

Éducation et francophonie

La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance

Jordi L. Coiduras et Xavier Carrera

Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques
Volume 38, numéro 2, automne 2010

URI : id.erudit.org/iderudit/1002166ar

DOI : [10.7202/1002166ar](https://doi.org/10.7202/1002166ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN 0849-1089 (imprimé)
1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Coiduras, J. & Carrera, X. (2010). La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance. *Éducation et francophonie*, 38(2), 96–112. doi:10.7202/1002166ar

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2011

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance

Jordi L. COIDURAS

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Lleida, Catalogne, Espagne

Xavier CARRERA

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Lleida, Catalogne, Espagne

RÉSUMÉ

Lorsque l'on se propose d'étudier le développement de compétences dans des formations de l'enseignement supérieur, il nous semble important d'analyser les « éléments de preuve » que les étudiants peuvent apporter pour démontrer leur acquisition. Les productions en contexte professionnel et en situation scolaire peuvent servir de bases d'évaluation et orienter la démarche d'accompagnement des formateurs. Dans cette recherche, nous allons nous intéresser aux preuves de l'acquisition de compétences chez des étudiants de premier cycle universitaire en éducation sociale, travail social, éducation préscolaire et primaire d'une université espagnole lors de leur stage pratique. Le but est de proposer un modèle d'interprétation de la construction de compétences transversales dans les formations universitaires.

ABSTRACT

Building meaning around the notion of skill development in university work-study programs

Jordi L. COIDURAS
Université de Lleida, Catalogne, Spain
Xavier CARRERA
Université de Lleida, Catalogne, Spain

When asked to study skill development in higher education training, it seemed important to analyse the “evidence” that students could produce to demonstrate skill acquisition. Productions in the professional and academic context may be used as evaluation criteria and help orient the teacher-training process. In this study, we will be looking at proofs of skill acquisition among first cycle Spanish university students in social education, social work, and preschool and primary education during their practicums. The goal is to create an interpretation model for transversal skill building in teacher-training programs.

RESUMEN

La construcción del sentido en torno de la noción de competencia en dispositivos universitarios en alternancia

Jordi L. COIDURAS
Universidad de Lleida, Cataluña, España
Xavier CARRERA
Universidad de Lleida, Cataluña, España

Al proponernos estudiar el desarrollo de competencias en las formaciones en educación superior, nos pareció importante analizar los «elementos de prueba» que los estudiantes pueden aportar para demostrar sus adquisiciones. Las producciones en contexto profesional y en situación académica pueden servir de base a la evaluación y orientar el enfoque del acompañamiento de los formadores. En esta investigación nos interesaremos a las pruebas de la adquisición de competencias de los estudiantes de primer ciclo universitario en educación social, trabajo social, educación preescolar y primaria, de una universidad española durante el período de prácticas. El objetivo es proponer un modelo de interpretación de la construcción de competencias transversales en las formaciones universitarias.

Introduction

Depuis plusieurs décennies, l'approche par les compétences a marqué l'évolution curriculaire des différents systèmes éducatifs européens et nord-américains. De l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur, elle est devenue le leitmotiv de la modernisation de l'école et de l'université. Dans le cadre du développement d'un espace européen de l'enseignement supérieur, les universités européennes ont été incitées à adopter cette nouvelle orientation. Ainsi, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Lleida située en Espagne, dans la région de Catalogne, expérimente depuis plusieurs années une démarche d'évaluation des compétences transversales dans ses dispositifs professionnalisés de premier cycle en éducation sociale, travail social, éducation préscolaire et primaire. Les diplômes concernés se situent au niveau du *grado*, ce qui correspond au baccalauréat supérieur, à la licence ou au *bachelor degree*. Comme dans toute réforme éducative, nous pouvons interroger la manière dont ces étudiants s'approprient cette compétence logique. Dans cet article, après avoir fait un détour théorique sur la notion de compétences, nous proposons d'exposer et de discuter les résultats empiriques d'une recherche menée sur le sens attribué à cette notion de « compétences transversales » par les étudiants de ces programmes. Nous verrons que leurs représentations évoluent en fonction de leur avancée dans la formation et de leur vécu de stage.

La compétence : une notion polysémique

Dans la perspective traditionnelle du *curriculum*, la notion de compétence n'échappe pas à une pluralité de sens : technique et socio-interprétative. Sa conception la plus généralement admise à l'heure actuelle nous éloigne d'une définition simpliste où son évaluation se bornerait à un inventaire de conduites.

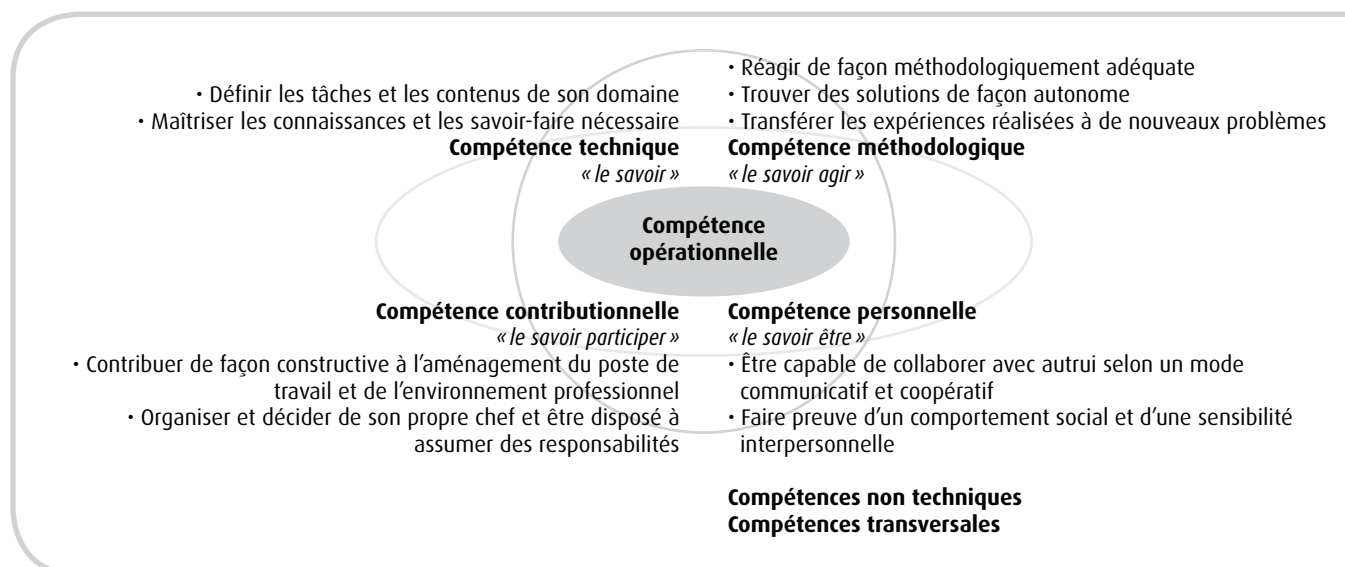
La compétence comme système

Selon une approche globale, la formation culturelle, les attitudes et les valeurs peuvent constituer une dimension importante du développement de compétences à l'université. Dans ce sens, différents auteurs définissent la compétence de façon intégrée comme un ensemble de savoirs, conduites, attitudes et habiletés, comme Bunk (1994 : 11) le fait : « [...] *posséder la compétence professionnelle, c'est disposer des connaissances, savoir-faire et aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession, pouvoir exécuter des tâches de façon autonome et flexible, être apte et disposé à intervenir dans l'élaboration de son environnement professionnel et de l'organisation du travail.* » Le Boterf (1994), dans une orientation plus constructiviste, considère que la compétence intervient au niveau de la sélection et de la mobilisation de savoirs, d'habiletés et de tout ce dont a besoin un individu pour atteindre des objectifs professionnels. Dans une autre définition plus récente, ce même auteur affirme : « *Une personne compétente sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources personnelles (connaissances,*

savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) et des ressources réseaux (banque de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.)» (Le Boterf, 2002 : 46).

Dans une perspective cognitiviste, la compétence est appréhendée comme la capacité de résoudre de façon efficace un problème dans un contexte spécifique. La personne qui agit de façon compétente a développé une aptitude mentale pour saisir et donner du sens aux événements, aux phénomènes, et construire des hypothèses pertinentes afin de gérer la variété des tâches. D'autres auteurs (Sarasola, 2000; Roe, 2002; Allen *et al.*, 2003; Perrenoud, 2004a) mettent en évidence le caractère multidimensionnel de l'objet. Ils considèrent la compétence comme une combinaison de savoirs, techniques, attitudes, dispositions et comportements orientés vers l'activité professionnelle. Bunk illustre cette multidimensionnalité en proposant quatre sortes de compétences : techniques (le savoir), méthodologiques (le savoir-faire), personnelles (savoir être) et contributionnelle (savoir participer). Cet auteur, comme d'ailleurs Sarasola (2000) ou Echevarría (1996), la définit, dans une logique d'action intégrante, comme l'ensemble des différentes compétences qui se présentent simultanément dans un contexte réel, tel qu'il est représenté dans la figure 1 :

Figure 1. **Spécificité et transversalité des compétences selon Bunk**



Cette compétence d'action est caractérisée par : 1) une façon de faire effective avec le niveau de qualité requis; 2) la résolution autonome et créative des problèmes qui apparaissent; 3) la collaboration dans l'organisation du travail et dans l'entourage socioprofessionnel. Ce principe d'action intégrante n'est pas très éloigné de l'invitation que lance Morin (2001) au monde universitaire pour l'apprentissage de la pensée complexe, la « reliance » des savoirs, etc. En effet, Le Boterf (2000) dénonce le risque d'une possible lecture simpliste de la compétence, qui serait vue comme une

somme de savoir-faire et de savoir-être ou comme une simple application de connaissances techniques ou pratiques. Il insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un assemblage de connaissances morcelées, mais d'un savoir arrangé non transmissible où le sujet est le protagoniste de sa construction, à partir de la mise en action de multiples connaissances spécialisées. D'après Le Boterf (2000), la personne compétente est celle qui sait construire des savoirs pour gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes. En ce sens-là, Perrenoud (1994) proposait de réserver la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes.

La construction de la compétence

L'alternance de contextes dans la formation supérieure favorise un processus interactif de développement professionnel à partir : 1) des activités proprement scolaires à l'université et 2) des activités professionnelles lors des stages. Cette mise en tension d'expériences différentes est un moyen d'acquérir les compétences d'un niveau supérieur. En effet, même si l'on ne peut pas totalement séparer la compétence du contexte spécifique où elle est mise en action, c'est la variété des expériences qui permet sa complexification. Les compétences constituent des schèmes de pensée qui permettent la sollicitation, la mobilisation et l'orchestration de ressources pertinentes, dans une situation complexe et en temps réel (Perrenoud, 2004a). Sa construction dépend largement d'un processus personnel de correction, d'autoévaluation des progrès dans le sens de résultats envisagés. La compétence se présente dans des situations non identiques mettant en jeu, de façon simultanée, des connaissances, des techniques et des façons d'agir. Sa construction suit un processus heuristique qui porte sur une multitude de situations-problèmes et qui permet le développement de réponses singulières. Pour Schön (1983, 1987), c'est ce qui distingue le professionnel expérimenté du novice : la conception de solutions sur mesure à partir de la lecture et de l'interprétation des différentes réalités perçues.

Dans cette perspective, les expériences concrètes doivent être promues et encouragées chez les étudiants afin de favoriser l'observation et la réflexion, le contraste avec la théorie. Elles doivent favoriser le développement « d'un savoir d'usage¹ » et, de ce fait, la modification des schémas de connaissances mobilisées, de même que le transfert et l'adaptation à de nouvelles expériences concrètes. Le modèle circulaire de l'apprentissage adulte de Kolb² (1981, 1985) met de cette façon l'accent sur l'élaboration et la création individuelles d'un répertoire de ses expériences.

-
1. Selon Barnett (1992; dans Brockbank et McGill, 2002), on peut affirmer que l'apprentissage supérieur exige de l'étudiant une pensée d'ordre supérieur où il doit développer la capacité de veiller sur lui-même et participer à un dialogue critique avec lui-même sur ce qu'il observe et pense ainsi que sur les connaissances acquises dans sa formation initiale.
 2. Il propose un processus qui prend sa source dans la réalité concrète, qu'on doit observer afin de repérer nos doutes, à partir de la situation-problème qui s'y présente, et de mettre en évidence ce qu'on sait et ce qu'on connaît mal. À ce moment-là, les contenus doivent élucider et éclaircir le problème pour trouver une ou plusieurs solutions alternatives à partir de ceux-ci. Enfin, ces contenus devraient pouvoir s'adapter à de nouvelles situations. Il y a eu six groupes de discussion : trois groupes de professionnels avec de l'expérience comme formateurs du terrain et trois groupes d'étudiants, sélectionnés pour avoir réalisé un bon travail dans leurs stages. Les séances ont été enregistrées en vue de l'analyse et du classement postérieur des discours.

Un répertoire qui, en tant que ressource, favorise l'interprétation, la prise de décisions et l'intervention devant de nouvelles situations. L'acquisition ne se produit pas tout simplement par le *Learning-by-doing*, puisque, outre la création d'automatismes, il faut encore la construction et le développement de schèmes de pensée transférables et adaptables à de nouvelles situations.

Pour les étudiants en stage, les processus d'analyse, de réflexion, de résolution de problèmes et de prise de décisions peuvent être facilités par l'utilisation en autonomie de certains supports universitaires et professionnels. Durant cette phase, il est possible de convenir d'un répertoire embryonnaire d'expériences moins complexes que celles des professionnels expérimentés. Il n'en demeure pas moins que les praticiens novices ont leurs raisons pour agir, choisir, recruter des ressources, construire et bricoler des réponses à partir de l'interprétation des situations-problèmes auxquelles ils se heurtent. Ce postulat implique que l'on peut considérer l'étudiant en stage également comme un professionnel réflexif, un acteur compétent, ainsi que Malo (2008) l'affirme dans son approche du savoir professionnel en enseignement. Ainsi, selon nous, il faut entrevoir l'acquisition de la compétence comme à la fois une construction personnelle, par le contact et l'immersion dans un cadre réel, et un processus individuel où chaque étudiant règle, à partir de ses succès et de ses erreurs, une façon particulière de l'exercer en situation professionnelle.

Le recours aux compétences transversales dans des formations en éducation

Il existe un large consensus sur le besoin d'incorporer à la formation universitaire les compétences à caractère général ou transversal, non technique et non spécifique. En Amérique du Sud, il est maintenant courant de distinguer les compétences générales des compétences spécifiques et des compétences transversales dans l'enseignement universitaire (Carrera *et al.*, 2007). En Espagne, l'intégration des compétences transversales dans les stages des différents cursus d'études de la Faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Lleida (UdL) s'est effectuée en deux étapes : l'identification et la délimitation des compétences transversales, puis leur intégration dans les stages.

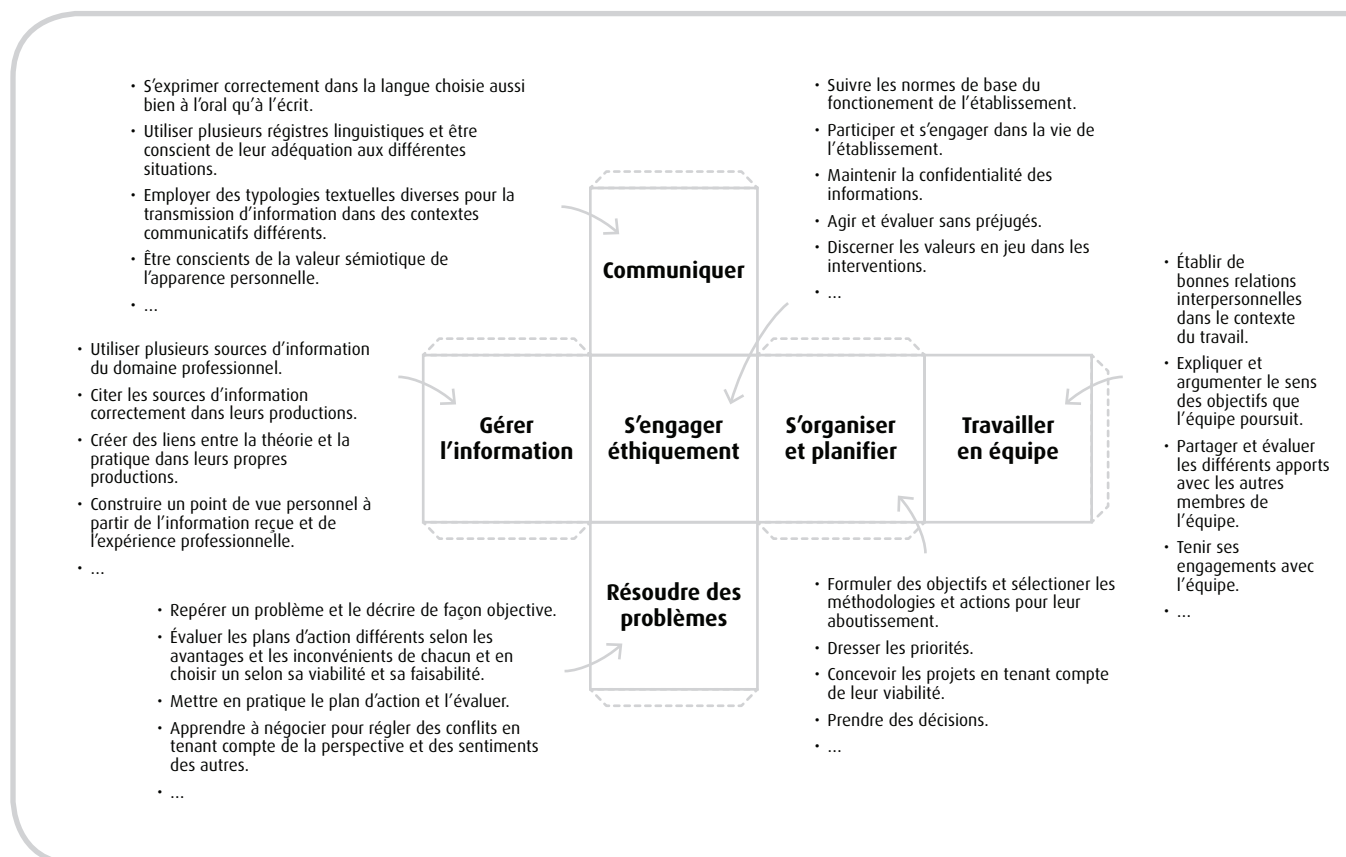
Dans un premier temps, il fallait établir des repères communs sur ce que l'étudiant devrait développer lors de ses stages professionnels tout au long de sa formation initiale. À partir de huit filières de premier cycle, ce processus d'identification a suivi un processus qui impliquait les différents acteurs des secteurs concernés. Du point de vue méthodologique, nous nous sommes inspirés des propositions de Houston (1990) :

- **Comprendre la perception professionnelle**, en interrogeant, dans le cadre de groupes de discussion, le collectif de professionnels (instituteurs, éducateurs et travailleurs sociaux) des établissements partenaires et un groupe de professeurs de la Faculté d'éducation ayant des responsabilités dans le suivi de stages.

- **Étudier plusieurs modèles conceptuels** portant sur les compétences requises dans les métiers de l'humain et l'analyse de différentes offres d'universités nationales et étrangères.
- **Analyser les expériences antérieures** dans la même faculté et dans d'autres centres de formation supérieure qui appliquent l'alternance de contextes dans la formation initiale.
- **Recueillir l'avis des étudiants** qui ont réalisé les stages afin de mettre en évidence les points forts et les points faibles de leur expérience.
- **Intégrer les besoins de la société** exprimés de façon indirecte à partir de l'analyse de documents comme le rapport Tuning (Gonzalez et Wagenaar, 2003) et les livres blancs des filières de formation d'instituteurs, d'éducateurs sociaux et de travailleurs sociaux (MEC, 2004).

Le résultat est la conception d'un référentiel de six compétences transversales (figure 2) où la compétence éthique occupe une position clé. En outre, pour chacune d'entre elles, on définit un ensemble de descripteurs, visant une compréhension générale de leur sens pour le trio d'intervenants : l'étudiant, le tuteur professionnel et le superviseur universitaire. Le caractère général de ce référentiel lui permet d'être utilisé dans les différentes filières.

Figure 2. **Référentiel de compétences transversales**



La complexité de l'autoévaluation et de l'évaluation dans une formation par les compétences

L'alternance en formation est une situation privilégiée pour l'acquisition de compétences. En matière de validation, c'est une opportunité de triangulation des informations provenant de l'étudiant, du tuteur professionnel et du superviseur universitaire. En vue d'améliorer l'efficacité des stages, il nous semble important de mieux connaître les indicateurs significatifs d'acquisition de ces compétences.

L'évaluation et l'autoévaluation des compétences transversales lors des stages

Selon nous, l'évaluation de la compétence est étroitement liée à la manière dont les étudiants se la représentent et aux types d'activités qu'ils seront incités à développer en vue de son acquisition. Ainsi, le sens même du terme compétence conditionne son évaluation et celle-ci oriente les étudiants dans les apprentissages qu'ils vont faire.

Une vision restreinte du terme compétence rejette sa dimension culturelle, la réduisant à une série de micro-actes que le sujet doit réaliser pour démontrer son acquis. Il s'agit d'une vision behavioriste, qui restreint son évaluation à une liste d'indicateurs comportementaux. En revanche, d'un point de vue socio-interprétatif, la compétence pourrait être inférée du résultat global d'une série d'actions face à une situation-problème. Ces deux visions correspondent aux approches techniques et socioconstructivistes du curriculum :

Perspective technique	Perspective socioconstructiviste
Accomplissement de tâches précises	Résolution de situations
Exécution de tâches simples selon des standards établis	Acte complexe
Ensemble d'habiletés	Savoir agir et réfléchir
Behaviorisme	Cognitivism et constructivisme

(Cano, 2008)

La tradition universitaire s'est surtout inscrite dans une perspective technique du curriculum, c'est-à-dire dans l'évaluation de connaissances déclaratives faciles à évaluer. Selon nous, cette orientation a entraîné un engouement pour l'évaluation de tâches de bas niveau. *A contrario*, l'évaluation des compétences dans la formation d'enseignants, d'éducateurs sociaux et de travailleurs sociaux doit être considérée non pas comme un contrôle de l'exécution de tâches, mais comme l'élaboration d'éléments de preuve relatifs à la réalisation d'une activité professionnelle. On ne peut, à cette fin, s'appuyer uniquement sur des standards isolés. Il nous faut les penser de manière intégrée dans les contextes scolaires et professionnels en question. Perrenoud (2004a) nous met en garde contre une fragmentation excessive des composantes de la compétence. À trop vouloir analyser celle-ci et la décomposer, on risque tout simplement de la perdre de vue.

Les éléments de preuve de la construction du sens de compétence

L'appropriation du sens de la compétence implique deux processus parallèles et interactifs : l'un, intrapersonnel, par lequel l'étudiant interprète, s'observe lors d'activités professionnelles et s'autoévalue et l'autre, interpersonnel, où le dialogue avec les tuteurs de terrain et les pairs appuie l'argumentation, l'éclaircissement et l'évaluation portant sur des repères et des critères externes.

L'observation de l'intervention des étudiants dans le contexte de stages est une source d'informations nécessaire au suivi de la construction de la compétence. Avec un système de registres ou d'échelles, les tuteurs professionnels remarquent les différents éléments considérés comme critiques et significatifs et les utilisent comme indicateurs de l'apprentissage et du développement professionnel. Cependant, seule une vision experte peut déchiffrer la situation d'apprentissage dans un contexte de travail. En effet, il arrive rarement que les superviseurs universitaires approfondissent les situations professionnelles vécues. D'ailleurs, le poids important des examens dans les dispositifs fait que ces situations sont souvent sous-utilisées pédagogiquement.

Dans la plupart des cas, la triangulation d'informations et l'analyse des productions des étudiants sont des stratégies fonctionnelles visant à renseigner sur des aspects invisibles à l'observation directe. Les productions formalisées de l'étudiant sont des preuves indirectes de l'acquisition de compétences transversales.

Dans le cadre de cette étude, on considère comme un élément de preuve tout ce qui démontrerait l'effectivité d'un comportement professionnel décrit selon le modèle des compétences transversales. On peut rapporter deux sortes de preuves :

- les preuves directes qui signalent l'acquisition réelle de compétences à partir de l'action professionnelle;
- les preuves indirectes, qui apportent des informations complémentaires et additionnelles, comme celles qui sont issues de productions formelles : notes de lectures, exposés, journal de bord, portfolios, enregistrements audiovisuels, notes du tuteur, rapports d'activités, etc.

Le but de notre étude est de nous pencher sur les preuves que les étudiants présentent au début de leurs stages et sur celles qu'ils présentent à la fin de leur cursus de formation pour démontrer l'acquisition de ces compétences transversales. On envisage de connaître et d'illustrer la façon dont les étudiants expliquent le sens qu'ils attribuent à la compétence à partir du contenu de leur argumentation. Nous verrons que leur argumentation évoluera durant leur cursus de formation.

Le dispositif de recherche

Le dispositif de recherche a pris la forme d'une étude descriptive sur une population de 273 étudiants de la dernière promotion qui effectuent des stages dans des établissements scolaires et des centres sociaux. Cette recherche s'est basée sur un échantillon de 110 étudiants : 20 d'éducation sociale, 70 d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et 20 de travail social.

La collecte de données a été menée en trois temps :

- Au début du stage, on demande aux étudiants d'anticiper les éléments de preuve qu'ils vont apporter pour justifier les compétences développées.
- À la fin de cette période, ils reprennent ces éléments de preuve et en donnent un contenu plus concret à partir des actions les plus significatives qui illustrent leurs apprentissages.
- On réalise en outre d'autres entretiens avec certains d'entre eux afin d'obtenir de l'information complémentaire sur leurs témoignages lors des deux premiers temps.

L'information recueillie auprès des étudiants est de nature discursive. C'est pourquoi nous avons décidé de faire une analyse de contenu de leurs expressions. Cette analyse a pour but de décrire et d'interpréter leur discours et leur raisonnement à l'égard des expériences vécues et des apprentissages réalisés. Dans ce sens, cette recherche à partir des représentations des étudiants s'inscrit dans une vision de la formation considérée comme un processus interactif, où l'expression de leurs réflexions et de leurs expériences est un pilier fondamental de l'amélioration du système. De plus, on peut affirmer que son intérêt didactique est incontestable, puisque les représentations et interprétations des étudiants agissent sur le processus d'apprentissage.

À la suite d'un premier traitement des entretiens, cinq catégories se profilent : prévision et manifestation de preuves, types de registres, preuves-produit et preuves-processus, preuves externes et preuves autobiographiques, connaissances des compétences. On utilise ces catégories pour une analyse en profondeur, ce qui permet de dégager les informations les plus significatives données par les étudiants. Dans le paragraphe suivant, nous présentons, en guise de présentation et discussion de résultats, une sélection et synthèse des manifestations les plus révélatrices.

Les représentations des étudiants sur les preuves de compétences

En vue de mieux connaître les représentations de la construction de la compétence, nous présentons une synthèse des réponses tirées des entretiens menés avec des étudiants.

Les productions de l'étudiant considérées comme des éléments de preuve de la compétence

Au début des stages, les manifestations de la compétence sont essentiellement une énumération de principes ou d'éléments qui expliquent la compétence, loin de sa concrétisation. En général, au premier abord, les étudiants envisagent des démonstrations plus théoriques et abstraites comme principes qui dirigent l'action.

«Je compte mettre en évidence la justification des registres communicatifs employés dans les entretiens avec plusieurs interlocuteurs (professionnels,

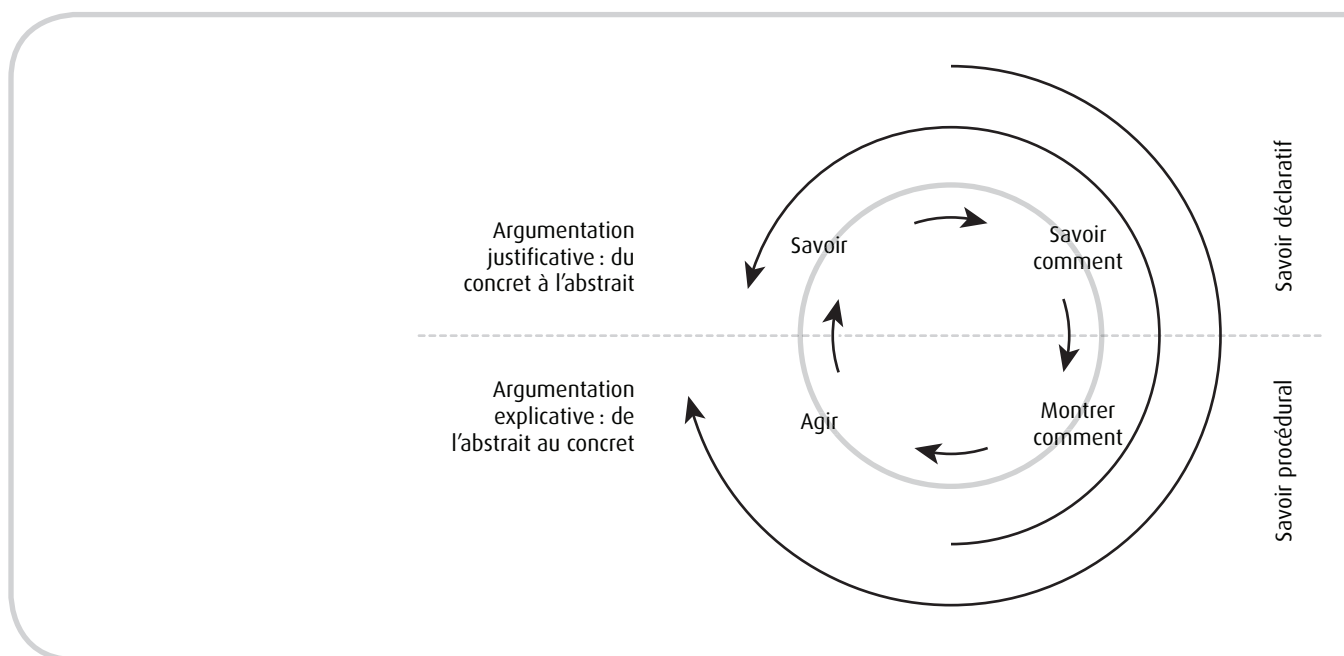
familles et élèves) et celle du traitement de l'information.» (Joan, enseignement des langues)

«Je vais rendre compte des activités développées et de leur relation avec les cadres théoriques déployés. Toutes les expériences auront des références aux contenus étudiés à l'université.» (Maria, éducation physique)

«... finalement mon engagement éthique sera perçu dans mes actions quotidiennes. [...] Je peux, par ailleurs, démontrer mon implication dans mes rapports écrits [...], notamment à travers mon argumentation. [...] Il faudra aussi l'observation et la valorisation de mes superviseurs et formateurs du terrain» (Dolorès, travail social)

À la fin des stages, les étudiants sont plus enclins à argumenter sur, à l'aide de productions spécifiques, les compétences dans des situations professionnelles vécues. Ils articulent un discours argumentatif – du concret à l'abstrait, dans un sens d'analyse ascendante de la pratique à la théorie –, tel qu'il est représenté dans la figure 3, selon une adaptation de Miller³ (1990).

Figure 3. **Sens de l'argumentation de la compétence**



3. Miller définit un modèle pour l'évaluation de la compétence professionnelle comme une pyramide de quatre niveaux. Dans les deux niveaux de la base, on place les connaissances (savoir) et la façon dont on les emploie dans des cas de figure précis (savoir comment). Dans le niveau contigu supérieur (montrer comment) se situe la compétence lorsqu'elle est mesurée dans des milieux « *in vitro* » (simulés) et où le professionnel doit démontrer tout ce dont il est capable. Au sommet se trouve l'accomplissement (faire) ou ce que le professionnel fait réellement dans un contexte réel, indépendamment de ce qu'il prouve être capable de faire (compétence).

« Confronté à des situations problématiques, j'ai envisagé plusieurs alternatives et attitudes professionnelles. J'ai justifié la décision finale sur la base de points forts et faibles ainsi que sur des critères éthiques. » (Pere, éducation sociale)

« Je démontre ma compétence dans le travail en équipe, en acceptant des responsabilités précises lors des activités d'appui à l'apprentissage de la lecto-écriture de deux élèves, de façon coordonnée avec d'autres professionnels de l'établissement. Et je peux argumenter les décisions prises par l'équipe et les interventions complémentaires réalisées avec ces élèves. » (Pau, adaptation scolaire)

La connaissance d'expériences vécues dans des années antérieures pourrait favoriser une prévision beaucoup plus concrète, à partir d'un éventail élargi des manifestations de la compétence et des productions requises au niveau des cursus supérieurs. Les activités discursives sur ces productions peuvent être une stratégie adéquate pour mieux rapprocher les étudiants du concept de preuve de compétence et de l'hétérogénéité de ses possibilités de manifestation. C'est en stage que la vieille dichotomie entre théorie et pratique est mise en évidence, mais elle reste également la stratégie privilégiée pour transformer les savoirs (Ronveaux et Cordonier, 2007). On ne peut pas oublier, bien évidemment, que le rôle de l'accompagnement de l'enseignant superviseur est essentiel pour assurer ce rôle de remédiation, de conseil et d'aide à la réflexion.

Types de registres

Il y a une majorité de recours à des registres écrits (mémoire, journal, rapport, documents professionnels...) et oraux. Tant au début qu'à la fin des stages, ils déploient une connaissance plus large des variables présentes grâce à ces modes de communication⁴. Quoique la lecture et l'écriture audiovisuelles ainsi que l'usage d'outils multimédiatiques fassent souvent partie des habitudes universitaires, la présence de ces ressources est bien plus faible en situation professionnelle.

Il n'est possible de garantir une représentation multimodale de la compétence que lorsque les propositions de tâches dans les guides comprennent l'utilisation de plusieurs technologies. Au-delà de l'alphabétisation technologique, il est nécessaire d'intégrer les outils télématiques dans les habitudes des différents dispositifs, comme exigence sociale pour les nouveaux professionnels.

4. Éventuellement, on peut utiliser d'autres formats de représentation de la compétence: cartes conceptuelles, blogues, diaporamas, vidéos d'appui, affiches, mises en scène, emploi d'éléments en 3D, exposition et itinéraire de productions... Ces formats ne se sont pas pour autant intégrés dans les mœurs et les stratégies communicatives des étudiants.

Les moments : preuves-produit et preuves-processus

Plusieurs auteurs affirment que les preuves sont des produits finaux dans un processus d'apprentissage (voir entre autres Sunstein et Lovell, 2000; Blanch *et al.*). On doit comprendre cette idée en termes de processus, comme un ensemble d'essais non triviaux, à des moments différents de la formation.

« Chaque scénario préparatoire des entretiens que j'ai réalisés témoigne de la prévision de la situation, de la thématique et des objectifs [...] le développement de ces scénarios et les résultats des entretiens démontrent une progression significative au long de mes 12 semaines en stage. » (Georgina, éducation sociale)

Au début des stages, les étudiants ont une vision plus proche du produit final dans lequel l'acquisition des compétences peut s'illustrer au moyen d'un rapport de fin d'études où seraient consignées des réalisations professionnelles (mémoire, conception de programmes et d'unités didactiques, productions d'élèves au cours des stages...). Cependant, une fois les stages terminés, ils rapportent des réalisations du « pendant » comme des sortes de livraisons partielles de preuves de compétences au même titre que les journaux de bord, les registres d'observation, etc. Cette deuxième perspective, plus cohérente, met également l'accent sur le processus. Elle devrait être devancée et visualisée par les étudiants qui commencent leurs stages pour encourager une évaluation et une autoévaluation formatives pertinentes.

Preuves externes et preuves autobiographiques

Les étudiants insistent au début sur leur propre évaluation des compétences, mais à la fin du stage ils reconnaissent la participation indispensable des tuteurs de terrain et des superviseurs de l'université pour objectiver cette acquisition. Ils se demandent d'ailleurs comment ils pourraient démontrer autrement l'engagement éthique. Ainsi, les rapports avec les tuteurs de terrain sont largement valorisés et, dans la plupart des cas, ces derniers bénéficient d'une crédibilité supérieure à celle des évaluateurs universitaires. C'est ce que l'on peut déduire de la faible présence du superviseur universitaire dans leurs réponses.

Comme absence remarquable, on mentionne celle des avis des pairs, que l'on peut expliquer par une toujours faible pratique de la coévaluation à l'université. Une façon de promouvoir le travail coopératif serait de considérer la coévaluation à l'égard de la communication, de l'implication, de la contribution aux conditions de travail et de la coordination comme une mesure possible du travail en équipe.

Connaissance des compétences.

Les étudiants démontrent la connaissance des compétences transversales, sur lesquelles ils sont interrogés, en employant des éléments qui les définissent et les caractérisent. La compétence « s'engager éthiquement » est un autre cas de figure où les étudiants sont placés plutôt dans un cadre abstrait, notamment ceux de l'éducation préscolaire et du primaire, dont l'activité professionnelle est réglementée essentiellement par l'administration, et non pas par le code déontologique d'une profession.

Parmi les productions des étudiants les plus utilisées pour illustrer cette compétence, on trouve le respect de l'emploi du temps et de la réglementation de l'établissement, la confidentialité de l'information concernant les usagers des services sociaux et les élèves des établissements scolaires, ainsi que la protection de leur image lors de l'utilisation de matériel audiovisuel. L'absence de manifestations sur les principes fondamentaux des règles déontologiques⁵ nous paraît cohérente avec leur faible présence actuelle dans les programmes de formation à l'enseignement dans notre pays.

La perspective des compétences est également nouvelle pour la plus grande partie des étudiants qui ont reçu un enseignement basé sur une didactique par objectifs. Au cours de leur formation supérieure, ils se situent devant un changement de paradigme, ce qui exige des enseignants superviseurs des stages un accompagnement à l'autoévaluation et à la coresponsabilité de la formation.

Conclusion

La formation par compétences place l'étudiant dans une position de totale responsabilité à l'égard de son apprentissage, ce qui fait de l'autoévaluation une stratégie de métacognition indispensable au développement professionnel. L'enseignement supérieur devrait favoriser la capacité des étudiants à s'autoévaluer au cours de leur développement personnel et professionnel dans les milieux de travail où ils interviennent, agissent, mobilisent des connaissances, des expériences antérieures, des aptitudes affectives, perceptives, cognitives et motrices. L'autoévaluation permet aussi le développement d'une compétence de communication, car les étudiants sont incités à argumenter en fonction de leurs productions et de leurs expériences vécues. Certes, l'autoévaluation ne peut en aucun cas remplacer l'évaluation du superviseur universitaire et du tuteur de terrain. Cependant, la certification de la compétence moyennant l'observation directe, la lecture de rapports, le suivi du carnet de bord, entre autres, a une valeur limitée si l'on ne tient pas compte de la capacité des étudiants à interpréter leurs propres compétences et à connaître en fin de compte leurs points forts et leurs points faibles.

Dans une relation étroite entre la compréhension de la compétence et sa manifestation, on observe que la façon dont les étudiants emploient la notion de « preuve de compétence » s'inscrit dans un *continuum* de différents niveaux d'abstraction : au début, le sens attribué est proche de l'énoncé formel, puis, au fur et à mesure, la notion est illustrée par l'énumération d'un ensemble d'événements plus concrets et observables. À la fin du cursus, l'argumentation est d'abord empirique, c'est-à-dire que la compétence est prouvée à partir de réalisations concrètes que l'étudiant essaie ensuite de rattacher à des définitions formelles. Les preuves présentées se placeraient, selon les propos de Miller (1990), entre *le savoir* et *le faire*. Ainsi, les productions des étudiants se manifestent entre deux pôles : l'un, très proche de la compétence comme énoncé abstrait, et l'autre, dans la réalisation et la production réelle dans un

5. Principes de respect de la personne, de bienfaisance, justice, autonomie.

contexte d'action. Dans une perspective socioconstructiviste, et au regard de ce *continuum*, on considère comme opportun de solliciter les étudiants sur une argumentation avec deux orientations réversibles :

1. Un parcours argumentatif et justificatif, allant du concret à l'abstrait, qui porterait sur *le pourquoi*, et
2. Un deuxième parcours, explicatif de l'abstrait au concret, portant sur *le comment*.

La présentation des productions doit considérer, d'une part, le besoin de se borner aux compétences concernées et, de l'autre, celui de rendre possible l'expression individuelle et singulière de chacun des étudiants lors de la démonstration de leur acquisition. De ce fait, on ne peut promouvoir une modalité standard d'évaluation des compétences qui rende homogènes les résultats et qui permette une approche statistique, car il est nécessaire de favoriser la pensée divergente et authentique de chacun des étudiants. La proposition peut ainsi être mixte : une série de contenus fixés doivent être documentés et une série d'éléments additionnels (de contenu et de forme) permettent l'expression singulière. Par ailleurs, dans les deux cas, il est possible de définir des activités ouvertes, ayant plusieurs possibilités de résolution.

La communication de standards aux étudiants peut se réaliser par la création de guides écrits et de rubriques d'évaluation qui montrent plusieurs niveaux de complexité cognitive, narrative, réflexive, grâce à la présentation d'exemples de preuves de compétences d'étudiants des promotions précédentes; le but étant de les commenter et de les examiner au sein d'activités en groupe. De cette manière, on peut appuyer l'entraînement des étudiants à l'argumentation lors d'une discussion sur les apprentissages réalisés et l'atteinte de la compétence.

L'autoévaluation, à l'aide des stratégies de pratique réflexive, favorise la construction du sens de la compétence dans l'alternance de contextes formatifs. Pour ce faire, il faut que l'enseignant qui a des responsabilités de suivi des stages s'interroge sur les principes de « processus » comme modalité d'intervention dans l'apprentissage (Stenhouse, 1984)⁶ : (a) les opportunités que les étudiants utilisent pour confronter des idées, les examiner et argumenter à leur égard dans une logique *coévaluative* et *autoévaluative*; (b) la façon dont les étudiants sont appuyés face à la contradiction ou à la divergence à l'égard d'autrui; (c) les stratégies dont on se sert pour réussir des discussions authentiques et pertinentes sur la construction de la compétence.

L'autoévaluation n'est pas une habileté mécanique. Elle nécessite aussi un apprentissage. Lors de l'analyse de ses compétences, l'étudiant met en jeu également une intelligence pratique en faisant émerger les connaissances acquises sur l'action. Cet apprentissage favorise le développement d'une métacognition (Barnet, 1992) et d'aptitudes de formation tout au long de la vie. Il s'agit de faire croître la conscience de son influence sur son propre apprentissage et de s'exercer à des processus de

6. Dans le cadre de l'autoévaluation et de la coévaluation, dans l'enseignement supérieur, on estime d'une grande valeur les méthodes rassemblant les processus d'interaction et de discussion qui favorisent le débat raisonné et critique des participants.

réflexion et de prise de décisions professionnels. Les professionnels les plus conscients de leur propre pratique, c'est-à-dire ceux qui s'autoévaluent et réfléchissent sur leurs actions, seront également ceux qui sauront déployer davantage de répertoires d'habiletés et de stratégies.

Références bibliographiques

- ALLEN, J., RAMAEKERS, G. et VAN DER VELDEN, R. (2003). La medición de las competencias de los titulados superiores. Dans Javier Vida García (dir.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Salamanca : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Consejo de Coordinación universitaria).
- BROCKBANK, A. et MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid : Morata.
- BUNK, G. P. (1994). Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne. *Revue européenne de formation professionnelle*, 1. [En ligne].
[http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_fr_bunk.pdf] (Consulté le 14 juin 2010).
- CANO, E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.
- CARRERA, X. et al. (2007). *Marco conceptual y pedagógico para la implementación de la Formación por Proyectos en el SENA*. Bogotá : SENA-Didáctica.
- COIDURAS, J. (2009). Escuela y Universidad, contextos en alternancia para la formación de docentes. *Organización y Gestión*, 3, mai-juin.
- ECHEVARRÍA, B. (1996). Socioeconomía de les professions. Dans B. Echevarría, *Orientació professional*. Barcelona : Universitat Oberta de Catalunya.
- GONZÁLEZ, J. Y. et WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Technical Report*. [En ligne].
[<http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>] (Consulté le 14 juin 2010).
- HAGAR, P., GONCZI, A. et ATHANASOU, J. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19(1), 3-16.
- HOUSTON (1990). Competency-based Teacher Education (CBTE). Dans T. Husen et T. N. Postlethwaite (dir.), *Enciclopedia Internacional of Educación*, t. IV (p. 2717-2727). Barcelona : Vicens Vives.

- KOLB, D. (1981). Experiential learning theory and the learning style inventory: A reply to Friedman and Stumpf. *Academy of Management Review*, 6(2), 289-296.
- KOLB, D. (1985). *Learning-style Inventory*. Boston: McBer & Company.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2002). *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Gestión 2002. Training Club – PISE.
- MALO, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif. Dans E. Correa et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement* (p. 103-124). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MILLER, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, S63-S67.
- MEC – ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC – ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC – ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO. [En ligne].
[<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>] (Consulté le 14 juin 2010).
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESE
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESE
- ROE, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3).
- RONVEAUX, C. et CORDONIER, N. (2007). L'alternance au service des objets de savoirs disciplinaires, de l'objet de formation à l'objet d'enseignement. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- SARASOLA, L. (2000). *La competencia de acción como nuevo referente profesional: Ajustes terminológicos, conceptuales y funcionalidad del concepto*. Proyecto docente. Lección Magistral. Unidad 1. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- SUNSTEIN, B. S. et LOVELL, J. H. (dir.) (2000). *The Portfolio Standard. How Students Can Show Us What They Know and Are Able to Do*. Portsmouth: Heineman.