposa aux autres acteurs, comme convenu, une trame à respecter dans le cadre de leurs travaux communs. Il fut ici demandé aux chercheurs 1 et 3, de par leur expertise en ESS, de renseigner les situations professionnelles dont les compétences inhérentes devront être développées par la formation visée. Face à la difficulté pour ces chercheurs de répondre à la demande du Chercheur 2, nos résultats soulignent une situation où les acteurs ne parlaient plus le même langage, où les différences et spécificités avaient pris le dessus sur les communs. Deux situations paradoxales ont été identifiées. Premièrement, nos données font l'état d'un conflit de rôle entre les postures universitaires et professionnelles. Alors qu'il leur a été demandé de décrire de manière très précise des situations de travail en activant leurs expertises professionnelles, les chercheurs 1 et 3 ont glissé systématiquement sur des logiques de contenu de programme, plus génériques et cognitives, en raison de leur poste d'enseignant à l'université. Deuxièmement, constat plus surprenant, les riches expériences professionnelles des chercheurs 1 et 3 n'ont pas été totalement un atout lors de la réalisation du travail requis. En effet, ces deux partenaires ont occupé principalement, dans le cadre de leurs carrières respectives, des postes de directeurs, ce qui leur a permis de développer une vision transversale des différents métiers en ESS mais pas d'exécution de tâches opérationnelles spécifiques, notamment en termes d'activités quotidiennes. Cette situation de confusion est conforme à la notion de conflit socio-cognitif interpersonnel présentée par Piaget et impliquant des structures et schémas cognitifs initiaux et divergents en confrontation. Ici les chercheurs 1 et 3 disposent de systèmes de connaissances, de langage, de croyance et de fonctionnement de référence qui ne correspondent pas à ceux du chercheur 2, d'où cette situation de confusion.

Période	Journal de Bord	Débriefing
Novembre 2018	J2.1 : Lecture des articles et des livres sur des méthodologies de l'ingénierie de formation par les compétences.	D2.1-Chercheur 2 : <i>“Je me rends compte de la charge de travail importante et des difficultés qui vont être engendrées par la phase didactique.”</i>
Décembre 2018	J2.2 : A partir des lectures, j'ai construit une trame méthodologique comprenant quatre référentiels dont celui relatif aux situations professionnelles. J2.3 : Les chercheurs 1 et 3 ont complété la trame fournie par le chercheur 2.	D2.2-Chercheur 2 : <i>“Je pars de l'idée qu'avec une trame relativement clair, avec des termes peu pédagogique, cela allait être clair pour les autres chercheurs. Je partage les documents sur le drive avec quelques instructions.”</i> D2.3-Chercheur 1 : <i>“Malgré tes préconisations et la trame, j'ai gardé mon profil de RP et je suis resté sur cette démarche de contenu. J'ai été trop synthétique et trop cognitif... Il était nécessaire d'enlever sa casquette d'enseignant pour revenir vers le professionnel. Je me suis rendu compte aussi que l'on ne parlait pas le même langage. Les mots n'avaient pas le même sens...J'ai été directeur mais je ne m'étais pas intéressé aux tâches et aux activités au</i>

	<p>J2.4: Rendez-vous Skype entre les chercheurs pour revenir sur les erreurs commises lors du travail relatif à la trame</p>	<p><i>sens opérationnel du terme. Initialement on se disait que d'avoir des universitaires ex professionnels allait être source d'efficacité, finalement ce ne fut pas un atout. On a cherché un raccourci mais on a perdu du temps à cause de cette double casquette."</i></p> <p>D2.3-Chercheur 3 : <i>'La limite de cet exercice a été d'être confronté à un écart entre l'approche gestionnaire liée aux fonctions managériales des postes occupés et l'approche technique liée à la construction d'un référentiel de compétences, c'est à dire toute la différence entre un généraliste et un technicien..."</i></p> <p>D2.4-Chercheur 2 : <i>"La première chose qui m'a frappée c'est que la notion de compétences n'est pas clair dans les esprits des chercheurs 1 et 3. L'idée que je n'arrive pas à faire passer c'est qu'une compétence ne prend place que dans une situation spécifique. Je constate qu'on n'est pas sur la même longueur d'ondes. J'ai été trop ambitieuse immédiatement. Je suis partie dans une logique où j'avais à faire à des professionnels et que cela allait être facile. Le formatage universitaire était ressorti comme une contrainte parce qu'il y avait une vision de maquette déjà vu, un format déjà mémorisé."</i></p> <p>D2.4-Chercheur 3: <i>"L'incompréhension persistait et il était clair qu'une nouvelle méthode de travail devenait nécessaire pour avancer"</i>.</p>
--	--	---

3.3 Du conflit socio-cognitif à la vision partagée

Alors que la situation de confusion au sein de laquelle se trouvent les trois chercheurs aurait pu être bloquant pour le processus de co-construction du nouveau référentiel de compétences en ESS, les partenaires ont pris une voie alternative salvatrice. Pour ce faire il y a eu, dans un premier temps, une remise en cause simultanée et individuelle des postures. Les chercheurs ne sont pas restés ici enfermés dans leurs schémas initiaux incompatibles et ont souhaité au contraire les questionner. Le Chercheur 2 eut l'impression que la démarche présentée était contre-productive. De même, le Chercheur 1 se rendit compte de ses lacunes et de l'impossibilité de demeurer dans une telle situation. Ici les partenaires étaient tous focalisés sur la réussite de la démarche et du projet ce qui a sans doute facilité cette convergence vers le rejet des structures cognitives primaires. Dans un deuxième temps, la découverte d'une solution alternative a rassemblé l'ensemble des partenaires et

a fédéré les visions. Il s'agit d'une nouvelle démarche proposée par le Chercheur 2 (rencontrer des professionnels de l'ESS) permettant de répondre de manière complète aux limites individuelles à l'origine du conflit de schémas. Cette solution prend la forme d'une "ressource manquante" commune offrant à chaque partenaire la possibilité de lever leurs limites et de sortir de leurs anciens schémas. Enfin, cette nouvelle démarche consensuelle fut satisfaisante dans la mesure où elle a permis d'aboutir à une vision partagée en ce qui concerne l'identification des compétences.

Période	Journal de Bord	Débriefing
Janvier 2019	<p>J3.1: Remise en cause de la procédure initiale.</p> <p>J3.2 : Construction d'une nouvelle démarche. Constitution d'un échantillon pour organiser des entretiens avec les professionnels d'organisations de l'ESS et les têtes de réseaux</p>	<p>D3.1-Chercheur 2: <i>"Je constate qu'on n'est pas sur la même longueur d'ondes. J'ai été trop ambitieuse immédiatement. Je suis partie dans une logique où j'avais à faire à des professionnels et que cela allait être facile. Je mets en questions mon procédé car pas de réponse. Je n'ai pas été suffisamment explicite. Je perds mes partenaires et je n'obtiens pas ce que je veux."</i></p> <p>D3.2-Chercheur 2: <i>"Je me dis que je dois faire différemment et aller rencontrer directement les professionnels."</i></p> <p>D3.2-Chercheur 1 : <i>"J'étais d'accord avec cette nouvelle démarche. Face à mes limites, c'était une solution pour moi car je me rends compte de mes lacunes."</i></p> <p>D3.2-Chercheur 3 : <i>"il fallait constituer un panel d'acteurs assez hétérogène pour confronter cette nouvelle démarche. Les adhérents de la CRESS ont répondu positivement à la sollicitation."</i></p>
Février-Mars 2019	J3.3: Résultats satisfaisants de l'échange	<p>D3.3-Chercheur 2 : <i>"J'arrive sans difficulté à dessiner la logique du parcours licence et master. Ces premiers entretiens sont intéressants car ça permet de mettre en évidence les différentes activités... Il n'y a aucun intérêt à aller plus loin car sinon on est dans une procédure ce qui est antinomique à l'approche compétence"</i></p> <p>D3.3-Chercheur 1 : <i>"Cela m'a fait du bien de savoir que l'on avait des sachants en face en nous, ils savent ce qu'ils font, ont une vision donc des échanges très riches. On n'est pas des experts de toutes les situations professionnels. Ça fait vraiment du bien. Revoir ces professionnels a été très bien car c'est à partir d'eux que l'on</i></p>

		<p><i>va travailler...”</i></p> <p>D3.3-Chercheur 3: <i>“les échanges ont très vite confirmé que la logique développée était prometteuse”.</i></p>
Avril 2019	J3.4 : Accord sur les compétences identifiées à la suite des entretiens	<p>D3.4-Chercheur 2 : <i>A partir de ces entretiens, j’ai pu identifier les différentes activités et à partir de là j’ai pu identifier 6 macro-compétences qui me conviennent. Je soumetts les compétences aux chercheurs 1 et 3 pour avis de chercheurs et professionnels. Cela n’a pas été difficile de faire extraire ses compétences à partir des entretiens.”</i></p> <p>D3.4-Chercheur 1 : <i>“Je trouve que ton retour synthétise parfaitement les compétences contenues dans les échanges... Ton regard de novice en ESS t’a permis d’identifier de nouvelles compétences auxquelles je n’aurais pas penser.”</i></p> <p>D3.4-Chercheur 3 : <i>“Le décodage du terrain a été fructueux pour extraire les compétences, et la posture de neutralité a été un atout. Il semble important que recourir à l’expertise ne se fasse qu’à un moment précis de la démarche. Par exemple en amont, il s’agissait surtout d’identifier le terrain et les enjeux. ”</i></p>

3.4 Le débriefing des journaux de bord comme nouvelle source de connaissances

L’analyse des échanges contenus dans le débriefing des journaux de bord nous a permis de découvrir que cet exercice a participé également à la consolidation d’une vision partagée entre les chercheurs concernant la démarche de création d’une maquette de formation. En effet, les méthodes qualitatives valorisent les triangulations et interactions entre les chercheurs. Dès lors, le processus de construction de sens ne s’interrompt jamais, il est continu. Les extraits suivants montrent comment dans le cadre du débriefing, les chercheurs 1 et 2, en verbalisant leurs ressentis et expériences, éprouvent un sentiment de découverte et d’évidence à propos de la nature, d’une part, du processus idéal d’identification de compétences et, d’autre part, de leurs postures attendues au coeur de ce dernier. Nous avons ici accès à un autre niveau de recueil, d’analyse et de construction de connaissance.

Période	Journal de Bord	Débriefing
----------------	------------------------	-------------------

Avril 2019	J4.1 : Débriefing des journaux de bords	D4.1-Chercheur 1 : <i>“Ce débriefing me permet de prendre du recul. Je vois là l'importance d'avoir une personne qui n'est pas de l'ESS car je n'aurais pas structurer les échanges de cette façon, je serai resté trop sectoriel. Grâce à nos échanges, le puzzle se met en place, maintenant j'arrive à comprendre comment passer de l'expérience à la compétence, j'avais du mal à conceptualiser...Maintenant je comprends ce qu'il faut faire, je ne suis pas le sachant je dois être seulement celui qui fait le lien entre l'expert en formation et le professionnel ”</i>
------------	---	---

4. Conclusion : discussion et implications managériales

A la lumière de notre objectif de recherche, nous allons dans cette partie discuter de la valeur ajoutée théorique et managériale de nos résultats.

4.1 Discussion

L'objectif de cette étude était d'apporter des éléments nouveaux à la recherche concernant le processus de construction d'une vision partagée dans le cadre d'une ingénierie de formation de type approche par les compétences. Plus précisément, nous souhaitons compléter les contributions initiales relatives au socio-constructivisme en précisant les différents mécanismes socio-cognitifs sous-jacents, aboutissant à une logique partenariale commune. Dans cette perspective, nos résultats mettent en évidence deux niveaux d'innovations conceptuelles.

Premièrement, nos éléments de résultat confirment et affinent les connaissances initiales inhérentes au socio-constructivisme. Plus précisément, nos données illustrent ces apports théoriques dans une situation de gestion particulière celle de l'ingénierie de formation. Le socio-constructivisme souligne que l'aboutissement à des représentations communes passe par des interactions dynamiques suscitant la confrontation de schémas cognitifs préalables des individus (représentations, des savoirs, des croyances, des valeurs...). Elle sous-tend que la réflexion critique, l'échange d'idées et la diversité des points de vue sont bénéfiques si les participants recherchent une position commune. Notre recherche a pour apport de mettre en évidence un processus en trois étapes. Premièrement, conformément aux préconisations théoriques en ce qui concerne l'approche par les compétences, les différentes parties prenantes ont adopté instantanément une dynamique partenariale en constituant une démarche projet autour d'une équipe pluridisciplinaire. Mais, dans un deuxième temps, ce consensus a paradoxalement accouché d'un conflit socio-cognitif entre les différents acteurs de la démarche. En effet, malgré une vision partagée sur les objectifs visés, nous constatons qu'une situation de confusion apparut quand il s'est agi de mettre en oeuvre et d'utiliser des outils spécifiques à l'ingénierie de formation. L'opérationnalisation de la méthodologie fut un révélateur, et mis en lumière une situation où les acteurs possédaient des structures de pensées et de fonctionnement différents. Par conséquent, ils ne parlaient plus le même langage. Cette situation de confusion est conforme à la notion de conflit socio-cognitif interpersonnel présentée par Piaget et

impliquant des confrontations entre schémas cognitifs initiaux et divergents. Cette situation freina le projet. La solution survint finalement de la découverte d'une ressource manquante prenant la forme d'une passerelle commune à l'ensemble des schémas dysfonctionnels. Il s'agit d'une nouvelle démarche proposée par le Chercheur 2, consistant à rencontrer directement des professionnels de l'ESS, et offrant la possibilité à chaque acteur de lever les limites inhérentes à leurs structures cognitives. Cette phase conflictuelle semble la condition essentielle et nécessaire pour transformer les schémas et consolider un processus de changement en ce sens. Un certain nombre de paramètres semblent à l'origine de cette sortie de conflit socio-cognitif : une remise en cause simultanée et individuelle des schémas par l'ensemble des partenaires ; une focalisation sur le projet plutôt que sur la relation ; une conception des confrontations comme des enrichissements de ses propres structures cognitives et non comme une remise en cause de ses compétences ; l'expression de critiques constructives...

Le deuxième apport de notre recherche provient de notre méthodologie de nature ethnographique. Pour rappel, elle consistait à procéder à un débriefing des journaux de bord tenus par l'ensemble des acteurs du projet de manière à révéler à partir des événements et de leurs interprétations, les processus socio-cognitifs sous-tendant l'émergence d'une vision commune. A notre grande surprise, ce débriefing nous a permis d'atteindre un autre niveau de connaissances. Il a participé activement à la consolidation de cette vision partagée et par la même occasion au processus de changement des schémas. En offrant un espace d'échange et de partage d'analyse et de croisement de regards sur les cheminements et expériences de chacun en ce qui concerne la démarche globale du projet, ce débriefing a permis de confirmer, conforter et cristalliser les nouvelles postures.

4.2 Implications managériales

L'objectif de notre étude est de proposer aux responsables de formation en ESS un ensemble de préconisations leur permettant de bénéficier des clés de compréhension afin de piloter au mieux les projets collectifs d'élaboration de contenu de formation.

Premièrement, la contribution d'un chercheur expert en ingénierie de la formation et en pédagogie est bénéfique à plusieurs titres. Sa focalisation sur les compétences amène à recentrer régulièrement les échanges et les réflexions sur cette approche. Elle permet finalement d'être une sorte de boussole qui remet l'équipe sur le chemin de l'approche par les compétences. Le pédagogue a également un rôle de chef d'orchestre. Il doit veiller à faire émerger les données nécessaires tout en assurant la cohérence d'ensemble. Chaque partie prenante possède un savoir, une expérience et une représentation indispensables à l'élaboration du curriculum. La place et la contribution de chacun tout au long du processus, sont changeantes. Cette situation est génératrice d'incertitude et d'insécurité sur ses compétences et sur la démarche en elle-même. Il convient alors de s'assurer qu'aucun ne se remette en question et vive mal les échanges et les confrontations durant le processus. Une attitude bienveillante et rassurante en montrant constamment que le cap est maintenu malgré les divergences est fondamental. Le pédagogue a alors un rôle de guidance tout en s'adaptant continuellement à la variabilité des situations. Autrement dit, il doit faire preuve de flexibilité en adaptant sa méthode aux événements et réactions de ses partenaires. Il n'y a pas qu'une façon d'élaborer un curriculum et l'adaptation aux contingences est garante d'efficience.

Deuxièmement, comme mis en évidence par nos résultats, il est difficile pour les non spécialistes de maîtriser l'approche spécifique et technique d'ingénierie par les compétences. Dès lors, les situations d'incompréhension entre partenaire peuvent survenir, débouchant sur une confrontation de schémas cognitifs ainsi que de conflits. Bien évidemment cela peut s'avérer contreproductif dans le cadre d'une conduite de projet. D'où la nécessité de gérer ces conflits. En réponse deux niveaux

de réponse complémentaires sont possibles. Premièrement, les schémas initiaux étant biaisés et dissonants, il s'agira de préférer les approches inductives aux méthodes déductives, peu efficaces et anxiogènes pour les non-spécialistes des sciences de l'éducation. La méthode inductive est alors préconisée. Le pédagogue doit alors « faire faire » sans apporter davantage d'explication et les parties prenantes découvriront au fil du processus la logique de cette approche. Ainsi, la compréhension et le sens seront donnés par l'action elle-même. De plus, afin d'assurer le caractère productif de ce processus inductif, il est nécessaire de programmer régulièrement des moments de «débriefting» entre l'ensemble des partenaires de manière à recentrer collectivement et progressivement les schémas de référence en fonction des différentes étapes d'avancement.

Troisièmement, la distanciation du pédagogue par rapport aux contenus traditionnels de la discipline semble également préférable. En effet, n'ayant pas de standards et de références spécifiques, la réflexion porte alors inmanquablement sur les activités professionnelles et les compétences à acquérir. Le pédagogue apprend de la discipline et le retranscrit en compétences sans partie pris. On notera qu'une connaissance minimale est tout de même requise afin d'appréhender dans les meilleures conditions les activités et les compétences. Comme le montre le socioconstructivisme, la construction de nouvelles connaissances dans l'interaction doit obligatoirement s'appuyer sur un minimum de corpus commun et de langage commun entre les divers partenaires.

Références bibliographiques

Annette F. (2017). Les changements d'échelle de l'ESS à La Réunion : un passage par l'entrepreneuriat institutionnel en réseau. Université de la Réunion.

Ballaudé J.F. et Baillat G. (2015). Université et économie sociale et solidaire, conférence des présidents d'université.

Barth M.B (2015). Le savoir en construction, Retz.

Bourgeois E. et Nizet J. (1997). Apprentissage et formation des adultes, PUF.

Buchs C., Darnon C., Quiamzade A., Muguy G. et Butera F. (2008). Conflits et apprentissage : régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage, Revue française de pédagogie, n°163, p.105-125.

Chaniel, P. & Laville, J-L. (2002). L'économie solidaire : une question politique, Mouvements, vol 1, n°19, p. 11-20.

Chauvigné C. et Coulet J.C (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?, Revue française de pédagogie, p.15-28.

Daele Amaury (2009). Le conflit sociocognitif à l'université: une revue de littérature et quelques propositions, Université de Lausanne, Centre de soutien à l'enseignement.

Darnon C., Buchs C. et Butera F (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui, Revue française de pédagogie, n°155, p.35-44.

Darnon C., Butera F. et Muguy G. (2008). Des conflits pour apprendre, Presse Universitaire de Grenoble.

Demoustier D. et Wilson-Courvoisier S. (2009). L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique, Recma, N°311, p.59-71.

Draperi, J-F. (2009), Au bénéfice de la crise ? Pour un projet d'économie sociale et solidaire, RECMA Revue Internationale de l'Economie Sociale, n°313, p. 19-35

Everaere C. (2011). Valeurs et pratiques de GRH dans l'économie sociale, Revue française de gestion, n°217, p. 15-33.

Fraisse, L. (2007), La dimension politique de l'économie solidaire, in J-L. Laville, L'économie solidaire. Une perspective internationale, Hache et Li ératurs (ed), Paris.)

Jonnaert P. (2015). Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique, De Boeck Supérieur.

Jouquan J. et Parent F. (2015). Comment élaborer et analyser un référentiel de compétences en santé ?, Broché.

Laville, J-L. (2001). Vers une économie sociale et solidaire ?, RECMA Revue Internationale de l'Economie Sociale, n°281, p. 39-53.

Laville, J-L. (2011), Agir à gauche, Desclée de Brouwer (ed), Paris.

Laville J.L. (2012). La gestion dans l'économie sociale et solidaire : propositions théoriques et méthodologiques, dans Management des entreprises de l'économie sociale et solidaire, De Boeck.

Le Boterf G. (2015). Développer et mettre en œuvre la compétence, Eyrolles.

Legendre M.F (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ?, in Audigier F., Compétences et contenus, p.27-p50.

Legendre M.F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social, Education et francophonie, p.63-79.

Loosli C. (2016). Analyse du concept « approche par compétences », Recherche en soins infirmiers, n°124, p.39-52.

Mayen P., Métral J.F. et Tourmen C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels ; Recherche et formation, n°64, p.31-46.

Observatoire National de l'ESS - CNCRES (2012). Formations transversales en économie sociale et solidaire et insertion professionnelle.

Oiry E. (2005). Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ?, Revue française de gestion, p.13-34.

Parent F., Mahieu C. et Jouquan J. (2013). La nécessaire exigence d'une ouverture aux savoirs pour tous les métiers en santé dans le cadre de l'approche par compétences in Penser la formation des professionnels de santé, De Boeck.

Pastré P., Mayen P. et Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle ; Revue française de pédagogie, n°154, p.144-198.

Scallon G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck.
Tardif, J, (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal, Chenelière Éducation.

Valeau P. et Gardody J. (2013). Des réalités pratiquées aux connaissances praticables: journal de bord d'une triangulation des chercheurs dans le cadre d'une recherche qualitative, AGRH.