



**Service de Didactique professionnelle
et de Formation des Enseignants**
Faculté de Psychologie
et des Sciences de l'Éducation

**Développer les compétences et l'identité professionnelle des élèves
de la filière de qualification (secteur service aux personnes)**

Recherche subsidiée par la Communauté française

Jacqueline Beckers
Nathalie François
Valérie Gilson
Christine Grégoire

Article de synthèse de la seconde année de recherche
Août 2006

Introduction

Promulgué en 1997, le Décret Missions se donne pour ambition de baliser l'évolution du système éducatif vers plus d'efficacité et d'équité, en garantissant à chacun des élèves de l'enseignement fondamental et secondaire la maîtrise d'acquis jugés essentiels à une vie épanouie et solidaire dans la société actuelle.

Les objectifs du Décret Missions nous ont amené à formuler la question suivante, qui nous a guidé pendant deux années de recherche-action : « Comment favoriser l'acquisition des savoirs de référence ainsi que le développement des compétences et de l'identité professionnelle dans l'enseignement secondaire, particulièrement pour la préparation à des métiers de l'interaction humaine ? ».

Pour y répondre, différentes dimensions ont été envisagées. Les contraintes et les ressources sont bien sûr liées aux sujets, aux individus auxquels la pratique s'adresse. Celles liées aux situations, au contexte scolaire (les balises législatives et le fonctionnement institutionnel) sont très prégnantes également. Comme il s'agit précisément de formation professionnalisante, celles du milieu de travail (conditions d'exercice du métier, représentations partagées) ne peuvent être ignorées, même si elles ne doivent pas dominer le dispositif de formation.

La première partie de cet article présente la première année de recherche, principalement centrée sur les contraintes et ressources liées aux sujets et au contexte scolaire. Elle comprend la problématique, les objectifs de recherche, la méthodologie, les résultats et éléments de réponse aux questions de recherche, ainsi qu'une première conclusion.

La deuxième partie porte sur la deuxième année de recherche, pendant laquelle nous avons plus particulièrement analysé les contraintes et ressources liées au milieu professionnel. Elle contient deux volets : la pratique de l'auto-évaluation des compétences mobilisées en stage et l'enquête menée auprès des différents acteurs impliqués dans la formation (tuteurs, enseignants et élèves). Le contexte, les objectifs de recherche, la méthodologie et une synthèse sont rapportés pour chaque volet.

Enfin, la conclusion générale reprend les deux années de recherche.

1 Première année de recherche

1.1 Problématique et objectifs de la recherche

Promulgué en 1997, le Décret Missions se donne pour ambition de baliser l'évolution du système éducatif vers plus d'efficacité et d'équité en garantissant à chacun des élèves de l'enseignement fondamental et secondaire la maîtrise d'acquis jugés essentiels à une vie épanouie et solidaire dans la société actuelle. Au service de cet objectif est mise en avant une pédagogie par compétences. Ainsi, l'école est amenée à « mettre l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs et savoir-faire y afférents » (Décret Missions, Chapitre II, article 8, alinéa 1, 1997). Face à ces nouvelles exigences, les enseignants doivent s'adapter, changer leurs méthodes d'enseignement et envisager celles-ci dans une perspective d'interdisciplinarité. Il s'agit de viser l'autonomie des étudiants face à des tâches complexes, et donc de les placer face à des situations ouvertes, non familières, nécessitant l'intégration à la fois de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et la recherche d'informations non immédiatement disponibles. Dans les formations professionnalisantes, le métier pris comme cadre de référence offre de telles tâches. Ces objectifs ambitieux appellent des approches pédagogiques orientées vers la gestion constructiviste de tâches ouvertes : résolution de problèmes, projets...

Une question est souvent adressée à de telles pédagogies : ne courent-elles pas le risque d'être élitaires ? Perrenoud posait déjà cette question en 1985 à propos des pédagogies du projet telles que mises à l'honneur par le courant « d'éducation nouvelle » visant à rendre l'élève acteur de son apprentissage : « Parce que le curriculum réel est loin d'être entièrement sous le contrôle du maître, parce que les valeurs qu'il met en œuvre, l'organisation du travail et les objectifs pédagogiques qu'il privilégie, ses attitudes face à l'évaluation, son image de l'apprentissage et du travail peuvent recréer de nouvelles distances entre la culture familiale et l'école » (Perrenoud, 1985, p. 108).

Des questions analogues se posent à propos de la pédagogie par compétences. Selon Perrenoud (2000, p. 12), « l'approche par compétences pourrait dans un premier temps mettre en difficulté les élèves qui ne survivent dans la compétition scolaire qu'en s'accrochant aux aspects les plus rituels du métier d'élève. Elle défavoriserait ceux qu'angoisse l'idée de faire une recherche, de résoudre un problème, de formuler une hypothèse, de débattre. Ceux qui veulent un modèle, une marche à suivre, un rail, ceux qui ont besoin de savoir si c'est juste ou faux, et ne supportent pas l'incertitude ou les contradictions ne peuvent qu'avoir « peur » de l'approche par compétences ».

L'aspect évoqué ici renvoie à une dimension psychologique que l'on pourrait caractériser comme un besoin plus ou moins important de structure, liée à l'image que les individus se font d'eux-mêmes. Il se pourrait qu'une approche par la complexité convienne bien à des élèves ayant un besoin peu élevé de structure, c'est-à-dire des élèves flexibles dans leur manière de voir le monde et peu gênés par les situations nouvelles ou ambiguës. À l'inverse, des élèves ayant un besoin élevé de structure, c'est-à-dire ayant davantage besoin de routines et de points de repères pour structurer leur environnement, seraient privilégiés par une approche plus progressive qui les guiderait pas-à-pas vers la maîtrise de compétences.

Par ailleurs, on voit bien que l'approche des situations complexes passe par l'utilisation de stratégies mentales de haut niveau (synthèse, anticipation, stratégie, planification) qu'il est difficile d'apprendre grâce au seul cadre scolaire.... Le milieu familial joue souvent un rôle déterminant dans le développement de telles stratégies. Les élèves issus de milieux socio-

culturellement défavorisés n'auront peut-être pas bénéficié de ces occasions et le rôle de l'école à leur égard en est d'autant plus important. Quelles démarches adopter pour maximiser les chances de succès ? Les élèves des sections qualifiantes de l'enseignement secondaire relatives au secteur 8 « service aux personnes » sont fréquemment issus de milieux modestes voire socio-économiquement défavorisés. Bon nombre d'entre eux se retrouvent là non par choix du métier mais parce que leur parcours scolaire a été jalonné d'échecs brisant souvent leur motivation, leur image personnelle. Or, ces élèves seront amenés, dans leur vie professionnelle, à entrer en interaction avec des personnes en construction ou en difficulté. Il est dès lors essentiel que ces élèves développent des compétences nécessaires à leur engagement au sein de leur profession, mais aussi aient pu construire une identité professionnelle positive et forte.

À la lumière de ces interrogations, deux objectifs ont été retenus pour cette recherche-action :

- Identifier des conditions d'une pédagogie par compétences favorable tout d'abord, à la maîtrise par les élèves des sections visées des compétences professionnelles requises, mais aussi à la construction chez eux d'une identité personnelle et professionnelle positive.
- Élaborer et expérimenter avec les enseignants des outils de référence communs et des modalités réalistes et efficaces pour un fonctionnement collégial.

Plus particulièrement, nous avons posé 4 questions de recherche :

- Comment les représentations des élèves en termes d'« image du métier » et d'« image de soi dans le métier » évoluent-elles, au fur et à mesure des séquences d'apprentissage et de l'acquisition des compétences ?
- Les élèves fortement engagés dans leur formation, c'est-à-dire l'ayant choisie pour des raisons intrinsèques (l'envie d'exercer le métier) plutôt qu'extrinsèques (des échecs dans d'autres filières par exemple), ont-ils développé de meilleures compétences professionnelles que les élèves faiblement engagés, c'est-à-dire n'ayant pas eux-mêmes choisi leur formation ou l'ayant choisie par défaut ?
- Observe-t-on une différence d'efficacité entre les modalités pédagogiques exploitées (maximisant le travail par la complexité ou travaillant plutôt sur la progressivité de l'approche) relativement à l'évolution des compétences et de l'identité professionnelle ?
- Cette éventuelle différence est-elle en relation avec des caractéristiques d'élèves :
 - leur origine socio-culturelle,
 - leur besoin de structure ?

Le public concerné par cette première année de recherche se compose d'élèves de 5^{ème} année du secteur « service aux personnes », plus spécifiquement des sections puériculture et agent d'éducation, s'inscrivant respectivement dans l'enseignement professionnel et dans l'enseignement technique de qualification. Les élèves issus de ces formations professionnalisantes peuvent, à la fin de leur parcours secondaire, obtenir, d'une part (après une septième année pour les élèves du professionnel), un Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS) qui leur permet de poursuivre leurs études et, d'autre part, un certificat de qualification qui leur offre la possibilité d'exercer le métier auquel ils ont été formés. Nous travaillons avec quatre classes (deux classes de puériculture -enseignement professionnel- et deux classes d'agent d'éducation -enseignement technique de qualification)

appartenant aux différents réseaux de l'enseignement de la Communauté française de Belgique que nous avons prévu de suivre pendant leur parcours professionnalisant.

1.2 Méthodologie

Cette recherche-action, dans le contexte tel qu'il a été décrit plus haut, souhaite étudier de plus près l'hypothèse selon laquelle certains élèves, issus de milieux socio-économiquement défavorisés et/ou ayant un besoin élevé de structure, pourraient être désavantagés face à certaines méthodes d'apprentissage, notamment celles qui visent l'autonomie face à des tâches complexes.

Ainsi, nous avons décidé de mettre en œuvre parallèlement deux méthodes d'apprentissage définies ici comme « approche progressive » et « approche par la complexité ».

Sans l'exploiter strictement, l'approche progressive s'inscrit davantage dans la perspective behavioriste d'un apprentissage sans erreurs : guider pas à pas le processus d'apprentissage de l'extérieur par un jeu serré de stimuli appelant une réponse précise, idéalement correcte et donc renforcée positivement.

L'apprentissage est contrôlé *par les connaissances* : l'élève s'approprie des savoirs objectivés, des connaissances déclaratives, et *par les règles* : l'élève met en application des règles qu'on lui a apprises, il développe des connaissances procédurales. L'apprentissage de l'intégration est lui aussi pris en charge progressivement.

Dans cette approche, différentes étapes vont ponctuer les apprentissages :

- L'enseignant transmet des ressources
- Il en vérifie la maîtrise par les élèves
- Les élèves résolvent une situation d'intégration sous la guidance de l'enseignant
- L'enseignant diminue progressivement son étayage

Le rôle de l'enseignant ici est d'être un guide pour ses élèves.

L'approche par la complexité quant à elle, s'inscrit dans la perspective d'un modèle constructiviste d'apprentissage fondée sur le déséquilibre du sujet face à des situations complexes : c'est la recherche d'un dépassement de la difficulté qui permet de construire la compétence. On notera que la complexité d'une situation doit toujours être rapportée au sujet, seul quelqu'un qui connaît bien celui-ci, qui interagit avec lui, peut faire une hypothèse valide sur la situation à aménager pour provoquer le progrès.

Dans ce modèle constructiviste inspiré des théories piagétienne, le rôle du déséquilibre est important. Il est cependant indispensable que celui-ci soit accessible aux élèves sinon la rééquilibration est impossible. De plus, l'élève doit être accompagné devant l'obstacle : co-construction où l'enseignant et les pairs jouent un rôle essentiel. On reconnaîtra ici l'influence de Vygotsky pour qui l'apprentissage est un processus d'abord social avant d'être intériorisé par le sujet. « La compétence se développe dans l'action sur l'environnement, une action complexe pour le sujet, déséquilibré par une situation à laquelle ses ressources antérieures ne permettent pas de faire face d'emblée et tentant de se rééquilibrer, avec l'aide éventuelle d'un autrui qui donne confiance » (Beckers, 2002). La construction des compétences relève d'une production de savoirs par les apprenants, contrôlés par leur action propre dans les contraintes d'une situation donnée et l'élaboration cognitive de cette action.

Il s'agit ici pour l'enseignant *d'aménager un réel qui résiste aux élèves, qui les déséquilibre dans un climat de confiance*. Les étapes qui vont ponctuer cette méthode d'apprentissage sont les suivantes :

- Les élèves analysent individuellement ou en sous-groupes la situation complexe
- Ils identifient les difficultés et les ressources qui leur manquent
- Ils recherchent les ressources pertinentes, soutenus par l'équipe enseignante qui participe au processus de recherche
- Ils cherchent à se les approprier
- Ils retournent à la situation complexe et éventuellement à la recherche de nouvelles ressources
- Ils reviennent sur leur démarche avec l'enseignant et les pairs pour la conceptualiser et favoriser son transfert

Le rôle de l'enseignant ici est d'être une personne ressource qui soutient et régule si nécessaire des démarches davantage structurées pas les élèves eux-mêmes dans une logique de projet.

Le plan expérimental initial de la recherche prévoit qu'une séquence d'apprentissage se déroule dans chaque semestre et dans chaque section. Durant chaque séquence, les enseignants centrent leur enseignement sur une méthode d'apprentissage, soit la méthode par complexité, soit la méthode progressive.

Une séquence d'apprentissage est un ensemble d'activités organisées dans le temps à laquelle contribuent plusieurs enseignants dont l'objectif est de préparer les élèves à maîtriser des tâches professionnelles telles que précisées dans le profil de formation correspondant à la section. Chaque séquence s'étend en moyenne sur une période de trois semaines. Toutefois, cette limitation dans le temps n'est pas rigide et, suivant les divers impératifs ou imprévus, les séquences peuvent être raccourcies ou étendues dans le temps.

Pour évaluer l'efficacité des modalités pédagogiques exploitées, des mesures d'entrée et de sortie spécifiques encadrent les séquences d'apprentissage construites avec les enseignants. Les mesures d'entrée administrées avant le début de chaque séquence font « l'état des lieux d'entrée » des connaissances des élèves par rapport à la situation d'immersion professionnelle qui clôturera la séquence et aux différents apprentissages (tant théoriques que pratiques) qui seront mis en œuvre et exercés durant la séquence. Les mesures de sortie sont réalisées à la fin de chaque séquence d'apprentissage, juste après le travail dans la situation d'immersion à l'école et/ou sur le terrain. Elles sont spécifiques à chaque séquence d'apprentissage puisqu'elles consistent à faire « l'état des lieux de sortie » des connaissances des élèves par rapport à la situation d'immersion qui vient d'avoir lieu et aux différents apprentissages (tant théoriques que pratiques) qui ont été mis en œuvre et exercés durant la séquence.

Comme nous l'avons énoncé plus haut, nous voulions nous pencher sur le développement des compétences mais également de l'identité professionnelle des jeunes inscrits au sein des sections du secteur 8 de l'enseignement technique et professionnel. Il était donc indispensable de prendre connaissance de la situation et des représentations des élèves et cela dans différents domaines. C'est ce que nous avons appelé la mesure des représentations. Cette mesure a été prise à deux moments clés de cette première année de recherche : au début et à la

fin de la 5^{ème} année. En effet, les élèves débutaient pour la plupart dans une section « professionnalisante », il nous semblait intéressant à ce moment de voir quelles étaient leurs attentes, leurs représentations de ce que cette formation va leur apporter. Ensuite, après une année de formation, où en sont-ils, cette formation rencontre-t-elle à ce moment leurs attentes ? Une troisième mesure se fera en fin de 6^{ème} année. Il s'agit là du terme de leur parcours en ce qui concerne les agents d'éducation, les puériculteurs quant à eux pouvant encore effectuer une année supplémentaire. Néanmoins ce moment semble opportun : ces jeunes inscrits dans une section envisagent-ils toujours de travailler dans ce secteur, quelle image ont-ils d'eux en tant que professionnels... ?

La première et la seconde mesure des représentations visaient à obtenir plusieurs types de renseignements :

- Quelles sont les motivations des élèves dans le choix de ces sections ?
- Quelle image ont-ils d'eux-mêmes ?
- Quelle image ont-ils du métier ?

Lors de la première mesure, nous avons également recueilli des renseignements concernant la situation de ces jeunes (âge, milieu socio-culturel, nombre d'écoles fréquentées...)

1.3 Résultats¹ et éléments de réponse aux questions de recherche

Notre première question de recherche portait sur l'évolution des représentations des élèves en termes « d'image du métier » et « d'image de soi dans le métier ».

Afin d'aborder « **l'image du métier** », nous nous sommes attachés à différents éléments tels que les tâches et les caractéristiques du métier :

- Les élèves qui évoluent, dans leurs représentations des tâches inhérentes au métier, le font à la fois quant au nombre de tâches faisant partie du métier, à la diversité des tâches et à leur contextualisation (en comparaison à des tâches trop générales ou trop anecdotiques). Ce résultat témoigne d'une vision globale du métier de la part des élèves.
- Plus les élèves sont capables de contextualiser les tâches liées au métier, moins ils déclarent les maîtriser. A cet égard, nous pouvons émettre deux hypothèses. La première est que les tâches contextualisées (transférables à différents contextes d'apparition) sont peut-être plus difficiles à maîtriser que les tâches anecdotiques (décrites de manière très précise) et que les tâches générales (décrites de manière très peu précise) ; la seconde est que les élèves capables de contextualiser les tâches liées au métier ont peut-être une vue plus opérationnelle du métier qui leur permet d'auto-évaluer leur degré de maîtrise de manière plus critique et réaliste.
- Des confusions existent encore en fin d'année par rapport aux tâches du métier. Certains élèves, essentiellement chez les agents d'éducation, pointent comme ne faisant pas partie de leur futur métier des tâches qui sont pourtant bien présentes dans le profil de qualification (exemple : assurer des soins médicaux et des tâches de nursing). Nous devons souligner à cet égard que, pour la section agent d'éducation, beaucoup de cours semblent s'être centrés sur la mise en place et l'animation

¹ Afin d'alléger la lecture, nous n'avons mentionné ni les types d'analyses statistiques utilisées (principalement des analyses de variance et des corrélations) ni leur résultats chiffrés. Les résultats sont tous significatifs.

d'activités diverses, ce qui se rapporte essentiellement à la fonction « effectuer un travail socio-éducatif ». De ce fait, les élèves ont peut-être moins abordé cette année d'autres fonctions présentes dans le profil de qualification.

- L'analyse par classe a mis en évidence le peu d'évolution sur le plan collectif des représentations relatives aux caractéristiques générales (par exemple : le métier est facile ou difficile, à responsabilités ou sans responsabilités) et spécifiques (telles que décrites dans le profil de formation : travail individuel ou d'équipe) du métier au cours de l'année.
- Les élèves ayant évolué positivement dans leur construction identitaire évaluent le métier comme davantage stressant, à plus grande responsabilité et à dimension plus intellectuelle en fin d'année qu'en début d'année. Il semble que ceux-ci prennent davantage conscience de la complexité et des enjeux de leur futur métier.

Pour appréhender « **l'image de soi dans le métier** », nous avons pris en compte les mesures concernant le sentiment d'efficacité des élèves (mesurée à l'aide de l'échelle de Self-efficacy ; Bandura, 1997), leurs perspectives professionnelles et le regard qu'ils portent sur leur parcours de formation.

Les données de la mesure du sentiment d'efficacité nous montrent que :

- Les élèves ayant déjà doublé une année, quelle qu'elle soit, se considèrent, en début d'année, comme plus efficaces que les élèves n'ayant jamais doublé. Cependant, cette différence n'apparaît plus lors de la seconde passation : les élèves non doublants ont progressé dans leur sentiment d'efficacité perçue, les élèves doublants ayant gardé, en moyenne, le même score à cette échelle. Deux hypothèses pourraient expliquer ce dernier phénomène. Nous pouvons peut-être nous trouver confrontés à un effet plafond : les élèves doublants ayant déjà un sentiment d'efficacité assez élevé, ils peuvent difficilement s'estimer encore plus efficaces. La seconde hypothèse, plus regrettable, est que ces élèves n'ont peut-être pas le sentiment d'avoir progressé dans leur formation.
- Plus les élèves présentent un besoin élevé de structure sur le monde qui les entoure (mesuré à l'aide de l'échelle « Personal Need for Structure » ; Neuberg & Newson, 1993), moins leur sentiment d'efficacité par rapport aux dimensions du métier a évolué positivement. Ce résultat nous renforce dans l'idée que la complexité et l'incertitude liées aux métiers du secteur 8 seraient moins bien vécues et appréhendées par les élèves présentant un besoin élevé d'exercer un contrôle sur les choses qui les entourent.
- Par ailleurs, les élèves ont d'une manière générale un sentiment d'efficacité assez élevé. Ils se sentent relativement capables d'effectuer des tâches importantes de leur pratique professionnelle future. Sur la base des discussions menées avec les enseignants, il pourrait s'agir d'une auto-évaluation non réaliste, exagérément positive, dans le chef des élèves.

Il nous a semblé pertinent d'établir un lien entre le sentiment d'efficacité, indice subjectif (rapporté par les élèves), et des mesures plus objectives. A cette fin, nous avons recueilli auprès des directions et des enseignants les résultats scolaires à la session de juin (seules les décisions relatives aux élèves d'une des quatre classes ont été prises en compte, les deuxièmes sessions y ayant été supprimées), ainsi que les résultats aux stages et aux rapports de stage (pour l'ensemble des classes).

Nous voyons alors que :

- L'efficacité perçue des élèves est peu liée avec leur efficacité objective à l'école ou sur le lieu de stage. Ce résultat va dans le sens d'une évaluation peu réaliste des élèves quant à leur efficacité par rapport aux dimensions du métier.
- L'auto-évaluation des élèves concernant les compétences mises en œuvre lors de la situation d'immersion professionnelle donne une autre indication du sentiment d'efficacité des élèves en situation réelle. Statistiquement, l'auto-évaluation des élèves est liée positivement à l'évaluation des mêmes compétences par les maîtres de stage, ainsi qu'avec les résultats aux stages. Toutefois, l'auto-évaluation des élèves est liée négativement avec la réussite en fin d'année, ce qui veut dire que plus les élèves s'auto-évaluent positivement relativement à l'acquisition des compétences professionnelles, moins ils réussissent leur année scolaire et inversement! Ce résultat peut être interprété de deux manières : soit l'institution scolaire évalue des compétences très différentes de celles appréhendées sur le terrain à l'aide des grilles d'évaluation construites en collégialité ou d'autres outils propres aux établissements et aux lieux de stage, soit les élèves comme les maîtres de stage évaluent la maîtrise des compétences par les élèves de manière exagérément positive par rapport à l'institution scolaire. En outre, on peut se demander si les professionnels de terrain (pas toujours issus de la même formation de base que les élèves) et les élèves sont en possession d'indicateurs clairs leur permettant d'évaluer objectivement et précisément les compétences visées de manière spécifique par rapport au métier. Ces explications, sans doute complémentaires, seront à investiguer.

Les données concernant les perspectives professionnelles des élèves ainsi que le regard que ceux-ci portent sur leur parcours de formation nous apportent d'autres éléments intéressants à considérer :

- Les perspectives professionnelles des élèves sont liées avec les éléments relatifs à la construction d'une identité professionnelle présents en début d'année : plus les élèves présentent des éléments favorables à la construction d'une identité professionnelle positive (choix personnel de l'orientation, capacité à énumérer des tâches du métier, connaissance du public cible...), plus ils rapportent avoir envie d'exercer le métier auquel ils se préparent. Ce résultat souligne l'importance de la présence, à l'entrée de la formation, d'éléments permettant de s'engager dans une dynamique positive envers le métier. Même si ces éléments, pris isolément, peuvent sembler anecdotiques, leur combinaison semble favoriser la projection et l'engagement dans le métier.
- Au travers des personnes et des événements significatifs pour les élèves, des activités qu'ils rapportent comme bénéfiques ainsi que de leur avis sur les stages, nous pouvons nous faire une idée de la manière dont ils perçoivent leur parcours et leur formation. Les stages, les activités concrètes et les cours pratiques semblent très importants pour les élèves. Les élèves issus des sections agent(e)s d'éducation et puériculture semblent avoir besoin de concret et d'actions pour avancer. De manière générale, la plupart des élèves donnent une appréciation positive des stages et des activités concrètes. Ils expliquent leur appréciation davantage par des aspects relationnels (cela se passait bien ou pas bien avec l'équipe ou avec telle personne ; bons contacts avec les bénéficiaires, ...). Il s'agit à nouveau d'un élément important à considérer : lorsque le contact se passe bien, les élèves apprécient leur stage et semblent en retirer une image du métier plus positive que lorsque le contact se passe mal. Il apparaît dès lors important de permettre aux élèves de relativiser certaines expériences relationnelles

négligées et d'attirer leur attention sur les tâches et les compétences liées au métier ; même si la dimension relationnelle ne peut être écartée et fait partie intégrante des métiers de l'interaction humaine. Prendre des distances par rapport au vécu, acquérir un esprit critique et accepter de se remettre en question sont des compétences importantes à développer pour les élèves de ce secteur.

Notre deuxième question de recherche visait à savoir si les élèves fortement engagés dans leur formation, c'est-à-dire l'ayant choisie pour des raisons intrinsèques (l'envie d'exercer le métier) plutôt qu'extrinsèques (des échecs dans d'autres filières par exemple), ont développé de meilleures compétences professionnelles que les élèves faiblement engagés, c'est-à-dire n'ayant pas eux-mêmes choisi leur formation ou l'ayant choisie par défaut ?

Une difficulté apparaît afin de répondre à cette question. En effet, 90% des élèves disent s'être engagés dans leur formation pour des raisons intrinsèques, plutôt qu'extrinsèques. 10% seulement des élèves font référence à une motivation extrinsèque. Dès lors, toute comparaison quantitative entre ces deux groupes s'avère délicate étant donné la différence d'effectifs. De plus, nous ne pouvons pas être certains que les choix positifs intrinsèques des élèves ne soient pas le reflet d'un mécanisme de défense permettant aux élèves de se réapproprier quelque peu leur devenir. Il s'agit peut-être pour ces jeunes d'une manière de préserver un certain « équilibre psychologique » plutôt que d'un réel désir de s'inscrire dans une formation et dans un futur métier. Avec les précautions qui s'imposent, nous constatons que :

- Il n'y a pas de lien entre la motivation rapportée par les élèves et leurs résultats scolaires ou leurs résultats en stage. De même, la motivation rapportée par les élèves n'est pas liée avec les auto-évaluations des élèves ou avec les évaluations de leurs maîtres de stage en situation d'immersion professionnelle.
- Par contre, nous observons un lien entre la motivation des élèves et la méthode qui leur permet de progresser : quand ils rapportent avoir choisi la formation pour des raisons extrinsèques (par relégation), ils ont évolué dans leur apprentissage à l'aide de la méthode progressive ; quand ils rapportent avoir choisi la formation pour des raisons intrinsèques (par intérêt pour le métier), ils ont évolué dans leur apprentissage à l'aide de la méthode par la complexité. La voie d'entrée par la complexité pour acquérir la maîtrise des compétences semble donc plus adaptée aux élèves réellement motivés envers leur formation et intéressés par le métier, alors qu'une approche plus progressive conviendrait mieux aux élèves moins investis dans leur formation.

La troisième question de recherche envisageait une différence éventuelle d'efficacité entre les modalités pédagogiques exploitées (maximisant le travail par la complexité ou travaillant plutôt sur la progressivité de l'approche) relativement à l'évolution des compétences et de l'identité professionnelle.

Nous avons été confrontés à une difficulté importante relativement aux approches pédagogiques exploitées. En effet, les méthodes d'apprentissage utilisées par les enseignants au sein des différentes séquences n'ont pas toujours respecté strictement les contraintes d'une approche progressive ou d'une approche par la complexité. Nos observations des différents cours nous ont permis d'analyser les pratiques pédagogiques des enseignants. Même si certains, plus que d'autres, ont véritablement tenté de se situer dans l'approche préconisée par la recherche (par la complexité vs. progressive), il paraît impossible de se retrouver totalement dans l'une ou l'autre approche : la méthode progressive implique des moments d'entrée dans la complexité (sous peine de perdre de l'intérêt) et la méthode par la complexité nécessite des

moments de systématisation et d'étayage. Bref, la frontière entre les deux approches est floue. C'est donc avec précaution que nous les avons comparées relativement aux gains obtenus par les élèves en matière de connaissances précises, à l'avis des élèves concernant les deux méthodes, à leurs résultats scolaires et aux auto- et hétéro-évaluations des compétences en situation d'immersion professionnelle.

Nous observons que :

- Statistiquement, il n'y a pas de différences significatives entre les gains des élèves suite à l'approche progressive et suite à l'approche par la complexité. Ainsi, nous ne pouvons conclure qu'une de ces deux méthodes est plus efficace que l'autre en termes d'acquisition de connaissances relatives aux séquences d'apprentissage.
- De manière générale, les élèves ont apprécié les deux méthodes d'apprentissage et disent avoir appris grâce à ces méthodes. Cependant, les analyses statistiques ne nous permettent pas de dire que les élèves préfèrent ou jugent plus efficace l'une ou l'autre méthode, même si l'analyse des verbatims des élèves permet quand même d'identifier certains élèves préférant nettement l'approche progressive et d'autres l'approche par la complexité.
- L'appréciation par les élèves de la méthode progressive est liée avec la décision du conseil de classe ainsi qu'avec la cote de rapport de stage : plus les élèves déclarent apprécier la méthode progressive, plus ils réussissent en fin d'année et plus ils obtiennent une cote élevée aux rapports de stage. Les élèves qui apprécient l'approche progressive sont peut-être dans une logique plus scolaire. Les institutions scolaires privilégient (et récompensent) également peut-être cette démarche plus scolaire. C'est sans doute un point sur lequel les établissements scolaires doivent encore évoluer afin d'appréhender la maîtrise des compétences globalement, de manière complexe et proche de la vie professionnelle.
- Les analyses statistiques indiquent un lien entre l'auto-évaluation des compétences et le sentiment d'avoir appris grâce à la méthode par la complexité : plus les élèves rapportent avoir appris grâce à la méthode par la complexité, plus ils s'évaluent positivement quant à l'acquisition des compétences mises en œuvre dans les situations d'immersion professionnelle. Nous nous trouvons ici en présence d'un élément qui tend à indiquer que les élèves retirent plus de bénéfices d'un apprentissage par la complexité face aux situations authentiques de la vie professionnelle.

La quatrième question de recherche s'interrogeait sur le lien entre l'éventuelle différence d'efficacité des méthodes d'apprentissage et l'origine socio-culturelle des élèves et leur besoin de structure dans les situations qu'ils rencontrent.

Étant donné que nous n'avons pas véritablement pu mettre en évidence une différence d'efficacité entre les deux méthodes d'apprentissage, cette quatrième question a perdu de sa pertinence. Toutefois, nous nous sommes attachés à faire le point sur les éléments liés au développement des compétences et de l'identité professionnelle influencés par l'origine socio-culturelle des élèves et par leur besoin de structure :

- De manière générale, l'origine socio-culturelle des élèves semble peu liée au développement des compétences et de l'identité professionnelle. Notons quand même que la catégorie d'appartenance des élèves influence leurs résultats aux mesures d'entrée (le résultat est plus élevé pour les élèves de milieux socio-culturels aisés) mais pas aux mesures de sortie. L'inégalité sociale que reflètent les résultats à la mesure

d'entrée s'atténue donc aux mesures de sortie. Nous pouvons ainsi au moins nous réjouir que l'enseignement n'ait pas renforcé le déterminisme lié au milieu.

- Nous relevons un lien entre le besoin de structure des élèves et leur résultat aux mesures de sortie quelle que soit la méthode d'apprentissage suivie : plus les élèves présentent un besoin élevé de structurer les choses et d'avoir le contrôle sur ce qui les entoure, moins ils maîtrisent les connaissances relatives aux séquences d'apprentissage, que la méthode utilisée ait été progressive ou par la complexité. Il est intéressant de constater que les élèves ayant le plus besoin de règles et de structures éprouvent des difficultés à répondre aux questions liées aux compétences mises en œuvre dans les séquences. On peut considérer les mesures d'entrée comme des situations incertaines ou imprévisibles qui défavorisent en effet les élèves qui ont un besoin élevé de structures. Or, dans les métiers de l'humain (secteur 8), ce type de situation est fréquent, particulièrement chez les agents d'éducation, et il ne faut pas vouloir retrouver à tout prix des automatismes, des routines, ou des règles claires et structurées.

1.4 Conclusion

L'un des enjeux de cette recherche était d'évaluer l'efficacité des méthodes progressive et d'entrée par la complexité sur les élèves du secteur 8. Nous l'avons dit, la spécificité des méthodes n'a pas toujours été facile à respecter, entraînant même parfois des confusions au niveau des approches utilisées. De plus, nos données subjectives et objectives rapportent peu de différences entre la méthode progressive et la méthode par la complexité. Il est apparu toutefois que les élèves semblent retirer plus de bénéfices d'un apprentissage par la complexité relativement au développement de compétences professionnelles en situation authentique. L'hypothèse selon laquelle les élèves des sections de qualification et professionnelles, issus de milieux socio-culturellement défavorisés et ayant connu un parcours jalonné d'échecs, seraient en difficulté face à l'approche par la complexité ne semble pas vérifiée, même si celle-ci paraît mieux convenir aux élèves motivés de manière intrinsèque envers leur formation. Par contre, les institutions scolaires semblent privilégier l'approche progressive qui est sans doute plus aisée à mettre en œuvre en contexte scolaire.

Plutôt que de chercher à différencier strictement les deux méthodes, il nous semble préférable d'essayer de maximiser les aspects positifs de chacune d'elles. L'approche par la complexité nous semble nécessaire et pertinente dans les formations professionnalisantes. Ainsi, la pédagogie par compétences vise l'autonomie des étudiants face à des tâches complexes. Elle place les élèves face à des situations ouvertes, non familières, où il faut intégrer à la fois des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être tout en cherchant des informations non immédiatement disponibles. Nous pouvons souligner la difficulté de certains élèves, présentant un besoin élevé de structure et de maîtrise sur leur environnement, à mobiliser les ressources déclaratives et procédurales pour faire face à ce type de situations. Plus particulièrement pour ces élèves-là, l'utilisation optimale de la méthode par la complexité nécessite de systématiser les ressources, de prévoir des moments d'étayage et de balisage.

Dans l'optique de développer des séquences d'apprentissage utilisant de manière optimale l'approche par la complexité, il paraît fondamental, pour leur crédibilité et leur efficacité, de les articuler davantage, et de façon plus constructive, avec les stages. Le contact avec les lieux de stage nous permettra une meilleure connaissance des métiers et une meilleure approche de l'évaluation des compétences en situation réelle.

2 Deuxième année de recherche

2.1 Pratique de l'auto-évaluation au sein des classes partenaires

2.1.1 Contexte et objectifs

Lors de la collaboration avec les établissements scolaires, il nous est apparu à plusieurs reprises que la capacité d'auto-évaluation faisait souvent défaut aux élèves ou, à tout le moins, manquait de nuance et de réalisme. Ainsi, dans le rapport final de la première année de recherche, nous mentionnions que "... les élèves ont d'une manière générale un sentiment d'efficacité assez élevé. Ceux-ci se sentent relativement capables d'effectuer des tâches importantes de leur pratique professionnelle future. Sur la base des discussions menées avec les enseignants, il pourrait s'agir d'une auto-évaluation non réaliste, exagérément positive, dans le chef des élèves. (...) Les analyses montrent que les résultats des élèves en terme de réussite ou d'échec en fin d'année scolaire ou aux stages sont très peu corrélés avec le sentiment d'efficacité des élèves en fin d'année ($r_s = .06$ et $.12$, respectivement). Ainsi, l'efficacité perçue des élèves semble peu liée avec leur efficacité objective à l'école ou sur le lieu de stage. Ce résultat va dans le sens d'une évaluation peu réaliste des élèves quant à leur efficacité par rapport aux dimensions du métier." (p. 93).

Sur la base de ce constat, en accord avec le comité d'accompagnement de la recherche, nous avons souhaité orienter nos actions vers une sensibilisation et une pratique de l'auto-évaluation. En effet, dans les formations qualifiantes, l'auto-évaluation tient une place primordiale. En plus d'être un outil de formation, elle est une compétence professionnelle recherchée, reprise dans les fonctions des profils de formation de puériculture et d'agent d'éducation.

2.1.2 Méthodologie

La pratique de l'auto-évaluation a été réalisée avec les élèves du secteur « service aux personnes » de l'enseignement qualifiant, plus spécifiquement une classe de 6^{ème}, section agent d'éducation, ainsi que deux classes de 6^{ème} et 7^{ème}, section puériculture. Les classes de 6^{ème} font partie de la collaboration depuis le début de la recherche, leur composition ayant varié suite aux modifications inhérentes au passage dans une année supérieure. Ces classes appartiennent aux différents réseaux de l'Enseignement de la Communauté Française de Belgique.

Plusieurs exercices d'entraînement à l'auto-analyse et l'auto-évaluation ont été mis en place au sein des trois classes partenaires :

- exercices d'objectivation de la tâche,
- exercices d'auto-questionnement,
- exercices de constitution de grilles de référentiels de critères,
- exercices de confrontation de son point de vue à celui d'un autre,

- exercices de réflexion par rapport à l'« auto-évaluation » et aux processus qu'elle engendre : prise de recul, auto-régulation...

2.1.3 Synthèse et réflexion sur la pratique de l'auto-évaluation

Au sein de la classe d'agent d'éducation, la pratique de l'auto-évaluation s'est inscrite dans un processus déjà mené par l'enseignante. Il s'agissait d'impliquer davantage les élèves dans l'évaluation de leur stage en leur demandant leur point de vue concernant l'acquisition de leurs compétences.

Au sein des deux classes de la section puériculture, l'exercice d'auto-évaluation a été mis en place de façon plus isolée, sans être réellement intégré à une démarche déjà existante.

Des difficultés sont apparues dans ces trois classes notamment quant à l'investissement des élèves dans ces exercices. Si les élèves participent bien à certaines étapes du processus (réflexion sur ce qu'est l'auto-évaluation, croix ou cotes au sein de grilles), il leur est parfois difficile de réfléchir et surtout de parler ou d'écrire de façon objective au sujet de leur pratique. Cet obstacle apparaît peut-être encore plus important dans les deux classes de la section puériculture, là où les enseignantes n'ont pas la possibilité de confronter les élèves à ce qu'elles auraient pu observer elles-mêmes en stages. En effet, en tant que professeurs de cours théoriques, elles ne peuvent assurer le suivi des élèves lors des stages.

Il reste donc du chemin à parcourir mais l'aspect positif des ces exercices menés avec les enseignants est que la plupart des élèves ont pu percevoir l'importance de l'auto-analyse, de la prise de recul. Ils semblent comprendre que pour continuer à avancer et à progresser, il leur faut, à un moment donné, s'arrêter afin de réfléchir à leurs actions.

Des outils intéressants ont été élaborés et expérimentés. Pour les aider dans cette démarche, deux points sont importants : l'occasion de s'exercer à l'auto-évaluation et la coordination entre les enseignants. Nous avons fait un premier pas pour mettre en place l'exercice de l'auto-évaluation au sein des classes partenaires. Cette démarche devrait, idéalement, être prolongée par les enseignants. Pour une démarche efficace et cohérente, la coordination entre les enseignants d'une même formation est également nécessaire. Cette coordination, notamment entre les enseignants des cours d'options, peut permettre d'assurer les liens, pas toujours clairs, entre les apprentissages scolaires et le terrain. Mais les enseignants des cours généraux peuvent aussi participer à cette coordination : l'expression de soi, l'observation, l'auto-analyse, ..., sont des compétences qui peuvent être travaillées et exercées dans des domaines très divers.

Par ailleurs, ce travail d'auto-évaluation amorcé en classe doit se poursuivre sur le terrain. A ce point de vue, l'élaboration avec les élèves d'outils d'évaluation de la pratique professionnelle qu'ils emmènent avec eux en stage et qui, idéalement, y sont aussi utilisés par les tuteurs et les superviseurs, constitue une démarche particulièrement prometteuse. On y reviendra ci-après à propos de l'évaluation des stages.

2.2 Enquête menée auprès des acteurs impliqués dans la formation (tuteurs, enseignants et élèves)

2.2.1 Contexte et objectifs

Suite à une réunion avec le comité d'accompagnement, nous avons décidé d'appréhender un deuxième volet lors de la deuxième année de recherche. Il s'agissait de réaliser une enquête auprès des professionnels afin d'envisager l'adéquation entre le profil de formation et la mobilisation des compétences sur le terrain.

Divers éléments sont à la base de la rédaction du questionnaire. Le premier élément : tenter de répondre à la demande des membres du comité d'accompagnement d'affiner les représentations concernant « l'image du métier » en allant au-delà du prescrit des profils de formation et en interrogeant les professionnels sur la réalité du terrain concernant les compétences exercées. A ce premier élément s'ajoute un des projets des membres de notre équipe de recherche : avoir une vue d'ensemble de l'exercice de l'évaluation des compétences appliquées en stage. Enfin, le troisième élément constitutif est d'envisager l'aspect motivationnel des élèves en stage afin de répondre à une préoccupation de certains professeurs impliqués dans la collaboration.

Afin d'avoir une vue d'ensemble, nous avons également soumis une adaptation de ce questionnaire aux élèves et aux enseignants partenaires.

2.2.2 Méthodologie

- **Questionnaires à destination des professionnels encadrant les stagiaires (tuteurs)**

Le premier questionnaire s'adresse aux professionnels exerçant la fonction de maître de stage pour des agent(e)s d'éducation ou des puériculteurs(trices). Il comprend une fiche signalétique qui nous permettra de mieux cerner l'expérience professionnelle des interviewés et trois séries de questions qui correspondent respectivement aux trois éléments constitutifs.

La première série de questions « L'exercice du métier et la formation » porte sur le profil de formation et sur les compétences mobilisées par l'exercice du métier. Dans un premier temps, nous demandons quelles sont les compétences exercées sur le terrain par un agent d'éducation ou un(e) puériculteur/trice, si certaines de ces compétences sont spécifiques à certains lieux professionnels et une description en termes de savoirs, savoir-faire et attitudes. Ensuite, nous abordons le profil de formation via une série de questions qui envisagent globalement l'adéquation entre le prescrit de la formation et les exigences du terrain. Plus précisément, nous essayons de savoir s'ils connaissent le profil de formation et s'ils trouvent que c'est un outil de référence. Nous leur demandons également s'ils estiment que certaines compétences priment sur d'autres, sont non pertinentes, ou ne figurent pas dans le profil alors qu'elles le devraient. Nous terminons par leur avis concernant la maîtrise des compétences : distinguer celles qui doivent être absolument maîtrisées lors de la formation de celles qui ne peuvent s'acquérir que lors de la vie professionnelle et rendre compte du degré de maîtrise atteint par les stagiaires. Un résumé des profils de formation a été élaboré pour que les personnes auprès desquelles nous réalisons l'enquête puissent le lire et répondre aux questions en connaissance de cause.

La deuxième série de questions « L'évaluation des stagiaires » concerne l'évaluation des compétences visées. Nous interrogeons les professionnels sur les diverses modalités d'évaluation, les outils utilisés et les difficultés de l'exercice de l'évaluation formative et certificative. Nous les questionnons également sur les compétences essentielles à maîtriser pour réussir un stage en fin de formation et sur les critères qui leur permettent d'en juger. Nous terminons ce volet en abordant leurs avis concernant les améliorations qu'ils apporteraient dans le cadre de l'évaluation « optimale » et concernant l'organisation des stages.

La troisième série de questions « L'aspect motivationnel » aborde l'avis des professionnels concernant les indicateurs de motivation ainsi que les moteurs et/ou les freins à la motivation des élèves lors de leurs expériences de stage.

Les réponses aux questionnaires ont été récoltées auprès de 59 professionnels (25 tuteurs de la section agent d'éducation et 34 tuteurs de la section puériculture) grâce à des entrevues pendant lesquelles les personnes interrogées ont le temps de répondre librement. L'interviewé répond oralement pendant que l'enquêteur prend note de ses réponses.

- **Questionnaires à destination des enseignants encadrant les stagiaires**

Le second questionnaire s'adresse aux enseignants des écoles partenaires au sein des sections agent(e) d'éducation et puériculture. Comme le premier questionnaire, il comprend une fiche signalétique et trois séries de questions.

La première série de questions « L'exercice du métier et la formation » porte sur le profil de formation et sur les compétences mobilisées par l'exercice du métier. Cette série de questions est identique à celle du premier questionnaire, à destination des professionnels.

La deuxième série de questions « L'évaluation des stagiaires » concerne l'évaluation des compétences visées. Elle diffère quelque peu de celle se trouvant dans le premier questionnaire. Nous interrogeons les enseignants sur leurs attentes vis-à-vis des maîtres de stage relativement à l'évaluation et sur les outils qui leur sont transmis. Nous leur demandons précisément comment ils procèdent pour l'évaluation des stagiaires, si des moments sont consacrés au stage dans leur cours, comment les stages sont organisés dans le temps, et le type de difficultés rencontrées dans l'exercice de l'évaluation formative et certificative. Tout comme les professionnels, nous les questionnons également sur les compétences essentielles à maîtriser pour réussir un stage en fin de formation et sur les critères qui leur permettent d'en juger. Nous terminons ce volet en abordant leurs avis concernant les améliorations qu'ils apporteraient dans le cadre de l'évaluation « optimale » et concernant l'organisation des stages.

La troisième série de questions « L'aspect motivationnel », abordant l'avis des enseignants concernant les indicateurs de motivation ainsi que les moteurs et/ou les freins à la motivation des élèves lors de leurs expériences de stage, est identique à celle présentée dans le premier questionnaire.

Les réponses aux questionnaires ont été récoltées auprès de 9 enseignants (4 de la section agent d'éducation et 5 de la section puériculture) grâce à des entrevues pendant lesquelles les

personnes interrogées ont le temps de répondre librement. L'interviewé répond oralement pendant que l'enquêteur prend note de ses réponses.

- **Questionnaires à destination des stagiaires**

Le troisième questionnaire s'adresse aux élèves des sections agent(e) d'éducation et puériculture dans les écoles partenaires. Il comprend une fiche signalétique et une série de questions destinées à recueillir l'avis des élèves sur les compétences liées au métier.

Dans un premier temps, nous demandons aux élèves de citer spontanément les compétences du métier qu'ils connaissent et qui se trouvent dans le profil de formation.

Dans un second temps, nous présentons aux élèves une synthèse du profil de formation et leur demandons d'indiquer dans un tableau, pour chaque compétence, s'ils l'ont exercée en stage, son degré d'importance, et leur degré de maîtrise actuel de la compétence.

Dans un troisième temps, nous recueillons l'avis des élèves sur les éléments manquants dans le profil ou ne devant pas s'y trouver, sur d'éventuelles améliorations de la formation pour qu'elle prépare mieux au métier, sur les critères sur lesquels leurs compétences ont été évaluées en stage et s'ils ont pu participer à leur évaluation. Enfin, nous leur demandons ce qui les motive et les démotive le plus en stage.

Les réponses des élèves ont été récoltées auprès de 60 élèves (23 de la section agent d'éducation et 37 de la section puériculture) lors d'une passation collective en classe, la chercheuse présentant oralement les questions et les élèves répondant chacun par écrit.

2.2.3 Synthèse et réflexion sur les données recueillies lors des enquêtes

- **L'exercice du métier**

Lorsque nous interrogeons les différents acteurs sur les compétences, savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'un professionnel doit mobiliser dans son métier, tous citent une majorité de compétences. Les métiers d'agent d'éducation et de puériculteur(trice) sont donc vus comme requérant des actes complexes.

Le **métier d'agent d'éducation** semble même être peu défini par le biais d'actes concrets. En effet, très peu de savoir-faire sont cités par les enseignants et les élèves, les tuteurs n'en citant quant à eux aucun. Les savoirs cités par les tuteurs sont issus de la fonction « effectuer un travail socio-éducatif ». Les enseignants et les élèves citent des savoirs présents dans cette fonction mais également dans d'autres (par exemple, « insérer et mettre en autonomie », « communication, travail en équipe »). Le savoir-être le plus cité par les tuteurs et par les élèves mais aussi par un enseignant est le fait d'être patient. Ce savoir-être n'est pas explicité dans le profil mais est sous-entendu par certaines compétences telles que « respecter le rythme du bénéficiaire », « être conscient de l'importance de maîtriser ses émotions », ... Une des compétences les plus souvent citées, et cela chez tous les acteurs, est celle « d'être à l'écoute ». Celle-ci est présente, sous des formulations différentes (pratiquer l'écoute active, écouter activement, être à l'écoute), dans plusieurs fonctions du profil. Cette compétence apparaît donc comme importante, à la fois au sein du référentiel mais également aux yeux des acteurs de la formation. Cependant, son statut est ambigu au sein du profil de formation. En

effet, suivant la fonction dans laquelle elle se trouve, cette compétence est à maîtriser en fin de formation (CM) ou à maîtriser lors d'une formation supérieure et/ou au cours de la pratique professionnelle (CEF/CEP). Ce qui exprime peut-être des variations liées aux situations, pourrait être perçu par les différents acteurs comme une marque d'incohérence.

Le **métier de puériculteur(trice)** comporte, aux dires des différents acteurs, davantage d'actes techniques. Ce sont les élèves qui en citent le plus. Par contre, ces derniers citent peu de savoir-être en comparaison avec les tuteurs et enseignants qui en énoncent de plusieurs natures. Les savoirs et les compétences les plus fréquemment mis en avant dans les réponses des personnes interrogées font référence aux fonctions : « éduquer et socialiser l'enfant » et « fonction de soins et de santé ». Ces fonctions sont également celles qui réunissent le plus de compétences au sein du profil. Comme pour l'écoute dans la section agent d'éducation les réponses soulignent ici l'importance d'une compétence transversale : « l'observation ».

La question de la spécificité des compétences en fonction des milieux professionnels n'amène pas une réponse unanime chez les professionnels et chez les enseignants. Certains d'entre eux pensent qu'il n'y a pas de spécificité. Les autres énoncent des spécificités par rapport à ce qu'ils connaissent : leur lieu de travail pour les professionnels ou les lieux de stages visités pour les enseignants.

- **Le profil de formation**

La majorité des **professionnels** interrogés (43/59), quelle que soit la section visée, n'avait jamais entendu parler du profil de formation. L'occasion leur a été donnée par les interviews d'en prendre connaissance. Ils sont généralement demandeurs de plus d'informations de la part des établissements scolaires. Les professionnels interrogés sont partagés quant à l'adéquation du profil à l'exercice du métier. Relativement aux puéricultrices, 17 professionnelles pensent que le profil est complet et 13 pensent qu'il est incomplet. Relativement aux agents d'éducation, 14 professionnels sur 25 pensent qu'il est complet. A quoi se réfèrent ces divergences ? Certains soulignent des éléments ne se trouvant pas dans les profils (chez les agents d'éducation : éléments spécifiques à différents secteurs de travail ; chez les puéricultrices : le respect, l'adaptabilité...), mais aussi un manque de structure en fonction des secteurs de travail (plus particulièrement chez les agents d'éducation) ou encore un manque de hiérarchie des compétences. La distinction faite entre les compétences à maîtriser en fin de formation et les autres constitue une première démarche en ce sens mais n'est peut-être pas toujours suffisante. Des remarques suggèrent d'organiser et de présenter les profils de façon différente. Un enseignant proposait par exemple de découper les compétences en modules de formation. Peut-être serait-il aussi judicieux de donner une place propre à certains éléments des profils de formation qui ne sont pas explicitement présents mais sous-entendus : des attitudes comme le respect ou la patience, mais aussi des compétences transversales importantes dans le métier et qui apparaissent dans plusieurs fonctions (ex : être à l'écoute, chez les agents d'éducation ; observer, chez les puéricultrices).

Les **enseignants** trouvent en général que les profils sont complets. Pour chaque section, les enseignants pointent certaines fonctions comme plus importantes que d'autres et comme devant être maîtrisées en fin de formation. Or, dans les faits, selon eux, les élèves ne les maîtrisent pas suffisamment. Cela pourrait vouloir dire que les élèves n'ont pas été assez formés à ces compétences, ont des difficultés pour transférer les savoirs aux situations de terrain et/ou n'ont pas eu beaucoup d'occasions de les exercer sur les lieux de stage.

Il ressort de l'avis des **élèves** concernant le profil de formation que toutes les compétences ne sont pas exercées par tous les élèves en stages. Certaines d'ailleurs ne sont jamais exercées, par aucun des stagiaires interrogés. S'agissant de l'importance des compétences, les élèves ne semblent pas être très critiques, ils considèrent pratiquement toutes les compétences comme importantes ou très importantes. La question relative à la maîtrise a amené beaucoup d'abstention. En effet, lorsqu'ils n'avaient pas exercé une compétence en stage, la plupart des élèves ne se prononçaient pas sur leur maîtrise de cette compétence. Ceci semble indiquer qu'à leurs yeux c'est sur le terrain que s'apprécie la maîtrise d'une compétence.

Sans remettre en question l'adéquation du profil au terrain, certains professionnels mais également certains enseignants des deux sections, pensent que les profils de formation sont ambitieux et pas toujours réalistes pour des élèves de l'âge et du niveau d'études qu'ils concernent. Paradoxalement, certains relèvent que la réalité de terrain est encore plus complexe et les compétences à maîtriser plus nombreuses. Il se pourrait bien que ce constat doive être généralisé à d'autres métiers de proximité. Que l'on songe par exemple aux problématiques et responsabilités auxquelles sont confrontés les aides familiales et sanitaires à domicile... Dès lors, on peut se demander, comme l'ont souligné certaines personnes interrogées, si le niveau d'études exigé pour accéder à ces métiers de l'humain est suffisant. C'est là une vraie question, fondamentale, à adresser à l'institution scolaire sans doute mais aussi à la société ; elle n'est pas indépendante en effet de l'importance accordée à ces métiers de proximité auxquels il faudrait reconnaître une fonction préventive réelle à l'échelle sociétale.

- **Les stages**

Les stages longs (ou stages blocs) sont unanimement préférés aux stages courts qui permettent difficilement un investissement maximal du stagiaire tant au niveau de la connaissance du lieu de stage, de l'intégration dans l'équipe que de l'adaptation aux bénéficiaires.

La **place des stagiaires** au sein des lieux de stage mériterait d'être discutée. Ainsi, la formation doit préparer les élèves à aborder un stage de manière aussi professionnelle que possible (observation, prise de distance, objectivité, auto-analyse). Par ailleurs, les lieux de stage devraient permettre aux élèves d'exercer un maximum de compétences, plus particulièrement celles qui doivent être maîtrisées en fin de formation, et leur offrir des **images du professionnel** qu'ils se préparent à devenir. De ce point de vue, les stages recouvrent une réalité très différente selon la section. Dans la section agent d'éducation, moins de la moitié des tuteurs interrogés sont des éducateurs. Les lieux de stage sont très diversifiés ; les plus représentés dans notre échantillon sont les maisons de repos, où pourtant on engage peu d'agents d'éducation. Dans la section puériculture, la majorité des tuteurs interrogés sont des puéricultrices et les lieux de stage les plus représentés sont les crèches. Ainsi les stagiaires en puériculture, contrairement aux stagiaires en agent d'éducation, sont confrontés à une réalité professionnelle qui correspond bien à celle qu'ils sont susceptibles de rencontrer à la sortie de l'école, ce qui devrait favoriser la construction de leur identité professionnelle par la confrontation à des images réalistes du métier et par l'identification possible à des modèles.

La question de la **motivation des élèves en stage** a également amené des réponses différentes même si certaines similitudes apparaissent. Les stagiaires agents d'éducation sont vus comme motivés, tant par les professionnels que par les enseignants, et ce d'autant plus qu'ils se trouvent dans la section par choix plutôt que par relégation. Généralement, ce sont les tâches

auxquelles les élèves ne sont pas préparés (travail administratif) ou qui demandent plus de maturité (parler en réunion) qui démotivent les élèves, alors que les activités qui correspondent aux représentations des élèves concernant le métier (activités collectives, jeux) apparaissent comme plus motivantes. Les difficultés relationnelles sont plus souvent évoquées, par les enseignants et par les élèves, vis-à-vis des membres de l'équipe que vis-à-vis des bénéficiaires ; les relations avec l'entourage des bénéficiaires sont peu nombreuses.

Au contraire des stagiaires agents d'éducation, les stagiaires puéricultrices sont vues comme peu motivées en stage. Ici, les professionnelles relèvent que ce sont les compétences à mobiliser dans l'exercice du métier qui démotivent les stagiaires alors que la relation personnelle avec l'enfant est plus motivante. Ce constat inquiète : les stages leur font prendre conscience de la réalité du métier et leur renvoient une image qui ne correspond pas à celle qu'elles s'en faisaient. La formation ne devrait-elle pas travailler sur cette tension tout en pointant, notamment par la confrontation des diverses images de métiers renvoyées par des lieux variés de stage, ce qui serait de nature à améliorer la qualité de l'accueil et la satisfaction des professionnels. Les difficultés relationnelles des stagiaires sont, comme pour les agents d'éducation, plus souvent présentes vis-à-vis de l'équipe éducative que des bénéficiaires. Les relations avec les parents sont peu fréquentes.

L'aspect relationnel au sein des équipes de travail apparaît comme important aux yeux des élèves, quelle que soit la section, dans le sens où il peut être très motivant ou très démotivant. Les lieux de paroles et de réflexion articulés aux stages devraient permettre d'exprimer les difficultés, de prendre distance et de travailler les attitudes susceptibles d'atténuer les émotions négatives éventuellement ressenties sur les lieux de stage. La construction identitaire suppose l'intégration aussi harmonieuse que possible des différentes composantes de l'être humain : ses actions, ses savoirs et représentations, ses attitudes et ses valeurs. Cette cohérence qui fait l'unicité de l'individu est sans doute d'autant plus importante dans les métiers de l'intervention humaine que la personnalité du travailleur y est un outil important (voir la référence au « emotional labor », Hochschild, 1983, cité par Tardif et al., 1998).

En ce qui concerne **l'évaluation des stages**, on relève plusieurs points communs entre les deux sections. Les écoles demandent aux lieux de stage une évaluation formative et certificative des stagiaires. Les enseignants (principalement en agent d'éducation) notent que les tuteurs ne sont pas toujours réalistes et relèvent trop peu les problèmes des stagiaires dans une perspective formative. Les tuteurs, quant à eux, souhaitent que les attentes des écoles en matière d'évaluation formative leur soient davantage explicitées.

Les écoles proposent généralement des grilles d'évaluation comme outils. Celles-ci comprennent des critères qui se réfèrent aux principales fonctions du profil devant être maîtrisées en fin de formation. Les tuteurs expriment leurs difficultés relativement à l'évaluation des stagiaires, elles proviennent de l'utilisation des grilles d'évaluation, de l'objet de l'évaluation, des différences entre le terrain et l'école, des attentes de l'école, mais aussi de leur responsabilité en tant qu'évaluateurs. Certains tuteurs font des propositions d'amélioration : rendre la grille spécifique aux lieux de stage, pondérer les critères, préciser si l'évaluation porte sur les progrès réalisés ou sur l'acquisition des compétences en fin de stage, uniformiser les systèmes de cotations entre les établissements scolaires.

Pour les enseignants de la section agent d'éducation, la difficulté principale porte sur l'aspect subjectif de l'évaluation étant donné les rares occasions qu'ils ont de voir le stagiaire en action.

L'implication des stagiaires dans le processus d'évaluation n'est pas généralisée.

Devant ces difficultés multiples, il nous semble que des grilles d'évaluation opérationnalisant les profils pourraient constituer un véritable instrument médiateur de la construction professionnelle si, construites avec les élèves en amont du stage, elles constituent pour eux un support à l'intériorisation des critères de qualité de l'action professionnelle et si, discutées avec les tuteurs, elles opérationnalisent les attentes communes et incontournables de la professionnalité naissante. Les échanges à trois (le stagiaire, le tuteur et l'enseignant superviseur) balisés par cet instrument médiateur constituent pour le stagiaire des occasions particulièrement propices au développement de leur capacité d'auto-régulation. Elles offrent par ailleurs l'avantage de centrer l'évaluation sur les compétences du stagiaire et non sur sa personne.

Les réflexions autour de l'évaluation formative et de l'auto-évaluation montrent combien ces démarches sont au cœur du développement identitaire et combien leur qualité est redevable d'une articulation réussie entre les écoles et les milieux professionnels. Une concertation accrue semble importante avant même l'accueil des stagiaires. Beaucoup de tuteurs ne connaissent pas les profils ; un certain nombre d'entre eux (notamment chez les agents d'éducation) n'ont pas eu la même formation que les stagiaires qu'ils encadrent ce qui pose le problème de l'accompagnement qu'ils peuvent donner dans la construction de l'identité professionnelle. L'utilité de critères d'évaluation formative en est d'autant plus criante. Un échange enseignants/tuteurs autour du profil de formation et des grilles d'évaluation pourrait donc être éclairant à bien des égards.

Le profil de formation ne doit pas être le reflet exact du travail de terrain, pas plus que le terrain ne doit appliquer exclusivement et de façon rigide le prescrit du profil de formation. Par contre, il est indispensable d'alimenter la formation par la connaissance des conditions de travail des professionnels et de ce qui leur permet d'être efficaces dans leur métier, par exemple via l'observation de l'exercice du métier sur le terrain par les enseignants. De même, la contribution des professionnels à la formation pourrait s'enrichir dans le cadre de formations continuées. Ainsi, quand on voit les difficultés rencontrées par les tuteurs, notamment au niveau de l'évaluation des stagiaires, une formation à ce rôle important pourrait être envisagée et il n'est pas exclu que cette réflexion sur les actes professionnels et leur qualité enrichisse aussi l'exercice même de leur travail.

3 Conclusion générale

Le travail mené pendant ces deux années dans des classes préparant des puéricultrices et des agents d'éducation nous a permis de prendre la mesure de la difficulté de la tâche qui incombe aux formateurs de ce type de sections : leur responsabilité est énorme car ces métiers, dévolus à l'accompagnement en première ligne de bénéficiaires fragiles, sont complexes et leur importance pour l'équilibre de la société très grande. Dans le même temps, ils s'adressent à des élèves au profil scolaire et personnel peu favorable dans le cadre de formations peu valorisées...

Les données recueillies la première année ont bien souligné le lien entre la motivation intrinsèque observée chez certains élèves des sections puériculture et agent d'éducation (ils ont choisi d'être là), la qualité de leur engagement dans la formation et in fine la qualité de leurs compétences, confirmant ainsi les relations exprimées dans la majorité des modèles dynamiques de la motivation scolaire (par exemple, celui de Viau, 1994). Ce constat remet en pleine lumière l'importance d'une orientation positive dans les filières d'étude et l'indispensable travail avec l'élève sur son projet de vie et ses perspectives futures.

On sait que les problèmes d'orientation sont étroitement liés à ceux de l'échec et que seule une modification fondamentale et coordonnée du système éducatif risque d'infléchir les tendances lourdes qu'on y observe. Le contrat pour l'école ambitionne d'œuvrer dans cette direction.

A plus court terme, il paraît en tous cas impératif, au moment où les choix d'orientation ne sont pas encore définitifs (c'est-à-dire en 3^o et 4^o années) de travailler avec les élèves sur les images des métiers auxquels ils sont susceptibles de se préparer, ce qui implique une bonne connaissance des métiers par les enseignants.

Avec les élèves d'ores et déjà engagés dans le degré qualifiant, il apparaît primordial d'inscrire la formation dans une perspective de développement professionnel ancrant l'apprentissage dans une construction identitaire positive (Barbier et al., 1996).

A cet égard, les données comparatives sur les méthodes (résultats de la première année de recherche) ont mis en avant la richesse d'une approche qui, à l'échelle des dispositifs, engage les élèves dans des tâches quasi professionnelles (situation d'intégration) et professionnelles (stages) faisant apparaître l'utilité de maîtriser certaines ressources et donnant du sens aux apprentissages. Mais, elles ont aussi souligné l'intérêt de réserver des moments pour la synthèse de certains savoirs et l'exercice répété de certains savoir-faire.

Pour que les expériences vécues en formation laissent des traces et fournissent un soubassement solide auquel les expériences professionnelles ultérieures pourront venir s'accrocher, le travail délibéré sur l'intériorisation des critères de qualité de l'action professionnelle et leur intégration aux représentations et attitudes socioprofessionnelles des élèves est apparu comme une nécessité. Celui-ci a guidé les priorités de la dernière année de recherche. Le développement de la capacité des élèves à s'auto-évaluer et à s'auto-réguler dans leur pratique professionnelle a fait l'objet d'activités de réflexion et d'apprentissage systématique à l'école. Essentielle à la construction identitaire, cette démarche s'est avérée difficile. L'articulation de l'action des enseignants entre eux et à celle des formateurs de terrain en est apparue comme une condition déterminante.

Les tuteurs rencontrés sont demandeurs de cette articulation et on peut espérer que les efforts conjoints des équipes éducatives et des terrains professionnels contribuent à relever le défi énorme que représente la préparation des nouvelles générations de professionnels de ces métiers de service aux personnes.

Bibliographie

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. Freeman & Company, New York.
- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128, 3, 11-26.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Neuberg, S. L. & Newson, J. T. (1993). Personal Need for Structure : Individual differences in the desire for simple structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 113-131.
- Perrenoud, Ph. (1985). *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires? Réflexions sur les contradictions de l'école active*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, Ph. (2000). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In : J. Dolz et E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-61). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, Cl., Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : Perspectives internationales*, Paris, PUF.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, Coll. Pédagogie en

Table des matières

Introduction	2
1 Première année de recherche	3
1.1 Problématique et objectifs de la recherche.....	3
1.2 Méthodologie	5
1.3 Résultats et éléments de réponse aux questions de recherche.....	7
1.4 Conclusion.....	12
2 Deuxième année de recherche	13
2.1 Pratique de l'auto-évaluation au sein des classes partenaires	13
2.1.1 Contexte et objectifs.....	13
2.1.2 Méthodologie	13
2.1.3 Synthèse et réflexion sur la pratique de l'auto-évaluation	14
2.2 Enquête menée auprès des acteurs impliqués dans la formation (tuteurs, enseignants et élèves).....	15
2.2.1 Contexte et objectifs.....	15
2.2.2 Méthodologie	15
2.2.3 Synthèse et réflexion sur les données recueillies lors des enquêtes	17
3 Conclusion générale	22