



**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
Christine Grégoire
Marie Whatelet

Article de synthèse de la première année de recherche

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 la recherche se compose d'élèves de 5^{ème} et de 6^{ème} années 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 suivons durant deux années de leur parcours professionnalisant.

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...)

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 de ce texte, 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 mentionnés ici 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 (jusqu'à présent, 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

négligentes 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.

4. Nos perspectives de travail

A la fin de cette première année de recherche, nous avons récolté, à l'aide des différentes mesures, un nombre important de données. Même si les différentes mesures prises ne permettent pas de répondre de manière non ambiguë à nos questions de recherche, nous voyons en elles un outil potentiel pour les enseignants. En effet, ces mesures (particulièrement celles des représentations) nous donnent des indications non négligeables sur les élèves, et notamment sur l'image que ceux-ci portent sur le métier, sur leurs motivations et sur leur façon d'appréhender des situations professionnelles. Ces données pourraient donner la possibilité aux enseignants de "connaître" différemment leurs élèves et ainsi de pouvoir peut-être adapter davantage leurs méthodes d'enseignement.

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 via la construction ou l'amélioration de grilles d'évaluation des tâches récurrentes du métier (i.e., les familles de tâches), mesurant le plus finement possible la maîtrise de compétences professionnelles.

Le travail en collégialité est, plus que jamais, une condition à la réussite de telles séquences d'apprentissage. L'intégration de différents cours paraît nécessaire au service du développement des compétences et de l'identité professionnelle. Par ailleurs, en accord avec les objectifs de recherche, la construction et l'utilisation d'outils de référence communs pourront faciliter le fonctionnement collégial.

Bibliographie

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. Freeman & Company, New York.
- 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.