

Jacqueline BECKERS,
Sabine ANDRIANNE,
Dorothee JARDON,

Didactique de la psychologie et
des sciences de l'éducation

DÉVELOPPER ET ÉVALUER DES COMPÉTENCES DANS DES SECTIONS DU SECTEUR 8 DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

Échos d'une recherche-action-formation

La réforme insufflée dans l'enseignement de la Communauté française par le décret du 24 juillet 1997 a notamment pour ambition de garantir à tous les élèves l'égalité des acquis essentiels de base et ce, quelle que soit l'école fréquentée. Les disparités de traitement entre élèves selon l'école devraient être limitées par l'adoption de référentiels de compétences communs et l'élaboration d'outils d'évaluation permettant d'en certifier la maîtrise.

Développer et évaluer des compétences chez les élèves complexifie l'exercice du métier des enseignants et des élèves. Et on peut craindre que cette complexité transforme le souci démocratique prôné par la réforme en sources d'inégalités importantes.

La recherche-action développée tout au long de l'année scolaire 2002-03, avec l'aide du CIFEN, avait comme objectif d'accompagner la mise en place de projets visant au développement des compétences et de conduire une réflexion autour des difficultés liées à ce changement de paradigme. Une des préoccupations était d'assurer la cohérence entre les activités d'enseignement-apprentissage visant au développement des compétences et les évaluations à proposer aux élèves pour en vérifier la maîtrise. Cette cohérence apparaît comme une condition pour

tendre vers plus d'efficacité et d'équité dans l'enseignement.

Cette recherche-action a été menée en collaboration avec 8 enseignants, impliqués dans la pédagogie par compétences et formant, dans l'enseignement technique et professionnel, de futurs éducateurs(trices) et de futurs puériculteurs(trices). Le secteur du service aux personnes offre en effet aux agrégés en psychologie et en sciences de l'éducation un débouché professionnel important et ils y accomplissent une bonne partie de leurs stages. Les enseignants du groupe de travail sont maîtres de stage.

Ce rapport rend compte de l'ensemble des données récoltées dans ce contexte. Dans un premier temps seront décrites les modalités de fonctionnement adoptées, ensuite les initiatives mises en place au cours de l'année scolaire 2002-2003, leur ancrage dans la formation et le questionnement que ces pratiques induisent chez les enseignants.

L'ensemble de ces données seront analysées à la lumière d'un cadre théorique de référence et enrichies par les effets ressentis et observés par les enseignants et relatés par les élèves interrogés.

La méthodologie utilisée se base donc principalement sur les discours (oraux et écrits) des professionnels et des élèves. Il s'agit donc d'une analyse de la tâche représentée telle que la définit J. LEPLAT (1997).

Les étudiants inscrits à l'agrégation en psychologie et sciences de l'éducation ont été invités à inscrire leur deuxième stage pratique dans le cadre d'un projet développé par les enseignants participant à la recherche-action.

Conduire ces futurs enseignants à vivre directement une pédagogie alternative à celle rencontrée au cours de leur scolarité secondaire devait leur permettre d'envisager leur métier sous un angle différent et ouvrir la voie à une professionnalité plus riche.

Dans un premier temps, nous avons invité les enseignants, futurs maîtres de stage à venir expliquer aux étudiants les projets qu'ils envisagent de mener avec leurs élèves. Le premier contact ainsi pris, ils ont par la suite géré eux-mêmes les rencontres préparatoires au stage proprement dit. Un apport théorique ciblé (développement et évaluation de compétences de type professionnel) fut apporté lors des différentes séances de cours organisées dans le cadre du cours de didactique spéciale.

La phase de réalisation nous a permis de rencontrer les étudiants sur le terrain, de juger de leurs qualités d'enseignant mais aussi de leur implication au sein des projets.

Ce stage fut clôturé par une rencontre regroupant l'ensemble des étudiants et les enseignants dans le but de réaliser une synthèse des différentes réalisations. Les étudiants ont, bien entendu, conclu leur stage par la remise d'un rapport riche en enseignements.

Une volonté commune de réfléchir ensemble au travail par compétences a rassemblé, au début de l'année scolaire 2002, les 8 maîtres de stage et les didacticiens spécialistes des disciplines psychopédagogiques dans quelques rencontres de travail.

Celles-ci avaient comme objectif de favoriser l'échange de pratiques, méthodologie que l'on sait porteuse de questionnement fructueux et d'enrichissements importants et de recueillir des données sur la mise en place de la réforme.

Quatre rencontres furent organisées autour de thèmes différents définis préalablement par le groupe : le développement des compétences, l'évaluation des stages, l'épreuve de qualification et l'évaluation des compétences au travers du bulletin. Seul le premier thème a été approfondi avec les étudiants d'agrégation. C'est lui qui sera traité ici.

Nous avons demandé aux enseignants de s'exprimer par écrit et ce à deux reprises : lors de la première rencontre et au terme de l'année. Dans un premier temps, nous cherchions à cerner leurs représentations des concepts véhiculés par la réforme et les changements induits dans leurs pratiques. Dans un second temps, nous leur avons demandé de relater le déroulement de l'année écoulée.

Nous avons également obtenu les réponses de 22 élèves de 6^e année de la section puériculture de l'établissement Saint-Roch à Spa au questionnaire proposé portant sur leur perception de l'année écoulée et leur image du métier. Pour des raisons d'agenda scolaire chargé, il n'a pas été possible d'interroger d'autres élèves plongés dans leur session d'examen puis éparpillés par le vent des vacances.

Il est évident que les constats que nous allons dégager dans le cadre de cette recherche ne peuvent en aucun cas être généralisés, il s'agit davantage d'une étude de cas. Celle-ci nous apporte cependant des orientations, des pistes de réflexion à approfondir.

Sur la base d'une analyse de la littérature scientifique, J. BECKERS (2002, p. 57) propose de préciser la définition que donne le Décret-Missions de la notion de compétence. « La compétence se définit comme la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui. »

La notion de complexité permet de faire la part entre les tâches de reproduction obéissant à des règles qui, si elles sont respectées, garantissent la réussite de l'action – comme dans le cas de procédures algorithmiques – ou des tâches plus ouvertes, appelant la recherche d'une procédure adéquate, nécessitant une adaptation des démarches au contexte, autorisant des approches différentes, voire des solutions multiples. Elle doit aussi être rapportée au sujet : une même tâche peut en effet appeler d'emblée des schémas de résolution chez quelqu'un qui a une grande expérience et être complexe pour un élève qui la découvre. Ainsi, on pourrait définir pragmatiquement une tâche complexe pour un élève comme une tâche à laquelle ses ressources actuelles ne lui permettent pas de faire face d'emblée avec efficacité. Les enjeux d'un curriculum de formation qui vise le développement de compétences est de repérer les types de tâches complexes auxquelles il veut préparer les élèves à faire face (ce devrait être le rôle des référentiels de compétences dont les profils de formation font partie), de mettre les élèves, pendant l'apprentissage, face à des tâches de ce type, de garantir les ressources qui permettront d'y faire face efficacement et de permettre à chacun, après des phases de co-construction, de situer son

évolution dans la manière dont il s'acquitte de telles tâches.

Lors de ces moments de vérification individuelle, il s'agira donc, tout en mettant l'élève face à des tâches similaires à celles de l'apprentissage, de leur préserver leur caractère complexe : elles seront inédites sinon l'élève n'aurait qu'à reproduire une résolution antérieure, elles ne seront pas guidées pas à pas de l'extérieur par une consigne qui découpe les étapes ou suggère les ressources à mobiliser.

La planification par l'enseignant du déroulement de l'enseignement-apprentissage devient, dans de tels dispositifs, à la fois difficile et combien cruciale puisqu'elle doit articuler en un processus cohérent le travail sur les ressources et l'aménagement de tâches complexes d'une même famille exploitées à des fins de découverte, d'apprentissage et d'évaluation. Cette composante nouvelle de la professionnalité des enseignants sera au cœur de nos préoccupations.

Dans le contexte d'une formation qualifiante tel que présent dans notre recherche, l'identification de tâches complexes ne pose guère de problème : la réalité professionnelle, particulièrement dans les métiers de l'interaction humaine, offre, via les stages, de multiples occasions de rencontres de telles tâches.

La difficulté réside davantage dans la préparation, en contexte scolaire, des élèves aux situations professionnelles. En effet, le caractère complexe, inédit et surtout peu prévisible de la tâche est difficilement reproductible en situation simulée d'apprentissage. Ce sera une autre de nos préoccupations.

Par ailleurs, et plus fondamentalement, il y aurait lieu d'approfondir, relativement aux formations qualifiantes, la spécificité des référentiels à adopter. L'option prise pour les filières secondaires de qualification a été d'élaborer, sous l'égide de la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (CCPQ), des référentiels-métiers décrivant, pour des emplois-types², les grandes fonctions ou ensemble de tâches concourant, au sein d'une activité productive, à assurer un certain type de résultats. De cette analyse des tâches

auxquelles les travailleurs accomplis font face dans l'exercice de leur métier, les opérateurs de formation dégagent les activités et compétences dont ils peuvent prendre en charge l'apprentissage ; celles-ci sont organisées et décrites dans les profils de formation votés eux aussi par le Parlement et adoptés par le Gouvernement comme les autres référentiels en Communauté française de Belgique. La démarche adoptée en l'occurrence présente bien une spécificité par rapport à l'élaboration des référentiels pour l'enseignement général. Donne-t-elle entièrement satisfaction ?

Les référentiels métiers définissent, et c'est leur rôle (voir PASTRÉ, 1999), les tâches professionnelles prescrites. Ils n'y incluent pas l'analyse de l'activité effective des professionnels en situation et de ses conditions d'efficacité. Celle-ci incluant non seulement l'atteinte de résultats suffisamment probants mais aussi le plaisir et l'accomplissement de soi dans le travail. L'enjeu de la didactique professionnelle (PASTRÉ, 1995 ; PASTRÉ et SAMURCAY, 1995 ; BOUTHIER *et al.*, 1995) est de dégager, de telles analyses, des conditions d'amélioration du travail effectif et, en conséquence, des indications sur la formation (MAYEN, 2003).

L'interaction suivie des enseignants des sections professionnalisantes avec les terrains de stage permet d'alimenter une première réflexion relevant de la didactique professionnelle qu'il faudrait pouvoir approfondir grâce à des recherches-action-formation centrées sur un tel objectif. La démarche relatée ici n'avait pas cette prétention.

Interrogés, lors de notre première rencontre, sur la signification du terme « compétence », les huit enseignants présents nous ont livré leur représentation de ce concept. La confrontation de celles-ci à la définition proposée ci-dessus nous permet de dégager quelques constats :

- La notion « d'action », centrale dans le concept de compétence est présente dans sept cas sur huit.

- La compétence implique aussi la mobilisation de ressources. Ces ressources traduites en savoir, savoir-faire et savoir-être apparaissent comme constitutives de la notion de compétence dans 6 cas sur 8.

- Par contre, il est moins fréquent que les enseignants interrogés évoquent explicitement dans la définition même du concept de compétence, la notion d'intégration de ces ressources et encore moins le caractère complexe de la tâche à proposer aux élèves. Pourtant, ils évoquent par la suite la nécessité de proposer des situations complexes « obligeant l'élève à être acteur de sa formation ». L'analyse de leurs pratiques fera apparaître ces deux composantes : l'intégration et la complexité.

Par ailleurs, d'autres expressions apparaissant dans les définitions données nous invitent aux réflexions suivantes :

- « le lien existant entre l'activité du professeur et l'introduction des compétences relève de la supervision » : le rôle du professeur dans la pédagogie par compétences serait perçu comme différent. Renforçant cette idée, une enseignante nous dit être passée du statut de « professeur de psychologie » à celui de « formateur d'éducateurs ».

- « la pédagogie par compétences est à lier à la pluridisciplinarité ». À diverses reprises, le discours des enseignants pointe la nécessité du travail d'équipe, le développement des compétences professionnelles ne concernant que très rarement une seule discipline. Cependant, la collaboration entre enseignants n'est pas toujours facilitée par les contingences de la réalité scolaire : horaires difficilement conciliables, nombre réduit d'heures de cours, aménagement de locaux peu propices...

Lorsque les enseignants sont interrogés sur les principaux changements

provoqués par la pédagogie par compétences, ils soulignent :

- la clarification auprès des élèves des compétences poursuivies. Il semble que chercher à développer des compétences chez les élèves oblige les enseignants à clarifier leurs attentes auprès de ceux-ci. Cette démarche devrait les aider à intérioriser les critères de réalisation et de réussite des tâches, gage d'efficacité de l'apprentissage et d'équité de l'évaluation ;

- l'introduction de situations complexes obligeant l'élève à être acteur de sa formation. Ces situations donnent plus de sens aux apprentissages proposés. Les cours sont moins linéaires ; deux enseignants comparent leur organisation à celles de modules d'apprentissage ;

- le respect plus important laissé au rythme d'apprentissage des élèves. Un enseignant propose aux élèves de ne présenter les évaluations que lorsqu'ils se sentent prêts.

Au terme de l'année scolaire, nous avons cherché à savoir comment, au cours de l'année, les enseignants avaient travaillé au développement des compétences. Trois des 8 enseignants ayant complété le questionnaire de départ se sont portés volontaires pour répondre à nos questions. À nouveau, plusieurs observations méritent d'être évoquées.

Tous les 3 ont ressenti la nécessité de proposer à leurs élèves des situations d'apprentissage complexes en lien direct avec leurs tâches professionnelles. Les situations proposées constituaient des amorces à la pratique de terrain, elles semblent représenter un chaînon souvent manquant et qui permet d'articuler des cours plus « traditionnels » et des situations de stage. Elles invitent à la mobilisation en situation des savoirs et savoir-faire ainsi qu'à la réflexion, tout en offrant des contextes moins complexes que ceux présents sur les lieux de stage. Des aménagements horaires furent nécessaires afin de pouvoir bénéficier de 2 à 4 heures de cours

consécutives, durée de temps nécessaire pour travailler efficacement selon cette méthodologie.

L'introduction de ce type de situations poursuit un double objectif rencontrant efficacité et équité :

- efficacité dans le sens où les élèves peuvent sans risque pour les bénéficiaires (bébé ou personnes en difficultés) exercer des compétences dans des situations proches de celles rencontrées dans le milieu professionnel ;
- équité dans le sens où chaque élève à l'occasion effective d'apprendre, à l'école, à fonctionner face à une situation complexe.

Il ne s'agit donc pas de leur laisser seuls la responsabilité de cette démarche dont on sait qu'elle porte souvent la marque d'inégalités socio-culturelles plus importantes (voir CHERKAOUI, 1979 ; PERRENOUD, 1985).

Deux exemples de situations complexes intégrées dans deux projets mis en place avec nos étudiants de l'agrégation peuvent illustrer les trois phases décrites par J. BECKERS (2002) pour travailler des situations complexes : la situation de découverte permettant de se représenter la tâche et les ressources nécessaires, les moments d'apprentissage intégrateur auxquels sont associées des procédures d'évaluation formative invitant explicitement l'élève à conceptualiser ses démarches et la situation de vérification du niveau de maîtrise individuel de la compétence, en contexte scolaire ou en stage.

Section « agent d'éducation » - École Notre Dame à Heusy - classe de 6^e année technique de qualification

Le projet consistait à animer une activité au sein d'une classe de l'enseignement maternel d'une institution spécialisée accueillant des enfants déficients mentaux et autistiques. Les élèves de 6^e année devaient concevoir l'activité et l'animer en atelier (sous-groupe d'enfants). Parallèlement à une approche théorique des concepts de déficience mentale et d'autisme dans le cadre du cours de psychologie, les élèves ont créé, au cours d'animation, des activités adaptées au public ; pour s'y préparer, ils ont visité l'institution spé-

cialisée. Outillés d'une grille critériée, les élèves ont procédé à l'auto-évaluation de leur production préalablement à l'animation et la suite de celle-ci. Les enseignants ont fait de même et une confrontation entre auto et allo-évaluation a eu lieu lors de la séance de débriefing du projet.

Section « agent d'éducation » - Lycée technique provincial Jean Boets - classe de 5^e année technique de qualification

Au terme de la séquence, les étudiants devaient être capable de choisir un dessin animé ou un conte de fée pour des enfants en tenant compte des spécificités de ceux-ci et de les accompagner dans la découverte de ces supports.

Pour atteindre ce but, les élèves ont étudié le développement psychique de l'enfant à la lumière des théories psychanalytiques. Ils ont également rencontré un conteur professionnel pour, non seulement apprendre quelques notions pratiques de contage, mais aussi vivre la situation de l'écouter, comme l'enfant. Ensuite, les élèves ont analysé différents dessins animés dans le but de dégager des critères de choix pour leur pratique professionnelle mais aussi des pistes d'attitudes éducatives. Au terme de cette séquence de cours, l'évaluation proposait aux élèves de décrire une activité ludique lors d'un après-midi « dessin animé » organisé pour une classe maternelle et de justifier leur choix. Comme les stagiaires le soulignent, il est dommage que les élèves n'aient pas eu l'occasion de mener à bien réellement une activité de ce genre, qui aurait alors représenté une situation d'intégration véritable.

De l'avis des enseignants, ce mode de fonctionnement au service du développement des compétences requiert des modifications conséquentes de leur tâches de planification ; ils doivent :

- avoir construit un répertoire de situations mettant en jeu les mêmes types de tâches professionnelles à vivre à l'école et en stage et qui seront l'occasion de travailler les compétences visées ;
- rechercher des occasions de faire vivre des situations réelles, ce qui nécessite un contact plus important

avec le monde extérieur (projets d'animation de journées sportives ou récréatives, prise en charge d'activités ciblées en crèche...). Ces occasions travaillées, « contrôlées » par les enseignants, permettent d'amorcer le développement des compétences qui seront exploitées en stage ;

- articuler en équipe l'acquisition de ressources complémentaires au service des projets négociés avec le terrain et le travail de leur intégration dans des tâches complexes
- préserver une planification plus linéaire dans l'acquisition de concepts-clés ou de savoir-faire récurrents pour permettre une organisation structurée de ces ressources favorables à leur mobilisation ultérieure.

Dans la gestion des activités d'enseignement-apprentissage, il est essentiel de clarifier le contrat de formation avec les élèves en annonçant les compétences visées et en travaillant explicitement la réussite des tâches et la conceptualisation des démarches, condition du transfert.

Les compétences professionnelles à développer au cours de la formation sont nombreuses dans les profils d'éducateur et de puéricultrice. Se pose donc avec acuité la question de la validité du cursus de formation par rapport au prescrit et/ou de la faisabilité de celui-ci. Le travail en équipe et en interdisciplinarité apparaît comme une impérieuse nécessité pour garantir que l'on développe des compétences et pas uniquement des savoirs et des savoir-faire.

Du côté des élèves, il est intéressant de constater qu'interrogés sur les activités qu'ils ont appréciées au cours de l'année scolaire, ils relèvent dans 41 % des réponses les activités d'intégration ou les séminaires, dans 31 % les stages, dans 23 % les activités extra-scolaires et seulement dans 5 % les cours. Les justifications principales avancées sont de deux ordres :

- pour les activités d'intégration et les séminaires : l'apprentissage personnel important (« On apprend »).

Justification traduisant la poursuite d'objectifs d'apprentissage plutôt que de performance (36 % des réponses données) ;

- pour les stages : la motivation du public d'enfants qui se traduit, pour les élèves, par leur participation, leur attention (24 % des réponses données).

De même, lorsque l'on demande aux élèves si la formation les prépare correctement au stage, la presque totalité des élèves interrogés (21 sur 22) répondent par l'affirmative, justifiant principalement leur avis en invoquant la qualité de la préparation issue des activités d'intégration et des séminaires (7 réponses sur 24), la qualité de l'apprentissage en général (21 % des réponses) ou la qualité des apprentissages liée aux cours spécifiques de la section : technique soins et psychologie (21 % des réponses).

Si la pédagogie par compétences conduit à des changements importants d'ordre méthodologique, ceux-ci semblent assumés efficacement par les enseignants que nous avons rencontrés et suivis régulièrement et appréciés par les élèves. Par contre, la question de l'évaluation laisse les

enseignants beaucoup plus perplexes et en questionnement par rapport à leur souci de cohérence entre activités d'apprentissage et évaluation. Une réflexion a été amorcée autour de l'épreuve de qualification, jugée dans sa forme actuelle comme artificielle par rapport au processus de formation et qui pourrait être utilement remplacée par l'élaboration et la dépense d'un portfolio. Les mêmes incohérences ont été pointées entre un dispositif d'apprentissage articulé sur le développement de compétences et la communication de l'évaluation dans un bulletin inchangé... Là aussi, la réflexion s'est engagée avec le groupe, auquel s'est joint le directeur de l'école, particulièrement préoccupé du bulletin. La réflexion sur ces deux terrains se poursuit. Les élèves de leur côté expriment leurs difficultés à s'auto-évaluer : il y a là aussi matière à apprentissage.

BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
BOUTHIER *et al.* (1995). Le développement des compétences : Analyse du travail et didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 123.

CHERKAOUI, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. Paris : PUF.

LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

MAYEN, P. (2003, septembre). *Réflexion à propos de la rencontre entre savoirs de la recherche et activité dans le développement de l'expérience*. Communication présentée au symposium n°7 du REF « Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel », Genève.

PASTRÉ, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation-Emploi*, 67, 109-125.

PASTRÉ, P., & SAMURCAY, R. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, 123, 13-32.

PERRENOUD, Ph. (1985, mars). *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ?* Communication présentée au Colloque « Classes populaires et pédagogies », Université de Haute-Normandie, Rouen.

¹ Celui-ci est développé dans BECKERS (2002).

² Regroupement de différents métiers concrets qui satisfont à un même type de fonction au sein d'une activité productive et présentent donc des similitudes dans les activités professionnelles, s'exprimant notamment par l'utilisation de techniques apparentées, un niveau de qualification et des formes d'organisation de travail proches.