

L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION DE P. VERMERSCH : UN OUTIL PERFORMANT POUR L'ANALYSE DES COMPETENCES

Isabelle Vidalenc, isabelle.vidalenc@iut-rodez.fr
Monique Malric, monique.malric@iut-rodez.fr
IUT de Rodez - Université Toulouse 1 Capitole
Equipe MC2 (Médias, Communication, Culture) de l'IDETCOM

Résumé

Dans cet article, la question de la performance de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch pour l'analyse des compétences est posée en s'appuyant sur l'expérience pédagogique de réalisation de portefeuilles de compétences faite par les étudiants de DUT. L'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation a posteriori d'une activité/tâche réalisée par une personne, tant au niveau des actions matérielles que mentales. Le concept d'action est éclaté en cinq facettes selon un axe vertical : contexte, procédural et jugements, et un axe horizontal : déclaratif, procédural (au centre) et intentionnel. Une fois le concept de compétence précisé, notamment ses rapports avec l'expérience et la connaissance, nous mettons en valeur la diffusion de la logique des compétences dans toute la société actuelle. La transférabilité des compétences, issue d'une analyse fine des expériences, apparaît appréciable en toute situation. Après la présentation de deux exemples, nous en arrivons à la conclusion que l'entretien d'explicitation, en aidant à extraire des compétences de ses expériences diverses, est un outil précieux pour prendre conscience des possibilités de réinvestissement et de valorisation des activités antérieures.

Mots-Clefs : entretien d'explicitation, transférabilité des compétences, expériences, analyse de l'activité

Abstract

In this article, the question of the performance of the interview of explicitation of Pierre Vermersch for the analysis of the competences is put by leaning on the educational experiment of realization of portfolios of competences made by the students of DUT (two-year technical degree). The interview of explicitation is a technique of help to the verbalization a posteriori of an activity / task realized by a person, both at the level of the actions material and mental. The concept of action is fragmented in five facets according to a vertical axis : context, procedural and opinion, and a horizontal axis : declarative, procedural (in the center) and intentional. Once the concept of competence was specified, in particular its relationships with the experience and the knowledge, we emphasize the propagation of the logic of the competences in all the current society. The transferability of the competences, stemming from a fine analysis of the experiences, seems considerable in any situation. After the presentation of two examples, we arrive at the conclusion that the interview of explicitation, by helping to extract competences of its diverse experiences, is a precious tool to become aware of possibilities of reinvestment and of valuation of the previous activities.

Keywords : interview of explicitation, transferability of the competences, experiences, analysis of the activity

Suite à une expérience pédagogique innovante d'utilisation de l'entretien d'explicitation de P. Vermersch¹ pour la réalisation de portefeuilles de compétences par des étudiants de DUT, nous avons continué avec des enseignants-chercheurs, pour leur permettre d'explicitier leurs activités de recherche passées. Ce même moyen a été utilisé avec des responsables des études, pour faciliter le travail d'élaboration des maquettes de formation en vue des VAE (Validation des Acquis de l'Expérience). Cela nous a conduites à nous poser la question de la performance de cet outil pour l'analyse des compétences.

Dans cet article, nous allons tout d'abord vous présenter ce qu'est un entretien d'explicitation, ensuite nous parlerons de la notion de compétence, puis nous présenterons notre expérience d'utilisation de l'entretien d'explicitation pour l'analyse des compétences des étudiants avant de conclure.

1. L'entretien d'explicitation

1.1 Principes

Il s'agit d'une technique d'aide à la verbalisation a posteriori d'une activité/tâche réalisée par une personne (appelée ci-après le sujet), tant au niveau des actions matérielles que mentales. S'il s'appelle « entretien d'explicitation », en anglais « explicitation interview », c'est pour bien indiquer que cette technique d'entretien permet au sujet d'explicitier ce qui est non conscient dans le déroulement de son activité. P. Vermersch a développé une véritable technique d'entretien originale qui aide à l'évocation du passé, à l'émergence de l'implicite, à la verbalisation et à la prise de conscience des compétences, qui écarte les jugements pour se concentrer sur les faits. A la fin de l'entretien d'explicitation, l'interviewer et l'interviewé doivent avoir acquis des informations sur la manière dont ce dernier a réalisé une tâche particulière.

Cet entretien prend appui sur le constat psychologique suivant² : L'action est une connaissance autonome. Le sujet pour réussir son action n'a pas besoin de savoir qu'il sait. C'est-à-dire qu'il n'a pas besoin d'avoir conscience des moyens de sa réussite pour réussir. Cela se traduit par la réponse « Je ne sais pas » à la question « Comment faites-vous ? ». On peut dire que l'action est opaque à celui-là même qui l'accomplit.

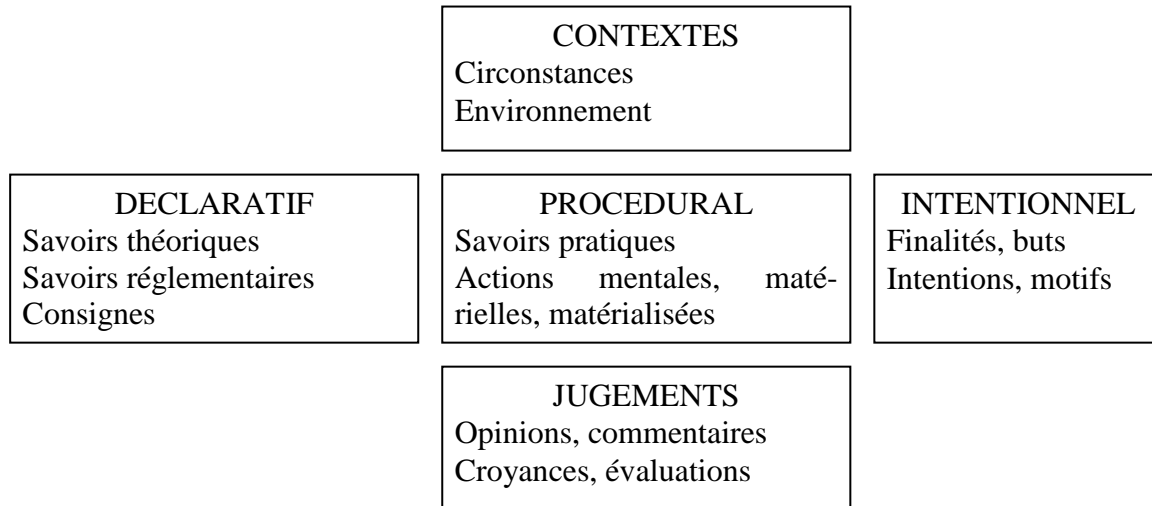
Présenter la totalité de la méthode serait trop long pour l'espace qui nous est ici alloué. N'oublions pas que pour mener à bien ce type d'entretien, une formation est indispensable et est réservée à des personnes ayant de bonnes bases en psychologie. Nous allons ci-dessous mettre l'accent sur trois points de la méthode d'entretien : le système d'informations se rapportant à une activité, la granularité de la description d'une activité et l'élucidation des informations issues des répliques du sujet.

1.2 Un système d'informations lié à l'activité

P. Vermersch éclate le concept d'action en cinq facettes selon un axe vertical et un axe horizontal. La catégorie du procédural est le cœur du système et les quatre autres catégories en sont les satellites. Voici le schéma qu'il fournit p.45 de son livre :

¹ Vermersch, 2011

² Vermersch, 2011, p.71



Au centre de ce système d'informations, P. Vermersch place le procédural, la description de l'exécution de l'action réelle. L'attention de l'interviewer doit alors être portée sur le fait que la tâche décrite doit avoir été vécue et être bien spécifiée dans le temps et l'espace. Si ce n'est pas le cas, on risque fort d'obtenir une verbalisation d'un schéma ou script de réalisation d'une classe de tâche.

Les deux autres catégories d'information situées sur l'axe vertical vont souvent être verbalisées plus facilement et spontanément que les informations procédurales. Une action particulière peut être décrite en référence à ce qui l'entoure, la définit, que ce soit dans l'espace ou le temps, les institutions. Or « l'expérience montre que la verbalisation des éléments du contexte est un moyen sûr pour le sujet de ne pas parler de lui... il est en effet beaucoup plus facile de parler des autres, des circonstances ... que de soi-même »³. La verbalisation du contexte est une manière, pour le sujet, de ne pas s'impliquer dans l'entretien.

Les énoncés de jugement, « cela n'a pas marché ... c'était difficile », ne sont pas l'expression de faits en rapport avec l'action passée. Ils sont un métadiscours à propos de l'action et c'est une autre manière de ne pas s'impliquer dans l'entretien. Cela doit conduire l'interviewer à ramener le sujet vers l'action elle-même : « Et quand ça s'est mal passé, que s'est-il passé précisément ? ».

Ces deux satellites d'information sont complémentaires de l'information procédurale : « pour comprendre le procédural, je peux avoir besoin d'informations relatives au contexte ou de l'appréciation subjective de ce que le sujet a fait »⁴.

Sur l'axe horizontal du schéma ci-dessus, sont abordés les rapports entre les savoirs théoriques, les buts de l'action et l'action elle-même. Ce qui est original dans l'entretien d'explicitation, c'est de partir de la dimension procédurale pour inférer les savoirs théoriques effectivement mis en œuvre, pour découvrir quels sont les savoirs qui sont réellement utilisés dans l'action. Lorsque l'on interroge le sujet sur ses connaissances théoriques, rien ne permet d'être certain que ce sont des connaissances qu'il utilise réellement dans l'action.

Pour la catégorie liée aux buts de l'action, se pose un autre problème. « Il peut exister un grand écart entre le but conscientisé et le but effectivement poursuivi... C'est dans la verbalisation des buts que l'on peut se rendre compte, le plus clairement, du caractère « opaque » de l'action vécue et de la nature non conscientisée des intentions que le sujet met en œuvre en situation. »⁵. A chaque expression d'un but visé, l'interviewer demandera « Et

³ Vermersch, 2011, p.46

⁴ Vermersch, 2011, p.49

⁵ Vermersch, 2011, p.50

pour atteindre ce but qu'est-ce que vous faites précisément ? » ou « Comment savez-vous que ce but est atteint ? ». Les réponses à ce type de questions lui permettront de mettre à jour des actions nouvelles et de clarifier les buts réels des actions réalisées.

1.3 Granularité de la description de l'activité

Il s'agit d'établir aussi finement que nécessaire la succession des actions élémentaires de façon à rendre intelligible l'activité. Tout dépend de l'objectif fixé à l'entretien : l'interviewer arrête l'entretien quand il a atteint une connaissance de l'activité qu'il juge suffisante. Après la prise en compte de l'organisation d'ensemble, du contexte, du cadre institutionnel qui donne un but et des contraintes à l'activité (ex : organiser une réunion de chantier avec l'ensemble des corps de métier), P. Vermersch propose trois niveaux hiérarchiques de décomposition d'une activité :

- tâche, activité : ensemble d'opérations ayant un but (ex : fixer une date à la réunion)
- opération, action : elles sont de deux types, opérations d'exécution (ex : joindre une personne au téléphone pour connaître ses possibilités) ou d'identification, qui sont soit une prise d'information initiale (ex : quel est le numéro de téléphone de la personne), soit une prise d'information finale (ex : je connais ses possibilités de date pour la réunion)
- mécanismes cognitifs : niveau infra-comportemental, décomposition d'une opération en réalité anatomique et neurologique (ex : parler et écouter au téléphone, rechercher un numéro de téléphone, lire, écrire, etc.)

On ne peut pas « tout » dire sur une activité. Cela prendrait trop de temps et surtout cela est sans limite. L'interviewer a donc une décision à prendre tout au long de l'entretien d'explicitation liée à la granularité de la description. Tout le monde a fait un jour l'expérience de l'inadéquation entre le niveau de découpage d'une tâche en opérations et sa propre compétence quand il s'est trouvé utilisateur d'une recette de cuisine, d'une notice de montage d'un meuble ou d'un mode d'emploi d'un appareil. Pour un expert cuisinier, laisser reposer une pâte brisée est évident, cela le sera moins pour un novice en cuisine. Si nous écrivions tous la recette de la tarte aux pommes, il y aurait de grandes différences dans les opérations identifiées.

1.4 Expliciter l'activité

A tout moment de l'entretien, l'élucidation peut se faire en s'appuyant sur des indicateurs verbaux et gestuels de l'implicite :

- Verbes d'action non spécifiés : En français, il y a une série d'expressions « passe-partout » basées sur les verbes faire, agir, penser, comprendre, etc. qui nécessitent de demander une explicitation de l'action.
- Nominalisations : « il l'a fait avec méthode » conduit à se demander en quoi cela consiste concrètement de réaliser telle action avec méthode.
- Absence d'index référentiel : toutes les expressions qui ne permettent pas de savoir à quoi elles renvoient précisément, « on », « les gens », « cela », « j'ai appliqué cette règle » oui mais laquelle.
- Comparatifs et superlatifs : dans les expressions comme « c'est plus facile » il manque l'information qui rend la comparaison compréhensible, plus facile que quoi ?
- Gestes mimes : reproduction du geste réel, de localisations spatiales, ou de la forme d'objets.
- Gestes métaphoriques : expression de l'activité mentale ou sensorielle, comme un classement d'informations sur dossiers informatiques illustré avec les mains, ou l'utilisation de l'audition avec la main mise en cornet sur l'oreille.

- Verbalisations de jugement, d'opinion : elles ne sont pas directement des faits mais plutôt des traces d'implicite, après l'énoncé « Là, j'ai fait n'importe quoi » demander « Et quand tu fais n'importe quoi, tu fais quoi ? ».

La formulation des relances de l'entretien sont très importantes. Les questions vont privilégier l'expression des « quoi » ou des « qu'est-ce que », des « où » et « quand », « comment savais-tu que c'était difficile ? », « A quoi as-tu vu que c'était évident ? ». L'interviewer exclura les questions qui portent sur la causalité de la situation, qui commencent par « pourquoi ». Les réponses induites seraient hors du domaine du vécu et relèveraient du domaine conceptuel. L'interviewer interrogera exclusivement sur un domaine observable. « Qu'avez-vous fait en premier ? », « Comment avez-vous identifié le problème qui était à résoudre ? », « Comment saviez-vous que c'était terminé ? »

2. La notion polymorphe de compétence

2.1 Compétence et connaissance

L'ANACT (l'Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail) définit les compétences comme : « La combinaison de ressources mobilisées par l'individu dans une situation de travail ». Le MEDEF (Mouvement des Entreprises de France) est plus précis dans la définition des ressources mobilisables : « La compétence est une combinaison de connaissances, savoir-faire et comportements, s'exerçant dans un contexte précis ». Étymologiquement, le mot connaissance, « co-naître », c'est naître avec, c'est une transformation de la personne par la compréhension théorique et/ou pratique de quelque chose de nouveau.

Avec le concept de compétence, on ajoute à la personne la capacité à mobiliser ses connaissances (savoir, savoir-faire) et ses attitudes comportementales (savoir-être) en situation, dans un contexte précis. Exemple : je connais le droit commercial (savoir acquis à l'université) mais cela ne me suffit pas pour traiter un dossier de contentieux (compétence acquise en stage). Je sais ce qu'est un dossier de contentieux mais tant que je n'en ai pas traité un précis en situation réelle, je n'en ai pas la compétence.

Les compétences sont caractérisées par un niveau, une mesure de ce que l'on est capable de faire pour chaque compétence identifiée :

- Notion : je découvre, je m'initie, je suis capable de réaliser une activité avec de l'aide
- Application : je pratique, je sais faire, je suis capable de réaliser une activité en autonomie
- Maîtrise : je consolide, je maîtrise, je suis capable de réaliser une activité en autonomie et de transmettre des savoirs et savoir-faire
- Expertise : je fais évoluer, je forme, je suis capable de réaliser une activité en autonomie, de transmettre des savoirs et savoir-faire et de les faire évoluer

2.2 La logique des compétences s'impose de plus en plus

L'économie, les systèmes d'échange, de concurrence et de commerce ont considérablement changé en peu de temps. L'entreprise est toujours plus contrainte à relever des défis, à s'adapter aux aléas du marché et de la concurrence, à anticiper les mutations techniques et réglementaires. Les technologies évoluent sans cesse, de nouveaux schémas d'organisations en découlent modifiant la réalité et la notion même de métiers. Les métiers ont des durées de vie variables et s'exercent dans des situations très différentes, un même intitulé cache des conditions d'exercice très variées. La notion de qualification reste indispensable mais ne suffit plus pour rendre compte d'une activité professionnelle ni pour prédire une chance d'insertion dans le monde du travail. A la périphérie du métier de base se

développent désormais des activités exigeant des compétences supplémentaires qui sont généralement transverses à différents métiers et à plusieurs secteurs d'activités⁶.

L'organisation de toute entreprise définit le travail des opérateurs par un ensemble de prescriptions officielles et normatives qui déterminent les objectifs et moyens assignés à l'opérateur pour fournir une production donnée : c'est ce que l'on appelle la tâche prescrite. Cependant, l'analyse du travail en situation réelle montre que l'opérateur n'exécute pas exactement cet ensemble de prescriptions. En effet, l'opérateur doit gérer et résoudre un ensemble de contraintes et problèmes non prévus par la tâche prescrite : c'est ce que l'on appelle la tâche réelle⁷.

2.3 Transférabilité des compétences

Dans les nouveaux modes d'organisation, l'écart entre tâche prescrite et tâche réelle est de plus en plus large. Les objectifs sont précis mais les moyens à mettre en œuvre le sont peu. La responsabilité de s'organiser, de s'adapter à la tâche, de savoir agir est transférée vers l'individu. C'est dans cet « écart » que se nichent les compétences individuelles acquises pour la plupart hors cursus de formation. Ces compétences nécessaires sont devenues un thème central en matière de ressources humaines, elles sont repérées, évaluées, gérées, référencées (Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences).

Dans un environnement professionnel devenu complexe et imprévisible, l'individu devra fréquemment faire des choix et changer de direction. Les opportunités de trouver un emploi, d'en changer, d'évoluer dans l'entreprise existent, elles sont même nombreuses, mais pas forcément visibles, d'où la nécessité pour chacun d'être au clair avec ses compétences personnelles et de savoir les réinvestir dans des contextes différents⁸.

C'est pour répondre à cette nouvelle nécessité que nous accompagnons les étudiants dans la réalisation de leur portefeuille de compétences. Avec l'aide de l'entretien d'explicitation ils réussissent la décomposition de leurs expériences en savoirs, savoir-faire et savoirs-être. Cette décomposition leur donne un caractère transférable peu perceptible au premier abord.

Par exemple : une grande habileté à manipuler le « joystick » renvoie aux jeux vidéo mais est essentielle pour un conducteur d'engin de chantier, un manipulateur de matière radioactive ou de virus et aussi pour le chirurgien qui opère « sans ouvrir ». Ou encore, le fait d'avoir pratiqué un sport d'équipe en extérieur ou d'avoir « fait les vendanges » démontre une compétence à travailler aux intempéries précieuse pour les monteurs de lignes, les maraichers, les géomètres, ingénieurs des travaux publics ou conducteurs de travaux.

3. L'entretien d'explicitation pour analyser ses compétences

3.1 Réaliser son portefeuille de compétences dans le cadre du Projet Personnel Professionnel (PPP) de l'étudiant

Dans tous les diplômes universitaires français jusqu'au grade de Licence les étudiants ont à mener un projet qui les conduit à faire un bilan personnel de leurs atouts et à envisager leur avenir professionnel (métier et poursuite d'études). Ce PPP comporte 3 aspects : c'est tout d'abord un projet, l'étudiant entre dans une démarche projet, il doit penser et structurer ses choix de formation, de stage, de métier, il doit apprendre à travailler en toute autonomie ; c'est aussi une découverte du monde professionnel, des vraies réalités des métiers par le biais d'interviewes et de recherches d'information ; enfin c'est chercher à mieux se connaître,

⁶ Mouillet & Colin, 2000, p.9

⁷ Patesson et al

⁸ Mouillet & Colin, 2000, p.10

entrer dans une réflexion personnelle nourrie de l'analyse de ses propres expériences et de la prise de conscience de ses compétences et de ses aptitudes.

L'étudiant va être guidé dans des exercices qui lui permettront de mieux se connaître (technique du blason, identifier ses caractéristiques personnelles). L'un des piliers de l'aspect personnel est la réalisation du « portefeuille de compétences ». Pour Jacques Aubret⁹, « rédiger un portefeuille de compétences, c'est se reconnaître pour se faire reconnaître ». Réaliser son portefeuille de compétences, c'est identifier, décrire, analyser ses compétences acquises lors de formations, d'expériences sociales et professionnelles (emploi, stage, loisir, bénévolat, travail familial, etc.). Pour obtenir un outil efficace et opérationnel, il est nécessaire d'extraire les savoirs, savoir-faire et savoir-être de chaque expérience, quelle qu'elle soit.

Faire progresser les étudiants dans l'estime de soi, faire attention à l'affectif qui est derrière chaque expérience (par exemple : dénigrement du travail familial), ne pas juger un étudiant, montrer aux étudiants les leçons qu'ils peuvent tirer de leurs échecs. Ce sont là des aspects délicats de ces portefeuilles de compétences, qui demandent aux enseignants-accompagnateurs de respecter une certaine éthique.

Comme nous l'avons dit en présentant l'entretien d'explicitation, l'action étant opaque à elle-même, cette opération est loin d'être évidente pour les étudiants. Dès la mise en place, il a été décidé d'utiliser l'entretien d'explicitation dans les départements « Information-Communication » et « Informatique » de l'IUT de Rodez, où son efficacité a été évidente. Les étudiants prennent alors conscience de l'ensemble des compétences apportées par des expériences apparemment banales. Ils apprennent aussi l'importance de la « preuve » car chaque expérience évoquée est étayée par une preuve¹⁰. Il peut s'agir d'un contrat de travail, d'une attestation de stage, d'une coupure de presse, d'une carte de membre de club, etc.

3.2 Application de l'entretien d'explicitation au portefeuille de compétences : deux exemples issus de notre pratique

L'entretien d'explicitation permet cette décomposition et la prise de conscience de compétences « annexes » qui pourront être réinvesties dans diverses situations d'emploi, de stage ou de vie sociale. Les compétences sont d'autant plus *transférables* que le niveau de décomposition est fin. L'interviewer doit oublier tout ce qu'il croit savoir pour obtenir par ses questions la verbalisation de toutes les actions par l'interviewé. Voici ci-dessous deux exemples réels d'expériences d'étudiants en DUT 1^{ière} année informatique, développées tout d'abord spontanément en savoir, savoir-faire et savoir-être, puis décomposées grâce à l'entretien d'explicitation.

Alexandre : « Cet été j'ai travaillé en tant que manutentionnaire. J'ai rangé une salle d'archives complète avec une autre personne de mon âge. Nous avons monté environ 500 mètres linéaires d'étagères. J'ai eu un CDD de 1 mois qui a été prolongé pour que je monte une 2^{ème} salle. J'ai également assemblé quelques livres »

Développement spontané :

SAVOIR	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
Manutention	Manutention	Mieux travailler en équipe

Décomposition qui peut-être obtenue à minima par l'entretien d'explicitation :

⁹ Aubret et Sontag, 2002

¹⁰ Aubret et Sontag, 2002

SAVOIR	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
Les différentes catégories de produits à archiver Le système de montage du rayonnage Les méthodes d'assemblage des livres Le système de classement Le système de référencement Les règles de posture pour la manutention Les règles de sécurité pour les locaux	Installer les montants Fixer les tablettes aux montants Evaluer la quantité à déplacer en une fois en toute sécurité Placer l'échelle de manière optimale Respecter le classement Organiser la collaboration Positionner les archives sur le rayonnage	Méthodique Organisé Collaboratif Ponctuel Patient Endurant Habile et agile

Benoît : « J'ai effectué un stage à Intermarché, je disposais les produits sur les rayons. Je travaillais de 8h à 12h » (Il s'agit du stage de découverte effectué en 3^{ième})

Décomposition spontanée :

SAVOIR	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
Informations sur l'entreprise		Ponctualité Rigueur Autonomie Aimable avec la clientèle

Grâce à l'entretien d'explicitation :

SAVOIR	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
Rôle des différents personnels Horaires du magasin Horaires de pointe Règles de sécurité Postures de manutention Fonctionnement du transpalette Organisation du dépôt Connaissance des produits Organisation des différents rayons dans le magasin Organisation de chaque rayon Technique du facing	Utiliser le transpalette Respecter les consignes du responsable Organiser l'ordre des produits à recharger Respecter les règles du facing Se faire un espace sans gêner les clients Renseigner les clients qui cherchent un produit	Ponctualité Rigueur Autonomie Aimable avec les clients Bon sens Rapide Actif

3.3 Autres contextes d'application

Dans notre environnement universitaire cette démarche trouve d'autres applications.

Ainsi nous avons interviewé des enseignants-chercheurs pour les aider à expliciter les éléments et séquences composant leurs activités de recherche passées avec pour objectif l'acquisition d'une aisance dans l'élaboration des dossiers de réponse aux « appels à projets ». L'accroissement du financement de la recherche sur projet est une tendance amorcée depuis les années 70 en France (volonté de maîtrise des dépenses publiques, nécessité de soutien à la compétitivité d'une économie fondée sur la connaissance). Elle s'est consolidée en 2005 par la création de l'ANR (Agence Nationale pour la Recherche) qui vise à amplifier le financement de la recherche sur projets. Les laboratoires de recherche sont désormais soumis à une compétition internationale, à une obligation de résultat. Les chercheurs doivent s'adapter à une demande très formelle qui leur fait suivre des procédures inspirées de la gestion de projets informatiques, de construction ou industriels. Pour réaliser ces nouveaux

objectifs, les compétences de chaque chercheur doivent être identifiées pour être valorisées au mieux et favoriser leur transfert d'un projet à un autre, d'un laboratoire à un autre.

Un autre domaine est concerné par cette démarche : la VAE qui nécessite un découpage très fin des compétences associées à telle ou telle unité d'enseignement et aux modules qui la constituent. Cette approche par compétences est bien mise en évidence dans le ROME (Répertoire opérationnel des Métiers et des Emplois) qui dès 1993 a substitué à une logique des emplois statutairement accessibles, une logique d'aire de mobilité professionnelle¹¹, définie sans égard pour le niveau de qualification mais en regard à la proximité entre les emplois définie par les compétences transférables, la similitude des compétences, pour une recherche d'adaptabilité. Ce sont ces fiches ROME qui ont été utilisées pour établir les référentiels des compétences des diplômes proposés à la VAE.

4. Conclusion

Au travers de la présentation de la réalisation par des étudiants de DUT de leur portefeuille de compétences, nous pensons avoir démontré que l'entretien d'explicitation est un outil performant pour l'analyse des compétences. L'entretien d'explicitation, en aidant à extraire les compétences de ses expériences diverses, est un outil efficace pour prendre conscience de ses atouts, que l'on soit étudiant, salarié, travailleur indépendant, demandeur d'emploi ou retraité et ainsi faciliter leur réinvestissement dans toutes les situations de la vie professionnelle et sociale. Pour toute personne en formation, la logique des compétences est un pont certain entre les études et le monde du travail.

Nous gardons à l'esprit que l'entretien d'explicitation n'est pas un outil anodin. Une formation est indispensable et réservée à un public ayant de bonnes bases en psychologie. Tout usage nécessite un accompagnement par un formateur spécialisé.

5. Bibliographie

AUBRET Jacques et SONTAG Jean-Claude (date consultation : 6 mai 2013) http://inetop.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1295877016177, lettre d'information de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle, INETOP Orientations n°20, octobre 2002

MOUILLET Marie-Claude et COLIN Claude (2000) Chemin faisant Tome 2, Paris, EAP (Editions et Applications Psychologiques), 274 pages

PATESSON René, STEINBERG Pascale, HAULET Daniel et LECOMTE Nathalie (date de consultation : 6 mai 2013), « ULB-CREATIC » Université Libre de Bruxelles – Centre de Recherches en Ergonomie Appliquée aux Technologies de l'Information et de la Communication, <http://www.ulb.ac.be/soco/creatic/ergon1.html>

RUEDIN Yvonne-Marie (2001) « ROME, un référentiel des métiers et des emplois », dans PANORAMA, n°3/2001, pp. 16-17, (date de consultation : 6 mai 2013) http://panorama.ch/pdf/2001/Heft_3_2001/heft_3_2001.pdf

VERMERSCH Pierre (2011) L'entretien d'explicitation, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, collection Pédagogies, 220 pages

¹¹ Ruedin, 2001