

POSITIONNEMENT DES STAGIAIRES

Document de travail
Etabli pour le compte de L'Ecole Supérieure de l'Education Nationale
(Personnels de direction)

Par Ph. Astier

Maître de conférences (Université de Lille1 / CNAM)

Mars 2007

Démarches de positionnement des personnels de direction de l'Education Nationale (Synthèse du document)

Une démarche de positionnement en formation professionnelle suppose

- **de s'entendre sur les termes utilisés dans ce cadre (1)¹ ;**
- **de définir l'objet visé par ces opérations, les compétences professionnelles (21), et de préciser celles qui sont requises par le métier et comment appréhender celles qui sont construites par le stagiaire (22 ; 23) ;**
- **d'organiser ces compétences dans une présentation qui non seulement met en ordre ces éléments mais souligne les liens entre eux que l'action professionnelle exige (24) ;**
- **de choisir une stratégie définissant la logique du système de positionnement adoptée afin de clarifier nettement les enjeux autour de ces opérations et leurs liens ou les distinctions avec d'autres opérations comme celles d'évaluation, de certification ou de validation... (31) ;**
- **de définir un contexte pour ces activités qui doit garantir leur pertinence par rapport à ce qui est évalué et qui soit compatible avec les moyens mobilisables et ce qui est « supportable » par les personnes engagées dans ces dispositifs et par l'institution (32) ;**
- **de proposer une organisation dans le temps pour contribuer à la dynamique de formation et ne pas surcharger les acteurs, et notamment les stagiaires, ni parasiter l'alternance instituée (4)**
- **de mettre en place une intervention pour faciliter ces processus, qui peut être le fait de différents acteurs (chefs d'établissement, formateurs, tuteurs, experts, pairs, collègues...) et qui poursuit différents objectifs en fonction du moment où elle intervient (5).**

Tout ceci intégré dans une démarche de professionnalisation articulant expériences et modules de formations, acquis et découvertes en formation initiale, dans une perspective de développement professionnel continu.

¹ Les chiffres renvoient au sommaire du présent document

Sommaire

Préambule

Introduction

1. Définitions

11. Finalités du positionnement

12. Démarches et dispositifs

13. Composantes de la démarche

2. L'objet du positionnement : les compétences professionnelles

21. Caractéristiques de la compétence

22. Analyse de l'action et diagnostic de compétences

23. Décrire, nommer, analyser

24. Compétences requises, compétences acquises et pôles de professionnalisation

3. La démarche de positionnement comme processus et comme contexte

31. Les processus : constater et/ ou développer les compétences

32. Les contextes : paramètres des situations et configurations types

4. Scénario, alternatives et variantes

5. Eléments d'accompagnement des démarches : rôle des intervenants

51. Contribuer à l'analyse de l'expérience

52. Définir les situations de positionnement

53. Analyser l'activité des stagiaires

54. Formaliser les éléments dégagés

Conclusion

Préambule

Ce document s'inspire largement de deux sources :

- des travaux conduits à l'ESEN à propos des opérations de positionnements des stagiaires dans les différentes filières de formation aux fonctions d'inspection ;
- des travaux conduits avec l'académie de Versailles relatifs au positionnement des personnels de direction stagiaires.

Toutefois, il ne propose ni un outil ni une méthode car il y a bien des façons de procéder mais présente le cadre de réflexion qui a réuni les participants ainsi que les principes qui ont été retenus. C'est l'occasion de remercier tous ceux qui se sont associés à cette démarche et ont largement contribué à l'élaboration de ce qui est présenté dans ce document.

Introduction

Ce document vise à contribuer aux pratiques de positionnement des personnels de direction.

On y trouvera donc

- d'une part des éléments généraux, indépendants des contextes et des circonstances, fondés principalement sur des connaissances disciplinaires et les acquis d'ingénierie de formation ;
- d'autre part des exemples des différents points abordés, toujours signalés en italiques, et montrant comment les éléments précédents peuvent trouver des réalisations diverses selon les choix retenus et les moyens mobilisés.

Il présente d'abord une série de définitions (1) afin de stabiliser les termes utilisés qui sont l'objet de nombreux débats et de significations différentes, puis il se centre sur la question de l'objet du positionnement (2) afin de préciser en quoi consiste une analyse des compétences professionnelles. Il aborde ensuite l'organisation des démarches (3) en évoquant les processus proposés et les contextes construits à cet effet ainsi que leur organisation temporelle dans un dispositif (4). Il s'attache enfin au rôle des intervenants dans les principales opérations de positionnement (5).

1. Définition du positionnement

Le positionnement a pour but de permettre aux acteurs de la formation de situer un ou plusieurs apprenants par rapport à ce qui peut être soit le métier comme ensemble de compétences exigées soit la formation comme ensemble de contenus définis. Dans ce document, c'est la seconde perspective qui est principalement envisagée.

1.1. Finalités

En ce sens, il peut relever

- de procédures d'évaluation en début de formation (comme celles qui portent par exemple sur les pré-requis en matière de connaissances à l'entrée d'un cursus)
- d'un accompagnement de la dynamique de formation (pour définir des cibles d'apprentissage et jalonner le développement des stagiaires)
- d'une méthode de développement des compétences en complément des situations de formation, notamment en alternance
- ou encore d'un dispositif combinant l'ensemble de ces perspectives.

Les promoteurs peuvent définir leurs objectifs parmi cette diversité. Toutefois, dans les travaux de l'ESEN comme dans ceux de l'académie de Versailles, la finalité des démarches de positionnement a été clairement définie comme constituant **un accompagnement à la dynamique de formation** et non comme une évaluation des compétences des stagiaires en début ou en cours de formation (ce qui relève d'autres procédures et d'autres acteurs).

1.2. Démarche et dispositifs

On distinguera ici les termes de démarche de positionnement et de dispositif de positionnement. Par **démarche** on entend les principes d'organisation et les logiques d'action qui régissent les activités de positionnement mis en œuvre. On réserve le terme de **dispositif** à la façon dont ces éléments sont concrètement mis en œuvre dans tel endroit déterminé ou dans telle filière ou pour tel métier avec toutes les spécificités qui sont afférentes à de telles situations.

Le présent document détaille donc la démarche de positionnement telle qu'elle a été élaborée dans les travaux précités. Les dispositifs adoptés ne sont parfois évoqués que comme des illustrations possibles et ne constituent nullement des modèles, d'autres solutions pouvant être retenues en fonction des circonstances, des enjeux, des acteurs²...

1.3. Composants de la démarche

Le positionnement confronte nécessairement

- des **stagiaires**, tous différents par leurs personnalités, leurs histoires, leurs expériences mais aussi réunis par certains éléments dont les cadres institutionnels de leur trajectoire professionnelle au sein de l'éducation nationale (pour ceux qui en proviennent), les évolutions du système éducatif durant les vingt dernières années et, mais ce n'est pas le moindre, le projet d'une évolution de carrière et la réussite au concours de recrutement ;
- **un métier** qui s'exerce toujours de façon singulière en fonction des personnes et des contextes mais qui est aussi, défini indépendamment de ces singularités par des objectifs, des textes, des exigences des acteurs et des caractéristiques de moyens mobilisables. En ce sens, si le métier qui se fait est toujours pour une part spécifique, il est aussi pour une autre part, toujours le même parce qu'il répond à des demandes communes de la part des partenaires de l'action et de l'Etat employeur et des contextes présentant des éléments récurrents. Mais aucun métier ne se caractérise que par des

² Le dispositif mis en place par l'académie de Versailles a été présenté par A. Tobaty et M-F Baroth lors du séminaire tenu à l'ESEN le 15 novembre 2006.

textes, des prescriptions institutionnelles, des exigences administratives : c'est aussi une histoire, un collectif, des valeurs et des débats sur comment l'exercer, c'est une totalité qui réunit ceux qui l'exercent, qui fait lien entre eux, et qui caractérise leur façon de comprendre les choses, de percevoir et d'agir. On reprend à Y. Clot le terme de « genre » pour désigner cette dimension collective, sociale, culturelle du métier qui relie ceux qui l'exercent, le transforment et le transmettent. On utilise celui de « style » pour désigner la dimension singulière qui fait que, au sein de ce métier, il n'y a pas deux façons de faire identiques.

- Une **démarche** qui articule cette confrontation à une aide à la formation. Ceci revient à dire que le positionnement doit favoriser l'engagement en formation, l'accompagner et ne pas y nuire, notamment par des dispositions parasites ou envahissantes. Il le fait en prenant en compte la dimension de l'alternance et notamment, le fait que les stagiaires sont, dès leur prise de fonction, en position professionnelle réelle. Ceci est considéré comme une ressource pour leur développement professionnel. C'est pourquoi la démarche utilise le terme de « professionnalisation » plutôt que celui de formation qui pourrait être interprété restrictivement (limité aux apports de connaissances en stage ou par des ressources diverses).
- Un **objet** clairement défini : sur quoi porte cette confrontation ? Parce qu'elle vise la professionnalisation et donc, l'exercice du métier dans sa complexité et dans ses conditions concrètes, l'objet du positionnement ne peut se limiter à une évaluation des connaissances mais suppose de prendre en compte l'ensemble des compétences des stagiaires en références aux compétences du métier.

La présentation de ces éléments fait l'objet des paragraphes qui suivent.

2. L'objet du positionnement : les compétences professionnelles

2.1. Caractéristiques de la compétence

Le terme de compétences bénéficie d'un succès considérable dans le champ du travail et de la formation au point qu'il devient un élément incontournable pour élaborer les dispositifs et analyser voire évaluer les apprentissages. En se limitant aux questions de la formation professionnelle, on peut noter que le terme est utilisé par de très nombreux acteurs avec des significations qui ne sont pas toujours identiques. Au-delà des débats entre chercheurs et experts, on retiendra, pour notre projet, quelques caractéristiques de la compétence afin de s'en donner une définition commune :

- elle est **construite**, résultat d'un apprentissage, d'un développement. On ne naît pas compétent, on le devient. On peut également développer les compétences acquises ou les voir se nécroser lorsqu'elles ne sont plus mobilisées ;
- elle est **spécifique** : on est compétent pour... telle ou telle activité. Ce qui permet de penser le développement des compétences en relation avec les variations des activités. Les compétences dites transversales sont alors des façons de rendre compte des compétences mobilisées pour des activités mais considérées, pour l'analyse, en les décontextualisant.
- Elle est **manifestée par l'action** en situation. Ceci a deux conséquences :
 - on distingue **compétences et performance**. La seconde est le résultat de l'action (indiquée par exemple souvent par des objectifs et caractérisée par une efficacité voire une efficacité, une pertinence voire une élégance ou une virtuosité...), la première est la mobilisation des ressources pour y parvenir. Les performances sont donc des indices et nullement des preuves de compétences (on peut souvent atteindre une même performance avec des niveaux de compétence et des compétences différents)
 - accéder aux compétences suppose, d'une façon ou d'une autre, de prendre en compte les actions des personnes.

- elle est une **mobilisation subjective de ressources hétérogènes** (connaissances, habiletés, procédures, raisonnements...). Il en résulte que, pour une même performance deux personnes peuvent s'y prendre différemment, mobilisant des ressources différentes et donc des compétences qui ne sont pas identiques. De ce point de vue, la compétence est ce qui organise l'action professionnelle, lui donnant pertinence et efficacité.
- Elle ne se limite pas à assurer la réussite dans un cadre connu et stabilisé, elle est justement ce qui permet de traiter les variations de situations qui font que les événements de la vie professionnelle ne se répètent jamais tout à fait à l'identique (même si parfois ils se ressemblent) et, surtout, elle permet de traiter des situations originales, rares voire inédites. En ce sens, la compétence ne se limite ni à un registre de situations types et de solutions standard, ni à un répertoire de façons de faire et de raisonner mais comprend une dimension adaptative voire inventive pour les experts, les virtuoses et les plus expérimentés de chaque activité.

Elle est à la fois « organisation invariante de la conduite » selon une expression de G. Vergnaud pour assurer que ce qui est fait est fait dans les règles de l'art, selon les exigences du métier et en vue des résultats souhaités voire prescrits. Elle est aussi une adaptation fine à la part originale, singulière des situations qui constitue toujours un défi à ce qu'on en sait déjà, voire à ce qu'on en comprend. Elle est **organisation et ajustement**.

2.2. Analyse de l'action et diagnostic de compétence

Le positionnement peut alors être défini comme un « diagnostic de compétences » et cela en souligne toute la difficulté : il faut pouvoir mettre en évidence pour le métier de personnel de direction ce qui est invariant dans la façon de traiter les problèmes (ce qui doit être impérativement construit par tout professionnel pour exercer le métier, où qu'il soit et quel que soit son environnement) et ce qui organise les variations auxquelles il va être confronté.

Mais ce n'est pas tout. A cette première difficulté liée à l'objet s'en ajoute une seconde liée à la méthode : on a vu que la compétence se manifeste dans l'action et donc que pour appréhender la première il faut prendre en compte la seconde. Comment appréhender l'action ?

- **en l'observant.** Il y a à cela deux difficultés :
 - o les moyens : observer suppose d'être là à différents moments de la vie professionnelle des stagiaires ce qui n'est que difficilement imaginable et pas nécessairement souhaitable.
 - o L'observation donne une description extérieure de l'action (et donc la performance, l'exécution) mais pas la dimension « intérieure » (les raisonnements, les réflexions, les perceptions...). Le résultat de l'observation et, si elle est correctement conduite fiable parce qu'objectif mais que objectif, c'est-à-dire négligeant la partie subjective de la compétence.
- en **demandant aux personnes** comment ils font ce qu'ils font pour alors accéder à cette part subjective. Mais là surgit un autre problème : les personnes ont la plus grande difficulté à dire ce qui organise leur action, surtout si elle sont compétentes, car une bonne part n'est pas disponible à la conscience, incorporée à l'action elle même. On obtient alors des discours à propos de l'action qui en délivre, le plus souvent les modèles, les principes, les valeurs, les intentions et pas l'organisation effective.

Les analyses de l'activité en sont ainsi venues à proposer deux types de méthodes :

- soit des entretiens mais conduits fermement selon des protocoles visant à dépasser cette difficulté de la dimension pré réfléchie de l'action : entretien d'explicitation ou instruction au sosie ou à partir des traces...
- soit des observations de l'action mais en confrontant le sujet à des « traces » de l'action effective (enregistrement, images, documents...) : auto confrontations simples ou croisées ...

Il en résulte que toute démarche de positionnement fondée sur un diagnostic de compétences par analyse de l'activité suppose une méthode traitant ce problème de la relation entre l'action effective (et donc, dans un certain sens, l'expérience) et le discours à son propos.

2.3. Décrire, nommer, analyser

L'objet du diagnostic de compétences n'est pas seulement de décrire les actions. Il n'est d'ailleurs pas opportun d'aller trop loin en ce sens, car décomposer les actions en fragments conduit, à partir d'un certain point, à détruire le sens de l'action et à la vider de sa compétence. Il y a donc un **optimum de description** qui est celui qui permet de rendre compte du sens de l'action, que l'on appréhende par deux éléments :

- le but (et souvent la hiérarchie des buts poursuivis) comme représentation anticipée de la transformation souhaitée par l'action entreprise ;
- le motif comme éléments personnel poursuivi à travers la réalisation du but, notamment en terme de « style ».

Cette description de l'action a tout intérêt à se centrer au plus près des conditions concrètes d'effectuation. La comparaison de différentes situations permet alors de dégager ce qui est invariant et ce qui est variable dans les contextes et les actions et indique par là ce qui est organisation stable et ce qui est ajustement.

Il ne s'agit pas seulement de « mettre du dire sur du faire » (et cela est déjà beaucoup pour rendre compte dans les mots de toutes les finesses des perceptions, des analyses et des actions). Il s'agit de pouvoir dire en quoi réside la compétence à cette occasion. Bien des démarches se limitent alors à nommer la compétence (par exemple « coordonner les projets..., assurer le suivi des actions... gérer les conflits »...). Ceci est insuffisant pour les opérations de positionnement car nommer ne dit pas de quoi est composée la compétence désignée et ne fournit aucune ressource pour savoir si un sujet la détient ni comment il pourrait l'élaborer.

Il faut donc mener la démarche jusqu'à une analyse de l'activité des personnes à l'occasion des situations évoquées (c'est-à-dire pour l'exemple ci-dessus inventorier précisément les actions que suppose coordonner (décrire) les définir et leur attribuer des termes les caractérisant (nommer) et les décomposer pour mettre en évidence leur dimension invariante et leur dimension d'ajustement (analyser).

Il y a plusieurs modèles d'analyse de la compétence. Dans les démarches conduites, on se réfère à ceux proposés par la didactique professionnelle³. On recherche donc

- **les exigences de la tâche** qui ne dépendent pas des sujets mais définissent l'indication de performances pesant sur l'action
- **les buts** et sous buts qui orientent l'action
- **les règles d'action** qui président au diagnostic des situations (dans quelles situations type est-on, quels indices nous écartent du prototype), à la conduite et au contrôle des actions effectuées ;
- **les ajustements opérés** qui écartent la conduite réelle du prototype, en fonction de la singularité de la situation ;
- **les ressources mobilisées** et notamment les connaissances, raisonnements, habiletés ;

afin de pouvoir déterminer ce qui organise l'action compétente pour le type de situation considérée.

2.4. Compétences requises, compétences acquises et pôles de professionnalisation

Le cadre que l'on vient d'indiquer permet d'analyser les compétences. Il intervient sous deux formes dans la démarche de positionnement :

- comme outils pour analyser, à partir des pratiques des professionnels en exercice, les compétences que tout personnel de direction doit posséder et pourvoir mobiliser quels que soient ses goûts, sa culture, son expérience, son environnement et son affectation. C'est cet ensemble qui, nécessairement, est modélisé (au sens de décontextualisé et généralisé) que l'on regroupe sous le terme de « **compétences requises** ». Cet ensemble permet ensuite, aux acteurs de la démarche de positionnement (formateurs et tuteurs notamment) de disposer, outre leur expérience, leur ressenti et leur conception du métier, d'une **référence** qui les relie à leurs collègues, au métier et à l'institution et qui vise une homogénéité dans le regard porté sur les stagiaires ;

³ On peut en trouver une présentation générale dans le texte de P. Pastré « La deuxième vie de la didactique professionnelle » paru dans le numéro 166 de la revue « Education Permanente ».

- comme outils d'aide à l'investigation et la formalisation des compétences détenues par les stagiaires et que l'on regroupe sous le terme de « **compétences acquises** » dès lors qu'elles sont non seulement inférées de l'action mais ratifiés dans une pluralité de situations.

On se trouve donc avec un cadre d'analyse commun et des inventaires de compétences. Mais les métiers ne sont pas une successions de compétences juxtaposées, mobilisées les unes après les autres, au gré d'une succession planifiée selon un ordre ou un autre. En fait, l'urgence de l'action professionnelle fait que les situations s'entrechoquent, les exigences se cumulent et que la compétence réside non seulement dans la disposition de ces ressources mais aussi au fait de les articuler entre elles dans les liens professionnellement pertinents. C'est pourquoi il a paru important de présenter les compétences non pas en une liste, un inventaire, un répertoire, mais dans une structure double :

- l'une est **thématique**: elle regroupe autour de « **pôles de professionnalisation** » les compétences qui relèvent du même domaine d'interventions et qui ont entre elles des liens du fait de la connexité des actions. Cette organisation est manifestée par une structure et notamment par un tableau de synthèse visant à la lisibilité du métier dans ses différentes composantes ;
- l'autre est **fonctionnelle** : elle regroupe les compétences selon leur articulation interne du fait de la finalité des actions. Elle relie ainsi des compétences qui relèvent de domaines différents mais qui sont fonctionnellement liées dans la vie de l'établissement (par exemple la compétence en matière budgétaire et celle en matière de conduite de projet et d'intervention pédagogique). Cette organisation est portée non par une formalisation écrite mais par les acteurs du positionnement (formateurs et tuteurs) qui, en tant que professionnels savent parfaitement comment ces éléments s'articulent.

A titre d'exemple on trouvera ci dessous deux formalisations⁴ des « pôles de professionnalisation » dans les expériences évoquées :

	<i>Pôle de professionnalisation</i>	<i>Situations professionnelles caractéristiques</i>
<i>A</i>	<i>Expertise au service du pilotage du système éducatif</i>	<ul style="list-style-type: none"> -animation de réunions pédagogiques (enseignants) (S9) -pilotage de dossiers spécifiques (S13) -productions d'avis (notes d'aide à la décision) (S14) -contribution au pilotage des examens et concours (S15) -présidence de jurys et de commission (S16) -contribution à l'accompagnement du pilotage pédagogique des EPLE (S17) -participation à des instances académiques, nationales (S20)
<i>B</i>	<i>Evaluation – contrôle</i>	<ul style="list-style-type: none"> -inspections conseil (personnels titulaires) et contrôle (personnels non titulaires et situations dégradées) (S1, S2, S6, S8 pour la partie rapport d'inspection) (S5) -audit de dispositifs, structures, projet... (S3, S8 pour la partie rapport d'audit))
<i>C</i>	<i>Contribution à la gestion des ressources humaines</i>	<ul style="list-style-type: none"> -pilotage d'un groupe, d'une commission... (S11) -contribution à la formation continue, au perfectionnement à la reconversion des personnels (S12) -contribution à des missions de médiation (S 21) -accompagnement des personnels en difficulté (S22)
<i>D</i>	<i>Organisation - gestion</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Conduite d'entretien de recrutement ou d'évaluation (S7, à intégrer en C ? oui si porte sur plusieurs types de personnels, non si porte seulement sur le personnel qui travaille avec l'inspecteur) -gestion de délégations (S18)
<i>E</i>	<i>Partenariats</i>	<ul style="list-style-type: none"> -animation de réseaux d'acteurs (organisation et circulation de l'information) (S10) -organisation de partenariat (S19)

Structuration en « pôles de professionnalisation » des démarches de positionnement des filières d'inspection (IEN ET-EG et IA IPR)

⁴ Les exemples sont mentionnés en italiques afin de distinguer clairement ce qui est illustration dans un contexte spécifique (ESEN ou Académie de Versailles, inspecteurs ou personnels de direction) et ce qui relève de la démarche adoptée

Structuration en « pôles de professionnalisation » des démarches de positionnement des personnels de direction (Académie de Versailles).

<p>A. Pilotage de la politique éducative</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 diagnostic d'établissement 2 élaboration et actualisation et évolution du projet d'établissement 3 conception et mise en œuvre (ou soutien) des actions de la politique éducative directement ou en supervision) 4 contribution aux projets de nature technique (travaux, équipements...) 5 politique d'orientation des élèves 6 définition des emplois du temps, de services et répartition de la DHG 7 constitution des classes et des groupes 		
<p>B. Management</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- organisation du travail des personnels y compris de l'équipe de direction (dont délégations) 2- actions de régulation, élucidation, médiation.... 3- animation des instances de l'établissement et des réunions internes 4- dialogue avec les représentants du personnel et les élus aux instances 5- veille générale et continue sur le fonctionnement des services (performances, qualité, fiabilité, sécurité...) 6- GRH : intégration des nouveaux arrivants 7- GRH : évaluation des personnels et développement professionnel 8- gestion de conflits et de crise 9- gestion de l'information : système de production, circulation et traitement 	<p>C. Administration</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- mise en place d'une organisation générale des tâches de l'année 2- gestion financière : conception, présentation, exécution du budget et analyses des résultats 3- gestion financière :choix d'investissements, stratégie, alternatives 4- GRH : suivi des carrières 5- organisation ou supervision des activités extérieures des élèves (sorties, voyages...) 6- préparation et suivi des conseils de classe : bulletins de notes informatisés... 7- organisation du suivi médical et social des élèves et interventions évent. 8- Ordre intérieur : règles et modalités de respect de l'ordre interne 9- organisation des examens 10- organisation des élections 11- prise en compte de la salubrité et sécurité des locaux 12- gestion des « entités spécifiques » rattachées à l'établissement (cuisine centrale, greta....) 	<p>D. Partenariat</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- relations avec les associations en lien avec l'établissement (parents d'élèves, associations sportives, ...) 2- coopération avec les collectivités territoriales 3- promotion de l'établissement vis-à-vis des acteurs locaux dont élèves, familles, acteurs économiques et sociaux, judiciaires... 4- contribution aux réseaux institutionnels (bassins d'éducation...) et locaux (culture, sécurité, PFE....) 5- liaisons inter-degrés
<p>E. Les élèves</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Relation d'individu à individu avec les élèves (grille, cour etc...) 2- Incarnation de l'autorité dans une situation d'affrontement (bagarre, police etc...) 3- Entretien officiel avec un élève 4- Médiation élève/adulte 5- Intervention dans une classe 6- Animation ou présidence des instances lycéennes 		

Bien évidemment d'autres structures et d'autres présentations sont possibles.

Pour toutes les académies qui souhaiteraient retravailler leur démarche de positionnement à partir d'un cadre structuré en « pôles de professionnalisation » l'ESEN propose de partir du canevas ci-dessous, inspiré de la démarche de l'académie de Versailles et du CNAM, afin d'assurer une compatibilité entre les démarches académiques :

Domaines et situations de professionnalisation		Situations professionnelles de référence à convenir, celles proposées ci-dessous, extraites du travail de Versailles ne sont que des illustrations
Partie commune à toutes les académies		
Piloter la politique éducative		
	construction, actualisation du projet d'établissement	
		-diagnostic d'établissement -élaboration et actualisation et évolution du projet d'établissement -contribution aux projets de nature -technique (travaux, équipements...) -politique d'orientation des élèves
	pilotage de la politique pédagogique et éducative	
		-conception et mise en œuvre (ou soutien) des actions de la politique éducative directement ou en supervision) -définition des emplois du temps, de services et répartition de la DHG -constitution des classes et des groupes
Conduire les équipes et l'organisation		
	gestion humaine des ressources et des équipes	
		-organisation du travail des personnels y compris de l'équipe de direction (dont délégations) -GRH : intégration des nouveaux arrivants -GRH : évaluation des personnels et développement professionnel -GRH : suivi des carrières
	manager la communication	
		- actions de régulation, élucidation, médiation... - dialogue avec les représentants du personnel et les élus aux instances - gestion de conflits et de crise
	animer l'organisation	
		- animation des instances de l'établissement et des réunions internes - gestion de l'information : système de production, circulation et traitement - préparation et suivi des conseils de classe : bulletins de notes informatisés...
Administrer		
	planification	
		-mise en place d'une organisation générale des tâches de l'année - organisation du suivi médical et social des élèves
	gestion économique	
		- gestion financière : conception, présentation, exécution du budget et analyses des résultats - gestion financière : choix d'investissements, stratégie, alternatives - gestion des « entités spécifiques » rattachées à l'établissement (cuisine centrale, Greta, Foyer, UNSS, fonds divers...)
	gestion des procédures et de la sécurisation	
		- organisation ou supervision des activités extérieures des élèves (sorties, voyages...) - Ordre intérieur : règles et modalités de respect de l'ordre interne - organisation des examens - prise en compte de la salubrité et sécurité des locaux veille générale et continue sur le fonctionnement des services (performances, qualité, fiabilité, sécurité...)
Construire des partenariats		
	d'ouverture éducative	
		- relations avec les associations en lien avec l'établissement (parents d'élèves, associations sportives, ...) - promotion de l'établissement vis-à-vis des acteurs locaux dont élèves, familles, acteurs économiques et sociaux, judiciaires...
	de coopération	
		- coopération avec les collectivités territoriales - contribution aux réseaux institutionnels (bassins d'éducation...) et locaux (culture, sécurité, PFE...) - liaisons inter degrés
Agir auprès des élèves		
	relation aux élèves	
		- Relation d'individu à individu avec les élèves (grille, cour etc...) - Entretien officiel avec un élève - Médiation élève/adulte
	incarnation de l'autorité	
		- Incarnation de l'autorité dans une situation d'affrontement (bagarre, police etc...) - Intervention dans une classe - Animation ou présidence des instances lycéennes

3. La démarche de positionnement comme processus et comme contexte

La démarche de positionnement suppose d'organiser un dispositif qui se situe dans celui, plus vaste, de la professionnalisation des stagiaires. On y distingue deux dimensions : les processus que l'on peut y favoriser et, en relation avec cela, les contextes concrets dans lesquels ces démarches de professionnalisation peuvent se réaliser.

3.1. Les processus : constater et/ou développer les compétences

La définition de l'objectif du positionnement a pour conséquence de proposer des buts aux personnes qui s'y engagent et de déterminer des modalités de mise en œuvre. Chaque approche a sa cohérence interne, sa légitimité et sa pertinence. On a distingué deux types de processus que les démarches de positionnement peuvent viser.

Dans la démarche de **constat de compétence** :

- Le positionnement est un enregistrement de ce qui est actuel chez le stagiaire.
- Les situations de positionnement sont pensées comme des épreuves d'objectivation : elles doivent permettre de neutraliser les variables de l'environnement (par ex : les aides dont un stagiaire peut bénéficier de la part d'un collègue) pour ne prendre en compte que les caractéristiques des sujets.
- Chaque situation est munie d'un outil d'enregistrement de la performance à un (réussite/échec) ou plusieurs degrés (un peu, beaucoup, passionnément... pas du tout).
- Dans une telle démarche, le stagiaire est seul face à la tâche proposée (ou un collectif de stagiaires pour des tâches collectives).
- Le formateur est dans une posture d'observateur qui enregistre les éléments de la situation mais n'intervient pas dans l'épreuve proposée ni dans l'activité conduite.
- Cette « neutralité bienveillante » peut, ensuite, se compléter d'une analyse de l'activité ayant permis la réalisation des performances pour construire le diagnostic de compétences, seul ou avec le stagiaire.
- Dans la consigne proposée au stagiaire, ceci se traduit par la définition de la tâche, l'indication des ressources à utiliser et des contraintes définies et l'énoncé des résultats attendus.

Une perspective de **développement des compétences** opère différemment :

- La situation de positionnement est conçue comme une occasion pour le stagiaire de « penser plus loin que ses actes ». Son modèle théorique est celui de la zone de développement potentiel : le positionnement fait entrer le stagiaire dans un espace où il va se heurter à son incompetence.
- A la différence du modèle précédent, ce fait devient le support d'une intervention de **médiation du formateur** qui va fournir des éléments, enrichir la situation pour que le stagiaire puisse éventuellement s'en emparer pour développer ce qu'il avait déjà élaboré.
- Le positionnement appréhende la compétence non plus à travers ce qu'il peut faire, mais ce qu'il peut devenir. Ce que le positionnement vise c'est ce potentiel qui pourra se développer avec les confrontations successives aux situations professionnelles rencontrées de façon autonome ou assistée.
- Dans la consigne proposée au stagiaire, cela se traduit par le fait que la tâche est toujours double : intervenir dans la situation problème et, ensuite envisager différents aspects de celle-ci. Ceci suppose que l'on ait recours
 - o soit à un temps de « débriefing » pour analyser l'activité réalisée par le stagiaire (entretien ou groupe, à partir des « productions » réalisées et des traces.
 - o Soit à un temps de mise en réflexion face à l'action (confronter ses réalisations avec un pair ou dans un groupe, expliquer à autrui,
 - o Soit par la création de différentes versions de la situation du type « et que fais-tu si ».

Par là, on sollicite l'activité réflexive (en dehors de l'action et à son propos) comme contribution au développement des connaissances.

Ces deux approches sont bien distinctes et une même situation de positionnement ne peut les confondre sans risques de perdre tout intérêt en matière de diagnostic de compétences. En revanche, elle peut les combiner : ainsi, une démarche de positionnement peut faire succéder des temps de constat et des temps de développement. Une même situation peut évoluer, sous l'effet des interventions des formateurs, de constat en développement⁵. De plus, rien n'indique que ces choix soient prédéterminés : en effet, on peut imaginer de recourir, selon les moments de la formation ou selon les objectifs poursuivis, à l'une ou l'autre type (par exemple un positionnement constat en début de formation, un positionnement développement en cours de celle-ci pour renforcer et alimenter l'alternance).

3.2. Les contextes : paramètres des activités de positionnement

La démarche concerne différentes promotions. Celles-ci diffèrent les unes des autres. C'est pourquoi l'outil de positionnement comprend différentes configurations envisageables et parmi lesquelles il est possible de choisir. Les principaux points de variations envisagés sont les suivants :

- selon l'effectif (on distingue les promotions à petit effectif (moins d'une vingtaine de personnes) de celles à grand effectif ;
- selon le type de situation choisie pour les opérations de positionnement : réelle, simulée ou relatée
- selon le tempo adopté (en début, en cours, en fin de formation)
- selon la modalité d'exploitation des résultats du positionnement : « réservée », « partagée » ou « publique »
- selon le lien organisé entre le dispositif de professionnalisation et les activités de formation.

Tous ces éléments sont liés. On ne les distingue ici que dans une perspective d'ingénierie pour souligner leurs caractéristiques.

⁵ Comme le montre P. Mayen (2005) à propos de l'activité des membres des jurys de VAE. (Actes du séminaire du RESP « La compétence est-elle mesurable ? »)

L'effectif

La taille des promotions conditionne les moyens et les contraintes. On soulignera seulement ici que les démarches peuvent considérer que le nombre est un obstacle à une démarche nécessairement individuelles puisque visant le parcours de professionnalisation de chacun. Le dispositif proposé est alors individuel, fondé surtout sur des activités d'autoanalyse et de dialogue avec un acteurs référent (principalement formateur ou tuteur ou chef d'établissement d'accueil). Les démarches d'autoanalyse supposent une activité réflexive qui est toujours délicate : souvent une assistance y est proposée soit individuellement (entretien d'aide à l'analyse des activités ou des expériences comme dans les dispositifs de VAE par exemple) soit en groupe (comme dans les activités d'analyse de pratiques, mais avec une finalité différente). Enfin le choix de l'individualisation peut se combiner avec de grands effectifs par l'utilisation des ressources par exemple de FOAD.

Mais on peut considérer aussi que le collectif est un atout pour la démarche en permettant les confrontations favorisant l'analyse (notamment par la mise en évidence, entre stagiaires, de ce qui est invariant et de ce qui est ajustement). Le dispositif proposé, si il est toujours pour partie individuel, notamment par une phase d'inventaire de l'expérience en début de démarche et de formalisation de compétences en fin, se fonde sur des activités collectives, principalement des analyses des expériences en groupe. Dans ce cas là l'intervention d'un formateur est souvent bénéfique. Enfin, on peut utiliser la dimension de l'ensemble du collectif (la promotion dans sa totalité) pour constituer la base d'une analyse des données recueillies et montrer ainsi les expériences et activités communes, les invariants et les ajustements, les connaissances et expériences réunies dans la promotion, et aussi les compétences requises en fonction des compétences annoncées.

On trouve donc une disposition relativement classique :

- **dispositif micro** : autoanalyse et dialogue avec référent (formateur, tuteur ou CEA)
- **dispositif meso** : inventaire personnel des expériences et de leur évocation, coanalyse dans un groupe permettant les échanges, souvent avec l'animation d'un formateur ou tuteur, valorisant ainsi les dimension communes et singulières avant des formalisations individuelles (projet ou contrat de formation par exemple)

- **dispositif macro** : synthèse des données recueillies (dans l'une ou l'autre des versions précédentes) pour donner une image de la situation du collectif (promotion) quant aux compétences annoncées par rapport aux compétences requises. Ceci constitue un outil éventuel pour le pilotage du dispositif de professionnalisation des persdir (points forts de la formation à assurer, urgences, parcours différenciés éventuelles, options, spécialisations éventuelles...).

Chaque dispositif peut se situer à l'un de ces différents niveaux ou coordonner la mobilisation des trois.

Le type de situation choisie : réelle, simulée ou relatée

La compétence, on l'a vu, ne se manifeste que dans l'action. Cela suppose que tout dispositif de positionnement fondé sur les compétences organise la prise en compte de celle-ci. Cela peut s'effectuer de différentes façons parmi lesquelles, trois sont souvent sollicitées :

- on peut confronter les stagiaires aux **situations réelles** pour diagnostiquer leurs compétences à partir de leurs interventions. C'est ce qui se passe d'ailleurs avec leur affectation. Le positionnement peut alors être confié au chef d'établissement d'accueil avec l'intérêt d'une grande proximité avec le stagiaire et d'une bonne connaissance du contexte. Quelques éléments retiennent parfois d'emprunter cette voie :
 - la volonté de distinguer clairement le CEA comme supérieur hiérarchique et le positionnement comme outil de formation ;
 - le fait que l'établissement ne se prête pas à la mobilisation de certaines compétences que le stagiaire pourrait avoir acquis ailleurs et qui ne serait pas ici nécessaires ou utiles ;
 - le fait que toute intervention du stagiaire est potentiellement « risquée » et que les situations réelles impliquent souvent des acteurs et donc que l'action des stagiaires peut avoir des conséquences regrettables, risque que le chef d'établissement, voire l'administration peut souhaiter éviter.

Ces éléments conduisent parfois à solliciter un autre intervenant (tuteur, formateur, expert...) ou à renoncer à considérer que les situations réelles sont des contextes satisfaisants pour les démarches de positionnement, malgré leur grand intérêt. Elles sont néanmoins des contextes fort propices pour le développement des compétences, notamment parce que l'action des stagiaires peut y être assistée, contrôlée, limitée ou encadrée...

- On peut alors construire des **situations artificielles simulées** posant les problèmes professionnels correspondant aux compétences requises. Tous les professionnels, et singulièrement les formateurs et tuteurs disposent de souvenirs, d'anecdotes, d'expériences qui, mises en commun peuvent fournir un répertoire de situations simulées révélatrices de compétences requises. Il reste à déterminer la modalité de simulation. Depuis les études de cas, les jeux de rôles, jusqu'aux logiciels plus ou moins sophistiqués, depuis la simulation de situation jusqu'à la simulation de problèmes les solutions sont nombreuses en fonction des moyens, des contraintes (de temps notamment). On soulignera l'intérêt des situations simulées : étant artificielles, on peut les construire de façon à centrer les stagiaires sur les aspects essentiels de la compétence, et accéder ainsi plus aisément à la dimension invariante de l'action. On peut aussi la leur faire découvrir plus aisément en utilisant plusieurs situations simulées de même type ou, mieux encore, en utilisant une situation modélisée dont on fait varier les paramètres (situation normale, dégradée, d'urgence, de crise...).
- On peut enfin se fonder sur l'expérience des stagiaires, antérieure à leur prise de fonction à l'entrée en formation, puis en établissement en cours de formation. Les **situations** sont alors **évoquées et relatées** (quel que soit le mode de relation : écrit, oral, avec ou sans document, avec ou sans assistance). La question du lien entre ce que le stagiaire dit et ce qu'il fait demeure entière (cf. ci-dessus) et la démarche de professionnalisation suppose de la traiter. Là encore, le fait que l'activité soit individuelle ou collective produit les effets déjà mentionnés.

Le tempo adopté

Le positionnement peut être considéré comme une opération initiale unique. Il est liée alors à l'entrée en formation et porte nécessairement sur l'expérience (relatée) des stagiaires confrontée aux compétences requises par le métier. Sa finalité est alors, généralement, de fournir des éléments pour ajuster la formation à la situation des personnes en prenant en compte leurs expériences et leurs urgences (en fonction notamment de leur affectation). Il s'articule éventuellement avec une individualisation des parcours et peut constituer un outil de pilotage de la formation comme on l'a précédemment envisagé.

La même logique peut présider à un positionnement final (avec le risque d'une confusion avec les évaluations institutionnelles prévues) qui a alors pour fonction d'articuler les compétences acquises à celles devant être développées, la professionnalisation ne s'arrêtant pas avec la formation mais se poursuivant dans les différentes étapes de la carrière.

Enfin, on peut le considérer comme un outil rythmant la formation et intervenant en début, en cours et en fin de formation, jalonnant les parcours, pointant les acquisitions, soulignant les difficultés et les carences et orientant les activités proposées.

Le tempo influe sur les formalisations et notamment les documents proposés aux stagiaires. Ils peuvent notamment être articulés aux documents du type « contrat de formation » ou « projet de professionnalisation » qui relie les expériences passées aux urgences de formation en lien avec les compétences requises telles que la démarche de positionnement et l'affectation lui permettent de les découvrir.

La modalité d'exploitation des résultats du positionnement : « réservée », « partagée », « publique ».

Les démarches de positionnement produisent des informations. Le statut et les destinataires de ces informations sont un point essentiel à leur construction. On peut notamment distinguer :

- les **usages réservés** des informations recueillis, c'est à dire destiné à un acteur, principalement le stagiaire lui-même, seul destinataire de ces informations qu'il est libre de communiquer à qui il veut, ou le formateur qui assure une confidentialité de ces résultats pour la conduite de l'action de formation
- les **usages partagés**, principalement entre stagiaire et formateur avec éventuellement le tuteur et / ou le chef d'établissement d'accueil. Ceci est particulièrement sollicité lorsque la formation se fonde sur un « contrat » et que la démarche est dans une pratique « dialoguée » ;
- les **usages publics**, lorsque les résultats sont largement diffusés aux acteurs de la formation (sous réserve des précautions déontologiques d'usage et notamment de la protection de l'identité des personnes éventuellement) afin d'assurer une meilleure connaissance du public accueilli en formation de ses besoins et ses évolutions en référence aux évolutions du métier et aux exigences des affectations. Ceci est souvent utilisé lorsque le positionnement est sollicité comme contribution au « pilotage » du dispositif de professionnalisation.

Le lien avec le dispositif de formation

Les opérations de positionnement peuvent considérer qu'elles n'entretiennent aucun lien direct avec les dispositifs de formation. Toutefois dans les démarches envisagées on considère qu'elles interviennent à différents niveaux :

- sur l'approche du métier dans sa diversité et sa spécificité par la présentations aux stagiaires des « pôles de professionnalisation » et des compétences requises en lien avec son expérience de terrain (expérience antérieure éventuelle et affectation) ;
- sur le processus d'apprentissage en permettant une anticipation et une évaluation de ceux-ci et en pouvant y contribuer directement par le biais des activités réflexives proposées ;

- sur la programmation de la formation en définissant des cibles voire des possibilités d'individualisation des parcours. De ce point de vue, la démarche distingue les **priorités** de professionnalisation (définies en regard des urgences de compétences requises par la délégation accordée), les **compléments** de professionnalisation pour assurer ou étendre le champ d'intervention du stagiaire (éventuellement au-delà des délégations effectives consenties) et les **perspectives** de professionnalisation, excédant le cadre de la formation initiales et articulant projet de développement professionnel et formation continue.

Configurations principales de positionnement

Ces éléments permettent de définir quelques «configurations typiques de positionnement :

- l'accompagnement du stagiaire. Dans ce cas le positionnement est tout entier défini comme au service du projet de formation du stagiaire lui-même, au point que dans certains cas, les informations recueillies échappent totalement à l'institution. Dans une version plus habituelle, le positionnement est confidentiel, au moins pour partie et réservé ou partagé avec un acteur de la formation (type référent ou tuteur). On obtient alors une organisation de ce type :

Effectif	Situation	Tempo	Résultat
(individuel, petit groupe, promotion)	(réelle, simulée, relatée)	(début, cours, fin de formation)	(réservé, partagé, publié)
Individuel, parfois en petit groupe, de façon exceptionnelle et avec règles de confidentialité	Tous cas possibles	Trois cas en général	Strictement réservé ou partagé à de rares acteurs. Jamais publié

- la mesure de compétences et leur développement. Dans cette modalité, le positionnement est une aide à l'évaluation des apprentissages en cours de formation. Il est donc fondé sur une base individuelle mais ses modalités (contextes) peuvent être collectives. L'information est destinée à la fois aux stagiaires et aux formateurs tant pour définir les contenus que pour réguler l'alternance. On obtient alors une organisation de ce type :

Effectif (individuel, petit groupe, promotion)	Situation (réelle, simulée, relatée)	Tempo (début, cours, fin de formation)	Résultat (réservé, partagé, publié)
Individuel	Les trois possibles	Les trois en règle générale avec une insistance particulière sur le début et en cours de formation.	Résultat jamais réservé, souvent partagé, parfois publié

- le pilotage des dispositifs de professionnalisation et des promotions. Dans ce cas là, le positionnement est avant tout un outil pour les responsables académiques de la formation. Il s'agit de se fournir des indications sur les caractéristiques de la population accueillie pour inférer les ajustements à opérer en cours de cycle et intégrer les observations relevées au pilotage du dispositif. On obtient alors une organisation de ce type :

Effectif (individuel, petit groupe, promotion)	Situation (réelle, simulée, relatée)	Tempo (début, cours, fin de formation)	Résultat (réservé, partagé, publié)
promotion	indifférente	Toujours en début, éventuellement en cours et en fin	Toujours publié, jamais réservé

4. Scénario, alternatives et variantes

On considèrera maintenant la composante temporelle des dispositifs de positionnement à partir de indications de tempo que l'on a défini. On peut avoir trois catégories de « moments » de positionnement qui ont leur spécificité :

- le **positionnement initial** où le stagiaire arrive avec une expérience construite largement à l'extérieur du métier considéré, dont il a une représentation fragmentaire, à la fois soutenue par sa réussite au concours (qui est une confirmation institutionnelle de son projet d'évolution professionnelle) et sollicité voire questionné ou déstabilisé par les exigences multiples qui l'assaillent du fait de son implication dans ses nouvelles fonctions (défi de compétence où il est assisté par la formation). La signification des énoncés des compétences requises (« pôles de professionnalisation ») n'est pas nécessairement stabilisée d'où des autoattribution de compétences qui peuvent être erronées (par excès ou par défaut) ;

- le **positionnement intermédiaire** qui intervient après plusieurs mois de pratique professionnelle assistée (tutorat et CEA) et des interventions de formation. La signification des énoncés de compétences est plus largement stabilisée et les compétences acquises peuvent s'évaluer en référence aux situations rencontrées au cours de l'exercice professionnel. Le positionnement intermédiaire se caractérise par le fait que il peut non seulement appréhender le développement des compétences du stagiaire mais aussi définir des cibles de professionnalisation dans un cadre qui est encore relativement «protégé». Rien n'empêche un dispositif de proposer plusieurs temps de positionnement intermédiaires qui, à des degrés divers, présentent tous ces caractéristiques ;

- le **positionnement final** où compétences requises et compétences acquises se situe dans le même champ professionnel avec des significations qui sont largement communes. Le diagnostic de compétences a les mêmes caractéristiques que les précédents mais il porte sur la globalité des compétences requises. En revanche, on ne peut plus agir par définition de priorité de formation initiale mais seulement en articulant les résultats du positionnement aux perspectives de formation continue.

On va présenter maintenant un scénario de démarche de positionnement en indiquant la stratégie choisie, les alternatives possibles (autres stratégies) et les variantes envisageables (autres modalités poursuivant le même but et donc s'intégrant dans la même stratégie). Il ne s'agit là encore que d'un exemple et nullement d'un modèle, construit pour les besoins de la cause.

La démarche de positionnement comprend trois phases scandant les deux années de formation :

- *la première est un diagnostic de compétence à partir de l'analyse de l'expérience antérieure et la définition de priorités de professionnalisation (**positionnement initial**);*
- *la seconde est un diagnostic de compétences à partir de l'expérience d'affectation et des priorités de professionnalisation débouchant sur un complément de professionnalisation (**positionnement intermédiaire**);*
- *la troisième est un bilan des compétences construites dans la démarche de professionnalisation et le dégagement de perspectives de développement professionnel (**positionnement final**).*

*Elle se définit comme un occasion de jalonner les acquisitions des stagiaires et d'orienter leur formation en fonction de leurs expériences et leurs affectations (**modalité constat**⁶). Dans ce but, il est ouvert pour chaque stagiaire un dossier de professionnalisation auquel la démarche de positionnement contribue. Ce dossier est individuel, confidentiel et limité aux usages de la formation (**usage partagé**).*

Première année. Phase 1 (septembre – novembre année 1)

A leur affectation les stagiaires sont accueillis par le dispositif académique de professionnalisation qui leur est présenté. A cette occasion leur est remis un document (variante modalités : on peut utiliser un document en ligne avec une possibilité d'aide en ligne) d'analyse de l'expérience explorant celles-ci dans ces différentes dimensions. Les stagiaires sont invités à en prendre connaissance et à se l'approprier notamment en reprenant les documents de ce type (CV...) qui leur ont déjà été demandé.

⁶ Le développement des compétences est, dans cet exemple, conçu comme s'effectuant à d'autres occasions et notamment par la pratique professionnelle, les sessions de formation voire des instances spécialisées comme les ateliers d'analyse des pratiques ou de débriefing.

Lors d'un premier regroupement (septembre), les stagiaires, par groupe animé par un formateur, explorent cette analyse de l'expérience en prenant quelques cas pour chacun d'entre eux dans les différentes catégories (expériences professionnelles, sociales, personnelles et de formation) (**modalité meso, petit groupe, situation évoquée**). Les compétences requises regroupées par « pôle de professionnalisation » leur sont présentées à cette occasion et guident l'investigation relative à l'expérience (variante : le travail peut être effectué individuellement).

Durant ce temps le stagiaire est également invité à définir les missions qui lui sont confiées dans le cadre de sa délégation et à les examiner sous l'angle des compétences requises pour les assurer. L'assistance du chef d'établissement d'accueil sur ce point est souhaitable.

Puis les stagiaires disposent de trois semaines pour compléter le document et l'adresser à leur formateur référent (chargé du suivi d'un groupe de stagiaires sur les deux ans) (variante adressé au tuteur ou au chef d'établissement). Celui-ci organise alors avec chaque stagiaire un entretien visant à passer des expériences détaillées (**description**) à des compétences **nommées** et éventuellement **analysées** en référence aux compétences requises détaillées par domaines de professionnalisation. Ils établissent alors conjointement une liste des compétences présumées acquises en référence aux compétences requises. Ensuite, l'entretien porte sur les missions qui sont déléguées au stagiaire dans son établissement. A partir de là sont définies les compétences requises pour les assumer au mieux. De la confrontation des **compétences présumées acquises** aux **compétences requises** sont définies des priorités de professionnalisation visant à permettre au stagiaire de pourvoir assurer ses fonctions le plus rapidement possible et, à tout le moins dans le courant de la première année. Le parcours de formation, et notamment la participation aux sessions thématiques, est défini en conséquence (**activité individuelle et en dialogue, usage partagé**).

La réflexion conduite est donc du type :

Compétences requises – compétences présumées + spécificités personnelles ou contextuelles
= priorités de professionnalisation

*Le contrat de professionnalisation (qui inclut un plan de formation et des actions professionnelles en situation) est alors formalisé et est communiqué au CEA et au responsable académique qui, en synthétisant l'ensemble des éléments recueillis dresse un tableau de la promotion en cours en fonction de ces caractéristiques envisage avec les instances compétentes les inflexions du dispositif nécessaires (sessions à renforcer, orientation des contenus, options éventuelles..). Il en dresse également une synthèse quant aux spécificités de la promotion et eux ajustements éventuels. Il communique ces points à l'ensemble des acteurs du dispositif et notamment aux formateurs (**usage public**).*

Ce contrat de professionnalisation comprend notamment un document du type :

<i>Expérience antérieures investiguées</i>	<i>Compétences présumées acquises</i>	<i>Missions déléguées</i>	<i>Compétences requises</i>	<i>Priorités de professionnalisation</i>

*Ce document est adressé au tuteur (variante : au chef d'établissement voire à un autre persdir, voire à un expert) pour procéder à la **validation de la présomption de compétences** énoncées au vue du récit et de l'analyse de l'expérience (notamment en s'assurant de la capacité à la mobiliser dans des contextes différents, dans le « genre professionnel » adapté et avec pertinence et efficience (**situations réelles, simulées ou évoquée, modalité constat ou développement**)). Une compétence non validée doit être acquise dans le cadre de la professionnalisation. Si elle vise les missions confiées en première année, elle devient une priorité de professionnalisation.*

Phase 2. Positionnement intermédiaire : mai année 1 ou septembre année 2.

*Le formateur référent (ou même variantes que précédemment) organise un second entretien (variante : travail en groupe possible) qui porte d'abord sur une évaluation des priorités de professionnalisation. L'objet est de s'assurer où le stagiaire en est de la construction des compétences requises sur ces points nécessaires pour son action professionnelle et qu'il rencontre dans le concret des situations de travail (**situations réelles ou évoquées**). Il s'agit*

également de prendre en compte l'évolution des missions du stagiaire dans le cadre de sa délégation en fonction de son développement des compétences. Il faut enfin envisager les compétences requises que le stagiaire ne rencontre pas dans son établissement et qui doivent donc nécessairement être construites par la formation s'il ne les a pas acquises dans son expérience antérieure ou extérieure à sa vie professionnelle. La base de la réflexion sur les compléments de professionnalisation en seconde année n'est plus seulement les missions déléguées (qui peuvent rester stables d'une année à l'autre par exemple) mais les compétences requises par le métier telles qu'elles paraissent dans les « pôles de professionnalisation » puisque à terme les stagiaires doivent toutes les maîtriser. La réflexion conduite est du type :

$$\begin{aligned} & \text{Compétences requises – compétences acquises} \\ & = \text{compléments de professionnalisation} \\ & \text{(sous réserve de projets professionnels et personnels)} \end{aligned}$$

Le contrat de professionnalisation se voit complété d'un second volet portant sur la seconde et incluant un plan de formation. Il comprend notamment un document du type :

<i>Compétences requises par pôle de professionnalisation</i>	<i>Compétences acquises</i>	<i>Compléments de professionnalisation</i>

Ce document n'a pas d'autres destinataires officiels que le stagiaire qui pour sa part, peut en faire l'usage qu'il souhaite, notamment dans la relation avec le CEA. (**usage réservé, activité individuelle assistée et dialoguée**).

Phase 3 : positionnement final : mai année 2.

Le dispositif de professionnalisation consécutif à la prise de fonction s'achève. L'enjeu de cette troisième étape est double. D'une part faire le point sur les acquisitions effectuées et les éventuelles carences à traiter dans le cadre d'une formation complémentaire selon le régime général de la formation continue. D'autre part, développer chez les stagiaires une culture du développement professionnel par l'analyse de ses compétences en relation avec les exigences du métier en évolution.

Le dossier de professionnalisation se clôt donc d'un dernier document du type :

<i>Compétences requises</i>	<i>Compétences acquises</i>	<i>Perspectives de professionnalisation</i>

5. Eléments d'accompagnement des démarches : rôle des intervenants

Le positionnement est une aide à la formation. Le formateur est « une aide à cette aide ». Il doit donc, par ses interventions,

- clarifier le dispositif proposé, ses finalités, ses modalités et les résultats attendus ;
- aider le stagiaire à s'y engager et réaliser les activités proposées ;
- favoriser la réflexion individuelle et collective à propos des résultats obtenus ;
- articuler le positionnement à la formation selon les orientations définies

On ajoutera seulement ici quelques remarques sur le rôle des personnes chargées de ces opérations de positionnement, en lien avec que l'on a déjà évoqué et notamment la difficulté à analyser les compétences, l'écart entre l'action et le discours à son propos, la nécessité de présenter et garantir la globalité du métier dans la complexité mais aussi sa diversité d'exercice et donc le souci de ne pas réduire cette richesse, qui est aussi une difficulté d'apprentissage (et sans doute un bonheur professionnel), à un modèle, une « one best way » de la direction.

On ne dira rien des modalités générales d'entretien qui font l'objet du quotidien des formateurs et dont tous les chefs d'établissement ont une expérience confirmée. On se limitera ici aux aspects spécifiques des activités de positionnement. De ce point de vue, on détaillera quelques occasions ayant semblé particulièrement importantes pour la conduite de ces démarches et l'animation des dispositifs:

- pour aider à l'analyse de l'expérience
- pour définir les situations de positionnement
- pour prendre en compte l'activité des stagiaires pour pouvoir analyser et diagnostiquer les compétences.

5.1. Contribuer à l'analyse de l'expérience

Cette phase intervient en début de formation, au moment où les stagiaires ne se connaissent pas et où le groupe n'est pas encore (ou peu) constitué.

L'activité proposée au stagiaire, est doublement délicate :

- sur le plan identitaire, elle ravive l'inquiétude de ne pas savoir, ne pas « être à la hauteur », ne pas « faire comme il faut ⁷ » tout en étant exposé par la rapide mise en situation que provoque l'affectation ;
- sur le plan cognitif elle confronte au fait que l'expérience est toujours en écart par rapport aux actions réalisées
 - o parce que elle se manifeste par le discours présent à propos de l'action passée (le récit du souvenir du faire)
 - o parce qu'une part, souvent importante, de l'organisation de l'action est « incorporée » à celle-ci et n'est donc pas directement verbalisable ;

C'est pourquoi la démarche proposée ne s'en remet pas aux CV, à une évocation spontanée des récits de vie, des biographies professionnelles mais propose aux stagiaires une double assistance :

- un guide d'analyse de l'expérience⁸ destinée à aider leur activité dans ce domaine;
- une assistance par le dispositif de formation assurée par les formateurs ou les responsables de formation, en présentiel et à distance ;

La présentation de l'activité proposée

Elle comprend deux parties : une présentation « institutionnelle » destinée à toute la promotion et assurée par le responsable de formation et une présentation « opérationnelle » destinée à faciliter l'activité des stagiaires et conduite par les formateurs en groupes d'une douzaine de personnes.

⁷ Expression relevées auprès des stagiaires.

⁸ Disponible auprès de l'ESEN

Présentation institutionnelle

Il s'agit d'abord de présenter et expliquer aux stagiaires l'activité ainsi engagée. Deux points semblent prioritaires dans cette présentation :

- la finalité de l'exercice : reconstituer le détail des expériences vécues et inventorier les activités conduites ainsi que les modalités d'effectuation de certaines d'entre elles pouvant être réinvesties dans les nouvelles fonctions ;
- la distinction très claire entre ces opérations et les autres évaluations notamment celles ayant présidés au recrutement (concours) et organisant la titularisation : l'analyse de l'expérience est et n'est qu'une aide à la formation.

Il y a tout intérêt à ce que cette présentation soit effectuée, dans un premier temps avec tout l'engagement institutionnel nécessaire et donc en séance plénière (toute la promotion) par le responsable de formation. Cela peut, d'ailleurs, être l'occasion de présenter l'ensemble de la démarche de positionnement sous l'angle de la valorisation et la reconnaissance des acquis de l'expérience pour définir et optimiser les parcours de formation.

Présentation opérationnelle

Le but est de faciliter l'engagement dans l'activité et l'appropriation du document d'aide à l'analyse de l'expérience. Le formateur peut notamment avoir les interventions suivantes ;

- D'abord, en parcourant le document, montrer les différentes composantes de l'expérience qui ne se limite pas à l'expérience professionnelle ; prendre des exemples pour chacun des cas est une aide souvent indispensable ;
- Mettre en exergue la différence entre la fonction d'inventaire (partie 1 : biographie) et la fonction d'analyse (partie 2) en insistant sur le fait que la qualité et surtout la fiabilité de la seconde dépend du soin et du détail de la première ;
- Présenter, si ce n'est pas déjà fait, la notion de « pôle de professionnalisation » et de « situations professionnelles » et en expliquant l'usage qui en est fait dans la formation et dans le positionnement ;
- Solliciter chacun pour qu'il propose un exemple sous chaque rubrique et évoquer le cas où une même expérience pourrait être classée sous des rubriques différentes ;

- Puis détailler la différence entre inventaire et analyse⁹, en prenant par exemple, un cas tiré de votre propre expérience (par exemple de votre fonction de formateur) et montrer que les questions du document sont des aides à la réflexion et non des rubriques à remplir. C'est là qu'il convient de rappeler aux stagiaires (comme cela est mentionné dans leur dossier) l'importance de la dimension pré réfléchie de l'action et donc la difficulté à mettre en mots les éléments qui l'organisent. Les questions ont ce but.
- Solliciter chacun pour que, sous une rubrique et pour une activité, il conduise cette activité pour lui-même et en présentation au groupe ensuite ou par analyse collective d'une situation partagée par tous ou par un grand nombre (variante : duo où l'un présente à un pair) ;
- Expliciter enfin le lien entre analyse de l'expérience et projet de professionnalisation : les pôles de professionnalisation constituent le lien entre les deux et indiquent les voies de développement professionnel de chacun.

La fonction du formateur est alors de permettre la construction d'une posture réflexive chez les stagiaires tout aussi éloignée des jugements de valeurs que du manque de précision et de rigueur. En effet, la tendance spontanée est moins à l'analyse ou même à l'inventaire qu'au jugement de l'action (la sienne ou celle d'autrui). Le formateur doit alors souligner la différence entre posture évaluative (qui n'est pas au centre de l'analyse de l'expérience) et posture réflexive (qui est une condition du processus).

L'accompagnement de l'analyse de l'expérience

Compte tenu des charges professionnelles qui assaillent les stagiaires, il peut y avoir un intérêt à prévoir un dispositif d'assistance à distance, par exemple par téléphone, mail, « voisinage » ou affinité, pour coanalyser une activité lorsque le stagiaire se trouve en difficulté pour le faire. Ainsi, à partir de la situation décrite par le stagiaire, on peut, en reprenant les questions du document aider à formaliser ce qui a organisé l'action. En les reliant ces éléments aux pôles de professionnalisation et aux situations professionnelles de référence. On articule alors, l'expérience passée et le métier actuel, ce qui est une des fonctions de cet exercice.

⁹ Cf décrire, nommer, analyser

Pistes pour aider à ce type d'entretien

- si la difficulté porte sur l'inventaire des activités réalisées (première partie du guide) :
 - reprendre les quatre pages de la biographie :
 - sur les situations professionnelles, évoquer les « petites » expériences ; stages, emplois précaires, expériences brèves, actions uniques...ne pas se limiter seulement aux interventions mais aussi aux préparations et exploitations (ex : pas seulement les cours mais aussi toutes les tâches pour s'informer sur le contenu, le public, l'environnement...)
 - sur les activités sociales : envisager les engagements associatifs, les activités militantes, les activités paraprofessionnelles
 - sur les activités personnelles : envisager la sphère familiale et les activités qui s'y déroulent puis l'environnement amical et les solidarités locales (voisinage). Il s'agit souvent d'apprentissages « non formels » d'où l'importance de les relever. Il s'agit aussi souvent d'apprentissages induits (on apprend en faisant autre chose : parfois la tâche faite masque l'expérience acquise qu'il faut mettre en évidence « et en faisant cela, qu'as-tu appris ? qu'as-tu compris ? qu'as-tu découvert...)
 - sur les activités de formation c'est plus l'expérience que l'intitulé qui guide l'investigation : on recherche donc ce qui a été appris en formation puis utilisé (et souvent transformé, adapté) mais aussi en quoi la formation est une expérience (apports des pairs, éléments relatifs au lieu du stage, au profil du formateur, aux méthodes utilisées...)
- si la difficulté porte sur l'analyse des activités (seconde partie du guide) on peut reprendre les questions mentionnées dans chacune des rubriques en aidant le stagiaire à considérer d'abord une action particulière. En fait la difficulté tient souvent à la dimension pré-réfléchie de la compétence : donc si le stagiaire « bute » sur des difficultés c'est bon signe, signe qu'il est sur la bonne voie. Une intervention, parce qu'elle est extérieure, débloquera généralement cela en favorisant la prise de conscience des éléments « incorporés » dans l'action évoquée.

L'exploitation de l'activité réalisée

C'est l'occasion de revenir sur ce document car il doit permettre de définir le projet de professionnalisation. Ce peut être le cas en entretien individuel ou en groupe, car il y a un intérêt particulier à mettre en commun les expériences, notamment sur le plan de la constitution du groupe et de la dynamique de formation. De plus, la dimension collective permet, pour chacun, un approfondissement de l'analyse de l'expérience en obligeant à gagner en clarté, en concision, en précision.

L'intervention du formateur est alors de garantir l'articulation entre

- expérience formalisée (partie biographique)
- activité analysée (partie analytique)
- priorités de formation (à partir de la confrontation des deux précédentes avec les pôles de professionnalisation) et les compétences requises par la délégation accordée.

Comme il n'est pas encore procédé à une évaluation des compétences et comme ce terme n'a pas encore été introduit, le projet de professionnalisation s'ébauche, à ce stade, à partir de domaines ou de situations professionnelles sur lesquels le stagiaire estime devoir développer ses capacités.

Pistes pour conduire ce temps de travail :

- demander comment s'est déroulée l'activité ? si cela a été facile, difficile, agréable, pénible (impression globale) ? demander comment le stagiaire s'y est pris (un ou plusieurs fois, avec quels supports, avec quelles productions personnelles : brouillons, schémas...)
- reprendre d'abord la biographie : relire avec le stagiaire ce qu'il a écrit et tracer un « diagramme des expériences » sur un « axe du temps » pour positionner les simultanités et les successions (ce que le dossier ne met pas en évidence) ainsi que les durées de chaque expérience

Expériences évoquées : E4 (de formation)

E3 (personnelles)

E2 (sociales)

E1 (professionnelles)

- à partir de ce schéma, lui demander à quels moments dans quelles circonstances il a eu le sentiment d'apprendre, de développer ses compétences. Puis rechercher ce qui fonde ce sentiment (actes effectués, missions accomplies, succès...)
- Inviter ensuite chaque stagiaire à considérer ce diagramme et à réfléchir sur la construction de ses compétences ; qu'est-ce qui a été fondateur, qu'est-ce qui a relevé du perfectionnement, de la spécialisation, de l'expérimentation sans suite ?...Y a-t-il eu des réutilisations d'une catégorie dans l'autre (ex une compétence construite par expérience personnelle et utilisée et développée dans la sphère sociale ou professionnelle. Ceci a-t-il apporté des transformation de compétences à l'occasion de ce « transfert » (dimension prise de conscience – analyse)
- Faire le lien avec les pôles de professionnalisation : quelles expériences contribuent plutôt à l'un ou à l'autre, voire à des pôles non répertoriés pour leurs nouvelles fonctions.
- Dégager des priorités de professionnalisation (cf pratique de sas ?)
- Envisager en quoi l'affectation actuelle peut y contribuer (travail avec le tuteur) et quand et comment la formation peut y pourvoir. Dégager éventuellement des pistes de formation personnelle ou d'urgence.
- Formaliser ces éléments dans un document pensé dans l'entretien (s'il y a lieu), coproduit et formalisé par le stagiaire, pour son dossier de formation. Ce document est structuré par pôles de professionnalisation.
- Variante, en cas de travail en groupe : faire un inventaire des expériences significatives des membres du groupe : demander à chacun de dire, à partir du diagramme, la ou les expériences significatives pour la construction des compétences de leur nouveau métier. Insister sur ces deux aspects de l'expérience : son contexte (où, quand, comment) et ses effets (ce que j'en ai retiré). Noter en deux formes différentes (deux couleurs ou deux graphies). Les organiser dans un tableau de synthèse faisant apparaître les convergences, du type :

Prénom des stagiaires	Expériences professionnelles	Expériences sociales	Expériences personnelles	Expériences de formation
A	Contexte..... <i>Effets.....</i>	Contexte..... <i>Effets.....</i>		
B		Contexte..... <i>Effets.....</i>		
...		Contexte..... <i>Effets.....</i>		Contexte..... <i>Effets.....</i>

- Exploiter en commun ce tableau en relevant notamment
 - qui sait quoi (et donc constitue une ressource pour le groupe)
 - quel contexte a été formateur (en quoi je peux retrouver des conditions favorisantes dans le contexte d'affectation)
 - quelles sont les dominantes des expériences des membres du groupe
 - quelles sont les originalités (et donc éventuellement, comment pourvoir les mettre en commun)
 - souligner également que différents contextes produisent parfois les mêmes effets et que différents effets peuvent être produits par les mêmes contextes (c'est insister sur la dimension subjective du développement des compétences)

- Variante : le formateur peut également :
 - soit demander à quelques-uns de présenter une des situations du tableau et réfléchir collectivement en quoi elle contribue à la professionnalisation dans le nouveau métier (faire le lien avec les pôles de professionnalisation et les situations professionnelles)
 - soit demander à des duos de faire ce travail à partir de leurs « diagramme d'expériences »
 - dans les deux cas, le formateur se situe en aide à l'analyse de l'expérience évoquée. Il peut se fonder sur les composantes des compétences telles qu'elles sont formalisées dans la démarche de positionnement. (tableau des compétences requises).

Variante : un outil de « brouillon » pour le stagiaire peut être fourni pour cette phase, à partir de modèle suivant

Pôles de professionnalisation	Mes expériences	Mes acquis	Mes missions	Mes priorités
	○	○	○	○
		○	○	○
	○	○	○	○
		○	○	○
		○	○	○

Quelle que soit la modalité retenue (entretien individuel ou travail de groupe) on peut ajouter une ultime phase à cette exploitation de l'analyse de l'expérience :

- En plénière: Les formateurs peuvent présenter, par diaporama par exemple, la synthèse des différents travaux de groupes à l'aide des deux tableaux confectionnés. Dans cette hypothèse :
 - Si l'on est dans une configuration **d'effectif réduit**, on peut envisager chaque situation personnelle, notamment pour mettre en évidence les points communs et les singularités. Ceci peut ouvrir sur une organisation de la formation pour dégager des entraides, des coopérations ou des temps de mutualisation des expériences (sans parler d'une éventuelle individualisation des parcours¹⁰) ;

¹⁰ On insiste sur ce point : le fait qu'un stagiaire dispose de la compétence requise ne conduit pas nécessairement à le dispenser de la formation. Il peut également jouer un rôle dans celle-ci auprès de ses collègues. Les travaux de psychologie cognitive soulignent l'intérêt, pour celui qui sait, d'avoir à transmettre ce qu'il sait (prise de conscience, formalisation, conceptualisation) : en ce sens ce peut être une contribution au développement des compétences.

- Si l'on est dans une configuration de **grand effectif**, il est possible de dresser un « portrait de promo » avec les compétences communes, les compétences rares, les compétences centrales pour le métier (en référence aux pôles de professionnalisation) et les compétences périphériques. Ceci peut déboucher notamment sur l'organisation de priorités d'apprentissage, de groupes de formation en fonction de thématiques. Ceci constitue une information pertinente pour tous les formateurs étant amené à intervenir dans le dispositif lors des regroupements suivants.

5.2. La définition de la situation de positionnement

Deux cas sont envisageables. Les situations réelles évoquées sur lesquelles on ne peut pas agir mais que l'on peut éventuellement choisir et les situations simulées que l'on constitue en fonction des objectifs poursuivis.

Choisir les situations réelles pour le positionnement

Il s'agit d'accompagner le stagiaire dans les actes de sa vie professionnelle, ce qui suppose que cela soit possible, accepté par l'établissement et les différents acteurs, souhaité par le stagiaire. Mais choisir les situations réelles, c'est aussi s'exposer à ce que le « réel » envahisse la situation de positionnement (le stagiaire est sollicité voire parasité par d'autres priorités, d'autres événements, d'autres, urgences...). Enfin c'est certes pouvoir constater la performance dans la situation réelle mais c'est aussi conduire un travail d'analyse pour passer de la performance à la compétence et s'assurer que le stagiaire serait compétent aussi dans d'autres situations.

Ceci invite souvent à considérer que pour choisir les situations réelles pour le positionnement, il vaut mieux être souvent, voire toujours là et donc à attribuer au chef d'établissement d'accueil la responsabilité de ces opérations. Ceci peut être le cas pour identifier les compétences mais ceci peut être également, voire surtout, le cas pour confirmer ou infirmer une présomption de compétences établies par une analyse de l'expérience à partir des situations évoquées (récit d'expériences notamment).

Choisir les situations simulées pour le positionnement

Qu'est-ce qu'une « bonne » situation simulée? C'est d'abord une situation **en lien avec le métier tel qu'il se pratique**. Pour cela, les situations typiques du métier ont été regroupées par pôle de professionnalisation

C'est ensuite une **situation problème** :

- elle exige une intervention : on ne peut pas ne rien faire, la compétence suppose une action pertinente, cohérent, ; réfléchi, organisée¹¹. C'est en cela qu'elle est un « provocateur de compétences »
- elle pose des difficultés inhérentes au métier : c'est en cela qu'elle est un « révélateur de compétences ».

Pour chaque situation de positionnement, et donc pour chaque situation professionnelle caractéristique précisée dans le tableau, vous pouvez :

- trouver dans votre expérience ou celles de vos collègues, plusieurs exemples ;
- préciser les résultats attendus
- définir ce qui caractérise l'intervention du professionnel et les signes de la compétence
- en outre, l'expérience de formateur vous permet d'avoir une idée de ce qui est difficile pour les novices (éventuellement en fonction de leur expérience)

Il est donc possible, dès lors que vous avez à construire le positionnement sur une situation professionnelle, de compléter le tableau suivant :

¹¹ suspendre l'action un temps, est une action qui peut être compétente (cf le fameux « wait and see ») : mais « attendre » suppose une activité et non être passif

Situation professionnelle			
Exemples concrets	Exemple 1	Exemple 2	Exemple 3
Résultats attendus			
Caractéristiques de l'intervention			
Signes de compétences			
Difficultés typiques de novices			

Le fait d'avoir plusieurs exemples d'une même situation met en évidence ce qui est invariant et ce qui est variable du fait du contexte et des acteurs. La compétence se situe sur les deux registres : il faut mobiliser ce qui est invariant et s'ajuster comme il convient aux variations des situations.

Cela donne trois clefs pour construire les situations de positionnement :

- proposer une situation qui soit typique et significative à la fois du métier mais aussi pour le stagiaire (qu'elle ait du sens pour qu'il puisse y agir)
- prévoir comment intégrer la variation au-delà du cas proposé ;
- introduire les difficultés typiques des novices.

Scénario et problème

Il faut ensuite construire le scénario de la situation qui sera proposé au stagiaire. Deux solutions sont envisageables :

- lui demander de choisir dans son expérience en académie un exemple de la situation professionnelle et de relater la façon
 - o dont il s’y est pris
 - o dont il s’y prendra à l’avenir dans un cas semblable
 - o dont il s’y prendrait si...et vous lui proposez à partir de sa situation des variations de contexte et des dégradations de situation (configuration « développement »).
- lui proposer une situation-problème et voir « comment il s’en sort » (configuration « constat »).

En cas **d’effectif réduit** cela peut prendre la forme d’un travail collectif auquel vous assistez (configuration « constat ») ou participez (configuration « développement »). En cas **d’effectif important**, vous organisez le travail individuellement, ou en duo (sans votre présence) puis vous organisez une exploitation en groupe sur la manière dont chacun s’y est pris, voire, si l’effectif est très important, vous vous fondez sur les résultats produits et les démarches employées (documents).

Le scénario doit être suffisamment détaillé pour fournir au stagiaire toutes les indications nécessaires à l’activité, mais il n’est nullement exhaustif. Il est intéressant de « supprimer » du scénario proposé, bien des informations qui n’ont pas trait directement au problème et à la compétence pour centrer l’activité du stagiaire sur ce qui fait la compétence pour cette situation. **Le scénario est donc vraisemblable mais nullement réel.** Pour le construire vous pouvez vous fonder sur votre expérience ou, mieux encore, sur une synthèse de plusieurs exemples que vous avez vécus. Vous pouvez l’enrichir d’éléments caractéristiques du métier et des situations. Vous pouvez écarter tout ce qui n’est pas lié à la compétence considérée. Vous pouvez aussi ne pas donner trop d’informations pour tester la compétence à la recherche et l’analyser. Le bon scénario, ce n’est pas celui qui est conforme au vécu mais qui confronte le stagiaire aux aspects de la situation qui posent problème et qui révèlent sa compétence.

Pour résumer on dira que la situation proposée est **représentative** c'est-à-dire ;

- caractéristiques du métier ;
- significatives pour les interventions de chef d'établissement ;
- mettant en scène des problèmes typiques de l'activité,
- dans un contexte, spatio temporel mais aussi institutionnel, qui propose toujours des ressources (qu'il faut parfois savoir repérer ou solliciter voire créer) et impose des contraintes (que l'on ne peut négliger sans inconvénient pour l'efficacité de l'action) .

Consignes

Vous savez parfaitement l'importance des consignes pour l'activité de résolution de problèmes. L'importance de ce qui est dit et de la façon dont cela est dit n'est pas à rappeler. De ce point de vue la configuration que l'on choisit est importante :

- dans la configuration « constat », la consigne énonce la tâche et **le formateur est le garant et le témoin** du déroulement de ce qui est une « épreuve ». Elle est du type « *Le Secrétariat Général vient de vous transmettre tel dossier.... (joint). Le Recteur souhaite, en vue d'une réunion prévue avec les instances compétentes, que vous lui remettiez sous quinzaine un avis circonstancié à ce sujet. Pour ce positionnement (situation professionnelle 14 « production d'avis ») vous effectuerez d'abord le travail demandé (fournir un avis à partir du dossier et des investigations qu'il suppose) et vous rédigerez l'avis. Puis, dans un second temps, vous résumerez sur une fiche ce que vous avez fait, ce que vous auriez souhaité faire, ce qu'il vous semble important à prendre en considération. A cette fin, une fiche de réflexion sur votre action est jointe (joindre indications de durée) ».*
- dans la configuration « développement », la consigne propose une première tâche pour laquelle **le formateur est un partenaire et un médiateur**. Il s'assure que le stagiaire peut s'engager dans l'activité. Sinon il modifie la consigne pour favoriser la compréhension du stagiaire ou la mettre à son niveau de compétence. Mais ensuite, le formateur va pouvoir enrichir la consigne initiale en introduisant des variations dans la situation proposée pour tester le champ de compétence du stagiaire (savoir s'il mobilise toujours les invariants de la situation et s'il opère les ajustements pertinents). En situation de **petit effectif**, cela peut se faire dans

l'interaction d'un travail de groupe, en situation de **grand effectif**, cela peut s'effectuer par un questionnement multiple (comme on le fait dans l'analyse de l'expérience). Dans ce cas-là, la consigne initiale serait la suivante : *« Le Secrétariat Général vient de vous transmettre tel dossier... (joint). Le Recteur souhaite, en vue d'une réunion prévue avec les instances compétentes, que vous lui remettiez sous quinzaine un avis circonstancié à ce sujet. Pour ce positionnement (situation professionnelle 14 « production d'avis ») vous effectuerez d'abord le travail demandé (fournir un avis à partir du dossier et des investigations qu'il suppose) et vous rédigerez l'avis. Ensuite vous présenterez l'avis que vous avez rédigé à un collègue en lui expliquant vos choix, les éléments qui vous ont conduit à y introduire tels éléments, et la forme que vous avez utilisée. Il fera de même. A partir des similitudes et différences entre vos productions, vous définirez ce qui vous paraît important pour cette activité avec l'aide de la grille jointe. Vous envisagerez enfin comment il convient de s'adapter à des situations particulières (urgence, carence d'informations, forts enjeux locaux.... Vous remettrez au responsable de formation votre avis et votre grille communs. Ces documents seront exploités lors du prochain regroupement où la situation de « production d'avis » sera abordée. (joindre indications de durée) »*

Un second point important de la consigne, qui se recoupe avec le précédent, est le fait qu'elle invite à une activité. Elle suppose

- soit une posture d'action (*« vous vous trouvez face à telle situation... que faites-vous ? »*)
- soit une posture réflexive (*« vous avez déjà rencontré tel type de situation.....retrouvez dans le détail son contexte et ce que vous avez fait..... en explicitant les éléments qui vous ont conduit à agir ainsi.... »*)
- soit une posture élaborative (*« vous en savez long sur telle activité.... Ou tel type de situation.... Ce n'est pas le cas de votre voisin. Présentez-lui ce qui vous paraît essentiel dans le contexte à prendre en compte et les actions à réaliser... Précisez aussi, à cette occasion, les variations qui peuvent affecter ce modèle d'action en mieux (situations optimales) ou en pire (situations dégradées...) »*);
- soit une posture analytique (*« vous avez amené avec vous les traces (documents, rapports, brouillons...) de votre activité ... dans telle situation.... Commentez-les en explicitant ce qui vous a conduit à effectuer cela »*)

-

Au-delà de cette diversité de possibilités, on insiste ici sur le fait que l'énoncé de la consigne propose une définition de l'activité du stagiaire et **qu'il revient au formateur de savoir celle qui lui paraît la plus pertinente.**

Formats de travail

Enfin, la situation simulée définit les formats de travail. On peut, en la matière, tout imaginer en fonction des possibilités envisageables, des moyens disponibles ou accessibles, des priorités institutionnelles, du talent voire des préférences de chacun. On rappellera seulement qu'un format de travail invite souvent à une activité. On a évoqué ici quelques modalités parmi les plus fréquemment utilisées en formation : le travail individuel, en duo de pairs ou en dialogue avec le formateur, en groupe ou en plénière. D'infinies variations sont envisageables :

- les duos novices /experts (ce dernier peut être un intervenant ou le tuteur, ce peut aussi, sur certaines compétences spécifiques être un stagiaire ; dans ce cas, celui qui sait développe sa compétence par prise de conscience et abstraction ; celui qui ne sait pas développe ses capacités par analyse de l'expérience d'autrui ;
- les trios sont des formules souvent intéressantes dans la mesure où elles permettent de répartir les charges. Un exemple fréquent est le travail où un partenaire interroge un second tandis qu'un troisième assure une formalisation de ce qui est dit) ;
- dans ces cas, le fait, pour le stagiaire de se trouver alternativement, dans chacun des positions est une contribution au développement des compétences notamment sous l'aspect de la dynamique d'abstraction.
- On peut également constituer des groupes thématiques, pour mettre en scène des conflits cognitifs ou des débats de pratiques au sein du groupe et ainsi favoriser, par l'argumentation de chacun, des prises de conscience.

Toutes les ressources de la conduite des groupes de formation peuvent être mobilisées. Le formateur doit seulement avoir présent à l'esprit que la méthode proposée définit une tâche pour les stagiaires et donc choisir celles qui correspondent le mieux à ses objectifs.

5.3. la prise en compte de l'activité du stagiaire

La démarche proposée suppose d'abord d'accéder aux actions du stagiaire dans les situations de positionnement pour pouvoir analyser son activité, support du diagnostic de compétences.

La prise en compte des actions des stagiaires

La compétence n'est pas dans le résultat des travaux réalisés par les stagiaires dans la confrontation aux situations proposées. Elle réside surtout dans la mobilisation de ses ressources pour conduire son activité. C'est donc celle-ci qui nous intéresse au premier chef dans le positionnement. Cette prise en compte peut s'effectuer de différentes façons selon le temps dont on dispose¹² :

- on peut d'abord **observer les stagiaires** dans l'effectuation de la tâche. Ceci est plus commode pour le tuteur. Cette solution peut néanmoins être utilisée par le formateur chaque fois qu'il propose
 - o une situation à réaliser « ici et maintenant » que ce soit une activité sur documents proposés,
 - o une activité de préparation d'intervention (ex :préparation d'inspection ou de réunion..)
 - o de conception de démarche (par exemple méthode de conduite d'un projet...)
 - o une réalisation simulée (jeux de rôle, étude de cas..)
 - o une mise en situation avec le concours de l'académie de Poitiers ou des autres filières (par exemple faire une communication publique sur tel thème devant un public d'une autre filière ou tester les compétences d'animation de groupe en invitant les inspecteurs à animer des groupes de travail soit au sein de leur formation (configuration grand effectif) soit dans une autre filière (effectif restreint) lorsque cela est compatible avec les normes et usages professionnels... ;

- on peut ensuite lui demander de **définir** (oralement ou par écrit) **ce qu'il va faire** (avant de réaliser la tâche proposée), son anticipation de l'action : celle-ci permet de repérer les indicateurs qu'il prend en compte (et ceux qu'il néglige), les buts qu'il poursuit, les connaissances qu'il mobilise. On peut aussi joindre une grille pour l'aider dans cette activité

¹² Cette contrainte fait que l'on ne présente pas, ici, les outils analyse de l'activité que sont les entretiens d'explicitation, d'instruction au sosie. Ils constituent à eux seul, un excellent moyen de développement des compétences et donc de formation.

- on peut procéder de même après la réalisation de la tâche, pour **lui demander comment il s’y est pris** et comparer la démarche utilisée et le résultat obtenu, sa « rétrospection » de l’action
- on peut **l’inviter à comparer** les deux précédentes et l’inciter à réfléchir sur les écarts (positifs ou négatives, dérives ou ajustements) ce qui met en relief la compétence comme régulation de l’action avec une valorisation des indicateurs et des invariants opératoires
- on peut également lui demander **d’expliquer et commenter son action à autrui** (duo ou groupe) soit pour comparer différentes façons de faire (et mettre en évidence les invariants et les « styles ») soit pour formuler collectivement un « modèle d’intervention » (on insiste alors davantage sur les règles d’action, les indicateurs et les raisonnements)
- on peut enfin, lui demander de **s’auto observer en situation professionnelle** et de rapporter des éléments sur son autoanalyse de ses compétences en situation pour les exploiter individuellement ou en groupe. Dans ce cas, une grille d’autoanalyse de l’activité est utile. Elle peut être construite à partir du questionnement proposé dans la seconde partie du document « analyse de l’expérience » du stagiaire.

L’analyse de l’activité et le diagnostic de compétences

Il s’agit ensuite d’aider le stagiaire dans sa démarche en diagnostiquant les compétences détenues en référence à celles qui sont attendues et à partir des actions réalisées. Pour cela le formateur dispose de nombreuses ressources :

- les textes de référence ;
- les travaux internes à l’administration sur ces thèmes (contributions de l’inspection générale, travaux de recherche, études, rapports...)
- son expérience personnelle et les échanges qu’il a eus avec ses collègues
- les débats relatifs au métier, son identité, sa déontologie, ses règles, son « champ de compétence » par rapports aux autres acteurs du système éducatif... ;

Tous ces éléments, sont bien connus de chacun des formateurs et n'ont pas à figurer dans ce document. En revanche, il a semblé que l'on pouvait fournir un vade-mecum sans prétention, visant seulement à aider dans ce diagnostic des compétences des stagiaires. Il ne s'agit ni d'une référence ni d'une norme mais seulement de quelques points qui, pour chaque activité méritant que l'on y porte attention lors d'une analyse des travaux des stagiaires dans le positionnement.

Ces points sont présentés successivement. Dans la présentation ci-dessous, ils sont illustrés d'exemples tirés de deux situations professionnelles d'une part l'inspection et d'autre part la production d'avis) :

- la **tâche définie** : il s'agit de savoir ce que l'on attend de l'inspecteur dans la situation en question : quels résultats doit-il assurer ? quelles contraintes doit-il prendre en compte ? de quelles ressources peut-il disposer ? quels sont les exigences des partenaires ? du public (élèves, parents, professionnels... ? de l'administration ?
 - *ex : inspection : L'inspection est une intervention auprès d'un enseignant comportant une prise d'information préalable sur celui-ci et son contexte d'enseignement, une visite en situation de travail, un entretien à propos de celle-ci et un rapport consignnant certains éléments relevés dans la séquence observée et évoqués lors de l'entretien.*
 - *ex : production d'avis : aider à la décision de l'autorité administrative (IA DSDN ou Recteur) par un diagnostic de situation conduit en référence à la fois aux documents cadre et aux enjeux locaux. Ce diagnostic prend la forme d'un texte bref, argumenté du point de vue des enjeux du service public de l'éducation.*
- **l'organisation de l'action** : être compétent c'est agir avec pertinence et efficacité pour réaliser la tâche définie. Définir la tâche avec finesse est déjà un signe de compétence (souvent les novices ont des définitions « sommaire » des tâches, à la hauteur de leurs compétences). Il faut donc tenter d'identifier ce qui organise l'action de l'inspecteur dans la situation considérée. Plusieurs éléments d'investigations vous sont proposés.:

- **les buts poursuivis** : ils sont souvent multiples, parfois en synergie, parfois en conflit (il faut alors opérer des choix, définir des priorités, dégager des compromis si possible « positifs »...). La compétence suppose de ne pas se « tromper de but » ce qui revient souvent aussi à être « dans son rôle », dans la situation professionnelle ;
 - *ex inspection* : un des buts est d'élaborer une représentation de l'activité de l'enseignant, un autre est d'agir sur les pratiques du professeur. Celui-ci suppose des sous-buts comme favoriser la prise de conscience de la conduite de la classe ; situer la pratique de l'enseignant dans un contexte en évolution, créer une relation de confiance et de dialogue...
 - *ex production d'avis* : un des buts est de fournir (et donc souvent de réunir et/ou produire) une information fiable et organisée aidant à la décision de l'autorité administrative. Ceci suppose souvent des sous-buts comme comprendre le contexte de demande de l'avis et l'utilisation du destinataire, analyser les enjeux locaux sur les décisions éventuelles pour évoquer ces conséquences dans le rapport, identifier les sources d'information, organiser leur collecte, définir les modalités de production des informations complémentaires nécessaires.

- **les règles d'action** mises en œuvre : chaque professionnel a des principes qui lui permettent de traiter les situations. Ils sont souvent évoqués, entre collègues ou entre novice et experts, sous la forme : il faut faire ceci ; dans tous les cas il faut procéder à cela..., s'il se passe ceci, alors faire cela..... Ces règles d'action sont précieuses car elle assurent une efficacité du travail et peuvent éviter maladroresses, erreurs...
 - *ex inspection* : « il faut compléter et recouper les informations vues par les informations lues » (cahier des élèves, cahier de texte, documents divers.. ;) ou « il est plus utile de définir avec l'enseignant une ou deux pistes d'amélioration que de multiplier les critiques nombreuses et les injonctions diverses » (préférer la pertinence à l'exhaustivité) ou encore, « on ne peut écrire dans le rapport que ce qui a été abordé dans l'entretien »

- *ex production d'avis : « pour fournir un avis pertinent il faut questionner la question posée » (quel est le problème du décideur ? quels enjeux pour le système éducatif ? quel sera l'usage de l'avis demande ? quelles seront les conséquences de la décision prise ?)*

- **les indicateurs construits** : pour conduire son action, l'inspecteur prélève toujours des informations dans la situation à laquelle il va accorder une certaine valeur. Dans la construction de l'information, tout n'est pas pertinent. Un effet de la compétence est de pouvoir se construire des indicateurs riches, fins, sensibles et extrêmement pertinents.
 - *Ex : inspection : des indications sont prélevées avant l'inspection à la fois à partir du dossier de l'enseignant et de la situation de l'établissement ; la classe, la discipline, pendant le cours (disposition et activité des élèves, stratégie de l'enseignant, modalités pédagogiques...) durant l'entretien (quel est le degré d'analyse réflexive auquel nous parvenons, quelles sont les marges de « progrès » envisageables, que dois-je valoriser*
 - *Ex : production d'avis :quels sont les informations pertinentes ? sont-elles disponibles ? puis-je les produire ?*

- **Les raisonnements conduits**: il s'agit de la dimension cognitive de l'activité mobilisée :comment pense l'inspecteur dans la situation, quelles opérations mentales sont importantes dans le traitement de ces informations qu'il prélève ? Quelle place pour la déduction, l'induction, l'analogie....
 - *Ex : inspection : articuler les modèles pédagogiques et didactiques en vigueur dans la discipline avec les circonstances d'enseignement concrètes (établissement, élèves, milieu social ...) pour construire une définition du « souhaitable-possible » dans ces circonstances pour ce professeur (compte tenu de son expériences et sa formation et de ce que l'on peut lui porter) : ce raisonnement à trois paramètres « modèle-contexte-personne » guide notamment la conduite de l'entretien*

- *Ex : production d'avis : pour envisager les conséquences d'une décision qui n'a pas encore été prise, le raisonnement par analogie est souvent mobilisé (acteurs, situations, enjeux, modalités comparables..)*

- **les connaissances mobilisées** : pour conduire les raisonnements et donner du sens aux informations prélevées, le professionnel s'appuie sur ses connaissances. Certaines sont toujours mentionnées : il s'agit des connaissances disciplinaires (pédagogiques et didactiques) et institutionnelles (législatives, réglementaires...). D'autres sont importantes notamment parce que ce sont les connaissances spécialisées que l'inspecteur a acquis par une formation personnelle dans une autre discipline que sa discipline d'enseignement (psychologie des apprentissages, droit public, management...) ou par l'expérience comme enseignant ou comme inspecteur ou dans d'autres fonctions, ou encore dans le cadre de connaissances professionnelles élaborées dans le métier.
 - *Ex : inspection : outre les connaissances disciplinaires, il peut y avoir des connaissances professionnelles élaborée par l'inspection générale sur l'inspection de cette discipline, par des collègues inspecteurs chevronnés, par le travail en collège ou enfin celles que chacun élabore à partir des inspections qu'il pratique*
 - *Ex : production d'avis : les connaissances de production et de traitement de données sont incontournables dans cette situation professionnelle. Elles ne suffisent sans doute pas. Les connaissances sur l'organisation institutionnelle et les enjeux locaux (voire nationaux , selon l'avis demandé) sont essentiels. De même les connaissances relatives aux règles de formalisation et de rédaction sont importantes.*

- Enfin, tous, ces éléments sont structurés, mis en synergie par une organisation de l'action. Ces **organiseurs de l'action** se manifestent souvent comme des éléments de vigilance particulière de l'inspecteur dans la situation professionnelle . Il a donc construit des indicateurs, des règles d'action et des raisonnements à leur propos.
 - *Ex : inspection : plusieurs éléments interviennent dans cette activité complexe et délicate parmi lesquels la définition d'une « amélioration potentielle proposable » pour l'enseignant dans cette situation, la prise en compte des « règles de droit » présidant à cet acte administratif et le souci d'un point de vue « pertinent, fondé et objectivable ».*
 - Ex : production d'avis : parmi les éléments organisant l'action de l'inspecteur dans cette activité, on peut relever des tensions d'objectif ; « objectivité-action publique » (l'avis suppose une présentation objective d'une information objective mais dans l'optique d'une décision publique donc du point de vue du service public, ses finalités, valeurs, moyens...) ou « pertinence-exhaustivité » ce point statue sur l'information à recueillir ou à produire. Elle est régie par la maxime « négliger le négligeable, que le négligeable » ce qui suppose d'arbitrer, en fonction de critères, entre exhaustivité et pertinence. Les critères sont souvent fournis par la façon dont l'inspecteur comprend la demande qui lui est faite.

Analyser les prestations des stagiaires

Quel que soit le format de travail retenu, l'analyse de la prestation du stagiaire peut être effectuée :

- par le formateur, hors de la présence du stagiaire, en lui en communiquant le résultat
- avec le stagiaire, dans le cadre d'une activité conjointe de co-analyse (cette formule est recommandée au tuteur pour ses effets en matière de prise de conscience et de conceptualisation et donc de développement des compétences).

On se résout souvent à la première modalité en situation **d'effectif important** et il y a tout intérêt à opter pour la seconde en situation **d'effectif réduit**.

La fiche proposée fournit moins un modèle pour effectuer un jugement de conformité que des exemples d'investigation dans chacune des rubriques proposées :

- **pour les buts poursuivis** : il s'agit d'abord de vérifier que le stagiaire ne se trompe pas de buts (confondre par exemple conseil et contrôle ou avis et décision) ; s'assure ensuite qu'il peut opérer les hiérarchisations de buts adaptées aux situations de façon dans certains cas (situations de crise par exemple) définir et poursuivre les buts prioritaires ;
- **pour les règles d'action mobilisées** : vous pouvez les inférer des résultats obtenus ou de l'observation conduite ou encore demander au stagiaire de les formuler (intérêt de posture réflexive et donc de prise de conscience potentielle). Elles constituent une aide importante à la structuration de l'action, surtout pour le novice.
- **Pour les indicateurs prélevés** : c'est un effet de la compétence que d'avoir des indicateurs souvent peu nombreux, extrêmement pertinents et des systèmes d'analyse et d'interprétation raffinés. Deux aspects principaux sont à relever chez le novice :
 - Les indicateurs constitués : que faut-il remarquer dans la situation ? à quoi faut-il prendre garde ?
 - La construction des significations : quel sens attribuer à ce que l'on remarque ? comment « décoder » la situation ? sur quoi est-on renseigné par tel ou tel élément ?

- **Pour les raisonnements conduits:** la compétence se caractérise par la richesse des raisonnements conduits à partir des informations prélevées (cf. indicateurs) et des connaissances détenues. Dans la configuration « développement » il est utile d'inviter le stagiaire à « raisonner » sur les ajustements à opérer en fonction des situations mais aussi à catégoriser les situations en classes, afin de pouvoir définir comment s'y prendre dans tel ou tel cas....

- **Pour les connaissances mobilisées :** outre ce qui a été dit précédemment sur les connaissances disciplinaires et institutionnelles (qu'il faut toujours diagnostiquer dans leur utilisation pour la situation visée), on insistera ici sur les connaissances professionnelles telles que le « corps » et la « discipline » les produisent. Beaucoup d'indications sur le comportement des élèves, ce qu'on peut enseigner, comment l'enseigner font partie d'un patrimoine professionnel de connaissances spécifiques. Les enseignants les rencontrent souvent pour une part mais les inspecteurs doivent les développer dans l'approche spécifique qui est la leur. On insistera aussi sur les connaissances qui ne sont ni pédagogiques ni didactiques (traitement de données, analyse stratégique, prospective...) que leur expérience d'enseignant ne leur a, en général, pas apporté.

- **Pour les organisateurs de l'action :** au delà de ce qui peut sembler un inventaire, il s'agit aussi de comprendre la compétence dans sa dynamique (et pas seulement dans sa « décomposition »). C'est le sens des organisateurs de l'action (invariants opératoires pour G. Vergnaud, structure conceptuelle d'une situation chez P. Pastré) qui sont des concepts ou des réseaux conceptuels qui permettent de diagnostiquer les situations et donc de s'y orienter et de définir les règles d'action, connaissances, ajustements pertinents...

5. 4. Formaliser les éléments dégagés

On voudrait souligner, pour terminer, l'intérêt d'une formalisation des éléments dégagés par le processus de positionnement. Cet intérêt est au moins triple :

- formaliser, notamment par écrit suppose de fournir une forme objective, dans le langage et souvent dans un cadre d'énonciation prédéfini, à une expérience subjective : ceci est l'occasion d'un double apprentissage portant à la fois sur la réflexion sur soi-même et sur les éléments évoqués. En ce sens on peut penser que cela aide le stagiaire dans sa formation que de l'inviter à une telle formalisation systématique, effectué seul ou avec d'autres (formateur ou pairs par exemple) ;
- formaliser revient à produire des traces qui subsistent dans le temps et permettent toutes les opérations de comparaison et d'évaluation entre ce qui a été formalisé en T° et ce qui est considéré en Tx : c'est le sens des « document » proposé au stagiaire dans l'exemple de dispositif de positionnement précédemment présenté ;
- formaliser revient à obtenir dans un cadre harmoniser des informations diverses et donc à les rendre partiellement compatibles voire commensurables et cela est indispensables si l'on veut utiliser le positionnement comme contribution au pilotage des dispositifs de professionnalisation (synthétiser les différences d'expériences de x stagiaires dans des catégories prédéfinies par exemple).

Conclusion

Ce document se veut principalement un effort pour réunir les acquis des travaux conduits sur le thème des démarches de positionnement. Il se présente donc comme un ensemble de ressources invitant chacun à prélever celles lui paraissant pertinentes pour sa situation et de nature à pouvoir contribuer à son projet. Au delà des termes adoptés, des distinctions proposées, des exemples évoqués, des interventions envisagées, il invite seulement à transformer ce qui a été construit pour l'enrichir par l'action concrète et la réflexion qui lui est associée.