

revue européenne de formation professionnelle



40

Revue européenne de formation professionnelle

N° 40 – 2007/1

Cedefop – Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

Adresse postale: PO Box 22427

GR-551 02 Thessaloniki

Tél. (30) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 20

E-mail: info@cedefop.europa.eu

Page d'accueil:

www.cedefop.europa.eu

Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Publié sous la responsabilité de

Aviana Bulgarelli, Directrice

Christian Lettmayr, Directeur adjoint

Responsable de la traduction

Amaryllis Weiler-Vassilikioti

Maquette

Colibri Graphic Design Studio

Thessaloniki, Grèce

Production technique

M. Diamantidi S.A.

Thessaloniki, Grèce

Printed in Belgium, 2007

N° de catalogue: TI-AA-07-040-FR-C

Clôture de la rédaction:

décembre 2006

Reproduction autorisée,
sauf à des fins commerciales,
moyennant mention de la source.

La publication paraît trois fois
par an en allemand,
anglais, espagnol, français
et portugais.

Les opinions des auteurs ne reflètent pas
obligatoirement la position du Cedefop. Les
auteurs expriment dans la *Revue européenne
de formation professionnelle* leur analyse et
leur point de vue individuels, qui peuvent être
partiellement contradictoires. La Revue contribue
ainsi à élargir au niveau européen une
discussion fructueuse pour l'avenir de la
formation professionnelle.

Si vous souhaitez contribuer
par un article, cf. page 194

Comité de rédaction

Président

Martin Mulder

Université de Wageningen, Pays-Bas

Membres

Steve Bainbridge

Cedefop, Grèce

Ireneusz Bialecki

Université de Varsovie, Pologne

Juan José Castillo

Université Complutense de Madrid, Espagne

Eamonn Darcy

Retraité de Training and Employment Authority – FÁS,
Irlande, Représentant du Conseil de direction du
Cedefop

Jean-Raymond Masson

Fondation européenne pour la formation, Turin, Italie

Teresa Oliveira

Université de Lisbonne, Portugal

Kestutis Pukelis

Université Vytautas Magnus de Kaunas, Lituanie

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,
Centre for Economic Performance, Royaume-Uni

Gerald Straka

ITB/Groupe de recherche LOS,
université de Brême, Allemagne

Ivan Svetlik

Université de Ljubljana, Slovaquie

Manfred Tessaring

Cedefop, Grèce

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique,
LEST/CNRS, Aix-en-Provence, France

Secrétariat de rédaction

Erika Ekström

Ministère de l'emploi, Stockholm, Suède

Ana Luisa de Oliveira Pires

Groupe de recherche Éducation et Développement –
FCT, Université Nova de Lisbonne, Portugal

Tomas Sabaliauskas

Centre de recherche sur l'éducation et la formation
professionnelle, université Vytautas Magnus, Kaunas,
Lituanie

Eveline Wuttke

Université Johann Wolfgang Goethe Francfort,
Allemagne

Rédacteur en chef

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grèce

Le Cedefop apporte son concours à la Commission en vue de favoriser, au niveau communautaire, la promotion et le développement de la formation et de l'enseignement professionnels, grâce à l'échange d'informations et à la comparaison des expériences sur des questions présentant un intérêt commun pour les États membres.

Le Cedefop constitue un lien entre la recherche, la politique et la pratique en aidant les décideurs politiques, les partenaires sociaux et les praticiens de la formation, à tous les niveaux de l'Union européenne, à acquérir une compréhension plus claire des développements intervenus en matière de formation et d'enseignement professionnels, leur permettant ainsi de tirer des conclusions en vue de l'action future. Par ailleurs, il encourage les scientifiques et les chercheurs à identifier les tendances et les questions futures.

La *Revue européenne de formation professionnelle* est prévue à l'article 3 du règlement fondateur du Cedefop du 10 février 1975. Il n'en demeure pas moins que la *Revue* est indépendante. Elle s'est dotée d'un comité de rédaction évaluant les articles selon la procédure du double anonymat: les membres du comité de rédaction, et notamment les rapporteurs, ignorent qui ils évaluent, et les auteurs ignorent par qui ils sont évalués. Ce comité, présidé par un chercheur académique reconnu, est composé de chercheurs scientifiques auxquels s'adjoignent deux experts du Cedefop, un expert de la Fondation européenne pour la formation (ETF) et un représentant du Conseil de direction du Cedefop.

La *Revue européenne de formation professionnelle* dispose d'un secrétariat de rédaction composé de chercheurs scientifiques confirmés. La *Revue* figure sur la liste des revues scientifiques reconnue par l'ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek*) aux Pays-Bas et est indexée à l'ISBB (*International Bibliography of the Social Sciences*).

T A B L E D E S M A T I È R E S

05

Compétence – l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue

Martin Mulder

R E C H E R C H E

24

Innovations dans la formation professionnelle et difficultés de leur fondement empirique

Reinhold Nickolaus, Bernd Knöll,
Tobias Gschwendtner

Le présent article est consacré à la vérification empirique d'hypothèses courantes concernant l'efficacité de concepts didactiques.

41

La FEP basée sur les compétences selon les chercheurs néerlandais

Renate Wesselink, Harm J. A. Biemans,
Martin Mulder, Elke R. van den Elsen

Aux Pays-Bas, l'apprentissage basé sur les compétences est un concept très répandu et une tendance dominante dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP). Il n'existe toutefois pas de consensus sur un modèle pour la FEP. Le présent article contient une description de l'étude visant à dégager un consensus sur un modèle de FEP basé sur les compétences.

57

Savoir pratique et compétence d'action professionnelle

Felix Rauner

Une didactique de la formation professionnelle orientée sur l'aménagement présuppose une connaissance des processus de travail (*work process knowledge*) différenciée en tant que rapport entre savoir pratique et théorique. Le présent article est consacré à une analyse plus précise de la catégorie du savoir pratique, laquelle se voit attribuer une importance fondamentale pour le développement de la compétence d'action professionnelle.

74

Compétences et enseignement supérieur professionnel: aujourd'hui et demain

Marcel van der Klink, Jo Boon, Kathleen Schlusmans

La popularité du concept de compétence dans l'enseignement supérieur professionnel et les principales questions intervenant dans ce cadre.

92

Formation en compétences socio-émotionnelles à travers les pratiques en entreprise

Juan Carlos Pérez-González, Elvira Repetto Talavera

Les stages en entreprise représentent, pour les étudiants et les jeunes diplômés, une occasion inestimable pour développer les compétences socio-émotionnelles les plus recherchées sur le marché de l'emploi. Dans le cadre de ce processus, nous noterons l'importance du tuteur et de l'existence d'un bon programme de formation ad hoc.

113

La production et la destruction de la compétence individuelle: le rôle de l'expérience professionnelle

Fátima Suleman, Jean-Jacques Paul

Cet article met en discussion l'importance de l'expérience professionnelle sur le processus d'invalidation des acquis. L'objectif est de comprendre comment le capital humain (éducation et expérience professionnelle) participe au processus de production de compétences utiles ou, au contraire, à leur obsolescence.

135

Vers un cadre pour l'évaluation de la compétence d'enseignant

Erik Roelofs, Piet Sanders

L'évaluation de la compétence d'enseignant connaît, ces dernières années, un intérêt croissant. Cet article présente un modèle de compétence d'enseignant qui aidera à mettre au point des instruments d'évaluation de l'enseignant qui répondent aux normes actuelles.

A N A L Y S E C O M P A R A T I V E

154

Les différentes façons d'aborder l'orientation «processus de travail» dans la définition des programmes d'études allemands

Martin Fischer, Waldemar Bauer

Un nouveau cadre pédagogique en matière d'enseignement professionnel, appelé *Lernfelder* (domaines d'apprentissage), a été mis en œuvre dans les écoles allemandes. Ce cadre indique un revirement dans la définition des programmes d'études, désormais axés sur le travail. Dans la présente communication, nous décrivons deux approches majeures utilisées dans la conception de ces programmes et nous mettons en évidence les points forts et les faiblesses de chacune d'entre elles.

A L I R E

174

Rubrique réalisée par Igor Rečnik du service documentation du Cedefop, avec l'appui des membres du Réseau européen de référence et d'expertise (ReferNet).

Comité consultatif de la Revue européenne de formation professionnelle

Pr Oriol Homs, Directeur de la Fondation pour les initiatives européennes et la recherche en Méditerranée (CIREM), Espagne

Dr Angela Ivančič, Institut slovène pour l'éducation des adultes, Ljubljana, Slovénie

Pr Dr Andris Kangro, Doyen de la Faculté d'éducation et de psychologie, Université de Lettonie

Pr Dr Joseph Kessels, Consultant et Professeur de Développement des ressources humaines, Université de Twente, Pays-Bas

André Kirchberger, ancien Chef de la division Politiques de formation à la Commission européenne – Consultant international Éducation/Formation/Emploi

Pr Dr Rimantas Laužackas, Vice-Recteur, Université Vytautas Magnus, Kaunas, Lituanie

Dr Philippe Méhaut, Directeur de recherche, Centre national de la recherche scientifique, LEST, Aix en Provence, France

Pr Dr Reinhold Nickolaus, Institut de pédagogie et de psychologie, Stuttgart, Allemagne

Pr Dr Antonio Novoa, Recteur et Professeur de sciences de l'éducation, Université de Lisbonne, Portugal

Pr Dr Philip O'Connell, Institut de recherche économique et sociale (ESRI), Dublin, Irlande

Pr Dr George Psacharopoulos, Réseau européen d'experts en économie de l'éducation (EENEE), Athènes, Grèce

Pr Dr Paul Ryan, Professeur d'économie du travail et formation, King's College, Université de Londres, Royaume-Uni

Dr Hanne Shapiro, Institut technologique du Danemark

Pr Dr Albert Tuijnman, Économiste, Banque européenne d'investissement, Luxembourg

Le Bulletin du Cedefop a 30 ans

Éric Fries Guggenheim

FORMATION PROFESSIONNELLE
BULLETIN D'INFORMATION
du Centre européen pour le
développement de la formation professionnelle

tel était en été 1997 le titre exact de notre Revue, qui se présentait alors sous la forme d'un Cahier A4 de 24 pages publié en six langues: allemand, anglais, danois, français, italien et néerlandais.

Au SOMMAIRE de ce premier Bulletin:

2	INAUGURATION DU CENTRE DE BERLIN
5	J. DEGIMBE EMPLOI ET FORMATION PROFESSIONNELLE
7	C. JØRGENSEN LE CENTRE EUROPÉEN POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
10	INFORMATION
22	BIBLIOGRAPHIE

avec pour ÉDITORIAL

Voici le premier numéro du Bulletin de la Formation professionnelle que publie le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

Le Centre poursuit donc le travail de la direction générale des affaires sociales de la Commission des Communautés européennes, qui a créé et développé le Bulletin.

Le Bulletin sera publié dans le cadre du Service d'information du Centre et comportera des informations et des articles à l'appui du programme de travail du Centre (séminaires, conférences et projets d'étude).

Le Bulletin devrait également favoriser la discussion et l'échange d'idées sur les questions de formation professionnelle intéressant la Communauté toute entière.

Les lecteurs sont invités à exprimer leur opinion sur le Bulletin et à proposer des thèmes qu'ils souhaiteraient voir traiter dans cette publication.

En raison de la quantité de matériel due à l'inauguration du Centre et au Séminaire de Zandvoort, les rubriques Information et Bibliographie de ce numéro ont été raccourcies.

Le Bulletin, c'est l'enfance de la *Revue européenne de formation professionnelle*. Une période révolue, dont nous ne sommes pas nécessairement nostalgiques, mais qui n'est pas sans éveiller chez nous une certaine tendresse pour ce courageux petit journal qui aura su se développer jusqu'à devenir la Revue scientifique que vous connaissez et dont nous sommes si fiers.

Pour fêter ses 30 années d'existence, la Revue européenne a décidé d'organiser une Agora Thessaloniki sur un thème important mais encore relativement peu traité dans notre champ de compétence: «Enseignement supérieur et formation professionnelle».

Au moment où vous lisez cet éditorial, cette Agora s'est déjà tenue, les 22 et 23 février 2007 à Thessalonique. Conformément au concept d'«Agora» créé à l'instigation de Jordi Planas il y a dix ans, en juillet 1997, et développé par le Cedefop à Thessalonique depuis cette date, cette Agora aura été l'occasion de rassembler un petit nombre de chercheurs, de décideurs politiques, de partenaires sociaux ainsi que d'hommes et de femmes de terrain, enseignants, formateurs, responsables de formation professionnelle, afin de leur donner l'occasion de débattre librement des relations difficiles entre formation professionnelle secondaire et formation universitaire, entre formation professionnelle universitaire et formation universitaire générale. Cette Agora aura permis d'aborder toute une série de questions de fond touchant à la difficulté d'établir une réelle parité d'estime entre le professionnel et le général tant au niveau secondaire qu'au niveau supérieur, mais également de faire état des ponts et des chemins de traverse qui existent déjà et qu'il est possible de développer entre enseignement professionnel et enseignement général, tant au moment du passage du secondaire vers le supérieur que dans l'enseignement postsecondaire lui-même. Enfin, elle aura été l'occasion de faire le point sur l'influence des initiatives européennes [processus de Bologne, Cadre européen de référence (EQF), Système européen d'accumulation et de transfert (ECTS), etc.] sur le tracé mouvant de la frontière entre enseignement supérieur professionnel et enseignement supérieur général.

Les intervenants avaient certes pour fonction de lancer les débats sur la base de leur communication et de les alimenter par leur expertise sur les problèmes abordés. Mais ils avaient encore un autre mandat. Leur intervention était en fait la première présentation publique du canevas d'un article ayant vocation à être publié, après évaluation par le comité éditorial de la Revue, dans un numéro spécial à paraître en 2008.

L'idée de base de cette Agora était en effet de contraindre les auteurs

à se confronter tant aux chercheurs académiques présents, ce dont ils ont l'habitude, qu'aux autres groupes de partenaires privilégiés du Cedefop, décideurs politiques et praticiens de la formation professionnelle participant à cette Agora, ce qui était sans doute plus nouveau pour eux. Les auteurs sont ainsi maintenant en mesure d'intégrer dans leurs articles les enseignements qu'ils ont retirés des débats, ce qui nous permettra de publier un numéro de la Revue européenne de formation professionnelle composé d'articles scientifiques incorporant un fort degré de réflexion collective ⁽¹⁾.

30 ans après sa naissance, la revue reste fidèle à la ligne éditorial du Bulletin N° 1 de 1977.

Elle considère encore et toujours que sa mission principale est de favoriser la discussion et l'échange d'idées sur les questions de formation professionnelle intéressant [l'Union Européenne] toute entière.

«Et les lecteurs [restent bien entendu] invités à exprimer leur opinion sur [la Revue] et à proposer des thèmes qu'ils souhaiteraient voir traiter dans cette publication.»

En ce trentième anniversaire, nous vous invitons tous à vous associer à nous pour souhaiter «longue vie à la revue»! ou encore comme nous le disons ici en Grèce, patrie d'adoption du Cedefop, «Να ζήσει!» ⁽²⁾.

⁽¹⁾ La philosophie de cette Agora, la 25e organisée par le Cedefop, et le programme sont consultables sur Internet à l'adresse: <http://www.trainingvillage.gr/etv/news/default.asp?id-news=2245>

⁽²⁾ «Qu'elle vive»!

Numéro spécial consacré à la compétence –
Introduction

Compétence – l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue

Martin Mulder
Université de Wageningen

Introduction

Depuis plusieurs décennies, le concept de compétence suscite un intérêt particulier. Certains chercheurs considèrent que nous n'avons absolument pas besoin de ce concept, car la terminologie dont nous disposons pour décrire, planifier, mettre en œuvre et évaluer l'enseignement et la formation (professionnels) est suffisante, tandis que d'autres sont d'avis qu'il n'y a pas de véritable prolifération du concept, et que d'autres encore considèrent qu'il est difficile de mesurer le développement des compétences. Bon nombre de ces jugements dépendent du contexte dans lequel opèrent les sceptiques. Lorsqu'on s'intéresse tout particulièrement au concept de compétence dans l'enseignement et la formation et à son application pratique, il est difficile de l'éviter, du moins en Europe.

Laissez-moi vous parler de ce qui m'est arrivé à l'occasion de mes voyages à Thessalonique, alors que je travaillais au Cedefop, pendant l'année universitaire 2004-05. Sur une route de montagne, la SR 48, qui traverse les Dolomites, près de Cortina d'Ampezzo, je suis tombé sur un panneau de signalisation portant les mots «tratta di competenza». Une autre fois, alors que je me rendais de Thessalonique à Wageningen à bord d'une voiture louée à l'aéroport de Cologne, la première chose que j'ai vue, c'est une voiture avec une plaque minéralogique allemande sous laquelle on pouvait lire le message publicitaire «Kompetenz für Volkswagen». Et un peu plus loin, j'ai dépassé un camion sur lequel était peint, en gros caractères, le message «Kompetenz für Gemüse» (compétence pour les légumes).

Racines historiques

En visite au Louvre, j'ai vu le code de Hammurabi (1792-1750 av. J.-C.) dont l'épilogue était traduit en français: «Telles sont les décisions de justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l'ordre équitable». Connaissant déjà les racines latine, anglaise, française et allemande du concept, j'en ai bien sûr profité pour chercher ses racines dans le grec ancien. Les dictionnaires donnent la signification suivante du concept (anglais) de compétence: *To a sufficient extent possessing means for livelihood, and the quality or state of being competent. Possessing required or adequate abilities or qualities, being judicially qualified or adequate and having the availability of the capacity to function or develop in a certain way* (Ayant, dans une certaine mesure, des moyens de subsistance, et la qualité ou l'état de ce qui est compétent. Ayant les aptitudes ou qualités nécessaires ou adéquates, ayant la capacité ou la qualité judiciaire et ayant la capacité de fonctionner ou de se développer d'une certaine façon). En latin, *competens* peut avoir le sens d'être capable et autorisé par la loi ou la réglementation, et *competentia* celui de capacité et de permission. En Europe occidentale, l'utilisation des mots anglais *competence* et *competency* (compétence, en français) remonte au début du 16^e siècle. La première utilisation de *kompetenz* en hollandais remonte à 1504.

Il existe bien, en grec ancien, un équivalent au mot compétence: il s'agit de *ikanotis* (ικανότης). *Ikanotis* est la qualité de ce qui est *ikanos* (capable), la capacité d'obtenir un résultat, l'habileté. *Epangelmatiki ikanotita* (επαγγελματική ικανότητα) signifie capacité professionnelle, ou compétence. À ne pas confondre avec *dexiōtis* (δεξιότης), qui s'apparente plus à dextérité, ou intelligence, comme dans l'expression *αμαθία μετά σωφροσύνης ωφελιμώτερον ή δεξιότης μετά ακολασίας* (*amathía metá sofrosōnīs ofelīmōteron í dexiōtīs metá akolasías*) (Lit: ignorance et sagesse valent mieux que connaissance et immoralité). C'est dans l'œuvre de Platon qu'on retrouve la première utilisation du concept (Lysis 215A. 380 av. J.-C.). La racine du mot est *ikano* (ικανό), de *iknoumai* (ικνούμαι), ce qui doit arriver.

En Turquie, alors que je visitais le musée archéologique d'Istanbul, j'ai été très étonné de voir la plus ancienne liste de professions du monde (à ma connaissance), sculptée dans une tablette de terre cuite ayant la forme d'un prisme heptagonal et remontant à l'ancienne époque babylonienne du 18^e siècle av. J.-C. (la même période que le code de Hammurabi).

Nous voyons donc clairement que le double sens du concept de compétence, à savoir «autorité» et «capacité», remonte très loin dans l'histoire.

Le concept de compétence dans un contexte quotidien

De nombreux auteurs ont été confrontés à ce double sens, ce qui n'a rien d'étonnant dans la mesure où le concept est difficile à traduire et tire son sens du contexte dans lequel il est utilisé. Je vais vous donner quelques exemples du service de traduction de l'UE (<http://europa.eu.int/eurodicautom/Controller> [23.2.2006]) (les textes proviennent du site, avec de légères modifications). Lorsqu'on entre l'équivalent hollandais de qualification, autorité, pouvoir, juridiction (bevoegd), on trouve les exemples d'équivalents ci-dessous:

- autorité compétente;
- médecin agréé;
- laboratoire accrédité; laboratoire d'essai auquel une accréditation a été accordée;
- usage autorisé;
- utilisateur autorisé des données;
- mécanicien breveté; personne détenant un certificat valide de mécanicien;
- pilote d'essai ou de certification; pilote ayant une licence lui permettant de piloter un avion;
- autorité compétente; il peut s'agir de ministres ou d'autres autorités équivalentes responsables des régimes de sécurité sociale de chaque État membre, dans la totalité ou une partie du territoire de l'État en question;
- domaine de compétence communautaire;
- institution compétente; il peut s'agir de (a) l'institution auprès de laquelle la personne concernée est assurée au moment de la demande de prestations; (b) l'institution à laquelle la personne concernée est ou serait fondée à demander le paiement de prestations si elle, un ou plusieurs membres de sa famille résidaient sur le territoire de l'État membre dans lequel l'institution est sise; (c) l'institution désignée par l'autorité compétente de l'État membre concerné;
- témoin digne de foi;
- tribunal compétent;
- juge compétent;
- contrôleur agréé ou technicien aéronautique titulaire d'une licence; personne ayant obtenu de l'autorité compétente un brevet lui permettant de certifier que les tests de contrôle ont été effectués;
- personne habilitée;
- personne qualifiée; personne qui, s'étant conformée à certaines exigences et ayant répondu à certaines conditions, a été officiellement désignée pour assumer des tâches et responsabilités spécifiées.

Il existe donc, pour le concept de compétence, différentes significations liées à l'accréditation, à la pertinence, à l'approbation, à l'autorisation, à la

certification, à la faculté de, à la juridiction, à l'autorisation d'exercer, à la responsabilité, à la qualification et au droit. Les contextes dans lesquels le concept est utilisé peuvent être divisés en plusieurs catégories: contextes institutionnels, juridictionnels, organisationnels et personnels.

Comme on le voit, le concept de compétence peut prêter à confusion et il n'est pas étonnant qu'il existe tellement d'avis différents sur la signification à lui donner. Pour simplifier, on peut affirmer qu'il a deux significations essentielles, à savoir «autorité» (au sens d'avoir la responsabilité, l'autorisation ou le droit de décider, de produire, de servir, d'agir, d'exécuter ou de revendiquer), et «capacité» (au sens d'avoir les connaissances, le savoir-faire et l'expérience pour exécuter), comme indiqué ci-dessus. Cependant, le sens le plus concret du concept dépend très fortement du contexte.

Compétence: usage professionnel dans l'histoire récente

Dans cette section, je me propose de décrire l'évolution du concept de compétence tel qu'il est apparu dans la deuxième moitié du 20^e siècle (tiré de Mulder, 2002).

Selon McClelland (1973), la validité prédictive du moyen classique de mesurer l'intelligence est limitée, ce qui l'a amené à déclarer devant ses confrères qu'il serait préférable de mesurer la compétence pour prédire la réussite. Les travaux souvent cités de Boyatzis (1982) vont dans ce sens. Il a préparé une liste de dix savoir-faire et deux traits de caractère permettant de différencier les dirigeants les plus performants des moins performants. Des listes du même type ont été produites par Schroder (1989) et Spencer (1983). Ces listes sont établies selon une certaine méthode. En deux mots, il s'agit d'un processus normatif au cours duquel différents évaluateurs produisent et évaluent des listes de caractéristiques de personnes affichant d'excellentes performances, ce qui amène à constituer une liste des compétences générales de différentes catégories d'emplois de cadres. Cette liste constitue un modèle de compétence et peut servir de cadre de référence pour l'évaluation et la formation des cadres. L'application de cette méthodologie à la sélection et à la formation des cadres a abouti à la création de la méthode des centres d'évaluation des cadres.

La méthode de préparation de modèles de compétence a également été adaptée en vue de son utilisation dans des organisations.

L'élaboration de profils de compétences pour sélectionner les cadres et les cadres dirigeants est restée très populaire pendant les années 1980 et 1990 et a concerné de nombreux chercheurs. Finn (1993) fait allusion aux travaux connexes de nombreux autres chercheurs tels que Klemp (1980; 1981) et Cockerill et al. (1989). Il évoque également les travaux effectués au Royaume-Uni par des chercheurs tels que Dulewicz et Herbert (1992), Kakabadse (1991), Barham et Devine (1990).

En 1978 paraît l'ouvrage *Human competence. Engineering worthy performance*, de Thomas Gilbert, contribution qui fait autorité, et l'une des premières dans lesquelles le concept de compétence est lié à la performance. Gilbert y définit la compétence en fonction de la qualité de la performance (W), qui est elle-même égale au rapport réalisations valables (A) sur comportement coûteux (B), d'où la formule $W = A/B$. Il a ainsi démontré que la valeur de la performance est fonction des réalisations (ce qui est accompli, par exemple les objectifs réalisés) et des coûts du comportement (par exemple, les coûts salariaux, le temps ou l'énergie). La valeur de la performance augmente à mesure que s'améliorent les résultats obtenus et que diminuent les coûts du comportement nécessaire pour atteindre ces résultats.

La mesure de la compétence utilisée par Gilbert est le potentiel d'amélioration de la performance. Cette mesure veut que le comportement réel soit inversement proportionnel au potentiel d'amélioration de la performance (le PAP). Le PAP est le rapport entre la performance exemplaire et la performance type. Gilbert ajoute que ce rapport doit être établi pour un résultat identifiable de manière à ne créer aucune qualité générale de compétence. On obtient ainsi la formule: $PAP = W_{ex}/W_t$.

Gilbert a également mis au point un tableau des performances comportant trois rangées (modèles, mesures et méthodes) et six colonnes, à savoir niveau philosophique (points de départ, valeurs et normes), niveau culturel, niveau du leadership (institutionnel), niveau stratégique (performance en fonction de), niveau tactique (tâches) et niveau logistique. Ce tableau permet aux utilisateurs de représenter la performance et de l'améliorer au moyen de diverses méthodes et techniques.

Dans les années 1970 et 1980, la formation des enseignants et la formation en entreprise basées sur les compétences ont suscité un intérêt considérable. Le problème consistait à identifier la base sur laquelle les enseignants devaient être formés. Les spécialistes de la formation influencés par les théoriciens de systèmes ayant une orientation behavioriste, tels que Skinner (1968) et Mager (1984), étaient en faveur d'une approche basée sur la compétence. Au début, les travaux de Maslow (1954) ont également connu un certain succès, tout comme ceux de Rogers, plus tard (1969). Ils ont bénéficié d'un soutien considérable, suivi d'un conflit entre les défenseurs de la formation des enseignants basée sur la compétence et ceux de la formation des enseignants basée sur l'humanisme. Peu après est née l'école socialement critique - avec des protagonistes tels que Beyer et Apple (1988) - qui accusait les deux autres écoles de se désintéresser des questions sociales sous-jacentes à la formation. Néanmoins, une approche de la formation des enseignants basée sur les compétences a conduit à l'élaboration de profils de compétences améliorés pour les enseignants (Turner, 1973; Joyce et Weil, 1980). Le comportement des enseignants a constitué le fondement de l'approche de la formation des enseignants basée sur les compétences. Plus tard, les travaux de recherche ont montré que le comportement des enseignants était plus fortement influencé par leurs propres points de vue (concepts) et leurs théories personnelles que

par la formation comportementale. Les études effectuées par Argyris (1976) sur le développement des qualités de chef et par Schön (1983) sur le praticien réfléchi (reflective practitioner) vont également dans ce sens. En ce qui concerne la formation professionnelle continue, pour être bref, je me contenterai d'évoquer les travaux de Zemke (1982), Burke (1989), Fletcher (1991) et Blank (1992). Il faut également mentionner les travaux de Romiszowski (1981; 1986) ainsi que ceux de Dubois (1993). Ce dernier a mis au point un modèle de systèmes stratégiques basé sur les compétences, destiné à améliorer les performances des organisations et donnant de nombreuses indications quant aux étapes à suivre pour arriver à une offre de formation basée sur les compétences.

Aux États-Unis, une attention considérable a été accordée à l'analyse des compétences dans le but de faciliter le perfectionnement professionnel autonome dans plusieurs groupes de professions. Les travaux de McLagan sont les plus connus. En 1983 est parue l'étude novatrice sur la formation et le développement des compétences. Cette étude comportait une recherche intensive sur les compétences des professionnels du développement des ressources humaines (DRH). Les compétences en DRH identifiées en 1983 ont été actualisées par l'étude non moins importante intitulée *Models for DRH practice* [Modèles pour la pratique du développement des ressources humaines] et réalisée en 1989. Le domaine du DRH est délimité et divisé en trois sous-domaines: formation et développement, développement organisationnel et promotion des carrières (McLagan, 1989). Certaines associations professionnelles utilisent des profils de compétences comme base de réglementation professionnelle. Par contre, l'*American Society for Training and Development* (ASTD) a opté pour l'utilisation ouverte des profils. Les professionnels du DRH peuvent utiliser ces profils de manière autonome pour leur propre perfectionnement professionnel. Shim (2006) a récemment effectué une étude sur les autres modèles de compétence, aussi bien dans le domaine de la formation professionnelle continue que dans ceux de l'extension et de la consultation. Au niveau international, des travaux sont actuellement en cours sur les normes professionnelles pour les enseignants. Aux Pays-Bas, ces dernières sont définies dans la loi sur les professions du secteur de l'enseignement.

Si l'intérêt manifesté pour la formation basée sur les compétences a (temporairement) diminué dans les années 1980, la réflexion consacrée aux compétences a fortement rebondi dans les années 1990, mais essentiellement sous forme d'écrits sur l'encadrement. Cette fois, en revanche, elle ne concernait pas la sélection et le développement des cadres, mais l'élaboration de stratégies. L'importance accrue de la réflexion sur les compétences dans les années 1990 est essentiellement due aux travaux de Prahalad et Hamel (1990). Ces derniers ont fait valoir que dans les années 1990, les organisations devaient être jugées sur leur aptitude à identifier, améliorer et exploiter les principales compétences pour obtenir de la croissance. D'après eux, la réussite d'une organisation dépendait des compétences de base. Ils ont étayé leurs arguments à l'aide d'exemples convain-

cants tirés de l'activité professionnelle et ont fait de l'augmentation du chiffre d'affaires l'objectif de la concentration sur les compétences de base. Les organisations devaient se diriger vers l'élaboration de produits « irrésistiblement fonctionnels », ou pour lesquels les clients avaient des exigences dont ils n'avaient même pas conscience. Comme les auteurs avaient donné divers exemples convaincants axés sur les compétences de base, en prenant souvent le Japon comme exemple de pays inventif abritant des innovations rapides, de nouveaux produits et de nouveaux marchés, de nombreuses organisations ont alors basé leurs stratégies sur des compétences plus précises. Les compétences de base ont été considérées comme étant à l'origine des produits de base. Une organisation à laquelle les compétences de base feraient défaut ne serait pas capable de développer et de produire des produits de base. Prahalad et Hamel ont également considéré les compétences de base comme une forme d'apprentissage collectif dans une organisation, un intérêt particulier étant accordé au mode d'intégration des divers savoir-faire de production et à la coordination des multiples courants technologiques.

Un prolongement direct de la réflexion en termes de compétences de base des organisations est fourni par de grandes entreprises qui, dans le cadre de restructurations à grande échelle, stimulent la politique en faveur des performances et des compétences (Tjepkema et al., 2002). Ces auteurs ont traduit la concentration sur les compétences de base dans les organisations en gestion des compétences du personnel. La gestion des compétences venait de naître, fortement soutenue, en premier lieu, par les activités consultatives internationales et autres.

Les organisations ont ensuite suivi différentes stratégies. À titre d'exemple, citons le développement interne, le développement interne avec assistance externe (consultants, par exemple), les solutions commerciales standard (achat de compétences spéciales, par exemple), les associations collaboratives (coopération avec d'autres organisations pour développer des compétences dans sa propre organisation), les fusions et les prises de contrôle (Helleloid et Simonin, 1996).

Pour résumer l'évolution de l'usage professionnel du concept de compétence, McClelland (1973) attire l'attention sur les mesures basées sur les compétences plutôt que sur l'intelligence, et ses travaux sont utilisés dans la pratique de sélection et de développement des cadres. Gilbert (1978) place le concept de compétence dans un cadre plus large d'amélioration de la performance, aux niveaux sociétal, organisationnel et individuel. Divers auteurs, dont Zemke (1982) et Dubois (1993), appliquent le concept de compétence à l'enseignement et à la formation. Diverses associations professionnelles ont mis au point des profils de compétences pour des raisons de réglementation professionnelle, ainsi que pour des raisons d'autoévaluation et de développement. Les autorités publiques ont également élaboré des profils, tels que ceux qui s'adressent aux enseignants, aux fins d'évaluation et d'examen. Prahalad et Hamel (1990) ont été dans une large mesure responsables de la réussite de l'adoption du concept de com-

pétences de base dans les stratégies d'entreprises. Comme ils ont mis l'accent sur les compétences de base grâce auxquelles les processus pouvaient être orientés, le concept était attrayant. Il a été concrétisé en systèmes de gestion des compétences fonctionnant comme des vocabulaires dans lesquels la transparence des attentes et des processus pouvait être assurée. Parallèlement, le concept a considérablement servi à élaborer la formation professionnelle basée sur les compétences.

Distinction entre les notions de *competence* et *competency* (en anglais)

Les travaux universitaires, mais aussi la réalité de tous les jours, le montrent: le concept de compétence a considérablement évolué.

Dans mon étude sur le développement des compétences dans les organisations (Mulder, 2002), j'ai comparé plus de 40 définitions du concept de compétence et j'ai discerné des différences aux niveaux suivants: l'accent sur l'emploi par opposition à l'accent sur le rôle, l'indépendance du contexte par opposition à la spécificité du contexte; la connaissance par opposition à la capacité, le comportement par opposition à l'aptitude, la spécificité par opposition à la généralité; la capacité à apprendre par opposition à l'immobilisme, la performance par opposition à l'orientation vers le développement; les capacités de base par opposition aux capacités annexes, et la personne par opposition au système comme vecteur. Pendant le projet, les différentes acceptions des notions de *competence* et *competency* m'ont préoccupé, mais j'estime que cette question n'est pas aussi compliquée que je le pensais initialement. Dans le contexte de l'enseignement, le terme de *competence* désigne la capacité générale des personnes (ou des organisations) à exécuter (par exemple, accomplir une activité, effectuer une tâche, résoudre un problème), et si un programme est mené à bon terme, le candidat reçoit une licence. Le terme de *competency* s'emploie pour désigner un élément de la *competence*. Pour moi, la relation entre l'une et l'autre de ces notions est une relation tout-partie. Certains collègues ont fait valoir que *competence* correspond à l'approche du Royaume-Uni et *competency* à celle des États-Unis, mais je n'en suis pas sûr. Si je m'en tiens à ce que j'ai lu, je pense que les deux termes sont interchangeables dans les deux langues.

La compétence dans le développement de la FEP (formation et enseignement professionnels)

Compte tenu de la grande diversité des définitions, il est légitime de se demander s'il existe une cohérence dans le concept de compétence. Weigel et moi-même (Weigel et Mulder, 2006) avons examiné cette question dans le contexte du développement de la FEP en Angleterre, en France, en Allemagne et aux Pays-Bas, en utilisant, entre autres, les travaux de Achtenhagen (2005), Arnold et al., (2001), Colardyn (1996), Delamare-Le Deist et Winterton (2005), Ellström (1997), Eraut (1994; 2003), Handley (2003), Mandon et Sulzer (1998), Mériot (2005), Mulder (2006), Mulder et al., (2005), Norris (1991), Rauner et Bremer (2004), Sloane et Dilger (2005), Smithers (1999), Straka (2004), Weinert (2001), et Winterton, Delamare Le Deist et Stringfellow (2005). Des analyses critiques du concept ont également été examinées. Le résumé de l'analyse comparative de l'usage et des critiques du concept de compétence dans les États membres mentionnés nous a amenés aux conclusions ci-après:

1. **Angleterre.** Le développement de la FEP dépend des objectifs d'amélioration de la productivité. Comme la meilleure façon d'y parvenir diffère considérablement d'un secteur à un autre, il faut suivre une stratégie de développement sectoriel de savoir-faire. Les initiatives dépendent également beaucoup des résultats, d'où l'établissement d'un lien direct avec les possibilités et les procédures d'évaluation et d'accréditation. Les compétences sont intégrées aux normes professionnelles nationales (dans lesquelles on distingue cinq niveaux de compétence) et aux qualifications professionnelles nationales. Les principales critiques tiennent à ce que l'accent sur l'évaluation des compétences est déséquilibré et qu'il contrarie l'apprentissage et le développement plus qu'il ne les soutient. L'utilisation du concept de compétence se réduit à une évaluation et à la capacité d'établir la preuve des savoir-faire et des capacités. Par ailleurs, on reproche à la compétence d'être formulée en des termes trop généraux qui n'ont, par conséquent, aucun pouvoir discriminant dans les évaluations. De plus, le lien entre compétence et performance n'est pas direct. Diverses compétences peuvent influencer certaines performances et certaines compétences peuvent influencer divers domaines de performance.
2. **Allemagne.** En Allemagne, la FEP se caractérise par le système de la formation en alternance. C'est la première observation de toutes les études effectuées sur la FEP en Allemagne. Nous n'allons pas nous attarder sur ce système qui a déjà été décrit à maintes reprises, mais nous allons néanmoins mentionner qu'il s'agit d'un système très réglementé de formation professionnelle, avec une partie pratique et une partie théorique, dans lequel l'apprentissage sur le lieu de travail joue un rôle important. Au fil du temps, l'accent a été mis sur les compétences géné-

rales (qualifications clés), avec un niveau supérieur d'abstraction et un meilleur potentiel de transfert. Il existe actuellement cinq domaines de compétence: compétence à agir, compétence dans la matière d'enseignement, compétence personnelle, compétence sociale et compétence à apprendre. De plus, des domaines d'apprentissage sont adoptés (Fischer et Bauer, dans ce numéro). Le développement des compétences vise l'activité de travail ou la connaissance de la méthode de travail (Rauner, dans ce numéro).

Les principales critiques visent le caractère superficiel des domaines de compétence. Ils mériteraient une analyse plus approfondie portant plus particulièrement sur les exigences de performance. Il existe également la crainte que l'ordre logique des domaines de connaissance (traditionnellement appelés disciplines) ne se perde. En Allemagne, se pose également la question de déterminer l'existence ou l'absence de compétence. Un autre problème d'ordre général tient à ce que le développement des compétences prend du temps et que certaines compétences ne sont appliquées qu'après l'obtention des diplômes, si bien qu'il est difficile de les évaluer pendant le programme de formation. Il existe un écart entre les mesures effectuées à un instant donné et les exigences d'évaluation des compétences.

3. **France.** L'utilisation du concept de compétence est dominée par le «bilan de compétences». Compte tenu d'une longue tradition de réglementation de l'enseignement et de la formation professionnels continus, la France réglemente également ce processus de gestion des compétences. Elle met fortement l'accent sur l'évaluation des compétences et sur la nécessité de faire officiellement reconnaître les compétences acquises dans un cadre informel. L'objectif est de stimuler l'apprentissage tout au long de la vie et de surmonter l'érosion des savoir-faire. La façon dont la compétence est utilisée dans la gestion a influencé le développement de la FEP. Le développement des compétences a un double objectif: le particulier, qui essaie de maîtriser une certaine profession, et les caractéristiques structurelles, qui déterminent la façon dont une activité évolue, y compris l'expérience professionnelle (Suleman et Paul, dans ce numéro). Il existe des méthodes d'étude des activités et de formulation des compétences applicables à la FEP.

Les commentaires les plus critiques visent la façon dont les évaluations sont effectuées: contrairement aux intentions du bilan de compétences, elles ont tendance à viser davantage les diplômes de FEP que les compétences acquises de manière informelle. L'utilisation d'instruments participatifs axés sur le développement est négligée. Par ailleurs, le bilan est également accessible à d'autres personnes qu'à celles auxquelles il s'adresse. La qualité des évaluateurs et le temps consacré aux évaluations posent également un problème ayant tendance à décréditer les résultats des candidats.

4. **Pays-Bas.** Ce pays a une longue tradition d'utilisation d'objectifs de résultats en matière de FEP, mais il a été considéré que ces objectifs

devaient être plus généraux, mieux se prêter au transfert et contribuer à la flexibilité et à la mobilité. Une structure de qualifications a été adoptée par voie légale pour la FEP, structure qui a donné lieu dès son entrée en vigueur, à de nombreuses plaintes relatives à l'inadéquation entre la demande de qualifications sur le marché du travail et l'offre de qualifications par le système de FEP. C'est pourquoi, à l'heure actuelle, le développement de la FEP vise à mettre en place une structure de qualifications basée sur les compétences (Van der Klink et al., dans ce numéro) pour préparer les nouvelles générations d'étudiants à être plus efficaces au travail. Un système de reconnaissance des compétences acquises en milieu extrascolaire a également été mis en place. De nombreux établissements de FEP s'efforcent aujourd'hui de dispenser un enseignement basé sur les compétences et de mettre en œuvre un système d'évaluation des compétences. Les résultats obtenus sont mitigés (Wesseling et al., dans ce numéro).

Les principales critiques sont les suivantes: bien que cela n'ait pas été voulu, dans la structure de qualifications basée sur les compétences, les connaissances, les qualifications et les attitudes sont divisées. L'accent est tellement mis sur les compétences que la partie «connaissances» des programmes a tendance à être négligée. Selon ceux qui les enseignent, il est difficile d'intégrer les matières générales. Il existe des problèmes liés à la réduction de la maîtrise des qualifications de base, à la fiabilité et au coût des évaluations (Roelofs et al., dans ce numéro), à la difficulté d'utiliser le concept aux niveaux inférieurs de la FEP, à la réduction des informations et de l'instruction dispensées par les enseignants, à la restructuration des écoles et à la variabilité des trajectoires apprenantes qui compliquent la programmation de l'enseignement.

Nous en avons conclu qu'il y a eu, et qu'il y a encore, des différences considérables d'acceptation du concept de compétence. Toutefois, nous ne considérons pas que ce concept soit inutile, même s'il présente de nombreux pièges (Biemans et al., 2004). Ce concept est particulièrement pertinent dans l'actuelle discussion sur les qualifications et les compétences requises pour l'économie de la connaissance, pour les salariés comme pour les travailleurs indépendants, et pour les employeurs des grandes, petites et moyennes entreprises (Lans et al., 2004). Nous soutenons que les connaissances ne suffisent pas, Les compétences sont nécessaires.

L'édition 1994 de la *Revue européenne de formation professionnelle* sur les compétences

De ce fait, je suis ravi de la parution de ce numéro spécial consacré à la formation et à l'enseignement professionnels basés sur les compétences. Il fait le point sur l'évolution de cet important concept. Il s'agit du deuxième numéro consacré à ce sujet. Divers auteurs (Grootings (1994), Bunk

(1994), Parkes (1994), Wolf (1994), Steedman (1994), Alaluf et Stroobants (1994), Méhaut (1994) et Oliviera Reis (1994)) ont apporté leur contribution à la rédaction de l'édition précédente. Je vais m'attarder sur deux articles pour montrer que ce domaine a progressé pendant les 13 ans qui séparent les deux numéros.

Grootings (1994) passe en revue la façon dont le concept de compétence est entré dans le processus de développement de l'enseignement professionnel de divers pays de l'Union européenne. Il déclare qu'au Royaume-Uni, le concept avait été spécialement adopté pour des raisons d'évaluation, de résultats et de normalisation. En Allemagne, la discussion sur le concept de compétence avait déjà commencé dans les années 1970 et était liée à la déspecialisation de l'enseignement professionnel, à la définition des professions et à l'amélioration des processus apprenant. Au Danemark, l'évolution a été la même. En France, le concept de compétence est apparu sous forme de critique de la pédagogie traditionnelle fondée sur les connaissances et il a pris de l'importance lorsque la formation des salariés s'est développée. L'approche «compétence» de l'enseignement professionnel se heurtait aux structures existantes et aux habitudes des établissements d'enseignement professionnel. Aux Pays-Bas, à cette époque, la discussion sur la formation professionnelle ne portait pas encore sur les compétences. Ces dernières étaient assimilées aux qualifications qui, pour beaucoup, étaient synonymes de diplômes et de certificats. En Espagne et au Portugal, le concept de compétence était utilisé pour mettre au point un système d'enseignement et de formation professionnels. L'élaboration de normes pour l'enseignement professionnel ainsi que la formation des salariés ont respectivement été influencées par le Royaume-Uni et la France. L'auteur en tire la conclusion qu'il existait fondamentalement deux utilisations distinctes du concept de compétence: (a) l'utilisation d'une approche basée sur les compétences pour un enseignement professionnel novateur; (b) l'identification de nouvelles compétences liées aux nouveaux modes d'organisation du travail et de sélection des salariés, et leur intégration dans les programmes d'enseignement professionnel.

L'utilisation du concept a considérablement changé depuis. Aux Pays-Bas, l'enseignement professionnel novateur s'appuie sur une approche basée sur les compétences. Toutefois, l'objectif poursuivi n'apparaît pas clairement (Wesselink, dans ce numéro). Cela est devenu évident dans une grande école d'enseignement professionnel (*Hogeschool*) de ce pays (41 000 étudiants). Certains étudiants se sont plaint de la qualité des programmes offerts dans cet établissement. Les médias se sont intéressés à la question, qui a également fait l'objet de plusieurs reportages à la télévision nationale. L'école s'est défendue en affirmant qu'elle dispensait un enseignement basé sur les compétences et que, par conséquent, les étudiants devaient travailler de manière indépendante, en groupes, et que les enseignants devaient les encadrer. Il faut un certain temps pour s'habituer à ce mode de travail. Toutefois, certains se sont également plaint de ce que trop peu de temps était consacré au processus primaire et de ce que le

nombre d'heures de contact enseignant/étudiant avait considérablement diminué. Les commentaires de la presse ont indiqué que la mise en place d'un enseignement basé sur les compétences prend énormément de temps et que, d'une manière générale, le concept n'est pas toujours très clair. Je partage cet avis. J'ai suggéré de sélectionner avec soin les domaines expérimentaux dans lesquels le concept aurait pu être étudié, par exemple les maladies des enfants. En cas de réussite, le concept aurait pu être élargi à d'autres domaines. Cela n'a toutefois pas été le cas et le concept a été adopté par la quasi-totalité des établissements et des experts, sans exemples valables de bonne pratique.

Bunk (1994) décrit le concept de compétence. Il affirme qu'il s'agit initialement d'un concept organisationnel et fait une distinction entre son utilisation pour régler les responsabilités et le pouvoir de décision dans les organisations ou les États, et son utilisation pour indiquer le niveau de capacité des travailleurs. Il utilise pour cela les expressions «compétence formelle» et «compétence matérielle». La compétence formelle est la responsabilité impartie, et la compétence matérielle la capacité acquise. Il précise également que seule la compétence matérielle a sa place dans les discussions sur l'enseignement professionnel (on peut ne pas partager cet avis, dans la mesure où les études sont sanctionnées par des diplômes permettant aux étudiants d'effectuer certaines tâches).

Bunk fait également une distinction entre aptitude professionnelle, qualifications professionnelles et compétence professionnelle. Pour les trois concepts, les éléments professionnels sont les mêmes. Il s'agit des connaissances, des savoir-faire et des capacités (et non pas des attitudes). Il est étrange d'avoir les connaissances, les savoir-faire et les capacités comme éléments professionnels de l'aptitude professionnelle, dans la mesure où ces concepts diffèrent quant au champ d'action, au caractère du travail et au niveau organisationnel. L'aptitude professionnelle est définie par (et fondée sur) des professions individuelles, concerne une activité de base fixe et possède une organisation externe. Les qualifications professionnelles sont basées sur la flexibilité au sein de la profession, concernent une activité de base non fixe et sont auto-organisées. La compétence professionnelle est associée aux domaines professionnels et à l'organisation du travail et elle concerne la libre planification du travail selon laquelle chacun organise lui-même son travail. La distinction entre ces concepts est assez problématique. L'aptitude et la compétence professionnelles sont pratiquement synonymes. C'est la capacité d'exercer un métier. Dans un travail d'exécution déterminé, avec une organisation exogène, pour lequel des professions individuelles existent, les compétences ont une importance égale, contrairement aux domaines professionnels caractérisés par un niveau élevé d'autogestion. De fait, des compétences différentes sont nécessaires dans les deux contextes. Il ne sert à rien, non plus, de donner aux qualifications professionnelles une définition se situant entre aptitude professionnelle et compétence professionnelle. En effet, il existe des contextes de travail et des façons d'organiser le travail mais, comme nous l'avons déjà men-

tionné, différentes compétences sont nécessaires pour différents contextes de travail. Les qualifications sont bien plus des reconnaissances (liées à la production) de la maîtrise de certaines compétences, essentiellement représentées par des diplômes et des certificats délivrés par les établissements d'enseignement.

Bunk a également passé en revue les différentes catégories de compétences. Il fait une distinction entre «compétence spécialisée» (continuité), «compétence méthodologique» (flexibilité), «compétence sociale» (sociabilité) et «compétence participative» (participation). La compétence spécialisée comprend les connaissances, les savoir-faire et les capacités: éléments interdisciplinaires, propres à une profession; importantes connaissances verticales et horizontales relatives à la profession, propres à l'entreprise et liées à l'expérience. La compétence méthodologique comprend les procédures suivantes: méthodes de travail variables, solutions situationnelles, procédures de résolution de problèmes, réflexion et travail indépendants, planification, exécution et évaluation du travail, adaptabilité. La compétence sociale consiste en des modes de comportement, à savoir individuel et interpersonnel. Les compétences individuelles sont la volonté d'accomplir, la flexibilité, l'adaptabilité, et la volonté de travailler. Les compétences interpersonnelles sont la volonté de coopérer, la loyauté et l'honnêteté, la volonté d'aider et l'esprit d'équipe. La compétence participative comprend les méthodes de structuration suivantes: aptitude à coordonner, aptitude à organiser, aptitude à combiner, aptitude à persuader, aptitude à prendre des décisions, capacité à assumer une responsabilité, et aptitude à diriger. Toutefois, cet argument n'est pas exempt de défauts, puisque l'adaptabilité est présentée comme une compétence méthodologique et une compétence sociale et puisque, sous compétence participative, seuls des savoir-faire sont cités. Cela nous amène à la façon dont le concept de compétence est lié aux savoir-faire. Les compétences peuvent-elles être des domaines de savoir-faire distincts? Si tel était le cas, pourquoi serait-il nécessaire d'utiliser un concept différent pour ces savoir-faire? Bunk a déclaré qu'ensemble, les quatre compétences constituent l'aptitude à agir, une notion qui, selon lui, ne peut être décomposée. Van Merriënboer (1997) a montré que le meilleur moyen d'apprendre une tâche est de la percevoir d'un point de vue holistique.

Au sujet du présent numéro

Ce numéro comprend huit articles provenant de différentes régions de l'UE (bien que six viennent d'Allemagne et des Pays-Bas) et présentant différents points de vue. Ils traitent de la signification du concept de compétence dans la didactique de la formation professionnelle et l'élaboration de programmes d'études, au niveau de la mise en œuvre de la formation professionnelle basée sur les compétences, de l'importance de la compé-

tence socio-émotionnelle dans la formation professionnelle, du rôle de l'expérience professionnelle dans le développement des compétences et de la question clé de l'évaluation des compétences.

Dans leur article, Reinhold Nickolaus, Bernd Knöll et Tobias Gschwendtner décrivent l'évolution didactique des formes d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre de la formation professionnelle depuis le milieu des années 1980 et en font une analyse critique.

Renate Wesselink, Harm Biemans, Martin Mulder et Elke van den Elsen présentent leurs travaux de recherche sur la formation professionnelle basée sur les compétences, telle qu'elle est vue par les chercheurs néerlandais. Ils estiment qu'il n'existe pas de consensus sur un modèle d'apprentissage basé sur les compétences et s'efforcent d'aboutir à un consensus en mettant au point un tableau de formation professionnelle basée sur les compétences, grâce auquel les experts en FEP et les enseignants peuvent déterminer dans quelle mesure un programme éducatif est axé sur les compétences.

Dans son article intitulé *Savoir pratique et compétence d'action professionnelle*, Felix Rauner déclare que la didactique de la formation professionnelle orientée vers la *Gestaltung* a besoin d'une analyse différentielle des connaissances des méthodes de travail établissant en quelque sorte un rapport entre connaissances pratiques et connaissances théoriques. Il examine les connaissances pratiques donnant une signification fondamentale à la compétence dans le cadre de l'action professionnelle. Cet article est une contribution essentielle à la détermination de la signification du concept de compétence et de la place qu'il occupe dans l'enseignement professionnel, et de ses conséquences pratiques.

Marcel van der Klink, Jo Boon et Kathleen Schlusmans décrivent l'évolution de l'enseignement professionnel supérieur basé sur les compétences (*hoger beroepsonderwijs*). Ils font le point dans ce domaine et analysent les aspects les plus importants.

Juan Carlos Pérez-González et Elvira Repetto Talavera s'intéressent tout particulièrement à l'importance de la compétence socio-émotionnelle. L'expérience pratique dans les entreprises ou les établissements stimule considérablement l'acquisition de ces compétences essentielles pour l'entrée sur le marché du travail ou pour le plan de carrière.

Fátima Suleman et Jean-Jacques Paul soulignent également l'importance de l'expérience professionnelle dans la production ou la destruction de compétences individuelles.

Erik Roelofs et Piet Sanders examinent la question de l'évaluation des compétences et prennent l'évaluation des compétences des enseignants comme exemple pour constituer un cadre d'évaluation. Ils établissent un lien entre ce cadre et les normes actuelles des instruments d'évaluation.

Enfin, Martin Fischer et Waldemar Bauer présentent une étude de cas sur les approches concurrentes d'orientation des méthodes de travail dans l'élaboration des programmes d'études allemands. Ils décrivent la mise en œuvre d'un nouveau cadre didactique (appelé domaines d'appren-

tissages) de l'enseignement professionnel dans les écoles allemandes. Cette approche indique un changement d'orientation en faveur du travail dans l'élaboration des programmes d'études. Dans leur article, ils décrivent et analysent deux importantes approches de conception de ces cadres didactiques.

Je vous souhaite une bonne lecture des articles du présent numéro. Il n'est pas impossible que la Revue européenne aborde à nouveau la question de la formation professionnelle basée sur les compétences dans treize ans, c'est-à-dire en 2020.

Bibliographie

- Achtenhagen, F. Competence and their development: cognition, motivation, meta-cognition. In Nijhof, W.J.; Nieuwenhuis, L.F.M. (dir.). *The learning potential of the workplace*. Enschede: université de Twente, 2005.
- Alaluf, M.; Stroobants, M. La compétence mobilise-t-elle l'ouvrier? *Revue européenne de formation professionnelle*, 1994, n° 1, p. 47-56.
- Argyris, C. *Increasing leadership effectiveness*. New York: Wiley, 1976.
- Arnold, R.; Schüssler, I. Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In Franke, G. (dir.) *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2001.
- Barham, K.; Devine, M. *The quest for the international manager*. Londres: Ashridge/EIU, 1990.
- Beyer, L.E.; Apple, M.W. (dir.) *The curriculum. Problems, politics, and possibilities*. Albany, New York: State University of New York, 1988.
- Biemans, H. et al. Investigating competence-based VET in the Netherlands: backgrounds, pitfalls and implications. *Journal of Vocational Education and Training*, 2004, vol. 56, n° 4, p. 523-538.
- Blank, W.E. *Handbook for developing competency-based training programs*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1982.
- Boyatzis, R.E. *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley, 1982.
- Bunk, G.P. Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne. *Revue européenne de formation professionnelle*, 1994, n° 1, p. 8-14.
- Burke, J.W. *Competency-based education and training*. Londres: Falmer Press, 1989.
- Cockerill, T.; Hunt, J.; Schroder, H.M. Managerial competencies: fact or fiction? *Business Strategy Review*, 1995, vol. 6, n° 3, p. 1-12.
- Colardyn, D. *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France, 1996.
- Delamare Le Deist, F.; Winterton, J. What is competence? *Human Resource Development International*, 2005, vol. 8, n° 1, p. 27-46.

- Dubois, D.D. *Competency-based performance improvement: a strategy for organizational change*. Amherst, MA: DRH, 1993.
- Dulewicz, V.; Herbert, P. *The relationship between personality competences, leadership style and managerial effectiveness*. Henley working paper. Henley-on-Thames: Henley Management College, 1992.
- Ellström, P.-E. The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training*, 1997, vol. 21, n° 6/7, p. 266-273.
- Eraut, M. *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Falmer Press, 1994.
- Eraut, M. National vocational qualifications in England – description and analysis of an alternative qualification system. In Straka, G. (dir.) *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster: Waxmann, 2003.
- Finn, R. *A synthesis of current research on management competencies*. Henley working paper. Henley-on-Thames: Henley Management College, 1993.
- Fletcher, S. *Designing competence-based training*. Londres: Kogan Page, 1991.
- Gilbert, T.F. *Human competence. Engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill, 1978.
- Grootings, P. De la qualification à la compétence: de quoi parlons-nous? *Revue européenne de formation professionnelle*, 1994, n° 1, p. 5-7.
- Handley, D. Assessment of competencies in England's national vocational qualification system. In Straka, G. (dir.) *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster: Waxmann, 2003.
- Helleloid D.A.; Simonin, B.L. Organisatieleren en kerncompetenties. In *Opleiders in Organisaties: Capita Selecta*, vol. 26, p. 99-110. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1996.
- Joyce, B.R.; Weil, M. *Models of teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1980.
- Kakabadse, A. *The wealth creators*. Londres: Kogan Page, 1991.
- Klemp, G.O. Job competence assessment: defining the attributes of the top performer. *American Society for Training and Development Research series*, 1982, vol. 8.
- Klemp, G.O. *The assessment of occupational competence*. Washington, DC: National Institute of Education, 1980.
- Lans, T. et al. Work-related lifelong learning for entrepreneurs in the agricultural sector. *International Journal of Training and Development*, 2004, vol. 8, n° 1, p. 73-89.
- Mager, R.F. *Goal analysis*. Belmont, CA: Pitman, 1984.
- Mandon, N.; Sulzer, E. Analysis of work: describing competences through a dynamic approach to jobs. *Training & Employment. A French newsletter from Céreq and its associated centres*, 1998, vol. 33, p. 1-4. Disponible sur Internet: www.cereq.fr/cereq/trai33.pdf [consulté le 14.7.2006].

- Marsden, D. Mutation industrielle, compétences et marchés du travail. *Revue européenne de formation professionnelle*, 1994, n° 1, p. 15-23.
- Maslow, A.H. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, 1954.
- McClelland, D.C. Testing for competence rather than for 'intelligence'. *American Psychologist*, 1973, vol. 28, n° 1, p. 423-447.
- McLagan, P.A. *Models for excellence. The conclusions and recommendations of the ASTD training and development competency study*. Washington, DC: American Society for Training and Development, 1983.
- McLagan, P.A. *Models for DRH practice. The models*. Washington, DC: American Society for Training and Development, 1989.
- Méhaut, Ph. Mutations organisationnelles et politiques de formation: quelles logiques de la compétence? *Revue européenne de formation professionnelle*, 1994, n° 1, p. 57-64.
- Mériot, S.-A. One or several models for competence descriptions: does it matter? *Human Resource Development Quarterly*, 2005, vol. 16, n° 2, p. 285-292.
- Mulder, M. *Competentieontwikkeling in organisaties. Perspectieven en praktijk*. 'sGravenhage: Elsevier Bedrijfs Informatie. 2^e dir., 2002.
- Mulder, M. EU-level competence development projects in agri-food-environment: the involvement of sectoral social partners. *Journal of European Industrial Training*, 2006, vol. 30, n° 2.
- Mulder, M. et al. Job profile research for the purchasing profession. *International Journal of Training and Development*, 2005, vol. 9, n° 3, p. 185-204.
- Norris, N. The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 1991, vol. 21, n° 3, p. 331-341.
- Oliviera Reis, F. Qualification versus compétence. Débat sémantique, évolution des concepts ou enjeu politique? *Revue européenne de formation professionnelle*, 1994, n° 1, p. 71-75.
- Parkes, D. «Compétence» et contexte: un aperçu de la situation britannique. *Revue européenne de formation professionnelle*, 1994, n° 1, p. 24-30.
- Prahalad, C.K.; Hamel, G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, mai-juin 1990, p. 79-91.
- Rauner, F.; Bremer, R. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation – Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2004, vol. 50, n° 2, p. 149-161.
- Rogers, C.R. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill, 1969.
- Romiszowski, A. J. *Designing instructional systems*. Londres: Kogan Page, 1981.
- Romiszowski, A. J. *Producing instructional systems*. Londres: Kogan Page, 1986.
- Schön, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- Schroder, H. *Managerial competence: the key to excellence*. Dubuque, IA: Kendall Hunt, 1989.

- Shim, M. *The development of a competency model for Korean extension professionals*. Unpublished doctoral dissertation, Seoul National University, Korea, 2006.
- Skinner, B.F. *The technology of teaching*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1968.
- Sloane, P.; Dilger, B. The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 2005, vol. 8. Disponible sur Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf [consulté le 12.1.2006].
- Smithers, A. A critique of NVQs and GNVQs. In Flude, M.; Sieminski, S. (dir.) *Education, training and the future of work II. Developments in vocational education and training*. London: Routledge, 1999.
- Spencer, L.M. *Soft skill competencies*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education, 1983.
- Steedman, H. Évaluation, certification et reconnaissance des compétences et aptitudes professionnelles. *Revue européenne de formation professionnelle*, 1994, n° 1, p. 39-46.
- Straka, G. Measurement and evaluation of competence. In Descy, P.; Tesaring, M. (dir.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes, 2004.
- Tjepkema, S. et al. (dir.) *DRH and learning organisations in Europe*. Londres: Routledge, 2002.
- Turner, R.L. (dir.) *Performance education. A general catalog of teaching skills*. Syracuse: Multistate Consortium on Performance-Based Teacher Education, 1973.
- Van Merriënboer, J.J.G. *Training complex cognitive skills*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology, 1997.
- Weigel, T.; Mulder, M. *The competence concept in the development of vocational education and training*. Université de Wageningen, comité de présidence des études sur l'éducation et les compétences, Pays-Bas, 2006.
- Weinert, F. E. Concept of competence: a conceptual clarification. In Rychen, D.S.; Salganik, L.H. (dir.) *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe and Huber, 2001.
- Winterton, J.; Delamare Le Deist, F.; Stringfellow, E. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes, 2006. (Cedefop Reference series, 64).
- Wolf, A. La mesure des compétences: l'expérience du Royaume-Uni. *Revue européenne de formation professionnelle*, 1994, n° 1, p. 31-38.
- Zemke, R. Job competencies: can they help you design better training? *Training*, 1982, vol. 19, n° 5, p. 28-31.

Innovations dans la formation professionnelle et difficultés de leur fondement empirique

Reinhold Nickolaus

Professeur de pédagogie professionnelle à l'université de Stuttgart, institut des sciences de l'éducation et de psychologie, département de pédagogie professionnelle, économique et technique.

Bernd Knöll

Diplom-Gewerbelehrer (enseignant diplômé d'école professionnelle), candidat au doctorat à l'institut des sciences de l'éducation et de psychologie, département de pédagogie professionnelle, économique et technique de l'université de Stuttgart.

Tobias Gschwendtner

Diplom-Gewerbelehrer (enseignant diplômé d'école professionnelle), candidat au doctorat à l'institut des sciences de l'éducation et de psychologie, département de pédagogie professionnelle, économique et technique de l'université de Stuttgart.

Mots clés

Empirical research,
evaluation of teaching,
vocational school,
knowledge,
problem solving,
motivation

Recherche empirique,
évaluation des méthodes
didactiques,
école professionnelle,
savoir,
capacité à résoudre les
problèmes,
motivation

RÉSUMÉ

À la suite des constatations et des thèses sur l'évolution des exigences en matière de qualifications, des débats sur l'apprentissage tout au long de la vie et à de nombreuses contributions didactiques, l'idée s'est établie, depuis le milieu des années 1980, que les formes traditionnelles d'apprentissage et d'enseignement dans le cadre de la formation professionnelle sont dysfonctionnelles et devraient être remplacées ou complétées par des formes d'apprentissage et d'enseignement plus fortement orientées sur l'action et les problèmes et caractérisées par l'autodirection. Toutefois, une vérification empirique des hypothèses sous-tendant ces changements didactiques fait toujours largement défaut, pour ce qui est de la formation professionnelle. Le présent article a pour but de contribuer à atténuer ce déficit et invite à un examen critique de la solidité d'hypothèses courantes.

Problème de départ

À la suite des constatations et des thèses sur l'évolution des exigences en matière de qualifications, fondées sur des contributions théoriques constructivistes et encore étayées par les débats sur l'apprentissage tout au long de la vie, l'idée s'est établie, depuis le milieu des années 1980, que les formes traditionnelles d'apprentissage et d'enseignement dans le cadre de la formation professionnelle devraient être remplacées ou complétées par des formes d'apprentissage et d'enseignement plus fortement orientées sur l'action et les problèmes et caractérisées par l'autodirection (!), ainsi que l'illustrent surtout la discussion internationale et la diffusion des approches de l'apprentissage cognitif (*cognitive apprenticeship*), de la théorie de la flexibilité cognitive (*cognitive flexibility theory*), de l'apprentissage ancré (*anchored instruction*) et de l'étude guidée (*guided inquiry*) (cf. Carver; Klahr, 2001; Magnusson; Palincsar, 1995; Straka, 2002). L'acquisition, active et autonome en groupes d'apprentissage, de connaissances complexes à l'aide de tâches authentiques, le cas échéant avec l'assistance d'enseignants en fonction des besoins, est la caractéristique centrale des nouveaux dispositifs d'apprentissage et d'enseignement (cf. Mulder, 2002, p. 59 et suiv.; Reinmann-Rothmeier; Mandl, 1998). Les formes d'apprentissage traditionnelles se voient plutôt attribuer une fonction complémentaire et d'assistance au processus d'autoconstruction du savoir (cf. Mulder, 2002, p. 60). Les attentes liées au paradigme actuel dans le paysage international de la recherche psychopédagogique sont extrêmement prometteuses: il s'agit d'éviter la construction d'un savoir inerte, d'assurer l'assimilation approfondie de savoirs pertinents, la préparation efficace à l'aptitude à résoudre des problèmes spécifiques et l'encouragement d'aptitudes interdisciplinaires. Les recherches de l'OCDE, en particulier, telles que PISA, TIMSS et bien d'autres, montrent qu'il s'agit d'aspects dignes d'être encouragés au niveau international. En outre, le nouveau dispositif d'apprentissage et d'enseignement devrait contribuer à encourager les compétences sociales; tout bien considéré, il s'agit d'orienter le développement des compétences sur l'évolution des exigences.

La théorie présuppose que les dispositifs d'apprentissage et d'enseignement sous-tendus par le concept de base de l'orientation sur l'activité et par une autodirection renforcée se prêtent mieux que les méthodes d'enseignement traditionnelles:

- à assurer le rattachement au savoir immature (preconceptions), ou à mettre en évidence des idées inexactes et à en permettre ainsi le traitement,
- à assurer un questionnement autonome et une compréhension approfondie des contenus,
- à encourager l'application du savoir, et

(!) Cf., p. ex., Achtenhagen/Grubb, 2001; Achtenhagen/Thàng, 2002; Bruijn, 2004; Halfpap, 2000; Nickolaus, 2000; Ott, 1999; Mulder, 2002.

- à encourager les aptitudes métacognitives et la motivation (cf. Bransford; Brown; Cocking, 2000; Nickolaus, 2000; Sembill et al., 1996).

En République fédérale d'Allemagne, on a essayé, après des problèmes initiaux qui persistent sans doute encore, d'ancrer le paradigme didactique actuel dans la pratique de l'enseignement dans les écoles professionnelles et de faire progresser le processus de réforme par des contraintes curriculaires (cf., p. ex., Halfpap, 2000), ce qui fut précédé de nombreux projets pilotes dans le cadre desquels de nouvelles approches méthodiques furent mises à l'essai.

Les analyses scientifiques accompagnant ces projets pilotes se sont toutefois limitées à des évaluations formatives qui ne permettent aucune information sûre quant à l'efficacité des programmes d'action pédagogiques. Récemment, mais non sans hésitations, ont été menées des études propres à combler ponctuellement les lacunes. Toutefois, leurs résultats remettent partiellement en question la réalisation des attentes liées au paradigme actuel. Pour une vue d'ensemble des desiderata et des résultats des recherches obtenus dans le domaine de la formation professionnelle technico-industrielle, il est renvoyé, pour l'Allemagne, à la contribution de Nickolaus; Riedl; Schelten (2005) au bilan. Dans un article paru dans un manuel, Achtenhagen et Grubb (2001) résument l'état des constatations en général dans le domaine professionnel international comme étant déficitaire. Dans ce qui suit, nous allons présenter quelques résultats d'études empiriques qui ont été menées dans le cadre de la partie scolaire de la formation professionnelle technique en République fédérale d'Allemagne.

Effets de décisions fondamentales d'ordre méthodologique dans l'enseignement d'écoles professionnelles techniques sur le développement de la compétence et de la motivation

En République fédérale d'Allemagne, à la suite du changement de paradigme didactique et méthodique, on a tout d'abord mené, dans le domaine de la première formation commerciale, quelques études comparatives dont les résultats ont confirmé les hypothèses selon lesquelles des environnements apprenants constructivistes ont des avantages pour le développement de la compétence et de la motivation. Ainsi, en 1998, Sembill et al., par exemple, ont conclu que le développement des connaissances dans les classes expérimentales à enseignement orienté sur l'action n'est pas plus défavorable que dans les classes à enseignement traditionnel, mais que l'aptitude à résoudre des problèmes et le développement motivationnel sont nettement plus favorables. Dans son étude,

également menée dans le domaine commercial, Bendorf (2002) a surtout constaté un développement plus favorable de l'aptitude au transfert dans les classes confrontées à des études de cas, qui peuvent en l'occurrence être associées à la compréhension d'une conception orientée sur l'action telle qu'elle est défendue.

S'agissant de la formation professionnelle technico-industrielle, ces dernières années n'ont donné lieu qu'à peu d'études concernant l'effet de dispositifs méthodiques, surtout dans la formation électrotechnique de base. Outre les constatations et hypothèses résumées ci-dessus (cf. également Nickolaus, 2000, Nickolaus, 2001 et Weinert, 2000), les constatations de la recherche ATI étaient des points de repère essentiels de ces études étant donné que, dans ce domaine et entre différents métiers d'apprentissage, il faut considérer qu'il existe des différences considérables eu égard à des aspects cognitifs et motivationnels et que différentes études établissent de considérables problèmes d'élèves cognitivement plus faibles dans le cadre de la direction de leur propre action d'apprentissage. La recherche ATI fait état de constatations qui, malgré de considérables restrictions (cf., p. ex., Terhart, 1997, p. 81 à 84; Bracht, 1975; Helmke; Weinert, 1997), mentionnent des preuves du surmenage d'élèves peu sûrs d'eux-mêmes, peureux et plus faibles dans le cadre de formes d'enseignement peu structurées ou documentent, pour ce groupe, des avantages de formes d'enseignement directif (Flammer, 1975) ⁽²⁾. Concernant en premier lieu le domaine de l'enseignement général, Weinert (2000) a résumé l'état des constatations concernant l'influence, sur le développement de la compétence, de décisions d'ordre méthodologique. Il en ressort notamment que:

- des formes variables de l'instruction de type directif sont particulièrement appropriées pour l'acquisition de savoirs de fond,
- les formes d'apprentissage en contexte et les stratégies didactiques du travail sur projet, de l'enseignement en groupe et de l'exercice créatif sont particulièrement efficaces pour encourager l'acquisition de savoirs d'application pratiques, et
- des méthodes d'enseignement fondées sur l'apprentissage autonome, la possibilité adéquate d'expériences subjectives d'apprentissage et la construction dirigée de connaissances métacognitives s'avèrent avantageuses pour encourager l'acquisition de compétences métacognitives et de stratégies apprenantes (Weinert, 2000, p. 46).

Le fait de savoir si, et dans quelle mesure, l'état des constatations tel qu'esquissé est susceptible d'être répliqué pour la première formation technico-industrielle est une question qui n'a pas été examinée préalablement à la mise en œuvre du nouveau paradigme didactique. Ainsi que cela a

⁽²⁾ De manière générale, il faut tenir compte du fait que les méthodes d'enseignement sont des prédicteurs relativement faibles du succès de l'apprentissage. Voir, à cet égard, les résultats d'une méta-analyse reproduits par Helmke/Weinert (1997) suite à Fraser et al., 1987 (voir également Nickolaus, 2000; Wang et al., 1993). Les explications des variances sont souvent de l'ordre de 2 à 4 %.

déjà été mentionné concernant la formation professionnelle technique, jusqu'à présent, c'est surtout la formation électrotechnique de base qui a fait l'objet d'études dont il va être question dans ce qui suit. Le point commun de ces études est leur limitation à la compétence professionnelle et à l'application de cette dernière dans un modèle de compétence qui différencie trois aspects:

- (1) savoir déclaratif, dont il est possible d'examiner le développement d'une part au sens d'une différenciation ou d'un accroissement d'éléments de savoir et, d'autre part, compte tenu de l'approfondissement du savoir au sens d'une plus forte mise en réseau des éléments;
- (2) savoir procédural, c'est-à-dire le savoir concernant les méthodes et stratégies lors du traitement d'une tâche, lequel savoir doit être adapté spécifiquement à chaque situation;
- (3) aptitude à résoudre des problèmes spécifiques à la profession et en rapport avec le quotidien.

Deux des études réalisées (Nickolaus; Bickmann, 2002; Nickolaus; Heinzmann; Knöll, 2005) ont choisi d'examiner le groupe des électriciens⁽³⁾, dont l'essentiel de la formation se fait dans l'artisanat et qui, dans le domaine des métiers de l'électrotechnique, constitue une clientèle plutôt faible, sur le plan cognitif.

Ces études menées auprès des électriciens ayant révélé que, contrairement aux attentes, ce n'est pas dans les classes à enseignement orienté sur l'action, mais dans celles à enseignement directif que se sont manifestés des avantages dans le développement de la compétence, une autre étude a été réalisée auprès d'électroniciens⁽⁴⁾, incluant les diplômés performants des écoles d'enseignement général.

En recourant à l'état des constatations tel qu'esquissé succinctement ci-dessus⁽⁵⁾, on a formulé les hypothèses suivantes concernant les aspects de compétence du modèle de compétence:

H1: «Le savoir complexe déclaratif (c'est-à-dire, les savoirs structurels) incluant la compréhension de base du système technique nécessaire pour résoudre des problèmes en rapport avec le quotidien, se construit

⁽³⁾ Le métier d'apprentissage des électriciens et électriciennes est l'un des métiers d'apprentissage les plus recherchés de l'artisanat (Howe, 2004; BMBF: Berufsbildungsbericht 2004). Les activités des électriciens incluent la construction, le contrôle (réaliser des mesures) d'installations électriques dans des habitations et des environnements industriels, ainsi que la suppression d'erreurs dans celles-ci. Dans ce cadre, les électriciens doivent être en mesure d'effectuer en autonomie l'ensemble des opérations incluant les plans compte tenu du client, la préparation, l'installation et la mise en service de toutes les lignes, prises de courant, commutateurs, fusibles de sécurité d'installations complètes ou de systèmes partiels.

⁽⁴⁾ Le métier d'apprentissage des électroniciens et électroniciennes est un métier industriel. Les électroniciens assurent également des travaux de construction, de contrôle et de maintenance, mais sur des systèmes électrotechniques plus complexes. Pour la clientèle des élèves, les exigences différentes de ces métiers de l'électricité entraînent, par le biais de processus de sélection, des conditions d'accès significativement différentes au regard du QI, de la provenance scolaire, d'aspects de savoir immature et d'états motivationnels (cf. Knöll; Gschwendtner; Nickolaus, 2006).

⁽⁵⁾ Synoptique: voir Weinert, 2000; plus complet: Helmke; Weinert, 1997.

de manière plus différenciée dans l'enseignement systématique par instruction, que dans le cadre de formes d'acquisition autodirigées.»

H2: «L'aptitude à résoudre de manière autonome des problèmes en rapport avec le quotidien se développe mieux dans le cadre de formes d'acquisition autodirigées que dans le cadre de l'enseignement systématique par instruction; il en va de même pour le savoir procédural pertinent en vue des examens.»

H3: «Un petit nombre des traitements de problèmes (dirigés) successifs suffit pour réduire des différences éventuelles au terme de la première année de formation au niveau de la capacité à résoudre des problèmes en rapport avec le quotidien.»

H1 découle directement de l'état des constatations résumé par Weinert (2000). S'agissant de l'aptitude à résoudre des problèmes spécifiques à la profession et en rapport avec le quotidien, nous nous fondons également, en premier lieu, sur des constatations obtenues en dehors de la formation professionnelle (Weinert, 2000; Helmke; Weinert, 1997). Concernant cette aptitude, il faut toutefois tenir compte du fait que la caractéristique du problème revêt une grande importance lors de la résolution de celui-ci (Bransford et al., 2000) et dans le cadre de son rapport avec des prédicteurs pertinents. Plus la formulation du problème est concrète (et donc claire), plus les rapports linéaires, par exemple, entre l'intelligence et la résolution du problème sont forts (Strohschneider, 1991). En référence à des problèmes qui se posent typiquement aux électriciens au quotidien, lesquels se caractérisent normalement par un degré de complexité relativement faible et des objectifs clairement définis, ainsi qu'en principe des possibilités de solution connues, on se demandera également si des déficits dans la formation de la compétence pertinente ne résultent pas en premier lieu de l'absence générale de thématization systématique de stratégies de solution de problèmes dans le cadre de la formation. Dans ce contexte, il faut également prendre en compte la remarque de Schelten et Riedl concernant l'orientation finale de l'action d'apprentissage dans des dispositifs orientés sur l'action (Nickolaus; Riedl; Schelten, 2005), laquelle recèle le risque, à défaut de réflexions systématiques guidées par des enseignants et de généralisations d'expériences en contexte, que le savoir ne puisse pas être transposé à d'autres contextes. Pourrait également s'avérer problématique le risque, inhérent aux dispositifs orientés sur l'action, de la construction insuffisante d'un savoir déclaratif, qui doit être considéré comme la condition nécessaire de l'aptitude à gérer des problèmes. Concernant le développement du savoir procédural, une partie des questions ici soulevées se pose de manière analogue. Dans ces conditions et en recourant au paradigme actuel, la vérification de H2 s'impose d'urgence, précisément dans les formations duales.

L'état de fait susmentionné, dont il ressort que l'on connaît normalement, pour les problèmes typiques auxquels les travailleurs qualifiés sont confrontés au quotidien, des méthodes de solution qui peuvent donc en principe aussi faire l'objet d'un enseignement directif traditionnel et que,

pour ces problèmes, un entraînement systématique aux analyses d'erreurs, par exemple, n'a pas encore eu (suffisamment) lieu dans le cadre de l'enseignement, du moins dans le passé, a donné lieu à la vérification de H3. Il convient encore de faire observer que, dans la pratique professionnelle, de tels déficits sont probablement rapidement compensés.

Concernant la structure conditionnelle de variables motivationnelles (Deci; Ryan, 1985, 2002), les travaux de Prenzel et al., 1996, 1998, Hardt et al., 1996, 1998, Lewalter et al., 1998, Wild; Krapp, 1996 (voir également le recueil de Beck, 2002) ont entre-temps fourni diverses constatations pour la première formation commerciale. Il n'empêche que force est de constater encore une situation déficitaire quant au développement de la motivation en fonction de différents dispositifs d'enseignement. Les constatations du groupe de recherche dirigé par Sembill et al. (1998) attestent dans les cas des formes d'acquisition autodirigées dans des délais relativement serrés un développement de la motivation plus favorable. Nous en inspirant, nous formulons l'hypothèse 4 ⁽⁶⁾:

«Les formes d'acquisition autodirigées ont des effets positifs sur la motivation d'apprentissage, y compris à plus long terme.»

Terrain des études

La vérification des hypothèses a eu et a lieu dans le cadre d'expériences sur le terrain pour garantir la pertinence des études pour la pratique de l'enseignement. Les expériences sur le terrain ont porté dans chaque cas sur la première année de formation. Dans le cas des électriciens, la première étude a inclus quatre classes (N=69) dont deux étaient à enseignement essentiellement directif et deux à enseignement essentiellement orienté sur l'action. Une vaste étude de réplication a porté sur dix classes (N=224) dans le cas des électriciens et sur huit classes (N=189) dans le cas des électroniciens. Pour recenser le développement de la compétence et de la motivation, on a recensé des données à trois instants de mesure (test initial, test intermédiaire et test final). Le recensement de l'aptitude à résoudre des problèmes s'est limité à un recensement unique à la date du test final. Les éléments du test pour recenser le savoir déclaratif et procédural ont été mis au point avec des enseignants expérimentés et ont été approuvés par les enseignants pratiquant l'enseignement orienté

⁽⁶⁾ Pour des raisons de place, la vérification de l'hypothèse 4 sera ici uniquement sommaire, non sans référence à une constatation centrale. Pour un exposé approfondi: Knöll; Gschwendner; Nickolaus, 2006.

⁽⁷⁾ Pour donner une idée des problèmes sélectionnés et de leur association à des aspects de compétence, nous exposons ici, à titre d'exemple, un problème relatif au savoir déclaratif et un problème relatif au savoir procédural. Le problème suivant concerne le domaine du savoir procédural: «Un apprenti a loué une chambre et voudrait faire un calcul estimatif des frais d'énergie (frais d'électricité) qu'il devra supporter. Sa chambre est équipée d'un plafonnier, d'un téléviseur, d'un réfrigérateur et d'une plaque de cuisson. Quelles grandeurs doit-il déterminer et comment peut-il s'y prendre?». Le problème suivant concerne le domaine du savoir déclaratif: «En quels groupes est-il possible de répartir les matières selon leurs caractéristiques électriques?»

sur l'action et l'enseignement directif (7). L'aptitude à résoudre des problèmes a été recensée par un programme de simulation dans lequel ont été simulés des systèmes électrotechniques défectueux, au nombre de deux (électriciens) ou de trois (électroniciens) (8). L'aptitude à analyser les erreurs simulées dans les systèmes est recensée à l'aide d'un système de documentation qui tourne en parallèle.

L'enseignement lui-même a fait l'objet d'une documentation complexe, afin de déterminer la mesure (SLH) de l'autodirection et de l'orientation sur l'action. L'évaluation de ce fichier montre que des «formes mixtes» de méthodes sont pratiquées dans toutes les classes et que les classes à enseignement directif et orienté sur l'action diffèrent nettement au niveau des valeurs SLH atteintes. Outre les données de test concernant le développement de la compétence et de la motivation et les données documentaires concernant l'aménagement didactique méthodique de l'enseignement, ont également été recensées des données sur le contrôle des conditions, par exemple, sur la qualité de l'enseignement et sur la concertation entre formation scolaire et en entreprise.

Résultats sélectionnés des études

Nous présenterons ci-après les résultats en nous référant aux hypothèses. Le cadre donné nécessite une sélection; d'autres résultats seront présentés dans des articles ultérieurs; par ailleurs, il est renvoyé aux exposés plus détaillés de Nickolaus; Bickmann, 2002, Nickolaus; Heinzmann; Knöll, 2005, Nickolaus; Heinzmann; Knöll, 2006 et Knöll; Gschwendtner; Nickolaus, 2006.

Effets de décisions fondamentales d'ordre méthodologique sur le développement du savoir déclaratif

Dans la première étude limitée à quatre classes d'électriciens, les classes à enseignement directif et orienté sur l'action ne diffèrent pas notablement au niveau du savoir déclaratif, lors du test initial, mais de manière hautement significative en faveur des classes à enseignement directif, lors du

(8) Le logiciel mis en œuvre permet une simulation d'erreurs sur deux systèmes techniques (plaque de cuisson et visseuse à accu) et le diagnostic des erreurs au moyen de méthodes de contrôle (mesure du courant, de la tension et de la résistance). À cet effet, un appareil de mesure simulé était disponible, lequel pouvait être appliqué à des points de mesure prédéfinis du système technique. Pour la simulation de la plaque de cuisson, plusieurs points de mesure étaient disponibles: directement au niveau de l'alimentation en tension (réseau), à l'entrée et aux sorties du commutateur à 6 niveaux, dans les chemins électriques des trois résistances chauffantes. Le commutateur commande par l'intermédiaire de quatre sorties trois résistances chauffantes avec différentes variantes de câblage (câblages en série, en parallèle et mixte), lesquelles entraînent des variations de la puissance électrique dans la plaque de cuisson. En tant qu'erreur, il s'agissait de diagnostiquer des résistances chauffantes défectueuses. Dans le cas de la visseuse à accu étaient simulées les erreurs suivantes: une commande défectueuse (rép. 3), un moteur défectueux (rép. 4) et un accu défectueux (rép. 5). Le traitement des ordres de réparation était prévu dans un ordre tel que la complexité et la difficulté augmentaient successivement.

test intermédiaire et lors du test final. Conformément aux attentes, le savoir immature s'avère être le plus fort prédicteur (explication de variance: 22 %), mais la forme d'enseignement contribue également à expliquer la variance à raison de 5,5 % ⁽⁹⁾.

Dans la deuxième étude à plus grande échelle auprès des électriciens (dix classes), les classes à enseignement directif, malgré des performances initiales légèrement moins bonnes, obtiennent certes de meilleures valeurs moyennes que les classes à enseignement orienté sur l'action pour ce qui est du savoir déclaratif, au test intermédiaire et au test final, mais les différences restent en dessous de la limite de signification.

Les résultats sont similaires pour les classes d'électroniciens dans lesquelles on constate, à tous les instants de mesure, de légers avantages en faveur des classes à enseignement directif, lesquels ne s'avèrent toutefois pas significatifs, sur le plan statistique. En référence à l'hypothèse, nous pouvons retenir que, s'agissant du développement du savoir déclaratif, tendanciellement, les avantages escomptés sont certes intervenus, pour les classes à enseignement directif, mais que les différences restent toutefois généralement inférieures à la limite de signification.

Effets de décisions fondamentales d'ordre méthodologique sur le développement du savoir procédural

En référence aux deux études menées auprès des électriciens, on obtient ici des résultats entièrement contraires aux attentes; l'hypothèse selon laquelle le savoir procédural se développe plus favorablement dans les classes à enseignement orienté sur l'action ne se confirme pas non plus pour les électroniciens. Dans la première étude menée auprès des électriciens, l'étude initiale a permis de constater des différences nettes, mais pas significatives en faveur des classes à enseignement orienté sur l'action. Jusqu'au moment du test intermédiaire (fin du premier semestre), le spectre des performances s'est nettement décalé en faveur des classes à enseignement directif et, au test final, les différences des valeurs moyennes en faveur des classes à enseignement directif étaient significatives. Dans la deuxième étude menée auprès des électriciens, on obtient un résultat similaire. Des différences initiales en faveur des classes à enseignement orienté sur l'action s'inversent, de sorte qu'il existe des avantages significatifs en faveur des classes à enseignement directif dès le test intermédiaire, lesquels avantages, au test final, sont toutefois nettement moindres et ne sont plus significatifs. Dans une perspective de comparaison internationale, il semble intéressant de noter que la forme d'organisation de la formation de base (école à temps plein contre formation duale), qui varie également dans cette étude, contribue aussi substantiellement à expliquer la variance. La formation systématique des élèves à temps plein s'avère plus favorable pour le développement du savoir procédural; pour les électriciens, la combinaison de formation duale et d'enseignement orien-

⁽⁹⁾ Pour plus de détails, voir, Nickolaus/Heinzmann/Knöll, 2005.

té sur l'action à l'école professionnelle s'avère problématique. Il serait envisageable que ce résultat soit dû au fait que les problèmes liés à la construction d'une bonne base de savoir avec des élèves relativement faibles dans des formes d'enseignement orientées sur l'action sont plutôt renforcés qu'atténués par la formation non systématique des électriciens dans de petites entreprises.

L'étude auprès des classes d'électroniciens n'a pas mis en évidence d'influences significatives des formes d'enseignement sur le développement du savoir procédural.

En référence à l'hypothèse, on retiendra que celle-ci a été clairement falsifiée pour le domaine de l'étude. Dans le cas d'apprentis plus faibles (électriciens), on obtient, contrairement aux attentes, des avantages stables en faveur de l'enseignement directif; dans le cas des apprentis plus forts (électroniciens), l'approche méthodique s'avère dépourvue de pertinence pour le développement du savoir procédural.

Effets de décisions d'ordre méthodologique sur le développement de l'aptitude à résoudre des problèmes spécifiques à la profession

Les résultats des études concernant les classes d'électroniciens n'étant pas encore disponibles, nous nous limitons à la présentation des résultats de l'étude dans le cas des électriciens. Ainsi que cela a déjà été mentionné, l'aptitude à résoudre des problèmes spécifiques à la profession a été établie par le biais de l'aptitude à diagnostiquer des erreurs dans des systèmes électrotechniques. Dans la première étude, les analyses des apprentis se sont limitées à trois caractéristiques d'erreur différentes dans un système électrotechnique (visseuse à accu) sans intervention pédagogique entre les analyses d'erreurs. Pour la deuxième étude, en complément de la visseuse à accu, un autre système électrotechnique (plaque de cuisson) a été simulé avec deux erreurs. Le traitement de tous les ordres de réparation a été suivi de réflexions, dirigées par des enseignants, concernant une méthode systématique d'analyse d'erreurs. Les interventions étaient limitées à un temps d'environ 5 minutes chacune.

Le tableau synoptique suivant montre tout d'abord la fréquence de solution pour la première et la deuxième étude, compte non tenu de la qualité de la solution (qualité de l'argumentation, nombre des étapes de la solution).

Tandis que, dans la première étude, la variation des pourcentages de résolution est due en premier lieu à la caractéristique du problème, les interventions de réflexion sur la méthode de solution du problème introduites entre les problèmes jouent un rôle essentiel, dans la deuxième étude. Cette interprétation se fonde pour l'essentiel sur deux constatations partielles: a) l'évolution extrêmement différente de la fréquence de solution pour les ordres de réparation 3 et 4 concernant la visseuse à accu et b) les augmentations significatives des fréquences de solution entre les ordres de réparation 1 et 2 ainsi que 3 et 4 dans la deuxième étude. Tandis que le degré de difficulté des problèmes entre les ordres de réparation

Fig. 1: Analyses d'erreurs: fréquence de solution en %

	1 ^{re} étude (N = 69)		2 ^e étude (N = 152)	
	problème résolu	problème non résolu	problème résolu	problème non résolu
Réparation 1, plaque de cuisson	—	—	52,6	47,4
Réparation 2, plaque de cuisson	—	—	73,5	26,5
Réparation 3, visseuse à accu	63,8	36,2	55,3	44,7
Réparation 4, visseuse à accu	21,7	78,3	69,7	30,5
Réparation 5, visseuse à accu	59,4	40,6	62,7	37,3

1 et 2 est identique, la difficulté augmente nettement entre les ordres de réparation 3 et 4. Par conséquent, dans la première étude, les pourcentages de résolution sont nettement en chute dans le cas des ordres de réparation 3 et 4. Dans la deuxième étude, en revanche, l'intervention mène à des pourcentages de résolution nettement supérieurs malgré le degré de difficulté plus élevé, ces pourcentages étant environ trois fois plus élevés que ceux de la première étude. Cela signifie que des interventions, même courtes, dans lesquelles l'analyse des erreurs est expliquée en référence au système et de manière directive, c'est-à-dire conformément à un chemin d'analyse d'erreur et en expliquant celui-ci, ou dans lesquelles une réflexion sur l'analyse des erreurs est menée en commun par voie de questionnement et de développement, suffisent déjà comme point de départ d'une forte augmentation des compétences.

Si l'on suit l'hypothèse H2, l'aptitude à résoudre des problèmes typiques de la vie quotidienne devrait être mieux développée dans des classes à enseignement orienté sur l'action que dans des classes à enseignement directif. Des comparaisons de valeurs moyennes ne confirment toutefois pas cette hypothèse.

La première étude fait certes état d'avantages pour les classes à enseignement orienté sur l'action dans le cas des ordres de réparation 3, 4 et 5 (tableau 2), mais ceux-ci restent inférieurs à la limite de signification.

La deuxième étude, contrairement aux attentes, fait état d'avantages pour les classes à enseignement directif dans le cas des différentes de-

Fig. 2: Analyses d'erreurs: valeurs moyennes et résultats de comparaisons des valeurs moyennes

	1 ^{re} étude (N = 69)		2 ^e étude (N = 152)	
	problème résolu	problème non résolu	problème résolu	problème non résolu
Réparation 1 (plaque de cuisson 1)			3,50	3,22 n.s.
Réparation 2 (plaque de cuisson 2)			4,40	3,90 *
Réparation 3 (visseuse à accu)	3,05	3,12 n.s.	3,89	3,31 *
Réparation 4 (visseuse à accu)	1,60	2,06 n.s.	4,25	3,84 n.s.
Réparation 5 (visseuse à accu)	3,06	3,44 n.s.	3,92	3,91 n.s.

mandes de réparation. Ici, il est surtout surprenant de constater, en partie, que les classes à enseignement directif obtiennent de meilleurs résultats lors du changement de système (transfert). Cette constatation surprenante nous semble pouvoir être expliquée en premier lieu par le meilleur savoir des classes à enseignement directif, lequel ne s'avère du moins pas plus inerte que celui des classes à enseignement orienté sur l'action et peut être identifié comme étant le plus fort prédicteur de l'aptitude à résoudre des problèmes spécifiques à la profession.

Il semble également remarquable que, à la différence du savoir procédural, l'aptitude à résoudre des problèmes se développe moins favorablement dans le cas des apprentis qui ont reçu une formation scolaire que dans le cas de ceux qui ont reçu une formation dans un système dual.

En résumé, on retiendra donc que, contrairement aux attentes, les classes à enseignement orienté sur l'action ne sont nullement toutes meilleures, mais obtiennent même en partie des résultats significativement moins bons, que de brèves interventions de réflexion sur le comportement de l'analyse d'erreurs, de type directif et relatives au système, ont de considérables effets positifs et que le savoir procédural contribue le plus à expliquer l'aptitude à résoudre les problèmes. D'après nos constatations, l'hypothèse H2 n'est pas plausible. Nous considérons qu'il serait intéressant d'examiner la question de savoir s'il convient d'interpréter le rapprochement des performances tel qu'il peut être constaté dans la deuxième étude, et qui confirme au moins partiellement l'hypothèse H3, comme indiquant que des différences de performances qui existent éventuellement disparaissent rapidement dans le cadre de la pratique professionnelle. Il est possible que, dans les débats actuels concernant l'aménagement didactique et méthodique de la formation, les attentes envers la contribution de celui-ci au développement de la compétence d'action professionnelle soient trop haut placées et que des variables plus significatives telles que les potentiels d'apprentissage du travail professionnel (cf., p. ex., Curtain, 2000, p. 41), ne soient pas prises en considération.

À titre complémentaire, il conviendrait de faire observer que H4 tend à se confirmer, mais que les différences du développement de la motivation entre les formes d'enseignement restent généralement inférieures à la limite de signification. Des tendances plus nettes ainsi que, partiellement, des avantages significatifs du développement motivationnel dans des classes à enseignement orienté sur l'action se manifestent surtout chez les électroniciens. Sont ici significatives les différences entre les variantes de motivation extrinsèque et intrinsèque. Chez les électriciens, la première étude a révélé des avantages tendanciels allant dans le même sens, c'est-à-dire que les élèves des classes à enseignement orienté sur l'action sont plus souvent motivés intrinsèquement, ceux des classes à enseignement directif, en revanche, étant plus souvent motivés extrinsèquement. Dans la deuxième étude, établie à plus grande échelle, aucune différence significative du développement de la motivation ne peut être constatée

entre classes à enseignement directif et classes à enseignement orienté sur l'action. En général, c'est-à-dire indépendamment de la forme d'enseignement, un développement défavorable de la motivation se manifeste au cours de la première année de formation ⁽¹⁰⁾.

Discussion des résultats

Globalement, on retiendra que ces constatations donnent lieu, en partie, à de considérables doutes sur la validité générale d'hypothèses théoriques courantes concernant les rapports entre décisions fondamentales d'ordre méthodologique et développement de la compétence et de la motivation dans la formation électrotechnique de base. Il n'a pas encore été répondu à la question de savoir si cela se confirme également dans la suite de la formation et dans d'autres métiers technico-industriels. L'état de la recherche, plutôt insatisfaisant, porte toutefois à admettre que, dans d'autres domaines de métiers technico-industriels également, la confirmation d'hypothèses courantes soulève de considérables problèmes (Ni-ckolaus; Riedl; Schelten, 2005). En tant que cause des constatations en majeure partie contraires aux attentes et en même temps stables, on envisagera différentes approches d'explications.

Premièrement, il serait envisageable que la spécificité du domaine joue un rôle et que le degré d'abstraction relativement élevé des contenus de l'enseignement électrotechnique ne permette pas aux avantages de l'environnement d'apprentissage constructiviste de prendre effet.

Deuxièmement, il conviendrait d'envisager de faire intervenir dans les réflexions, en tant que cause, la qualité de l'enseignement dans les limites des décisions fondamentales d'ordre méthodologique. Il se peut également que les enseignants ne soient pas encore aussi familiarisés avec la mise en œuvre du paradigme actuel qu'avec les formes d'enseignement traditionnelles. Les données qualitatives recensées aux fins du contrôle des conditions n'étaient toutefois pas cette hypothèse.

Troisièmement, il vient naturellement à l'esprit de supposer que l'état des constatations contraire aux attentes est le fait de la situation des études dans le parcours de la formation. En d'autres termes, il se peut que l'enseignement orienté sur l'action ne déploie ses potentiels qu'au niveau spécialisé (par exemple, à la troisième année de formation), si, sur une base préalablement acquise, des applications spécifiques du savoir fondamental prédominent (voir également Tenberg, 1997).

Quatrièmement, il conviendrait de vérifier s'il y a lieu de chercher les causes dans des équilibres plus ou moins réussis de l'autodirection et de la direction par des tiers ou dans le contexte et la systématique professionnelle. Dans l'ensemble, nos résultats étaient partiellement l'hypo-

⁽¹⁰⁾ L'amotivation et la motivation extrinsèque augmentent, la motivation introjectée, identifiée et intrinsèque ainsi que l'intérêt diminuent.

thèse formulée préalablement à l'étude chez les électroniciens, selon laquelle les conditions relativement défavorables pour les électriciens sont la cause du développement des performances contraire aux attentes dans les classes à enseignement orienté sur l'action. Du moins des développements des performances significativement plus favorables ne se présentent-ils pas dans les classes à enseignement directif, dans le cas des électroniciens plus forts sur le plan cognitif, à la différence des électriciens.

À notre avis, les résultats que nous venons de présenter sont l'occasion de motiver les décisions d'ordre méthodologique de manière plus différenciée que ce n'est actuellement souvent le cas et de soumettre la solidité d'hypothèses courantes à un examen critique. D'autres études, notamment relatives à des influences spécifiques aux domaines et aux formations, s'avèrent également nécessaires. Des études comparatives pertinentes à l'échelle internationale seraient aussi certainement très intéressantes, lesquelles permettraient également d'examiner les effets de conditions macrostructurelles (formation duale et formation scolaire à temps plein).

Bibliographie

- Achtenhagen, F.; Grubb, W. N. Vocational and occupational education: pedagogical complexity, institutional diversity. In *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*, Washington, 2001, p. 604-639.
- Achtenhagen, F.; Thàng, P.-O. (dir.) *Transferability, flexibility and mobility as targets of vocational education and training*, Göttingen: Hogrefe, 2002.
- Achtenhagen, F. Greetings and introduction. In Achtenhagen, F.; Thàng, P.-O. (dir.) *Transferability, flexibility and mobility as targets of vocational education and training*. Göttingen: Hogrefe, 2002, p. 10-12.
- Beck, K. (dir.) *Teaching-Learning Processes in Vocational Education*. Frankfurt-sur-le-Main: Peter Lang (*Konzepte des Lehrens und Lernens*, vol. 5), 2002.
- Beck, K.; Dubs, R. (dir.) *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung: kognitive, motivatorische und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, suppl. 14, Stuttgart, 1998.
- Beck, K.; Heid, H. (dir.) *Lehr- Lern- Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung: Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, suppl. 13, Stuttgart, 1996.
- Bendorf, M. *Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers. Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag GWV, 2002.
- Bracht, G. H. Experimentelle Faktoren in Beziehung zur Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. In Schwar-

- zer, R.; Steinhagen, K. (dir.) *Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden*. Munich: Kösel, 1975, p. 94-108.
- Bransford, J. D.; Brown, A. L.; Cocking, R. R. (dir.) *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press, 2000.
- Bruijn, de E. Une nouvelle approche pédagogique et didactique dans l'enseignement professionnel aux Pays-Bas: des intérêts institutionnels aux ambitions des élèves. In *Revue européenne de formation professionnelle*, 2004/1, n° 31, p. 32-42.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche] (dir.) *Berufsbildungsbericht 2004*. Bonn: BMBF, 2004.
- Carver, p. M.; Klahr, D. *Cognition and instruction: twenty-five years of progress*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.
- Curtain, R. L'entreprise de l'avenir: ses incidences sur la formation professionnelle. In *Revue européenne de formation professionnelle*, 2000/1, n° 19, p. 33-42.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
- Flammer, A. Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. In Schwarzer, R.; Steinhagen, K. (dir.) *Adaptiver Unterricht: zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden*. Munich: Kösel, 1975, p. 27-41.
- Fraser, B. J. et al. Syntheses of educational productivity research. In *International Journal of Educational Research*, 1987, vol. 11, n° 2, p. 145-252.
- Halfpap, K. Développement de programmes pédagogiques dans le cadre de la formation professionnelle duale en Allemagne. In *Revue européenne de formation professionnelle*, 2000/3, n° 21, p. 34-42.
- Hardt, B. et al. Untersuchungen zu Motivierungspotential und Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In Beck, K.; Heid, H. (dir.) *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung: Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, suppl. 13, Stuttgart, 1996, p. 128-149.
- Helmke, A.; Weinert, F.E. Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In Weinert F.E. (dir.) *Psychologie des Unterrichts und der Schule: Enzyklopädie der Psychologie*, Göttingen: Hogrefe, 1997, vol. 3, p. 71-176.
- Howe, F. *Elektroberufe im Wandel: ein Berufsfeld zwischen Tradition und Innovation*. Hambourg: Dr Kovac, 2004.
- Knöll, B.; Gschwendtner, T.; Nickolaus, R. Einflüsse methodischer Grundentscheidungen auf die Entwicklung zentraler Aspekte beruflicher Handlungskompetenz in anforderungsdifferenten gewerblich-technischen

- Ausbildungsberufen. In Gonon, P.; Klauser, F.; Nickolaus, R. (ed.): *Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben*. Opladen: Barbara Budrich, 2006, p. 27-40.
- Lewalter, D. et al. Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. In Beck, K.; Dubs, R. (dir.) *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung: kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, suppl. 14, Stuttgart, 1998, p. 143-168.
- Magnusson, S.J.; Palincsar, A.S. The learning environment as a site of science education reform. In *Theory Into Practice*, 1995, vol. 34, n° 1, p. 43-50.
- Mulder, R. Innovation in secondary vocational education: problem based learning in technical education. In Achtenhagen, F.; Thång, P.-O. (dir.) *Transferability, flexibility and mobility as targets of vocational education and training*, Göttingen, 2002, p. 54-65.
- Nickolaus, R.; Bickmann, J. Kompetenz- und Motivationsentwicklung durch Unterrichtskonzeptionsformen. In *Die berufsbildende Schule*, vol. 54, n° 7-8, p. 236-243.
- Nickolaus, R.; Heinzmann, H.; Knöll, B. Differenzielle Effekte von Unterrichtskonzeptionsformen in der gewerblichen Erstausbildung. In Eckert, M.; Reinisch, H.; Tramm, T. (dir.) *Tagungsband zur Herbsttagung 2003 der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik [en cours d'impression]*.
- Nickolaus, R.; Heinzmann, H.; Knöll, B. Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1/2005, p. 58-78.
- Nickolaus, R.; Riedl, A.; Schelten, A. Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 4/2005, p. 507-532.
- Nickolaus, R. *Differenzielle Effekte von Unterrichtskonzeptionsformen in der gewerblichen Erstausbildung. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Gewährung einer Sachbeihilfe*,. Hanovre, 2001.
- Nickolaus, R. Handlungsorientierung als dominierendes didaktisch-methodisches Prinzip in der beruflichen Bildung: Anmerkungen zur empirischen Fundierung einschlägiger Entscheidungen. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2000/2, n° 96, p. 190-206.
- Ott, B. Structures et objectifs d'une formation professionnelle globale. In *Revue européenne de formation professionnelle*, 1999/2, n° 17, p. 55-65.
- Prenzel, M. et al. Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In Beck, K.; Heid, H. (dir.) *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung: Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Zeit-*

- schrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, suppl. 13, Stuttgart, 1996, p. 109-127.
- Prenzel, M.; Drechsel, B.; Kramer, K. Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. In Beck, K.; Dubs, R. (dir.) *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung: kognitive, motivationalale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, suppl. 14, Stuttgart, 1998, p. 169-187.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In Klix, F.; Spada, H. (dir.) *Wissen: Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1998, p. 457-500.
- Sembill, D. et al. Prozessanalysen selbstorganisierten Lernens. In Beck, K.; Dubs, R. (dir.) *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung: kognitive, motivationalale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, suppl. 14, Stuttgart, 1998, p. 75-79.
- Straka, G.; Macke, G. *Lern-lehr-theoretische Didaktik*. Münster: Waxmann, 2002.
- Strohschneider, S. Problemlösen und Intelligenz: über Effekte der Konkretisierung komplexer Probleme. In *Diagnostica: Zeitschrift für Psychologische Diagnostik und differentielle Psychologie*, 1991, vol. 37, p. 353-371.
- Tenberg, R. *Schüleraussagen und Verlaufsuntersuchung über einen handlungsorientierten Metalltechnikunterricht*. Francfort-sur-le-Main: Lang, 1997.
- Terhart, E. *Lehr-Lernmethoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim: Juventa, 1997.
- Wang, M. C.; Haertel, G. D.; Walberg, H. J. Toward a knowledge base for school learning. In *Review of Educational Research*, 1993, vol. 63, n° 3, p. 249-294.
- Weinert, F.E. Lehr-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitwende: im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? In *Unterrichtswissenschaft*, vol. 28, 2000, 1, p. 44-48.
- Wild, K. P.; Krapp, A. Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In Beck, K.; Heid, H. (dir.) *Lehr- Lern- Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung: Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, suppl. 13, Stuttgart, 1996, p. 90-107.

La FEP basée sur les compétences selon les chercheurs néerlandais

Renate Wesselink

Professeur assistant, chaire Enseignement et étude des compétences, université et centre de recherche de Wageningen, Pays-Bas

Harm J. A. Biemans

Professeur assistant, chaire Enseignement et étude des compétences, université et centre de recherche de Wageningen, Pays-Bas

Martin Mulder

Chaire Enseignement et étude des compétences, université et centre de recherche de Wageningen, Pays-Bas

Elke R. van den Elsen

Développement de la formation, Technische Unie, Pays-Bas

RÉSUMÉ

Le concept de compétence est de plus en plus souvent employé pour (re)définir la FEP. Dans la FEP basée sur les compétences, les disciplines académiques ne constituent plus le point de départ pour définir les programmes d'études. Ce sont désormais les compétences nécessaires au monde du travail qui en constituent la base. L'apprentissage fondé sur les compétences est une tendance dominante dans la FEP dans plusieurs pays, parce qu'il permet de réduire le nombre de problèmes soulevés lors de la transition entre l'école et le monde du travail. L'étude vise à développer un modèle de FEP basé sur les compétences par le biais de réunions d'un groupe de discussion et une étude Delphi. Elle a été réalisée par des chercheurs néerlandais et peut aider les institutions de FEP à développer une méthode d'apprentissage basée sur les compétences.

Mots clés

Vocational education, Delphi study, competencies, the Netherlands, curriculum design, educational reform

Formation professionnelle, étude Delphi, Pays-Bas, définition des programmes d'études, réforme de l'enseignement

Introduction

L'apprentissage basé sur les compétences favorise l'apprentissage dans une économie caractérisée par des changements rapides et complexes (Velde, 1999). L'apprentissage basé sur les compétences est, dès lors, une tendance dominante de la FEP en Australie, au Royaume-Uni, aux États-Unis, en Allemagne et aux Pays-Bas (Velde, 1999; Mulder, 2003; Descy et Tessaring, 2001). L'apprentissage basé sur les compétences est également une tendance parce que, par rapport aux prévisions, il pose moins de problèmes de transition entre l'école et le monde du travail (Biemans et al., 2004). Plusieurs pays sont actuellement confrontés à des difficultés dans le domaine de la transition des diplômés vers le marché du travail. Les étudiants ont encore beaucoup à apprendre avant de pouvoir fournir les performances qu'on est en droit d'attendre des employés. Dans le cadre de la FEP basée sur les compétences, les disciplines académiques ne constituent plus le point de départ pour définir le programme d'études. Elles ont été remplacées par les compétences requises dans le monde du travail. Par conséquent, on attend des étudiants qu'ils obtiennent de meilleurs résultats en entrant sur le marché du travail, parce qu'ils y sont mieux préparés sur le plan des compétences requises.

Aux Pays-Bas, le débat sur «l'utilité et l'inutilité» de l'apprentissage basé sur les compétences est très animé (Korthagen, 2004; Tillema, 2004). Biemans et al. (2004) décrivent, outre la valeur ajoutée de la FEP, plusieurs difficultés susceptibles de surgir dans l'application de l'apprentissage basé sur les compétences. L'une de ces difficultés porte sur la définition du concept de compétence. Selon Nijhof (2003, in Mulder et al., 2003), la définition de programmes d'études, de processus apprenant et de procédures d'évaluation basés sur les compétences passe obligatoirement par la définition précise du concept de compétence. Une autre difficulté importante concerne l'évaluation, qui peut être considérée comme le talon d'Achille de l'apprentissage basé sur les compétences. Selon Biemans et al. (2004), l'évaluation des compétences est un processus qui exige beaucoup de temps et d'efforts. Par ailleurs, le fait de développer et utiliser une évaluation valable et fiable est aussi nécessaire que complexe. En dépit de ces difficultés et de certaines critiques fondées, le concept d'apprentissage basé sur les compétences demeure très répandu dans la FEP. Plusieurs auteurs ont tenté de définir l'apprentissage basé sur les compétences (Klarus, 2004; Mulder, 2004; Onstenk, De Bruijn et Van den Berg, 2004), mais une étude approfondie s'impose toujours pour parvenir à un consensus sur un modèle. C'est précisément l'objectif de la présente étude. Le consensus et la clarté s'imposent d'autant plus que, à partir d'août 2006, les établissements de FEP de l'enseignement secondaire supérieur aux Pays-Bas commenceront à utiliser des profils basés sur les compétences pour constituer le point de départ de leur programme d'études. Bien que les milieux politiques soient favorables à l'apprentissage basé

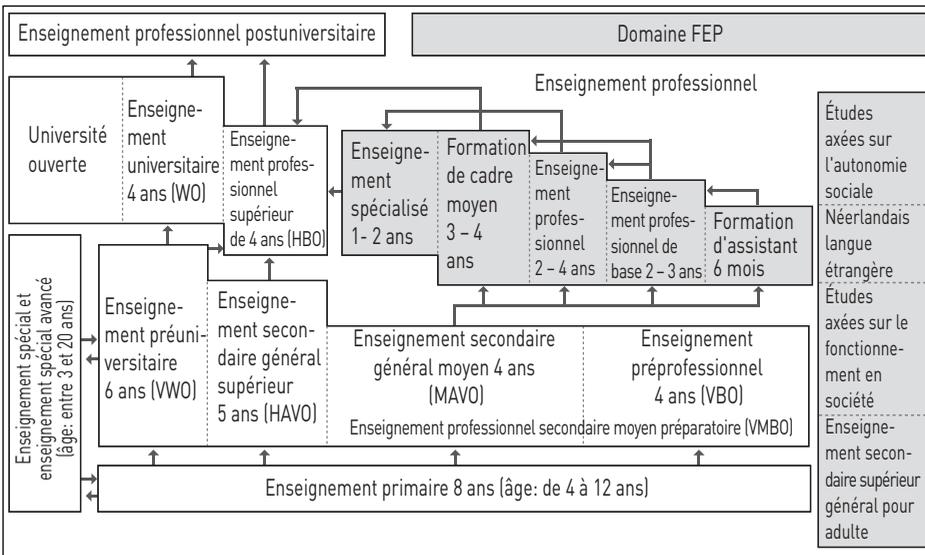
sur les compétences, c'est aux chercheurs qu'il appartient de mener une réflexion critique sur ces évolutions. Avant de procéder à une description de l'étude, une explication succincte du système éducatif néerlandais est fournie ci-après.

Le graphique 1 présente le système éducatif néerlandais. On distingue deux voies possibles menant soit à l'université soit à l'emploi; l'une passe par l'enseignement général et l'autre par l'enseignement professionnel. La voie professionnelle peut mener les étudiants jusqu'à l'université, mais elle vise essentiellement à la qualification en vue d'un emploi. Le modèle élaboré par la présente étude peut être appliqué à deux niveaux de l'enseignement professionnel, à savoir, l'enseignement professionnel secondaire et l'enseignement professionnel supérieur. Les chiffres (www.bveraad.nl) illustrent l'importance de l'enseignement professionnel aux Pays-Bas. En 2003, quelque 625 000 étudiants âgés de 12 à 18 ans environ se sont inscrits dans l'enseignement professionnel secondaire et 375 000 étudiants âgés de 18 à 22 ans se sont inscrits dans l'enseignement professionnel supérieur. Dans le secteur de l'enseignement secondaire, l'enseignement professionnel compte le plus grand nombre d'étudiants.

Cadre théorique

L'enseignement basé sur les compétences (*competency*) est un concept qui existe depuis plusieurs dizaines d'années et qui tire son origine des États-Unis. Dans les années 1960, il portait le titre de «formation des enseignants basée sur les performances» (Olesen, 1979). Durant ces an-

Tableau 1: Système éducatif des Pays-Bas



nées, l'enseignement basé sur les compétences était caractérisé par les analyses détaillées des aspects comportementaux des tâches professionnelles. Le terme anglais *competency* (compétence, aptitude) est défini comme une caractéristique sous-jacente d'une personne, liée par un lien de causalité à sa performance professionnelle efficace ou supérieure (Boyatzis, 1982). Les tâches des professionnels étaient décrites sous la forme de listes détaillées de fragments et d'éléments pouvant être évalués. Selon Barnett (1994), les compétences décrites de manière plus comportementale ne peuvent fournir de lignes directrices pour un programme d'études, en raison du niveau de détails fourni dans la description. Le concept étudié par Grant et al. (1979), dans les années 1960 et 1970, diffère de l'approche actuellement adoptée en Europe en ce qui concerne les compétences. En Europe, l'approche adoptée dans le domaine de la compétence tend à être davantage intégrée (Eraut, 1994; Biemans et al., 2004). Selon cette approche, on entend par le terme anglais *competence* (compétence) la capacité intégrée orientée sur les performances d'une personne ou d'une organisation à atteindre un résultat spécifique (Mulder, 2001, p. 76). Les compétences, les aptitudes, au sens de *competency*, en anglais, désignent un aspect du comportement, tandis que la compétence au sens de *competence*, en anglais, est axée sur la capacité intégrée d'une personne et lui permet d'accomplir certaines tâches. Une «personne compétente» est une personne qui possède un certain degré de compétence. Lorsqu'une personne a développé toutes les compétences nécessaires à un emploi spécifique, il ou elle obtient une qualification. Cette description de la compétence se focalise sur les approches principales. Elle ne sous-entend pas qu'il n'en existe pas d'autres. Aux États-Unis et en Europe, les approches comportementales intégrées peuvent être reconnues.

Dans le cadre de l'approche intégrée de la compétence, l'apprentissage est envisagé selon une perspective constructiviste sociale. L'hypothèse de base de cette approche, qui était au départ une approche psychosociale, est que les êtres humains construisent leur réalité (sociale) en interagissant avec autrui (Simons, 2000). La naissance du constructivisme est à rechercher dans le sentiment d'insatisfaction suscité par les théories de la connaissance issues de la tradition philosophique occidentale. L'hypothèse de base du constructivisme est que la connaissance et le savoir-faire ne sont pas des produits pouvant être transférés d'une personne à l'autre. La connaissance et le savoir-faire sont le résultat des activités d'apprentissage des apprenants (Glaser, 1991). Le constructivisme englobe différentes approches, allant de l'approche individualiste radicale à l'approche constructiviste plus sociale. L'approche constructiviste sociale, en particulier, influence les réflexions sur l'apprentissage basé sur les compétences. Du point de vue plus constructiviste (social) de l'apprentissage, les individus construisent leurs propres vérités et connaissances. La construction de la connaissance a essentiellement lieu dans un cadre social; de sorte qu'un groupe de personnes construit sa propre vérité ou réalité so-

ciale. Pour cette raison, l'apprentissage ne devrait plus être considéré comme un processus de stimulus et de réaction. L'apprentissage requiert une autorégulation et la constitution de structures conceptuelles par la réflexion et l'abstraction (Von Glasersfeld, 1995).

L'approche constructiviste intégrée et sociale de l'apprentissage a une influence majeure sur l'approche de l'apprentissage basé sur les compétences utilisée dans la présente étude. Outre ces influences majeures, d'autres apports théoriques ont contribué à la définition du concept d'apprentissage basé sur les compétences. Les concepts théoriques les plus importants sont décrits brièvement dans un premier ensemble de dix principes pour l'apprentissage basé sur les compétences (Mulder, 2004), qui a constitué le point de départ des réunions du groupe de discussion et de l'étude Delphi.

Sur la base d'expériences menées aux États-Unis, où l'enseignement basé sur les compétences n'a pas remporté le succès espéré en raison de son caractère détaillé, aux Pays-Bas, on a prôné de plus en plus l'utilisation d'unités plus grandes et plus utiles comme points de départ pour définir les programmes d'études. Cette tendance a suscité un regain d'intérêt pour les principaux problèmes professionnels, les profils de compétence professionnelle et les descriptions d'emploi et mené à l'élaboration du 1^{er} principe: «Vérifier à quels emplois et rôles les étudiants aboutissent à l'issue de leurs études et déterminer les problèmes professionnels essentiels qui se posent dans ces emplois et rôles.»

La fragmentation de l'enseignement qui a été évoquée a influencé les programmes d'études. Elle a stimulé la demande d'intégration des programmes d'études (Tanner et Tanner, 1995) et réduit celle d'approches disciplinaires pures. Il a été estimé que la théorie et la pratique devaient être mieux alignées et que les éléments de la pratique professionnelle devaient être considérés comme le point central dans la définition des programmes d'études. Cette évolution a mené à l'élaboration du 2^e principe: «Identifier les problèmes professionnels essentiels qui aboutissent à la définition des programmes d'études.»

Dès les années 1990, McClelland (1998) a fait valoir que la reconnaissance du développement devrait être organisée par des évaluations transparentes fondées sur des critères. Le développement de la compétence devrait être mesuré avant, pendant et après le processus apprenant. Ces évolutions ont abouti à l'élaboration de deux principes – le 3^e principe: «Récompenser le développement de la compétence par des évaluations réalisées par plusieurs évaluateurs» et le 4^e principe: «Les compétences déjà acquises avant le processus apprenant doivent être évaluées».

L'intégration des connaissances, du savoir-faire et des attitudes constitue une caractéristique essentielle de la compétence. Dans les processus apprenants, cette intégration doit être réalisée pour garantir que les tâches pratiques peuvent être exécutées avec succès. Il importe que les étudiants puissent se représenter la pratique (Eraut, 1994). Il importe également qu'ils puissent situer leur expérience (l'apprentissage) dans la pratique, de

manière à comprendre quelles activités apprenantes contribuent à la réussite de leurs performances. Le développement de la compétence passe nécessairement par une réflexion critique sur la diversité des tâches et des situations problématiques qu'un étudiant rencontrera dans la pratique (Schön, 1983). La réflexion critique permet d'étendre et approfondir les expériences d'apprentissage et ces processus sont responsables du développement de la compétence. Ces théories ont mené à trois autres principes. Le 5^e principe établit qu'il faut situer l'apprentissage dans un contexte reconnaissable et significatif. Le 6^e principe établit qu'il est nécessaire de relier la théorie à la pratique: laisser les étudiants faire des expériences et les amener à réfléchir sur celles-ci. Enfin, selon le 7^e principe, il est nécessaire d'intégrer les connaissances, le savoir-faire et les attitudes dans les processus apprenants.

Lors de la conception des processus apprenants en vue du développement de la compétence, il importe de soutenir les processus apprenants des étudiants et d'accroître leur autonomie en fonction des progrès accomplis (Van Merriënboer, 1997). Afin de donner pleinement aux étudiants la possibilité d'évoluer, il faut mettre sur pied un environnement d'apprentissage motivant qui stimule toutes leurs possibilités de développement. Cette notion mène au 8^e principe: «Faire en sorte que les étudiants soient à la fois de plus en plus responsables de leurs propres processus apprenants et capables de les orienter».

Dans un environnement d'apprentissage fondé sur les compétences et les aptitudes, l'étudiant est intégré dans une communauté de pratique (Wenger, 1998). Les étudiants sont considérés comme de jeunes collègues et non pas comme des étudiants ou des personnes en formation. Les enseignants jouent le rôle de moniteurs et d'experts qui participent à la construction de la connaissance des étudiants à travers un dialogue respectueux. Ces théories ont permis d'élaborer le 9^e principe, à savoir, «Les enseignants doivent être encouragés à remplir leur rôle de moniteurs».

Le développement de la compétence peut être réalisé pour chaque individu au travers de programmes et portefeuilles de développement personnel, dans lesquels le développement de la compétence peut être enregistré. Selon Onstenk (1997), il convient d'être attentif non seulement aux compétences nécessaires à l'exercice d'une profession, mais également à celles relatives à la communication, à l'apprentissage ou à la conception, car ces dernières sont tout aussi importantes pour survivre dans la société moderne. Les programmes d'études basés sur les compétences doivent préparer les étudiants à l'apprentissage tout au long de la vie. Cette notion a mené au 10^e principe à savoir, «Il est nécessaire que le programme d'études fournisse une base permettant de développer des compétences pour la carrière future, en accordant une attention particulière à la capacité d'apprendre à apprendre les compétences.»

Les théories précitées tiennent compte d'aspects distincts de l'éducation (ou du développement de l'éducation). Toutefois, le fait de développer un enseignement basé sur les compétences exige qu'on examine tous

les aspects de l'enseignement. Les différentes théories mentionnées ci-dessus ne sont pas réservées exclusivement à l'apprentissage basé sur les compétences et c'est ensemble que tous les principes constituent un cadre unique permettant le développement d'un enseignement basé sur les compétences. Comme il n'existe pas encore de consensus sur un ensemble de principes, il s'agit d'un ensemble de théories différentes. La troisième partie de l'article décrit un processus qui a permis d'aboutir à un consensus sur les principes de l'enseignement basé sur les compétences.

Méthode

Le point de départ est constitué par la liste des 10 principes de l'apprentissage basé sur les compétences (Mulder, 2004). Les chercheurs ont assemblé ces principes pour en faire un modèle. Le modèle utilisé par la Fondation européenne de la gestion de la qualité (EFQM) constitue la base de ce modèle. L'EFQM est un modèle d'amélioration des entreprises composé de neuf points qui sont appliqués par étapes. Les principes constituent la base du modèle de cette étude. Chaque principe est appliqué au moyen de variables et ces variables constituent la base de la description des quatre étapes, qui peuvent être décrites comme suit: non basé sur les compétences, à peine basé sur les compétences, partiellement basé sur les compétences et entièrement basé sur les compétences. L'enseignement qui n'est pas basé sur les compétences peut être défini comme étant l'enseignement traditionnel. Le transfert de connaissances est au cœur de cette étape. La deuxième étape peut être définie essentiellement comme étant un transfert de connaissances, bien que ce transfert s'accompagne d'exemples ou d'études de cas tirés de la pratique. La troisième phase, qui est partiellement basée sur les compétences, signifie que, dans une certaine mesure, l'approche disciplinaire de l'enseignement est remplacée par l'approche selon laquelle la pratique a un rôle significatif à jouer. Dans la quatrième et dernière phase, l'enseignement est entièrement conçu sur la base des compétences et des problèmes professionnels essentiels.

Le modèle décrit ci-dessus a constitué le point de départ de la méthode d'étude mixte. Une session de groupe de discussion et une étude Delphi ont été réalisées. La session du groupe de discussion permet aux participants de débattre d'un sujet spécifique pour dégager une compréhension commune et une représentation partagée dans un délai relativement court. Une étude Delphi vise à obtenir un résultat partagé exact, au moyen d'un ensemble de questionnaires séquentiels contenant des informations résumées et des informations en retour obtenues dans les réponses fournies au préalable (Delbecq et al., 1975). L'étude a opté pour un groupe de discussion et une étude Delphi.

Quelque 30 experts ont été invités à participer aux groupes de discussion et ensuite à l'étude Delphi. Ils ont été sélectionnés sur la base de leur

expertise (dans le domaine de la recherche) dans le domaine de l'apprentissage basé sur les compétences et des articles qu'ils ont publiés. Quinze experts ont répondu de manière positive. La plupart des autres experts (15) ont également réagi de manière positive, tout en soulignant la nécessité d'une recherche, mais ils n'ont pas pu participer à l'étude faute de temps. Les 15 experts qui ont accepté de participer provenaient de huit instituts de recherche des Pays-Bas.

L'étude a été divisée en trois cycles. Le premier cycle consistait en une session de groupe de discussion, durant laquelle le premier ensemble de 10 principes a été débattu et les résultats traités dans ce cadre. L'étude Delphi a eu lieu par la suite. Les participants ont été invités à remplir deux questionnaires et à noter s'ils approuvaient les principes, les variables et les étapes modifiés. Ils pouvaient fournir une réponse allant de 1 «entièrement d'accord» à 5 «pas du tout d'accord» et pouvaient également ajouter des commentaires. Dans le premier questionnaire, les participants pouvaient commenter tous les aspects des principes, en donnant une note et en apportant des commentaires. Dans le deuxième questionnaire, il a été décidé de demander aux personnes interrogées de réagir en donnant une note pour chaque aspect et en commentant le principe dans son ensemble. Cette décision a été prise afin de se faire une meilleure idée des principes dans leur ensemble car, dans le premier questionnaire, certains commentaires des personnes interrogées étaient incohérents. Les notes et les commentaires des participants ont été analysés. Les notes étaient essentiellement utilisées pour déterminer quelle était l'opinion générale sur un principe et son application. Lorsqu'un principe était évalué à «1» et «2» en moyenne, aucun changement n'était envisagé. Pour les notes moyennes entre «2» et «3», un changement était envisagé très sérieusement. Pour les notes supérieures à «3», des changements étaient presque toujours apportés. Les commentaires ont été utilisés pour modifier les principes. Pour la décision finale en ce qui concerne les changements, trois chercheurs devaient s'accorder sur les changements proposés. L'étude Delphi a été terminée lorsque la note globale de chaque principe était devenue satisfaisante (note moyenne entre «1» et «2») et que les participants n'avaient pas formulé de nouvelles propositions.

Les 15 participants ont participé à la première session du groupe de discussion et au premier cycle de l'étude Delphi et 9 participants sur 15 ont renvoyé le questionnaire. Lors du deuxième cycle de l'étude Delphi, 7 participants sur 15 ont renvoyé le questionnaire. L'étude Delphi exige l'engagement des participants sur une période plus longue. Malheureusement, certains participants ne se sont pas impliqués jusqu'à la fin de l'étude.

Résultats

Le tableau 1 résume les notes moyennes, les déviations standard et le nombre de personnes interrogées en ce qui concerne les différents aspects du cadre conceptuel des premier et deuxième cycles de l'étude Delphi. Les principes finals et les mesures d'application sont repris dans le tableau.

Tableau 1: Résultats du premier et deuxième cycles de l'étude Delphi, ainsi que les moyennes et les écarts types (ET)
 1 = «je suis entièrement d'accord», 2 = «je suis d'accord dans une large mesure», 3 = «je n'ai pas d'avis», 4 = «je ne suis pas d'accord», 5 = «je ne suis pas du tout d'accord»

Principe	Résultats cycle 1			Résultats cycle 2		
	Moyenne	ET	N	Moyenne	ET	N
1. Les compétences qui servent de base au programme d'études sont définies.	1,56	0,527	9	1,43	0,535	7
Contenu des variables	1,78	0,441	9	1,86	0,690	7
Division et contenu des étapes 1 à 4	2,00	1,00	9	1,86	0,690	7
2. Les problèmes professionnels essentiels sont l'unité organisatrice de la (re)définition du programme (apprentissage et évaluation).	1,67	0,500	9	1,29	0,488	7
Contenu des variables	1,83	0,612	9	1,71	0,756	7
Division et contenu des étapes 1 à 4	2,11	0,601	9	1,71	0,756	7
3. Le développement des compétences des étudiants est évalué avant, pendant et après le processus apprenant.	2,56	1,130	9	1,00	0,00	6
Contenu des variables	2,22	0,972	9	1,67	0,816	6
Division et contenu des phases 1 à 4	2,78	1,202	9	1,86	0,690	7
4. Les activités d'apprentissage se déroulent dans des situations authentiques différentes.	1,67	1,00	9	1,29	0,488	7
Contenu des variables	1,89	1,054	9	1,43	0,535	7
Division et contenu des étapes 1 à 4	2,22	1,394	9	1,86	0,900	7
5. Les connaissances, compétences et attitudes sont intégrées aux processus apprenants et d'évaluation*.				1,14	0,378	7
Contenu des variables				1,29	0,488	7
Division et contenu des étapes 1 à 4				1,86	0,690	7
6. La (auto) responsabilité et la (auto) réflexion des étudiants sont encouragées.	1,87	0,354	8	1,29	0,488	7
Contenu des variables	2,33	0,866	9	1,57	0,535	7
Division et contenu des phases 1 à 4	2,13	0,835	8	1,86	0,690	7
7. Les enseignants jouent leur rôle de moniteurs et d'experts à l'école et en pratique.	1,89	0,601	9	1,71	0,951	7
Contenu des variables	2,38	1,061	8	2,29	0,951	7
Division et contenu des étapes 1 à 4	2,63	1,061	8	2,00	1,00	7
8. Une base est constituée pour renforcer les attitudes des étudiants en matière d'apprentissage tout au long de la vie.	1,61	0,601	9	1,14	0,378	7
Contenu des variables	2,14	1,069	7	1,43	0,787	7
Division et contenu des étapes 1 à 4	1,40	0,548	5	1,43	0,787	7

* Le principe 5 est ajouté après le deuxième cycle de l'étude Delphi.

Les résultats présentés au tableau 1 montrent que dans le premier cycle, 11 points sur 21 (soit trois points par principe) ont obtenu une note comprise entre «2» («je suis d'accord dans une large mesure») et «3» («je n'ai pas d'avis sur la question»). Ces points ont été modifiés. Les 10 points ayant obtenu moins de «2» n'ont quasiment pas été modifiés. Durant le deuxième cycle de l'étude Delphi, seuls deux points ont obtenu «2» ou plus. Cela signifie que les participants «sont entièrement d'accord» ou «sont d'accord dans une large mesure» avec la plupart des points du cadre. À l'exception des points du 7^e principe, tous les points ont obtenu une note supérieure à 2. Certains changements ont été apportés en fonction des observations. Les résultats obtenus durant le deuxième cycle étaient généralement plus bas que ceux du premier cycle. Le tableau 1 montre également que pour certains points, quelques personnes interrogées n'ont pas réagi parce qu'elles considéraient qu'elles ne connaissaient pas parfaitement le domaine en question.

Une étude Delphi est terminée lorsqu'un pourcentage de participants établi au préalable exprime son accord sur le sujet de l'étude. Dans l'étude, 75 % des participants devaient être «entièrement d'accord» ou «d'accord dans une large mesure». Durant le deuxième et dernier cycle de l'étude Delphi en ce qui concerne chaque aspect, cinq ou six personnes interrogées étaient «entièrement d'accord» ou «d'accord dans une large mesure» avec les points du cadre. En conséquence, on peut conclure que les personnes interrogées sont parvenues à un consensus sur le modèle. L'encadré 1 montre les résultats finals.

Le résultat de l'étude Delphi constitue un modèle pour l'apprentissage basé sur les compétences. L'étude a débuté par une liste de 10 principes; la nouvelle liste en contient huit. Certains changements majeurs ont été apportés au premier ensemble de 10 principes. En premier lieu, dans le premier ensemble de principes «évaluation» et «accréditation de compétences élaborées au préalable» étaient des principes distincts. Puisque ces principes sont tous deux étroitement liés à l'évaluation, ils sont combinés en un seul principe dans l'ensemble de principes renouvelés. En deuxième lieu, le rôle des étudiants a évolué. L'auto-orientation des étudiants était mentionnée dans le premier ensemble de principes. Elle a été remplacée par la (auto)réflexion dans le nouvel ensemble de principes, parce que la (auto)réflexion est plus révélatrice du rôle (complexe) joué par l'étudiant. Pour développer les compétences, il est nécessaire que les étudiants acquièrent de l'expérience et qu'ils pratiquent les compétences dans plusieurs situations authentiques. Dans le premier ensemble de principes, les activités pratiques dans plusieurs contextes authentiques n'étaient pas mentionnées et elles ont été ajoutées par la suite. Par ailleurs, le premier ensemble de principes décrivait le rôle de l'enseignant comme étant comparable à celui d'un moniteur. Durant l'étude, il est apparu que le rôle de l'enseignant n'est pas seulement celui de moniteur, mais aussi celui d'expert. En outre, dans le premier ensemble de principes, seul le rôle de l'enseignant (au sein de l'institution) était mentionné. Dans le nouvel

Encadré 1: Modèle de l'apprentissage basé sur les compétences dans la FEP

	Principe	Variables	N'est pas basé sur les compétences	Commence à être basé sur les compétences	Est partiellement basé sur les compétences.	Est entièrement basé sur les compétences.
1	Les compétences qui constituent la base du programme d'études sont définies.	Assembler un profil de compétence professionnelle. Utiliser un profil de compétence professionnelle. Interaction entre la pratique éducative et professionnelle.	Le profil de compétence professionnelle n'a pas été assemblé.	Le profil de compétence professionnelle a été assemblé sans la participation de la profession. Ce profil de compétence (professionnelle) a été utilisé pour remanier le programme d'études.	Le profil de compétence professionnelle a été établi en coopération avec la profession, et ce pour une période plus longue. Ce profil de compétence professionnelle a été utilisé durant la (re)définition du programme d'études.	Il existe un profil de compétence professionnelle avec la participation de la pratique professionnelle, et ce profil est fréquemment ajusté sur la pratique de la profession à l'échelon régional et local, y compris les principales tendances. Le profil de compétence professionnelle a été utilisé durant la (re)définition du programme.
2	Les problèmes professionnels essentiels constituent l'unité organisatrice permettant de (re)définir le programme (apprentissage et évaluation).	La manière dont les problèmes professionnels essentiels déterminent le programme.	Les problèmes professionnels ne sont pas spécifiés.	Les problèmes professionnels essentiels ont été établis et ils sont utilisés comme exemples dans la (re)définition du programme d'études.	Les problèmes professionnels essentiels ont été établis. Ils constituent la base de la (re)définition de certaines parties du programme d'études.	Les problèmes professionnels essentiels ont été établis et ont abouti à la (re)définition de l'ensemble du programme d'études.
3	L'évolution de la compétence des étudiants est évaluée avant, durant et après le processus apprenant.	Reconnaître les compétences préalables. Évaluation formelle. Formulation des réponses en retour. Souplesse au niveau de la forme et du calendrier de l'évaluation.	L'évaluation est la dernière étape du processus apprenant et a lieu à un moment déterminé.	L'évaluation a lieu à différents moments. Elle est utilisée pour l'évaluation formelle et ne joue aucun rôle dans le processus apprenant des étudiants.	L'évaluation a lieu avant, durant et après le processus apprenant. L'évaluation est utilisée pour l'évaluation formelle et le développement de la compétence des étudiants.	L'évaluation a lieu avant, pendant et après le processus apprenant. L'évaluation est utilisée tant pour l'évaluation formelle que pour le développement des compétences des étudiants. Les étudiants déterminent le moment et le format des évaluations.
4	Les activités apprenantes ont lieu dans des situations authentiques différentes.	Authenticité. Diversité. Relation avec l'apprentissage scolaire et l'apprentissage pratique.	L'apprentissage pratique est moins important et il n'y a aucun lien avec l'apprentissage scolaire.	L'apprentissage scolaire occupe une place importante. Dans certains cas, une relation est établie avec l'apprentissage ou les expériences pratiques.	Les activités apprenantes ont principalement lieu dans des environnements authentiques, mais le lien avec l'école est insuffisant.	Les activités apprenantes ont principalement lieu dans des contextes authentiques différents et les activités apprenantes sont clairement reliées aux activités apprenantes pratique.

	Principe	Variables	N'est pas basé sur les compétences	Commence à être basé sur les compétences	Est partiellement basé sur les compétences.	Est entièrement basé sur les compétences.
5	Les connaissances, le savoir-faire et les attitudes sont intégrés aux processus apprenant et d'évaluation.	Intégration des connaissances, du savoir-faire et des attitudes.	Les connaissances, savoir-faire et attitudes sont développés et reconnus séparément.	Les connaissances, savoir-faire et attitudes sont parfois intégrés au processus apprenant. Les connaissances, savoir-faire et attitudes sont évalués séparément.	Les connaissances, savoir-faire et attitudes sont intégrés au processus apprenant ou à la procédure d'évaluation, mais pas en même temps dans les deux processus.	L'intégration des connaissances, savoir-faire et attitudes constitue le point de départ du processus apprenant et d'évaluation avant d'être mise en application.
6	L'auto-responsabilité et l'/la (auto)réflexion sont stimulées chez les étudiants.	Auto-responsabilité. Auto-réflexion. Réflexion sur le fonctionnement dans le contexte professionnel. Besoins d'apprentissage chez les étudiants.	Les activités apprenantes sont encadrées de l'extérieur: les étudiants effectuent des tâches en suivant des instructions complexes. Il n'y a pas d'(auto)-réflexion.	Dans une partie limitée des activités apprenantes, les étudiants ont déterminé par eux-mêmes la méthode apprenante. Il n'y a pas de réflexion sur le processus apprenant et le fonctionnement dans les contextes professionnels.	Les étudiants ont déterminé par eux-mêmes la méthode apprenante, ainsi que le moment et le lieu de l'apprentissage, en fonction d'une réflexion sur le processus apprenant et du fonctionnement des contextes professionnels.	Les étudiants sont responsables de leurs propres processus apprenants en fonction de leurs besoins d'apprentissage.
7	Les enseignants jouent leur rôle de moniteurs et d'experts en milieu scolaire et dans la pratique de manière équilibrée.	Manière de soutenir le processus apprenant. Soutien au processus d'acquisition des connaissances.	Il n'est pas question de soutien. Le transfert des connaissances est un élément central du processus apprenant.	Dans une certaine mesure, la responsabilité du processus apprenant est confiée aux étudiants. Les enseignants offrent leur soutien en fournissant une orientation.	Les étudiants bénéficient d'un certain niveau d'autonomie et choisissent leur propre méthode apprenante. Les enseignants observent si les étudiants ont besoin de soutien et le proposent.	Les enseignants stimulent les étudiants afin qu'ils expriment leurs besoins en matière de formation et déterminent leur méthode apprenante par l'auto-réflexion.
8	Une base est établie pour renforcer les attitudes des étudiants en matière d'apprentissage tout au long de la vie.	Développement de l'identité (professionnelle). Développement des compétences apprenantes. Focalisation sur la carrière future.	On n'accorde pas d'attention aux compétences qui ont trait à l'apprentissage ou au développement de l'identité (professionnelle).	Le programme d'études réserve une place aux compétences relatives à l'apprentissage et à l'identité (professionnelle), mais ces compétences ne sont pas intégrées au processus apprenant.	Durant les processus apprenants, les compétences relatives à l'apprentissage et à l'identité (professionnelle) sont clairement reliées aux problèmes professionnels clés et ces compétences sont prises en compte dans une large mesure.	Les compétences relatives à l'apprentissage et au développement de l'identité (professionnelle) sont intégrées dans les processus apprenants et une réflexion sur la carrière future des étudiants a été menée.

ensemble de principes, l'enseignant ou moniteur est également inclus dans la pratique, en raison de l'importance croissante accordée à son rôle. Pour conclure, dans le premier ensemble de principes, il n'a pas été tenu compte du développement de l'identité professionnelle des étudiants. Toutefois,

dans l'étude, l'importance du développement de l'identité (professionnelle) a été soulignée; le développement de l'identité des personnes en tant que membres de la société actuelle, ainsi que des employés, a été inclus dans le dernier principe.

Conclusion

Bien que les discussions se poursuivent sur la valeur ajoutée de l'apprentissage basé sur les compétences et que les difficultés mentionnées dans l'introduction du présent article puissent encore surgir, l'apprentissage basé sur les compétences constitue une avancée qui remporte un succès considérable aux Pays-Bas. Toutefois, cette étude a été réalisée parce qu'il n'existait pas encore de modèle permettant de développer un apprentissage basé sur les compétences. Le principal objectif visé par l'étude était de dégager un consensus sur un modèle de FEP basée sur les compétences. Tous les participants qui ont répondu au deuxième questionnaire soutenaient (entièrement) le modèle actuel, de sorte que l'étude s'est achevée sur un consensus viable à ce sujet. Bien que ce résultat soit satisfaisant, il convient d'apporter quelques précisions finales.

Un groupe d'experts est parvenu à un consensus sur le modèle. Il était désormais important de voir si les instituts de FEP sont effectivement en mesure d'utiliser ce modèle. Une première tentative visant à mesurer la possibilité d'appliquer le modèle en pratique a été réalisée. Le modèle a été testé dans trois établissements de FEP. Les trois établissements d'enseignement secondaire professionnel et d'enseignement professionnel supérieur ont développé et mis en œuvre séparément un apprentissage basé sur les compétences. Les résultats ont été analysés et, lors d'une consultation finale avec un groupe représentatif composé de personnes (entre trois et cinq) issues de chaque établissement, chacun des exemples fondés sur le modèle a été analysé et discuté. Les résultats préliminaires obtenus en ce qui concerne ces trois exemples sont les suivants: en premier lieu, les personnes interrogées ont reconnu leur situation dans les analyses et déterminé à quelle étape se situait la mise en œuvre de l'apprentissage basé sur les compétences, en deuxième lieu, elles ont pu identifier les aspects qui devaient être améliorés; enfin, grâce au modèle, elles ont pu élaborer des plans pour l'avenir. Bien que la conclusion soit préliminaire, on peut affirmer que le modèle permet de soutenir les établissements de FEP qui souhaitent évoluer vers l'apprentissage basé sur les compétences. Il faudra mener de nouvelles recherches et organiser de nouvelles équipes de programme issues des établissements de FEP pour déterminer avec précision quelle est la valeur ajoutée du modèle.

Le modèle concerne les processus apprenants dans un établissement de FEP. Il décrit les principes et les points pouvant être appliqués au niveau du programme d'études. Le modèle ne s'applique pas au niveau

organisationnel d'un établissement de FEP. Toutefois, l'organisation doit évoluer pour mettre en œuvre l'apprentissage basé sur les compétences. De nouvelles recherches devront déterminer avec certitude ce qu'implique la mise en œuvre de l'apprentissage basé sur les compétences dans le cadre de l'organisation d'un établissement. Mulder (2003) a déjà indiqué que, bien que l'apprentissage basé sur les compétences soit une évolution prometteuse, ce processus complexe doit faire appel aux capacités de tous ses promoteurs pour réussir.

L'étude s'est uniquement focalisée sur les établissements de FEP dans le secteur agricole, du fait qu'elle a été commandée par le ministère néerlandais de l'agriculture, de la nature et de la qualité des denrées alimentaires. Dans d'autres segments de l'enseignement, toutefois, (formation des enseignants, enseignement scientifique) les compétences sont de plus en plus considérées comme une base permettant de redéfinir les programmes d'études. De nouvelles recherches devront être menées afin d'établir clairement dans quelle mesure le modèle décrit dans l'étude peut être utile dans d'autres segments de l'enseignement. Pour conclure, il est intéressant de comparer le point de vue des Pays-Bas sur l'apprentissage basé sur les compétences à l'échelon européen. Dans d'autres pays, l'apprentissage basé sur les compétences compte également parmi les projets innovants (Bjørnåvold, 2000; Descy et Tessaring, 2001).

Bibliographie

- Barnett, R. *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- Biemans, H. et al. *Competence based VET in the Netherlands: backgrounds and pitfalls*. *Journal for vocational education and training*, 2004, vol. 56, n° 4, p. 523-538.
- Bjørnåvold, J. *Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes, 2000. (Reference series Cedefop).
- Boyatzis, R.E. *The competent manager: a model for effective performance*. New York, NY: Wiley, 1982.
- Delbecq, A.L.; van der Ven, A.; Gustafson, D. *Group techniques for programme planning: a guide to nominal group and Delphi processes*. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1975.
- Descy, P.; Tessaring, M. *Objectif compétence: former et se former. Deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe. Rapport de synthèse*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes, 2001. (Reference series, Cedefop, 6).

- Eraut, M. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press, 1994.
- Glaser, R. The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and instruction*, 1991, vol. 1, p. 129-144.
- Grant, G. et al. *On competence*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Klarus, R. Omdat het nog beter kan. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 2004, vol. 25, n° 4, p. 18-28.
- Korthagen, F. Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 2004, vol. 25, n° 1, p. 13-23.
- McClelland, D.C. *Identifying competencies with behavioural-event interviews*. *Psychological Science*, 1998, vol. 9, n° 5, p. 331-339.
- Merriënboer, J.J.G. van. *Training complex cognitive skills: a four component instructional design model for technical training*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology, 1997.
- Mulder, M. *Competentieontwikkeling in organisaties*. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie, 2001.
- Mulder, M. *Educatie, competentie en prestatie: over opleiding en ontwikkeling in het agro-foodcomplex*. Wageningen: Universiteit de Wageningen, 2004.
- Mulder, M. Ontwikkelingen in het competentiedenken en competentiegericht beroepsonderwijs. In Mulder, M. et al. (dir.) *Competentiegericht beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* Houten: Wolters Noordhoff, 2003.
- Nijhof, W.J. Naar competentiegericht beroepsonderwijs. In Mulder, M. et al. (dir.) *Competentiegericht beroepsonderwijs Gediplomeerd maar ook bekwaam?* Houten: Wolters-Noordhoff, 2003.
- Olesen, V. Reform of professional practice. In Grant, G. et al. (dir.) *On competence* p. 199-223. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Onstenk, J. *Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon, 1997.
- Onstenk, J.; de Bruijn, E.; van den Berg, J. *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: Cinop, 2004.
- Schön, D.A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic books, 1983.
- Simons, P.R.J. Competentieontwikkeling: van behaviourisme en cognitivisme naar sociaal constructivisme: epiloog. *Opleiding en ontwikkeling*, 2000, vol. 12, p. 414-6.
- Tanner, D.; Tanner, L. *Curriculum development. Theory into practice*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill, 1995.
- Tillema, H. Gericht werken met competenties in de opleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 2004, vol. 25, n° 2, p. 29-34.
- Velde, C. *An alternative conception of competence: implication for vocational education*. *Journal of Vocational Education and Training*, 1999, vol. 51, n° 6, p. 437-447.

Von Glasersfeld, E. *A constructivist approach to teaching*. In Steffe, L.P.; Gale, J. (dir.) *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.

Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Savoir pratique et compétence d'action professionnelle

Felix Rauner

Institut Technik und Bildung (Institut technique et de formation),
université de Brême

RÉSUMÉ

La réorientation sur le travail, survenue dans la didactique de la formation professionnelle, met en évidence les situations de travail professionnelles «significatives» et la connaissance des processus de travail y relative en tant que pivot de l'aménagement de programmes et de processus de formation professionnelle. La composante dramatique de ce changement de perspective n'est pas seulement l'abandon d'une didactique systématique selon les domaines et les sciences, mais l'élaboration d'une didactique professionnelle pour la pratique de la formation professionnelle et de la planification de la formation professionnelle, fondée sur la théorie du développement. Concernant la didactique de la formation professionnelle orientée sur l'aménagement, laquelle a subi précocement cette réorientation, il s'agit, dans ce contexte, d'une différenciation de la catégorie du savoir surtout sous l'aspect du savoir pratique et des notions pratiques, et en tant que fondement d'une recherche en matière de formation professionnelle spécifique selon les domaines.

Développement de la compétence dans les programmes de formation professionnelle et les contextes d'action professionnels

En Allemagne, les écoles professionnelles doivent remplacer la tradition des programmes de structure systématique selon les domaines par une tradition qui mette l'accent sur les processus de travail et d'affaires caractéristiques d'un métier en tant que repères pour les programmes scolaires à structurer selon des champs d'apprentissage (KMK, 1996). Les processus, ainsi formulés en tant qu'exigences objectives, représentent toutefois en même temps une qualité subjective du programme, laquelle importe dans le cadre du changement de perspective mentionné. Le concept des champs d'apprentissage ne s'oriente pas sur une suite de matières systématique et objective, mais sur l'idée du contexte, porteur

Mots clés

Didactics of vocational education, design of vocational education, domain specific research in vocational education, applied knowledge, working situation

Didactique de la formation professionnelle, conception de la formation professionnelle, recherche spécifique à un domaine de formation professionnelle, savoir appliqué, situation de travail

de sens, de situations d'action professionnelles significatives, que les élèves doivent apprendre à toujours mieux gérer. Ainsi, le sujet de l'apprentissage devient un élément central sous la forme de l'acteur compétent dans son métier.

Insistant sur l'apprentissage en tant que processus de construction subjectif, la discussion ouverte récemment sur la didactique et la recherche en matière d'apprentissage et d'enseignement ont mis en évidence plus clairement que jamais la différence fondamentale entre l'enseignement visant aux connaissances (instruction) et l'apprentissage par l'assimilation de connaissances (cf. Wittrock, 1990).

Aux tendances en matière de sciences de l'éducation reprises implicitement par la conférence des ministres des *Länder* en charge de l'éducation et des affaires culturelles (*Kultusministerkonferenz*, KMK) avec le concept des champs d'apprentissage correspondent des théories qui partent du développement de compétences. Les programmes de formation professionnelle peuvent être systématisés non seulement sur le plan de la spécialisation, mais aussi en tant que processus de développement allant du débutant (novice) à la «maîtrise réfléchie» (experts) (cf. Dreyfus; Dreyfus, 1987; Rauner, 1999). S'agissant de la théorie du développement, le côté objectif, c'est-à-dire celui qui présente au sujet les exigences de l'apprentissage, continue de persister. Tel est le fondement de l'idée des tâches de développement (Havighurst, 1972; Gruschka, 1985 (1)) qui se posent à quelqu'un qui ne les a pas encore résolues: ce qu'un individu n'est pas encore en mesure de faire, à défaut de compétences développées, il l'apprend dans la confrontation avec la tâche, qui déclenche chez lui le développement de la compétence. Du fait de ce schéma de base méthodologique et logique sur le plan du développement, le concept des tâches de développement convient tout particulièrement pour la structuration de processus d'apprentissage professionnel. Nous (2) nous référons aux tâches de travail caractéristiques, «paradigmatiques» pour le travail professionnel (Benner, 1997) chaque fois que les rapports du travail qui sont caractéristiques d'une profession et créateurs de sens se

(1) En Allemagne, c'est dans le cadre du projet des collèges (*Kollegschulprojekt*) que l'on s'est inspiré pour la première fois de la théorie des tâches de développement pour l'évaluation de programmes de formation. Dans son article d'introduction au symposium *Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter* (didactique et formation de l'identité à l'adolescence) [8^e congrès de la *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DgE) à Ratisbonne, 1982], Blankertz fait observer la portée de cette approche: «Me référant à Rousseau et à Spranger, ce qui me semble intéressant, c'est uniquement la grande valeur attribuée à une théorie du sujet pour une didactique appropriée à la formation systématique des adolescents. [...] De fait, les programmes scolaires, les livres scolaires, les matières curriculaires et le comportement des enseignants, au niveau du secondaire supérieur, se réfèrent souvent, pour ce qui est de la didactique de reproduction (*Abbildungsdidaktik*), à des sciences isolées et des technologies de la qualification professionnelle, sans tenir compte systématiquement des tâches de développement à l'adresse de l'élève» (Blankertz, 1983, p. 141).

(2) «Nous» désigne un groupe de scientifiques d'une certaine taille qui, ces dernières années, a examiné les concepts et théories de l'orientation sur les tâches dans la recherche en matière de qualification et de curriculum (cf. ITB, 2002).

voient attribuer en même temps une qualité encourageant le développement de la compétence professionnelle. Leur identification présuppose tout d'abord l'analyse des données objectives constitutives d'un métier défini, des objets du travail de forme professionnelle, des outils, méthodes et formes d'organisation, ainsi que des exigences (concurrentes) envers le travail professionnel. La reconstruction des tâches de travail significatives pour le développement de la compétence professionnelle réussit au mieux sur la base d'«ateliers de travailleurs qualifiés-experts» (*Experten-Facharbeiter-Workshops*) (cf. Norton, 1997; Bremer; Röben, 2001; Kleiner, 2005).

Les récits des travailleurs qualifiés-experts concernant leur travail, leur formation et leurs projets sont présentés de manière telle qu'il est possible de les attribuer aux degrés de l'évolution du développement de la compétence professionnelle et de l'émergence de l'identité professionnelle. Dans ce contexte, il convient de faire observer deux difficultés que les chercheurs en matière de qualification peuvent maîtriser, avec un peu d'exercice:

- 1) l'identification des tâches de travail peut rapidement passer au niveau d'aptitudes abstraites, qui ne permettent alors plus guère d'informer sur le savoir-faire professionnel et les compétences qu'il inclut;
- 2) les tâches de travail qui sont en rapport avec les mêmes objets de travail et outils et dont l'aspect extérieur présente de plus une grande similitude, s'avèrent souvent extrêmement différentes au regard des compétences professionnelles requises (cf. Stratmann, 1975).

Il est possible d'affronter les deux difficultés par des études scientifiques des métiers, lesquelles se consacrent à l'analyse de processus de travail professionnels et de tâches de travail professionnelles en contexte (Lave; Wenger, 1991, p. 33; Röben, 2005). L'interprétation et la réévaluation de processus de travail et de tâches de travail en entreprise présuppose donc la prise en compte des schémas d'interprétation qui se développent dans le contexte de communautés de pratique. Theo Wehner introduit ici la notion des «schémas locaux d'interprétation». Ceux-ci, d'une part, sont imprégnés de structures de signification sociale, mais, d'autre part, ils ne se développent qu'aux endroits où agissent des communautés de pratique (Wehner et al., 1996, p. 79). Plus concrètement, cela signifie, pour la recherche en matière de qualifications, que le chercheur doit déchiffrer les processus de travail en contexte en tant qu'interaction entre objet du travail, outils et méthodes, ainsi qu'organisation du travail, sous l'aspect de leur fonctionnalité et dans leur genèse et la possibilité de les aménager, en tant que processus technologique et social.

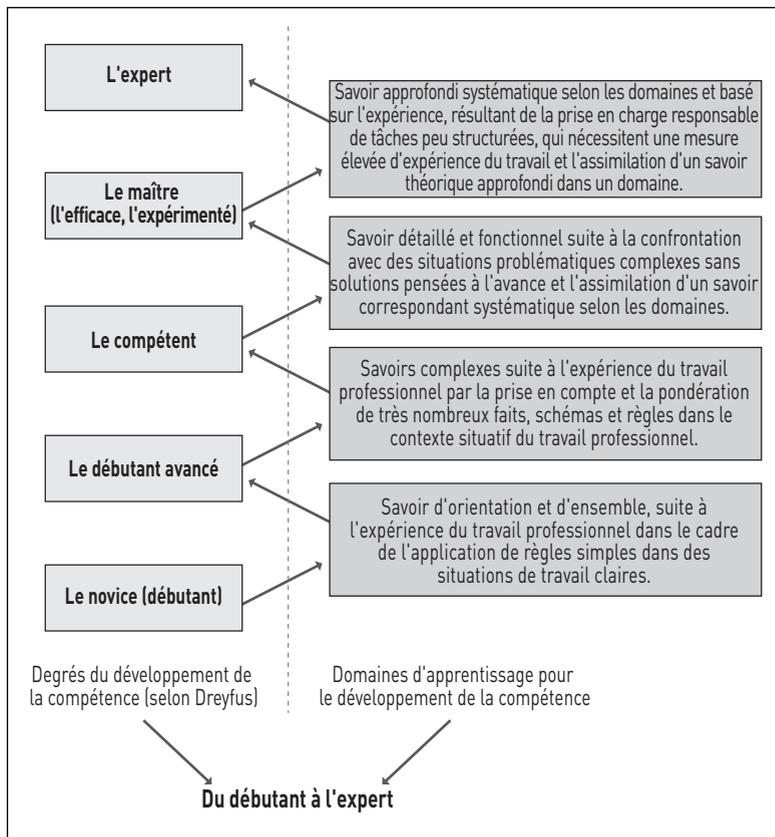
Bremer (2001) fait observer les conséquences qui en résultent pour une didactique de la formation professionnelle orientée sur le travail. Pour l'apprenti, les nouvelles tâches et situations au début de sa formation professionnelle marquent le point de départ d'un développement d'une identité professionnelle et d'une compétence spécialisée pour le développement de laquelle trois concepts deviennent nécessaires: le concept (1) de

l'apprentissage professionnel, le concept (2) du travail professionnel et le concept (3) de la coopération professionnelle.

Les tâches de développement ont deux fonctions didactiques. D'une part, on les utilise comme instrument d'évaluation pour expliquer l'émergence de la compétence et de l'identité professionnelles aux seuils critiques à évaluer du développement de la compétence professionnelle (Bremer; Haasler, 2004). Parallèlement, les tâches de développement sont un dispositif didactique permettant le fondement et la formulation de curricula professionnels ainsi que de tâches d'apprentissage et de tâches de travail pour une formation professionnelle orientée sur l'aménagement (cf. Howe et al., 2001).

Les cinq degrés du développement de la compétence identifiés par Hubert L. Dreyfus et Stuart E. Dreyfus et les quatre domaines d'apprentissage (graphique 1) correspondants situés selon la théorie du développement ont une fonction hypothétique d'identification de seuils et de degrés dans le cadre du développement de la compétence et de l'identité professionnelles, ainsi qu'une fonction didactique dans le cadre du dé-

Graphique 1: Développement de la compétence professionnelle
«du débutant à l'expert»



veloppement de programmes de formation professionnelle orientés sur le travail et l'aménagement (Rauner, 2002).

Dans la recherche d'expertise, les tâches de développement et leurs équivalents fonctionnels se voient également attribuer une importance centrale pour le développement de la compétence. Ainsi, Patricia Benner, par exemple, souligne la signification paradigmatique de situations de travail pour l'émergence graduelle de la compétence professionnelle selon le modèle de développement de Dreyfus et Dreyfus pour le développement de la compétence professionnelle d'infirmières. Chez Benner, ces tâches de développement renvoient à des «situations de travail paradigmatiques», au sens de cas qui défient les compétences du personnel soignant (Benner, 1997).

Benner et Gruschka optent pour un changement au niveau de l'accès empirique à des chemins réels d'apprentissage. Pour Blankertz, la composante dramatique de ce changement ne résidait pas seulement dans l'abandon de la structuration de programmes de formation professionnelle systématique selon les domaines, mais dans le fait que le développement des compétences est réglé par des structures de sens qui exigent de l'élève un changement de perspective: «Il doit anticiper son rôle professionnel spécifique et s'y identifier; un développement de la compétence serait autrement impensable» (Blankertz, 1983, p. 139).

Considérant le sujet apprenant, c'est-à-dire celui qui développe ses aptitudes pour passer d'un statut déficitaire à un statut compétent, le regard analytique se porte également sur les opérations de l'apprentissage au-delà du continuum de l'organisation et de la pédagogie de l'enseignement systématique. Le sujet apprend dans des situations dont la qualité devient déterminante pour le résultat de l'apprentissage. Dans un contexte de la théorie de l'apprentissage beaucoup plus général en ce sens, Lave et Wenger soulignent que l'apprentissage, en tant que chemin allant du non-savoir vers le savoir, se déroule en tant que processus de socialisation dans la communauté de pratique composée de ceux qui se distinguent déjà par un savoir-faire (Lave; Wenger, 1991).

En Allemagne, il a fallu presque vingt ans pour que l'impulsion partant de la tentative de fonder le développement de la compétence dans la formation professionnelle sur la théorie du développement soit transposée dans des concepts didactiques (cf. Bremer; Jagla, 2000; Rauner, 2004).

Dimensions du savoir pratique

Dans le contexte de la réorientation de la didactique de la formation professionnelle sur le travail et sur des processus de travail, la connaissance des processus de travail est considérée comme une catégorie de savoir centrale; elle découle de l'expérience du travail réfléchie; elle est le savoir incorporé dans le travail pratique. La connaissance des processus de travail est une forme de savoir qui dirige le travail pratique;

en tant que savoir relatif à un contexte, elle dépasse largement le savoir théorique dépourvu de contexte (cf. Eraut et al., 1998).

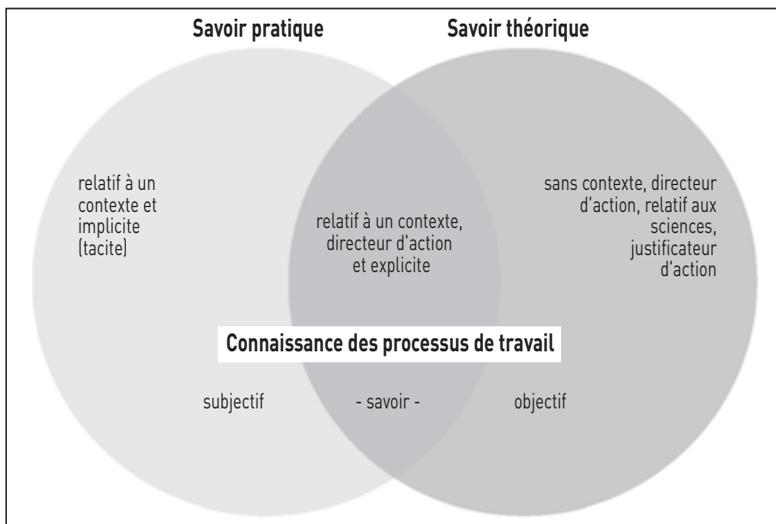
Faisant suite à la discussion lancée par Wilfried Kruse concernant la connaissance des processus de travail (Kruse, 1986), cette catégorie centrale pour l'apprentissage professionnel a été identifiée et développée dans de nombreux projets d'études en tant que forme de savoir fondamentale pour l'apprentissage professionnel (cf. Boreham et al., 2002; Fischer; Rauner, 2002).

En première approximation, la connaissance des processus de travail peut être caractérisée comme étant le rapport entre savoir pratique et savoir théorique (graphique 2). Le réseau européen de recherche *Workprocess knowledge* fonde ses études sur la connaissance des processus de travail sur une définition du travail selon laquelle la connaissance des processus de travail est «le savoir qui:

- est directement requis dans le processus de travail (à la différence d'un savoir structuré systématique selon les domaines, par exemple),
- s'acquiert dans le processus de travail lui-même, par exemple, par l'apprentissage par expérience, sans toutefois exclure l'utilisation de connaissances théoriques spécialisées,
- comprend un processus de travail complet au sens de la fixation des objectifs, de la planification, de l'exécution et de l'évaluation du propre travail dans le contexte de déroulements en entreprise» (Fischer, 2000, p. 36).

Dans ce qui suit, il s'agit d'examiner plus précisément la catégorie du savoir pratique. Cela s'avère particulièrement lourd de conséquence

Graphique 2: Connaissance des processus de travail en tant que rapport entre savoir pratique et théorique, ainsi que savoir subjectif et objectif



pour la formation professionnelle, étant donné qu'il s'agit ici directement du rapport entre expérience du travail, savoir et savoir-faire. Il est fait référence à la discussion actuelle concernant le fondement d'une théorie de pratiques sociales, telle que l'a lancée Andreas Reckwitz dans une perspective sociologique, par exemple. Sa référence à la logique implicite de la pratique, telle qu'elle s'exprime, par exemple, dans les artefacts du monde du travail et le(s) savoir(s), les intérêts et les objectifs qu'ils matérialisent, revêt un intérêt pour les sciences et la pédagogie des métiers.

Sur le plan de la théorie de la pratique, le savoir pratique comprend, selon Reckwitz:

1. «un savoir au sens d'une compréhension interprétative, c'est-à-dire une attribution routinière de significations aux objets, personnes, etc.,
2. un savoir méthodique, stricto sensu, de procédures écrites, disant comment produire de manière compétente une série d'actions,
3. un savoir motivationnel et émotionnel, un sens implicite pour ce que l'on veut, de quoi il s'agit et ce qui serait impensable» (Reckwitz 2003, p. 292).

Avec cette définition, Reckwitz occulte une dimension du savoir pratique pertinente pour les sciences et la pédagogie des métiers. La matérialité de la pratique, telle que la souligne Reckwitz, réduit, dans la théorie de la pratique, par exemple, les artefacts techniques à la dimension du technique en tant que processus social, tout comme dans la recherche établie en matière de sociologie des techniques. Pour ce qui est de la théorie des curricula, une notion technique élargie est nécessaire, laquelle inclut la dimension du savoir et le technique même.

Dans la recherche des situations de travail et des tâches paradigmatiques pour les infirmières, Patricia Benner attribue au savoir pratique une signification constitutive pour la compétence d'action professionnelle et reprend les positions de Schön en matière de théorie de la connaissance, telles qu'il les a fondées dans son *Epistemologie der Praxis* (épistémologie de la pratique) (Schön, 1983). Ce faisant, elle distingue six dimensions du savoir pratique (Benner, 1997), lesquelles sont entrées dans la recherche en matière de qualification et de curriculum. Dans la recherche en matière de qualification, Bernd Haasler, notamment, se fonde sur ce cadre catégoriel du savoir pratique et confirme son utilité dans une analyse empirique concernant les limites de l'objectivisation du travail manuel (Haasler, 2004).

(1) *Sensibilité pour de subtiles différences qualitatives (sensibilité)*

Le travail professionnel pratique se caractérise en ce que les personnes qualifiées professionnellement, à mesure que leur expérience du métier croît, développent une sensibilité de plus en plus grande pour des différences de situation subtiles et infimes dans la perception et la gestion de situations de travail. Ainsi, l'outilleur compétent, lorsqu'il enlève des endroits saillants sur des surfaces en acier qui doivent être particulièrement planes, doit avoir une sensibilité professionnelle marquée qui

se soustrait à la description théorique du savoir et du savoir-faire requis à cet effet, tout comme à l'analyse, par la technique des mesures, de surfaces planes et de l'algorithme de traitement à en dériver. Les outilleurs expérimentés sont en mesure, sans réfléchir longuement, de choisir correctement et d'enlever convenablement ces points, parmi des milliers de points infimes sur la surface d'acier à gratter, sans pouvoir renseigner l'algorithme, ou les règles qu'ils utilisent à cet effet (Gerds, 2002).

(2) Compréhension commune (contextualité)

La pratique professionnelle du travail a pour corollaire le fait que les membres de la communauté de pratique professionnelle, à mesure que croît leur expérience du travail, laquelle commence dès la formation professionnelle, disposent d'un stock croissant d'expériences similaires et communes. Les tâches de travail professionnelles sont largement identiques ou similaires. La langue, les contraintes, les normes sociales et l'immersion du travail professionnel spécifique dans le processus de travail social constituent des traditions professionnelles qui mènent à l'émergence de schémas d'action et d'évaluations comparables. Enfin, cela débouche sur une compréhension intuitive qui dépasse largement la compréhension par la langue, laquelle permet aux personnes impliquées de travailler la main dans la main «sans beaucoup parler», et ce, même dans des situations de travail très complexes (cf. Wehner et al., 1996).

(3) Hypothèses, attentes et positions (situativité)

Le savoir pratique inclut des hypothèses et attentes sur des situations de travail et des méthodes de travail typiques des métiers. L'interaction entre hypothèses, positions et attentes guidées par l'expérience, qui aboutit à un discernement intelligent (Holzkamp, 1985) et à une action en contexte, constitue une différenciation extraordinairement fine des plans d'action qui dépassent largement le cadre de l'action dirigée par la théorie. Le récit et la description de situations de travail typiques, qui commencent dans le cadre de l'entretien professionnel, ont deux orientations, dans ce cadre: la description de l'action professionnelle contextuelle, en tant qu'expression d'hypothèses, d'attentes et de positions en contexte, et le décryptage de leur genèse. Cet accès contextuel au savoir pratique permet finalement aussi de différencier plus exactement entre connaissance explicite et connaissance implicite des processus de travail.

(4) Tâches de travail paradigmatiques (paradigmaticité)

Aux fins de leur recherche en matière de qualification dans le domaine des sciences des métiers, envisageant les métiers soignants, Benner et Wrubel (1982) ont introduit la notion des cas paradigmatiques. Les tâches de travail paradigmatiques sont uniquement celles qui sont vécues, subjectivement, comme un défi particulier et qui, objectivement, génèrent une expérience du travail nouvelle ou élargie, mais qui, en même temps, sont gérées sur la base d'expériences et d'un savoir acquis jus-

qu'alors, en tant que le savoir immature permet de créer des plans d'action prometteurs. Les tâches de développement paradigmatiques ont un côté objectif, dans la mesure où il s'est avéré, dans le cadre de la recherche en matière de qualification dans le domaine des sciences des métiers, ce que sont, dans le développement professionnel allant du débutant à la maîtrise réfléchie (expert), pour chaque degré de l'évolution, des tâches de travail typiques des métiers dont la gestion nécessite ou défie un savoir supérieur et plus différencié. L'identification et l'analyse de tâches de travail professionnelles ayant la qualité de tâches paradigmatiques ou de développement sont une condition pour le développement d'un curriculum fondé sur la théorie du développement.

(5) Communication dans la communauté de pratique (communicativité)

Dans leur communauté de pratique, les hommes de métier développent des formes de communication économiques au plus haut point dans le large spectre de la communication verbale et non verbale. Au sein d'une communauté de pratique, les contenus subjectifs des faits communiqués coïncident dans une large mesure. Le degré de compréhension professionnelle est largement supérieur à celui de la communication hors entreprise. Dans les processus de travail professionnels, il importe, d'une part, de manier avec une précision extrême les notions, codages, normes et lois générales tels que définis, lesquels ne permettent pas une interprétation subjective ou ne s'y prêtent guère. En même temps, le savoir pratique et la compétence professionnelle se reflètent dans un langage et une communication contextuels dont la pleine signification n'est accessible qu'aux membres de la communauté de pratique. L'accès au savoir pratique d'une communauté de pratique présuppose que l'on en comprend le langage (Becker, 2005).

(6) Tâches imprévisibles et métacompétence (perspectivité)

L'action professionnelle pratique se déroule dans des situations et contextes de travail qui, selon le métier, sont imprévisibles à un certain degré. Dans ces situations de travail, un nouveau savoir pratique, individuel et collectif, se forme en permanence sans que le problème fondamental des situations de travail en principe imprévisible puisse être résolu, ce à quoi est liée une forme spécifique du stress au travail. Celui-ci résulte d'une lacune de savoir qu'il convient de désigner comme étant systématique (Drescher, 1996, p. 284). Par conséquent, la connaissance des processus de travail est toujours aussi un savoir incomplet dont on prend conscience subjectivement lors de tâches de travail imprévisibles et qu'il s'agit toujours de combler et de compléter à nouveau selon la situation. Dans des systèmes d'automatisation de haute complexité mis en réseau se présente, de plus, le fait que des états et causes d'erreurs sont «dissimulés». Des erreurs dont les causes sont incertaines et des états de perturbation temporaires renforcent le nouveau manque de clarté de systèmes de travail complexes mis en réseau. La gestion de tâches

de travail imprévisibles, le savoir en principe incomplet (lacune de savoir) par rapport à des situations de travail confuses et non déterministes, est caractéristique pour la connaissance pratique des processus de travail. Dans tous les cas où cela fait partie d'une caractéristique du travail professionnel, il peut s'ensuivre une métacompétence, à savoir l'aptitude à traiter la lacune de savoir lorsqu'il s'agit de résoudre des tâches et problèmes imprévisibles du travail professionnel.

La différenciation de la catégorie du savoir pratique en tant que dimension du processus de travail permet une recherche en matière de savoir, spécifique selon les domaines, laquelle renseigne de manière plus détaillée sur la connaissance des processus de travail et promet donc également des résultats sur la transmission de la connaissance des processus de travail dans, ou pour, des processus de travail professionnels. Cela n'apporte toutefois qu'une réponse partielle à la question de premier ordre de savoir si la caducité de l'actualité de la connaissance des processus de travail, telle qu'elle résulte de l'accélération de l'évolution du monde du travail, déprécie fondamentalement ce savoir en tant que point de repère pour le développement de la compétence professionnelle. Selon une thèse populaire répandue, les compétences spécialisées se déprécient suite à la caducité de l'actualité du savoir professionnel. La dimension de la spécialisation est ainsi quasiment décalée à un métaniveau auquel seul importerait encore le fait de disposer raisonnablement du savoir professionnel documenté dans des médias, supports de savoir et systèmes de gestion du savoir confortables. C'est donc l'accès en contexte au «savoir» nécessaire pour les tâches de travail spécifiques - à la gestion du savoir - qui importerait. Selon cette thèse, la compétence spécialisée se volatiliserait en tant que forme de compétence de méthode spécifique selon les domaines. Or, cette thèse a été réfutée dans les études étendues concernant l'évolution du travail qualifié et les exigences en matière de qualification, surtout dans le domaine du travail qualifié de diagnostic. Dans des études pertinentes relatives aux sciences des métiers, ainsi que dans la recherche d'expertise, la thèse s'est confirmée, au contraire, que la connaissance professionnelle des processus de travail, laquelle est le fondement de la compétence professionnelle spécialisée, a plutôt gagné en importance (cf. Drescher, 1996; Becker, 2003; Rauner; Spöttl, 2002; Gerstenmaier, 2004).

La pratique de la formation professionnelle, la recherche d'expertise et la recherche en matière de qualifications dans le domaine des sciences des métiers envisageant les services aux personnes et le travail professionnel technico-industriel mettent pareillement en évidence que les compétences (spécialisées) spécifiques selon les domaines sont le pivot de compétences professionnelles ⁽³⁾. Dans la mesure où on réussit, par la recherche en matière de qualification spécifique selon les domaines, à re-

⁽³⁾ «Nous» désigne un groupe de scientifiques d'une certaine taille qui, ces dernières années, a examiné les concepts et théories de l'orientation sur les tâches dans la recherche en matière de qualification et de curriculum (cf. ITB, 2002).

fonder une recherche empirique en matière de curriculum, la formule diffuse des qualifications clés perd sa fonction de substitution. En même temps, la recherche d'expertise et en matière de qualifications était le concept de l'apprentissage professionnel dans le contexte de situations de travail significatives et donc l'idée directrice programmatique d'un curriculum structuré selon des champs d'apprentissage. L'orientation de l'apprentissage professionnel sur des processus (professionnels) de travail et d'affaires, dans une perspective orientée sur l'aménagement, présuppose une propre rationalité de l'action du travail au-delà de l'unidimensionnalité de la rationalité scientifique, telle qu'elle est caractéristique du curriculum systématique selon les domaines. Dans la pédagogie des écoles professionnelles, cette constatation a de nouveau déclenché une controverse sur le rapport entre apprentissage systématique selon les domaines et apprentissage casuistique (cf. Fischer; Röben, 2004).

Une idée répandue de la pédagogie des métiers concernant la spécificité du savoir professionnel se rattache au critère, mis en évidence par le Deutscher Bildungsrat (Conseil allemand de l'éducation), de l'orientation scientifique de toute formation et présuppose que le savoir scientifique spécialisé est la forme la plus élevée du savoir systématique, recelant le savoir de la société. Ainsi, Tade Tramm, par exemple, n'interprète pas l'observation de la *Kultusministerkonferenz* (KMK), (dans la directive sur le développement de champs d'apprentissage, KMK, 1996), concernant l'orientation sur les processus de travail et d'affaires en tant que référence programmatique à une notion élargie de la compétence, mais le classe dans la discussion relative à des formes d'apprentissage inductif qui, dans la formation professionnelle, visent finalement toujours à «ouvrir un accès au savoir systématique et au discernement conceptuel et ainsi, à partir du contexte pragmatique, à trouver un chemin menant à des connaissances economico-scientifiques [dans le champ professionnel de l'économie et de l'administration, F.R.] et les systèmes d'énoncés» (Tramm, 2002, p. 58).

Cette hypothèse, répandue dans la pédagogie des métiers, selon laquelle le savoir structuré de manière systématique selon les domaines représente une espèce d'action professionnelle dans l'ombre qui, orientée sur la procédure, dirige le savoir-faire professionnel, repose sur une erreur catégorielle fondamentale, ainsi que le prouvent notamment Neuweg (2000) et Fischer (2002) (voir également, Heritage, 1984, p. 298 et suiv.).

Dans un bilan intermédiaire, on retiendra que le développement de la compétence professionnelle se déroule donc dans un processus d'expérience pratique réfléchie. Selon Schön, le développement de la compétence professionnelle se base sur l'élargissement du répertoire des cas uniques auxquels l'apprenant est confronté dans le cadre du processus du développement. Ce faisant, il sous-estime toutefois la contribution d'une formation professionnelle fondée sur une organisation scolaire, lorsque celle-ci réussit à faire de la connaissance des processus de travail et de sa transmission sous des formes d'apprentissage orientées sur l'action le

pivot du développement du curriculum et de l'aménagement de l'enseignement. Cela signifie également suivre une systématisation logique au regard du développement, des contenus de l'enseignement et de l'apprentissage, étant donné que le développement de la compétence professionnelle ne peut être fondé que de cette manière, et non pas de manière systématique selon les domaines.

Les concepts du savoir pratique et de la réflexion sur l'action (reflection-on-action) et de la réflexion dans l'action (reflection in action) correspondent au concept des notions pratiques de Klaus Holzkamp (Holzkamp, 1985, p. 226 et suiv.). Selon eux, les notions dont disposent les êtres humains subjectivement sont en principe des notions pratiques, dans la mesure où leurs aspects sémantiques, leurs étendues sémantiques et leurs champs sémantiques (en tant que somme de leurs aspects sémantiques et de leur association) sont marqués par les processus de développement respectifs. En revanche, les notions définies scientifiquement représentent uniquement une fraction des aspects sémantiques de notions pratiques et ne fondent donc la compétence d'action (professionnelle) que dans une mesure très limitée.

Les membres de communautés de pratique différentes disposent chacun de leurs propres notions pratiques spécifiques selon les domaines et dans lesquelles les significations des objets spécifiques aux domaines ont chacune des champs sémantiques spécifiques (Wehner; Dick, 2001). Les champs sémantiques de notions pratiques deviennent imprécis sur leurs bords, modifient leur étendue du fait de nouvelles expériences, peuvent être contradictoires en soi et leurs aspects sémantiques sont associés de manière diverse à d'autres notions pratiques. La pondération d'aspects sémantiques isolés ne peut être expliquée qu'en référence aux profils de qualification de professions (de manière spécifique selon les domaines). Les pondérations subjectives des aspects sémantiques sont exposées à un processus permanent de modification, incorporé dans les processus du développement de la compétence. Par conséquent, il convient d'examiner plus précisément si et comment les champs sémantiques d'une même notion se touchent dans différentes professions, de quelle manière les aspects sémantiques se correspondent et comment ils sont associés à d'autres champs conceptuels. Les notions pratiques règlent les actions de travail actuelles dans chaque cas, tout en étant le fondement de la communication dans et entre les communautés de pratique, du fait qu'elles représentent idéalement, de manière symbolique, les données spécifiques d'un contexte. Ces processus de l'émergence de notions pratiques directrices d'action et constitutives de la communication dans les communautés de pratique s'opèrent surtout en tant qu'apprentissage en contexte. La recherche en matière de didactique des domaines et des métiers se voit confrontée à la tâche consistant à déterminer la précompréhension et les champs sémantiques subjectifs des termes techniques de débutants et les champs sémantiques, relatifs aux professions, de termes techniques centraux d'experts. Ce n'est qu'à ce moment qu'il se-

ra possible de développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui permettront de transformer progressivement les champs sémantiques et les structures de notions et de théories quotidiennes en champs sémantiques relatifs à des professions.

Conclusions

La mise en parallèle traditionnelle de l'apprentissage systématique selon les domaines et de l'apprentissage casuistique, telle que la connaît la discussion sur la pédagogie des métiers, induit en erreur. Le concept didactique de l'assimilation orientée sur l'action du savoir systématique selon les domaines est fondé sur une conclusion scientiste erronée concernant le rapport entre savoir et compétence. Les contenus de l'enseignement scientifique spécialisé revêtent une importance largement surestimée pour le processus du développement de la compétence professionnelle. Dans le domaine de la formation professionnelle technico-industrielle, le savoir définitoire, même s'il est assimilé par les méthodes de l'apprentissage et de l'enseignement inductifs, permet de nommer tout au plus quelques aspects des champs sémantiques relatifs au travail. Sont en revanche directrices d'action les notions pratiques spécifiques selon les domaines, telles qu'assimilées dans le processus du développement de la compétence professionnelle (Holzkamp, 1985, p. 266 et suiv.) et les théories subjectives fondées dessus, ainsi que la compréhension des rapports relative aux processus du travail. Cela est indissociable du processus de socialisation dans la «Communauté de pratique» (*Community of Practice*).

Suivant la profession ou le métier, la recherche empirique en matière de formation professionnelle doit donc examiner, de manière spécifique à chaque domaine, quelle précompréhension et quelles expériences marquent les notions pertinentes pour le métier et les théories subjectives des apprenants. Partant de ces éléments, il s'agit d'entreprendre une exploration didactique des étapes et des degrés permettant la transmission systématique, au regard du développement, de la connaissance des processus de travail. À cet égard, la systématisation, logique au regard du développement, de situations de travail et d'apprentissage, par exemple sous la forme de cas et de projets, est une forme adéquate de formation professionnelle systématique, dans laquelle il est possible d'assimiler des notions et des théories abondantes, significatives et directrices d'action, ainsi que des stratégies d'action, incorporées et étayées par le processus du développement de l'identité professionnelle. L'actualité de cette discussion résulte également du projet européen d'introduction de systèmes de certification modulaire pour la formation professionnelle, ainsi que de la tendance inverse, au niveau international, à remettre en place des systèmes de formation duale (par exemple en Malaisie, à Oman, en Italie, en Hollande et en Écosse).

Bibliographie

- Becker, Matthias. *Diagnosearbeit im Kfz-Handwerk als Mensch-Maschine-Problem. Konsequenzen des Einsatzes rechnergestützter Diagnosesysteme für die Facharbeit*. Thèse de doctorat. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2003.
- Becker, Matthias. Handlungsorientierte Fachinterviews. In Felix Rauner (dir.) *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2005, p. 601-606.
- Benner, Patricia. *Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert*, (2^e impression). Berne: Hans Huber, 1997.
- Benner, Patricia; Wrubel, Judith. Skilled clinical knowledge: The value of perceptual awareness. Part 1+2. *Journal of Nursing Administration*, 12(5)+(6), 1982.
- Blankertz, Herwig. Einführung in die Thematik des Symposiums. In Dietrich Benner; Helmut Heid; Hans Thiersch (dir.) *Articles pour le 8^e congrès de la Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften du 22 au 24 mars 1982 à l'université de Ratisbonne*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 18^e fascicule. Weinheim, Bâle, 1983, p. 139-142.
- Boreham, Nicholas; Fischer, Martin; Samurçay, Renan: *Work Process Knowledge*. Londres: Routledge Research, 2002.
- Bremer, Rainer. Entwicklung integrierter Berufsbildungspläne und Lernortkooperation. In Peter Gerds; Arnulf Zöllner (dir.). *Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2001, p. 111-139.
- Bremer, Rainer; Haasler, Bernd. Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. In *Bildung im Medium beruflicher Bildung*. *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)* 2/2004, 50^e année, p. 162-181.
- Bremer, Rainer; Jagla, Hans-Herbert (dir.). *Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen*. Brême: Donat, 2000.
- Bremer, Rainer; Rauner, Felix; Röben, Peter. Der Experten-Facharbeiter-Workshop als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung. In F. Eicker; A. W. Petersen (dir.) *Mensch-Maschine-Interaktion. Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung (HGTB 1999)*. Baden-Baden: Nomos, 2001, p. 211-231.
- Drescher, Ewald. *Was Facharbeiter können müssen. Elektroinstandhaltung in der vernetzten Produktion*. Brême: Donat, 1996.
- Dreyfus, Hubert; Dreyfus, L.; Stuart E. *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1987.
- Eraut, Michael; Alderton, Jane; Cole, Gerald; Senker, Peter. *Development of knowledge and skills in employment*. Brighton: Institute of Education, University of Sussex, 1998.
- Fischer, Martin. Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern – Umriss einer forschungsleitenden Fragestellung. In Pahl, Jörg-Peter; Rauner, Felix;

- Spöttl, Georg (dir.) *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften*. Baden-Baden: Nomos, 2000, p. 31-47.
- Fischer, Martin. Die Entwicklung von Arbeitsprozesswissen durch Lernen im Arbeitsprozess – theoretische Annahmen und empirische Befunde. In Martin Fischer; Felix Rauner (dir.) *Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen*. Baden-Baden: Nomos, 2002, p. 53-86.
- Fischer, Martin; Rauner, Felix (dir.). *Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen*. Baden-Baden: Nomos, 2002.
- Fischer, Martin; Röben, Peter. Arbeitsprozesswissen im Fokus von individuellem und organisationalem Lernen. Ergebnisse aus Großbetrieben in vier europäischen Ländern. In *Zeitschrift für Pädagogik* 2/2004, Beltz-Verlag.
- Gerds, Peter. Handwerkliches Können und maschinelle Präzision beim Herstellen tragender Flächen. In Fischer, Martin; Rauner, Felix (dir.). *Lernfeld: Arbeitsprozess*. Baden-Baden: Nomos, 2002, p. 175-193.
- Gerstenmaier, Jochen. Domänenspezifisches Wissen als Dimension beruflicher Entwicklung. In Felix Rauner (dir.) *Qualifikationsforschung und Curriculum*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2004, p. 151-163.
- Gruschka, Andreas (dir.). *Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW*. (2 Vol. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1985.
- Haasler, Bernd (dir.). *Hochtechnologie und Handarbeit. Eine Studie zur Facharbeit im Werkzeugbau der Automobiltechnologie*. Bielefeld: Bertelsmann, 2004.
- Havighurst, Robert J.. *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay, 1972.
- Heritage, John. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- Holzkamp, Klaus. *Grundlagen der Psychologie*. Francfort-sur-le-Main. New York: Campus, 1985.
- Howe, Falk; Heermeyer, Reinhard; Heuermann, Horst; Höpfner, Hans-Dieter; Rauner, Felix. *Lern- und Arbeitsaufgaben für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung*. Constance: Christiani, 2001.
- ITB (dir.). *Bericht über Forschungsarbeiten 2000-2001*. ITB-Arbeitspapier n° 42. Brême: Institut Technik und Bildung der Universität, 2002.
- Kleiner, Michael (dir.). Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Kontext der Curriculumentwicklung. Beschreibung der Facharbeit des Industriemechanikers anhand von Beruflichen Arbeitsaufgaben zur Entwicklung von Lernfeldern. *Studien zur Berufspädagogik*, vol. 18. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2005.

- KMK – Sekretariat der KMK (dir.). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn, 1996.
- Kruse, Wilfried. Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozeßwissens. In Jochen Schweitzer (dir.) *Bildung für eine menschliche Zukunft*. Weinheim, Bâle, 1986, p. 188-193
- Lave, Jean; Wenger, Etienne. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- Neuweg, Georg Hans (dir.). *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck, Vienne, Munich: Studien-Verlag, 2000.
- Norton, Robert E. *DACUM Handbook*. The National Centre on Education and Training for Employment. Columbus/Ohio: The Ohio State University, 1997.
- Polanyi, Michael. *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- Rauner, Felix (dir.). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2005
- Rauner, Felix. Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten. In Peter Dehnbostel; Uwe Elsholz; Jörg Meister; Julia Meyer-Menk (dir.) *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin: Édition Sigma, 2002, p. 111-132.
- Rauner, Felix. Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In Rolf Dubs; Antonius Lipsmeier; Günter Pätzold (dir.) *ZBW*. 95^e vol., 3^e trimestre 1999, fascicule 3, p. 424-446.
- Rauner, Felix; Spöttl, Georg (dir.). *Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2002.
- Reckwitz, Andreas. Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: eine sozialtheoretische Perspektive. In *Zeitschrift für Soziologie*, 32^e année, fascicule 4, août 2003, p. 282-301.
- Röben, Peter. Arbeitsprozesswissen und Expertise. In A. Willi Petersen; Felix Rauner; Franz Stuber (dir.) *IT-gestützte Facharbeit – Gestaltungsorientierte Berufsbildung*. Baden-Baden: Nomos, 2001, p. 43-57.
- Röben, Peter. Berufswissenschaftliche Aufgabenanalyse. In Rauner, Felix (dir.) *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2005, p. 606-611.
- Schön, Donald A. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
- Stratmann, Karlwilhelm. Curriculum und Curriculumprojekte im Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung. In Karl Frey (dir.) *Curriculum Handbuch*, vol. III. Munich: Piper & Co., 1975, p. 335-349.
- Tramm, Tade. Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung

des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In Reinhard Bader; Peter F. E. Sloane (dir.) *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung*. Paderborn: Eusl, 2002, p. 41-62.

Wehner, Theo; Clases, Christoph; Endres, Egon. Situiertes Lernen und kooperatives Handeln in Praxisgemeinschaften. In Egon Endres; Theo Wehner (dir.) *Zwischenbetriebliche Kooperation. Die Gestaltung von Lieferbeziehungen*. Weinheim: Beltz-Verlag, 1996, p. 71-85.

Wehner, Theo; Dick, Michael. Die Umbewertung des Wissens in der betrieblichen Lebenswelt: Positionen der Arbeitspsychologie und betroffener Akteure. In (dir.) *Wissen in Unternehmen. Konzepte, Maßnahmen, Methoden*. Berlin: Erich Schmidt, 2001, p. 89-117.

Compétences et enseignement supérieur professionnel: aujourd'hui et demain

Marcel van der Klink

Professeur agrégé en sciences de l'éducation à l'université ouverte des Pays-Bas (Open Universiteit Nederland)

Jo Boon

Professeur agrégé en sciences de l'éducation à l'université ouverte des Pays-Bas (Open Universiteit Nederland)

Kathleen Schlusmans

Professeur agrégé en sciences de l'éducation à l'université ouverte des Pays-Bas (Open Universiteit Nederland)

Mots clés

Higher education,
innovation,
competences,
instructional design

Formation professionnelle,
étude Delphi,
Pays-Bas,
définition des programmes
d'études,
réforme de l'enseignement

RÉSUMÉ

Cet article explique la popularité du concept de compétence dans l'enseignement supérieur professionnel et expose les principales questions intervenant dans ce cadre. Il traite plus particulièrement des imprécisions liées à ce concept et des problèmes de définition des profils d'emploi et de formation. Il aborde ensuite la création d'un enseignement centré sur les compétences et s'achève par une énumération de quelques thèmes pertinents pour l'avenir de l'enseignement centré sur les compétences.

L'enseignement axé sur les compétences est un concept générique qui renferme des types d'enseignement très diversifiés. La plupart des applications s'opèrent au niveau des cours distincts et, beaucoup moins souvent, au niveau des programmes d'études, alors que ceci pourrait être le plus intéressant sur le plan du concept de compétence. Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement centré sur les compétences (ou son contenu) étant peu nombreuses, il importe de soumettre les revendications de la pensée basée sur les compétences à un complément d'études.

1. Contexte de la popularité du concept de compétence

La compétence est un concept qui est devenu très en vogue en relativement peu de temps. De nombreux ouvrages et articles didactiques publiés récemment se sont intéressés aux compétences, aux compétences clés et à l'enseignement centré sur les compétences, sans pour autant les définir très précisément (Biemans et al., 2004; Mulder, 2000; Descy et Tesaring, 2001). Le présent article traite de l'utilisation du concept de «compétence» dans le contexte de l'enseignement supérieur professionnel néerlandais et aborde plusieurs problèmes centraux. Il convient toutefois de signaler que les problèmes présentés ici ne concernent pas exclusivement l'enseignement supérieur professionnel, mais également le secondaire professionnel. Par ailleurs, ils sont aussi pertinents pour plusieurs pays de l'Union européenne.

Il est étonnant de constater que la pensée basée sur les compétences est souvent présentée comme une nouvelle philosophie d'apprentissage et de formation, alors que ce concept était déjà particulièrement populaire dans les années 1970. À l'époque, les États-Unis avaient déjà commencé à expérimenter des programmes d'études basés sur les compétences. Une formation d'enseignants basée sur les compétences (intitulée CBTT, pour *Competency-Based Teacher Training*), mais également des formations professionnelles dans le domaine juridique et infirmier, ont été réorganisées en s'appuyant sur les compétences (Grant, 1979). Ces expériences doivent être considérées à la lumière de la problématique constatée concernant l'adéquation entre l'enseignement et la pratique professionnelle. L'idée qui sous-tendait les expériences était qu'il fallait davantage mettre l'accent sur l'apprentissage des connaissances et aptitudes essentielles avec pour devise «Retour au b.a.-ba». La formation CBTT insistait tout particulièrement sur l'étude du comportement d'excellents professeurs, via l'apprentissage d'éléments d'aptitude par l'exercice. Pour ce faire, elle utilisait des méthodes d'instruction fortement influencée par le behaviorisme, telles que le micro-enseignement.

L'optimisme initial concernant la CBTT est vite retombé (voir Eraut, 1994). L'imitation du comportement d'excellents professeurs en s'exerçant sur des éléments d'aptitude n'a pas permis d'acquérir les vastes capacités souhaitées. Les élèves éprouvaient des difficultés à assimiler les éléments d'aptitudes étudiés, alors que c'était justement ce dont ils avaient besoin pour devenir de bons professeurs. Bien que les expériences américaines aient suscité un certain intérêt, l'approche CBTT a été peu suivie.

Ce n'est qu'au début des années 1990 que la pensée axée sur les compétences a bénéficié d'une grande attention. Mulder (2000) suppose qu'elle a été éveillée par les publications sur les compétences clés de Prahalaad et Hamel (1990). Le concept a d'abord été populaire dans les organi-

sations du travail et dans l'enseignement professionnel. Ce n'est qu'à la fin des années 1990 que l'enseignement supérieur a commencé à s'intéresser sérieusement à la pensée axée sur les compétences. L'intérêt pour le concept de compétence ne peut pas être attribué à une seule évolution, mais plutôt à un ensemble de développements incitant les établissements d'enseignement supérieur à l'adopter. Certains de ces développements sont brièvement décrits ci-dessous.

Le marché du travail actuel est caractérisé par l'imprévisibilité croissante de l'avenir et par l'incertitude qui y est liée en termes de capacités, lesquelles sont importantes, sur le plan tant qualitatif que quantitatif. Les organisations du travail répondent à ces incertitudes par une flexibilisation du travail. Les plans de carrière traditionnels, selon lesquels les travailleurs restent longtemps chez un même employeur et gravissent les échelons verticalement, affichent un recul; les travailleurs sont plus souvent confrontés à un changement, volontaire ou non, de cadre de travail; ainsi, le schéma de carrière horizontal se généralise. Savoir gérer sa carrière, même s'il s'agit de plus en plus souvent d'un parcours horizontal, est une capacité qui contribue à devenir un «travailleur de la connaissance» efficace dans les segments inférieurs du marché du travail (Kuijpers, 2003). Un «travailleur de la connaissance» est une personne qui agit avec compétence, anticipe et apprend, tout en utilisant ses connaissances pour améliorer et innover. Le développement des connaissances et leur application aux produits et services (à une cadence supérieure à celle de la concurrence) est capitale pour la survie des organisations du travail au 21^e siècle (Kessels, 2004). Disposer de la capacité et de la motivation pour apprendre continuellement est un atout décisif afin de rester intéressant pour une organisation du travail.

Il est évident que ces changements dans le travail ont des répercussions sur l'enseignement supérieur. Outre des capacités techniques, les diplômés sont censés disposer de compétences d'apprentissage, de carrière et sociales, en vue de garantir une large employabilité, même à plus long terme. Ces compétences constituent un élément essentiel des capacités des travailleurs de la société postindustrielle et doivent, dès lors, être suffisamment prises en compte dans les programmes de formation de l'enseignement supérieur.

Ce serait faire fi de la réalité que d'expliquer le regain d'attention pour le concept de compétence uniquement par des évolutions externes, telles que la situation sur le marché du travail ou la politique gouvernementale. Des développements propices à la pensée axée sur les compétences s'observent également au sein des établissements d'enseignement supérieur. L'idée selon laquelle la réalité est de plus en plus complexe et dynamique a permis, dans l'enseignement supérieur, de mieux se rendre compte que l'apprentissage des connaissances (techniques) essentielles ne suffisait pas pour faire face à cette complexité grandissante. Il s'opère ainsi un passage des connaissances au savoir-faire. Par ailleurs, les résultats des expériences psychopédagogiques des années 1980 ont permis de com-

prendre que le transfert des connaissances et aptitudes n'est pas automatique (voir, p. ex., Salomon et Perkins, 1989), de sorte que des thèmes tels que «apprendre à apprendre», «l'enseignement par la méthode des projets», «l'apprentissage basé sur la résolution de problèmes» et «la (dé)contextualisation» figurent en meilleure place dans le cadre de l'innovation de l'enseignement supérieur.

Le passage des connaissances au savoir-faire, combiné à la question du transfert, crée un milieu propice au concept de compétence. Alors que les apprentissages basés sur la résolution de problèmes, ou par la méthode des projets, mettent l'accent sur des méthodologies didactiques visant à apprendre à résoudre (collectivement) des problèmes, l'enseignement centré sur les compétences souligne la nature des questions qui doivent entrer en ligne de compte dans ce type d'enseignement, à savoir les aspects clés de la pratique professionnelle. On entend par aspects clés les problèmes et tâches qui constituent les fondements même du métier et qui sont relativement stables au fil du temps.

2. L'intérêt pour les compétences dans l'enseignement supérieur

Bien que la pensée axée sur les compétences soit très populaire, il ne faut pas en déduire qu'elle a la même signification dans tous les contextes. Différentes perspectives sont envisageables et chacune présente le concept de compétence sous un jour quelque peu différent. Van der Klink et Boon (2003) ont passé en revue plusieurs de ces perspectives, qui sont brièvement décrites au tableau 1. Premièrement, la compétence est un concept international, mais sa signification varie d'un pays à l'autre. Le tableau 1 définit donc ce concept pour trois pays qui l'utilisent fréquemment. Une deuxième perspective sur la pensée axée sur les compétences est celle basée sur la théorie de l'apprentissage. À ce propos, le tableau distingue la théorie cognitive de l'apprentissage de la théorie constructiviste, qui remporte un franc succès depuis une dizaine d'années. Enfin, le tableau décrit la perspective du champ d'application. L'objectif pour lequel le concept de compétence est employé détermine notamment les éléments mis en évidence dans la définition. Ainsi, dans les domaines de la formation, les compétences sont définies comme des capacités développables, tandis que dans les pratiques de sélection, elles sont beaucoup plus souvent considérées comme des qualités personnelles immuables ou difficilement modifiables.

Il n'existe pas de bonne vue d'ensemble concernant l'ampleur de l'adoption du concept de compétence par l'enseignement supérieur, mais nous savons que l'enseignement supérieur professionnel accorde beaucoup d'importance aux compétences de ses diplômés. Cette évolution se distingue par le fait que ce concept attire principalement l'attention de l'ensei-

gnement proprement dit, alors que dans les années 1970, les employeurs étaient les plus soucieux d'une adéquation de l'enseignement au marché du travail. Différentes évolutions sont à l'origine de l'intérêt de l'enseignement pour la capacité professionnelle ou la compétence des diplômés.

Tableau 1: Perspectives sur le concept de compétence

Perspective	Position	Éléments mis en évidence dans la définition
Zone géographique	États-Unis	Compétence (<i>competency</i>): fait référence à des qualités comportementales et personnelles qui sont à l'origine de performances (excellentes).
	Angleterre	Compétence (<i>competence</i>): fait référence à la capacité de travailler selon des critères préalablement établis.
	Allemagne	Compétence (<i>Kompetenz</i>): fait référence à la vaste capacité d'action qui permet à un individu d'exécuter des tâches professionnelles. Cette capacité englobe également des aspects tels que le bon sens et l'identité professionnelle.
Théorie de l'apprentissage	Constructivisme	Souligne l'importance des convictions, de la motivation et de l'ambition comme aspects majeurs du concept de compétence; met davantage l'accent sur l'implication des participants dans le développement de pratiques d'apprentissage basées sur les compétences.
	Cognitivisme	Souligne les aspects assimilables de la compétence; met davantage l'accent sur une approche en cascade du développement de pratiques d'apprentissage basées sur les compétences.
Pratique	Recrutement et sélection	Les compétences sont composées d'une combinaison d'aptitudes développables et de qualités personnelles immuables ou difficilement modifiables pour un éventail de fonctions.
	Apprentissage et formation	Les compétences sont considérées comme des matières à assimiler puis à développer ultérieurement.
	Notation	Les compétences sont définies en termes de tâches spécifiques au sein d'une fonction.
	Rémunération en fonction du résultat	Les compétences sont définies en termes de résultats souhaités pour une fonction. La compétence est considérée comme le pronostic du rendement de travail.

L'une d'entre elles est le cadre de validation dans lequel l'adéquation des diplômés au marché de l'emploi est un critère qualitatif explicite, au niveau de l'enseignement tant supérieur qu'universitaire. Un autre développement qui sous-tend la pensée axée sur les compétences est assurément aussi l'utilité pour les établissements scolaires de jouir d'une bonne réputation en la matière. Les moyens de plus en plus restreints et la concurrence accrue sur le marché de l'enseignement supérieur rendent en effet la réputation et la reconnaissance indispensables.

Malgré toute cette attention, il existe de nombreuses imprécisions quant à la définition exacte de compétences pertinentes. De quelles compétences les diplômés doivent-ils disposer? Quelle est l'importance relative des différents types de connaissances, d'aptitudes et de comportements? Cette importance varie-t-elle en cours de carrière? À quelle perspective du marché du travail l'enseignement doit-il préparer? Quelle est la perspective de temps qui importe à ce niveau? S'agit-il principalement d'un bagage dans le cadre d'une première entrée sur le marché du travail, ou cela concerne-t-il également des compétences importantes dans les phases ultérieures de la carrière?

L'enthousiasme des établissements scolaires à proposer des formations centrées sur les compétences, combiné aux imprécisions quant au contenu exact du concept «centré sur les compétences», donne lieu à un ensemble disparate de variantes dans les significations et dans les types de mises en œuvre rencontrés dans l'enseignement supérieur.

Le concept d'«enseignement centré sur les compétences» est fréquemment utilisé dans l'enseignement supérieur, sans que sa signification soit toujours claire. Van der Klink et Boon (2003) constatent qu'il est, de fait, employé dans quatre variantes. Selon une première, il s'agit principalement de «poudre aux yeux»; le concept est adopté de façon à se profiler sur le marché des prestataires de services éducatifs sans aucun changement concret dans l'enseignement, ce qu'il conviendrait d'appeler du «néorétro». Il s'agit également souvent d'une autre appellation pour l'enseignement déjà existant, basé sur les aptitudes, qui permet de le (re)valoriser.

Dans une seconde variante, l'enseignement centré sur les compétences suppose une innovation dans la didactique, dans le sens d'une intégration des connaissances et aptitudes, en faisant généralement appel à des projets, cas ou problèmes (authentiques). Les problèmes authentiques utilisés dans le cadre de la formation ne sont pas choisis pour leur représentativité ou leur pertinence dans l'exercice de la profession, mais plutôt pour leur perspective didactique d'identification. Dans la pratique, l'accent est souvent mis sur les aptitudes professionnelles.

Le troisième type d'enseignement centré sur les compétences peut avoir trait au renforcement de la relation avec le marché du travail (régional), par exemple en organisant des commissions de concertation avec des représentants du secteur professionnel, des stages pour les enseignants, ou en mettant sur pied des profils d'emploi ou de formation conjointement avec le secteur professionnel. Cette variante intervient principale-

ment dans les formations qui préparent à un métier avec un profil identifiable et dans un secteur bien organisé.

Enfin, dans la dernière variante, l'enseignement centré sur les compétences désigne une approche intégrée, qui accorde de l'attention à l'innovation didactique et à l'optimisation de la relation avec le marché du travail (voir également Buskermolen et Slotman, 1999). Cette approche est décrite plus en détail au paragraphe 4.3.

Ces quatre variantes sont présentées dans l'intention de fournir une structure aux pratiques d'enseignement et n'ont certainement pas la prétention de fournir des avis normatifs en termes de « positif/négatif », « mieux/moins bien ». En principe, les variantes ne s'excluent pas. Dans le cas de la première variante, par exemple, elle peut faire office d'ébauche pour apporter de véritables innovations à l'enseignement.

3. L'organisation de l'enseignement supérieur basé sur les compétences

Les établissements qui se lancent dans l'organisation d'un enseignement basé sur les compétences se heurtent à plusieurs problèmes:

- 1) étant donné le manque de consensus quant à la définition de la compétence, il est souvent difficile d'avoir un point de vue unanime sur la mise en pratique de ce type d'enseignement;
- 2) une condition préalable à l'organisation de cet enseignement est de disposer d'un profil d'emploi et de formation fixant des exigences aux diplômés cohérentes avec les compétences demandées sur le marché de l'emploi;
- 3) il subsiste de grandes imprécisions quant à la façon de concevoir et d'organiser l'enseignement basé sur les compétences, ainsi que sur la méthodologie à utiliser à cet effet.

Ces trois types de problèmes sont traités plus en détail dans les paragraphes suivants.

3.1 Définitions des compétences

Van der Klink et Boon (2003) considèrent que l'imprécision liée au concept de compétence ne fait que contribuer à sa popularité. Sur la base d'entretiens avec des experts, les auteurs constatent que les compétences comprennent au moins les connaissances, les aptitudes et les comportements, et que la combinaison de ces éléments peut varier selon la compétence. Selon eux, une harmonisation conceptuelle est une condition indispensable. Par ailleurs, ils voudraient limiter la dénomination d'enseignement centré sur les compétences en utilisant les deux critères suivants:

- 1) les compétences proposées par la formation doivent répondre aux exigences (problèmes clés) de la profession/de l'ensemble de fonctions auxquelles la formation souhaite s'appliquer;

2) il doit être question d'une didactique (et d'une évaluation) permettant aux étudiants de se préparer à faire face à ces problèmes clés.

Le nombre de définitions du concept de compétence est probablement incalculable. Sur la base d'une étude littéraire, Stoof, Martens et Van Merriënboer (2000) constatent que la compétence est un concept qui relève de la catégorie des «mots pernicious», lesquels se caractérisent par le fait qu'ils sont difficiles à délimiter. Un consensus parfait sur le contenu d'un tel concept est pratiquement impossible.

- Une étude réalisée pour le compte du Conseil néerlandais de l'enseignement a été menée par Van Merriënboer, Van der Klink et Hendriks (2002) sur les possibilités d'harmonisation conceptuelle du concept de compétence.

Les auteurs remarquent que même si le concept de compétence et celui d'«expertise» et de «qualification clé» se recoupent dans une certaine mesure, aucun autre concept ne recouvre totalement celui de la compétence.

Les auteurs en arrivent à la conclusion que l'harmonisation conceptuelle de la compétence est possible en faisant appel à six dimensions, dont trois sont indispensables et les trois autres, pertinentes. L'idée des dimensions suggère qu'il est possible d'occuper plusieurs positions sur une dimension (par exemple: faible, neutre, élevée). Pour rester concis, nous ne citerons ici que les dimensions nécessaires:

- intégrative: une compétence est un ensemble cohérent d'éléments nécessaires à la résolution de problèmes;
- durable: la caractéristique d'une compétence est sa relative stabilité (temporelle) tout en ayant un contenu (par ex., les connaissances et les aptitudes) variable au fil du temps;
- spécifique: les compétences diffèrent dans la mesure où elles sont liées à un contexte. Certaines, comme les compétences d'apprentissage, ont un large champ d'application, tandis que d'autres sont davantage liées à des contextes (professionnels) spécifiques.

En conclusion, les auteurs signalent que l'harmonisation conceptuelle est importante, certes, mais uniquement si elle est envisagée comme une étape nécessaire dans le cadre de l'innovation de l'enseignement. Il convient d'assurer un juste équilibre entre, d'une part, l'harmonisation conceptuelle et, d'autre part, le travail concret pour la rénovation de l'enseignement par les intéressés.

3.2 Profils d'emploi et de formation

L'un des piliers d'une approche de l'enseignement basée sur les compétences est l'harmonisation entre le contenu de la formation et les capacités demandées par le secteur professionnel. Il s'agit, bien entendu, de rechercher une combinaison équilibrée entre des compétences professionnelles spécifiques, devant garantir l'insertion professionnelle à court terme, et des compétences plus étendues, devant assurer l'employabilité à plus long terme (Borghans et de Grip, 1999). Différentes méthodes existent pour

traduire la demande du secteur professionnel en un programme d'études scolaire.

Il convient généralement de distinguer les méthodes qui tentent d'établir un lien direct entre la pratique professionnelle et le programme d'études scolaire de celles qui entendent dégager de la pratique professionnelle les éléments susceptibles d'enrichir le programme d'études.

Dans la première variante, l'accent est avant tout mis sur l'analyse des connaissances et des aptitudes nécessaires pour exercer une fonction en vue de leur transposition en termes de formation. En principe, ce sont pratiquement toujours des experts qui réfléchissent aux compétences nécessaires à l'exercice d'une fonction ou tâche spécifique. Le fruit de leur réflexion est ensuite utilisé comme input pour un programme d'études. Les méthodes les plus connues consistent en une analyse classique des tâches et fonctions qui, à la lumière d'observations et d'entretiens, permet de répertorier des tâches, sous-tâches et objectifs. Des variantes de cette analyse sont celles du chemin critique (*critical path*) et de l'incident critique (*critical incident*) (Fletcher, 1997) qui toutes deux visent une description très spécifique des tâches sur la base d'entretiens avec des professionnels. Une deuxième variante est davantage axée sur la conception d'un programme d'études qui réponde aux exigences d'une fonction ou d'une profession. Dans ce cas, l'objectif est l'enrichissement du programme d'études. Le but n'est pas tant d'établir un lien direct avec les exigences d'une fonction, mais plutôt de dégager de la pratique professionnelle, les exigences, les situations ou les caractéristiques réalistes et représentatives, pour lesquelles il est possible d'intégrer des compétences dans l'enseignement. Ces compétences doivent bien entendu être pertinentes pour la pratique professionnelle, mais doivent simultanément permettre une innovation dans ce domaine. Plusieurs méthodes sont utilisées à cet égard: des enquêtes sur les expériences professionnelles d'anciens étudiants d'une formation et plus spécifiquement, sur l'adéquation de la formation en tant que préparation à la profession concernée. D'autres méthodes, telles que la méthode Dacum (*Developing a curriculum*), sont basées sur la consultation d'un groupe d'experts dans le cadre d'une conférence de travail. Cette méthode fournit une analyse des tâches, connaissances et aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession. L'analyse est réalisée selon une certaine procédure par un panel de praticiens. Les principes directeurs sont que les experts-praticiens sont plus aptes que quiconque à décrire une profession, que chaque profession peut être décrite en termes de fonctions et de tâches et que toutes les tâches ont des implications sur les connaissances et aptitudes requises. La méthode Dacum peut éventuellement être étayée en introduisant des étapes supplémentaires, telles que la méthode AMOD (*a model*), qui permet de passer au programme d'études et à l'évaluation, ou le SCID (*Systematic Curricular Instructional Development*), qui réalise une analyse détaillée des tâches en vue du développement du programme d'études.

D'autres méthodes sont l'étude des compétences ou des qualifications clés qui, sur la base d'entretiens, questionnaires et d'une conférence de

travail, recherchent des informations quantitatives et qualitatives dans le but d'obtenir une description des compétences qui augmentent la flexibilité des praticiens (Van Zolingen, 1995; Onstenk, 1997). Le point important à cet égard est l'intérêt accordé à la complexité des relations entre l'output attendu, le cadre organisationnel et le contexte social qui font partie de l'environnement de travail. Une autre méthode qualitative pour la formulation de profils d'emploi à court comme à long terme est expérimentée par Van der Klink et Boon (2002). Par le biais d'entretiens semi-structurés avec des jeunes diplômés et leur supérieur direct, ils ont examiné quelles étaient les compétences nécessaires pour la pratique professionnelle actuelle et pour les carrières au sein de cette dernière.

Dans la pratique, le choix de la méthode est dicté par une multitude de facteurs. Par ailleurs, hormis la nature de la formation ou du cursus, des impératifs de temps et d'argent sont également à prendre en considération. Si les coûts sont élevés et le temps compté, l'on choisira souvent des méthodes demandant moins de travail et l'on optera pour l'analyse d'informations préexistantes basées, par exemple, sur des études portant sur d'anciens étudiants, complétées par des recherches sur ordinateur. L'ampleur du problème joue également un rôle important. S'il s'agit d'une partie spécifique d'un cursus, une analyse de la fonction peut être suffisante. Si l'évolution future d'une profession et l'effet de celle-ci sur un programme d'études soulèvent des questions, une étude sur l'évolution de qualifications clés sera plus appropriée.

À l'inverse des programmes d'études conçus dans les entreprises et dans l'enseignement professionnel inférieur ou moyen, ceux de l'enseignement supérieur sont souvent créés sans étude préliminaire systématique du profil d'emploi auquel la formation s'adresse. En revanche, l'on utilise les informations recueillies par des enquêtes demandant l'avis des anciens étudiants quant à l'adéquation de leur formation aux exigences de la fonction. D'autre part, il s'avère que c'est surtout dans l'enseignement supérieur que la réflexion du secteur professionnel concerné sur la relation entre le programme d'études et les exigences des fonctions gagne en importance, notamment dans le cadre des procédures de validation.

3.3 Conception de programmes d'études basés sur les compétences

Caractéristiques des programmes d'études basés sur les compétences

Ce paragraphe est à mettre en relation avec la quatrième variante d'enseignement basé sur les compétences mentionnée précédemment (cf. point 2). Un programme d'études basé sur les compétences accorde une importance égale à l'optimisation de la relation avec le marché du travail et à l'innovation didactique. Hormis son adéquation aux compétences du profil d'emploi et de formation, il combine généralement plusieurs des caractéristiques didactiques suivantes (Schlusmans et al. 1999; Keun, 2002; Mulder, 2004):

- concentration sur les problèmes de la pratique professionnelle;
- intégration de l'acquisition et de l'application des connaissances et aptitudes;
- responsabilité personnelle de l'étudiant;
- apprentissage collectif;
- nouvelles formes d'évaluation;
- utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Ces caractéristiques sont brièvement décrites ci-après.

À travers tout le programme d'études, les problèmes de la pratique professionnelle occupent une position centrale, ce qui peut s'exprimer sous différentes formes, allant de cas et de situations problématiques décrites, rapportées dans le milieu scolaire, en passant par des entreprises virtuelles (Bitter-Rijkema et al., 2003), jusqu'aux situations professionnelles réelles (stages, travaux de fin d'études). La création de contextes aussi authentiques que possible est considérée comme très importante à cet égard (Gulikers et al., 2002).

L'acquisition de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes, ainsi que leur application sont intégrées. Les étudiants ne doivent donc pas assimiler préalablement une multitude de connaissances et d'aptitudes séparément avant de les appliquer en situation; leur acquisition est stimulée par la pratique.

Ensuite, les étudiants sont de plus en plus responsables eux-mêmes de leur apprentissage et du développement de leurs compétences. Un programme d'études basé sur les compétences apprend à l'étudiant à contrôler son propre développement. Des instruments tels que des portfolios, des plans de développement personnels et des contrats d'étude sont d'une importance cruciale à cet égard (Elshout-Mohr et al., 2003). Les parcours scolaires sont de plus en plus personnalisés et adaptés pour refléter la situation initiale et les besoins d'apprentissage des étudiants.

L'apprentissage collectif joue par ailleurs un rôle important dans les programmes d'études basés sur les compétences. Par exemple, l'apprentissage en groupes (*Leren in groepen*), par le biais de types d'enseignement axés sur des projets ou des problèmes, constitue souvent un élément essentiel de ces programmes (Baert, Beunens et Dekeyser, 2001; Kreijns, Kirschner et Jochems, 2002).

Enfin, l'évaluation est intégrée au processus didactique. En outre, les connaissances et aptitudes acquises ne sont plus les seules à être évaluées dans un programme d'études basé sur les compétences, ces dernières le sont aussi. Sur ce plan, l'introduction de nouveaux types d'évaluation, tels que l'évaluation des performances, l'évaluation authentique et l'évaluation par des pairs (Tillema et al., 2000) est importante. L'évaluation en termes de compétences semble être le talon d'Achille de ce type d'enseignement. Si les étudiants sont uniquement notés sur les connaissances acquises et que les aptitudes et attitudes ne sont pas prises en considération, leur seule préoccupation sera d'assimiler les connaissances

requis. Une évaluation basée sur les compétences suppose un examen intégral des connaissances, aptitudes et attitudes. À ce sujet, il convient de ne pas penser uniquement à une évaluation sommative au terme du processus d'apprentissage, mais également à une évaluation formative, pour fournir régulièrement des informations aux étudiants quant à leur progression et pour favoriser la réflexion sur leur façon de fonctionner. Les types d'évaluation traditionnels, tels que les questionnaires à choix multiples, les questions ouvertes ou les dissertations, sont jugés insuffisants pour se prononcer sur les compétences car, trop souvent, ils portent uniquement sur les connaissances. De nouveaux types tels que des simulations, des *skills labs*, ou des appréciations en situation professionnelle, devront être ajoutés à l'arsenal d'évaluations pour pouvoir être à même de juger efficacement si les étudiants ont également acquis la compétence dans son intégralité.

Un thème important de l'enseignement centré sur les compétences est la validation de l'apprentissage non formel et informel (Colardyn et Bjørnåvold, 2004). Dans des programmes d'études basés sur les compétences, la reconnaissance de compétences déjà acquises pour accorder des dispenses gagne en popularité. Un recensement des procédures déjà appliquées dans la pratique de l'enseignement supérieur professionnel dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) permet de comprendre pourquoi des pays tels que la Finlande et le Royaume-Uni ont, pour ce faire, développé des systèmes (nationaux) dotés des cadres légaux nécessaires (van Rens, 2004). À l'inverse, l'enseignement supérieur des Pays-Bas est toujours en phase expérimentale: des initiatives locales sont déployées, mais elles sont surtout axées sur l'appréciation des connaissances du candidat, et tout particulièrement sur les connaissances exprimées dans les certificats et diplômes officiels.

Un cas particulier de l'organisation des programmes d'études basés sur les compétences est l'utilisation des TIC. Les TIC sont souvent considérées comme une condition importante à la mise en pratique d'un programme d'études centré sur les compétences. Il s'agit notamment d'orchestrer le processus d'apprentissage dans un environnement électronique en accordant une position centrale à la dispense d' (une multitude d') informations complémentaires, à la création de contextes virtuels, à la fourniture de possibilités de communication et à la flexibilisation des parcours scolaires (Klarus et Kral, 2004).

3.3.1 Méthodologies de conception

La conception de programmes d'études fortement basés sur les compétences requiert une harmonisation rigoureuse des activités d'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation (Biggs, 1996) et détermine d'abord les épreuves de capacités, avant de concevoir les activités d'apprentissage et l'enseignement. Cette démarche est radicalement opposée à l'approche scolaire habituelle, qui veut que l'évaluation n'intervienne que dans la phase finale de l'enseignement.

Lors de la conception des programmes d'études basés sur les compétences, les modèles traditionnels d'instruction, basés sur l'apprentissage de connaissances ou d'aptitudes simples, échouent. L'on ne dispose toutefois que de peu de lignes directrices et d'approches fondées pour (re)concevoir un programme d'études centré sur les compétences (Pete-gem et Valcke, 2002). Les descriptions ou présentations de bonnes pratiques n'offrent généralement pas suffisamment de points de référence, dans la mesure où elles se limitent souvent à des éléments ponctuels comme des stages, travaux pratiques ou l'utilisation de portfolios et ne s'étendent pas au concept global de formation.

Il existe deux méthodes qui semblent offrir une bonne base à la conception de programmes d'études basés sur les compétences: le modèle d'apprentissage cognitif et le modèle 4C/ID.

Fondé sur des visions cognitivistes, le modèle d'apprentissage cognitif (Collins, Brown et Newman, 1989) est modelé d'après la relation ancestrale maître-apprenti, selon laquelle les nouveaux arrivants apprennent autant que possible dans l'atelier du maître. Ce modèle compte trois caractéristiques principales: la modélisation ou élaboration d'un modèle mental (*modelling*), le guidage (*coaching*) et le retrait graduel du tuteur (*fading*). Ce modèle fournit quelques pistes pour la conception d'un programme d'études:

- s'assurer que les tâches authentiques occupent une position centrale;
- amener une complexité croissante dans les tâches pour qu'elles fassent appel à un nombre de plus en plus élevé d'aptitudes et de concepts qui reflètent un comportement expert;
- assurer une diversité suffisante dans l'exécution des tâches;
- présenter d'abord les tâches dans leur ensemble avant d'attirer l'attention sur leurs différentes composantes;
- assurer un bon suivi de l'étudiant afin de pouvoir adapter le degré d'assistance aux besoins spécifiques de l'étudiant.

Bien que le modèle d'apprentissage cognitif indique clairement quelles sont les méthodes efficaces pour acquérir des compétences, il ne fournit pratiquement aucune piste quant à la façon de concevoir des pratiques d'apprentissage axées sur les compétences.

En revanche, le modèle 4C/ID donne aux concepteurs une marche à suivre très détaillée (Van Merriënboer, 1997).

Ce modèle est basé sur les principes modernes de la stratégie de développement (*Instructional Design/ID* - voir aussi Merill, 2002). Une caractéristique de ce modèle est qu'il part d'une analyse approfondie de la façon dont les experts exécutent les tâches dans la pratique. Les aptitudes ou compétences complexes sont analysées selon les aptitudes qui les composent. Une particularité de l'approche 4C/ID est qu'elle part de l'hypothèse que ces composantes et les connaissances correspondantes doivent être coordonnées et intégrées. Le modèle donne des points de référence pour la conception d'un environnement centré sur la stimulation d'un apprentissage complexe, l'intégration de l'apprentissage et du travail, et la

dispense d'une assistance intégrée. Le modèle distingue quatre composantes (4C) qui, ensemble, constituent une ébauche de l'enseignement: les tâches d'apprentissage, les informations à l'appui, les informations «juste-à-temps» et l'entraînement à des tâches partielles. Ces quatre composantes permettent de créer un environnement apprenant intégré. La principale composante comprend des tâches d'apprentissage authentiques basées sur des situations de la pratique professionnelle. Chacune de ces tâches contient la tâche professionnelle complète et est exécutée dans le cadre d'une situation professionnelle réaliste. Les autres composantes sont développées en relation avec ces tâches d'apprentissage qui sont le «pivot» de l'enseignement.

Ces dernières sont subdivisées en classes de tâches allant de la plus simple à la plus complexe, selon le degré d'assistance. La variation entre les tâches d'apprentissage d'une même classe doit être suffisante. Une tâche d'apprentissage de la classe la plus élevée, qui doit être exécutée de façon autonome, peut servir d'évaluation (Hoogveld et al., 2002; Van Merriënboer et al., 2002; Van Merriënboer, 1997).

4. Agenda pour la pratique pédagogique

Cet article a d'abord analysé l'origine de la pensée axée sur les compétences dans l'enseignement supérieur professionnel, pour traiter ensuite les questions soulevées par le développement de ce type d'enseignement. En résumé, l'on peut affirmer que l'enseignement centré sur les compétences est en réalité un concept générique dissimulant des types d'enseignement très diversifiés. Il peut en outre intervenir à plusieurs niveaux: il peut aussi bien s'agir d'un cursus individuel que d'une formation complète. Au niveau des cursus, l'on note, toutes proportions gardées, quelques exemples intéressants. Il n'en va pas de même au niveau des aspects de formation qui dépassent le cursus, ni au niveau du concept de formation complète, alors que c'est probablement là que la pratique professionnelle en aurait le plus besoin.

Bref, on peut affirmer que la pensée axée sur les compétences est bien acceptée, mais que jusqu'ici, certains thèmes sont restés sous-exposés. En guise de conclusion, nous souhaiterions évoquer quelques thèmes qui, selon nous, sont essentiels pour le développement ultérieur de l'enseignement basé sur les compétences.

- 1) Puisqu'il s'agit d'un concept générique, il importe de clarifier quelles sont les options possibles pour mettre en pratique un enseignement basé sur les compétences. Le concept implique-t-il que toutes les matières soient centrées sur les compétences ou convient-il d'ajouter des disciplines d'intégration au programme d'études? L'enseignement basé sur les compétences signifie-t-il la fin des cours magistraux et des leçons théoriques? Il est important de répertorier clairement les différentes options ainsi que leurs conséquences.

- 2) Le développement de profils d'emploi et de formation est un sujet pré-occupant. Les profils axés sur les compétences se distinguent des profils classiques en ce sens qu'ils mettent bien davantage l'accent sur l'intégration des connaissances, des aptitudes et des attitudes dans des ensembles évocateurs. Les approches et procédures pour les développer font toutefois défaut. Il est également nécessaire de connaître la manière dont le profil peut jouer un rôle directeur dans l'évolution ultérieure du processus de développement de l'enseignement. Dans l'enseignement basé sur les compétences, il importe de maintenir une cohérence entre les connaissances, les aptitudes et les attitudes. Même si le profil de formation reste souvent cohérent, il existe toutefois un réel danger que cette cohérence de l'enseignement soit reléguée au second plan au fil de l'évolution de l'enseignement. Nous ne disposons jusqu'ici d'aucune méthodologie de conception intégrale propre à l'enseignement basé sur les compétences.
- 3) Hormis les points précités qui se concentrent sur la conception et la mise en pratique d'un enseignement basé sur les compétences, il convient d'examiner plus précisément les revendications (implicites) de ce type de formations. Le concept d'enseignement basé sur les compétences est associé à une employabilité accrue, en mettant davantage l'accent sur les «capacités» au lieu de la seule acquisition de connaissances. Des recherches sur la position des diplômés sur le marché du travail et les changements attendus sur ce dernier au cours d'une plus longue période (étude longitudinale des carrières) devraient pouvoir révéler si ces revendications sont bien fondées.
- 4) L'enseignement basé sur les compétences nécessite de nombreux investissements au niveau tant de l'accompagnement que de l'évaluation. Reste à savoir s'il est économiquement réalisable. Il conviendra de rechercher des solutions d'enseignement ingénieuses qui se justifient sur le plan économique, probablement à l'aide des TIC qui permettront de proposer un enseignement basé sur les compétences à grande échelle et à coût modéré.

Bibliographie

- Baert, H.; Beunens, L.; Dekeyser, L. Sturen van condities van het leren bij studenten in projectonderwijs. *Proceedings Onderwijsresearchdagen 2001*, Instituut SCO-Kohnstam, Amsterdam, 2001, p. 262-263.
- Biemans, H.; Nieuwenhuis, L.; Poell, R.; Mulder, M.; Wesselink, R. Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 2004, vol. 56, n° 4, p. 523-538.
- Biggs, J.B. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 1996, vol. 32, p. 347-364.
- Bitter-Rijpkema, M.; Sloep, P.; Jansen, J. Learning to change: The Vir-

- tual Business Learning approach to professional workplace learning. *Educational Technology and Society*, 2003, vol. 6, n° 1, p. 18-25.
- Buskermolen, F.; Slotman, R. Beroepsopleiding innoveren met competenties: problemen en nieuwe kansen. *Competentiegerichte leeromgevingen*, Utrecht: Lemma BV, 1999, p. 103-115.
- Colardyn, D.; Bjørnåvold, J. Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 2004, vol. 39, n° 1, p. 69-89.
- Collins, A.; Brown, J.; Newman, S. Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989, p. 453-494.
- Descy, P.; Tessaring, M. *Objectif compétence: former et se former. Deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: synopsis*, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001.
- Elshout-Mohr, M.; Van Daalen-Kapiteijns, M. Goed gebruik van portfolio's in competentiegerichte opleidingen. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, vol. 24, n° 4, 2003.
- Eraut, M. *Developing professional knowledge and competence*. Londres: The Falmer Press, 1994.
- Fletcher, S. *Analysing competence: tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*. Londres: Kogan Page, 1997.
- Grant, G. *On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education.*, San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Gulikers, J.; Bastiaens, Th.; Martens, R. Authenticiteit uit blik: net zo gezond? *Proceedings Onderwijsresearchdagen 2002*. Anvers: Université d'Anvers, 2002, p. 415-416.
- Hoogveld, A. W. M.; Paas, F.; Jochems, W. M. G.; Van Merriënboer, J.J.G. Exploring teachers' instructional design practices: Implications for improving teacher training. *Instructional Science*, 2002, vol. 30, p. 291-305.
- Keinen, M.; Veenemans, A. *Competentiegericht leren met ICT. We zijn op weg*. HAN, Nimègue/Arnhem, 2004.
- Kessels, J. The knowledge revolution and the knowledge economy: the challenge for HRD. *New frontiers in HRD*. Londres: Routledge, 2004.
- Kessels, J.W.M. *Verleiden tot kennisproductiviteit*, Enschede: Universiteit de Twente, 2001.
- Keun, F. *Competentiegericht beroepsonderwijs: Gediplomeerd maar ook bekwaam? Inleiding VOR conferentie*, octobre 2002. (Disponible sur Internet: <http://www.vno-ncw.nl/web/servlet/nl.gx.vno.client.http.StreamDb-Content?code=607> – consulté le 06.07.2006).
- Klarus, R.; Kral, M. *Competentiegericht leren met ICT*. Haute école d'Arnhem et de Nimègue, 2004. (Disponible sur Internet: http://www.han.nl/restyle/centraal/content/leren_met_ict_6.xml_dir/7.pdf – consulté le 06.07.2006)].

- Klink, M.R. van der; Boon, J. Competencies: The triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resources, Development and Management*, 2003, vol. 3, n° 2, p. 125-137.
- Klink, M.R.; van der; Boon, J. The investigation of competencies within professional domains. *Human Resource Development International*, 2002, vol. 5, n° 4, p. 411-424.
- Kreijns, K.; Kirschner, P.; Jochems, W. Sociale factoren in computerondersteund samenwerkend leren: Group awareness widgets. *Proceedings Onderwijsresearchdagen 2002*, Anvers: université d'Anvers, 2002, p. 428-429.
- Kuijpers, M. Loopbaangerichte competenties. *Opleiding & Ontwikkeling*, 2003, vol. 14, n° 7, p. 17-22.
- Merriënboer, J.J.G. van; Clark, R. E.; De Croock, M. B. M. Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational Technology, Research and Development*, vol. 50, n° 2, p. 39-64.
- Merriënboer, J.J.G. van. *Training complex cognitive skills: a four-component instructional design model for technical training*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1997.
- Merriënboer, J. van; Klink, M. van der; Hendriks, M. *Competenties: van complicaties tot compromis*. La Haye: Onderwijsraad, 2002.
- Merrill, M.D. First principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 2002, p. 43-59.
- Mulder, M. *Education, competence and performance. On training and development in the agri-food complex*, discours inaugural, Wageningen, le 11 mars 2004. (Disponible en anglais sur Internet: <http://www.ecs.wur.nl/NR/rdonlyres/FAB446CA-D39B-4591-970E-0126D1A01F53/18880/Mulder2004EducationcompetenceandperformanceOntrain.pdf> - consulté le 06.07.2006)
- Mulder, M. *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*, Wageningen: université de Wageningen, 2000.
- Onstenk, J. H. A. M. *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*, Delft: Eburon, 1997.
- Petegem, P. van; Valcke, M. Op zoek naar effectieve innovatiestrategieën voor het ontwikkelen en realiseren van meer studentgecentreerde onderwijsvormen. *Proceedings Onderwijsresearchdagen 2002*, Anvers: université d'Anvers, 2002, p. 410.
- Prahalad, C. K.; Hamel, G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, mai-juin 1990, p. 79-91.
- Rens, J. van. *Inleiding op de Vlaams-Nederlandse conferentie EVC te Brussel*, Bruxelles: Vlaams Departement Onderwijs, 2004.
- Salomon, G.; Perkins, D.N. Rocky roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 1989, vol. 24, n° 2, p. 113-142.
- Schlusmans, K. et al. (dir.), *Competentiegerichte leeromgevingen*, Utrecht: Lemma BV, 1999.
- Stoof, A.; Martens, R. L.; Merriënboer, J.J.G. van. *What is competence. A*

constructivistic approach as a way out of confusion, Présentation lors des journées de la recherche sur l'enseignement à l'université de Leyde, Leyde, 2000.

Tillema, H.; Kessels, J.; Meijers, F. Competencies as Building Blocks for Integrating Assessment with Instruction in Vocational Education: a case from the Netherlands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2000, vol. 25, n° 3, p. 265-278.

Zolingen, S.J. van. *Gevraagd sleutelkwalificaties. Een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs*, Nimègue: Université catholique de Nimègue, 1995.

Formation en compétences socio-émotionnelles à travers les pratiques en entreprise (1)

Elvira Repetto Talavera

Professeur d'orientation scolaire à l'université nationale d'éducation à distance (UNED), Espagne

Juan Carlos Pérez-González

Professeur de la faculté d'éducation à l'université nationale d'éducation à distance (UNED), Espagne

Mots clés

Social skill,
apprenticeship,
vocational training,
work-based training,
personal development,
vocational guidance,
mentoring

Compétences sociales,
apprentissage,
formation basée sur le travail,
développement personnel,
orientation professionnelle,
mentorat

RÉSUMÉ

À l'heure actuelle, le marché du travail attache une grande valeur aux compétences socio-émotionnelles et, de fait, de nombreux auteurs affirment que ce type de compétences contribue à augmenter l'employabilité des personnes. Cependant, les institutions éducatives oublient généralement leur responsabilité en ce qui concerne la formation à ces compétences.

La majorité des emplois exigent non seulement des connaissances et des compétences techniques spécifiques, mais également un certain niveau de compétences sociales et émotionnelles, assurant que le travailleur sera capable, par exemple, de travailler en équipe, de se motiver face à des difficultés, de résoudre des conflits interpersonnels ou de tolérer de hauts niveaux de stress.

Le meilleur moyen de développer les compétences socio-émotionnelles réside dans l'expérience, un entraînement adapté et la pratique. C'est pourquoi nous insistons sur le fait que les stages en entreprise constituent, pour le tuteur, une occasion idéale d'aider les étudiants et les nouveaux diplômés à développer leurs compétences professionnelles.

(1) Cet article fait partie du travail réalisé dans le cadre du projet de recherche Orientación y desarrollo de competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas [Orientation et développement de compétences socio-émotionnelles à travers les pratiques en entreprise] (référence SEJ2004-07648/EDUC), financé par le ministère espagnol de l'éducation et de la science (MEC) et dirigé par le professeur Elvira Repetto. Dès lors, cet article ne représente pas nécessairement la position ou les politiques du MEC, mais uniquement l'expression libre de l'opinion professionnelle de ses auteurs.

Remerciements

Cet article a été préparé dans le cadre du projet SEJ2004-07648/EDUC, financé par le ministère espagnol de l'éducation et de la science (MEC). Nous tenons à remercier les réviseurs anonymes pour leurs commentaires et suggestions intéressants sur la première version de cet article.

Introduction

Avec la récente révolution technologique et la mondialisation économique qui ont marqué le 20^e siècle, le concept, la structure et les dynamiques de travail des organisations du monde entier ont été redéfinis. Parallèlement, le type de tâches, les technologies organisationnelles ou intangibles et, logiquement, le profil de compétences demandé aux jeunes et aux travailleurs, ont changé.

Notre société a un besoin croissant de professionnels dotés d'un large éventail de compétences, notamment celles qui ne se limitent pas exclusivement au contenu technique de leurs emplois, mais qui, au contraire, sont liées à la manière de travailler, au comportement face au travail et face aux autres, à la nature et la qualité des relations, ainsi qu'à la flexibilité et à la capacité d'adaptation. Il ne s'agit plus de savoir, ni de savoir-faire, mais de vouloir faire, et de savoir être et se comporter. L'éducation joue un rôle fondamental dans cette demande sociale. L'orientation, en particulier, peut être considérée comme un instrument éducatif apte à répondre à cette demande.

L'importance de la formation aux compétences s'est manifestée par le biais de différentes institutions internationales de poids, et notamment l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation internationale du travail (OIT), ou l'Union européenne elle-même. En définitive, on remarque un intérêt international évident pour ce que l'on a baptisé «la logique des compétences» (García, 2003; Irigoien et Vargas, 2002).

Dans l'Union européenne, il est à présent indispensable de former les jeunes et les travailleurs à des compétences, qu'il s'agisse de travailler avec des objets, des idées, des données ou des personnes. Il s'est avéré nécessaire de définir des normes de qualification professionnelle et des normes de qualification supérieure (universitaire) dans un cadre européen. Concrètement, en Espagne, la loi organique 5/2002, du 19 juin sur les qualifications et la formation professionnelle prévoit que les politiques à mettre en place doivent renforcer les aptitudes, les connaissances et les comportements de tous les segments de la population, car il s'agit d'éléments cruciaux en termes de compétitivité nationale et européenne.

D'autre part, le projet *Tuning Educational Structures in Europe* [Harmoniser les structures éducatives en Europe], qui vise à mettre en œuvre la Déclaration de Bologne de 1999 au niveau de l'université, s'appuie égale-

ment sur la logique des compétences. En effet, l'un des principaux objectifs de ce projet consiste à contribuer au développement de titres universitaires européens facilement comparables et compréhensibles, basés sur la définition de profils professionnels, résultant de l'apprentissage et des compétences souhaitables en termes de compétences générales et spécifiques liées à chaque domaine d'étude ou branche professionnelle (González et Wagenaar, 2003, p. 28 à 33).

La logique des compétences

La recherche sur le rôle des variables non cognitives et de la personnalité dans le milieu du travail naît dans les années 1970, lorsque la logique des compétences commence à revêtir un sens (McClelland, 1973). Ainsi, durant les dernières décennies, cette logique a connu une importante renaissance (Boyatzis, 1982; Fletcher, 1991; Wolf, 1995; Levy-Leboyer, 1997; Tejada, 1999; Pereda et Berrocal, 1999, 2001; García, 2000, 2003), qui a conduit à la promotion de son application par le biais de politiques européennes d'éducation et de formation professionnelle (Blas, 1999). Bien que la logique des compétences ait été également la cible d'importantes critiques (Barret et Depinet, 1991; Barnett, 1994), notamment celle, plus fréquemment formulée, selon laquelle il se serait agi d'une «mode» (Del Pino, 1997), son utilité est de plus en plus évidente et indiscutable, comme l'ont indiqué certains auteurs: «la gestion par compétences est une mode du management, mais une mode qui «sert» à appuyer et à instrumenter la nouvelle organisation de l'entreprise et la nouvelle réalité de la gestion des personnes au sein de l'organisation professionnelle» (Jiménez, 1997, p. 347).

Bien que l'on trouve diverses définitions du concept de «compétence» dans la littérature, la majorité d'entre elles s'accordent à souligner que toute compétence est apprise, ou est susceptible de faire l'objet d'un apprentissage ou d'un développement et implique nécessairement la réalisation adéquate (et observable) d'un type d'activités ou de tâches défini. Par exemple, les compétences font référence, d'après certains auteurs, aux «comportements qui sont mis en œuvre lorsque sont mis en pratique les connaissances, les aptitudes et les traits de personnalité» (Pereda et Berrocal, 1999, p. 75); d'après d'autres auteurs, il s'agit de l'«ensemble de connaissances, procédés, aptitudes et attitudes nécessaires à la réalisation d'activités diverses (exercer une profession, résoudre des problèmes) avec un certain niveau de qualité et d'efficacité et de manière autonome et flexible» (Bisquerra, 2002, p. 7). Pour Repetto, Ballesteros et Malik (2000, p. 60) le terme compétence fait référence, de manière fondamentale, à l'intégration des trois niveaux du fonctionnement humain, habituellement représentés par l'acronyme CCA (connaissances, compétences, attitudes) et initialement décrits par Bloom et ses associés comme les domaines «cognitif, psychomoteur et affectif» (Bloom, Engelhart, Furst, Hill et

Krathwohl, 1956; Krathwohl, Bloom et Masia, 1964; Dave, 1970; Simpson, 1972; Harrow, 1972):

- connaissances, résultats de processus perceptifs et conceptuels, tels que l'attention, la sélection, la symbolisation, la codification/décodification, la réflexion et l'évaluation;
- compétences, résultant du processus psychomoteur qui permet à un individu de donner une réponse manifeste et, peut-être, de fournir un produit tangible susceptible d'être observé et apprécié par une autre personne;
- attitudes, engendrées par les réponses émotionnelles à des événements ou des objets spécifiques.

Dans cette même lignée, Roe (2002, 2003) propose un modèle complet de compétences, selon lequel les compétences (et sous-compétences) susceptibles d'être développées grâce à la pratique professionnelle dérivent de l'expression de connaissances, habilités et attitudes, ainsi que de la combinaison de capacités, traits de personnalité et autres caractéristiques personnelles, telles que la motivation, le potentiel énergétique et le niveau de vitalité. Cependant, nous pensons qu'il convient en outre d'insister sur le fait que les compétences ne sont pas des caractéristiques stables (traits) des personnes, mais plutôt la démonstration d'actes adéquats dans des conditions contextuelles/situationnelles définies. Ces actes sont donc uniquement possibles grâce à l'existence préalable et à la combinaison de ressources personnelles et du contexte. C'est pourquoi, dans le cadre des compétences, il est important de considérer que l'acquisition, le développement et l'expression (ou l'inhibition) de ces dernières dépendent, à tout moment, tant des caractéristiques personnelles que des caractéristiques du contexte ou de la situation, ainsi que de l'interaction dynamique entre les deux milieux (personnel et situationnel).

En d'autres termes, et conformément à la proposition de Pereda et Berrocal (1999, 2001), il y a lieu d'affirmer qu'afin qu'une personne manifeste des compétences pour une tâche, une fonction ou un rôle donné, elle doit non seulement maîtriser une série de connaissances conceptuelles (savoir), procédurales (savoir-faire) et comportementales (savoir être/se comporter), mais elle doit également être motivée pour, premièrement, agir (vouloir faire) et, deuxièmement, disposer de certaines caractéristiques personnelles (capacités cognitives, intelligence émotionnelle et traits de personnalité) et contextuelles qui soient au minimum conformes ou favorables aux activités qu'elle souhaite mener à bien (pouvoir faire). En ce sens, l'expérience et la pratique en situations diverses (réelles ou simulées) permettent à la personne de s'entraîner à articuler toutes ces ressources afin de pouvoir transférer ses compétences à des situations et demandes nouvelles, bien que similaires.

En ce qui concerne les approches théoriques de l'étude des compétences, à la suite d'un examen de la littérature, les experts concluent qu'il existe trois perspectives ou modèles théoriques principaux (voir Vargas,

Casanova et Montanaro, 2001; Jiménez, 1997; Del Pino, 1997; Royo et Del Cerro, 2005):

- a) le modèle comportemental, analytique ou moléculaire, originaire des États-Unis, dans lequel sont soulignés les éléments moléculaires des compétences. D'après ce modèle, les compétences sont considérées comme un ensemble cohérent de comportements «observables» qui permettent la réalisation adéquate d'une activité déterminée. C'est cette perspective qui se trouve à l'origine de la logique des compétences proprement dite, comme réaction à la «logique des traits de personnalité» de la psychologie (McClelland, 1973; Pereda et Berrocal, 1999). Ce modèle met l'accent sur l'observation comportementale, ainsi que sur les entretiens concernant les incidents critiques, afin de parvenir à définir le profil de comportements propre aux travailleurs couronnés de succès ou vedettes. De ce point de vue, «on considère que l'exercice d'une profession est compétent lorsqu'il est adapté à un travail décrit à partir d'une liste de tâches clairement spécifiées» (Vargas et al., 2001, p. 24) et l'on décrit ces tâches comme des actions très concrètes et significatives, notamment la tâche qui consiste à «reconnaître et modifier une écriture comptable erronée» pour un travail de comptable, ou la tâche qui consiste à «sourire au client et l'appeler par son nom» pour un travail d'accueil du public.
- b) le modèle de qualités ou attributs personnels, originaire de Grande-Bretagne et qualifié de «fonctionnaliste» par Royo et del Cerro (2005). Ce modèle conçoit la compétence comme une combinaison d'attributs sous-jacents (traits) à la réussite professionnelle. Ces derniers sont généralement définis de manière large ou générale, afin qu'ils puissent être appliqués à différents contextes. Parmi ces attributs, on trouve notamment la *leadership*, l'initiative ou le travail en équipe.
- c) le modèle holistique ou intégré, né en France, mais également largement appliqué en Australie et en Angleterre. Cette approche de la logique des compétences définit les compétences comme l'intégration des tâches exécutées (conduites), ainsi que des attributs de la personne, tout en tenant compte du contexte. En résumé, ce modèle considère les compétences comme les résultats de l'interaction dynamique entre différents ensembles de connaissances, capacités, attitudes et aptitudes et traits de personnalité, mobilisés selon les caractéristiques du contexte et de l'engagement face auxquels se trouve l'individu (Vargas et al., 2001, p. 28).

Notre énoncé théorique des compétences socio-émotionnelles s'inscrit dans le modèle holistique ou intégré des compétences. Ainsi, à l'instar de Le Boterf (2001), nous affirmons que la compétence est une construction: le résultat d'une double combinaison et mobilisation des ressources intégrées ou personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience, etc.) et des ressources de l'environnement (réseaux documentaires, banques de données, outils, etc.).

En ce qui concerne la typologie des compétences, selon leur degré d'applicabilité, on distingue les compétences génériques des compétences spécifiques (Lévy-Leboyer, 1997), une terminologie commune, par exemple, à des institutions telles que l'OCDE ou l'Union européenne dans le cadre du projet *Tuning*. Les compétences génériques sont celles que l'on utilise dans le cadre de toute activité professionnelle, étant donné qu'elles peuvent être transférées à différents contextes et situations. De leur côté, les compétences spécifiques ou techniques, sont celles dont le contenu est lié à un domaine de travail spécifique et à une activité concrète, raison pour laquelle elles peuvent difficilement être transférées et s'acquièrent souvent dans le cadre d'une spécialisation professionnelle.

De même, parmi les compétences génériques auxquelles nous venons de faire allusion, transférables à une grande diversité de travaux, on distingue les compétences sociales et les compétences émotionnelles, conjointement appelées compétences socio-émotionnelles (Repetto et Pérez, 2003). Certaines de ces compétences socio-émotionnelles sont rassemblées, par exemple, dans le projet *Tuning*, dans le groupe des compétences interpersonnelles (c.-à-d., le travail en équipe, les capacités interpersonnelles) et dans le groupe des compétences systémiques (c.-à-d., *leadership*, initiative et motivation).

De nombreux auteurs et institutions emploient également le terme «compétences clés». En d'autres termes, il s'agit, par essence, des compétences génériques qui méritent une reconnaissance spéciale en raison de leur importance notable et de leur applicabilité aux différents pans de la vie humaine (éducatif et professionnel, personnel et social). Ainsi, les termes «génériques» et «clés» sont parfois utilisés comme synonymes. Dans un texte d'Eurydice, le réseau européen d'information sur l'éducation, l'explication est la suivante: «Malgré leurs différentes conceptions et interprétations du terme, la majorité des experts semblent convenir qu'une compétence qui mérite le qualificatif de «clé», «fondamentale», «essentielle» ou «de base» doit être une compétence nécessaire et profitable à tout individu et à la société dans son ensemble.» (Eurydice, 2002, p. 14). Il nous paraît cependant opportun de préciser ici que le terme compétences de base n'est pas synonyme de compétences clés. D'une manière générale, la plupart des experts utilisent le qualificatif «de base» en référence au sous-groupe de compétences génériques ou clés qui, étant donné leur nature instrumentale, sont essentielles, au sein d'une culture, à toute personne et à tout travail, justement parce qu'elles sont «de base» et permettent de communiquer entre nous et de continuer à apprendre. Parmi les compétences de base classiques, on peut citer «effectuer des calculs arithmétiques fondamentaux (additionner, soustraire, multiplier et diviser)» et «lire et écrire dans sa langue maternelle». Depuis les années 1990 du 20^e siècle, au moins deux autres compétences de base ont pris de l'importance. Elles résultent autant de la mondialisation économique que de l'accélération des progrès technologiques: «parler anglais» et «manipuler des outils bureautiques».

Nous pensons qu'un grand nombre de compétences socio-émotionnelles (c.-à-d., la perception des émotions chez les autres, la régulation de ses propres émotions, l'empathie, la motivation, etc.) sont également des compétences «clés».

Enfin, il importe de mentionner une autre dénomination moins orthodoxe, mais utilisée à certaines occasions, dans le cadre de l'étude des compétences. Il s'agit du terme «métacompétences» qui, d'après certains auteurs (Fleming, 1991), désigne des compétences de niveau supérieur, qui permettent d'invoquer un ensemble d'autres compétences de moindre portée. Selon d'autres auteurs (Cardona, 2003), ce terme fait référence aux traits de caractère d'une personne qui précèdent l'acquisition, le développement et l'exécution de tout type de compétences (c.-à-d., capacité à prendre des décisions, intégrité ou intelligence émotionnelle).

Compétences socio-émotionnelles

Types de compétences socio-émotionnelles

En ce qui concerne le classement des compétences socio-émotionnelles, il convient de signaler que celui-ci varie en fonction des auteurs et des approches théoriques. Depuis le milieu des années 1990, l'intérêt progressif pour l'étude de l'intelligence émotionnelle (IE) a également contribué à la redécouverte des compétences émotionnelles en particulier et, par extension, des compétences socio-émotionnelles. Ci-après, nous présentons brièvement les principaux modèles théoriques de compétences socio-émotionnelles présents dans la littérature spécialisée.

En ce qui concerne la typologie des compétences émotionnelles, la psychologue évolutionniste Carolyn Saarni (1999) évoque un total de 8: la conscience de ses propres émotions, la capacité à distinguer et à comprendre les émotions des autres, la capacité à utiliser le vocabulaire émotionnel et l'expression, la capacité d'implication empathique, la capacité de différencier l'expérience subjective interne de l'expression émotionnelle externe, la capacité de faire face de manière adaptative à des émotions négatives et des circonstances de stress, la conscience de la communication émotionnelle dans les relations et la capacité d'auto-efficacité émotionnelle.

Dans le cadre des interventions éducatives pour le développement des compétences socio-émotionnelles, le *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL; www.casel.org), organisme de référence international en matière de recherche sur les programmes scolaires d'«éducation socio-émotionnelle», a dressé une liste de compétences et capacités socio-émotionnelles, que l'on peut regrouper en quatre catégories: se connaître soi-même et connaître les autres (par exemple, la compétence de reconnaître et catégoriser ses propres sentiments), prendre des décisions responsables (ce pour quoi l'on doit disposer, par exemple, d'une régulation émotionnelle adéquate), prêter attention aux autres (attitude té-

moignant de l'empathie) et savoir comment agir (groupe des compétences telles que la communication verbale et non verbale, la gestion des relations interpersonnelles ou la négociation).

Les psychologues cognitifs Mayer et Salovey (1997) ne parlent pas de compétences à proprement parler, mais de quatre grandes capacités «émotionnelles» ou branches de l'IE: a) perception, évaluation et expression des émotions; b) assimilation émotionnelle de la pensée; c) compréhension des émotions et connaissance émotionnelle et d) gestion réflexive des émotions.

Pour Bunk (1994), parmi les compétences plus spécifiquement «sociales», on trouve la capacité d'adaptation sociale, la disposition à la coopération ou l'esprit d'équipe. Par nature, comme l'affirme Caballo (1993), la compétence sociale (ou les capacités sociales) implique l'ensemble des conduites adoptées, dans un certain contexte, par un individu qui exprime ses sentiments, ses attitudes, ses désirs, ses opinions ou ses droits de manière adaptée à la situation (dans le contexte familial, scolaire, professionnel, etc.), en respectant ces conduites chez les autres et qui, d'une manière générale, résout les problèmes immédiats pouvant se poser lors de l'interaction, limitant ainsi la probabilité d'apparition de problèmes futurs.

À partir de leur expérience internationale de conseil en ressources humaines et de travaux antérieurs menés à bien au sein du cabinet de conseil Hay Group (Boyatzis, 1982; Bethell-Fox, 1997), Boyatzis, Goleman et Rhee (2000), disciples notables de l'école de David McClelland, concluent que les compétences socio-émotionnelles capitales pour la réussite professionnelle se résument à un ensemble de 20 compétences, qui peuvent être regroupées, à leur tour, en quatre ensembles généraux: conscience émotionnelle de soi, contrôle de soi et autonomie (autocontrôle), conscience sociale (empathie) et gestion des relations ou capacités sociales. Ce modèle est l'un des plus suivis dans le cadre de l'orientation et du développement

Tableau 1: Classification des compétences socio-émotionnelles dans le modèle de Goleman (2001, p. 28)

	Compétence personnelle	Compétence sociale
Reconnaissance	Conscience émotionnelle de soi Auto-évaluation Confiance en soi	Empathie Souci du service au client Compréhension organisationnelle
Maîtrise	Contrôle de soi Fiabilité Droiture Adaptabilité Motivation Initiative	Enrichissement des autres Influence Communication Gestion des conflits Leadership Catalyseur du changement Établissement d'alliances Travail d'équipe

des ressources humaines au sein des organisations, bien que sa validité ne soit étayée jusqu'à présent que par un nombre insuffisant d'études empiriques.

Récemment et à la suite d'une analyse de contenu des principaux modèles d'intelligence émotionnelle des traits de la personnalité (trait EI) présents dans la littérature (Salovey et Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997), Petrides et Furnham (2001) ont dressé une liste des 15 dimensions socio-émotionnelles les plus pertinentes pour cette construction: adaptabilité, assertivité, évaluation émotionnelle de soi et des autres, expression émotionnelle, gestion émotionnelle des autres, maîtrise des émotions, faible impulsivité, habilités relationnelles, estime de soi, motivation, compétence sociale, gestion du stress, empathie, bonheur et optimisme.

Compétences socio-émotionnelles, rendement au travail et employabilité

La conscience de l'importance des compétences socio-émotionnelles dans l'accroissement des avantages socio-économiques est déjà évidente dans d'autres sociétés occidentales: «à l'heure actuelle, l'industrie américaine dépense environ 50 milliards de dollars en formation chaque année, et une grande partie de cette formation est centrée sur les capacités sociales et émotionnelles» (Cherniss, 2000, p. 434). Ainsi, s'il n'existe pas en Espagne de tradition de recherche sur ces compétences, dans les pays anglo-saxons, en revanche, et notamment, en premier lieu, aux États-Unis, des recherches importantes et solides sont menées sur ce thème, en particulier depuis les dix dernières années. Un exemple fondamental de ces initiatives est celui du CASEL, dans le cadre duquel ont été développés, jusqu'à aujourd'hui, des dizaines de programmes scolaires de formation en compétences socio-émotionnelles, et qui continue, à l'heure actuelle, d'accorder une grande importance à la recherche pour l'évaluation de ces programmes (Zins, Travis; Freppon, 1997, Zins, Weissberg, Wang; Walberg, 2004, Zeidner, Roberts et Matthews, 2002).

Plusieurs études (Pérez, 2003) mettent en évidence les implications de l'intelligence émotionnelle et des compétences sociales dans la satisfaction générale par rapport à l'existence, la santé mentale, l'évolution de carrière, la réussite professionnelle, le leadership effectif, l'affrontement du stress professionnel, ou la diminution du niveau d'agressivité dans les entreprises. Jusqu'à présent, les contributions scientifiques dans ce domaine ont mis en évidence des liens importants entre compétences socio-émotionnelles, développement personnel, exercice d'une profession et leadership effectif dans les entreprises (Wong et Law, 2002). Il importe de souligner que le développement continu d'instruments destinés à l'évaluation de l'intelligence émotionnelle contribue notablement à l'expansion de ce domaine de recherche (Pérez et Repetto, 2004, Pérez, Petrides et Furnham, 2005).

Néanmoins, on considère que les compétences socio-émotionnelles sont cruciales pour la réussite professionnelle dans la majorité des emplois

(Cherniss, 2000). Conformément à cette théorie, il est raisonnable d'imaginer que grâce à des programmes de formation visant à développer les compétences socio-émotionnelles, il serait possible de favoriser le développement personnel, la qualité de vie au travail et le développement du leadership des membres d'une organisation.

Même si l'importance des capacités cognitives dans le monde du travail est évidente, en particulier lorsque le travail devient plus complet et requiert une prise de décisions continue (Gottfredson, 2003), on estime que pour tisser et maintenir de bonnes relations sociales au travail et pour atteindre des niveaux de rendement, d'évolution professionnelle et d'apprentissage organisationnel élevés, il est également nécessaire de disposer d'autres compétences de type social et émotionnel. Le développement de telles compétences socio-émotionnelles joue un rôle important dans le renforcement de la réussite individuelle dans un contexte d'entreprise. Ce type de compétences est nécessaire dans un large éventail de tâches: la direction de groupes, le travail en équipe, la tolérance au stress professionnel, les négociations, la résolution de conflits, la planification de sa carrière professionnelle, la motivation pour son travail, la motivation des autres, la confrontation à des situations critiques, etc.

Aujourd'hui, dans la plupart des organisations, il devient indispensable de travailler en équipe, de coopérer et de se coordonner avec les autres et, finalement, de mettre en pratique des compétences socio-émotionnelles qui facilitent et optimisent à la fois le travail commun et la qualité des relations.

Il semble donc évident que les compétences socio-émotionnelles sont importantes pour l'évolution professionnelle, mais également, sans doute, pour l'insertion dans le monde du travail et l'employabilité (Palací et Topa, 2002; Palací et Moriano, 2003). Dans une première approche, nous pourrions définir l'employabilité comme «la capacité d'un candidat à obtenir et conserver un emploi ou plusieurs emplois successifs tout au long de sa vie professionnelle» (Sánchez, 2003, p. 274). Bien qu'il n'existe aucun consensus absolu à ce sujet, d'une manière générale, on peut affirmer que les caractéristiques indispensables à l'employabilité se résument en trois points:

- 1) prédisposition à la mobilité;
- 2) connaissances, capacités et compétences applicables à plusieurs contextes professionnels;
- 3) connaissances mises à jour du marché du travail.

Cependant, il est important de nuancer nos propos. En effet, l'employabilité n'est pas une question qui dépend exclusivement de l'individu, car finalement, ce qui fait l'employabilité d'une personne, c'est son adéquation aux exigences variables du marché du travail. En revanche, le fait qu'une personne dispose des compétences les plus largement recherchées par le monde du travail lui confère un avantage important et une grande flexibilité, qui lui seront utiles pour trouver et conserver un emploi. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les compétences socio-émotionnelles sont considérées à la fois comme des compétences génériques et comme des compétences clés. Elles peuvent donc s'avérer utiles pour un large

éventail d'emplois et de professions. Cependant, dans le cadre de la formation professionnelle, nous pouvons citer en exemple au moins sept familles professionnelles dans lesquelles les compétences socio-émotionnelles jouent sans doute un rôle plus important, car elles impliquent généralement le travail en équipe et le traitement direct et/ou personnel avec les clients. Ces sept familles professionnelles sont les suivantes: a) administration; b) commerce et marketing; c) communication, image et son; d) hôtellerie et tourisme; e) image personnelle; f) santé et g) services socio-culturels à la communauté.

Pour toutes ces familles, il est recommandé de promouvoir l'orientation et la formation aux compétences socio-émotionnelles pendant les périodes de stages en entreprises.

La formation aux compétences

Comme l'affirment Pereda et Berrocal (1999, 2001) et García (2003), la formation aux compétences se base sur l'utilisation de méthodologies actives et participatives. Parmi les techniques de formation aux compétences, on trouve les «pratiques réelles» ou, à défaut, les «simulations» (jeux de rôle, jeux d'entreprise, formation extérieure, etc.), qui favorisent l'apprentissage par l'expérience, et le modelage (observation d'autres collègues de travail plus expérimentés, ou visionnage de vidéos), qui favorise l'expérience par l'observation ou l'apprentissage social. C'est pourquoi les stages en entreprises constituent le contexte idéal au développement des compétences. En effet, ils fournissent le contexte de travail réel dans le cadre duquel doivent être mises en pratique les compétences qu'exige une profession donnée.

La formation aux compétences se base sur la pratique et sur «l'action». C'est pourquoi elle représente une opportunité unique pour le développement des compétences. En effet, elle permet aux élèves d'«expérimenter», de «tester», de «mettre en application», de «mettre à l'essai», d'«acquérir» et/ou de «tempérer» des compétences (comportements) dans un environnement de travail réel.

La Formation en centres de travail

En Espagne, à partir des années 1980, les élèves suivant la filière de la formation professionnelle (FP II) ont commencé à effectuer de manière systématique des stages en entreprises. De cette manière, la formation professionnelle a commencé à acquérir un certain prestige et il s'est mis en place, d'une certaine manière, une dynamique de collaboration plus étroite et active entre les chefs d'entreprise et les institutions d'enseignement (Martínez, 2002, p. 46). Concrètement, l'implantation de la formation en centres de travail (FCT) naît avec l'article 34.2 de la loi organique 1/1990 du 3 octobre sur l'organisation générale du système éducatif ou LOGSE, qui vise à permettre l'alternance entre l'école et le travail. Aujourd'hui, en

Espagne, cette alternance est heureusement une réalité généralisée par la formation professionnelle. C'est sans doute en partie pour cela que l'on a assisté pendant les deux dernières décennies à une meilleure acceptation sociale des diplômés de formation professionnelle, plutôt dévalorisés quelques années auparavant.

Ainsi, d'après les informations fournies par le ministère de l'éducation et le rapport Eurydice 2005, ces dernières années, le nombre d'étudiants espagnols en formation professionnelle a augmenté, bien qu'il reste très inférieur au pourcentage d'élèves qui optent pour le Baccalauréat et l'accès à l'université (pratiquement 38 % contre 62 %, respectivement). Cependant, «la formation professionnelle présente un potentiel d'insertion professionnelle supérieur à celui de l'université» (rapport Infoempleo, 2005, p. 24).

Conformément aux postulats de Sobrado et Romero (2002), le *practicum* ⁽³⁾ et les stages en entreprises sont un élément clé de l'orientation en termes d'insertion professionnelle, ainsi qu'une excellente opportunité de développer des compétences personnelles ou clés. Lorsque les étudiants et les jeunes diplômés de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur accomplissent des stages en entreprises, ils ont la possibilité d'apprendre par l'expérience. Il importe cependant de garder à l'esprit que l'expérience proprement dite n'implique pas d'apprentissage et n'est pas éducative. Pour que l'expérience des stages en entreprises devienne un véritable processus d'apprentissage, elle doit présenter au minimum 3 caractéristiques (Álvarez Rojo et al., 2000):

- a) intégrer des expériences bien planifiées et cohérentes avec les compétences à développer;
- b) favoriser la réflexion sur l'expérience;
- c) faciliter l'intégration de l'expérience à travers l'auto-évaluation, l'analyse des conséquences et la possibilité de la transférer à d'autres situations.

En Espagne, dans le cadre de la formation professionnelle initiale spécifique, on vise à satisfaire à ces trois exigences en promouvant les stages en entreprise à travers ce que l'on appelle les modules de FCT. La législation espagnole actuelle distingue quatre types de blocs de formation ou «modules professionnels» différents (MECD, 2003b, p. 5):

- a) les modules professionnels associés à une unité de compétence, constitués d'une formation spécifique et professionnalisante destinée à permettre à l'élève d'adopter les comportements professionnels décrits dans l'unité de compétence;
- b) les modules de base ou transversaux, composés de connaissances relevant d'un cadre technologique défini, sur lesquelles sont basés plusieurs modules spécifiques du cycle de formation;
- c) le module de formation et orientation professionnelle ou FOL: ensemble de contenus visant à apporter aux élèves une préparation plus complè-

(3) Stages obligatoires dans le cadre des études.

te, qui leur permettra de s'insérer et d'évoluer correctement dans le monde du travail;

- d) le module de formation en centres de travail (FCT), visant à renforcer et à compléter l'acquisition des compétences professionnelles acquises par les élèves au sein du centre éducatif, par la réalisation d'un ensemble d'activités de formation sélectionnées parmi les activités productives de l'entreprise.

La formation en centres de travail (FCT) correspond au module de stages en entreprises de la formation professionnelle initiale/enseignement professionnel spécifique et elle dure de 10 à 20 semaines (approximativement jusqu'à 25 % de la charge scolaire totale de chaque diplôme). «La caractéristique la plus importante de cette formation réside dans le fait qu'elle se déroule dans un cadre de production réel (l'entreprise), au sein duquel les élèves pourront exercer les activités et les fonctions propres à chaque poste de travail d'une profession, connaître l'organisation des processus de production ou de services et des relations professionnelles, en étant toujours orientés et conseillés par les tuteurs du centre éducatif et de l'entreprise» (MECD, 2003b, p. 6; MEC, 1994).

LA FCT vise à promouvoir la formation professionnelle des élèves dans trois domaines (MECD, 2004): théorique-cognitif (connaissances), pratique (capacités techniques) et comportemental (attitudes et capacités sociales).

Tableau 2: Éléments d'évaluation actuelle des attitudes et des capacités sociales dans la FCT.

Source: MECD (2004, p. 26)

INDICATEUR	ÉVALUATION				
	10	8	6	4	2 ou 0
Initiative	Prend des initiatives nombreuses et fructueuses	Prend des initiatives fréquentes et avec de bons résultats	Prise d'initiative peu fréquente	Prend des initiatives en de très rares occasions	Prend rarement ou ne prend jamais d'initiatives
Esprit de collaboration et travail en équipe	Grande disposition et réussite	Disposition élevée et réussite dans la plupart des cas	Disposition suffisante et réussite relative	Disposition rare	Disposition très rare ou nulle
Présence et ponctualité	Aucun incident	1 ou 2 incidents légers par mois	3 ou 4 incidents légers par mois	1 ou 2 incidents graves par mois	3 incidents graves ou plus par mois
Responsabilité et intérêt pour le travail	Très élevée	Élevée	Acceptable	Faible	Très faible ou nulle

Suivant ce schéma, le développement de compétences socio-émotionnelles paraît être représenté, en partie seulement, par le troisième domaine, dans lequel s'entremêlent certaines attitudes et certaines aptitudes socio-émotionnelles. Comme nous pouvons le constater, la référence à l'affectif et au social est déjà présente dans l'énoncé officiel de la FCT. En revanche, cette présence est trop limitée, voire réductionniste ou simpliste, telle qu'elle apparaît, par exemple, dans le formulaire d'évaluation synthétique, dont l'utilisation par les tuteurs d'entreprise est proposée par le ministère afin d'évaluer les élèves stagiaires (voir le Tableau 2).

Le rôle clé du tuteur

Le processus d'apprentissage en cours de stage nécessite un tutorat qui inclut, notamment, les aspects *coaching* (accompagnement) et *mentoring* (mentorat). Comme le mentionnent Repetto et Pérez (2003, p. 104), «dans le *coaching*, le superviseur propose à son élève, et élabore avec lui, des plans d'action concrets destinés à améliorer sa formation à des compétences définies». De son côté, le *mentoring*, ou mentorat, est un processus plus large, qui peut être défini comme «le processus continu par lequel un superviseur, appelé mentor, informe et oriente un collègue de travail, nouveau ou moins expérimenté, dans son processus d'adaptation à son poste de travail et à l'entreprise» (op. cit, p. 105). En définitive, la personne qui joue ce rôle de tutorat/orientation, quelle qu'en soit la forme, est baptisée tuteur et il s'agit d'un rôle typiquement utilisé en tant que stratégie d'intervention dans la formation professionnelle et continue des travailleurs (García et al., 2003).

Par conséquent, les tuteurs, ceux qui travaillent dans les centres éducatifs de formation professionnelle (professeurs tuteurs et conseillers d'orientation des départements d'orientation), ou dans les *Centros de Orientación, Información y Empleo*, ou COIE (Centres d'orientation, d'information et d'emploi) des universités, comme les tuteurs d'entreprise, sont considérés comme un facteur déterminant dans la promotion de la formation aux compétences socio-émotionnelles des étudiants et des jeunes diplômés. Dès lors, ils doivent mettre en application des plans ou programmes d'orientation et de formation en centres de travail bien conçus et validés sur une base empirique.

Les tuteurs constituent une référence principale des étudiants en stage, car ils les orientent, les guident, les aident et leur apportent leur attention pendant la période des stages professionnels. Ce travail des tuteurs doit s'adresser à un groupe restreint d'étudiants et de jeunes diplômés stagiaires, tout en offrant également à chacun une attention personnalisée.

Le tuteur d'entreprise est la pièce maîtresse de la FCT: «il est responsable d'organiser le poste de formation avec les moyens techniques disponibles et en gardant à l'esprit les objectifs fixés dans le programme de formation. Il est également chargé du suivi des activités de l'élève» (MECD, 2003a). Tout cela implique pour le tuteur l'obligation d'assumer un ensemble de fonctions (voir le Tableau 3).

Tableau 3: Fonctions du tuteur d'entreprise dans la FCT
Adapté de MECD (2003a).

FONCTIONS	
Exclusives	Diriger les activités de formation Orienter les élèves Évaluer les progrès des élèves
Partagées	Programmer des activités de formation Définir le nombre d'élèves susceptibles d'être pris en charge simultanément Résoudre les problèmes techniques ou personnels Remplir les formulaires de suivi et d'évaluation

Réflexions finales

Comme l'ont indiqué Vélaz de Medrano (2002) et Palací et Topa (2002), les compétences socio-émotionnelles sont d'une grande importance en termes d'insertion professionnelle, de maintien de l'emploi, d'employabilité, d'évolution professionnelle et, finalement, d'adaptation et d'intégration sociale en tant que citoyens participant au système.

D'un autre côté, des travaux tels que ceux d'Echeverría (2002) indiquent que certaines compétences clés sont largement nécessaires dans différentes professions. Il s'agit du travail en équipe et du contrôle de soi, compétences qui sont toutes deux de nature socio-émotionnelle. Cet auteur présente également des informations relatives aux divergences qui existent entre la formation académique, en particulier la formation universitaire, et les demandes du marché du travail. Dans ce sens, les travaux de Cajide, Porto et Abeal (2002), basés sur des informations provenant de nombreuses entreprises, mettent également en évidence le déséquilibre entre la formation académique et les exigences des entreprises en ce qui concerne les «capacités sociales», les «aptitudes au développement personnel» et les «capacités professionnelles».

Les stages en entreprises, ou les premières expériences professionnelles (Ballesteros, Guillamón, Manzano, Moriano et Palací, 2001; Palací et Peiró, 1995), impliquent un contexte unique pour le développement des compétences, en particulier les compétences de nature socio-émotionnelle. Par ailleurs, les activités d'orientation et de tutorat sont des éléments essentiels pour permettre la formation de la personne et favoriser son insertion professionnelle, ou la transition du milieu académique au marché du travail.

Bien sûr, les processus d'orientation et de tutorat ont été mis en évidence dans divers travaux en tant que facteurs significatifs pour l'évolution de la personne dans son environnement professionnel et social (Repetto, 1991; Rodríguez Diéguez, 2002). Ainsi, le rôle des tuteurs du *practicum* et des tuteurs de stages en entreprise est d'une importance cruciale pour aider les étudiants et les nouveaux diplômés à tirer profit des possibilités apprenantes

des compétences socio-émotionnelles (Slipais, 1993; Repetto, Ballesteros et Malik, 2000).

En ce qui concerne l'importance des variables contextuelles dans le développement des compétences socio-émotionnelles et l'insertion professionnelle, des études antérieures ont montré l'incidence, entre autres, des variables familiales (Osca, Palací et Hontangas, 1994). C'est l'une des raisons pour lesquelles un plan d'intervention orienté sur les compétences socio-émotionnelles des citoyens pour l'insertion professionnelle et le développement professionnel des jeunes doit également tenir compte des variables contextuelles et envisager, dans la mesure du possible, la coordination entre plusieurs institutions (le centre éducatif, les centres de travail ou les stages professionnels, la famille et les entités locales telles que la municipalité et les associations à but non lucratif).

La formation d'un professionnel et le pari de son employabilité, à l'heure actuelle, nécessitent non seulement le développement de ses compétences techniques, mais également le développement de ses compétences socio-émotionnelles, en particulier lorsque sa profession implique un travail en équipe fréquent, la coordination avec d'autres professionnels et/ou le service ou le traitement direct avec des clients. Ainsi, les professions qui se caractérisent par leur composante de «travail émotionnel» (*emotional labor*; pour une étude de cette question, voir Glomb et Tews, 2004; Martínez, 2001), ou les professions de manager, vendeur/euse, infirmier/ère, éducateur/trice, psychologue ou agent de recouvrement, en particulier, requièrent une grande maîtrise des compétences socio-émotionnelles en général, et émotionnelles en particulier, tant pour réguler correctement ses propres émotions et celles des autres en fonction des exigences professionnelles, que pour épargner à la personne un épuisement émotionnel et la détérioration de sa santé psychologique, comme l'ont déjà démontré certaines études (Bachman, Stein, Campbell et Sitarenios, 2000; Wong et Law, 2002).

Étant donné que le contexte des stages en entreprise offre d'importants avantages en termes de développement des compétences socio-émotionnelles, il nous paraît adapté et nécessaire de plaider en faveur de l'inclusion de plans d'orientation et de formation en compétences socio-émotionnelles dans les modules de FCT et de formation professionnelle, dans la mesure où ils sont supervisés par un tuteur/conseiller d'orientation/mentor et articulés de manière souple avec le reste des programmes des modules. De la même manière, les périodes de stages en entreprises des étudiants et diplômés de l'université devraient inclure ces plans d'orientation et de formation en compétences socio-émotionnelles.

Néanmoins, il serait souhaitable et judicieux, pour notre société actuelle et à venir, de commencer la formation en compétences socio-émotionnelles antérieurement, dans les centres éducatifs, indépendamment du niveau. En effet, ce type de compétences peut et doit être développé tout au long de la vie de la personne, de l'enfance au troisième âge, comme cela a déjà été mentionné en d'autres occasions (Repetto, 2003; Bisquerra, 2005).

Bibliographie

- Álvarez Rojo, V. et al. *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Séville: université de Séville, 2000.
- Bachman, J.; Stein, S.; Campbell, K.; Sitarenios, G. Emotional intelligence in the Collection of Debt. *International Journal of Selection and Assessment*, 2000, vol. 8 (3), p. 176-182.
- Ballesteros, B.; Guillamón, J. R.; Manzano, N.; Moriano, J. A.; Palací, F. J. *Técnicas de inserción laboral: guía universitaria para la búsqueda de empleo*. Madrid: UNED, 2001.
- Bar-On, R. *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
- Barnett, R. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelone: Gedisa, 1994/2001.
- Barret, G. V.; Depinet, R. L. A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1991, 46, p. 1012-1024.
- Bethell-Fox, C. E. Selección y contratación basada en competencias. In M. Ordóñez (dir.) *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos*. Barcelone: Gestión 2000, 1997, p. 75-94.
- Bisquerra, R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, vol. 21 (1), p. 7-43.
- Bisquerra, R. Educación emocional y competencias emocionales. In Asociación de Psicopedagogía Colectivo Pabellón Sur (dir.) *Reflexiones sobre la práctica psicopedagógica en el siglo XXI* (Livre électronique sur CD-ROM). Huelva: Hergué Editorial, 2002.
- Blas Aritio, F. A. ¿De quién se predicán las competencias profesionales? Una invitación a su investigación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1999, vol. 15 (3), p. 407-418.
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (dir.) *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green, 1956.
- Boyatzis, R. E.; Goleman, D.; Rhee, K. S. Clustering Competence in Emotional Intelligence. In Bar-On, R.; Parker, J. D. (dir.) *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, p. 343-362.
- Boyatzis, R. E. *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons, 1982.
- Bunk, G. P. Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne. *Revue européenne de formation professionnelle*, 1994, vol. 1, p. 8-14.
- Caballo, V. *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI, 1993.
- Cajide, J.; Porto, A.; Abeal, C. Competences acquired in University and skills required by employers in Galicia. Contribution présentée dans le cadre

- de la *European Conference on Educational Research*. Lisbonne, 11-14 septembre 2002.
- Cardona, P. El *coaching* en el desarrollo de las competencias profesionales. In M. Vilallonga Elorza (dir.) *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo*. Barcelone: Ariel, 2003.
- Cherniss, C. Social and Emotional Competence in the Workplace. In R. Bar-On; J.D. Parker (dir.) *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: JosseyBass, 2000.
- Dave, R.H. Psychomotor levels. In Armstrong, R. J. (dir.) *Developing and Writing Behavioral Objectives*. Tucson, AZ: Educational Innovators Press, 1970.
- Del Pino, A. Empleabilidad y competencias: ¿nuevas modas? In M. Ordóñez (dir.) *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos*. Barcelone: Gestión 2000, 1997, p. 104-116.
- Echeverría, B. Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 2002, vol. 20 (1), p. 7-42.
- Eurydice. *Compétences clés*. Madrid: Eurydice/MEC, 2002.
- Flemming, D. The concept of meta-competence. *Competence and Assessment*. Sheffield, Employment Department, 1991, vol. 16.
- Fletcher, S. *NVQs Standards and Competence. A Practical Guide for Employers, Managers and Trainers*. Londres: Kogan Page, 1991.
- García, E. et al. *Desarrollo de competencias clave en los estudiantes y titulados universitarios*. Projet de recherche non publié financé par le ministère espagnol de la science et de la technologie, 2003.
- García, M. Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 2003, vol. 1 (3), p. 27-32.
- García, M. Factores clave en el desarrollo de competencias. In E. Aguilló; C. Remeseiro; A. Fernández, *Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Glomb, T.M.; Tews, M.J. Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 2004, vol. 64, p. 1-23.
- Goleman, D. An EI-Based Theory of Performance. In Cherniss, C.; Goleman, D. (dir.) *The Emotionally Intelligence. Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass 2001, p. 27-44.
- Goleman, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- González, J.; Wagenaar, R. (dir.) *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.
- Gottfredson, L. S. g, Jobs and Life. In H. Nyborg (dir.) *The Scientific Study of General Intelligence*. Oxford: Elsevier Science/Pergamon, 2003, p. 293-342.
- Harrow, A. *A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay, 1972.
- Informe Infoempleo. *Oferta y Demanda de Empleo Cualificado en España*. Madrid: Círculo de Progreso, S.L.
- Irigoin, M.; Vargas, F. Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector Salud. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002. Dis-

- ponible sur Internet: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_ops/index.htm
- Jiménez, A. La gestión por competencias: una nueva manera de gestionar la organización y las personas en un nuevo paradigma. In M. Ordóñez (dir.) *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos*. Barcelona: Gestión 2000, 1997, p. 347-364.
- Krathwohl, D.; Bloom, B.; Masia, B. *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay, 1964.
- Le Boterf, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 2001.
- Levy-Leboyer, C. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000, 1997.
- Martínez, M^a J. *Historia de la Formación Profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia: Publicacions de l'université de Valencia (PUV).
- Martínez, D. Evolución del Concepto de Trabajo Emocional: dimensiones, antecedentes y consecuencias. Una revisión teórica. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2001, vol. 17 (2), p. 131-153.
- Mayer, J.D.; Salovey, P. What Is Emotional Intelligence? In Salovey, P. et Sluyter, D.J. *Emotional development and emotional intelligence*. New York: BasicBooks, 1997, p. 3-31.
- McClelland, D. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1973, vol. 28, p. 1-14.
- MEC. *Formación Profesional. Formación en Centros de Trabajo (FCT)*. Madrid: MEC, Direction générale espagnole de l'enseignement professionnel et de la promotion éducative, 1994.
- MECD. *Formación en centros de trabajo. Guías prácticas para tutores (CD-ROM)*. Madrid: MECD et Chambres de commerce, 2003a.
- MECD. *Formación Profesional. Titulaciones (CD-ROM)*. Madrid: MECD, 2003b.
- MECD. *Manual de formación en centros de trabajo. Guía para el tutor de empresa [2004]*. Disponible sur Internet (3/5/2004): <http://wwwn.mec.es/educa/formacion-profesional/index.html>
- Oscá, A.; Palací, F. J.; Hontangas, P. Variables familiares y académicas como predictoras de la transición a la vida activa. In E. Repetto; C. Vélaz de Medrano (dir.) *Career Development Human Resources and Labour Market*. Madrid: UNED, 1994.
- Palací, F. J.; Moriano, J. A. (dir.) *El nuevo mercado laboral: estrategias de inserción y desarrollo profesional*. Madrid: UNED, 2003.
- Palací, F. J.; Peiró, J. M. *La incorporación a la empresa*. Valencia: Promolibro, 1995.
- Palací, F. J.; Topa, G. (dir.) *La persona en la empresa: iniciativas de integración y desarrollo*. Madrid: UNED, 2002.
- Pereda, S.; Berrocal, F. *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.
- Pereda, S.; Berrocal, F. *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1999.

- Pérez, J. C.; Petrides, K. V.; Furnham, A. Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R. Roberts (dir.) *International handbook of emotional intelligence*. Göttingen: Hogrefe, 2005, p. 181-201.
- Pérez, J. C.; Repetto, E. Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional. In E. Barberá et al. (dir.) *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica*. Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT), 2004, p. 325-334.
- Pérez, J. C. Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en psicología social*, 2003, vol. 1 (2), p. 252-257.
- Petrides, K. V.; Furnham, A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 2001, vol. 15, p. 425-448.
- Repetto, E.; Pérez, J.C. *Orientación y desarrollo de los recursos humanos en la pequeña y mediana empresa*. Madrid: UNED, Guía Didáctica, 2003.
- Repetto, E. El desarrollo de la carrera a lo largo de la vida y la orientación de los Recursos Humanos en las organizaciones. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 1992, vol. 3, p. 17-31.
- Repetto, E. Following Super's Heritage: Evaluation of a Career Development Program in Spain. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2000, vol. 1 (1), p. 107-120.
- Repetto, E. La Competencia Emocional e intervenciones para su desarrollo. In E. Repetto (dir.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (vol. II). Madrid: UNED, 2003, p. 453-482.
- Repetto, E. Objetivos y actividades del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) de la UNED. In E. Repetto; C. Vélaz, *La Orientación en el Sistema Educativo y en el Mundo Laboral*. Madrid: UNED, 1991, p. 179-185.
- Repetto, E. *Tu Futuro Profesional. Programa para la transición de los jóvenes a la vida activa*. Madrid: CEPE, 1999.
- Repetto, E.; Ballesteros, B.; Malik, B. *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED, 2000.
- Rodríguez Diéguez, A. La orientación en la Universidad. In V. Álvarez Rojo; A. Lázaro Martínez (dir.) *Calidad en las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 2002.
- Roe, R. Competences. A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 2002, vol. 15, p. 203-244.
- Roe, R. What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 2003, vol. 7 (3), p. 192-202.
- Royo, C.; Del Cerro, A. Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes. ¿Hacia dónde se dirigen? In J. Romay; R. García (dir.) *Psicología social y problemas sociales* (vol. 4). *Psicología de las Organizaciones, del Trabajo y Recursos Humanos y de la Salud*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, p. 453-460.
- Saarni, C. *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press, 1999.

- Salovey, P.; Mayer, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, 9, p. 185-211.
- Sánchez, M. F. Trabajo, profesiones y competencias profesionales. In A. Sebastián (dir.); Rodríguez, M.L.; Sánchez, M.F. *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson, 2003, p. 255-297.
- Simpson, E. J. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House, 1972.
- Slipais, S. Coaching in a Competence-based Training System: the Experience of the Power Brewing Company. In B. J. Cadwell; E. A. M. Carter (dir.) *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. Londres: The Falmer Press, 1993, p. 125-163.
- Sobrado, L.; Romero, S. Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario. In V. Álvarez Rojo; A. Lázaro Martínez (dir.) *Calidad en las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 2002.
- Tejada, J. Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 1999, 56, p. 20-30.
- Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L. El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001. Disponible sur Internet: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/index.htm
- Vélaz de Medrano, C. *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo: factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED, 2002.
- Wolf, A. *Competence-based Assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- Wong, C. S.; Law, K. S. The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 2002, 13, p. 243-274.
- Zeidner, M.; Roberts, R. D.; Matthews, G. Can emotional intelligence be schooled?: a critical review. *Educational Psychologist*, 2002, 37 (4), p. 215-231.
- Zins, J.; Travis, L. F.; Freppon, P. A. Linking research and educational programming to promote social and emotional learning. In P. Salovey; D. J. Sluyter *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books, 1997, p. 255-277.
- Zins, J. E.; Weissberg, R.P.; Wang, M.C.; Walberg, H.J. (dir.) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press, 2004.

Production et destruction de la compétence individuelle: le rôle de l'expérience professionnelle

Fátima Suleman

Département d'économie de l'Institut supérieur des sciences du travail et de l'entreprise (ISCTE), et DINÂMIA, Lisbonne, Portugal

Jean-Jacques Paul

Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation (IREDU), CNRS, Université of Bourgogne, Dijon, France

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche de l'impact sur le niveau des compétences individuelles des variables représentant traditionnellement le capital humain. La discussion se centre autour de la façon dont l'éducation et l'expérience professionnelle participent au processus de production de compétences utiles sur le marché du travail ou, au contraire, à leur obsolescence.

Les données proviennent d'une enquête au sein de cinq banques au cours de laquelle nous avons demandé aux superviseurs d'évaluer les compétences de 600 employés (de guichet et chargés de clientèle). Il s'agit d'une hétéro-évaluation fondée sur une liste de compétences et de comportements.

La thématique centrale de cet article est d'attirer l'attention sur les processus d'invalidation des acquis auxquels les individus peuvent faire face et le rôle que les banques reconnaissent aux deux sources du capital humain. La complémentarité ou la substitution des sources d'acquisition de compétences est ainsi suggérée selon les cas.

Mots clés

Education, learning, labour market, human resource management, economics of education, quality of education

Enseignement, apprentissage, marché du travail, gestion des ressources humaines, économie de l'enseignement, qualité de l'enseignement

Introduction

En économie, la thématique de la compétence est assez largement abordée par la théorie du capital humain, notamment lorsqu'elle cherche à expliquer des faits stylisés du marché du travail, comme les meilleurs salaires des individus plus scolarisés. La notion de la «valeur productive»

de l'éducation, inspirée de Becker (1975) ⁽¹⁾ et développée par le modèle du capital humain, indique que l'éducation contribue à l'acquisition des capacités productives. De son côté, Mincer (1993) ⁽²⁾ a mis l'accent sur les investissements postsecondaires, en supposant que les individus acquièrent des capacités productives après l'éducation formelle, l'expérience professionnelle étant une source importante d'acquisition des compétences.

Il reste à comprendre comment l'éducation et l'expérience professionnelle participent au processus de production de compétences utiles ou, au contraire, à leur obsolescence. Nous voulons examiner les compétences produites par l'école et/ou par les entreprises à travers l'expérience et mettre en valeur les processus «d'invalidation» de leurs acquis des individus les plus âgés, en conséquence de l'évolution économique et technologique.

À partir des données d'une recherche empirique sur la production et la valorisation des compétences dans le secteur bancaire, nous étudions l'impact des variables de capital humain sur le niveau individuel des compétences. Les données proviennent d'une enquête au sein de cinq banques, au cours de laquelle nous avons demandé aux superviseurs d'évaluer les compétences de 600 employés ⁽³⁾ (de guichet et chargés de clientèle). Il s'agit d'une hétéro-évaluation fondée sur une liste de 30 compétences et comportements.

Notre démarche est structurée en trois parties. Tout d'abord, il faut prendre en compte les propositions de la théorie du capital humain pour comprendre le rôle de l'expérience professionnelle sur le marché du travail. En deuxième lieu, nous abordons synthétiquement la transformation des emplois et des compétences du secteur bancaire. En troisième lieu, nous présentons quelques résultats qui permettent d'examiner ce processus de construction/destruction de la compétence individuelle et subséquemment, la recherche d'une main-d'œuvre jeune et diplômée de la part des banques. Pourrions-nous raisonner en termes de destruction, ou plutôt de déphasage, de compétences acquises? La réponse à cette question s'inscrit dans le cadre analytique de référence choisi, économie des conventions ou économie de l'éducation.

La théorie du capital humain et la production des compétences

Dans cette partie, nous présentons les apports théoriques, de même que les limites de l'approche néoclassique du capital humain, pour examiner la valeur productive de l'expérience professionnelle.

(1) Deuxième édition.

(2) Il s'agit d'une réédition de l'édition de 1974.

(3) L'enquête s'est déroulée durant l'année 2001 sur un échantillon de 1100 employés en 120 agences, situées dans différentes localisations - Lisbonne, Porto, Viseu, Évora et Faro, et dépendant des trois plus grands groupes financiers portugais. Finalement l'échantillon obtenu est de 600 employés.

L'expérience professionnelle et le modèle du capital humain

Lors de son apparition, la notion de capital humain concernait les différents investissements individuels (Schultz, 1961). Les recherches pionnières de Becker et de Mincer cherchèrent à considérer les investissements individuels en éducation et en expérience professionnelle pour expliquer les différences salariales observées sur le marché du travail.

Incontestablement, la notion de capital humain ne représente pas seulement une rupture avec le présupposé néoclassique de l'homogénéité du travail, mais elle représente également une nouvelle façon d'envisager le facteur travail. On peut ainsi rappeler qu'en 1998, l'OCDE avait reconnu les potentialités du concept de capital humain, lequel met en évidence «puissamment» l'importance du facteur humain dans une économie basée sur les connaissances et sur les compétences (OCDE, 1998).

En effet, les théoriciens du capital humain ont mis en avant l'influence de la formation initiale et de l'expérience professionnelle sur l'accroissement de la productivité individuelle qui découle des capacités productives acquises à partir de ces deux sources de compétences.

En un mot, Becker et Mincer ont théorisé l'idée que les travailleurs sont hétérogènes de par leurs différences de capacités productives utiles sur le marché du travail.

Dans *Human Capital*, le capital humain concerne particulièrement l'éducation, celle-ci étant un investissement, soit pour l'individu, soit pour la société, car elle permet l'acquisition des capacités qui rendent les individus plus productifs. Pour Mincer, le modèle de scolarité de Becker constitue une configuration primitive de la fonction de salaire de la théorie du capital humain. Il introduit l'idée d'investissements postscolaires, notamment l'investissement en expérience professionnelle.

C'est à travers cette approche en termes d'investissement que Mincer admet que les individus acquièrent des capacités productives après l'éducation formelle, l'expérience professionnelle étant une source importante d'acquisition des compétences. Néanmoins, pour lui, ces investissements ne sont pas directement observables. Ce qu'on peut observer et quantifier, ce sont les profils salariaux. Ces derniers montrent la variation des salaires avec l'âge et leur configuration concave suggère que les investissements sont plus élevés au début de la carrière salariale et moins intenses ultérieurement.

Critiques au concept opérationnel de Mincer

Le concept opérationnel d'expérience professionnelle chez Mincer est une expérience potentielle et cet apport n'est pas sans prêter le flanc aux critiques, notamment parce que l'expérience professionnelle «mincerienne» est une expérience homogène mesurée par les années de vie professionnelle. Au cours des années quatre-vingt dix, des économistes et sociologues reprennent l'analyse de l'expérience professionnelle et cherchent à saisir l'hétérogénéité des trajectoires et des capacités productives acquises.

Ils visent également à mettre en évidence l'obsolescence des capacités acquises à partir de l'expérience professionnelle.

En partant de l'hypothèse que «les entreprises cherchent à minimiser le coût d'adaptation», Cart et Toutin proposent d'étudier le rôle de l'expérience professionnelle dans la capacité d'adaptation de l'individu (Cart et Toutin, 1998: 137). Pour les auteurs, l'expérience professionnelle permet d'acquérir des compétences, celles-ci étant déterminées par la variabilité et par l'élasticité des emplois. Ainsi, la variation de l'activité professionnelle présente un rôle essentiel dans le processus de construction de compétences (Cart et Toutin, 1998).

À côté de cette ligne de recherche, Ballot et Piatecki (1996) s'interrogent sur la validité perpétuelle de l'expérience professionnelle acquise. Dans leur discussion sur l'arbitrage que les entreprises font entre la promotion et le recrutement externe pour remplir les postes hiérarchiquement plus élevés, Ballot et Piatecki refusent l'idée que l'expérience professionnelle est un indicateur des qualités de la main-d'œuvre. Les auteurs mettent en avant deux arguments: premièrement, les mutations des activités professionnelles contribuent à la dévalorisation de l'expérience; deuxièmement, dans un contexte d'évolution technologique, la formation et l'expérience deviennent progressivement obsolètes. Dans ce contexte, les générations récemment formées acquièrent de nouveaux avantages (Ballot et Piatecki, 1996).

Il importe bien de souligner que les apports de Cart et Toutin (1998) et de Ballot et Piatecki (1996) ont avant tout porté sur l'hétérogénéité et la complexité de l'expérience professionnelle comme une source d'acquisition de compétences. Toutefois, ils n'ont pas décrit les compétences que l'expérience produit ou rend obsolètes. Nous sommes ainsi très loin d'une problématique du rôle actuel de l'expérience professionnelle dans la production ou dans l'obsolescence des compétences. Quelles sont précisément les compétences dont la production est déterminée par l'expérience professionnelle? Cette description des sources de production de compétences fait l'objet d'une analyse empirique que nous allons développer par la suite. Considérons pour l'instant l'évolution des emplois du secteur bancaire, pour comprendre la transformation des exigences en matière de compétences de la part des banques de l'échantillon.

Le secteur bancaire portugais et la transformation de ses emplois

La grande mutation des banques recouvre une multitude de transformations et se présente comme une étude de cas intéressante pour comprendre l'évolution de la demande de compétences. C'est pourquoi cet article se consacre à l'étude des principales transformations du secteur bancaire portugais et à leur impact sur la recomposition de la main-d'œuvre.

L'évolution technologique et l'évolution des marchés ont transformé les

emplois et les compétences dans le secteur bancaire. Sans vouloir entrer dans le détail de l'analyse de ces transformations, il faut retenir que le secteur bancaire portugais a connu des transformations profondes (Almeida, 2001) au niveau de l'accroissement du nombre d'emplois et de leur configuration professionnelle, ainsi que de l'augmentation du nombre d'agences (Costa Pereira (dir.), 1998).

Les années 1985 et 1992 constituent les dates les plus importantes pour l'évolution du secteur bancaire portugais. La première signale le début du processus de reprivatisation du secteur, avec la création d'une banque privée. Ce processus s'est consolidé jusqu'en 1992, avec l'expansion des banques privées au détriment des banques publiques. Cette évolution se joint au renouvellement des stratégies économiques, technologiques, organisationnelles et gestionnaires des banques portugaises. Dans les années plus récentes, la stratégie de fusion des banques devient plus forte, ce qui a amené à la concentration en grands groupes financiers.

En ce qui concerne la composition de la main-d'œuvre, il faut souligner que les banques se sont engagées dans un processus de requalification de la main-d'œuvre, lié à l'élévation du niveau de scolarité. D'ailleurs, le secteur bancaire s'affirme, depuis longtemps, comme un secteur de qualifications scolaires élevées. Ainsi, l'Accord collectif de travail de 1982 fixait 9 années minimales de scolarisation au moment du recrutement et l'Accord de 1990 a défini le niveau secondaire – 11 années de scolarité – comme critère, alors que la scolarité obligatoire au Portugal, est, jusqu'à présent, de 9 années.

Quelques données macroéconomiques ⁽⁴⁾ peuvent être utiles pour aider à décrire ce mouvement de mutation qualitative de la main-d'œuvre. Entre 1985 et 1992, la proportion d'employés diplômés chargés des activités commerciales a augmenté fortement: la proportion de diplômés du supérieur est passée de 4,5 % en 1985 à 8,2 % en 1992 et à 16,5 % en 1998.

En nous centrant sur la politique de recrutement ⁽⁵⁾ des banques au Portugal, nous constatons qu'elles ont privilégié des candidats possédant un diplôme d'enseignement supérieur et, en deuxième lieu, d'enseignement secondaire. Le taux de croissance annuel moyen (TCAM) des diplômés de l'enseignement supérieur qui ont été recrutés entre 1985 et 1992 est de 42 %; il est de 36 % pour les diplômés de l'enseignement secondaire. En revanche, au cours de cette même période, le TCAM des employés avec la scolarité obligatoire (9 années) est le plus bas - 19 %. L'importance de l'enseignement supérieur est maintenue entre 1992 et 1998, avec un TCAM de ses diplômés de 14 %. Les recrutements aux autres niveaux diminuent, le TCAM valant -3 % pour les diplômés de l'enseignement secondaire et -17 % pour les titulaires du niveau de scolarité obligatoire.

⁽⁴⁾ Les proportions sont calculées à partir des données d'une enquête administrative, menée par le ministère du travail, qui couvre toutes les entreprises. Il s'agit d'une source d'information exhaustive, dénommée «*Quadros de Pessoal*», qui contient des informations sur les entreprises et sur les travailleurs, présentées d'une façon symétrique.

⁽⁵⁾ Les indicateurs utilisés pour étudier la politique de recrutement ont été calculés sur les employés ayant une ancienneté inférieure à un an.

Cette volonté de requalification est prouvée également par les pratiques de recrutement de certaines banques de notre échantillon, lesquelles s'éloignent aujourd'hui des règles prescrites par l'Accord révisé en 1990, en exigeant le diplôme de l'enseignement supérieur pour accéder aux emplois bancaires, plutôt que le diplôme de l'enseignement secondaire. Les banques semblent aussi privilégier les formations en gestion et économie, car celles permettent d'acquérir plus facilement les compétences spécifiques. En un mot, les banques poursuivent une stratégie d'acquisition de compétences générales et professionnelles qui sont partiellement ou complètement produites par l'éducation.

La stratégie de changement se déploie finalement sur les activités bancaires qui étaient traditionnellement structurées selon un système bureaucratique et selon une division rigide entre les activités administratives et les activités commerciales. Dans un contexte d'internationalisation, de développement des marchés financiers, d'informatisation de la plupart des activités professionnelles, certains emplois ont disparu, d'autres se sont transformés et, finalement, de nouveaux emplois sont apparus.

La transformation la plus profonde concerne l'affaiblissement de la dichotomie rigide entre les emplois administratifs et les emplois commerciaux, c'est-à-dire, entre les back-offices et les front-offices. En effet, la priorité accordée aux activités commerciales, à la polyvalence et au travail en équipe aboutit à rendre cette dichotomie obsolète, exigeant des employés de banque des compétences transversales à ces deux types d'activité.

Au-delà de ces transformations organisationnelles, il faut prendre en compte la reconfiguration des compétences des employés bancaires, chargés des activités commerciales. La principale évolution est de demander aux employés de passer d'une attitude passive d'attente de la manifestation des besoins des clients, à une attitude pro-active d'approche spontanée de ces derniers (Conseil, 1998).

Dans la même logique, la spécialisation des métiers «commerciaux» est renforcée. La séparation entre les chargés de clients spécifiques, tels que les grandes entreprises, les petites et moyennes, les organisations publiques et les particuliers, devient plus fréquente. Dans quelques banques, les employés chargés des activités commerciales sont spécialisés par secteur d'activité, notamment l'immobilier.

Pour affronter les défis des mutations, les banques cherchent des ressources humaines possédant des compétences plus appropriées. Le système éducatif devient ainsi une source cruciale d'acquisition des compétences qui facilitent la capacité d'apprentissage et d'adaptation aux mutations permanentes.

Dans leur travail comparatif des banques européennes, Annadale-Massa et Bertrand (1990) soulignent le rôle du système éducatif dans la préparation des ressources humaines pour faire face aux changements.

L'analyse empirique et la discussion sur la valeur productive de l'expérience professionnelle

Dans cette dernière partie, nous concentrons notre analyse sur l'impact de l'éducation et de l'expérience professionnelle sur le niveau individuel de compétence. Premièrement, il faut présenter nos options méthodologiques et l'instrument de recueil d'information utilisé. À la suite, nous discuterons les résultats empiriques et les écarts par rapport aux contributions de la théorie du capital humain.

Les données

Dans cette section, nous allons présenter les options méthodologiques de la recherche et les résultats essentiels au débat sur la valorisation de l'expérience professionnelle ou la valorisation des acquis. Afin de retracer ce débat, nous testerons les hypothèses du capital humain, selon lesquelles l'éducation et l'expérience professionnelle contribuent à la production des compétences. La «valeur productive» de l'éducation et de l'expérience professionnelle concerne ainsi la valeur économique/salariale des compétences acquises. Remarquons, par ailleurs, que nous nous situons dans le cadre des sources de production de compétences et de la valorisation de ces mêmes sources.

Notre analyse est centrée sur l'hétéro-évaluation des compétences. À la différence des options méthodologiques de Green (1998) et de Paul (2005), qui utilisent l'autoévaluation de leurs compétences par les salariés eux-mêmes, notre travail a consisté à demander aux superviseurs d'évaluer, à partir d'une carte de compétences, les niveaux de compétence détenues par les salariés (encadré 1).

L'option méthodologique de l'hétéro-évaluation se place dans le contexte de la plupart des banques, qui ont mis en place des systèmes d'évaluation de leurs employés. Régulièrement, les superviseurs ont la responsabilité des évaluations de la performance et/ou des compétences des subordonnés et cette évaluation constitue le support des décisions en matière de salaire, de partage des profits, des promotions, des actions de formation, etc.

Comparativement à l'autoévaluation, l'hétéro-évaluation est plus avantageuse, car elle permet de réduire la subjectivité, puisque l'évaluateur sera mieux à même d'utiliser des comparaisons entre individus, ou des comparaisons par rapport à un niveau de compétences attendu dans un poste de travail donné.

Soulignons que nous cherchons à «réduire» la subjectivité et nous sommes conscients des limites d'une hétéro-évaluation. Retenons à ce propos deux limites: les enjeux de l'évaluation auxquels les superviseurs font face (Baraldi et al, 2002); et la disponibilité des évaluateurs, qui doivent obtenir des informations générales et consacrer un temps important à l'évaluation des compétences.

S'agissant d'une mesure subjective du niveau individuel de compétence qui peut également se confondre avec la performance individuelle (Eustache, 1996), nous pouvons supposer que l'évaluation peut être biaisée par certaines caractéristiques des évaluateurs, sans que nous soyons en mesure de spécifier ce biais. Mais cette subjectivité n'est pas vraiment dirimante, dans la mesure où elle fonde l'évaluation des performances des salariés et leur utilisation par la hiérarchie.

Encadré 1

L'enquête et la carte de compétences

Notre analyse empirique est basée sur une enquête qui a cherché à évaluer les compétences des employés du secteur bancaire chargés des activités commerciales.

En effet, nous avons circonscrit l'analyse à un échantillon d'employés de guichet, chargés de clientèle et chargés des activités administratives. Elle ne concerne pas les superviseurs d'agence qui sont responsables des agences bancaires et qui ont des responsabilités d'encadrement.

Le questionnaire porte sur chacun des employés d'une agence bancaire et il se réfère à l'évaluation par le superviseur à partir d'une carte des compétences.

Nous avons construit une carte des compétences à partir des recherches sur les emplois du secteur bancaire. C'est-à-dire que nous n'avons pas mis en place une analyse des emplois, mais nous avons plutôt profité des recherches nationales et européennes sur le secteur bancaire et nous avons également utilisé les cartes spécifiques de chacune des banques.

Cette carte a été ensuite validée par les interlocuteurs des banques de l'échantillon, notamment par les responsables de la gestion des ressources humaines et les directeurs des agences.

Le questionnaire porte sur chacun des employés d'une agence bancaire et il se réfère à l'évaluation par le superviseur basée sur la carte des compétences. Pour 51,7 % des employés évalués, les questionnaires ont été remplis par les superviseurs en notre présence; pour 23,3 %, les superviseurs ont rempli les questionnaires sans que nous soyons présents et après présentation de l'enquête; et 25 % ont été remplis sans aucune présentation et en notre absence.

L'enquête s'est déroulée durant l'année 2001 sur un échantillon de 1100 employés en 120 points de vente, situés dans différentes localisations - Lisbonne, Porto, Viseu, Évora et Faro, et dépendant des trois plus grands groupes financiers portugais. Finalement, l'échantillon obtenu est de 600 employés.

Nous avons également étudié le secteur et les banques de l'échantillon à partir des informations qualitatives et quantitatives disponibles. Ainsi, nous avons analysé les documents internes des banques, tels que les instruments d'évaluation et les études des emplois et des compétences. Nous avons interviewé les responsables de la gestion des ressources humaines et quelques directeurs d'agence pour obtenir des informations sur les politiques de recrutement, formation, rémunération, réduction d'effectifs, promotion, etc.

Une fois cette évaluation effectuée, nous avons pu analyser les différents niveaux de compétences des employés des banques de l'échantillon, à travers leur genèse et leur valorisation ⁽⁶⁾.

L'éducation et les compétences

Notre propos va consister à tester si le système éducatif et le système productif sont des sources alternatives ou complémentaires dans le processus de production de compétences. Pour ce faire, nous utilisons un modèle de régression qui permet, pour chaque compétence préalablement définie, d'identifier les principales sources, liées à l'offre de travail. Le modèle, inspiré de Heijke et Ramaekers (1998), suit la structure suivante:

$$c_{ai} = b_0 + \sum_{j=1}^n b_j f_{ji} + e_i$$

où le niveau de la compétence (a) de l'individu (i) est une fonction linéaire des caractéristiques individuelles, tels que l'éducation, l'expérience professionnelle, l'ancienneté dans la banque et le sexe. L'éducation et l'expérience professionnelle sont analysées selon les propositions des théoriciens du capital humain: le nombre d'années de scolarité et le nombre d'années d'expérience. L'expérience professionnelle est égale à l'âge, moins les années de scolarité, moins l'âge du début de la scolarité.

Dans le tableau suivant nous ne retenons que les compétences pour lesquelles l'éducation présente un impact positif et/ou l'expérience professionnelle une influence négative ⁽⁷⁾.

Les résultats présentés au tableau 1 indiquent l'impact positif ou négatif des variables du capital humain sur le niveau des compétences individuelles des employés bancaires. Ainsi, le signal positif lié à l'éducation conduit à admettre que celle-ci permet l'acquisition des compétences reconues par les superviseurs. L'évaluation faite par les superviseurs montre que les employés mobilisent, au cours des activités professionnelles, des compétences qui ont été acquises, partiellement ou complètement, dans le système éducatif.

L'éducation contribue de façon très diversifiée à la production de compétences. Elle joue positivement et fortement sur les connaissances théoriques, ce qui pouvait être attendu mais ne saurait être suffisant dans une société fondée sur la connaissance, où l'éducation doit être tournée vers l'innovation et non uniquement vers l'utilisation et la reproduction de savoirs anciens.

⁽⁶⁾ Pour l'analyse du modèle économétrique d'acquisition et de valorisation avec les variables de l'offre et de la demande de compétences voire Suleman, 2004, sur le site de l'IREDU, www.u-bourgogne.fr/IREDU où nous avons traité également l'impact des variables de la demande, notamment l'emploi occupé et la banque. Les résultats révèlent que certaines banques présentent des niveaux plus élevés de compétences. La question en ouverte est la suivante: les banques facilitent-elles ou empêchent-elles l'acquisition des compétences?

⁽⁷⁾ Pour les résultats de la régression voire l'annexe 1.

Les résultats les plus surprenants sont liés aux autres compétences, directement opérationnelles dans l'emploi, qui sont influencées par l'éducation (tableau 1).

L'éducation influence positivement le niveau de compétences cognitives, notamment la capacité d'analyse, de sélection et de traitement des informations, dont les coefficients estimés sont positifs et significatifs.

Nous pouvons ainsi envisager l'éducation comme un système qui participe à la production des compétences infrastructurelles, ce que Stankiewicz (2002) a nommé *métaconnaissances*. Celles-ci iront, par la suite, faciliter l'apprentissage des savoirs/capacités plus professionnelles et opérationnelles. Nous nous rapprochons ainsi des relations de complémentarité telles que suggérées par Thurow (1976).

Tableau 1: L'impact des variables du capital humain sur le niveau individuel de compétences

Type de compétences	Compétences utilisées dans l'enquête	Éducation	Expérience
Connaissances théoriques	Connaissances techniques générales	+	
	Connaissances techniques spécifiques	+	
	Connaissances en langues étrangères	+	-
Compétences stratégiques/spécifiques	Capacité de négociation		-
	Capacité de conviction		-
	Persévérance et orientation envers les résultats		-
	Orientation envers le client		-
	Comprendre la stratégie de la banque	+	-
Compétences envers l'organisation	Capacité à travailler en autonomie	+	
	Capacité à prendre des responsabilités	+	
	Réceptivité à l'apprentissage		-
	Effort d'apprentissage		-
	Capacité d'adaptation		-
	Capacité d'innovation		-
Capacités techniques	Planifier et organiser le travail		-
	Utiliser les systèmes informatiques		-
Compétences cognitives	Capacité d'analyse	+	-
	Sélectionner et traiter des informations	+	-
	Capacité de résolution de problèmes		-
	Capacité à apprendre	+	-
	Transférer, transposer connaissances expériences	+	-
	Comprendre la spécificité de l'activité bancaire		-

Source: L'enquête «La valorisation des compétences sur le marché du travail», 2001, in Suleman, 2004

L'idée du paradoxe de l'accumulation de capital humain, suggérée par de Palma et Tchibozo (2004), est corroborée par nos résultats. Le paradoxe illustre que les individus détenant des niveaux d'éducation plus élevés sont ceux qui participent plus aux actions de formation. Pour tester cette hypothèse, nous avons poursuivi notre analyse en distinguant les employés plus jeunes (âge <= 30 ans) et les employés plus âgés (âge > 30 ans) ⁽⁸⁾.

Ces employés jeunes sont les plus scolarisés, presque 50 % ont un diplôme d'enseignement supérieur. Les tableaux suivants présentent des différences de comportements et de capacités des deux groupes d'employés en matière de développement de nouvelles compétences.

Il faut souligner ainsi que le meilleur niveau d'éducation des jeunes leur permet de développer ce que nous pouvons nommer le triptyque de l'apprentissage: capacité d'apprentissage, réceptivité à l'apprentissage et effort d'apprentissage. Plus précisément, les individus plus scolarisés apprennent plus facilement, mais ils sont aussi plus disposés à apprendre et montrent des comportements proactifs de recherche de formation.

Tableau 2: Niveau moyen des comportements et capacités en matière de développement de nouvelles compétences par âge

Tranche d'âge	Réceptivité à l'apprentissage	Effort d'apprentissage	Capacité d'apprentissage
Âge > 30 Jahre	3,51	3,37	3,54
Âge ≤ 30 Jahre	4,02	3,90	4,06

Source: L'enquête «La valorisation des compétences sur le marché de travail», 2001

Tableau 3: Niveau moyen des comportements et capacités en matière de développement de nouvelles compétences par niveau d'enseignement

Niveau de scolarité	Réceptivité à l'apprentissage	Effort d'apprentissage	Capacité d'apprentissage
Enseignement obligatoire	3,21	3,16	3,26
Enseignement secondaire incomplet	3,36	3,21	3,40
Enseignement secondaire	3,76	3,55	3,73
Enseignement supérieur	4,01	3,94	4,06

Source: L'enquête «La valorisation des compétences sur le marché de travail», 2001

⁽⁸⁾ Nous pouvons nous demander pourquoi le limite de 30 ans? En effet, après nombreux tests, nous avons vérifié que l'âge de 30 ans était la frontière à partir de laquelle l'expérience professionnelle devient négative dans le modèle d'acquisition de compétences.

Les signes positifs de l'éducation pour la capacité à travailler en autonomie et à prendre des responsabilités montrent que l'éducation contribue à une réduction des problèmes de contrôle et au développement du leadership des individus.

Finalement, l'éducation favorise l'acquisition des compétences stratégiques qui sont spécifiques aux banques. Il faut ajouter que certaines de ces dernières acquièrent ainsi des compétences stratégiques/spécifiques sur le marché du travail, en profitant des investissements faits par les individus en éducation. Un exemple clair est celui de la capacité à comprendre la stratégie de la banque. L'éducation semble fournir ainsi des instruments pour comprendre plus facilement les nouveaux défis des banques.

À travers cette analyse, nous pouvons proposer des explications du renouvellement de la main-d'œuvre dans le secteur bancaire: l'acquisition de capacités cruciales que les banques n'ont pas encore produites. Dans ce qui suit, nous étudions le rôle de l'expérience professionnelle sur le niveau individuel de compétences.

L'expérience professionnelle et les compétences

Les signes négatifs présentés dans le tableau 1 montrent que l'expérience professionnelle a un impact négatif sur le niveau individuel de compétence. Ces résultats sont surprenants et requièrent une discussion. En effet, il semble que l'expérience professionnelle ne contribue plus à l'acquisition des capacités productives qui sont supposées déterminer le salaire. Dès lors, il y a lieu de se demander pourquoi l'expérience continue d'être valorisée dans le secteur bancaire?

Quelques éléments du système de rémunération du secteur bancaire

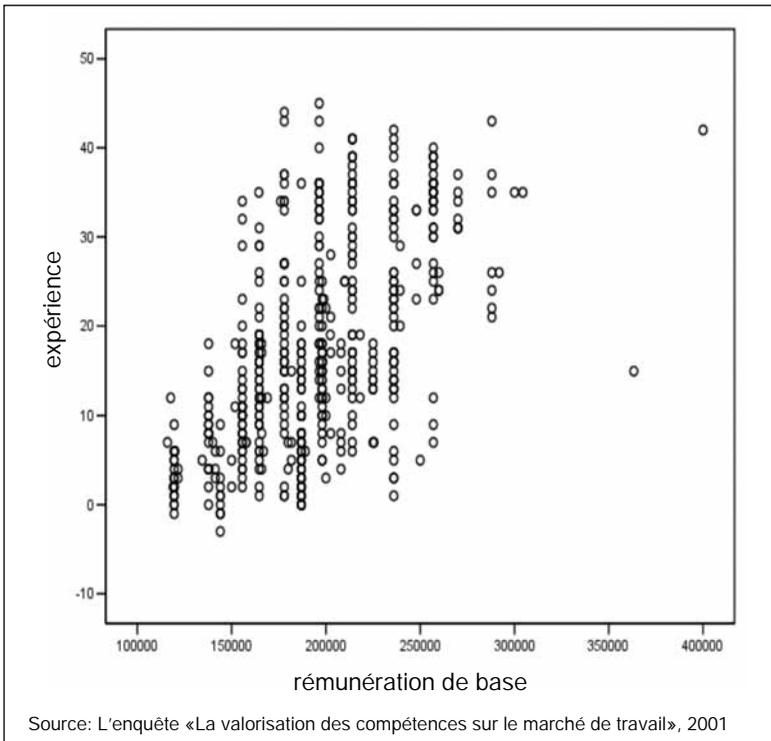
L'Accord collectif de travail porte, entre autres, sur la gestion des emplois, des qualifications, des rémunérations et des évolutions professionnelles. L'application des règles relatives à la rémunération touche à des éléments importants pour notre analyse.

En premier lieu, le salaire de base est déterminé à partir des niveaux salariaux définis dans l'Accord. En deuxième lieu, ces niveaux intègrent l'accroissement du salaire à l'ancienneté, ce qui le rend sensible à l'expérience professionnelle spécifique. Le graphique 1 montre l'évolution du salaire de base en fonction des années d'expérience professionnelle.

Suivant le même raisonnement, nous pouvons montrer que les employés les plus âgés sont mieux rémunérés. En utilisant le regroupement précédent des employés par âge, nous vérifions que la plupart des employés ayant moins de 30 ans se concentrent dans les niveaux plus bas de salaires (tableau 4). Dans notre analyse, le niveau 1 correspond à l'agrégation des niveaux les plus faibles et le niveau 3 aux niveaux les plus élevés pour les employés chargés des activités commerciales.

À travers l'analyse des niveaux de salaires établis dans l'Accord collectif, nous observons que ces niveaux, comme le souligne Reynaud (2001),

Graphique 1



représentent également un système de statut où sont présents l'âge, l'expérience professionnelle, l'ancienneté, etc.

En un mot, les règles salariales établies par l'Accord collectif correspondent au montant du salaire de base, à certains compléments salariaux et à l'évolution du salaire soit à l'ancienneté, soit au mérite ⁽⁹⁾. Le niveau de rémunération établi par le salaire de base intègre ainsi l'influence de l'expérience professionnelle et de l'ancienneté, lesquelles contribuent à déconnecter, en grande partie, le salaire de l'acquisition ou de la mobili-

Tableau 4: Proportion d'employés par niveau de rémunération de base

Niveau de rémunération ACT	Âge	
	Âge > 30	Âge ≤ 30
1	37,8 %	62,2 %
2	87,7 %	12,3 %
3	98,0 %	2,0 %

Source: L'enquête «La valorisation des compétences sur le marché de travail», 2001

⁽⁹⁾ L'Accord collectif prévoit un pourcentage d'employés dont le salaire doit évoluer par le mérite.

sation des compétences. C'est pourquoi il paraît pertinent de retenir les observations de J.D. Reynaud qui souligne que la reconnaissance salariale de la «compétence est probablement... beaucoup plus modeste que les ambitions...» énoncées par les chercheurs (Reynaud, 2001, 23).

En revanche, les compétences sont plus importantes pour la détermination d'autres composantes de la rémunération individuelle, de même que pour les chances de promotion (Suleman, 2004). Le partage des profits et les chances de promotion sont régies par des logiques très différentes. Ici, c'est la logique des compétences évaluées qui est plus marquée, l'expérience professionnelle constituant un obstacle à l'évolution professionnelle et n'entraînant pas un accroissement de la rémunération flexible. Les banques établissent de nouvelles relations avec leurs employés, leur demandant des engagements qui seront reconnus par d'autres règles salariales. Il s'agit, pour reprendre les apports de Gavini (1998), d'une entreprise qui est une source autonome de production normative.

Les compétences les plus sensibles à l'expérience professionnelle

Retenons avant tout l'impact négatif de l'expérience professionnelle sur les compétences cognitives. Nous constatons que les employés les plus âgés révèlent des niveaux plus faibles de capacités cognitives que nous avons qualifiées d'infra structurelles. Dans ce cadre, l'apprentissage des autres compétences, telles que les compétences stratégiques/spécifiques est rendu difficile. Stankiewicz considère que la capacité à apprendre les savoirs techniques basiques est diminuée lorsque les métaconnaissances font défaut (Stankiewicz, 2002: 9).

Nous pouvons donc déduire que des relations de complémentarité entre les compétences contribuent à un cercle vicieux et peuvent, irrémédiablement, conduire les employés plus âgés à l'exclusion professionnelle.

Par rapport à la capacité d'adaptation, l'éducation favorise et l'expérience professionnelle empêche l'acquisition/développement de cette compétence⁽¹⁰⁾. Ayant construit leurs compétences dans un modèle d'organisation stable, de traitement des documents (physiques) et d'application des règles et procédures préétablies, les employés bancaires ont aujourd'hui besoin d'autres compétences. Nous pouvons rappeler les apports de Cart et Toutin (1998), qui ont souligné l'influence de la variabilité et de l'élasticité des activités sur la capacité d'adaptation.

D'un autre côté, le travail sur des codes et des symboles exige des capacités d'abstraction qui sont des capacités de nature très différente. Il ne paraît donc pas surprenant que les employés les plus âgés révèlent un faible niveau de capacité à utiliser les systèmes informatiques.

Finalement, les capacités et les comportements envers la formation sont conformes aux préceptes de la théorie du capital humain, selon lesquels les investissements en formation s'affaiblissent avec l'âge. Les employés

⁽¹⁰⁾ Travailleurs ayant moins de 30 ans présentent des niveau moyens plus hauts que les plus âgés (moyenne de la capacité d'adaptation 3,91 contre 3,45)

les plus âgés sont moins disponibles pour la formation, de même qu'ils apprennent moins facilement (voir tableau 2).

En se référant à plusieurs études des ergonomes sur la relation entre l'âge et la capacité d'apprentissage, Legrand attire l'attention sur l'influence des habitudes du travail passé qui provoquent des transformations restrictives au niveau mental et corporel. Ce qui a pour conséquence de rendre moins facile tout l'apprentissage de nouvelles tâches dans une organisation différente (Legrand, 1998, 108)

Il en résulte un processus cumulatif d'obsolescence de certaines compétences et d'obstacles à l'acquisition/développement d'autres compétences. L'expérience professionnelle a permis l'acquisition de compétences qui ne sont plus utiles, avec la même intensité. Lorsqu'elles sont devenues obsolètes, nous pouvons supposer que cette expérience participe à la destruction des compétences.

Cela signifie-t-il que les employés plus anciens ne sont pas compétents? Ou, pouvons-nous en déduire que les relations de complémentarité entre les compétences contribuent à un cercle vicieux qui conduit, irrémédiablement, les employés plus âgés à l'exclusion professionnelle? Les compétences acquises tout au long d'une trajectoire professionnelle seront-elles ainsi détruites?

Soulignons que la compétence est prisonnière de la notion de compétence retenue par l'entreprise. C'est-à-dire qu'elle est limitée par ce que les acteurs définissent et déterminent comme ce qu'est la compétence et quelles sont les compétences les plus valides. Précisons ainsi que la carte de compétences qui représente l'instrument central du modèle de compétence n'est elle-même pas neutre. Elle intègre les compétences que les entreprises (banques) reconnaissent comme les plus importantes dans un certain contexte.

Remarquons que cette idée de destruction des compétences s'inscrit dans la définition de compétences en tant que convention, c'est-à-dire, en tant que résultat d'un jugement sur ce qu'est la compétence (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997). Ainsi, le stock du capital humain/compétences acquis n'est plus pertinent dans certains contextes professionnels. L'entreprise ne reconnaît pas un tel stock de compétences, jugeant défavorablement ces compétences. Dans le cadre analytique de l'économie des conventions, nous pourrions admettre que ce jugement part des caractéristiques irréversibles, tel que l'âge; dès lors, cet âge, qui est lié à l'expérience professionnelle, participe à la destruction des compétences. Par contre, dans la logique du capital humain, il s'agit plutôt d'un déphasage ou d'un décalage des compétences acquises antérieurement.

Ces résultats sont, d'une certaine manière, contradictoires avec ceux des théoriciens du capital humain (Becker, 1975 et Mincer 1993), du travail comme facteur quasi-fixe (Oi, 1962) et des marchés internes de travail (Doeringer et Piore, 1971). Tous ces auteurs ont souligné l'avantage de la relation de travail durable, c'est-à-dire de l'expérience/ancienneté, pour

permettre l'amortissement des investissements en capital humain spécifique faits par l'entreprise.

La production et la valorisation de l'expérience professionnelle

Ces résultats font apparaître des divergences d'interprétation au regard de celles ressortant des propositions de Mincer. Tant ce dernier que d'autres chercheurs ont souligné l'importance de l'expérience pour expliquer les différences salariales. Nous sommes donc face à un paradoxe: l'expérience professionnelle n'est pas reconnue comme une source de production de compétences, mais elle est valorisée (Suleman, 2004). Ce paradoxe renvoie aux règles salariales établies par l'Accord collectif, qui fixent le montant du salaire de base, certains compléments salariaux et l'évolution du salaire soit avec l'ancienneté, soit avec le mérite ⁽¹⁾.

Nous devons reprendre cette idée et discuter les raisons qui justifient cette production et cette valorisation de l'expérience. Le rapport systématiquement négatif entre l'expérience professionnelle et presque toutes les compétences peut signifier, en effet, quatre phénomènes:

- une obsolescence des compétences des employés plus âgés, celles-ci ayant été produites dans les modèles traditionnels d'organisation du travail, où la séparation entre les fonctions administratives et commerciales était très marquée;
- un effet de génération, qui semble délimiter deux générations d'employés dans le secteur bancaire: celle où prédomine une logique administrative et celle qui consacre la prépondérance de la logique commerciale et d'anticipation des besoins de la clientèle;
- une convention de compétence suggérant des préjugés sociaux et sectoriels par rapport aux plus âgés. En effet, dans nos observations, les interlocuteurs des banques soulignent souvent les difficultés des employés plus âgés face aux changements, en particulier les changements techniques;
- un effet de sélection, qui se traduit par la non évolution professionnelle d'employés détenant des niveaux plus faibles de compétences dans les emplois de bas niveau – les ports d'entrée au sens de Doeringer et Piore (1971).

Lorsque les compétences requises sont nouvelles, il faut noter que les banques les recherchent à l'extérieur, notamment auprès des jeunes diplômés. Il est un fait incontestable que la génération jeune est mieux scolarisée que la génération antérieure. Tout cela conduit à un effet temps qui se concrétise, d'une part, par la valorisation de l'éducation et, d'autre part, par le refus de reconnaître l'expérience professionnelle comme une source essentielle d'acquisition des compétences.

Retrouve-t-on les prédictions de Mincer? Sur ce point, il nous faut nous

⁽¹⁾ L'Accord collectif prévoit un pourcentage d'employés dont le salaire doit évoluer au mérite.

interroger sur les liens entre l'expérience professionnelle et le salaire de l'individu.

En effet, nos résultats empiriques indiquent que l'expérience professionnelle est rentable, c'est-à-dire que chaque année supplémentaire d'expérience conduit à un accroissement de 4 % de rémunération mensuelle (Suleman, 2004). En comparant les résultats des modèles d'acquisition/production et ceux des modèles de la valorisation du capital humain, il apparaît des divergences d'interprétation au regard de celles ressortant des propositions de Mincer.

Comme nous l'avons écrit, tant Mincer que la plupart des chercheurs se revendiquant de la théorie du capital humain, ont souligné l'importance de l'expérience professionnelle pour expliquer les différences salariales, ces dernières découlant du rôle de l'expérience dans l'acquisition des capacités productives. Il semblerait donc que la valorisation de l'expérience ne représente pas une rétribution de son rôle dans la production de compétences.

Notre analyse de la valorisation des compétences a aussi révélé que l'expérience professionnelle n'est pas décisive pour d'autres composantes de la rémunération individuelle. Ainsi, elle n'est plus significative pour le partage des profits, de même que pour les chances de promotion (Suleman, 2004).

Après avoir identifié ce paradoxe apparent, nous pouvons rappeler la contribution théorique de Fragnières (1992), qui présente trois notions centrales de la problématique de la certification des compétences:

- la certification ou validation formelle des connaissances ou des qualifications;
- l'évaluation, qui s'en remet au jugement et au contrôle de la formation et aux résultats de la formation;
- la valorisation, qui concerne la reconnaissance sociale, en soulignant la valeur économique, sociale et/ou mercantile de la qualification acquise.

Ici, la valorisation de la qualification acquise par l'expérience professionnelle n'aboutit pas à la validation des acquis/compétences. Le jugement étant défavorable, la valeur de l'expérience semble plus sociale qu'économique. La valeur économique se restreint à la rémunération-salaire, suggérant qu'il s'agit plutôt d'une règle sociale. Dans d'autres composantes de la rémunération individuelle (comme le partage des profits), l'expérience ne bénéficie pas aux employés bancaires les plus âgés. Dans ce cas, la production normative interne des banques devient plus décisive et la logique de compétence représente alors la volonté des banques d'établir des relations d'emploi différentes.

En partant de cette analyse, nous pouvons nous interroger sur le rôle de l'expérience professionnelle sur la construction de même que sur la destruction de la compétence individuelle. Il faudrait donc revenir, brièvement, sur les apports de l'économie de l'entreprise, en particulier sur le cadre théorique de l'institutionnalisme contemporain (Eymard-Duvernay, 2004).

Dans leur ouvrage *Façons de recruter*, Eymard-Duvernay et Marchal (1997) ont souligné, comme nous l'avons écrit, que la compétence est le résultat d'un jugement sur ce qu'est la compétence. Lorsqu'elle est le résultat d'un jugement, la compétence est une construction sociale qui permet d'établir une hiérarchie des personnes.

D'après cette conception de la compétence, nous admettons que les banques définissent la façon dont leurs employés sont évalués - les critères de compétences - et construisent un classement de ces mêmes employés. Toutefois, ces critères changent et, suivant le raisonnement d'Eymard-Duvernay, les personnes voient leur classement évoluer, en bien ou en mal (Eymard-Duvernay, 2004, 73).

Il faut retenir également que la formalisation des compétences n'est jamais parfaitement fidèle au niveau de compétence détenue par l'individu. Cela intègre une dimension subjective, qui découle du jugement et des critères, et éventuellement discriminatoire, qui n'est identifiable qu'avec des coûts de recherche très lourds. La question de savoir si les différents niveaux de compétences qui résultent de l'évaluation sont dus aux différences effectives de compétences, ou sont le résultat du jugement particulier des superviseurs, reste non tranchée.

Un autre argument paraît également pertinent: la relation de substitution ou de complémentarité entre éducation et expérience. Pour Stankiewicz, la formation initiale et l'expérience sur le tas sont des substituts très imparfaits au regard de la production d'adaptabilité (Stankiewicz, 2002, 11). Pour l'auteur, la formation initiale et la formation continue lourde participent à la production des savoirs théoretico-méthodologiques, tandis que l'expérience et la formation continue légère contribuent à la production des savoirs pratiques.

Pour nous, ce débat doit également attirer l'attention sur le modèle organisationnel, qualifiant ou non, de même que sur le renouvellement des exigences des emplois. Cependant, ce qui nous paraît plus important, c'est la façon dont les banques/institutions évaluent le rôle de l'éducation et de l'expérience professionnelle dans la production de compétences.

Conclusion

Au cours de cette analyse, nous avons souligné que les mutations économiques, techniques et organisationnelles ont abouti à mettre en question les compétences acquises par l'expérience professionnelle.

Dans le secteur bancaire, la dilution croissante des fonctions entre les travailleurs administratifs et les commerciaux, ou pour utiliser la terminologie du secteur, entre les back-office et front-office, avec un ensemble de mutations techniques et économiques, a provoqué la transformation radicale des compétences. Une des conséquences majeures de ce phénomène est que les travailleurs plus âgés ont vu, et continuent de voir, leurs

compétences invalidées et leur degré d'employabilité réduit. L'expérience professionnelle n'est plus synonyme de compétence du point de vue des hiérarchies directes des banques. Peut-être que l'hypothèse d'obsolescence des compétences ne doit pas être abandonnée, lorsque la plupart des travailleurs ne détiennent qu'un faible niveau de compétences qui sont stratégiques.

Toutefois, on peut également retenir l'hypothèse alternative d'un jugement discriminatoire.

Par ailleurs, l'expérience professionnelle contribue substantiellement à la dispersion du salaire de base. Il faut donc nous demander:

- s'il existe vraiment une validation et une valorisation des acquis et des compétences;
- ou dans quelle mesure la valorisation salariale de l'expérience professionnelle représente plus une contrainte pour la politique salariale des banques, qu'une reconnaissance de la valeur productive de l'expérience professionnelle.

Il n'y a point de doute que l'expérience professionnelle a permis la construction de compétences qui ont été utiles dans un contexte technique et organisationnel, mais elle contribue également à la destruction de ces mêmes compétences, dans un nouveau contexte. Cela peut expliquer pourquoi les banques utilisent le système éducatif pour obtenir les compétences dont elles ont besoin. À partir de la progression des qualifications scolaires, les banques cherchent les nouvelles compétences qu'elles n'ont pas – encore? – pu produire elles-mêmes.

Toutefois, la relation de complémentarité, de substitution, ou encore d'interaction entre l'éducation et l'entreprise, en tant qu'entité qui permet l'acquisition d'expérience et, par conséquent, la construction de compétences, reste à éclaircir.

Il faut encore retenir que l'idée de destruction de compétences est le résultat d'une option théorique qui renvoie la définition de compétence à une convention sur ce qu'est la compétence. Ainsi, dans le cadre de l'économie des conventions, il paraît pertinent de mettre en avant cette idée de destruction, car l'entreprise juge favorablement ou défavorablement la compétence individuelle. Il s'agit d'une construction sociale/organisationnelle.

En revanche, dans la logique de l'économie de l'éducation, en particulier de la théorie du capital humain, il s'agit plutôt d'un déphasage ou d'un décalage des compétences acquises antérieurement. Le rôle de l'éducation, de la formation et de l'entreprise est ainsi repris d'une façon différente.

Bibliographie

- Almeida, Paulo Pereira de. *Banca e bancários em Portugal: diagnóstico e mudança nas relações de trabalho*. Lisboa: Celta Editora, 2001.
- Ballot, Gérard; Piatecki, Cyrille. Le marché interne ouvert: un modèle. In: Ballot, Gérard (dir.) *Les marchés internes du travail: de la microéconomie à la macroéconomie*. Paris: PUF, 1996, p. 121-146.
- Baraldi, L. et al. La gestion des compétences: quelle individualisation de la relation salariale? In: Brochier, Damien (dir.) *La gestion des compétences: acteurs et pratiques*. Paris: Economica, 2002, p. 111-135.
- Becker, Gary. *Human Capital*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2^e édition, 1975.
- Bertrand, O.; Noyelle, T. L'impact des transformations des services financiers sur le travail, les qualifications et la formation. In: *Formation Emploi*, n° 17. ((année ?))
- Conseil, Pereire. *Le guide des métiers de la banque*. Paris: Banque Éditeur, 1998.
- Doeringer, P.; Piore, J.M. (1971) *Internal Labour Markets and Manpower Analysis*. Lexington: MA: DC Health, 1988.
- Eymard-Duvernay, François; Marchal, Emmanuelle. *Façons de recruter*. Paris: Métailié, 1997.
- Eymard-Duvernay, François. *Économie politique de l'entreprise*. Paris: La Découverte, 2004.
- Gavini, Christine. *Emploi et régulation: les nouvelles pratiques de l'entreprise*. Paris: CNRS Éditions, 1998.
- Green, Francis. *The Value of Skills*. Canterbury: University of Kent, 1998.
- Mincer, Jacob. *Schooling, Experience, and Earnings*. England: Gregg Revivals, (réédition), 1993.
- De Palma, Francesco; Tchibozo, Guy. La politique de l'emploi de l'Union européenne. In: Dévoluy, Michel. *Les politiques économiques européennes, enjeux et défis*. Paris: Seuil, 2004, p. 171-204.
- Legrand, Sophie. Vieillesse des salariés et adaptation des entreprises. In: Stankiewicz, François (dir.) *Travail, compétences et adaptabilité*. Paris: L'Harmattan, p. 107-132, 1998.
- OECD. *Human Capital Investment: An International Comparison*. Centre for Educational Research and Innovation, 1998.
- Oi, Walter. Labour as a quasi-fixed factor. In: *Journal of Political Economy*. vol. 70, octobre 1962, p. 538-555.
- Paul, Jean-Jacques; Murdoch, Jake. L'enseignement supérieur européen au regard de la préparation professionnelle de ses étudiants. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*. Université et professionnalisation, DeBoeck Université, 2001/2002.
- Paul, Jean-Jacques; Murdoch, Jake. Comparaison internationale: à la recherche de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur compé-

- tents en informatique. *Formation Emploi*, n° 82, Paris: CEREQ, 2003, p. 47-60.
- Paul, Jean-Jacques. *De quelques interrogations sur nos approches traditionnelles en économie de l'éducation, surgies de l'analyse du comportement des étudiants européens*. Dijon: Irédu, août 2002, Première version, 2002.
- Paul, Jean-Jacques; Suleman, Fátima Valorisation des acquis ou valorisation de l'expérience professionnelle: la production et la valorisation des compétences dans le secteur bancaire, présentée au 17^e Colloque international de l'ADMEE. *L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience professionnelle*. Lisbonne, 18, 19 et 20 novembre 2004, à la Faculté de Psicologia e Ciências da Educação, 2004.
- Schultz, Theodore W. Inversión en capital humano. *Economía de la Educación*. Madrid: Editorial TECNOS, 1961, p. 15-32.
- Stankiewicz, François. Adaptabilité – implications sur l'analyse du capital humain. Communication aux *Journées AFSE – Économie des ressources humaines*. Lyon: GATE, 16-17 mai 2002.
- Suleman, Fátima. *La production et valorisation des compétences sur le marché du travail. Des approches néoclassiques à l'économie des conventions*. Thèse pour le doctorat en Économie, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisbonne: Université de Bourgogne, Dijon (version française), www.u-bourgogne.fr/Irédu, 2004.
- Thurow, Lester C. *Generating Inequality*. United Kingdom: The MacMillan Press LTD, 1976.

Annexe 1: Le modèle d'acquisition de compétences

Compétences	R ² A	Constante	Scolarité	Expérience	Ancienneté	Sexe
Connaissances techniques générales	0,263	1,577***	0,134*** 0,443	-0,010 -0,133	0,004 0,039	0,066 0,036
Connaissances techniques spécifiques	0,072	2,367***	0,072*** 0,241	-0,107 -0,214	0,021** 0,206	0,101 0,057
Connaissances en langues étrangères	0,258	2,254***	0,089*** 0,293	-0,021** -0,264	0,001 0,010	0,025 0,014
Capacité de négociation	0,056	3,725***	-0,002 -0,007	-0,024** -0,326	0,007 0,072	0,034 0,020
Capacité de conviction	0,064	3,742***	-0,008 -0,028	-0,025** -0,341	0,007 0,074	-0,078 -0,046
Persévérance et orientation envers les résultats	0,042	3,833***	0,000 -0,002	-0,026** -0,343	0,016 0,166	-0,095 -0,054
Orientation envers le client	0,075	3,858***	0,009 0,033	-0,024** -0,319	0,007 0,075	-0,040 -0,024
Comprendre la stratégie de la banque	0,094	3,201***	0,041** 0,158	-0,020** -0,293	0,012 0,140	-0,017 -0,011
Capacité à travailler en autonomie	0,019	2,870***	0,044** 0,156	-0,008 -0,104	0,016 0,167	-0,060 -0,035
Capacité à prendre des responsabilités	0,023	3,060***	0,046** 0,168	-0,004 -0,060	0,008 0,083	-0,058 -0,035
Réceptivité à l'apprentissage	0,163	4,038***	0,012 0,044	-0,029*** -0,399	0,003 0,031	-0,037 -0,022
Effort d'apprentissage	0,143	3,700***	0,023 0,080	-0,030*** -0,402	0,009 0,096	-0,019 -0,011
Capacité d'adaptation	0,163	3,703***	0,026 0,097	-0,033*** -0,474	0,015* 0,169	-0,008 -0,005
Capacité d'innovation	0,112	3,340***	0,017 0,060	-0,024** -0,331	0,004 0,044	-0,030 -0,018
Planifier et organiser le travail	0,046	3,526***	0,007 0,027	-0,023** -0,315	0,014 0,151	-0,097 -0,057
Utiliser les systèmes informatiques	0,204	4,052***	0,009 0,031	-0,048*** -0,661	0,024** 0,252	0,111 0,065
Capacité d'analyse	0,069	2,929***	0,043** 0,160	-0,023** -0,331	0,025** 0,274	-0,045 -0,028
Sélectionner et traiter des informations	0,090	2,969***	0,045** 0,170	-0,023** -0,332	0,019** 0,212	0,012 0,007
Capacité de résolution de problèmes	0,054	3,207***	0,031 0,112	-0,019** -0,261	0,014 0,148	-0,053 -0,688
Capacité à apprendre	0,174	3,585***	0,038** 0,147	-0,028*** -0,416	0,012 0,136	-0,007 -0,005
Transférer, transposer connaissances expériences	0,079	3,068***	0,042** 0,167	-0,017** -0,261	0,012 0,145	-0,010 -0,006
Comprendre la spécificité de l'activité bancaire	0,073	3,468***	0,024 0,097	-0,023*** -0,354	0,016* 0,191	-0,024 -0,016
N	443					

Vers un cadre pour l'évaluation de la compétence d'enseignant

Erik Roelofs

Chercheur principal au Centre d'information et de recherche psychométrique du Cito, Institut national néerlandais de recherches et d'élaboration de tests à Arnhem

Piet Sanders

Directeur du Centre d'information et de recherche psychométrique du Cito, Institut national néerlandais de recherches et d'élaboration de tests à Arnhem

RÉSUMÉ

L'élaboration d'instruments permettant d'évaluer la compétence de l'enseignant nécessite un modèle de performance compétente qui peut guider à la fois la collecte et l'évaluation des preuves dans des situations fonctionnelles. Selon Kane (1992), la validation des déclarations sur la compétence des enseignants est synonyme d'évaluation de l'argumentation interprétative.

Partant des idées que l'on se fait aujourd'hui de l'enseignement et de l'apprentissage, l'article décrit un modèle interprétatif de la performance compétente qui, loin d'être prescriptif par nature, ouvre la voie à diverses formes de performance professionnelle responsable. Les conséquences de la performance professionnelle pour les étudiants, les classes ou l'organisation constituent la base du modèle. Elles permettent de déduire les interventions acceptables et les processus de prise de décision sous-jacents, ainsi que les parties associées d'une base de connaissances professionnelles. Les conséquences de ces perceptions pour le développement de domaines de compétence et la collecte de preuves sont passées en revue.

Mots clés

Competence assessment, teaching personnel, teaching quality, quality of education, performance appraisal, personnel assessment

Évaluation des compétences, personnel didactique, qualité de l'apprentissage, qualité de l'enseignement, évaluation de la performance, évaluation du personnel

1. Introduction

L'évaluation de la compétence des enseignants connaît, au niveau international, un intérêt croissant, né de la demande d'assurance de qualité et d'une reconnaissance accrue de la profession enseignante (Verloop, 1999). Les États-Unis ont derrière eux une longue tradition d'évaluation des enseignants qui se reflète tant dans le volume d'articles et ouvrages publiés sur la recherche que dans les instruments mis au point. Aux États-Unis, l'attention dirigée vers l'évaluation des enseignants a été essentiellement stimulée par le principe de la comptabilité envers le contribuable.

Plusieurs instruments permettant d'évaluer les enseignants à divers stades de leur carrière professionnelle dans le cadre de la sélection, de la certification et du développement professionnel ont ainsi été élaborés (Dwyer, 1998). De nombreuses informations contenues dans le présent article sont extraites de cette documentation fournie. Cela ne signifie pas pour autant que les autres pays ne disposent pas d'une tradition d'évaluation des enseignants. Pelkmans (1998), par exemple, décrit des pratiques d'évaluation des enseignants en Angleterre, au Pays de Galles, en Allemagne, en Australie et aux Pays-Bas. Ces pays sont toutefois moins expérimentés que les États-Unis.

Aux Pays-Bas, comme dans d'autres pays (Pelkmans, 1998), une plus grande attention est accordée à l'évaluation des enseignants compte tenu de l'élargissement du champ libre laissé aux établissements scolaires pour élaborer des politiques, ce qui permet, entre autres, de différencier les fonctions et les salaires (Verloop, 1999; Straetmans et Sanders, 2001). L'accentuation croissante de la formation basée sur les compétences augmente également la demande d'évaluation des compétences d'enseignant. Une loi adoptée aux Pays-Bas stipule, en outre, que les professionnels de l'enseignement doivent satisfaire à des exigences de compétence. La fondation néerlandaise pour la compétence enseignante professionnelle (SBL, 2003) a formulé des exigences jugées cruciales pour les enseignants débutants dans sept domaines de compétence. Ceux-ci sont détaillés sous le point 3.2.1.1.

C'est aux collèges de formation des enseignants et aux organisations scolaires qu'il incombe de veiller à la satisfaction de ces exigences. Enfin, le transfert d'autres professions vers l'enseignement a également été facilité, afin de lutter contre la menace de pénurie d'enseignants qui sévit aux Pays-Bas (Klarus, Schuler et Ter Wee, 2000; Tillema, 2001).

Les développements décrits ci-dessus requièrent une approche cohérente de l'évaluation de la compétence des enseignants. Cet article présente quelques éléments de base d'un cadre d'évaluation de la compétence des enseignants. Nous commençons par élaborer un modèle interprétatif pour l'évaluation de la performance compétente (des enseignants), qui repose sur des conceptions théoriques différentes du bon enseignement. Nous poursuivons en examinant divers instruments pour l'évaluation de la compétence d'enseignant, en utilisant les exigences qui découlent de la notion de validité conceptuelle telle que Messick (1996) l'expose. Enfin, nous abordons quelques points d'étude future.

2. Un modèle interprétatif de la compétence d'enseignant

Il n'existe aucune définition généralement acceptée du concept de compétence. Dernièrement, plusieurs auteurs (par exemple, Bos, 1998; Mulder, 2001; Van Merriënboer, Van der Klink et Jansen, 2002) ont passé la

littérature y afférente en revue et ont élaboré des définitions complètes. Une première distinction importante peut être établie, en anglais, entre *competence* (compétence) et *competency* (compétences, aptitudes). Selon Mulder, *competence* est un concept global qui désigne l'ensemble des aptitudes ou capacités présentées par des personnes ou organisations, tandis que *competency*, plus spécifique, constitue une partie de la compétence. *Competency* (au pluriel *competencies*) est un concept plus étroit et plus atomistique, qui est utilisé pour désigner des aptitudes particulières (cf. également McConnell, 2001). S'inspirant de l'étude de centaines de définitions de la compétence (par exemple, Bunk, 1994; Spencer et Spencer, 1993; Parry, 1996), Mulder (2001) a déduit une définition qui regroupe la pensée des principaux auteurs: «la compétence est la capacité d'une personne ou d'une organisation à atteindre des niveaux particuliers de performance» (p. 76). Citant divers auteurs, il ajoute que les capacités des personnes individuelles se composent de:

- maîtrises d'actions intégrées,
- constituées de groupes de structures de connaissances,
- d'aptitudes cognitives, interactives, émotionnelles et, si nécessaire, psychomotrices,
- ainsi que d'attitudes et de valeurs qui sont nécessaires pour:
- exécuter des tâches,
- résoudre des problèmes,
- et, d'une manière plus générale, la capacité d'évoluer dans :
- un emploi,
- une organisation,
- une fonction,
- un rôle particuliers.

Il faut savoir, lorsque l'on mesure les dimensions de la compétence, que ces dernières ne s'observent pas directement, mais se manifestent dans la performance dans une situation spécifique (Spencer et Spencer, 1993). La compétence peut, en outre, être développée à un niveau particulier, par exemple, débutant, expérimenté et expert. Mulder (2001) souligne que la compétence peut être présente chez des individus (compétence personnelle) et auprès de systèmes (compétence de système ou d'équipe). Enfin, les aspects de la compétence se transfèrent, dans une certaine mesure, d'une situation à une autre (Thijssen, 1998, 2001).

On peut se poser diverses questions lorsque l'on mesure la compétence de personnes. D'où proviennent les affirmations sur la compétence? Quelles sont les hypothèses et notions théoriques qui sont à la base des mesures de la compétence? Il est important, pour répondre à des questions de ce type, d'utiliser un modèle d'interprétation suffisamment descriptif et explicatif (Shepard, 1993).

Il n'existe pas de cadre scientifique pertinent et généralement accepté pour déterminer ce qui constitue l'enseignement compétent et à partir duquel des déductions peuvent être tirées pour évaluer la compétence d'enseignant (Haertel, 1991). Il existe, en revanche, divers cadres dont

le contenu dépend largement de la vision sous-jacente de la performance professionnelle (Dwyer, 1994, 1998) et des approches théoriques adoptées (cf. Reynolds, 1992).

Les théoriciens qui mettent au point des instruments d'évaluation de l'enseignant évoluent généralement vers une vision partagée de l'enseignement compétent qui est obtenue à la suite d'une interaction entre les théoriciens et les représentants de la profession. La vision résultant de cette interaction peut varier largement: il peut s'agir d'un hybride de tous les types de vision de l'enseignement, mais aussi d'une vision relativement spécifique, par exemple, d'un enseignement «orienté vers le programme», ou d'un enseignement «orienté vers le développement» dans le cadre de l'éducation pendant la prime enfance ou de l'enseignement préscolaire. La première approche est logique et permet de formuler des cadres de performance compétente à appliquer à de grands groupes d'enseignants, par exemple, des exigences de compétences nationales. La seconde approche convient mieux aux organisations qui suivent une mission spécifique.

En dehors de la vision de l'enseignement, l'angle théorique sur la performance professionnelle détermine également la forme que prend un modèle interprétatif. Différents éléments de la compétence de l'enseignant ont été soulignés à travers l'histoire de l'évaluation des enseignants dans la littérature y afférente. L'examen de celle-ci permet de distinguer divers avis sur ce que constitue un bon enseignant et un bon enseignement (Creemers, 1991; Verloop, 1999):

- (a) différencier les traits de personnalité requis pour devenir un enseignant qui réussit (Getzels et Jackson, 1963; Creemers (1991);
- (b) décrire les éléments de connaissance qui impliquent le contenu d'une matière et la façon dont les enseignants raisonnent dans une certaine discipline (Bruner, 1963; Tom et Valli, 1990);
- (c) décrire des formes de comportement enseignant qui contribuent à la performance de l'enseignement (Brophy et Good, 1986; Simon et Boyer, 1974);
- (d) décrire les processus cognitifs et décisionnels des enseignants (Kagan, 1990; Verloop, 1988);
- (e) décrire la connaissance pratique que les enseignants appliquent à des situations spécifiques dans lesquelles ils se trouvent (leur classe ou leur domaine thématique) et la façon dont ils élaborent des théories sur ces situations (Beijaard et Verloop, 1996).

Des techniques d'évaluation spécifiques ont été utilisées pour chacune de ces conceptions du bon enseignement. Afin d'évaluer les traits de personnalité, des questionnaires et des tests psychologiques permettant d'identifier certaines caractéristiques souhaitables ou indésirables ont été utilisés. Dans cette conception de l'enseignement, l'accent a été mis moins sur le bon enseignement lui-même, que sur les caractéristiques de bonne citoyenneté. Une conception toujours dominante est le savoir des bons enseignants. Ce savoir impliquait autrefois la connaissance de faits et d'éléments bien distincts; par la suite, l'accent a été mis sur la structure d'une

discipline (telle que les mathématiques ou la physique) et, plus tard encore, sur la façon dont les professionnels agissent et réfléchissent dans une certaine discipline. Le savoir concerne aussi la connaissance pédagogique, par exemple, sur les méthodes permettant de dispenser l'instruction, d'élaborer les programmes et de regrouper les étudiants. Ces éléments d'érudition sont de plus en plus tirés de la recherche pédagogique (Bellon, Bellon et Blank, 1990). Une méthode fréquemment utilisée pour évaluer le savoir consiste à passer des tests de connaissances normalisés (par exemple, Latham, Gitomer et Ziomek, 1999).

Réagissant à la fois à l'accent mis sur les caractéristiques stables de l'enseignant et à l'accent unilatéral placé sur le savoir, l'enseignement est également perçu comme la représentation d'un comportement effectif. Cette conception tient compte de ce que l'enseignant montre à la classe. Divers instruments d'observation ont été développés afin de se concentrer sur des unités (à petite échelle) de comportement qui sont jugées en rapport avec des résultats d'enseignement fructueux (Stodolsky, 1990). Cette approche accorde toutefois peu d'attention à ce qui se passe dans l'esprit des enseignants: ce qu'ils pensent ou décident et pourquoi ils décident de cette façon. Différents instruments d'évaluation ont été utilisés afin de découvrir la façon de penser de l'enseignant, notamment la réflexion à haute voix sur des protocoles tout en résolvant un problème pédagogique et des entretiens en rappel stimulé. Lors de ces derniers, les enseignants observent leur performance enregistrée sur vidéo et répondent à des questions visant à déterminer ce qu'ils pensaient à un moment bien précis. Le concept de l'enseignement, en tant qu'exposition d'une riche base de connaissances pratiques, implique des méthodes d'évaluation qui se concentrent sur des situations spécifiques auxquelles les enseignants sont confrontés. Les instruments utilisés ne diffèrent pas, pour l'essentiel, de ceux qui sont utilisés afin de révéler les processus de réflexion. L'accent est toutefois mis davantage sur le cadre de travail spécifique (par exemple, le thème spécifique dans une classe déterminée) dans lequel les enseignants exercent leurs activités (Meijer, Verloop et Beijjaard, 1999).

Suite à la récente révolution qui s'est opérée au niveau de la réflexion sur l'apprentissage, qui est reprise sous le terme «nouvel apprentissage», il existe une conception supplémentaire de l'enseignement, à savoir: promouvoir de solides activités d'apprentissage auprès des apprenants. Dans cette conception, le bon enseignement suppose que les enseignants ne doivent pas tant faire preuve d'un répertoire bien défini de «bons» comportements, mais doivent plutôt montrer qu'ils contribuent à l'apprentissage réussi de leurs élèves (Simons, 1999; Vermunt et Verschaffel, 2000).

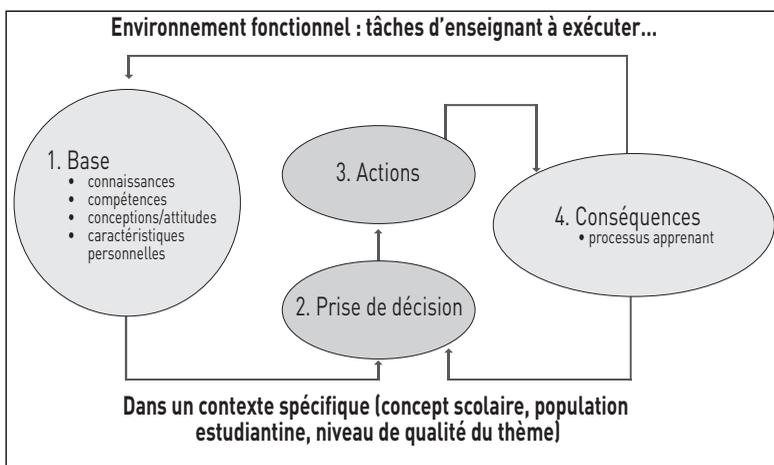
Si toutes les conceptions distinctes de l'enseignement couvrent certains aspects de la compétence d'enseignant, aucune d'elles ne décrit ou n'explique, en revanche, entièrement le sens de l'enseignement compétent. Un examen de la définition des compétences caractéristiques, telle qu'elle est donnée ci-dessus, révèle le besoin de disposer d'un concept détaillé unifié de la compétence d'enseignant qui tient compte de tous les éléments dif-

férents de la compétence d'enseignant, c'est-à-dire les traits de personnalité, le savoir, le comportement, la réflexion, la prise de décision dans une situation spécifique et les activités apprenantes qui en résultent. Roelofs et Sanders (2003) ont développé un modèle de performance compétente pour évaluer la compétence d'enseignant qui rend justice aux aspects de la performance compétente décrits ci-dessus. Le modèle suit la définition générale des compétences décrite par Mulder (2001).

Le point de départ de ce modèle, qui est illustré sous le graphique 1, est que la compétence des enseignants se reflète dans les conséquences des actes des enseignants, les plus importantes étant les activités apprenantes des étudiants. D'autres exemples de conséquences sont le climat (harmonieux ou perturbateur) qui règne dans la classe, le sentiment de bien-être chez les étudiants et les bonnes relations avec les parents et les collègues. Partant des conséquences, les autres éléments du modèle peuvent être établis en progressant à reculons. Premièrement, le volet des «actions» se réfère aux activités professionnelles, par exemple, la dispense d'instructions, la rétrocession d'informations aux étudiants et l'instauration d'un climat de classe coopératif. Deuxièmement, toute activité enseignante se déroule dans un contexte spécifique dans lequel l'enseignant doit prendre de nombreuses décisions à long terme (projection dans l'avenir) ou immédiates dans une situation de classe (cf. Doyle, 1983). À titre d'exemple, les enseignants devront planifier leur instruction et l'adapter en fonction des circonstances (par exemple, différents styles d'apprentissage étudiant et différentes conditions d'organisation). Troisièmement, lorsqu'ils prennent des décisions et exécutent des activités, les enseignants devront partir d'une base de connaissance professionnelle et de certaines caractéristiques personnelles.

L'évaluation de différents domaines de compétence d'enseignant, par exemple, l'instruction et la prise en charge d'une classe, implique que des

Graphique 1: modèle interprétatif de la performance compétente (basé sur Roelofs et Sanders, 2003)



déductions soient faites concernant les enseignants (cf. Kane, 1992). En combinant différents aspects de l'enseignement en un modèle global de performance compétente, les chances de faire des déductions valables sont meilleures qu'en utilisant des modèles réductionnistes qui se concentrent sur des éléments distincts du processus d'enseignement.

3. Évaluation de la compétence d'enseignant

Avant de décrire les implications de notre modèle général de collecte de preuves sur la compétence d'enseignant, nous commençons par quelques observations sur l'importance de la validité conceptuelle en tant que trait d'union pour déterminer la qualité de l'évaluation. Plusieurs exigences de qualité spécifiques peuvent être déduites de ce cadre de validité conceptuelle.

3.1 Critères de la validité conceptuelle des instruments de compétence

Les exigences imposées pour les instruments de compétence varient selon l'objectif de l'évaluation. Compte tenu des conséquences pour le candidat, les exigences imposées pour les instruments «à grand enjeu» (sélection, certification) sont plus strictes que celles revendiquées pour les instruments de développement professionnel (Pelkmans, 1998).

Le cadre le plus extensif pour déterminer la qualité d'instruments a été élaboré par Messick (1996). Ce dernier indique qu'il est nécessaire, pour chaque forme d'évaluation, d'envisager six aspects de la validité conceptuelle:

- (a) le contenu,
- (b) la théorie et les modèles de traitement,
- (c) la structure,
- (d) la généralisabilité,
- (e) les aspects extérieurs,
- (f) les conséquences.

Le «contenu» concerne la pertinence et la représentativité de l'évaluation. La question qui se pose est la suivante: «dans quelles limites peut-on tirer des conclusions de l'évaluation?» L'aspect «théorie et modèles de traitement» concerne la mesure dans laquelle les tâches sélectionnées nécessitent la prise de l'action pertinente de la part d'un candidat et vise à savoir si l'influence de facteurs inadaptés sur le plan conceptuel est minimisée. La «structure» vise à déterminer si les critères de performance reflètent correctement les critères utilisés par les experts, ainsi que la précision et la cohérence de la cotation et de l'évaluation de la performance.

La «généralisabilité» désigne la mesure dans laquelle les évaluations peuvent être généralisées à un univers de tâches et d'environnements, par exemple.

Les aspects extérieurs de la validité concernent l'étendue selon laquel-

le les résultats de mesure convergent avec d'autres mesures et concepts ou, au contraire, divergent. Les «conséquences» – ou validité conséquente – examinent dans quelle mesure l'instrument a des effets secondaires positifs ou négatifs sur le mode d'apprentissage de l'étudiant et le mode d'enseignement de l'enseignant.

3.2 Recueillir des preuves de compétence

L'utilisation de notre modèle global de compétence d'enseignant en tant que cadre interprétatif pour l'évaluation, ainsi que la prise en considération de critères pour la validité conceptuelle, permettent de décrire les conséquences pour la construction d'un domaine thématique et des procédures pour la collecte d'éléments probants. Trois des aspects de Messick méritent que l'on s'y intéresse particulièrement: 1) le contenu, 2) la théorie et les modèles de traitement et 3) la généralisabilité.

3.2.1 Développer un domaine de compétence

Suivant l'aspect «contenu» de Messick, le contenu d'évaluation devrait être pertinent et représentatif de la profession enseignante. Les examens du contenu sont utilisés pour fixer les limites dans lesquelles des déductions concernant la compétence des enseignants sont faites. Diverses procédures complémentaires sont généralement adoptées lors de l'établissement d'un domaine de compétence: analyses empiriques sur le fonctionnement des enseignants, consultation de sommités de l'enseignement, recherche empirique sur des variables contribuant à une meilleure performance enseignante et consultation de comités de professionnels praticiens (cf. Verloop, Beijaard et Van Driel, 1998). Le mélange de perspectives scientifiques et de perspectives pratiques contribue à l'acceptation et à l'utilisabilité pratique des instruments (Beijaard et Verloop, 1996; Duke et Stiggins, 1990; Uhlenbeck, 2002).

La base de toute évaluation doit contenir une vue d'ensemble d'aspects de la compétence, des situations dans lesquelles ces aspects doivent être démontrés et le degré de maîtrise souhaité. Trois questions nécessitent une réponse:

- (a) Quel est le contenu le plus important de la compétence?
- (b) De quelle manière les critères de performance sont-ils définis?
- (c) Comment les niveaux de compétence peuvent-ils être évalués?

3.2.1.1 Sélection du contenu

Afin de démarquer les domaines de compétence, il est indispensable de sélectionner ce qui est caractéristique du fonctionnement professionnel adéquat et ce qui est vital pour le fonctionnement. Partant de notre modèle de compétence, les principales questions sont les suivantes:

- Quelles sont les performances que les enseignants sont censés démontrer et dans quelles situations fonctionnelles?
- À quel degré de difficulté des situations fonctionnelles les enseignants

doivent-ils pouvoir faire face?

- Quels résultats estudiantins («conséquences») peut-on attendre des activités de l'enseignant?
- Quelles actions et processus de prise de décision pourraient mettre les enseignants en mesure de contribuer aux résultats des étudiants?

Diverses descriptions de domaine pour la compétence d'enseignant ont été élaborées, tant aux États-Unis qu'aux Pays-Bas. Danielson et McGreal (2000) ont distingué quatre grands domaines fonctionnels professionnels pertinents: 1) la planification et la préparation, 2) l'instruction, 3) l'environnement de classe et 4) les responsabilités professionnelles. S'agissant de l'environnement de classe, ils déclarent: «[...] ces activités et tâches établissent un environnement de classe confortable et respectueux qui cultive une culture d'apprentissage et crée un lieu sûr pour la prise de risque» (op. cit., p. 31). Concernant l'instruction, ils écrivent: «[...] Les enseignants qui excellent dans le troisième domaine [instruction] créent une atmosphère marquée par l'enthousiasme sur l'importance de l'apprentissage et la signification du contenu» (op. cit., p. 32). Ces déclarations illustrent l'accent qui est mis sur les conséquences des actions plutôt que sur les actions elles-mêmes.

La description donnée par Danielson et McGreal a constitué également la base d'un ensemble d'instruments d'évaluation baptisé «Praxis III» dans le cadre de la fameuse série Praxis, élaborée par le service des tests éducatifs pour mesurer, notamment, la pratique en classe des enseignants dans chacun des quatre domaines mentionnés. Dans l'évaluation Praxis-III, les observations en classe du comportement de l'enseignant et de l'étudiant sont combinées à des entretiens de pré- et post-observation (Dwyer, 1998), le dernier traitant de la façon dont les enseignants prennent les décisions.

Le Conseil national américain pour les normes professionnelles de l'enseignement (*American National Board for Professional Teaching Standards*) réduit la multiplicité des tâches dans l'évaluation des enseignants (expérimentés) aux dimensions de l'expertise enseignante, telles que l'improvisation, le degré de défi, la passion pour l'enseignement et l'apprentissage (Bond et al., 2000).

Aux Pays-Bas, la fondation néerlandaise pour la compétence professionnelle d'enseignement (SBL) a mis au point dernièrement un ensemble de critères initiaux de compétence pour les enseignants de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire relevant du ministère de l'éducation, en se basant sur sept grands domaines de compétence. Le premier élément de la description des exigences de la SBL est le fonctionnement des classes et des étudiants individuels d'enseignants compétents, ce qui illustre une approche cohérente de l'enseignement. Les domaines suivants ont été développés:

- (a) la compétence interpersonnelle: capacité de créer un climat chaleureux et coopératif et de développer une communication ouverte;
- (b) la compétence pédagogique: capacité de créer un environnement

apprenant psychologiquement sain pour les étudiants et de contribuer ainsi à leur bien-être;

- (c) la compétence thématique et didactique: la capacité de guider les étudiants vers l'acquisition des bases de la matière scolaire et la manière dont cette connaissance peut être utilisée dans la vie quotidienne et professionnelle;
- (d) la compétence organisationnelle: capacité de créer un bon climat de concentration sur la tâche dans leur classe;
- (e) la compétence collégiale: capacité d'orienter son propre travail sur celui des collègues et de contribuer à l'organisation scolaire d'une manière générale;
- (f) la compétence de coopération avec l'environnement scolaire: capacité de contribuer à la coopération avec les personnes (parents) et organisations dans le contexte scolaire;
- (g) la compétence de réflexion et développement: la capacité de remettre sa propre compétence en question et de s'adapter aux exigences et développements en évolution de la profession.

Cet ensemble d'exigences constituera la base de nombreux instruments d'évaluation au niveau des collèges de formation des enseignants.

3.2.1.2 Critères de performance

À présent que les domaines de compétence ont été décrits, une grande question se pose: comment formuler les critères par rapport auxquels mesurer la performance d'enseignant? Conformément à notre modèle, une approche complète de la formulation de critères s'avère souhaitable, pour éviter de trop dépendre d'activités enseignantes isolées, d'aspects de connaissance distincts ou des résultats obtenus par les étudiants. Ces éléments de performance compétente devraient, de préférence, être combinés dans le cadre d'éléments verbaux de description de critères. Des exemples de critères unilatéraux, parfois tautologiques, sont faciles à trouver: «l'enseignant indique clairement», «choisit correctement la matière». Suivant notre modèle de compétence (cf. graphique 1), les critères de performance commencent par des activités apprenantes souhaitables et l'enregistrement de résultats chez l'étudiant, éléments à partir desquels des actions enseignantes et des décisions acceptables peuvent être tirés. L'acceptabilité des décisions d'un enseignant est liée à la qualité de la base de connaissance professionnelle par rapport à des situations d'enseignement spécifiques. Frederiksen et al., (1998) parlent de «critères fonctionnels». Roelofs et Van den Berg (2005) présentent un exemple de tels critères, extrait de la compétence instructionnelle d'enseignants de l'école maternelle ciblant l'acquisition conceptuelle de jeunes enfants: «grâce à des activités instructionnelles (questions, explications, tâches de représentation et discussions), l'enseignant réussit dans sa mission dès lors que les enfants exécutent des activités qui contribuent à leur faire mieux connaître un ensemble sélectionné de concepts (par exemple, l'automne)».

3.2.1.3 Niveaux de performance

Lorsque des critères peuvent être considérés comme des déclarations de performance compétente dans le cadre de situations fonctionnelles, les normes examinent la qualité des actions et leurs résultats. Pour les objectifs que nous poursuivons, une discussion sur le développement des normes de performance dépasse les limites du présent article. Nous préférons souligner l'importance de disposer d'un modèle interprétatif capable de décrire et d'expliquer les différences dans les niveaux de performance. Un modèle qui tient compte des différences entre les novices et les experts au sein d'une profession peut accroître la validité conceptuelle de l'évaluation d'enseignant. Les travaux de Berliner (2001) dans le domaine du développement de l'expertise sont particulièrement significatifs. Berliner résume les différences entre experts et novices. Les experts:

- (a) excellent dans leur propre domaine spécialiste et dans des contextes spécifiques;
- (b) automatisent les actions récurrentes;
- (c) sont plus opportunistes et plus souples;
- (d) sont plus sensibles aux exigences fonctionnelles et aux situations lorsqu'ils résolvent des problèmes;
- (e) représentent des problèmes d'une manière qualitativement différente (plus riche);
- (f) reconnaissent des modèles de situation de travail d'une manière plus rapide et plus précise;
- (g) respectent des modèles plus significatifs dans leur domaine d'expérience;
- (h) se préparent plus longuement pour résoudre des problèmes et utilisent des sources d'information plus riches et plus personnelles.

Les caractéristiques des enseignants experts, telles que Berliner les a relevées, ont été utilisées récemment dans un modèle visant à examiner la validité conceptuelle du système de certification NBTPS pour enseignants expérimentés (Bond et al., 2000). Les résultats ont montré que, dans la majorité des dimensions, les enseignants certifiés étaient plus performants que les enseignants non agréés.

3.2.2 Sources d'éléments probants de compétence

L'accent, lors de l'élaboration d'instruments, est mis sur l'obtention des meilleures preuves possibles de compétence chez un candidat. Si l'on tient compte des exigences de validité qui sont associées à la représentation de la matière, à la théorie sous-jacente et aux modèles de traitement et des exigences de généralisabilité, la cote «nec plus ultra» fait référence à la représentativité des tâches et des situations fonctionnelles et au degré auquel les processus escomptés et effets de la performance compétente sont dûment représentés dans l'évaluation.

Le premier choix pour la collecte de preuves de compétence porte sur la nature de la preuve. Les formes de preuve fondamentales sont: documents de préparation du cours, observation du cours (directe ou enregis-

trée, accent sur les actions de l'enseignant ou les activités des étudiants), journaux de classe des enseignants (concentration sur les actions), entretiens de réflexion (concentration sur les processus de prise de décision), comptes rendus de réflexion (concentration sur les processus de prise de décision), tests des étudiants (concentration sur les résultats), épreuve écrite passée par l'enseignant (concentration sur la base de connaissances ou sur les processus de prise de décision) et épreuve multimédia de l'enseignant (concentration sur la base de connaissances ou le processus de prise de décision).

Suivant notre modèle de compétence, toutes les preuves de compétence devraient être enregistrées et interprétées dans des situations d'enseignement spécifiques. Les instruments de compétence diffèrent fortement à cet égard.

Les observations de cours vont, par exemple, des évaluations hors contexte, basées sur des visites, aux cours à proprement parler («l'enseignant explique clairement») en passant par des rapports narratifs sur des épisodes de cours, ou des séquences vidéo non filtrées. Cela s'applique aussi au recueil de documents didactiques qui peuvent se présenter, par exemple, sous la forme d'éléments provenant d'une série complète de cours, ou d'extraits de ce que l'enseignant considère comme étant ses meilleurs travaux. Le contenu de la documentation peut également varier fortement. Il peut se rapporter aux plans de cours de l'enseignant, à des (exemples de) répercussions de l'information de l'enseignant vers l'étudiant, ou à des (exemples d') informations que l'étudiant retire d'une telle répercussion de l'information. Il convient en tout cas de déterminer qui se trouve dans la meilleure position pour fournir les éléments probants nécessaires pour justifier la compétence: l'enseignant lui-même, ses collègues, les étudiants, les parents, les dirigeants, des experts externes, ou d'autres personnes? Selon notre modèle de compétence, tout participant à l'évaluation devrait être en mesure de fournir des preuves de compétence représentatives et convaincantes en rapport avec les conséquences, les actions des enseignants et les processus décisionnels. Peterson (2002) décrit, pour différentes sources de données, les avantages et les inconvénients de l'implication de chacun de ces participants.

Le deuxième choix dans la collecte de preuves de compétence inclut la sélection d'un ensemble de tâches et de situations fonctionnelles pouvant être considéré comme représentatif du domaine de compétence en cours d'étude, tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif. Les questions suivantes appellent une réponse:

- (a) la situation choisie, ou l'ensemble des situations retenues, sont-elles représentatives d'actions se produisant dans le contexte professionnel?
- (b) la ou les tâches sélectionnées et la ou les situations fonctionnelles retenues sont-elles pertinentes ou critiques pour la compétence à prouver?
- (c) quel est le degré de difficulté ou de complexité de la tâche ou de la situation fonctionnelle?

- (d) le candidat a-t-il la possibilité de fournir les preuves de compétence nécessaires?
- (e) l'ensemble sélectionné de tâches ou de situations fonctionnelles couvre-t-il toutes les tâches et situations fonctionnelles?
- (f) les déclarations sur les situations mesurées peuvent-elles, par extrapolation, être étendues à la situation de travail?

Les tâches et situations fonctionnelles diffèrent dans leur degré d'authenticité: situations d'évaluation réelles, réelles simplifiées, simulées et symbolisées. L'évaluation en situation réelle implique que le candidat exécute des tâches qui se produisent dans la réalité de tous les jours, sans intervention dans cette situation. Parmi les exemples de situation réelle, citons le fait de donner cours à sa propre classe, ou de surveiller les étudiants de son propre groupe lors de l'exécution de tâches indépendantes. Toutes les fonctions enseignantes peuvent se produire et doivent être exécutées sur le champ. La réussite ou l'échec de l'exécution des tâches enseignantes a des conséquences directes pour l'étudiant.

Dans une situation fonctionnelle réelle simplifiée, le candidat exécute une tâche réelle, qui est cependant moins complexe que dans la réalité, comme, par exemple, donner une mini-leçon à un petit groupe d'étudiants. On ne retrouve pas dans la situation de travail simulée les conséquences directes pour l'étudiant et la possibilité de «mettre un terme» à la situation de travail. L'authenticité des preuves de compétence dans les situations fonctionnelles réelles simplifiées ou simulées est réduite par comparaison avec les situations de travail réelles. L'avantage, est toutefois, que ces situations permettent de présenter des tâches pertinentes qui ne se produisent pas fréquemment dans des conditions de travail. La compétence peut aussi être évaluée dans des situations de cours symboliques, c'est-à-dire dans des situations qui ne se produisent pas en réalité et où la pression temporelle et l'urgence immédiate font défaut. L'accent est mis sur la collecte d'éléments probants concernant la prise de décisions dans diverses situations fonctionnelles. Bien que le niveau d'authenticité soit faible, les situations de cours décrites permettent une bonne couverture des tâches et des situations.

Les concepteurs d'instruments d'évaluation ne tiennent généralement pas compte des délibérations sur la nature et l'ampleur des preuves requises et se lancent immédiatement dans la conception des instruments. L'importance des diverses sources de preuve peut, dès lors, devenir incertaine. Ce problème se pose lors de l'évaluation de portefeuilles (non structurés). La nature de la collecte d'éléments probants peut varier considérablement dans le cas des portefeuilles. Ces derniers peuvent contenir des preuves directes sous la forme de reproductions de cours, de réalisations d'étudiants et de rapports de réflexion, mais aussi de produits qui sont, en soi, le résultat d'évaluations, tels que les résultats d'épreuves écrites, des lettres de recommandation et des évaluations par des homologues. Un portefeuille peut également être très utile pour réunir diverses preuves de compétence. La capacité d'évaluation reste toutefois fortement dépendante de

la structure du portefeuille et de l'admissibilité, l'observabilité et la scorableté des preuves enregistrées (Heller, Sheingold et Myford, 1998).

4. Discussion

Cet article présente un cadre détaillé d'évaluation de la compétence d'enseignant qui peut constituer la base d'évaluations de qualité. La présente section commence par tirer quelques conclusions, puis discute des avantages éventuels du modèle lorsqu'il est utilisé pour créer des arguments interprétatifs. Elle conclut en examinant des applications récentes du modèle dans l'évaluation vidéo de portefeuille.

La première partie de l'article est consacrée au développement du modèle. En partant d'études de la littérature y afférente, elle a conclu qu'il n'existe aucun cadre scientifique pertinent et généralisé déterminant de ce qui constitue l'enseignement compétent. Plusieurs éléments différents de la compétence d'enseignant ont été mis en exergue dans toute l'histoire de l'évaluation des enseignants, en l'occurrence: les traits de personnalité qui font d'une personne un bon enseignant, des éléments de savoir essentiels impliquant le contenu de la matière, le mode de pensée de l'enseignant dans une discipline, les formes de comportement professoral qui contribuent à la performance de l'enseignant, les connaissances pratiques et les théories subjectives des enseignants qui déterminent les actions des enseignants dans des situations d'enseignement spécifiques et, enfin, l'enseignement en tant qu'élément pour stimuler des activités d'apprentissage puissantes entre apprenants.

Tous les éléments distincts de l'enseignement couvrent certains aspects de la compétence d'enseignant, mais aucun d'entre eux ne décrit pleinement ou n'explique réellement le sens réel de l'enseignement compétent. Un concept détaillé et unifié de la compétence d'enseignant a, dès lors, été introduit afin de tenir compte de tous les éléments différents intervenant.

En résumé, le modèle avance que la compétence d'enseignant se reflète dans les conséquences des actions des enseignants, dont les plus importantes sont les activités apprenantes des étudiants. En partant des conséquences, les autres composants du modèle ont été répertoriés à reculons. Le composant «actions» fait référence aux activités professionnelles qui stimulent l'apprentissage par les étudiants, ou à d'autres conséquences. Le composant «prise de décision» implique qu'un enseignant doit prendre de nombreuses décisions à long terme ou immédiates dans une situation de classe, telles que, par exemple, déterminer si certaines actions doivent ou non être initiées. Il a, en outre, été souligné que la prise de décision, les actions et les conséquences se déroulent dans un contexte spécifique dans lequel les enseignants exécutent leurs tâches professionnelles. Lors de la prise de décision et de l'exécution d'activités, les enseignants doivent enfin partir d'une ba-

se de connaissances professionnelle et de certaines caractéristiques personnelles.

La seconde partie de l'article décrit la manière dont le modèle peut aider à développer des domaines d'évaluation et des critères de performance et à recueillir des preuves de compétence. Elle examine également la manière dont on peut satisfaire trois des critères de validité conceptuelle avancés par Messick: le contenu, les modèles de théorie et de traitement et la généralisabilité.

Suivant le modèle de la performance compétente, les critères devraient démarrer par les activités et les résultats apprenants qui apparaissent souhaitables chez les étudiants et, partant de là, déduire les actions et décisions que l'enseignant devrait prendre. Les domaines de compétence sont de plus en plus affirmés de cette manière, sans favoriser une quelconque ligne d'action, mais en décrivant de grandes catégories d'activités et en développant des activités apprenantes souhaitables. Afin de distinguer des niveaux de performance souhaitables, des comparaisons systématiques peuvent également être établies entre les novices et les experts d'une même profession.

Le développement d'instruments doit se concentrer sur l'obtention de la meilleure preuve de compétence possible des candidats. Si l'on tient compte des exigences de validité associées à la représentation du contenu, à la théorie et aux modèles et de traitement sous-jacents et à la généralisabilité, la cote «*nec plus ultra*» fait référence à la représentativité des tâches et des situations fonctionnelles et au degré auquel les processus et effets escomptés de la performance compétente sont représentés de manière adéquate dans l'évaluation.

Lors de la sélection des sources d'éléments probants, cela devrait dépendre du degré auquel le processus complet de performance compétente est représenté, à savoir les décisions de l'enseignant, les actions de l'enseignant, ou les actions de l'étudiant. Enfin, il convient de sélectionner un ensemble de tâches et de situations fonctionnelles qui peut être considéré comme représentatif du domaine de compétence en cours d'étude sur le plan tant quantitatif que qualitatif.

Selon Kane (1992), le modèle peut être utilisé pour créer des arguments interprétatifs afin d'étayer des appréciations sur la compétence d'enseignant. Tout comme Kane, nous pensons qu'il est peu probable que la compétence puisse un jour être prouvée. Tout au plus parviendrons-nous au mieux à adopter un argument interprétatif plausible sur la compétence d'enseignant. Si les évaluateurs sont capables d'interpréter les résultats de l'évaluation par rapport aux processus postulés de notre modèle, l'argument interprétatif est alors soutenu. À titre d'exemple, les évaluateurs qui jugent la qualité de l'instruction peuvent interpréter les résultats de l'étudiant sur la façon dont les enseignants prennent leurs décisions lorsqu'ils donnent une instruction, ou la façon dont ils agissent et les conséquences qui en découlent pour les étudiants dans un environnement de classe spécifique.

Un avantage du modèle est que les conceptions variables ou changeantes sur l'enseignement n'affectent pas sa structure. Différentes visions de l'enseignement, telle que l'instruction programmée par opposition à l'apprentissage par la découverte, se refléteront d'une manière ou d'une autre dans un certain type d'activités apprenantes souhaitables, un répertoire d'actions adéquates et des processus de décision connexes de la part de l'enseignant. Quelle que soit la vision de l'enseignement, les concepteurs d'évaluations peuvent baser leurs décisions de collecte de données plus sciemment sur les processus qu'ils aimeraient éclairer dans leurs évaluations.

Le modèle présenté peut constituer la base d'un développement professionnel plus poussé de l'enseignant, étant donné qu'il décrit les processus auxquels celui-ci prend part. Ces processus peuvent être modifiés et adaptés lorsque l'enseignant reçoit un retour d'informations et s'engage dans des activités de réflexion. Il peut donc aider à améliorer la qualité de la formation et de l'apprentissage des enseignants.

Le fait de partir d'un modèle complet de compétence d'enseignant soulève la question de savoir dans quelle mesure les divers aspects de la performance compétente doivent tous être couverts lors d'un même exercice d'évaluation. Autrement dit, comment peut-on combiner plusieurs tâches et sources de preuve différentes en une seule évaluation? Nous aimerions conclure en citant les résultats d'une étude récente menée par l'université de Leyde et l'Institut national néerlandais de recherches et d'élaboration de tests (CITO), où notre modèle a été utilisé comme base de collecte de preuves sur les compétences. Utilisant des portefeuilles vidéo, diverses preuves de performance compétente associées au même éventail de situations d'enseignement ont été recueillies de manière cohérente. Les actions des enseignants (sur vidéo), les processus décisionnels sous-jacents (par entretien), les conséquences observées au niveau des étudiants (sur vidéo) et le contexte pédagogique (situation) dans lequel les actions enseignantes ont été prouvées (à l'aide de documents de cours) ont été enregistrés. Un système de cotation, permettant à des évaluateurs expérimentés de se faire une idée générale de la compétence instructionnelle, a été instauré. Les premiers résultats d'une étude pilote (Roelofs et Van den Berg, 2004, 2005) montrent que les portefeuilles sont des ensembles de preuves cohérents et évaluables. Les évaluateurs ne se servent toutefois pas de l'ensemble des preuves pour parvenir à leur jugement. Les évaluateurs disposaient de preuves sur la façon dont les enseignants prenaient leurs décisions et sur le contexte fonctionnel, mais ils ne les ont pas utilisées pour leur appréciation. Au moment de notifier leur appréciation aux enseignants, ils ont cependant discuté de ces sources de preuve, afin de leur fournir un retour d'informations plus complet. Cela illustre la façon dont le modèle général de compétence a été utilisé pour fournir un argument interprétatif.

Bibliographie

- Beijaard, D.; Verloop, N. Évaluer la connaissance pratique des enseignants. *Studies in Educational Evaluation*, 1996, vol. 22, n° 3, p. 275-286.
- Bellon, J.J.; Bellon, E.C.; Blank, M.A. *Teaching from a research knowledge base*. New York: MacMillan, 1992.
- Berliner, D.C. En apprendre sur les enseignants experts et tirer des enseignements de ceux-ci. *International Journal of Educational Research*, 2001, vol. 35, p. 463-482.
- Bond, L. et al. *The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: a construct and consequential validity study*. Greensboro, NC: University of North Carolina, Center for Educational Research and Evaluation, 2000.
- Brophy, J.; Good, T.L. Le comportement de l'enseignant et les réalisations de l'étudiant. In Wittrock, M.C. (dir.) *Handbook of research on teaching*, 3^e dir. New York: MacMillan, 1986, p. 328-37.
- Bruner, J.S. *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press, 1963.
- Creemers, H.P.M. *Effectieve instructie: een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, 1992.
- Danielson, Ch.; McGreal, T.L. *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association pour la supervision et le développement de programme, 2000.
- Doyle, W. Ouvrage académique. *Review of Educational Research*, 1983, vol. 53, p. 159-199.
- Duke, D.L.; Stiggins, R.J. Au delà de la compétence minimale: évaluation du développement professionnel. In Millmann J.; Darling-Hammond L. (dir.) *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary teachers*. Newbury Park, CA: Sage, 1990, p. 116-132.
- Dwyer, C.A. Critères pour les évaluations d'enseignants sur la base de la performance: validité, normes et problèmes. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1994, vol. 12, n° 2, p. 135-150.
- Dwyer, C.A. Psychométrie de Praxis III: évaluations de la performance d'une classe. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1998, vol. 12, n° 2, p. 163-187.
- Frederiksen, J.R. et al. Évaluation par portefeuille vidéo de l'enseignement. *Educational Assessment*, 1998, vol. 5, n° 4, p. 225-298.
- Getzels J.W.; Jackson, P.W. La personnalité et les caractéristiques de l'enseignant. In Gage, N.L. (dir.) *Handbook of research on education*. Chicago: Rand McNally, 1963.
- Haertel, E.H. Nouvelles formes d'évaluation de l'enseignant. In Grant, G. (dir.) *Review of research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 1991, p. 3-29.

- Heller, J.I.; Sheingold, K.; Myford, C.M. Raisonement sur les preuves en portefeuilles: fondements cognitifs pour une évaluation valable et fiable. *Educational Assessment*, 1998, vol. 5, n° 1, p. 5-40.
- Kagan, D.M. Modes d'évaluation de la cognition de l'enseignant: déductions concernant le principe de Goldilocks. *Review of Educational Research*, 1990, vol. 60, n° 3, p. 419-469.
- Kane, M.T. Une approche de la validité basée sur l'argument. *Psychological Bulletin*. 1992, vol. 112, n° 3, p. 527-535.
- Klarus, R.; Schuler, Y.; Ter Wee, E. *Bewezen geschikt: een assessment-procedure voor aspirant leerkrachten (zij-instromers) in het PO en VO*. Wageningen: Stoas Onderzoek, 2000.
- Latham, A.S.; Gitomer, D.H.; Ziomek, R. Ce que les tests nous disent sur les nouveaux enseignants. *Educational Leadership*, 1999, vol. 56, n° 8, p. 23-26.
- McConnell, E.A. La compétence par opposition à la compétence caractéristique. *Nursing Management*. 2001, vol. 32, n° 5, p. 14.
- Meijer, P.C.; Verloop, N.; Beijaard, D. Explorer la connaissance pratique des enseignants en langue sur l'enseignement de la compréhension à la lecture. *Teaching and Teacher Education*, 1999, vol. 15, n° 1, p. 59-84.
- Merriënboer, J.J.G. van; Klink, M.R. van der; Hendriks, M. *Competenties: van complicaties tot compromis*. La Haye: Onderwijsraad (Conseil de l'enseignement des Pays-Bas), 2002.
- Messick, S. Validité des évaluations de la performance. In Phillips, G.W. (dir.) *Technical issues in large-scale performance assessments*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1996.
- Mulder, M. *Competentieontwikkeling in organisaties: perspectieven en praktijk*. La Haye: Elsevier bedrijfsinformatie, 2001.
- Parry, S.B. Quête de compétences. *Training*, juillet 1996, p. 48-56.
- Pelkmans, A. *Evaluatie van leraren en schoolleiders*. Wageningen: Leerstoelgroep Agrarische Onderwijskunde, Landbouwuniversiteit Wageningen, 1998.
- Peterson, K.D. *Teacher evaluation: a comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2002.
- Reynolds, M. Qu'est-ce qu'un enseignement débutant compétent? Revue de la littérature. *Review of Educational Research*, 1992, vol. 62, n° 1, p. 1-35.
- Roelofs, E.C.; Sanders, P. Beoordeling van docentcompetenties. In Mulder, M. et al. (dir.) *Bevoegd, maar ook bekwaam?* Groningen: Wolters-Noordhoff, 2003, p. 277-299.
- Roelofs, E.C.; Van den Berg, E. *Images of teacher competence. Design characteristics of a multimedia design portfolio*. Document présenté lors de l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, Montréal, 2005.
- Roelofs, E.C.; Van den Berg, E. *Videodossiers: leerkrachtbekwaamheid*

- in beeld*. Document présenté lors du séminaire sur la recherche éducative en 2004 (onderwijsresearchdagen) à Utrecht, 2004.
- Shepard, L.A. Évaluation de la validité de test. In Darling-Hammond, L. (dir.) *Review of research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 1993, p. 405-450.
- Simon, A.; Boyer, E.G. *Mirrors for behaviour: an anthology of classroom observation instruments*. Wyncote, PA: Communication Material Center, 1974.
- Simons, P.R. Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. In Schlusmans, K. et al. (dir.) *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma, 1999.
- Spencer, L.M.; Spencer, S.M. *Compétence au travail: modèles de performance supérieure*. New York: Wiley, 1993.
- Stichting Beroepskwaliteit leraren en ander personeel. *Bekwaamheidseisen leraren*. La Haye: Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel, 2003.
- Stodolsky, S.S. Observation de classe. In Darling-Hammond, J.; Millmann, L. (dir.) *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park, CA: Sage, 1990, p. 175-190.
- Straetmans, G.J.J.M.; Sanders, P.F. *Beoordelen van competenties van docenten*. Utrecht: Programmamanagement Educatief Partnerschap, 2001.
- Tijssen, J.G.L. Hindernissen voor competentie management. *Opleiding & Ontwikkeling*, 1998, vol. 11, n° 10, p. 17-23.
- Tijssen, J.G.L. Personele flexibiliteit in strategisch perspectief: de betekenis van employability voor organisaties en individu. In Poel, R.F.; Kessels, J.W.M. (dir.) *Human resource development: Organiseren van het leren*. Alphen aan den Rijn: Samsom, 2001, p. 103-116.
- Tillema, H. *Assessment van competenties: van beoordelen naar ontwikkelen*. Alphen aan den Rijn: Kluwer, 2001.
- Tom, A.R.; Valli, L. Connaissance professionnelle pour enseignants. In Houston R.W. (dir.) *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 1990, p. 372-392.
- Uhlenbeck, A. *The development of an assessment procedure for beginning teachers of English as a foreign language*. Leiden: ICLON Graduate School of Education, 2002.
- Verloop, N. *De leraar: reviewstudie uitgevoerd in opdracht van PROO*. La Haye: NWO/PROO, 1999.
- Verloop, N. Examen des connaissances d'enseignant. *Journal of Curriculum Studies*, 1988, vol. 20, p. 81-86.
- Verloop, N.; Beijaard, D.; Van Driel, J.H. Beoordeling van docenten. *Pedagogische Studiën*, 1998, vol. 75, n° 6, p. 171-187.
- Vermunt, J.; Verschaffel, L. Enseignement orienté sur le processus. In Simons, P.R.J.; van der Linden, J.; Duffy, T. *New learning*. Dordrecht: Kluwer, 2000, p. 209-225.

Les différentes façons d'aborder l'orientation «processus de travail» dans la définition des programmes d'études allemands

Martin Fischer

Maître de conférence, ITB, Institut Technik und Bildung (Institut de technologie et d'enseignement), université de Brême

Waldemar Bauer

Institut Technik und Bildung (Institut de technologie et d'enseignement), université de Brême

Mots clés

Competence development,
curriculum design,
initial training,
vocational school,
work-based training,
pilot project

Développement des
compétences,
conception des programmes,
formation initiale,
école professionnelle,
formation basée sur le travail,
projet pilote

RÉSUMÉ

En 1996, un nouveau cadre pédagogique en matière d'enseignement professionnel, appelé *Lernfelder* (domaines d'apprentissage), a été mis en œuvre en Allemagne. Dans la notion de «domaines d'apprentissage», les situations d'apprentissage dans les écoles sont mises en relation avec l'activité professionnelle d'un métier déterminé. C'est la raison pour laquelle l'orientation «processus de travail» joue actuellement un rôle important dans la définition des programmes allemands. Il n'existe cependant pas qu'une façon de traduire l'activité professionnelle en programmes d'études professionnelles. Dans la présente communication, nous décrivons deux approches majeures et mettons en évidence les points forts et les faiblesses de chacune d'entre elles.

En résumé, il y a lieu d'affirmer que le changement d'orientation dans la définition des programmes allemands, désormais axés sur le travail, ne s'est pas encore totalement opéré. Il reste encore des problèmes à résoudre, tels que l'analyse des situations de travail dans les entreprises, la façon de traduire les connaissances concernant les processus de travail dans les programmes d'études et l'évaluation des compétences acquises par les étudiants et les apprentis.

Les programmes de FEP axés sur le travail en Allemagne: le revirement

En Allemagne, les programmes scolaires liés aux différents métiers (*Beruf*) dans l'enseignement et la formation professionnels (FEP) étaient traditionnellement définis sur la base des disciplines universitaires correspondantes (par exemple, sciences de l'ingénieur ou sciences économiques), tandis que les programmes de formation en entreprise étaient définis dans le cadre d'un processus de négociation entre les partenaires sociaux, dirigé par des ministères et l'Institut national allemand d'enseignement et de formation professionnels (*Bundesinstitut für Berufsbildung*). Même si un processus de synchronisation est également en cours, l'écart entre ces deux programmes d'études dans le système dual allemand était et reste important, en particulier dans la pratique de l'enseignement et de la formation. Depuis 1996, la situation commence à évoluer: les responsables de la FEP ont en effet décidé de mettre en œuvre un nouveau cadre pédagogique dans les écoles de FEP, appelé *Lernfelder* (KMK, 1996; 2000) (1). Les *Lernfelder* (2) sont l'expression des domaines professionnels dans les programmes scolaires. Ils suivent l'évolution internationale actuelle vers les programmes basés sur les compétences et liés au travail. Ce nouveau cadre pédagogique a été à la base d'un programme pilote appelé «Nouveaux principes d'apprentissage dans le système dual d'enseignement et de formation professionnels» (Deitmer et al., 2004). Ce programme a été mis en œuvre de 1998 à 2003 et comprenait 21 projets pilotes dans 14 États fédéraux. Au total, une centaine d'écoles de FEP (environ 13 000 étudiants suivant les programmes scolaires un ou deux jours par semaine et une formation en entreprise le reste de la semaine) et 20 instituts de recherche et de formation des enseignants ont participé au projet et défini de nouveaux principes de formation, comme les *Lernfelder* (domaines d'apprentissage).

(1) Dans le système dual allemand, il existe un programme d'études au niveau national pour l'apprentissage en entreprise et un autre programme principal, composé de syllabus, pour les écoles de FEP dans chaque État fédéral (*Bundesland*). Le nouveau système de *Lernfelder* ne concerne sur le plan légal que les écoles de FEP, et non les formations initiales en entreprise.

(2) La terminologie est souvent problématique dans les dialogues scientifiques transnationaux. Le terme *Lernfeld* est a priori directement traduit par «champ d'apprentissage» (*learning field*, en anglais), mais cette expression n'existe pas directement dans la langue française dans ce contexte. En Allemagne aussi, le terme est nouveau. Une expression courante telle que «branche d'apprentissage» (*learning area*) ne serait pas appropriée pour décrire le nouveau programme d'études. En Allemagne, ce terme fait référence à l'ancienne terminologie pour désigner les programmes dont la structure est axée sur les disciplines. Les «branches d'apprentissage» seraient, par exemple, les «cours élémentaires en électronique», ou les «machines électriques». Les *Lernfelder* sont structurés différemment et ils désignent des domaines professionnels et des processus de travail. Un exemple de *Lernfeld* serait «maintenance d'un système mécatronique», ou «coupe de cheveux». Le terme proposé par Pekka Kåmääinen est «domaine d'apprentissage», (*learning arena*). Celui-ci rend mieux le sens de *Lernfeld*. Le terme «domaine d'apprentissage» indique que l'on ne parle pas d'un terrain déterminé, mais d'une construction pédagogique visant à assurer un dialogue entre le travail et l'apprentissage.

L'Institut de technologie et d'enseignement de l'université de Brême (*Institut Technik und Bildung* - ITB) faisait fonction d'administrateur du programme et d'évaluateur. La synthèse des résultats que nous présentons dans la présente communication est le fruit de la participation de l'auteur dans l'évaluation de ce programme.

Le principal objectif des domaines d'apprentissage est d'établir un lien entre les programmes d'études et, à terme, les processus apprenants, d'une part, et l'activité professionnelle, de l'autre, et de favoriser en même temps l'apprentissage pratique au niveau scolaire. La méthode du *Lernfeld* tient dès lors compte de la différence qui existe entre l'apprentissage en milieu scolaire et les formations en entreprise, entre l'enseignement théorique et l'expérience professionnelle pratique. Cette approche implique des changements relativement profonds dans la pratique de l'enseignement, du moins en ce qui concerne l'enseignement quotidien dans les écoles professionnelles allemandes. En général, les étudiants allemands, par ex., dans le secteur de l'entretien des voitures, commencent à l'école par des matières telles que «l'électro-physique par l'exemple des boîtes de vitesses». Beaucoup d'étudiants (et même certains enseignants) ne voient pas le rapport entre cette matière et leurs tâches habituelles, la réparation et l'entretien des voitures. Dans ce cas, l'écart entre l'apprentissage en milieu scolaire et l'expérience de l'apprenti dans le cadre d'une formation en entreprise est manifeste. En effet, les enquêtes réalisées en Allemagne auprès des apprentis révèlent qu'ils ont d'énormes difficultés à établir un lien entre les connaissances théoriques acquises dans les écoles professionnelles et les expériences pratiques dans les formations en entreprise, en particulier ceux qui ont développé un intérêt particulier dans leur propre enseignement et formation professionnels (Pätzold, 1997).

Cet écart va être comblé par l'apprentissage pratique acquis dans le cadre des domaines d'apprentissage. Cet apprentissage doit être global, situé, contextualisé et favorable à l'expérience pratique. Par conséquent, le processus apprenant des *Lernfelder* est lié à un processus de travail complet, qui comprend la planification autogérée, l'exécution et l'évaluation de ses propres actions tout en étant conscient des aspects interdisciplinaires (comme la technologie, l'économie, l'écologie, le droit, etc.). En ce qui concerne les principes pédagogiques, on observe un changement de paradigme, puisque les écoles de FEP abandonnent progressivement les programmes organisés en disciplines au profit de programmes liés aux processus de travail et axés sur les compétences. Dans ce contexte, le principe des *Lernfeld* renvoie au débat européen sur les connaissances liées aux processus de travail (Boreham et al., 2002). La tâche délicate des préparateurs de programmes d'études et des enseignants de la FEP consiste dès lors à identifier les situations professionnelles qui sont importantes pour l'activité professionnelle et qui peuvent également être enseignées (Fischer et Rauner, 2002a).

Le document de politique allemand relatif au nouveau cadre mentionne quatre critères dans la définition des *Lernfelder*:

- les domaines d'apprentissage doivent résulter de domaines professionnels qui représentent le domaine de travail;
- ils doivent être liés aux processus de travail et fonctionnels qui révèlent l'aspect «processus» du travail (et de l'apprentissage);
- ils doivent être basés sur les compétences;
- les *Lernfelder* et leur contenu doivent être structurés sur la base de compétences axées sur le travail. Cependant, la question de savoir si cette structure peut ou non correspondre (en partie) à la structure systématique des disciplines correspondantes (dans une logique des «matières») est très controversée ⁽³⁾.

La transposition des processus de travail importants dans des situations d'apprentissage fait intervenir plusieurs étapes complexes: analyse de l'activité professionnelle et des compétences requises, définition de programmes liés au processus de travail et axés sur les compétences et conception de situations d'apprentissage liées au processus de travail. Cependant, il faut encore savoir comment envisager l'activité professionnelle et l'expérience professionnelle, comment les transposer dans les programmes scolaires et comment ces programmes peuvent éclairer l'enseignement et la formation au quotidien dans les écoles professionnelles allemandes.

Le manuel relatif au nouveau cadre pédagogique ne donne aucune réponse à ces questions. Compte tenu de l'écart entre la politique/l'administration de la FEP et la pratique/recherche dans la FEP, différents principes ont été définis pour analyser les processus de travail et les tâches professionnelles, ainsi que différents modèles pour définir les programmes d'études ou les *Lernfelder*. L'objectif commun de tous ces principes était d'identifier le contenu et les formes d'activité professionnelle et de compétences, afin de déterminer un fondement empirique dans le cadre de la définition des programmes scolaires et de pouvoir étudier leur impact sur les processus apprenants. Les chercheurs du programme «Nouveaux principes d'apprentissage dans le système dual d'enseignement et de formation professionnels» ont dès lors cherché à combler l'écart entre l'analyse empirique du travail et la définition normative des programmes d'études. Dans la présente communication, nous décrivons et examinons deux grandes façons d'aborder l'orientation «processus de travail» (notamment les méthodes de recherche dans le cadre de l'analyse du travail et des compétences et les modèles permettant de définir les programmes conformément aux nouveaux *Lernfelder*). Cependant, on n'a pas encore trouvé

⁽³⁾ La structuration des éléments et du contenu des programmes scolaires est particulièrement importante dans le cadre de la formation professionnelle à long terme, comme en Allemagne, la méthode d'apprentissage de base étant prescrite par la structure du programme scolaire. Le document de politique relatif à la mise en œuvre des domaines d'apprentissage stipule que le contenu doit être structuré de façon judicieuse. Malheureusement, il n'explique pas ce que cela signifie exactement. Par conséquent, la question est de savoir s'il existe des critères pour séquencer le contenu des programmes dans la logique du développement de la pratique professionnelle et du développement des compétences.

les méthodes appropriées dans les recherches axées sur la définition des programmes (Rauner, 2000; Fischer et Rauner, 2002b).

La définition des domaines d'apprentissage: l'approche pragmatique s'inspirant de la théorie de Reinhard Bader

Dans le programme «Nouveaux principes d'apprentissage dans le système dual d'enseignement et de formation professionnels», deux vastes projets, NELE ⁽⁴⁾ et Seluba ⁽⁵⁾, faisant intervenir quatre États fédéraux allemands, se sont inspirés de l'approche de Bader et ont permis de développer un manuel pour la définition des *Lernfelder* (Müller et Zöller, 2001).

Le principe se fonde sur l'«approche pragmatique s'inspirant de la théorie dans la définition des domaines d'apprentissage dans les domaines professionnels techniques» (Bader, 2001) dans le cadre de huit étapes pédagogiques. Le manuel commence par analyser le lien entre le métier, les processus de travail et les conditions de la FEP. Cette analyse permet d'identifier et de décrire les domaines professionnels. Une fois validés et analysés, les domaines professionnels identifiés peuvent être transposés dans des *Lernfelder*. Les *Lernfelder* sont définis au moyen de critères didactiques. Enfin, des situations d'apprentissage sont définies à partir des *Lernfelder*, notamment par le biais d'une analyse des domaines professionnels, qui incombe essentiellement aux enseignants de la FEP.

Dans le cadre de ce principe, le domaine professionnel est défini comme «une tâche complexe qui contient des situations importantes pour le métier, la vie et la société». Le principal objectif de la FEP est de favoriser la capacité à faire face à ces situations professionnelles et aux situations relatives au travail (Bader, 2001, p. 26).

Le système de référence utilisé pour rassembler et structurer les processus de travail dans cette approche est le système d'activité socio-technique ⁽⁷⁾.

Le système d'activité sociotechnique représente la pensée et l'action des êtres humains dans les domaines professionnels techniques et se fonde sur des principes scientifiques et technologiques. Bader part du principe que les domaines professionnels et les processus de travail doivent être identifiés dans ce système. Le manuel du projet n'explique cependant pas précisément où trouver les processus de travail. Par conséquent, on ne sait pas au juste si les processus de travail se situent dans le processus

⁽⁴⁾ *Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern* - Nouvelles structures d'enseignement et nouveaux principes d'apprentissage par le biais de la formation professionnelle dans les domaines d'apprentissage.

⁽⁵⁾ *Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung* - Améliorer l'efficacité des nouveaux principes d'apprentissage et des nouvelles méthodes d'enseignement dans le système dual d'enseignement et de formation professionnels.

Tableau 1: Les huit étapes pédagogiques de la définition des *Lernfelder* et des situations d'apprentissage ⁽⁶⁾

Étape	Tâche	Système de référence
1	Analyser le lien entre le métier et les processus de travail	Domaine professionnel
2	Analyser les particularités de la FEP dans le métier	
3	Identifier les domaines professionnels	
4	Décrire les domaines professionnels	
5	Sélectionner les domaines professionnels appropriés	
6	Transposer les domaines professionnels sélectionnés dans une structure composée de domaines d'apprentissage (<i>Lernfeld</i>)	Programmes scolaires
7	Décrire les domaines d'apprentissage	
8	Définir les situations d'apprentissage en concrétisant les domaines d'apprentissage et en s'axant sur les domaines professionnels	Situation d'apprentissage

vertical ou dans l'unité de fonction horizontale. Par ailleurs, les structures organisationnelles modernes ne correspondent plus à cette structure hiérarchique traditionnelle. Malheureusement, le manuel n'indique aucune méthode précise d'analyse empirique des processus de travail. Il n'émet que quelques suggestions, comme l'analyse des programmes d'études, les visites dans les entreprises, ou les rencontres avec les experts.

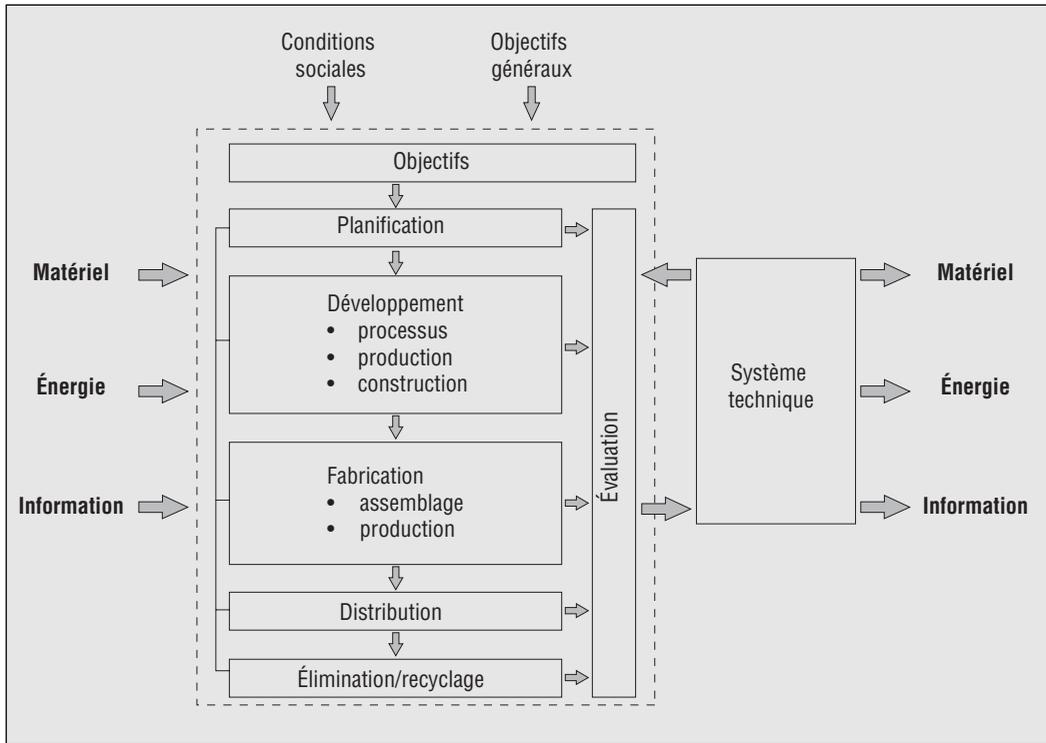
Les critères importants en ce qui concerne la transposition des domaines professionnels dans les *Lernfelder* et leur sélection se fondent sur la théorie de l'enseignement exemplaire de Klafki (1996). Cela signifie que les domaines professionnels doivent être évalués en fonction des problèmes centraux de la société et de leur importance pour le présent et l'avenir, ainsi que de leur représentativité.

Le développement des compétences, dans ce principe, est défini comme le processus qui consiste à acquérir des compétences, des aptitudes et des connaissances jusqu'à atteindre un niveau de compréhension et de détermination de la technologie théorique, autonome et responsable. On

(6) Chaque étape mentionnée dans le manuel contient également plusieurs questions d'analyse, auxquelles il convient de répondre avant de passer à l'étape suivante. Il y a 63 questions au total. Mais la qualité de ces questions varie considérablement. Par exemple, si l'on veut décrire les domaines professionnels, une question telle que «comment décrire un domaine professionnel» n'entraîne pas de réponse. Une question plus précise est dès lors nécessaire.

(7) La théorie des systèmes sociotechniques a été formulée à l'institut Tavistock à Londres dans les années 1950 et a ensuite été développée par des chercheurs américains et scandinaves. Au départ, l'approche des systèmes sociotechniques mettait l'accent sur le recours à des groupes de travail autonomes pour humaniser le travail manuel. En Allemagne, Ropohl a développé un fondement théorique dans le cadre du système sociotechnique (Ropohl, 1979).

Graphique 1: Le système d'activité sociotechnique



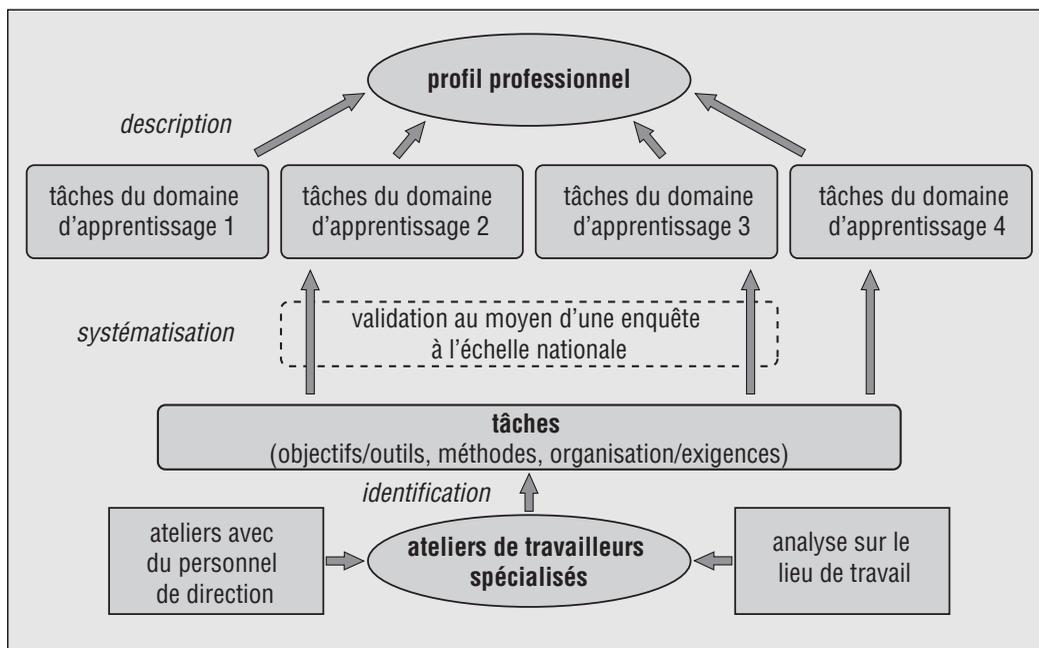
part du principe que ce processus commence avec l'expérience de tous les jours, qu'il se poursuit avec l'expérience sur le lieu de travail, le développement d'un modèle, et qu'il se conclut par la définition de la théorie. On estime dès lors que les connaissances théoriques sont le centre d'expertise des travailleurs qualifiés et que la théorie peut expliquer et résoudre tous les problèmes techniques dans la vie professionnelle. En ce qui concerne la sélection et le séquençage des domaines professionnels et d'apprentissage, cette approche propose une réflexion sur le fondement théorique, mais aucune approche systématique.

La définition des domaines d'apprentissage: l'approche de l'ITB

L'approche de l'ITB (Reinhold et al., 2003) en matière de définition des domaines d'apprentissage a été développée dans le cadre d'un vaste projet appelé GAB ⁽⁸⁾. Ce projet faisait intervenir des écoles professionnelles

⁽⁸⁾ *Geschäfts- und arbeitsprozessorientierte Berufsausbildung* - FEP axée sur les processus fonctionnels et de travail.

Graphique 2: L'approche de l'ITB dans la définition des profils professionnels

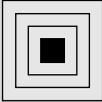
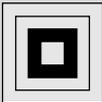
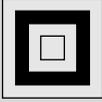
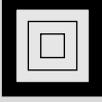


dans trois États fédéraux allemands et l'ensemble des unités de production nationales d'un grand fabricant d'automobiles. Il concernait donc la formation en entreprise initiale, l'autre volet du système dual.

Dans l'approche de l'ITB, on part du principe que chaque *Beruf* (profession ou métier) peut être décrit de manière empirique par un nombre défini de tâches. Un *Beruf* spécifique est décrit au moyen d'une relation entre les différents aspects du travail (comme les objectifs, les outils et les exigences liées au travail) et des tâches qui sont à la fois habituelles dans le métier concerné et qui en donnent une vue d'ensemble. Les tâches en tant qu'éléments du programme d'études ne sont pas considérées comme de simples capacités ou de simples actions, mais plutôt comme des processus de travail complets qui englobent tous les aspects du métier. La description générale de la façon dont les tâches sont réalisées contient les exigences particulières de la tâche, sa planification et son exécution, ainsi qu'une appréciation et une évaluation du travail qui en résulte (Kleiner et al., 2002).

Ces tâches sont identiques aux *Lernfelder* dans l'approche de l'ITB. Parmi ces tâches ou domaines d'apprentissage, respectivement 12 et 20 forment le programme d'études de FEP dans un *Beruf* déterminé. Les tâches, et par conséquent les *Lernfelder*, sont structurées en fonction de différents niveaux de compétence. Il y a les tâches qui peuvent être réalisées par un novice et les tâches plus complexes, que seul un expert peut

Graphique 3: Macrostructure de la systématisation des tâches

Acquisition de connaissances dans quatre domaines				
Domaines d'apprentissage			Tâches d'apprentissage	Méthodes de résolution des problèmes
(4) Connaissances spécialisées et avancées	Comment expliquer les choses de façon détaillée et de résoudre les problèmes dans leur contexte?		Problèmes pratiques imprévisibles	Résolution basée sur l'expérience (non déterministe)
(3) Connaissances détaillées et fonctionnelles	Qu'est-ce qui est important pour un travail qualifié et comment les choses fonctionnent-elles?		Tâches professionnelles spéciales basées sur le problème	Résolution basée sur la théorie (non déterministe)
(2) Connaissances cohérentes	Comment et pourquoi les choses sont-elles liées?		Tâches professionnelles systématiques	Résolution systématique, basée sur des règles
(1) Connaissances d'orientation et succinctes	Quel est le principal contenu du métier?		Les tâches professionnelles en guise d'introduction au métier	Résolution guidée (déterministe)

effectuer⁽⁹⁾. À partir de cette idée, on part du principe qu'il est possible de décrire de façon empirique le développement des compétences en fonction de la difficulté des tâches. Il existe certains points communs avec l'idée d'Havighurst (1972) relative aux tâches développementales qui doivent être effectuées correctement pour atteindre l'étape suivante du développement. Dans le cadre de la FEP, l'enjeu consiste à identifier ces tâches développementales dans un *Beruf* (Benner, 1984; Rauner, 1999).

Le principe défini par l'ITB fait appel à une technique de triangulation des méthodes (voir graphique 2) pour identifier les tâches mentionnées plus haut. La première étape de cette technique, qui est aussi la plus importante, consiste à identifier et à décrire les tâches proprement dites et les étapes du développement des travailleurs qualifiés dans le cadre de ce qu'on appelle des ateliers de travailleurs spécialisés (Kleiner et al., 2002)⁽¹⁰⁾.

⁽⁹⁾ Pour les mécaniciens d'automobiles, un exemple de tâche pour un novice serait l'entretien des voitures, ou l'entretien classique d'une voiture qui fonctionne. Une tâche plus complexe serait un diagnostic spécialisé et une réparation.

Encadré 1: Les tâches d'un mécanicien électronique industriel

Tâches d'un mécanicien électronique industriel dans le GAB
Domaine d'apprentissage 1: connaissances d'orientation et succinctes
(1) Planifier et exécuter l'installation électrique (2) Contrôler et réparer l'équipement électrique (3) Acheter et commander les pièces de rechange et le matériel électrique (4) Entretien préventif d'une ligne de production
Domaine d'apprentissage 2: connaissances cohérentes
(5) Contrôler/opérer et mettre en place les lignes de production et garantir la qualité du produit (6) Mise en place/révision et maintenance des dispositifs et du matériel électroniques (7) Mise en évidence des conditions de fonctionnement et du processus de réparation (8) Installation/remplacement et mise en oeuvre des composants informatiques et des programmes d'application (9) Vérification et remplacement des conductions, des dispositifs et des composants sur les lignes de production
Domaine d'apprentissage 3: connaissance des détails et du fonctionnement
(10) Réparation des entraînements électriques (11) Installation, désassemblage et réglage des capteurs et des acteurs sur les lignes de production (12) Dépannage et correction des anomalies dans les installations électriques des lignes de production
Domaine d'apprentissage 4: connaissances spécialisées et avancées
(13) Réparation des lignes de production et des machines en cas d'erreur fatale (14) Optimisation du processus de fabrication (15) Révision, réfection et mise au point d'une ligne de production

L'objectif général des ateliers de travailleurs spécialisés est de recenser et de décrire les tâches d'un *Beruf* déterminé, puis de les ranger dans un système d'apprentissage (voir graphique 3). Trois catégories sont utilisées pour analyser et décrire ces tâches:

- les objectifs du métier,
- les outils, les méthodes et l'organisation du métier,
- les exigences du métier.

(10) Cette méthode ressemble à l'approche DACUM (Norton, 1997). La notion de DACUM se base cependant sur la philosophie américaine en matière de travail. Par conséquent, les obligations et les tâches représentent généralement une petite partie d'une tâche professionnelle complète, en particulier dans le cadre des structures organisationnelles modernes. En revanche, la notion de tâches professionnelles est plus large dans l'approche de l'ITB, puisqu'elles représentent un processus de travail complet. La deuxième différence entre les deux principes est que l'ITB tente également d'identifier les étapes du développement des travailleurs spécialisés afin de trouver un moyen de structurer les tâches sur la base d'un modèle de compétence. Le DACUM se contente d'essayer de décrire les compétences par rapport à un profil d'emploi particulier.

Tableau 2: Exemple de *Lernfeld* pour un mécanicien électronique industriel

Lernfeld 8 Domaine d'apprentissage 2	Réparation des entraînements électriques	Calendrier Entreprise: 12 sem. École de FEP: 80 h.
<p>Cette tâche comprend la déconnexion et la connexion d'un nouvel entraînement électrique (identique), ainsi que l'intégration d'un nouvel entraînement électrique similaire qui respecte le paramètre le plus important (vitesse, accélération, moment de rotation). Cette tâche nécessite une connaissance approfondie et une bonne maîtrise des entraînements électriques. Ce type de connaissances est encore plus important que celui relatif au fonctionnement des machines électriques. La tâche principale du spécialiste dans l'atelier consiste à paramétrer le contrôle des entraîneurs électriques.</p>		
<p>Objectifs de l'apprentissage sur les deux lieux d'apprentissage</p>		
<p>Formation en entreprise Les apprentis vérifient et réparent les machines et les entraîneurs électriques en tenant compte des valeurs caractéristiques et des paramètres de fonctionnement. Ils doivent tenir compte des instructions du fabricant (comme les valeurs caractéristiques, l'électronique de puissance, le système de contrôle). Les apprentis analysent le fonctionnement sans défaillance des dispositifs électriques et documentent les paramètres de façon professionnelle.</p>	<p>École de FEP Les étudiants connaissent les éléments des dispositifs électriques comme les machines électriques, l'électronique de puissance et les systèmes de contrôle. Ils sont capables d'analyser et d'évaluer le système d'entraînement électrique et ses composantes en fonction de l'application et de la connexion nécessaire. Ils analysent le flux d'énergie et d'information. Ils appliquent des mesures de base pour paramétrer les entraîneurs électriques. Ils sont en mesure de justifier l'usage d'instruments de mesure spéciaux et les maîtrisent suffisamment.</p>	
<p>Contenu du travail et de l'apprentissage</p>		
<p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrôler et lancer les entraîneurs électriques en tenant compte de l'application spécifique • Remplacer les composants usagés des entraîneurs électriques et des machines • Travailler en toute sécurité lors du fonctionnement des entraîneurs électriques 	<p>Outils</p> <ul style="list-style-type: none"> • Système d'entraînement électrique (machines électriques, contrôleur, électronique de puissance) • Logiciel de paramétrage • Instruments de mesure spéciaux (par ex., voltmètre efficace vrai) • Diagramme d'installation • Manuels et instructions du fabricant • Compatibilité électromagnétique (CEM) <p>Méthodes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimer et évaluer l'état réel du dispositif électrique • Tester et utiliser des systèmes et des logiciels de contrôle • Remplacer les machines électriques, les câbles et les composants de l'électronique de puissance et des systèmes de contrôle • Paramétrer l'entraîneur électrique en fonction des lignes directrices et de l'application (lancer les programmes de test et de contrôle) • Sélectionner les composants standardisés (par ex., machines électriques) <p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sécurité au travail (voltage, pièces tournantes) • Collecte d'informations autogérée (paramètres des dispositifs électriques) • Traitement externe des demandes de réparation 	<p>Exigences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser les caractéristiques des entraîneurs électriques • Paramétrer l'entraîneur électrique de façon professionnelle • Manipuler les instruments de mesure spéciaux de façon sûre et professionnelle • Manipulation appliquée des outils/logiciels spéciaux pour le paramétrage • Maintenance professionnelle des entraîneurs électriques • Travailler en toute sécurité lors du fonctionnement des machines • Sélection et remplacement professionnels des pièces endommagées ou usées • Respecter la CEM • Traiter la réparation externe des demandes de réparation

Ces catégories, qui permettent de décrire le contenu du travail et de l'apprentissage, sont également utilisées dans les programmes d'études (*Lernfelder*) (voir encadré 1). Les tâches définies ont ensuite été vérifiées dans le cadre d'études réalisées dans des entreprises et évaluées par d'autres experts du domaine dans une enquête à l'échelle nationale. L'approche utilisée dans l'étude GAB est axée sur les domaines, car le contenu et les formes de travail et d'expertise ne peuvent être analysés que par un expert qui est également spécialisé dans le domaine.

La principale caractéristique du principe défini par l'ITB est le lien établi entre l'analyse empirique de l'activité professionnelle et un modèle de compétence. Ce modèle se fonde sur le paradigme novice-expert de Hubert et Stuart Dreyfus (1986) et sur l'idée selon laquelle les compétences s'acquièrent par la réalisation efficace d'une tâche ⁽¹¹⁾. Dreyfus et Dreyfus proposaient une suite de phases développementales, allant de novice à expert, en cinq étapes: novice, débutant avancé, compétent, chevronné et expert. Ces étapes varient non seulement au niveau de l'expérience, mais aussi de la volonté de résoudre le problème (qui augmente avec l'expertise), de la mesure dans laquelle les connaissances ont été intégrées et de la mesure dans laquelle on est conscient de la théorie à l'origine des connaissances ⁽¹²⁾. Selon le paradigme novice-expert, le développement des compétences passe par cinq étapes dans cette logique générale. Dans le principe de l'ITB, les étapes du développement des compétences sont transposées dans le programme d'études. Les quatre domaines pédagogiques de l'apprentissage se situent essentiellement entre les cinq étapes des compétences dans le modèle de Dreyfus (Rauner, 1999, p. 436). Un système de référence a dès lors été mis au point. Celui-ci permet d'identifier les tâches en tant qu'éléments du programme et de les organiser en fonction de la «logique de développement» (voir graphique 3, où l'évolution de novice à expert est illustrée par des icônes, qui commencent par l'acquisition de connaissances d'orientation/succinctes et se terminent par l'acquisition de connaissances spécialisées et avancées).

Dans une perspective didactique, les quatre domaines d'apprentissage ont été décrits sur le plan pédagogique. Cette description normative et les résultats empiriques de la description des tâches permettent d'établir un lien entre la recherche sur les qualifications et la définition des programmes d'études.

Dans le projet GAB, ce principe a permis d'identifier les tâches liées à six emplois industriels: mécanicien électronique industriel, mécanicien industriel, ouvrier, appareilleur mécatronique, mécanicien d'automobiles

⁽¹¹⁾ Benner a approuvé ce principe dans le secteur infirmier et identifié des cas paradigmatiques (ou des tâches de travail développementales) dans le domaine infirmier (Benner, 1984).

⁽¹²⁾ Ce mécanisme en cinq étapes a été appliqué au jeu d'échecs et au pilotage des avions de chasse (Dreyfus et Dreyfus, 1986). L'objectif, dans l'approche développementale, est de proposer des explications sur le processus à l'origine de l'évolution vers les différentes étapes.

et employé administratif industriel⁽¹³⁾. Sur la base des résultats empiriques et du principe du programme, le GAB a organisé les tâches conformément au modèle de compétences décrit plus haut. L'encadré 1 donne un exemple des tâches devant être réalisées par un mécanicien électronique industriel (Rauner et al., 2001).

À partir de la description basée sur les données empiriques et de la systématisation des tâches de travail, ainsi que de la description pédagogique des domaines d'apprentissage, il est aisé de définir les programmes d'études liés au travail et basés sur les compétences. Le tableau 2 donne un exemple de *Lernfeld* pour un mécanicien électronique industriel (op. cit., 2001)⁽¹⁴⁾.

Problèmes de recherche et de développement

Les activités de recherche et de développement dans le cadre du projet allemand «Nouveaux principes d'apprentissage dans le système dual d'enseignement et d'apprentissage professionnels» ont révélé plusieurs problèmes qui doivent être résolus si l'on veut mettre le principe du *Lernfeld* en pratique. En résumé, le nouveau cadre pédagogique des domaines d'apprentissage comporte trois problèmes majeurs:

- problème d'analyse. Comment analyser les domaines professionnels et les processus de travail et opérationnels pour définir les programmes? Un principe méthodologique faisant appel à des méthodes empiriques et à des catégories appropriées est nécessaire pour décrire les activités liées au travail;
- problème de transposition. Comment transposer les résultats empiriques dans les programmes d'études axés sur le développement des compétences? Dans le processus de transposition, une conceptualisation des critères pédagogiques, psychologiques et sociétaux s'impose;
- problème d'évaluation des compétences que les étudiants/apprentis ont acquises. Comment organiser les éléments (*Lernfelder*) et le contenu des éléments des programmes pour favoriser le développement des compétences? Cette question implique qu'un modèle de compétence est nécessaire pour décrire des méthodes d'apprentissage appropriées et que des méthodes s'imposent pour évaluer le développement des compétences.

⁽¹³⁾ Le GAB a également défini des «emplois centraux» en réduisant 27 profils professionnels à six, ce qui a soulevé la question relative aux frontières d'un Beruf. Le GAB a également défini un système d'évaluation, afin de mesurer le développement des compétences au moyen de tâches d'évaluation.

⁽¹⁴⁾ La structure *Lernfeld* du GAB va plus loin que la structure des programmes dans le système dual de FEP en Allemagne, où il existe deux programmes d'études: l'un pour les écoles de FEP et l'autre pour la formation en entreprise. Le GAB a développé des programmes intégratifs pour l'enseignement et la formation dans les écoles de FEP et dans les entreprises, afin de favoriser la coordination entre les deux lieux d'apprentissage.

Il convient de noter que les chercheurs ou les administrateurs de la FEP ne sont pas les seuls à être confrontés à ces problèmes. Avec la mise en œuvre du principe du *Lernfeld*, la définition des programmes d'études est venue s'ajouter aux tâches des enseignants de la FEP. Ces derniers sont membres des comités de définition des programmes d'études qui ont été constitués dans les différents États fédéraux d'Allemagne. Ces comités préparent un programme pour chaque *Beruf* (métier). Il s'agit plus ou moins d'un programme-cadre auquel il faut cependant ajouter un contenu pour les écoles professionnelles. Par conséquent, un nombre beaucoup plus important d'enseignants de la FEP que ceux qui participent aux comités des États fédéraux sont confrontés dans leur travail quotidien à la définition des programmes d'études.

Le problème lié à l'analyse des situations de travail dans les entreprises

Le principal objectif des *Lernfelder* est de mettre en œuvre les programmes liés aux processus de travail et basés sur les compétences. Notre comparaison entre les principales approches révèle néanmoins que différents principes ont été développés. Bien que les deux principes considèrent l'analyse du métier/travail comme un fondement empirique dans la définition des programmes, ils font appel à des procédures et à des cadres différents.

Comment les différents principes traitent-ils le problème de l'analyse des situations de travail dans les entreprises? Selon nous, les discussions entre enseignants et la mise au point de schémas conceptuels, comme le propose le principe de Bader, ne suffisent pas pour analyser les situations de travail. En effet, les enseignants des écoles professionnelles allemandes, qui enseignent depuis 25 ans environ en moyenne, ne possèdent pas une expérience de travail à jour. Les rencontres avec les experts sont également une notion relativement vague, étant donné que l'on ne précise pas qui peut être considéré comme un expert dans l'analyse du travail.

Un moyen plus efficace d'analyser le travail consiste à recourir à des ateliers de travailleurs spécialisés. Ceux-ci peuvent en effet contribuer à intégrer les connaissances concernant le processus de travail réel dans la définition des programmes d'études. Cette méthode est toutefois difficile à mettre en œuvre et à valider. La première difficulté apparaît dans la sélection des travailleurs devant participer à l'atelier: qui représente le travail non seulement actuel, mais aussi futur? Les nouveaux programmes d'études ne doivent pas représenter la pratique professionnelle d'hier. Par conséquent, les travailleurs sélectionnés doivent avoir de l'expérience dans les systèmes de travail modernes et être au cœur du changement technologique et organisationnel.

Une fois ces travailleurs sélectionnés, une deuxième difficulté apparaît dans le cadre de l'atelier: le principe de l'ITB se fonde sur les tâches, et les travailleurs sont invités à identifier les tâches pertinentes qui constitueront ensuite le programme d'études. Certains n'identifieront probable-

ment qu'une seule tâche pour l'ensemble du domaine professionnel (par ex., le personnel de maintenance dira: «Notre mission consiste à veiller au bon fonctionnement des machines»), tandis que d'autres identifieront plus de 300 tâches, car ils considèrent chaque boulon à resserrer comme une nouvelle tâche. Par conséquent, avant d'organiser l'atelier, il convient de préciser ce que l'on entend par «tâche» (à savoir, un processus de travail complet) et d'expliquer la raison pour laquelle un programme de FEP se compose de 12 à 20 tâches.

À terme, la question suivante apparaît: les tâches déterminées sont-elles représentatives du *Beruf* (métier) dans son ensemble? Les 10 ou 20 travailleurs participant aux ateliers de travailleurs experts ne sont pas représentatifs de l'ensemble du domaine professionnel. Par conséquent, une validation s'impose par le biais d'une enquête faisant intervenir des chercheurs, des partenaires sociaux et des experts de l'institut national de FEP concerné. La participation de ces personnes risque cependant de se traduire par une expression de leurs opinions politiques, plutôt que par des conclusions empiriques.

Somme toute, le principe de Bader semble également possible pour les enseignants de la FEP, mais il risque de raviver les préjugés qu'ont ces enseignants à propos de la vie professionnelle. Le principe de l'ITB semble mieux adapté pour intégrer de véritables connaissances au sujet des processus de travail, mais il n'est pas certain qu'il puisse être mis en œuvre par les seuls enseignants de la FEP. Ces doutes sont particulièrement justifiés si l'on considère que le principe de l'ITB transcende les frontières du système de FEP en Allemagne (puisqu'il vise à définir un programme d'études intégré pour les écoles et les entreprises). Dans la définition actuelle des programmes d'études en Allemagne, de nombreux comités ont été créés dans chaque État fédéral pour chaque *Beruf* et il est malaisé de déterminer les approches décrites qui ont été utilisées et la mesure dans laquelle l'objectif de l'orientation «processus de travail» a été atteint.

Le problème lié à la transposition des situations de travail dans les programmes des écoles professionnelles

Après avoir analysé les domaines professionnels concernés, il s'agit de transposer les conclusions dans les programmes d'études. En Allemagne, l'orientation «processus de travail» dans la définition des programmes était, et est encore, critiquée. Dans ce débat, une idée importante a été émise: les programmes d'études ne peuvent pas découler des situations de travail, parce que les situations de travail n'impliquent pas, en soi, des questions pédagogiques. Les situations de travail doivent être reliées à des critères pédagogiques, psychologiques et sociétaux (Lisop et Huisinga, 2000, p. 42).

Cela est vrai, mais il convient de se demander à quoi les critiques du principe du *Lernfeld* relient leurs critères pédagogiques, psychologiques et sociétaux - si ce n'est aux connaissances relatives aux processus de travail que les apprentis acquièrent ou non dans le processus apprenant.

C'est la raison pour laquelle il convient d'identifier les situations de travail et les connaissances relatives aux processus de travail pertinentes, même lorsqu'on considère le problème de la transposition comme un processus qui consiste à établir un lien entre le travail et l'enseignement, plutôt qu'à obtenir des questions pédagogiques à partir du travail. Les deux principes utilisés pour définir les domaines d'apprentissage, définis plus haut, visent en effet à combiner les conclusions empiriques et les critères normatifs dans le cadre de la définition des programmes.

La question est de déterminer le caractère raisonnable du cadre et des méthodes utilisés dans les deux approches concurrentes. Dans le principe de Bader, le modèle relatif au système d'activité sociotechnique est le principe directeur pour résoudre le problème de la transposition (transposer les situations de travail dans les programmes d'études). Selon nous, le système d'activité sociotechnique permet de situer les *Lernfelder*, les tâches et les contenus dans un processus opérationnel idéal. Cependant, il ne tient pas compte des phénomènes de la vie réelle, comme les demandes économiques en matière de travail et l'aspect lié au développement des compétences. Le système d'activité sociotechnique ne convient pas non plus pour les emplois non techniques.

Le principe de l'ITB, en revanche, propose de se baser sur un modèle de développement des compétences dans la définition des programmes – mais ce sont les détails qui posent problème. Notre avis est que l'on peut situer les *Lernfelder*, les tâches et les contenus dans un processus idéal de développement des compétences. Il est cependant difficile de relier une tâche donnée à un domaine d'apprentissage uniquement (par ex., de suivre la théorie selon laquelle l'entretien classique d'une automobile est exclusivement une question de connaissances d'orientation). Il s'agit d'une difficulté pratique. Le plus important est que jusqu'à présent, les étapes présu- mées du développement des compétences n'ont pas été justifiées sur le plan empirique - que ce soit par Dreyfus et Dreyfus, par Benner, ou dans le projet GAB. Les recherches futures devront déterminer les tâches qui peuvent être considérées comme paradigmatiques pour atteindre la phase de développement suivante.

Pour résumer, on distingue deux principes différents en matière d'organisation des programmes d'études. Il existe les principes comme l'ITB, axés sur un modèle de développement des compétences et qui attribuent les *Lernfelder* à des niveaux de connaissances et de compétences. D'autre part, les principes tels que celui de Bader sont davantage axés sur le contenu et les objectifs du système de travail interprété comme un système d'activité sociotechnique. Cette seconde approche permet d'établir un lien avec une structure des programmes axée sur les disciplines, tandis que le principe de l'ITB met un terme à la logique de la discipline en tant que système de référence, au profit d'une «logique du développement» présumée.

Le processus de transposition des domaines professionnels dans les *Lernfelder* était au centre de la plupart des projets dans le programme «Nouveaux principes d'apprentissage dans le système dual d'enseigne-

ment et de formation professionnels». Ces projets appliquaient différents critères à ce processus de transposition, souvent issu de la théorie de l'enseignement exemplaire (Klafki, 1996). Personne n'a défini de programmes à partir des situations de travail sans passer par des considérations intermédiaires. Il convient de souligner qu'une évaluation critique du processus de travail et des tâches identifiés est nécessaire si l'on veut apprécier le caractère utilisable du programme. Dans les projets, des critères didactiques ont été mentionnés, mais aucune procédure claire n'a été établie en ce qui concerne le processus de transposition. Par conséquent, on ignore quelle méthode de transposition est utilisée et la façon dont le développement des compétences est envisagée dans la définition actuelle des programmes.

Le problème lié à l'évaluation des compétences des étudiants/apprentis

En Allemagne, la plupart des examens que les apprentis doivent passer sont des tests à choix multiples, en particulier en ce qui concerne l'examen final. Il s'agit d'évaluer le «savoir que», mais non le «savoir-faire» que les apprentis doivent acquérir par l'apprentissage dans les *Lernfelder* (domaines d'apprentissage). Les examens sont généralement axés sur les compétences.

Jusqu'à présent, aucune enquête n'a été réalisée pour savoir si, et dans quelle mesure, les *Lernfelder* renforcent le processus de développement des compétences. Certains projets font état d'une augmentation de la motivation des étudiants, tandis que d'autres indiquent que certains étudiants ont des difficultés à organiser l'apprentissage autogéré dans le cadre des *Lernfelder*. Dans le projet GAB, une évaluation des compétences que les apprentis ont acquises après 12 à 18 mois révèle que la plupart (près de 900 étudiants ont participé à l'étude) n'étaient pas en mesure d'acquérir les connaissances sur le processus de travail nécessaires pour faire face aux tâches réelles que les travailleurs qualifiés doivent effectuer (malgré le fait que l'enseignement et la formation sont déjà, du moins officiellement, organisés sur la base du principe du *Lernfeld*) (Bremer, 2005). Ce résultat assez surprenant s'expliquait par le refus des enseignants et des formateurs de revoir en profondeur leurs pratiques d'enseignement et de formation et avait pour origine les stratégies biographiques des apprentis (Heinz et al., 2005), qui avaient développé une orientation «entreprise» beaucoup plus forte qu'une identité professionnelle vis-à-vis de leur *Beruf* (métier).

Cependant, étant donné que le projet GAB utilisait les tâches développementales qui avaient été établies comme tâches d'évaluation, le projet a développé une méthodologie pour évaluer les compétences axées sur le travail que les étudiants/apprentis avaient (ou non) acquises dans le cadre de leur enseignement et leur formation professionnels. Cette méthode a été appliquée à l'un des 21 projets. Étant donné que la plupart des projets étaient axés sur la définition des programmes d'études et non sur l'éva-

luation des compétences des étudiants, les études d'évaluation à grande échelle sont peu nombreuses ⁽¹⁵⁾. Par conséquent, nous ne sommes pas en mesure de conclure que le principe du *Lernfeld* entraîne une amélioration des compétences des étudiants. Par ailleurs, dans la pratique quotidienne de l'enseignement et de la formation, les examens classiques font échec à l'idée de l'orientation «processus de travail» et du développement des compétences à l'origine de la mise en œuvre des *Lernfelder*.

Conclusions générales

Même s'il a été recherché et dicté par la politique nationale, le changement d'orientation dans la définition des programmes de FEP allemands, qui privilégie désormais l'aspect «travail», ne s'est pas encore totalement produit.

Cela s'explique notamment par des raisons politiques: il n'existe (et on ne prévoit) aucune décision stratégique sur laquelle les différentes approches développées pour définir les *Lernfelder* pourraient se baser.

Les différences dans les principes et les résultats de l'analyse professionnelle et des programmes mis au point mettent en évidence l'ambiguïté du nouveau cadre pédagogique. Étant donné les différentes approches, plusieurs définitions et conceptualisations de la terminologie existent, comme la différence entre les tâches, les processus de travail, les domaines professionnels, les domaines d'apprentissage et les situations d'apprentissage. Certaines raisons concrètes expliquent également le manque de clarté: la façon dont les comités chargés de la définition des programmes résolvent les problèmes d'analyse, de transposition et d'évaluation n'est pas claire. Il n'existe pas de lignes directrices claires pour résoudre ces problèmes. On sait seulement une chose: chacun des 16 États fédéraux allemands a sa façon de résoudre ces problèmes.

Lorsqu'on examine la situation d'un point de vue empirique, il n'existe pour l'instant aucune conclusion empirique convaincante attestant que le principe du *Lernfeld* est plus efficace que la structure disciplinaire traditionnelle. Un grand nombre d'études complémentaires s'imposent pour préciser et évaluer le processus de développement des compétences. Les résultats des recherches devraient être réinjectés dans la pratique de la FEP. En d'autres termes, les enseignants ou les formateurs de la FEP devraient être dotés d'instruments leur permettant de réaliser des tâches liées au travail, de concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluer les compétences.

Enfin et surtout, certaines raisons structurelles expliquent que le changement d'orientation au profit de l'aspect «travail» dans l'enseignement et

⁽¹⁵⁾ Voir la description et les résultats du programme du projet «Nouveaux principes d'apprentissage dans le système dual d'enseignement et de formation» (Deitmer et al., 2004).

la formation professionnels en Allemagne est seulement à mi-chemin: le principe du *Lernfeld* n'est pas adapté à l'organisation scolaire traditionnelle, ni au système allemand de matières spécialisées, ou aux compétences que les enseignants ont acquises dans le cadre de ce système.

Bibliographie

- Bader, R. Entwickeln von Rahmenlehrplänen nach dem Lernfeldkonzept. In: Müller, M.; Zöller, A. (dir.) *Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse*. Munich: ISB, 2001, p. 17-38.
- Bader, R. Konstruieren von Lernfeldern. In: Bader, R.; Sloane, P.F.E. (dir.) *Lernen in Lernfeldern: theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept*. Markt Schwaben: Eusl, 2000, p. 33-50.
- Bader, R. *SELUBA. Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung*. Disponible sur Internet: <http://www.seluba.de/> [consulté le 10.8.2006].
- Beek, H. et al. *Modellversuch NELE: neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern: Abschlussbericht*. Munich: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, 2003. Disponible sur Internet: http://www.pflegeausbildung.de/links/NELE_Abschlussbericht.pdf [consulté le 10.8.2006].
- Benner, P. *From novice to expert: excellence and power in clinical nursing practice*. Manlo Park, CA: Addison-Wesley, 1984.
- Boreham, N.C.; Samurçay, R.; Fischer, M. *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002.
- Bremer, R. A modern curriculum for the automobile industry and its evaluation. In Fischer, M.; Boreham, N.; Nyhan, B. *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes, 2005, p. 323-338. (Cedefop Reference series, 56).
- Deitmer, L. et al. *Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2004.
- Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S.E. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the area of computer*. New York: Free Press, 1986.
- Fischer, M.; Rauner, F. The implications of work process knowledge for vocational education and training. In Boreham, N.C.; Samurçay, R.; Fischer, M. *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002, p. 160-170.
- Fischer, M.; Rauner, F. *Lernfeld Arbeitsprozess: ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen*. Baden-Baden: Nomos, 2002b.
- Institut Technik und Bildung – ITB. *GAB: Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene dual-kooperative Ausbildung in ausgewählten Industrieberufen mit optionaler Fachhochschulreife*. Bremen: ITB, 2004. Dispo-

- nible sur Internet: <http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/gab/startseite.htm> [consulté le 10.8.2006].
- Havighurst, R.J. *Developmental tasks and education*. New York: McKay, 1972.
- Heinz, W.R.; Kühn, T.; Witzel, A. A life-course perspective on work-related learning. In: Fischer, M.; Boreham, N.; Nyhan, B. *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes, 2005, p. 196-215. (Cedefop Reference series, 56).
- Klafki, W. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz, 1996.
- Kleiner, Michael et al. *Curriculum Design I. Identifizierung und Beschreibung von beruflichen Arbeitsaufgaben*. Konstanz: Christiani, 2002.
- Kultusministerkonferenz - KMK. *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: KMK, 2000.
- Lisop, I.; Huisinga, R. Exemplarik - eine Forderung der KMK-Handreichungen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2000, suppl. 15, p. 38-53.
- Müller, M.; Zöller, A. (dir.). *Arbeitshilfe für Rahmenlehrausschüsse*. Munich: ISB, 2001.
- Norton, R.E. *DACUM handbook*. Columbus, OH: Ohio State University, 1997.
- Pätzold, G. *Rechnergestützte Facharbeit und Kritik am berufsschulischen Lehren und Lernen. Rechnergestützte Facharbeit und berufliche Bildung*. Bremen: Institut Technik und Bildung, 1997, p. 219-235. (Document de travail ITB, 18).
- Rauner, F. Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1999, vol. 95, p. 424-446.
- Rauner, Felix. Der berufswissenschaftliche Beitrag zur Qualifikationsforschung und zur Curriculumentwicklung. In: *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufswissenschaften*. Baden-Baden: Nomos, 2000, p. 329-352.
- Rauner, F. et al. M. *Berufsbildungsplan für den Industrieelektroniker*. Bremen: Institut Technik und Bildung, 2001. (Document de travail ITB, 31).
- Reinhold, M. et al. *Curriculum Design II – Entwickeln von Lernfeldern. Von beruflichen Arbeitsaufgaben zum Berufsbildungsplan*. Konstanz: Christiani, 2003.
- Ropohl, G. *Eine Systemtheorie der Technik*. Munich: Hanser, 1979.

À lire

Rubrique réalisée par Igor Recnik du service documentation du Cedefop, avec l'appui des membres du Réseau européen de référence et d'expertise (ReferNet)

Europe International Informations, études comparatives

The challenge of eCompetence in academic staff development / Ian Mac Labhrainn [et al.].

[Le défi du numérique pour développer les compétences des enseignants]

Centre for Excellence in Learning and Teaching – CELT

Galway: CELT, 2006, 237 p.

ISBN 0-9551698-1-X

Les 24 contributions réunies dans le présent ouvrage consacré aux compétences numériques abordent des aspects théoriques et analysent les mesures visant à développer les compétences des enseignants dans les universités locales. Il ressort clairement de l'analyse comparative des diverses approches en la matière qu'il n'existe pas de définition universelle des compétences. Les auteurs n'ont pas trouvé ce qui pourrait tenir lieu de «compétence numérique fondamentale», ni repéré les «trois principales compétences numériques» que tout enseignant devrait posséder. Bien au contraire, ils soulignent la diversité du concept de compétences, qui s'explique principalement par le rôle déterminant du contexte sur chaque profil de compétences particulier et sur sa définition. Tel aspect, jugé indispensable par un enseignant qui utilise les TIC dans sa pratique pédagogique, sera considéré comme négligeable par ses collègues. Les compétences requises dépendent en grande partie du contexte dans lequel elles s'exercent. Les auteurs considèrent essentiel le thème des compétences numériques, en tant que dimension clé de l'innovation dans l'enseignement. On constate une prise de conscience en Europe de l'importance du développement et de la gestion des ressources humaines pour la planification stratégique au sein des universités. L'un des défis pour innover dans l'enseignement supérieur en Europe est d'intégrer durablement les TIC dans les processus opérationnels des universités (la capacité des enseignants à utiliser les TIC dans leur pratique didactique et apprenante étant un aspect crucial de cette intégration).

The development of a national system of vocational qualifications: a discussion paper.

[La création d'un système national des qualifications professionnelles: document de travail]

International Centre for Technical and Vocational Education and Training
– UNEVOC; Scottish Qualifications Authority – SQA
Bonn, 2006, IX, 29 p.
(Discussion Paper Series, 2)
ISSN 1817-0374

Cet article entend informer les lecteurs sur l'évolution des systèmes nationaux de qualifications et conseiller les pays désireux de mettre en place ou de transformer leur système national. L'article traite surtout des qualifications professionnelles, conçues pour préparer les individus à travailler ou à évaluer leurs performances au travail. Néanmoins, son contenu s'applique à toutes les qualifications, dès lors qu'elles sont basées sur des normes de performance. L'article fournit également des informations sur la création des Cadres nationaux permettant de comparer les qualifications. L'article s'inspire de l'expérience acquise en Écosse depuis le milieu des années 1980, lorsque le système écossais des qualifications professionnelles a été transformé. L'article décrit le système intégré et exhaustif des qualifications professionnelles, conçu sous la responsabilité de l'Agence écossaise pour les qualifications (SQA) et l'introduction du Cadre écossais des crédits et des qualifications, qui contient ces qualifications (SCQF). La première partie du document rappelle le contexte entourant les réformes du système de formation et d'enseignement professionnels (FEP) en Écosse. Les parties suivantes sont axées sur les qualifications, ainsi que sur les infrastructures nécessaires pour introduire ces qualifications et les rendre fonctionnelles. La dernière partie décrit les cadres nationaux des qualifications en général, et plus particulièrement le Cadre écossais des crédits et des qualifications. Ce dernier a été créé en 2000 dans le but de rapprocher les offres de formation des systèmes d'enseignement général, professionnel et universitaire, en vue d'assurer et de renforcer l'apprentissage tout au long de la vie en Écosse.
http://www.unevoc.unesco.org/publications/pdf/IntLib_DiscP_SQA.pdf

Framework of actions for the lifelong development of competences and qualifications: evaluation report 2006.

[Rapport d'évaluation 2006 du cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie]

Union des Confédérations de l'industrie et des employeurs d'Europe
– UNICE; Centre européen des entreprises à participation publique et des entreprises d'intérêt économique général – CEEP; Confédération européenne des syndicats – CES; Union européenne de l'artisanat et des petites et moyennes entreprises – UEAPME
Brussels: UNICE, 2006, 128 p.

Ce rapport d'évaluation du cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie a été préparé

par les partenaires sociaux européens afin d'évaluer l'impact de leurs actions sur les entreprises et les travailleurs, après trois années de travail, et les rapports annuels respectifs sur les actions menées par rapport aux priorités fixées dans le programme de travail 2003-2005. Le rapport d'évaluation comprend les rapports nationaux rédigés conjointement par les partenaires sociaux des différents États membres, qui soulignent les caractéristiques essentielles des activités entreprises par les partenaires sociaux pour promouvoir les quatre priorités fixées pour la période. Il décrit également les actions engagées au niveau européen par les partenaires sociaux séparément. En outre, la partie intitulée «Principales tendances» résume les informations disponibles sur les initiatives réalisées de 2003 à 2005 et évalue l'impact des actions sur les marchés de l'emploi en Europe.

http://www.etuc.org/IMG/pdf/Fram_of_actions_LLL_evaluation_report_FINAL_2006.pdf

Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa / Ute Clement [et al.]

[Standardisation et certification des qualifications professionnelles en Europe]

Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2006, 197 p.

ISBN 3-7639-1075-1

Cet ouvrage examine l'évolution future des systèmes de formation et d'enseignement professionnels, un sujet actuellement axé sur les progrès à accomplir dans l'Union européenne et au-delà. L'ouvrage offre des informations, ainsi que matière à réflexion, sur les questions suivantes: que signifient les concepts de certification et de standardisation? Quelles sont les mesures concrètes de formation professionnelle qui ont été planifiées? Est-il possible de garantir pleinement et intégralement la qualité de la formation et de l'enseignement professionnels en établissant et en évaluant des normes en la matière? Quelles sont les conséquences du processus européen sur l'apprentissage et la formation tout au long de la vie? L'ouvrage examine également quelques concepts et modèles de standardisation et de certification tels qu'ils ont été introduits et testés dans certains pays de l'UE (Espagne, Hongrie, Luxembourg).

ICT skills certification in Europe / Peter Weiss [et al.].

[La certification des compétences en TIC en Europe]

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle – Cedefop

Luxembourg: EUR-OP, 2006, 120 p.

(Cedefop Dossier, 13)

ISBN 92-896-0434-4; ISSN 1608-9901

Il existe en Europe de nombreux dispositifs et systèmes de certification des compétences dans le domaine des TIC. La certification et l'assurance qualité dans le domaine de la formation et de l'enseignement des TIC revêtent une importance capitale à la fois pour développer l'emploi dans le secteur des TIC et pour garantir aux carrières de ce secteur une base solide et durable. À la demande du Cedefop, le Conseil européen des professionnels des technologies de l'information (CEPIS) a réalisé une étude comparative des modalités appliquées actuellement en matière de certification des TIC dans 21 pays européens. L'enquête entend ainsi nourrir le débat actuel sur la promotion des compétences numériques pour une meilleure compétitivité économique, de meilleurs emplois et plus de cohésion sociale. Elle éclaire également les discussions sur les cadres de compétences, les normes de qualité et la nécessité pour ce secteur d'activité de miser sur une meilleure attractivité.

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_recources/Bookshop/431/6013_en.pdf

Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype / Jonathan Winterton [et al.].

[Typologie des connaissances et des compétences: clarification du concept et proposition d'un prototype]

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle – Cedefop

Luxembourg: EUR-OP, 2006, 131 p.

(Cedefop Reference, 64)

ISBN 92-896-0427-1; ISSN 1608-7089

Ce rapport fait partie d'une série conçue par la Commission européenne et le Cedefop pour soutenir les activités du groupe de travail technique du processus de Copenhague consacré au transfert de crédits. Le mandat du groupe de travail technique découle directement de la déclaration de Copenhague pour une coopération renforcée en matière de formation et d'enseignement professionnels, notamment pour ce qui concerne l'étude des aspects suivants: comment promouvoir la transparence, la comparabilité, les possibilités de transfert et la reconnaissance mutuelle des compétences et/ou des qualifications entre pays différents et pour différents niveaux de formation, en établissant des niveaux de référence, des principes communs de certification et des mesures communes, telle que la création d'un système européen de transfert des crédits pour la formation et l'enseignement professionnels. Ce rapport, le troisième de la série commandé par le Cedefop, est axé sur la typologie des résultats de l'apprentissage en termes de connaissances et de compétences.

Re-theorising the recognition of prior learning / Per Andersson et Judy Harris.**[Pour une nouvelle théorie de la reconnaissance des acquis]**

London: NIACE, 2006, 200 p.

ISBN 1 86201 265 2

La reconnaissance des acquis est une mesure éducative visant à répondre à la nécessité d'accroître la participation à l'éducation et à la formation, afin de permettre aux individus de s'intégrer socialement et d'améliorer leur situation économique. La signification sociale de cette reconnaissance revêt diverses connotations, suivant les rapports de force historiques, culturels, économiques et politiques à l'œuvre dans chaque cas. Néanmoins, la dépendance à l'égard des théories de l'éducation basées sur l'apprentissage par l'expérience, à savoir le constructivisme et la théorie du développement personnel, est une caractéristique commune. Le présent ouvrage met en cause l'orthodoxie de l'apprentissage par l'expérience, notamment les interprétations de la connaissance, de la pédagogie, de l'apprentissage, de l'identité et du pouvoir qui en résultent. Il se fonde sur un examen des ressources théoriques relatives à la reconnaissance des acquis, ainsi que sur l'expérience acquise en la matière au Royaume-Uni, en Afrique du Sud, en Australie, en Suède, au Canada et aux États-Unis. Ce document propose une série de conceptions nouvelles, qui réexaminent, d'une part, le champ des relations entre l'expérience et l'apprentissage des adultes et, d'autre part, les savoirs spécialisés et académiques.

Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice / Sjur Bergan, Andrejs Rauhvargers.**[Reconnaissance dans le Processus de Bologne: développement des politiques et voie vers la bonne pratique]**

Conseil de l'Europe – COE

Strasbourg: COE, 2006, 202 p.

(Higher education series, 4)

ISBN 92-871-6007-4

Le processus de Bologne ambitionne de créer un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici à 2010, c'est-à-dire un espace géographique où les étudiants, les diplômés et les personnes qualifiées pourront bénéficier d'une mobilité sans entrave. Sa mise en œuvre passe par un certain nombre de mesures visant à faciliter le processus de reconnaissance mutuelle des qualifications, pierre angulaire de cet ambitieux projet. Le présent ouvrage fournit une vue d'ensemble approfondie sur les récentes évolutions en matière de reconnaissance des qualifications, et contient également des articles consacrés à l'impact des nouveaux cadres des qualifications sur la reconnaissance de ces dernières, à la relation entre recon-

naissance des qualifications et assurance qualité, aux résultats d'apprentissage, au transfert des crédits, à la reconnaissance des qualifications et au marché du travail, à l'éducation au-delà des frontières et aux questions de reconnaissance en dehors de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Australian qualifications framework lower-level qualifications: outcomes for people over 25 / John Stanwick.

[Les qualifications les plus faibles du système australien des qualifications: les débouchés pour les adultes de plus de 25 ans]

Adelaide, SA: NCVER, 2006, 31 p.

ISBN 1-921169-74-5

Cette étude est consacrée aux possibilités offertes aux personnes de plus de 25 ans détenant des certificats de niveau I et II. Ces niveaux de qualification visent principalement à fournir des possibilités professionnelles, généralement de faible niveau de compétences, permettant de poursuivre une formation, ou bien de commencer à travailler à des postes d'exécution. L'étude révèle que si ces qualifications n'ont pas joué un rôle déterminant en termes d'obtention d'emploi, elles ont permis de faire progresser, quoique modestement, la carrière des intéressés. Il est estimé que très peu d'adultes de plus de 25 ans achèveront cette formation. Il est significatif que ces cours n'ont pas débouché sur une poursuite des études.
<http://www.ncver.edu.au/research/core/cp0406b.pdf>

Union européenne: politiques, programmes

Éducation et formation des adultes: il n'est jamais trop tard pour apprendre

Luxembourg: EUR-OP, 2006, 12 p.

(Documents COM, (2006) 614 du 23.10.2006)

La présente communication met en évidence le rôle essentiel de l'éducation et de la formation des adultes, assurant l'acquisition de compétences clés par tous, pour l'employabilité et la mobilité dans un marché du travail moderne, ainsi que pour l'inclusion sociale. Elle est fondée sur les enseignements tirés du dialogue avec les États membres dans le cadre de «Éducation et formation 2010» et de l'expérience acquise grâce aux programmes communautaires existants dans le domaine de l'éducation et de la formation, en particulier l'action *Grundtvig* du programme *Socrates*. Elle tient compte également de l'approche décrite dans la communication sur l'efficacité et l'équité, selon laquelle il est possible de procéder à des réformes qui rendent les systèmes d'éducation et de formation à la fois plus efficaces et plus équitables. Elle rappelle que les Fonds structurels, et en particulier le Fonds social européen (FSE), ont la capacité de

soutenir le développement des infrastructures et des stratégies. Elle souligne l'importance de certaines questions spécifiques, parmi lesquelles l'équilibre hommes-femmes, notamment en ce qui concerne l'accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, les formes d'apprentissage privilégiées suivant le sexe et la collecte de données sur ce sujet. Elle fournit la base stratégique nécessaire à la mise en œuvre du futur programme *Grundtvig*, qui s'inscrira dans le contexte plus général du programme d'éducation et de formation tout au long de la vie 2007-2013. Enfin, elle propose d'associer les États membres et les parties prenantes concernées à une réflexion sur l'éducation et la formation des adultes, qui débouche sur l'élaboration d'un plan d'action en 2007.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2006/com2006_0614fr01.pdf

Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques.

Conseil de l'Union européenne.

Journal officiel de l'Union européenne, C 172 du 25.07.2006, p. 1-3

Luxembourg: EUR-OP, 2006

Le Conseil de l'Union européenne réaffirme que les compétences en langues étrangères, qui favorisent la compréhension mutuelle entre les peuples, constituent par ailleurs une condition préalable à la mobilité de la main-d'œuvre et contribuent ainsi à la compétitivité de l'économie de l'Union européenne, et que le suivi périodique des performances recourant à des indicateurs et à des critères de référence constitue un volet essentiel du processus de Lisbonne, en ce qu'il permet de recenser les bonnes pratiques, en vue de donner une orientation stratégique aux mesures à court, mais aussi à long termes du programme de travail «Éducation et formation 2010».

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2006/c_172/c_17220060725fr00010003.pdf

Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Luxembourg: EUR-OP, 2006, 21 p.

(Documents COM, (2006) 479 du 5.9.2006)

Le cadre européen des certifications (CEC) pour l'apprentissage tout au long de la vie fournira des références communes pour décrire les qualifications, ce qui aidera les États membres, les employeurs et les individus à comparer les différentes qualifications délivrées par les systèmes d'enseignement et de formation en vigueur dans l'UE. Cette proposition est adoptée à l'issue de près de deux ans de consultation dans toute l'Europe. Le cœur du CEC est constitué par un ensemble de huit niveaux de

référence décrivant ce que l'apprenant sait, ce qu'il comprend et ce qu'il est capable de faire (les résultats de l'apprentissage), indépendamment du système dans lequel telle ou telle certification a été délivrée. Ce système de niveaux de référence s'écarte donc de l'approche traditionnelle, qui met l'accent sur les moyens mis en œuvre pour acquérir des connaissances (durée de l'apprentissage, type d'institution). Le fait de mettre l'accent sur la comparaison des «acquis de l'apprentissage» devrait permettre une meilleure adéquation entre les besoins du marché du travail et les formations/enseignements proposés, mais également faciliter la validation d'apprentissages informels. La proposition prévoit que les États membres relient leurs systèmes nationaux de qualifications au CEC d'ici à 2009.
http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_fr.pdf

Du côté des États membres

CZ Migrace odborníků do zahraničí a potřeba kvalifikovaných pracovních sil / Jana Vavrečková [et al.].

[L'émigration des spécialistes et la nécessité de qualifier la main-d'œuvre]

Prague: VUPSV, 2006, 87 p.
ISBN 80-87007-00-X

Cette publication examine le problème particulier posé par la migration internationale des spécialistes hautement qualifiés. L'ouvrage analyse les motivations et les incitations qui poussent ce segment de la population à émigrer à l'étranger et s'intéresse également aux programmes conçus pour retenir les meilleurs spécialistes, ainsi qu'aux mesures introduites dans plusieurs pays développés pour attirer la main-d'œuvre étrangère qualifiée. Les auteurs s'attachent principalement à expliquer le déficit de spécialistes hautement qualifiés dans les marchés du travail tchèque et européen.
<http://www.vupsv.cz/Fulltext/MSVavpu.pdf>

DK Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet: rapport fra Trepartsudvalget: sammenfatning.

[Des qualifications et une formation tout au long de la vie pour tous sur le marché du travail: rapport du comité tripartite]

Copenhague: Finansministeriet, 2006
ISBN 87-7856-771-8

Le système danois de FEP est régulièrement analysé et évalué. Ce rapport analyse et évalue les efforts déployés par le système d'éducation et de formation des adultes par rapport aux enjeux futurs du marché du travail mondial. Le rapport fait quelques

suggestions visant à renforcer les compétences générales de la main-d'œuvre avec le soutien des salariés, des employeurs et du secteur public. Il s'agit du résumé d'un rapport intitulé *Lifelong qualifying and education for all on the working market* (Des qualifications et une formation tout au long de la vie pour tous sur le marché du travail).

<http://www.fm.dk/db/filarkiv/14295/sammenfatning.pdf>

Realkompetencevurdering i EUD: Praktiske muligheder / Steffen R. Søndergaard, Marianne Kragh, Elsebeth Pedersen.

[Évaluation des compétences réelles au sein de la FEP danoise: perspectives pratiques]

Copenhague: UVM, 2006, 62 p.

ISBN 87-603-2566-6;

En 2003, la législation danoise a ajouté la composante d'évaluation des compétences réelles aux plans de formation individuels. Cet ouvrage, destiné aux enseignants travaillant dans l'enseignement professionnel, se réfère à une série de qualifications de base permettant d'évaluer les compétences réelles des étudiants. Quelques idées sont mises en avant sur la façon dont l'évaluation peut intervenir dans la préparation d'un plan de formation individuel. Des études de cas sont examinées, représentant diverses catégories d'étudiants. L'ouvrage se réfère aux normes formelles d'évaluation des compétences réelles des élèves et fournit une bibliographie ainsi qu'une liste de sites web consacrés à ce sujet.

<http://pub.uvm.dk/2006/realkompetence/realkompetence.pdf>

DE Dialog in lernenden Organisationen: Dialog als Kernkompetenz zur Förderung kollektiver Intelligenz in organisationalen Lern- und Entwicklungsprojekten: Modellversuch / Doris Lau-Villinger.

[Dialoguer dans les organisations apprenantes: le dialogue en tant que compétence fondamentale pour promouvoir l'intelligence collective dans des projets d'apprentissage et de développement organisationnel: projet pilote]

Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB

Frankfurt: Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft, 2006, 133 p.

Le projet pilote lancé par l'Institut fédéral allemand de la formation professionnelle (BIBB) avait pour but de rechercher, avec les entreprises, des consultants et des chercheurs, la meilleure manière de renforcer les interactions basées sur le dialogue au sein des organisations et d'y conjuguer les processus de dialogue et de gestion des connaissances, tout en élucidant la façon dont le dia-

logue contribue à améliorer les processus de décision et de gestion dans l'entreprise. L'expérience et l'éclairage ainsi obtenus sont décrits en détail.

Dynamische Zeiten – langsamer Wandel: betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft / Volker Baethge-Kinsky, Ruth Holm et Knut Tullius.

[Dynamisme du présent – pesanteur du changement: le développement interne des compétences des travailleurs qualifiés dans les secteurs les plus actifs de l'économie allemande]

Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen – SOFI
Göttingen: SOFI, 2006, 577 p.

Le rapport final de la recherche dirigée par le professeur Martin Baethge et intitulée «Développement des compétences dans les entreprises allemandes: modalités, préalables et dynamiques du changement» (FKZ; LK 600.03) aborde notamment les questions suivantes: les perspectives du développement interne des compétences dans les secteurs les plus dynamiques de l'économie allemande; les différents secteurs productifs nécessitant un niveau élevé de compétences; le secteur des services, l'assistance clientèle, les conseils en gestion, le développement de logiciels, la gestion de projets informatiques et le développement de produits; le recrutement externe et la promotion interne, la formation externe et les stages en entreprise, la formation et l'enseignement professionnels continus; les tendances du développement des compétences en entreprise.

<http://www.sofi-goettingen.de/index.php?id=584>

Handlungskompetenz für mittlere Führungskräfte / Claus Drewes [et al.]

[Compétences professionnelles de l'encadrement intermédiaire]

Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB;
Gütersloh: Bertelsmann Verlag, 2006, 147 p.
ISBN 3-7639-1060-3

L'examen permettant d'obtenir la qualification de contremaître dans la métallurgie, modifié il y a quelques années, est basé sur les tâches réelles à accomplir dans l'entreprise. Ces dernières ont été définies au sein des entreprises concernées et réparties en tâches d'apprentissage structurées. La combinaison de plusieurs tâches constitue un processus apprenant cohérent, qui définit les compétences que doit posséder le personnel d'encadrement. Cet

article présente diverses manières d'aborder la question ainsi que diverses solutions, qui associent aux objectifs poursuivis par le nouvel examen les concepts didactiques appropriés.

Qualifikation als Standortfaktor: Ausbildung im erweiterten Europa.

[Qualification as a location factor: vocational training in an enlarged Europe.]

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung – KWB
Tagung der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. Hamburg.
2005

Bonn: KWB, 2006, 64 p.

L'élargissement de l'Union européenne et la création d'un espace européen de la formation représentent un défi considérable pour les États membres. Pour le système de formation professionnelle allemand, caractérisé par une intrication profonde entre la formation et les activités professionnelles, le défi consiste à garantir son attractivité pour les entreprises et les demandeurs d'emploi, face à une concurrence accrue, en s'appuyant sur d'autres systèmes et filières de formation. L'instauration d'études de *Bachelor* en trois ans aura également pour effet d'accroître la concurrence en vue de recruter les meilleurs demandeurs d'emploi. Étant donné l'évolution démographique, une intensification de la concurrence est à prévoir dans les années à venir. L'attractivité de la formation duale dans le contexte européen dépendra de manière déterminante des compétences que les jeunes adultes pourront apporter aux entreprises au terme de leur formation et des perspectives de carrière qu'ils peuvent discerner dans le système dual. Une condition importante à cet égard est la perméabilité entre les différentes formes d'acquisition des compétences. Un système de formation et de formation professionnelle allemand conçu en vue d'une perméabilité adéquate et de manière équilibrée offre également, sans aucun doute, de meilleures perspectives en ce qui concerne un positionnement européen et international approprié. «La qualification en tant qu'avantage local» et «la formation au sein d'une Europe élargie» sont au centre des contributions axées sur la pratique des groupes de travail des responsables de formation.

Schlüsselkompetenzen nach drei verschiedenen Ausbildungswegen im Vergleich: mit einer zusammenfassenden Einführung von Gisela Feller: Mitgebracht oder dazugelernt? / Kirstin Müller.

[Comparaison des compétences clés dans trois parcours différents – précédé d'une synthèse rédigée par Gisela Feller]

Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB
Bonn: BIBB, 2006, 155 p.
(Wissenschaftliche Diskussionspapiere / BIBB, 80)
ISBN 3-88555-789-4

Le système éducatif et le marché du travail accordent une grande importance aux compétences clés. Les informations recueillies dans le cadre du projet de recherche «Compétences clés et maintien dans la profession», conduit par l'université technique de Dresde sur les personnes ayant achevé leur formation dans l'un des trois dispositifs de formation suivants: cadre administratif (formation en alternance), cadre spécialisé dans les TIC (formation en établissement scolaire) et kinésithérapeute (spécialité paramédicale), ont été évaluées pour l'Institut fédéral allemand de la formation professionnelle (BIBB). Face à l'ampleur des déséquilibres actuels entre le marché de la formation et celui du travail, les résultats de cette recherche revêtent une importance capitale. En effet, une meilleure connaissance des compétences professionnelles requises permettra de mieux cibler leur promotion et d'améliorer, partant, le maintien dans la profession.

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_80_schluessselkompetenzen_im_vergleich.pdf

IE Draft policies and criteria for the inclusion in, or alignment with, the National Framework of Qualifications of the awards of certain awarding bodies.

[Propositions de politiques et critères d'inclusion ou d'harmonisation au sein du Cadre national des certifications pour certains titres délivrés par les organismes de certification]

National Qualifications Authority of Ireland – NQAI
Cork: NQAI, 2006, 23 p.

Cet article traite du dernier volet des politiques conçues pour établir le Cadre national des certifications (NQF) avant de passer à la mise en œuvre proprement dite. Ce volet concerne la reconnaissance des titres (ou des résultats d'apprentissage qui leur sont associés) délivrés par certains organismes de certification qui ne sont pas encore accrédités par le NQF, et les propositions de politiques à mener dans chaque cas. Il s'agit d'organismes étrangers opérant en Irlande, ou bien d'organismes irlandais qui délivrent des titres en se fondant sur des règlements particuliers, ou encore d'organismes irlandais chargés des professions réglementées, par exemple les professions du droit ou les experts comptables.

<http://www.nqai.ie/en/FrameworkDevelopment/File,1330,en.doc>

Towards the completion of Framework implementation in the Universities – a discussion paper.**[Finaliser la mise en œuvre du Cadre à l'université – document de travail]**

National Qualifications Authority of Ireland – NQAI

Dublin: NQAI, 2006, 23 p.

Le cadre auquel se réfère le titre de ce document est le Cadre national irlandais des certifications, dont l'introduction a commencé en 2003. Les titres de niveaux 7 à 10 du Cadre des certifications sont du ressort des universités. L'article invite à réfléchir sur un certain nombre de problèmes qui restent à résoudre afin de finaliser la mise en œuvre du Cadre des certifications dans les universités. Les questions essentielles à traiter concernent principalement les titres d'importance secondaire, tels que les certificats et diplômes qui ne figurent pas encore dans le Cadre des certifications; la nécessaire clarification des niveaux et des types de titres universitaires de niveaux 8 et 9 afin de garantir une dénomination uniforme de ces diplômes dans l'enseignement universitaire; la meilleure manière d'intégrer dans le Cadre des certifications les titres délivrés avant sa création.

<http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1183,en.doc>

FR Décret n° 2006-166 du 15 février 2006 relatif au comité de développement de la validation des acquis de l'expérience.

Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale;

Paris: Journal officiel, 2006, 4 p.

Le comité définit et met en œuvre les actions de promotion relatives à la validation des acquis de l'expérience et propose toutes mesures ou actions susceptibles de concourir au développement de la validation des acquis de l'expérience en favorisant les actions visant à simplifier les procédures; la mutualisation des moyens mis à disposition, notamment en proposant un schéma d'organisation territoriale optimisée; l'amélioration des méthodes d'orientation, d'accompagnement et de validation; la coordination des services statistiques et d'observation de la validation des acquis de l'expérience.

Le comité mobilise les partenaires nationaux et territoriaux de la validation des acquis de l'expérience.

<http://www.admi.net/jo/20060217/SOCF0610003D.html>

La VAE [validation des acquis de l'expérience], quand l'expérience vaut le diplôme / Sofia Adjas.

Adjas, Sofia

Paris: Demos, 2006, 168 p.

ISBN 2-915647-12-7;

La validation des acquis de l'expérience représente aujourd'hui une innovation importante dans le monde du travail et de l'éducation. Cette possibilité de diplômer l'expérience est en soi une révolution culturelle. Que dit la loi? Quelles sont les procédures à suivre? Qui finance? Qui valide? Comment introduire le dispositif en entreprise? Et, pour celle-ci, comment répondre efficacement à une demande de VAE?

IT Insegnare agli adulti: una professione in formazione.

[Enseigner aux adultes: profession formateur]

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori – ISFOL

Rome: Isfol, 2006, 73 p.

(1 libri del Fondo sociale europeo)

ISSN 1590-0002;

Cet ouvrage présente les résultats de la première étude d'envergure nationale sur les caractéristiques sociales et institutionnelles, les compétences, les besoins de formation et l'activité professionnelle des formateurs qui travaillent avec des adultes dans les centres de formation et d'éducation tout au long de la vie.

HU A kompetencia fogalma a szakképzésben és a foglalkoztatáspolitikában / Borbély Tibor Bors.

[Le concept de compétence dans les politiques d'enseignement professionnel et d'emploi]

Munkügyi Szemle, Vol.2006. No. 5, pp.22-26.

Budapest: Struktúra Munkügyi Kiadói Kft., 2006

Cette étude (qui fait partie d'une recherche plus large) tente d'introduire les différents concepts liés à la notion de compétence (notamment telle qu'elle est utilisée en psychologie, en pédagogie et dans l'administration publique). Le niveau et la qualité des compétences requises dans certaines professions ont beaucoup évolué ces dernières décennies. Les nouvelles technologies ont créé des économies fondées sur le caractère immédiat de la demande. Les systèmes de gestion des ressources humaines sont désormais axés sur les compétences, tandis que l'éducation des adultes

repose sur la formation par modules. En conclusion, l'étude fait quelques propositions visant à créer un service pour l'emploi axé sur les compétences.

NL **Matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs: instrument voor het ontwikkelen van beroepsonderwijs op basis van competenties / R. Wesselink [et al.].**

[Matrice pour un enseignement professionnel axé sur les compétences: un outil pour mettre en place un enseignement professionnel axé sur les compétences]

Wageningen: Universiteit Wageningen, 2005, 76 p.
ISBN 90-6754-997-5;

Cet ouvrage, destiné aux spécialistes de l'enseignement professionnel sur le terrain, présente un cadre pour la mise en œuvre d'un enseignement axé sur les compétences. Huit principes sont examinés, considérés essentiels à cet égard. Chaque principe comporte quatre phases de mise en œuvre, analysées en détail. Il en ressort une matrice pour la mise en œuvre, de l'enseignement professionnel axé sur les compétences, que les établissements scolaires pourront ensuite utiliser pour évaluer leur offre de formation et déterminer les améliorations à apporter dans le futur. À titre d'exemple, la brochure décrit trois cours d'enseignement professionnel agricole.

Derniers numéros en français

N° 37/2006

Recherche

- Offre de compétences en TIC au Royaume-Uni et en Allemagne: le défi aux entreprises et leur réponse
(Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman)
- Aptitude professionnelle: concept et construction sociale
(Mike Rigby, Enric Sanchis)

Analyse des politiques de FP

- La reconnaissance officielle des acquis de l'expérience professionnelle
(Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía, Esther Monterrubio Ariznabarreta)
- Deux ou trois filières d'enseignement professionnel? Bilan et situation actuelle en Espagne
(Rafael Merino)
- Apprentissage participatif par le travail: formation en apprentissage et enseignement supérieur à temps partiel
(Alison Fuller)
- Les observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle au Maghreb
(Bernard Fourcade)

Regard thématique

- Apprentissage et citoyenneté dans les organisations
(Massimo Tomassini)

N° 38/2006

Recherche

- Qualifiés pour la société de la connaissance et des services Les tendances qui déterminent les besoins futurs de formation initiale et continue
(Arthur Schneeberger)
- Comprendre le *e-learning*: une chance pour l'Europe?
(Gabi Reinmann)

Analyse des politiques de FP

- Les stages de formation professionnelle en Catalogne: un jeu entre la législation, les acteurs et le marché
(Josep F. Mària i Serrano)
- Promouvoir des projets innovants pour les jeunes faiblement qualifiés
(Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat, Ana María Calvo Sastre)

Études de cas

- EUROPASS-Formation Plus: Practicert
(Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne, Manfred Lukas, Detlef Pohl)
- Donnons-nous des chances de réussite, ou ne valorisons-nous que la productivité?
(Begoña de la Iglesia Mayol)
- Lancement d'un programme d'apprentissage en Syrie: première étape vers le changement
(Rebecca Warden)

ReferNet – Réseau européen de référence et d'expertise

Cedefop

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

A PO Box 22427,
GR-55102 Thessaloniki, Grèce
T (30) 2310 49 00 79
F (30) 2310 49 00 43
R M. Marc Willem,
E Marc.Willem@cedefop.europa.eu
W www.cedefop.europa.eu
www.trainingvillage.gr

OEIBF

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

A Biberstrasse 5/6, Vienne
Autriche
T (43-1) 310 33 34
F (43-1) 319 77 72
K M. Peter Schloegl
E peter.schloegl@oeibf.at
W http://www.oeibf.at
http://www.abf-austria.at

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding

A Kaizerlaan 11, Bruxelles
Belgique
T (32-2) 5061 321
F (32-2) 5061 561
K M. Reinald Van Weydeveltd
E reinald.van.weydeveltd@vdab.be
W http://www.vdab.be
http://www.refernet.be/

HRDA

Human Resource Development Authority of Cyprus

A Anavissou 2, Strovolos,
P.O. Box 25431, Nicosie
Chypre
T (357-22) 39 03 67
F (357-22) 42 85 22
K M. Yiannis Mourouzides
E y.mourouzides@hrdauth.org.cy
W http://www.hrdauth.org.cy
http://www.refernet.org.cy/

NUOV

Národní ústav odborného vzdělávání
National Institute of Technical and Vocational Education

A Weilova 1271/6, Prague 10
République tchèque
T (420-2) 74 02 23 41
F (420-2) 74 863 380
K M. Pavel Petrovic
E pavel.petrovic@nuov.cz
W http://www.nuov.cz/
http://www.refernet.cz/

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung

A Robert-Schumann-Platz 3
Bonn, Allemagne
T (49-228) 107 16 30
F (49-228) 107 29 71
K Mme Ute Hippach-Schneider
E hippach-schneider@bibb.de
W http://www.bibb.de
http://www.refernet.de/

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter

A Fiolstræde 44
Copenhague K, Danemark
T (45-33) 95 70 99
F (45-33) 95 70 01
K M. Svend-Erik Povelsen
E sep@ciriustmail.dk
W http://www.ciriustonline.dk
http://www.refernet.dk/

INNOVE

Elukestua Õppe Arendamise Sihtasutus

Foundation for Lifelong Learning Development
A Liivalaia 2, Tallinn
Estonie
T (372) 69 98 080
F (372) 69 98 081
K Mme Evelin Silla
E evelin.silla@innove.ee
W http://www.innove.ee
http://www.innove.ee/refernet/

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal

A Condesa de Venadito 9
Madrid, Espagne
T (34-91) 585 98 34
F (34-91) 585 98 19
K Mme María Luz de la Cuevas
Torresano
E mluz.cuevas@inem.es
W http://www.inem.es
http://www.inem.es/otras/
refernet/entrada.html

OPH

Opetushallitus
Finnish National Board of Education

A Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380, Helsinki, Finlande
T (358-9) 77 47 71 24
F (358-9) 77 47 78 65 or 69
K M. Matti Kyro
E matti.kyro@oph.fi
W http://www.oph.fi
http://www.oph.fi

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente

A 4, avenue du Stade de France
Saint Denis de la Plaine Cedex
France
T (33-1) 55.93.92.12
F (33-1) 55.93.17.25
K M. Régis Roussel
E r.roussel@centre-info.fr
W http://www.centre-info.fr/
http://www.centre-info.fr/
Le-reseau-REFER-France.html

OEEK

Όργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης/ Organisation for Vocational Education and Training

A Ethnikis Antistasis 41 and
Karamanoglou, Athènes, Grèce
T (30-210) 270 91 44
F (30-210) 277 18 29
K Mme Ermioni Barkaba
E tm.t-v@oEEK.gr
W http://www.oEEK.gr

OKM

Oktatásfejlesztési Observatory - Oktatási és Kulturális Minisztérium
Támogatáskezelő Igazgatósága
Observatory of Educational Development - Supportmanagement Directorate of Ministry of Education and Culture

A Bihari János utca 5, Budapest
Ongrie
T (36-1) 30 46 62 391
F (36-1) 30 13 242
K M. Tamás Köpeczi Bócz
E kopeczit@omai.hu
W http://www.omai.hu/
http://www.refernet.hu/

FÁS

Training and Employment Authority

A P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
Dublin 4, Irlande
T (353-1) 607 05 36
F (353-1) 607 06 34
K Mme Margaret Carey
E margaretm.carey@fas.ie
W http://www.fas.ie
http://www.fas.ie/refernet/

MENNT

Samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla, MENNT/ EDUCATE-Iceland

A Grensásvegur 16a
Reykjavík, Islande
T (354) 599 14 40
F (354) 599 14 01
K M. Arnbjörn Ólafsson
E arnbjorn@mennt.is
W http://www.mennt.is/
http://www.refernet.is/

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori

A Via G. B. Morgagni 33
Rome, Italie
T (39-06) 44 59 06 36
F (39-06) 44 59 06 39
K Mme Isabella Pitoni
E i.pitoni@isfol.it
W http://www.isfol.it
http://www.isfol.it/BASIS/web/
prod/document/DDD/rnet_
hompag.htm

AIC

Akadēmiskās Informācijas Centrs

Academic Information Centre
A Valnu iela 2, Riga, Lettonie
T (371-7) 22 51 55
F (371-7) 22 10 06
K Mme Baiba Ramina
E baiba@aic.lv
W Internet:http://www.aic.lv
http://www.aic.lv/refernet/

PMMC

Profesinio mokymo metodikos centras
Methodological Centre for Vocational Education and Training

A Gelezinio Vilko g. 12
Vilnius, Lituanie
T (370-5) 21 23 523
F (370-5) 24 98 183
K Mme Giedre Beleckiene
E giedre@pmmc.lt
W http://www.pmmc.lt
http://www.pmmc.lt/refernet/

MIN EDUC

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle
Service de la Formation professionnelle

A 29, rue Aldringen
Luxembourg, Luxembourg
T (352) 47 85 241
F (352) 47 41 16
K M. Jos Noesen
E jos.noesen@men.lu
W http://www.men.lu

MIN EDUC

Ministeru ta' l-Edukazzjoni, Żgħażżah u Xogħol

Ministry of Education, Youth and Employment
A Great Siege Road
Floriana, Malte
T (356-21) 22 81 94
F (356-21) 23 98 42
K Mme Margaret M. Ellul
E margaret.m.ellul@gov.mt
W http://www.education.gov.mt

Organisations associées

CINOP

Expertisecentrum - Centrum voor
Innovatie van Opleidingen
A Pettelaarpark - Postbus 1585
BP 's-Hertogenbosch, Pays-Bas
T (31-73) 680 07 27
F (31-73) 612 34 25
K M. Karel Visser
E kvisser@cinop.nl
W <http://www.cinop.nl>
[http://www.cinop.nl/projecten/
refernet/](http://www.cinop.nl/projecten/refernet/)

TI

Teknologisk Institutt
A Akersveien 24C
Oslo, Norvège
T (47-22) 86 50 00
F (47-22) 20 18 01
K M. Rolf Kristiansen
E rolf.kristiansen@teknologisk.no
W <http://www.teknologisk.no>
<http://www.refernet.no/>

BKKK

Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr
Co-operation Fund Foundation
A ul. Górno I ska 4A
Varsovie, Pologne
T (48-22) 62 53 937
F (48-22) 62 52 805
K Mme Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W <http://www.cofund.org.pl>
<http://www.refernet.pl/>

DGERT

Direcção-Geral do Emprego e das
Relações de Trabalho
Directorate General of Labour and
Social Solidarity
A Praça de Londres, n.º 2, 5º andar
Lisbonne, Portugal
T (351) 21 84 41 405
F (351) 21 84 41 466
K Mme Fernanda Ferreira
E fernanda.ferreira@dgert.mtss.
gov.pt
W <http://www.dgert.mtss.gov.pt>
<http://www.iqf.gov.pt/refernet/>

Skolverket

Sveriges nationella myndigatens
Skolverk
Swedish National Agency for Educa-
tion
A Kungsgatan 53
Stockholm, Suède
T (46-8) 52 73 32 87
F (46-8) 24 44 20
K M. Shawn Mendes
E shawn.mendes@skolverket.se
W <http://www.skolverket.se>

CP

Centra RS za poklicno izobrazevanje
State Institute of Vocational Educa-
tion
A Ob Zeleznici 16
Ljubljana, Slovénie
T (386-1) 586 42 23
F (386-1) 54 22 045
K Mme Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W <http://www.cpi.si>
<http://www.refernet.si/>

ŠIOV

Štátny inštitút odborného vzdelá-
vania / State Institute of Vocational
Education and Training
A Bellova 54/a, SK-831 01,
Bratislava Slovaquie
T (421-2) 54 77 67 74 (standard)
F (421-2) 54 77 67 74
K M. Juraj Vantuch
E sno@siiov.sk
W <http://www.cpi.si>
<http://www.siov.sk/refernet/>

QCA

Qualifications and Curriculum
Authority
A 83 Piccadilly
Londres, Royaume Uni
T (44-20) 75 09 55 55
F (44-20) 75 09 66 66
K M. Tom Leney
E leneyt@qca.org.uk
W <http://www.qca.org.uk>
<http://www.refernet.org.uk/>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de
investigación y documentación
sobre formación profesional
A Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo,
Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05

DG EAC

Direction générale de
l'éducation et de la culture
Commission européenne
A Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830

EFVET

European Forum of Technical
and Vocational Education and
Training
A Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 51 10 740
F (32-2) 51 10 756

ETF

Fondation européenne pour
la formation
A Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin, Italie
T (39-011) 630 22 22
F (39-011) 630 22 00
W www.etf.eu.int

European Schoolnet

A Rue de Trèves 61
B-1000 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 79 07 575
F (32-2) 79 07 585

EURYDICE

Le réseau d'information
sur l'éducation en Europe
A Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W www.eurydice.org

EVTA / AEFP

EVTA - European Vocational
Training Association
A Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W www.evta.net

ILO

International Labour Office
A 4 Route des Morillons
CH-1211 Genève, Suisse
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W www.ilo.org

KRIVET

The Korean Research Institut for
Vocational Education and
Training
A 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seoul, Corée
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W www.krivet.re.kr

NCVRRER

National Centre for Vocational
Education Research Ltd.
A P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade,
Australie
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W www.ncver.edu.au

OVTA

Overseas Vocational Training
Association
A 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japon
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W www.ovta.or.jp

UNEVOC

International Centre for
Technical and Vocational
Education and Training
Unesco-Unevoc
A Görresstr. 15
D-53113 Bonn, Allemagne
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 24 33 777
W www.unevoc.unesco.org

Revue européenne
de formation
professionnelle

Appel à contributions

Si vous souhaitez
nous envoyer un article,
veuillez contacter
Éric Fries Guggenheim
(rédacteur en chef) par
courrier électronique
à l'adresse suivante:
eric.friesguggenheim@
cedefop.europa.eu,
par téléphone
(30) 23 10 49 01 11
ou par fax
(30) 23 10 49 01 17.

La *Revue européenne de formation professionnelle* publie des articles rédigés par des chercheurs ou des spécialistes de la formation professionnelle et de l'emploi. Nous sommes en quête de contributions permettant à un vaste public de décideurs politiques, de chercheurs et de praticiens à l'échelle internationale d'être informés des résultats des recherches de haute qualité qui sont menées, notamment de la recherche comparative transnationale.

La *Revue européenne de formation professionnelle* est une publication indépendante, dont les articles sont soumis à une critique exigeante. Paraissant trois fois par an en espagnol, allemand, anglais, français et portugais, elle jouit d'une large diffusion à travers l'Europe, à la fois dans les États membres de l'Union européenne et au-delà de ses frontières.

La Revue est publiée par le Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). Elle vise à contribuer au débat et à la réflexion sur l'évolution de la formation et de l'enseignement professionnels, notamment en l'inscrivant dans une perspective européenne. La Revue publie des articles qui présentent des idées nouvelles, rendent compte des résultats de la recherche ou exposent les expériences et pratiques nationales ou européennes. Elle publie également des prises de position et des réactions à propos des questions liées à la formation et à l'enseignement professionnels.

Les articles proposés à la publication doivent être précis, tout en étant accessibles à un public large et varié. Ils doivent être suffisamment clairs pour être compris par des lecteurs d'origines et de cultures différentes, qui ne sont pas nécessairement familiarisés avec les systèmes de formation et d'enseignement professionnels d'autres pays. En d'autres termes, le lecteur devrait être en mesure de comprendre clairement le contexte et l'argumentation présentés, à la lumière de ses propres traditions et expériences.

Parallèlement à leur publication, les articles de la Revue paraissent sous la forme d'extraits sur Internet. Il est possible d'avoir un aperçu des numéros précédents à l'adresse suivante: http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/.

Les auteurs des articles peuvent les rédiger soit en leur nom propre, soit en tant que représentants d'une organisation. Les articles doivent comprendre entre 15 000 et 35 000 caractères (espaces non comprises). Ils peuvent être rédigés dans toutes les langues officielles de l'Union européenne, des pays candidats ou des pays de l'Espace économique européen.

Les articles doivent être transmis au Cedefop par courrier électronique (annexe au format Word), accompagnés d'une biographie succincte de l'auteur indiquant ses fonctions actuelles, d'un résumé pour le sommaire (45 mots au maximum), d'un résumé (entre 100 et 150 mots) et de 6 mots clés, en anglais et dans la langue de l'article, non présents dans le titre.

Tous les articles proposés seront examinés par le Comité de rédaction de la Revue, qui se réserve le droit de décider de leur publication et informer les auteurs de sa décision. Les articles publiés dans la Revue ne doivent pas nécessairement refléter le point de vue du Cedefop. Au contraire, la Revue offre la possibilité de présenter différentes analyses et des positions variées, voire contradictoires.

Compétence – l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue

Martin Mulder

RECHERCHE

Innovations dans la formation professionnelle et difficultés de leur fondement empirique

Reinhold Nickolaus, Bernd Knöll, Tobias Gschwendtner

La FEP basée sur les compétences selon les chercheurs néerlandais

Renate Wesselink, Harm Biemans, Martin Mulder, Elke van den Elsen

Savoir pratique et compétence d'action professionnelle

Felix Rauner

Compétences et enseignement supérieur professionnel: aujourd'hui et demain

Marcel van der Klink, Jo Boon, Kathleen Schlusmans

Formation en compétences socio-émotionnelles à travers les pratiques en entreprise

Juan Carlos Pérez-González, Elvira Repetto Talavera

La production et la destruction de la compétence individuelle: le rôle de l'expérience professionnelle

Fátima Suleman, Jean-Jacques Paul

Vers un cadre pour l'évaluation de la compétence d'enseignant

Erik Roelofs, Piet Sanders

ANALYSE COMPARATIVE

Les différentes façons d'aborder l'orientation «processus de travail» dans la définition des programmes d'études allemands

Martin Fischer, Waldemar Bauer



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tél. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.europa.eu
Page d'accueil: www.cedefop.europa.eu
Site web interactif: www.trainingvillage.gr



Office des publications

Publications.europa.eu

Prix au Luxembourg (TVA exclue)

Par numéro	EUR 12
Abonnement annuel	EUR 25