

**ÉCOLE DOCTORALE 519-SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES-PERSPECTIVES
EUROPEENNES**

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la Communication
(LISEC – EA 2310)

THÈSE présentée par :
Bérangère LAROUDIE

soutenue le : 23 janvier 2019

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline : Sciences de l'éducation

**Contribution de la pédagogie par les
compétences à la motivation, à la
réussite et à l'adaptation
professionnelle de l'étudiant dans les
formations du secteur sanitaire et
social en France**

THÈSE dirigée par :

M. Guy TCHIBOZO
M. Pascal MARQUET

Professeur, Université de Limoges, LISEC-Strasbourg
Professeur, Université de Strasbourg, LISEC-Strasbourg

RAPPORTEURS :

Mme Emmanuelle ANNOOT
M. Jérôme ENEAU

Professeure, Université de Rouen
Professeur, Université de Rennes 2

A mes parents

Remerciements

REMERCIEMENTS

Je tiens à placer en tête de mes remerciements celui qui m'a épaulée avec une attention constante tout au long de ce travail, mon Directeur Monsieur Tchibozo. Un immense merci pour sa grande patience, son humanité, sa rigueur, son soutien indéfectible, et surtout sa manière d'incarner avec une grande justesse le concept d'accompagnement.

J'adresse ma profonde reconnaissance à Monsieur Marquet, ainsi qu'à Madame Annot et Monsieur Eneau pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'être co-directeur et rapporteurs de cette thèse.

Je remercie l'ensemble des étudiants, directeurs d'établissements, formateurs et professionnels qui ont accepté de participer à mes différentes enquêtes, avec une mention particulière pour les étudiants du CHU de Limoges (promotion 2015/2018 et 2016/2019), qui se sont mobilisés pour que je puisse finir mon travail dans les délais impartis et pour leur implication dans cette recherche et leur bienveillance à mon égard.

Je tiens à remercier Madame Crouzy pour m'avoir facilité la finalisation de ce travail et pour les encouragements de mes collègues.

Mes plus vifs remerciements vont à Monsieur Vignoles et Monsieur Bailly pour leur aide logistique et leur soutien inébranlable.

Je remercie Isabelle et Aurélie pour leurs nombreuses relectures et leurs critiques constructives. Je tiens à remercier tout particulièrement Aurélie pour son soutien psychologique et sa présence bienveillante à mes côtés au cours des épreuves traversées pendant ce travail.

Remerciements

Il m'est impossible d'oublier Monsieur Pirault pour son aide précieuse lors de la mise en forme de ma thèse et son amitié si chaleureuse.

Merci à Sacha Kiffer pour ses conseils avisés, son soutien et son écoute qui m'ont permis de dissiper certains de mes doutes et de croire en mes capacités.

Je terminerai ces remerciements en dédiant ce travail à mon mari et à mes deux filles, Emma et Mathilde, qui ont réussi à me supporter toutes ces années et pour tout l'amour et le réconfort qu'ils m'ont apportés.

Liste des principales abréviations

LISTE DES PRINCIPALES ABREVIATIONS

| | |
|------------|---|
| AERES : | Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur |
| AMOT : | Amotivation |
| AS : | Assistant de service social |
| CAFDES : | Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Etablissement ou de service d'intervention sociale |
| CAFERIUS : | Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'encadrement et de responsable d'Unité d'Intervention Sociale |
| DEAES : | Diplôme d'Etat d'Accompagnement Educatif et Social |
| DEASS : | Diplôme d'état d'assistant de service social |
| DEAVD : | Diplôme d'Etat d'Accompagnement Educatif et social spécialité Accompagnement de la Vie à domicile |
| DECESF : | Diplôme d'Etat de Conseiller en Economie Sociale et Familiale |
| DEEJE : | Diplôme d'Etat d'Educateur de Jeunes enfants |
| DEES : | Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé |
| DEETS : | Diplôme d'Etat d'Educateur Technique Spécialisé |
| DEIS : | Diplôme d'Etat d'Ingénierie sociale |
| DEME : | Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur |
| DEMER : | Diplôme d'état de manipulateur d'électroradiologie médicale |
| DEMF : | Diplôme d'Etat de Médiateur Familial |
| DETISF : | Diplôme d'Etat Technicien de l'Intervention sociale et Familiale |
| DTSMIRT : | Diplôme de technicien supérieur en imagerie médicale et radiologie thérapeutique |
| ECTS : | European Credit Transfer System |

Liste des principales abréviations

| | |
|-----------|---|
| EME : | Echelle de motivation en éducation |
| ETS : | Educateur Technique Spécialisé |
| IADE : | Infirmier Anesthésiste Diplômé d'Etat |
| IDE : | Infirmier Diplômé d'Etat |
| IFAS : | Institut de Formation d'Aides-soignants |
| IFCS : | Institut de formation des cadres de santé |
| IFMEM : | Institut de formation de manipulateur d'électroradiologie médicale |
| IFSI : | Institut de Formation en soins Infirmiers |
| IGM : | Index global de motivation autodéterminée |
| IUT : | Institut universitaire de technologie |
| LMD : | Licence Master Doctorat |
| Loi LRU : | Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités |
| MEID : | Motivation extrinsèque par régulation identifiée |
| MEIN : | Motivation extrinsèque par régulation introjectée |
| MERE : | Motivation extrinsèque par régulation externe |
| MERI : | Motivation extrinsèque à régulation intégrée |
| MIAC : | Motivation intrinsèque à l'accomplissement |
| MICO : | Motivation intrinsèque à la connaissance |
| MIST : | Motivation intrinsèque à la stimulation |
| MSP : | Mise en situation professionnelle |
| RNCP : | Répertoire national des certifications professionnelles |
| TISF : | Technicien de l'Intervention sociale et Familiale |
| VAE : | Validation des Acquis de l'expérience |

Sommaire

SOMMAIRE

| | |
|--|-----|
| Chapitre 1 : Introduction | 17 |
| 1.1. Les origines de la question de recherche | 17 |
| 1.2. Problématique | 23 |
| 1.3. Les enjeux de la recherche | 29 |
| 1.4. Les objectifs | 34 |
| 1.5. La méthodologie employée et les résultats escomptés | 35 |
| 1.6. Le plan de la thèse | 36 |
| Chapitre 2 : Cadrage contextuel | 37 |
| 2.1. Présentation des formations du sanitaire et du social | 38 |
| 2.2. L'évolution des formations sanitaires et sociales | 71 |
| Chapitre 3 : Cadrage conceptuel..... | 83 |
| 3.1. L'universitarisation | 83 |
| 3.2. La professionnalisation..... | 90 |
| 3.3. Démarche, approche ou pédagogie par les compétences ?.... | 99 |
| 3.4. La compétence..... | 106 |
| Chapitre 4 : Revue de littérature | 131 |
| 4.1. Modalités pédagogiques de la pédagogie par les compétences dans les formations sanitaires et sociales et impact sur les formateurs et les formés..... | 132 |
| 4.2. Les freins et facteurs favorables dans la mise en place de la pédagogie par les compétences | 146 |
| Chapitre 5 : Cadre théorique..... | 155 |
| 5.1. Les courants théoriques fondateurs | 156 |
| 5.2. Cadre théorique de référence pour notre recherche | 203 |
| Chapitre 6 : Méthodologie..... | 213 |
| 6.1. La pédagogie par les compétences et motivation | 213 |
| 6.2. Pédagogie par les compétences et résultats scolaires | 223 |
| 6.3. Pédagogie par les compétences et insertion professionnelle | 226 |
| Chapitre 7 : Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée | 239 |

Sommaire

| | |
|---|-----|
| 7.1. L'effet de la pédagogie par les compétences sur la motivation | 239 |
| 7.2. Effets de la pédagogie par les compétences sur les résultats scolaires | 251 |
| 7.3. L'effet de la pédagogie par les compétences sur l'insertion professionnelle | 261 |
| Chapitre 8 : Conclusion | 285 |
| 8.1. Les principaux résultats et leur portée | 287 |
| 8.2. Les limites de nos recherches | 288 |
| 8.3. Les recommandations pour la pratique..... | 290 |
| Références bibliographiques..... | 293 |
| Annexe : Questionnaires initial et parallèle dispensés aux professionnels de santé (enquête pilote) | 327 |

Index des figures

INDEX DES FIGURES

| | |
|--|-----|
| Figure 3.1 : Echelle de développement professionnel (Faucher, 2009 cité dans Tardif, 2017, p. 22)..... | 91 |
| Figure 3.2 : Modèle du développement des compétences par Wittorski (1998, p. 62) | 93 |
| Figure 3.3 : Cadre conceptuel pour un projet de développement curriculaire en santé dans la perspective de l'approche par les compétences intégrée (APCI) d'après Parent et Jouquan (2015, p. 24) | 101 |
| Figure 5.1 : Les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie de l'automotivation ainsi que leur place sur le continuum de l'auto détermination relative d'après Deci et Ryan (2008, p.27).... | 184 |
| Figure 6.1 : Résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la théorie de l'autodétermination et ordonnés en fonction de leur degré d'autodétermination (Sarrazin et al., 2006 p.160)..... | 217 |

Index des tableaux

INDEX DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 2.1. Formations sanitaires sous approche compétences | 40 |
| Tableau 2.2. Formations sociales sous approche compétences..... | 57 |
| Tableau 7.1. Comparaison du niveau de motivation (en moyenne) : étudiants formés sous pédagogie par les compétences (PC) et étudiants formés sous approche traditionnelle..... | 240 |
| Tableau 7.2 : Comparaison du niveau de motivation intrinsèque (en moyenne) : étudiants formés sous pédagogie par les compétences (PC) et étudiants formés sous approche traditionnelle | 244 |
| Tableau 7.3. Comparaison des résultats scolaires : étudiants formés sous pédagogie par les compétences et étudiants formés sous approche traditionnelle..... | 255 |
| Tableau 7.4 : Comparaison des moyennes obtenues dans le questionnaire initial et le questionnaire parallèle pour les questions sur l'autonomie et le transfert des connaissances sous la pédagogie par les compétences | 262 |
| Tableau 7.5 : Comparaison des moyennes obtenues dans le questionnaire initial et le questionnaire parallèle pour les questions sur l'autonomie et le transfert des connaissances sous approche traditionnelle | 263 |
| Tableau 7.6 : Calcul de l'Alpha de Cronbach (enquête pilote) | 265 |
| Tableau 7.7 : Test de Flesch (enquête pilote)..... | 265 |
| Tableau 7.8 : Comparaison des résultats (en moyenne) : étudiants formés sous pédagogie par les compétences et étudiants formés sous approche traditionnelle..... | 267 |
| Tableau 7.9 : Grille d'analyse de la question ouverte..... | 271 |

Index des tableaux

Tableau 7.10 : Réponses des professionnels de terrain à la question ouverte de l'enquête sur l'insertion professionnelle 272

Index des questionnaires

INDEX DES QUESTIONNAIRES

| | |
|---|-----|
| Questionnaire 6.1 : Questionnaire aux étudiants sur la motivation à suivre ce programme | 218 |
| Questionnaire 6.2 : Questionnaire sur l'insertion professionnelle .. | 229 |
| Questionnaire 6.3 : Questionnaire parallèle sur l'insertion professionnelle | 232 |

Introduction

Chapitre 1 : INTRODUCTION

L'objectif de cette thèse est d'étudier les apports de l'approche compétences aux formations du secteur sanitaire et social. Il s'agira d'identifier la valeur ajoutée de l'approche compétences, c'est-à-dire d'en comparer les résultats à ceux d'approches pédagogiques plus traditionnelles. Les répercussions de cette dernière, en termes de valeur ajoutée, seront au cœur de notre réflexion, qu'il s'agisse de la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques et de leur possible impact sur l'apprentissage (futurs professionnels plus réflexifs et autonomes, place du stage dans la formation), qu'il s'agisse de la motivation des formés ou encore de la réussite aux examens. Le contexte français sera privilégié.

1.1. Les origines de la question de recherche

Elles sont pédagogiques, économiques, politiques et sociétales.

1.1.1. Les origines pédagogiques

La mise en place de l'approche compétences est une réponse aux insatisfactions de modèles pédagogiques précédents, et notamment aux limites du béhaviorisme. Ce dernier est considéré comme inadapté aux nouvelles exigences du monde du travail. Dans le monde productif contemporain, les professionnels doivent savoir réagir de façon adéquate dans des situations concrètes et variées (Monchatre, 2008). Or, le modèle béhavioriste ne participe qu'à la reproduction de comportements préalablement appris et définis, ce qui est trop

Introduction

restrictif face aux exigences des employeurs (Coulet, 2010). Romainville (2006) évoque trois éléments d'insatisfaction, qui sont la superficialité de certains apprentissages, le manque d'intégration des savoirs (les étudiants manifestent des difficultés à faire le lien entre les différentes disciplines étudiées) et le fait que les compétences essentielles ne semblent pas être suffisamment acquises. Pour Mayen et Métral (2008), l'acquisition de compétences semble faire défaut dans les formations, au profit des savoirs. Pour pallier ces insatisfactions, des référentiels de formation construits sur la base de référentiels de compétences ont été mis en place dans les domaines sanitaires et sociaux. En France, cette construction s'est réalisée par étapes. La première fut l'identification des activités réalisées par les professionnels, soulignant ainsi l'importance accordée à l'articulation du monde professionnel et de la formation. À partir de l'identification des activités, la deuxième étape a consisté à identifier les compétences nécessaires pour leur réalisation. Enfin, une fois ces compétences déterminées, ont été définies les orientations de la formation. C'est à l'issue de cette réflexion que les référentiels de formation fondés sur les référentiels de compétences ont été déclinés dans les formations professionnelles du secteur sanitaire et social. Cette réflexion s'est mise en place dans les années 2000.

De plus, certains auteurs, tels que Tozzi (2012), Tchibozo (2011), B. Rey et al. (2006), mettent en avant les difficultés pour les apprenants de percevoir les finalités des enseignements reçus. Les savoirs académiques se trouvent le plus souvent décontextualisés, la mise en relation de ces derniers avec une réalité pratique et professionnelle semble le plus souvent échapper aux formés. L'approche compétences, en favorisant le transfert des compétences et en mettant l'accent sur leur « réutilisation », donne du sens aux apprentissages qui deviennent moins abstraits et ne sont donc plus considérés comme inutiles aux

Introduction

yeux des apprenants. En effet, ces savoirs sont à nouveau placés dans un contexte, ce qui permet à l'apprenant de percevoir la finalité de l'apprentissage et de renforcer sa motivation (B. Rey et al., 2006; Tchibozo, 2011; Tozzi, 2012). L'apprenant donne alors du sens à ses apprentissages et, de ce fait, devient véritablement acteur de sa formation (Stengel & Vaisse, 2009). L'augmentation de cette motivation va de pair avec la lutte contre l'échec et le décrochage scolaires décrite par B Rey et al. (2006), Tozzi (2012), Beckers et al. (2012) et Perrenoud (2000).

De surcroît, cette approche favorise l'auto-construction par l'apprenant de son capital cognitif, ce qui renforce son autonomie en matière d'apprentissage. En réinvestissant des savoirs acquis en formation, les étudiants construisent leurs compétences (Tozzi, 2012).

1.1.2. Les origines économiques

Les compétences acquises et développées lors des cursus de formation ont pour ambition de préparer les formés à la vie en dehors de l'école, et à l'insertion dans la vie professionnelle. Le monde du travail n'est pas le seul demandeur de compétences, comme le souligne Perrenoud (2011, p. 33). Cependant, si les compétences ne se conçoivent pas seulement dans une logique professionnelle, elles n'en restent pas moins un bagage indispensable pour l'entrée dans le monde du travail. Elles doivent permettre de répondre aux attentes des employeurs et des futurs postes à occuper. De ce point de vue, la mise en place de l'approche compétences est donc fondamentalement liée à l'évolution du marché du travail (Monchatre, 2008; Tchibozo, 2011). Depuis le taylorisme, le monde professionnel a évolué, se rendant compte de l'importance de posséder une main d'œuvre qualifiée, mais pas

Introduction

seulement. Les notions de compétences et d'adaptabilité aux différents postes et situations de travail sont apparues comme essentielles afin de répondre aux exigences de compétitivité du marché du travail. L'approche compétences, notamment au Québec, visait, comme l'écrit Monchatre (2008, p. 8), à préparer une « main d'œuvre plus polyvalente et plus fonctionnelle, en resserrant les liens écoles-entreprise ». La polyvalence, la rentabilité, l'efficacité sont des exigences du monde professionnel que les programmes de formation basés sur l'approche compétences contribuent à satisfaire. Ce lien est encore plus fort pour les formations professionnelles, puisqu'elles ont pour ambition affichée de préparer à l'emploi.

Par ailleurs, la gestion du « capital humain » a pris beaucoup d'importance en faisant de la compétence individuelle et collective l'un des leviers privilégiés pour penser l'adaptation aux mutations socio-économiques (Coulet, 2011).

1.1.3. Les origines politiques

La mise en place de l'approche compétences en formation est étroitement liée aux accords de Bologne de 1999 et plus encore au projet Tuning. Les accords de Bologne ont pour objectif de construire un espace européen de l'enseignement supérieur en mettant en place une structure de type LMD (Licence / Master / Doctorat). Le projet Tuning a pour finalité une meilleure compréhension de l'offre de formation en termes de compétences développées, de cursus poursuivis et de diplômes obtenus (Coulet, 2010; Tchibozo, 2011). La mobilité universitaire dans l'espace européen (Coudray & Gay, 2009) est alors non seulement possible mais encouragée, car il existe un langage commun en termes de programmes et notamment de

Introduction

compétences, ainsi que la possibilité d'obtenir et de cumuler des ECTS valables dans d'autres formations.

1.1.4. Les origines sociales

Les catalyseurs de la mise en place de l'approche compétences sont, d'une part, les demandes grandissantes de reconnaissance de l'expérience professionnelle et le désir des étudiants, en soins infirmiers notamment, d'obtenir une équivalence universitaire et des passerelles pour d'autres formations ; et, d'autre part, les mutations de la société, telles que le morcellement et le décloisonnement des secteurs sanitaires et sociaux.

1.1.4.1. Demande de reconnaissance professionnelle

La reconnaissance de l'expérience professionnelle s'effectue par le biais de la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), mais également par l'obtention d'un diplôme universitaire.

Comme l'expliquent Lemaître et Hatano (2007, p. 78) et Prades (2012), « La loi de modernisation sociale (janvier 2002) en instaurant la VAE comme mode d'accès à la délivrance d'une qualification, renforce pour tous les diplômes l'exigence d'une correspondance forte entre les curricula formels et les compétences identifiables au travers de l'expérience sociale et professionnelle ».

Dans l'ensemble des formations du secteur sanitaire et social, des référentiels de compétences ont été instaurés pour harmoniser les conditions d'accès aux diplômes après validation des acquis (Prades,

Introduction

2012). Cette mise en place permet de passer d'une logique de qualifications à une logique de compétences (Mayen & Métral, 2008; Monchatre, 2007). Des auteurs tels que Perrenoud (1999) et Dugué (1999) soulignent ce passage des qualifications, définies en termes de certifications, à celui des compétences. Selon eux, les qualifications sont perçues comme trop rigides et cloisonnantes alors que les compétences sont dynamiques, en perpétuel développement et favorisent l'adaptation du professionnel à son poste de travail. Une qualification, de fait, est obtenue une fois pour toutes, ce qui n'est pas le cas des compétences qui s'élaborent tout au long de la vie.

Les professionnels, par le biais de la VAE, ont dorénavant la possibilité de faire reconnaître et de valoriser leurs expériences professionnelles antérieures ainsi que les compétences qu'ils ont développées grâce à elles.

Dans les formations du secteur sanitaire, le souhait des étudiants était d'obtenir une reconnaissance universitaire (Mura, 2010). Cette volonté a en partie légitimé la mise en place de la réforme des études d'infirmière du 31 juillet 2009, qui octroie le grade de licence aux nouveaux diplômés infirmiers (Mura, 2010). En effet, avant la réforme de 2009, la formation d'infirmier attribuait aux diplômés seulement le niveau Deug.

Introduction

1.1.4.2. Mutations sociales

Depuis une vingtaine d'années, est apparu un décalage entre la demande de santé et l'offre sanitaire et sociale. « Le cloisonnement entre les secteurs sanitaire et social, la division des métiers, la politique de santé publique trop centrée sur l'hôpital, ont eu pour conséquence majeure, un morcellement de la prise en charge des usagers » (Mura, 2010, p. 45). L'approche compétences a pour finalité, par le biais des passerelles, d'amorcer un décroisonnement dans les domaines sanitaire et social afin de répondre à la volonté de prendre en charge le patient de manière holistique.

1.2. Problématique

L'intérêt pour l'approche compétences date des années 1990. Au plan international, les travaux réalisés par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) à partir de 1997 sur la définition et la sélection des compétences clés¹ (OCDE, 2005)² ont permis de définir les compétences clés (O. Rey, 2008). Celles-ci se trouvent aujourd'hui au cœur des débats politiques et éducatifs. Dans le cadre des travaux de l'OCDE, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), le Programme international pour l'évaluation des compétences des adultes (PIAAC) et l'évaluation des résultats de l'enseignement supérieur (AHELO), recueillent et analysent des données mesurant les compétences.

¹ Projet DeSeCo :

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

²OCDE (2005), La définition et la sélection des compétences clés – Résumé, <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>

Introduction

L'OCDE prévoit également de collecter des données de base sur l'emploi, les salaires et les compétences recherchées par les employeurs, d'élaborer des prévisions sectorielles de la demande et de l'offre de compétences, et d'évaluer les politiques de l'éducation et de l'emploi existantes afin d'en surveiller l'efficacité. L'étude de ces thématiques permettra à l'OCDE d'étudier des problématiques, telles que « la valeur des compétences professionnelles spécifiques par rapport aux compétences élémentaires et générales, le degré et l'incidence de l'inadéquation entre les compétences disponibles et celles que le marché du travail demande, ainsi que la nécessité d'améliorer les compétences des chômeurs afin qu'ils trouvent plus facilement un nouvel emploi » (OCDE, 2011, p. 4).

La mise en place de l'approche compétences dans le monde de l'éducation suscite un vif intérêt. Certains points sont toujours en débat, par exemple la place accordée aux savoirs, le rôle des formateurs et des formés, l'emploi de nouvelles méthodes pédagogiques, la place des stages et enfin l'évaluation.

1.2.1. La place accordée aux savoirs dans l'approche compétences

L'approche compétences contribue à compléter la logique interne des contenus et des matières disciplinaires par une logique externe de mobilisation des acquis scolaires (Romainville, 2006). L'acquisition de compétences a une visée bien plus large que celle de l'acquisition de connaissances, puisqu'elle doit permettre de développer des compétences à l'école, au travail, et au-delà. Sans l'acquisition de connaissances, il ne pourrait pas y avoir de compétences puisque les connaissances sont l'une des ressources de la compétence

Introduction

(Romainville, 2006; Stroobants, 1998). L'approche compétences a pour finalité de rendre fonctionnelle la relation entre savoirs académiques et pratiques professionnelles (Coulet, 2010; Wittorski, 2009). Cette approche permet d'instaurer des liens entre les savoirs théoriques et leur utilisation dans la pratique. Le rapport aux savoirs dans l'approche compétences est une préoccupation majeure. Pour ses détracteurs, l'approche compétences n'aurait qu'une finalité économique et politique et non éducative. Elle n'aurait pour seul objectif que de répondre aux exigences du monde industriel actuel (Boutin & Julien, 2000). Certains auteurs (Del Rey, 2012; Hirtt, 2010) estiment qu'une partie des savoirs est « laissée pour compte » au profit des compétences attendues dans le monde du travail. Hirtt (2009, p. 5) évoque même « l'abandon des savoirs ». Pour Perrenoud (2011), au contraire, savoirs et compétences sont indissociables et complémentaires. Cependant, les compétences à développer en formation sont nombreuses et les savoirs qui les sous-tendent doivent faire l'objet d'une réflexion pédagogique et d'un choix.

La mise en place de l'approche compétences entraîne un changement de paradigme dans le monde de l'éducation. Elle remplace le modèle behavioriste et la pédagogie par objectifs, qui découpent l'apprentissage en tranches, par le modèle constructiviste (Chauvigné & Lenoir, 2010; Jonnaert, 2009; Wesselink et al. 2010) où l'apprenant développe ses propres capacités dans l'action en situation (Tchibozo, 2011). L'approche pédagogique dite traditionnelle est délaissée au profit de la pédagogie dite active.

Les méthodes pédagogiques évoluent ainsi que les rôles des différents acteurs de la formation.

Introduction

1.2.2. Modifications des rôles des formateurs et des formés

Les finalités poursuivies par l'approche compétences ne sont pas sans induire des remaniements au sein des dispositifs pédagogiques. Outre les modifications pédagogiques que nous verrons par la suite, la relation maître-élève est révisée.

L'approche compétences relève du modèle socioconstructiviste. De ce fait, l'apprenant est responsable de son apprentissage et tend à devenir autonome. Le formateur quant à lui devient un facilitateur, un accompagnateur, un coach, un mentor, un tuteur... Il ne se limite pas seulement à enseigner mais il accompagne. Il décortique le programme en imaginant des situations d'apprentissages permettant le développement des compétences. L'approche compétences préconise l'évolution du rôle du formateur en référence à la notion d'accompagnement (Perrenoud, 1997; Qribi, 2008). Une remise en question de la posture du formateur semble être indispensable. Ce changement de posture demande un engagement de la part du formateur. Il doit être convaincu du bien-fondé de l'approche compétences. La remise en question porte aussi sur les compétences des formateurs (Coulet, 2010; Hirrt, 2009; Perrenoud, 1997, 1998). Les formateurs devraient revoir leurs méthodes de travail et parfois même reprendre des formations complémentaires (Coulet, 2010; Hirrt, 2009). Pour Coulet (2010), une nouvelle identité professionnelle est à acquérir.

Ce changement dans leur fonctionnement habituel n'est pas sans susciter des résistances (Perrenoud, 1997).

Introduction

1.2.3. Les méthodes pédagogiques employées

La mise en application de l'approche compétences implique une modification des méthodes pédagogiques (Coulet, 2010). Pour Monchatre (2009), l'approche par les compétences oblige les formateurs non pas à produire de nouvelles « routines cognitives » mais à repenser celles déjà existantes en les adaptant. L'application de cette approche produit un impact sur la didactique professionnelle (Jonnaert et al., 2009; Pastré, 2002, 2005; Pastré et al., 2006) ainsi que sur l'ingénierie pédagogique (Jonnaert & Masciotra, 2004; Monchatre, 2008; Perrenoud, 1998). Elle suppose l'utilisation de familles de situations (Mayen, 1999; Pastré, 1999; Pastré et al., 2006; Perrenoud, 1999; Roegiers, 2011) et de situations de travail (Mayen, 2010), et devrait susciter une pratique réflexive (Beckers, 2009; Perrenoud, 2001a; Schön, 1994) au cœur des dispositifs d'analyse de pratique (Blanchard-Laville & Fablet, 2000; Perrenoud, 2001b). La mise en place de l'approche compétences a eu pour conséquence la diversification des formes pédagogiques (Chauvigné & Coulet, 2010; Monchatre, 2007) et la remise en cause des méthodes pédagogiques traditionnelles telles que le cours magistral. Cela se traduit par l'adoption de nouvelles méthodes pédagogiques telles que le suivi personnalisé, le retour sur les pratiques professionnelles (Qribi, 2008), la mise en situation ou encore les études de cas (Qribi, 2009). Les formations sanitaires ont été contraintes de modifier l'ingénierie pédagogique et de repenser leurs modèles pédagogiques en s'appuyant notamment sur des pédagogies actives et des situations cliniques diversifiées (Cateau, 2009).

La mise en place de l'approche compétences dans les formations professionnelles a pour but d'améliorer l'aptitude des apprenants à la réflexivité. Ils doivent être en mesure, au sortir de leurs formations,

Introduction

d'être des professionnels réflexifs, autonomes et responsables. La réflexivité est indispensable dans le milieu du travail. Elle est en lien avec l'activité menée et permet aussi d'anticiper l'action à venir (Parent & Jouquan, 2013). La réflexivité est également liée à l'apprentissage. En réalisant une analyse critique de sa pratique, l'apprenant met en avant à la fois les acquis qu'il possède mais également les manques qu'il doit combler. Cette capacité d'analyse est au centre de l'approche compétences et permettrait, à terme, l'amélioration des pratiques professionnelles. Mais cet argument est contesté par Boutin et Julien (2000). Pour eux, l'approche compétences n'incite pas les apprenants à développer leur autonomie. Les apprenants sont trop attachés aux compétences attendues et ne démontrent pas de créativité, s'en tenant à des comportements « types ».

L'approche compétences implique notamment l'intensification du travail autour des situations apprenantes, avec les tuteurs ou maîtres de stage. La place accordée aux stages est alors repensée.

1.2.4. La place accordée aux stages dans le dispositif

Historiquement, dans les formations professionnelles, notamment celles du domaine sanitaire et social, l'alternance a toujours été considérée comme un élément incontournable. L'ingénierie pédagogique s'est construite autour de l'entité cours / stage. Ce couple représente un élément fort de l'identité de ces formations. Le jeu de l'alternance permet l'articulation des savoirs « savants » théoriques et des savoirs d'action (Parent & Jouquan, 2013). La mise en place de l'approche compétences dans ces formations a donc peut-être été moins brutale ou déstabilisante que dans des formations non professionnalisantes, qui n'ont pas pour objectif un métier précis

Introduction

(Jaeger, 2012). De plus, comme le précise Perrenoud (1997, p. 44), « Pour les formations professionnelles, il est facile de travailler les compétences en contexte, le choix des situations ne manquant pas ». Cependant, l'approche compétences a entraîné une évolution dans la typologie de l'alternance. Avec la mise en place de l'approche compétences, l'alternance dans les formations sanitaires est devenue plus « intégrative » que « juxtapositive ». Les liens écoles / terrain de stage se sont resserrés (Mura, 2010).

1.2.5. Les évaluations

Des changements ont également lieu dans le processus d'évaluation, un aspect particulièrement polémique (De Ketele, 2010; Le Boterf, 1998; Parent, 2008; Perrenoud, 2001c), qui constitue peut-être le talon d'Achille de la réforme (Boutin & Julien, 2000). Les modes d'évaluation traditionnels, tels que les QCM (Questions à Choix Multiples), ne semblent plus appropriés. En effet, ces évaluations ne se préoccupent nullement du contexte, or l'évaluation des compétences doit se réaliser en contexte pour permettre de retracer leur développement et de comprendre leur adaptation à d'autres situations (O. Rey, 2012).

1.3. Les enjeux de la recherche

L'approche compétences est envisagée et analysée sous de multiples aspects. En revanche, l'identification de l'ensemble des méthodes pédagogiques développées en formation sanitaire et sociale depuis sa mise en place n'a quasiment pas été étudiée. Il en est de même en ce qui concerne son impact sur les nouveaux formés et sur sa valeur

Introduction

ajoutée pédagogique et professionnelle. Cette thèse portera donc sur ces aspects, en termes d'ingénierie pédagogique, au sein des formations du secteur sanitaire et social.

Or, s'interroger sur les nouvelles méthodes pédagogiques employées, et leur impact sur les formés et leur résultats est primordial pour pouvoir mettre en évidence la valeur ajoutée de l'approche compétences. Les enjeux de cette recherche sont triples : pédagogiques, économiques et professionnels.

1.3.1. Les enjeux pédagogiques

Les enjeux pédagogiques sont doubles : il s'agit à la fois d'adapter les méthodes pédagogiques aux exigences de l'approche par compétences, mais aussi de reconsidérer la place accordée aux stages dans les formations.

La mise en place de l'approche compétences induit un changement de logique de formation. La centration sur les champs disciplinaires, autrefois préconisée dans les programmes de formation, laisse la place à un contenu de formation relié aux compétences attendues pour affronter la vie et le monde du travail (Coudray et al., 2009).

Ces programmes de formation basés sur les compétences demandent aux étudiants de mobiliser leurs savoirs en situation, de décrire et d'analyser leurs actions sur le terrain et à distance dans les instituts. L'enjeu est alors non seulement d'identifier des ressources pertinentes, mais aussi d'être capable de les recombinaison, de les différencier et de les adapter dans des situations hors du milieu scolaire ou dans divers lieux d'exercice professionnel (Crahay, 2006; Monchatre, 2008;

Introduction

Perrenoud, 1998). Développer l'adaptabilité et la posture critique, lors de différentes situations complexes, nécessite, pour le formateur, de retravailler les méthodes pédagogiques ou d'en inventer de nouvelles. Dans le contexte de la mise en place de l'approche compétences, un autre enjeu est d'opérer les choix les plus judicieux en matière de méthodes pédagogiques.

Les méthodes pédagogiques choisies doivent inciter les étudiants à être de plus en plus autonomes et réflexifs (Coudray & Gay, 2009; Coulet, 2010; Monguillon, 2009; Qribi, 2008; Weber, 2009). Cette nouvelle approche pédagogique se met en place en recourant plus qu'autrefois à l'analyse de pratiques et au suivi pédagogique. L'approche par compétences, en utilisant la pratique réflexive, doit favoriser le transfert des connaissances (Perrenoud, 2000; Tozzi, 2012), ce qui nécessite de réfléchir, dans les formations, sur le mode de réalisation de ce transfert.

Pour Stengel et Vaisse (2009, p. 47), « le formateur ne doit pas faire table rase de l'ancien dispositif mais l'adapter pour lui permettre d'être opérationnel avec les exigences du nouveau programme ». Pour Mura (2010), au contraire, le formateur initie des méthodes pédagogiques novatrices. Certaines méthodes pédagogiques sont innovantes, mais d'autres, déjà employées, sont réadaptées dans l'optique de l'approche compétences.

L'application des programmes basés sur les compétences a entraîné la mise en place d'une nouvelle ingénierie de formation. Cette dernière repositionne notamment les stages à l'intérieur du dispositif pédagogique. Ces stages sont devenus « qualifiants », comme le soulignent Prades (2012, p. 213) et Fourdrignier (2013). Ils se fondent sur le principe de « l'alternance intégrative » (Prades, 2012;

Introduction

Sidambarompoullé & Senteni, 2007). La place accordée aux stages en est transformée (Fourdrignier, 2012), le dispositif de formation s'articule autour d'eux, en leur octroyant un rôle central. Qribi (2008) décrit lui aussi l'alternance intégrative comme le mode d'alternance privilégié dans l'approche compétences. Pour Malglaive (1994), « l'alternance intégrative nomme une alternance où les liens entre les lieux de formation sont assurés par l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un et l'autre des lieux ».

Grâce à cet aller-et-retour entre stages et lieux de formation, les apprenants établissent des liens entre savoirs théoriques et pratiques. Ainsi, ils s'approprient, construisent et transforment des compétences professionnelles. Cette idée est reprise par Wittorski (2009, p. 1) : « on constate une remise en cause d'une logique de formation reposant sur une seule offre externe de savoirs et la valorisation de l'activité "in situ" comme outil direct ou indirect de formation (via la notion de compétence, par exemple). Ce mouvement s'accompagne d'un rapprochement des champs du travail et de la formation dont l'enjeu consiste à ne plus les penser de façon séparée ». Wittorski (2009) ainsi que Wesselink et al. (2010) rappellent que l'un des enjeux pédagogiques est de créer des environnements d'apprentissage entre les instituts de formation et les lieux de stages. Ce « va et vient » constant entre ces deux pôles permet aux étudiants de travailler dans des contextes changeants et complexes, ce à quoi l'approche compétences cherche à les former.

Certains auteurs analysent les effets de la mise en place de l'approche compétences au sein du dispositif institut / terrain de stage en démontrant leur étroite collaboration (Monguillon, 2009; Stengel & Vaisse, 2009; Wesselink et al., 2010). La place du stage est donc

Introduction

redéfinie en fonction des exigences du référentiel de formation, au même titre que les méthodes pédagogiques.

1.3.2. Les enjeux économiques et d'employabilité

Aujourd'hui, les employeurs cherchent à recruter du personnel polyvalent et rapidement autonome. Ainsi, un recruteur sera davantage enclin à embaucher un personnel sachant concilier maîtrises pratiques et théoriques, et nécessitant donc un temps d'accompagnement et de formation moindres lors de son intégration. En visant davantage d'autonomie et de réflexivité chez les apprenants, la formation organisée suivant l'approche par les compétences permettrait *in fine* aux employeurs de réduire la durée du tutorat lors de la prise de fonction des nouveaux diplômés. Ces derniers seraient alors opérationnels plus rapidement, donc économiquement plus avantageux (Wittorski, 2009). Ils feraient aussi preuve d'une plus grande adaptabilité professionnelle, conséquence du développement de leurs compétences (Mayen & Métral, 2008).

Il existe des enjeux d'employabilité, selon lesquels l'offre d'emploi n'est plus seulement liée aux qualifications définies comme un ensemble de titres ou de diplômes, mais tend à réserver une place de choix à l'acquisition des compétences dans un domaine donné (Stroobants, 1998). Cette évolution vers les compétences doit avoir pour objectif de former des professionnels toujours plus enclins à trouver des solutions adaptées. Ils devront être à même d'articuler savoirs théoriques et savoirs procéduraux par le biais de postures adaptées. Cette articulation s'appuiera sur des savoirs liés à la réflexivité professionnelle dans un contexte donné. Ces professionnels, formés

Introduction

par approche compétences, seront des employés capables de prendre des initiatives, de penser de façon critique en ayant le sens des responsabilités et en étant flexibles (Cuyvers, 2009). Il va sans dire que cette logique de compétence reste étroitement liée à la notion de professionnalisation.

1.3.3. Enjeu professionnel

Les futurs professionnels des domaines sanitaires et sociaux devront garantir aux usagers des soins de qualité (Cateau, 2009). La pertinence et la réflexion dans la prise en charge des malades représentent des indicateurs de cette qualité. L'analyse de pratiques permet l'adaptation à des situations de travail toujours plus complexes. L'utilisation de l'analyse de pratiques en formation n'est pas récente, cependant elle s'est intensifiée avec la mise en place de l'approche compétences. Elle facilite la prise de recul indispensable à l'évaluation des pratiques et permet ainsi de renforcer la qualité des soins dispensés.

1.4. Les objectifs

Ce travail de recherche s'attachera donc à explorer la question de la valeur ajoutée de l'approche compétences dans les formations sanitaires et sociales. Cette thèse vise trois objectifs.

Le premier est de pouvoir mesurer l'intérêt que les étudiants accordent aux nouvelles méthodes pédagogiques mises en œuvre dans le cadre de l'approche compétences, et l'impact de ces méthodes sur leur motivation.

Introduction

Le deuxième objectif est de comparer les résultats scolaires des étudiants avant et après la mise en place de l'approche compétences dans les formations sanitaires et sociales. Les résultats obtenus seront comparés à ceux d'approches pédagogiques plus traditionnelles.

Le troisième objectif est de comparer les qualités (autonomie et adaptabilité) des jeunes diplômés des formations sanitaires et sociales lors de leurs premiers mois d'activité avant et après la mise en place des réformes introduisant l'approche compétences.

1.5. La méthodologie employée et les résultats escomptés

La méthodologie de cette thèse est basée sur le questionnaire. Nous réaliserons trois enquêtes. La première portera sur la motivation des étudiants. Nous allons recueillir des données relatives aux indicateurs de motivation par le biais d'un questionnaire administré à des étudiants des filières sanitaires et sociales. La deuxième enquête portera sur les résultats scolaires. Nous collecterons, auprès d'établissements de formation, des notes obtenues par des étudiants à des enseignements sous approche compétences et à des enseignements traditionnels. La dernière enquête portera sur les capacités d'autonomie et d'adaptabilité. Un questionnaire sera administré à des personnels infirmiers ayant encadré de jeunes diplômés avant et après la réforme des études, afin d'obtenir leur avis sur les qualités observées chez ces jeunes diplômés.

Introduction

1.6. Le plan de la thèse

La thèse est structurée en huit chapitres. Après le présent chapitre consacré à l'introduction, le chapitre 2 présentera le contexte dans lequel s'inscrit la mise en place de l'approche compétences dans les formations sanitaires et sociales en France. Le chapitre 3 pose les bases conceptuelles de ce travail. La démarche compétences est définie, et le concept de compétence posé, à partir des travaux d'auteurs tels que Perrenoud, Coulet, Le Boterf, De Ketele, Roegiers entre autres, comme aptitude à mobiliser des ressources en vue de traiter avec succès des situations-problèmes. Ce chapitre s'appuiera de façon très importante sur le concept de pratique réflexive (Schön). Le chapitre 4 passe en revue la littérature sur la valeur ajoutée de l'approche compétences dans les formations sanitaires et sociales, soulignant quelques-uns des « points aveugles » que la présente recherche tentera d'éclairer. Le 5ème chapitre propose un cadre théorique empruntant au constructivisme, au socioconstructivisme et au sociocognitivism, et dans la logique duquel sera conduite l'analyse de la valeur ajoutée de l'approche compétences dans les formations sanitaires et sociales. Le chapitre 6 explique la méthodologie utilisée. Le chapitre 7 expose et discute les résultats de l'enquête de terrain. Le dernier chapitre conclut.

Chapitre 2 : CADRAGE CONTEXTUEL

Le secteur sanitaire et le secteur social ont pour dessein une prise en charge holistique des personnes. En effet, il ne s'agit pas pour ces domaines de se limiter aux soins mais de s'intéresser également à la réadaptation, la réinsertion, l'accompagnement social et éducatif ou encore la prévention. Afin d'être les plus efficaces possibles, ces actions doivent être coordonnées et adaptées aux besoins de la population.

La problématique actuelle des formations du sanitaire et du social est la difficulté de pouvoir former des professionnels capables de répondre à la diversité des attentes et des besoins des populations (Jaeger, 2012). Le vieillissement de la population, l'augmentation du nombre de pathologies chroniques ou encore les attentes exacerbées des usagers en matière de qualité des soins et de services expliquent l'évolution dans les domaines sanitaires et sociaux. Les formations de ces secteurs doivent permettre de répondre aux besoins des usagers mais aussi aux nouvelles exigences du monde du travail. « Les professionnels ne doivent plus se contenter d'exécuter le travail prescrit, mais ils doivent s'adapter aux exigences d'un système de santé en mouvance et répondre à des situations de travail toujours singulières » (Boissart, 2013, p. 2). Dans un contexte économique restreint où le temps d'encadrement des jeunes diplômés se trouve réduit, ces derniers doivent donner satisfaction aux usagers dans des situations nouvelles, et dans un contexte où ils sont seuls à devoir déterminer le comportement à adopter. L'utilisation et le développement en formation de la pratique réflexive leur permettent d'agir dans des situations à la fois nouvelles et complexes (Coudray et al., 2009, p. 39). Dans cette optique, les programmes de formation antérieurs, basés sur les champs disciplinaires, sont devenus obsolètes

Cadrage contextuel

et font actuellement place aux nouveaux programmes basés sur les compétences. Dans ce chapitre, nous commençons par établir un panorama des formations concernées par notre recherche, avant de présenter les mutations en cours qui caractérisent l'ensemble des formations sanitaires et sociales.

2.1. Présentation des formations du sanitaire et du social

Les formations présentées dans cette recherche partagent la caractéristique d'avoir un référentiel de formation basé sur un référentiel de compétences. Cependant, ce n'est pas leur seule caractéristique. En effet, la mise en place de l'approche compétences dans les formations doit permettre, comme nous l'avons énoncé dans le premier chapitre, la mise en place d'une nouvelle ingénierie de formation. Cette dernière fait une place de choix aux stages. Notre recherche prend en compte seulement les formations permettant une articulation pertinente entre l'institut de formation et les lieux de stages. De ce fait, les formations ayant un nombre d'heures trop réduit ou des stages peu conséquents, ne permettant pas la mise en place d'une alternance intégrative, ne seront pas examinées dans ce travail.

2.1.1. Formations sanitaires

Le secteur sanitaire se subdivise en deux entités : le médical (médecine, pharmacie, odontologie et sage-femme) et le paramédical. Leurs formations respectives ont vocation à fonctionner suivant l'approche par les compétences. Si certaines d'entre elles le font déjà (médecine, pharmacie, odontologie, sage-femme, infirmier(ère), infirmier(ère) anesthésiste, auxiliaire de puériculture, aide-soignant,

Cadrage contextuel

ambulancier, ergothérapeute, pédicure/podologue, orthophoniste et les manipulateurs d'électroradiologie, masseur-kinésithérapeute), les autres (infirmier(ère) de bloc opératoire, puéricultrice, psychomotricien, orthoptiste, diététicien, technicien de laboratoire, audioprothésiste, opticien lunetier, épithésiste, oculariste, orthopédiste/orthésiste, orthoprothésiste, podo-orthésiste, cadre de santé) se préparent à intégrer à moyen terme cette ingénierie.

Cadrage contextuel

Tableau 2.1. Formations sanitaires sous approche compétences

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|--|---|--|
| <p>Infirmier(ère)</p> <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'état d'infirmier(ère) Niveau II de la nomenclature des niveaux de formation dans le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)³</p> <p>Les infirmiers dispensent des soins de nature préventive, curative ou palliative, visant à promouvoir, maintenir et restaurer la santé, ils contribuent à l'éducation à la santé et à l'accompagnement des personnes ou des groupes dans leur parcours de soins en lien avec leur projet de vie. Les infirmiers interviennent dans le cadre</p> | <p>Être titulaire d'un baccalauréat ou d'un titre de niveau IV⁴ ou une expérience professionnelle dans le domaine sanitaire</p> <p>Deux épreuves d'admissibilité : épreuve écrite sur un thème sanitaire ou social et tests d'aptitude</p> <p>Une épreuve d'admission : Épreuve orale sur un thème sanitaire ou social</p> | <p>3 ans</p> <p>Formation</p> <p>Théorique : 2 100 heures</p> <p>Stages : 2 100 heures.</p> <p>Le travail personnel est estimé à 900 heures Soit un total de 5 100</p> |

³ Diplômes de niveau V : CAP, BEP ou équivalent.

Diplômes de niveau IV : baccalauréat général, technique ou professionnel ou équivalent

Diplômes de niveau III : bac+2, notamment DEUG, DUT, BTS ou équivalent

Diplômes de niveau II : bac +3 ou 4, notamment licence, maîtrise ou équivalent

Diplômes de niveau I : bac +5 au moins, notamment master, doctorat ou équivalents

⁴ Tous les niveaux mentionnés dans le tableau se réfèrent à la nomenclature RNCP

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|--|--|--|
| <p>d'une équipe pluri-professionnelle, dans des structures privées ou publiques et à domicile, de manière autonome et en collaboration.</p> <p>Leurs principales missions sont les suivantes : évaluer l'état de santé d'une personne et analyser les situations de soins, concevoir et définir des projets de soins personnalisés, planifier des soins, les prodiguer et les évaluer et enfin mettre en œuvre des traitements.</p> <p>On peut définir 4 grands secteurs d'activités: les soins de courte durée, les soins en santé mentale et en psychiatrie, les soins de longue durée et soins de suite et de réadaptation, les soins individuels ou collectifs et enfin possibilité la d'exercer en libéral.</p> | | heures de formation. |
| <p>Masseur Kinésithérapeute (Niveau II)</p> <p>Le masseur-kinésithérapeute réalise, de façon manuelle ou instrumentale, des actes fixés par</p> | <p>Les étudiants doivent valider une année universitaire, de PACES (première année commune aux études de santé), de STAPS (sciences et</p> | <p>1 année universitaire et 4 ans de formation</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|--|--|---|
| <p>décret, notamment à des fins de rééducation sur prescription médicale, dans le but de prévenir l'altération des capacités fonctionnelles, de concourir à leur maintien et, lorsqu'elles sont altérées, de les rétablir ou d'y suppléer.</p> <p>Le masseur-kinésithérapeute appréhende le patient dans sa globalité, il tient compte de toute sa complexité pour élaborer et mettre en œuvre un projet thérapeutique individualisé et partagé. Il intervient pour prévenir ou minimiser les conséquences fonctionnelles, physiques, psychiques, sociales et économiques des déficiences ou des incapacités que présente le patient depuis le début de sa maladie jusqu'à sa réinsertion.</p> | <p>techniques des activités physiques et sportives) ou de sciences</p> | <p>(5 années au total) -1980 heures (cours et TP/TD) -1470 heures de stage -3220 heures de travail personnel</p> |
| <p>Infirmier anesthésiste (I.A.D.E) (niveau I)</p> | <p>Être titulaire d'un diplôme d'état d'infirmier +</p> | <p>24 mois</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|--|--|
| <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'état d'infirmier anesthésiste</p> <p>C'est un infirmier spécialisé : il a plus spécifiquement en charge la sécurité du patient au cours de son anesthésie, que celle-ci soit générale ou locale, qu'elle ait lieu au bloc opératoire, dans le cadre de la médecine d'urgence ou de la prise en charge de la douleur.</p> <p>Il accompagne les patients avant et après l'opération : il réalise certains examens et met à jour les dossiers médicaux, participe le cas échéant aux entretiens préopératoires, accueille les patients le jour J, réalise des soins spécifiques et des gestes techniques garantissant la qualité et la sécurité des soins. Il travaille à l'hôpital ou en clinique, voire dans le cadre de l'aide médicale urgente.</p> | <p>-justifier de 2 ans minimum d'exercice, en équivalent temps plein, de la profession d'infirmier au 1er janvier de l'année du concours ;</p> <p>Épreuve d'admissibilité : épreuve écrite de 10 questions, d'une durée de 1 heure 30 minutes portant sur le métier d'infirmier</p> <p>Épreuve d'admission : épreuve orale : cas concret infirmier d'une durée de 20 minutes</p> | <p>Enseignements théoriques et des enseignements pratiques</p> |
| <p>Auxiliaire de puériculture (Niveau V)</p> | <p>Aucune condition de diplôme</p> | <p>10 mois</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|--|--|
| <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'État d'auxiliaire de puériculture</p> <p>Il dispense, sous la responsabilité de l'infirmier ou de la puéricultrice, des soins et réalise des activités d'éveil et d'éducation pour préserver et restaurer la continuité de la vie, le bien-être et l'autonomie de l'enfant (de la naissance à l'âge de 18 ans). L'auxiliaire de puériculture participe à l'accueil et à l'intégration sociale d'enfants en situation de handicap, atteints de maladies chroniques, ou en situation de risque d'exclusion.</p> <p>Il peut exercer en maternité, en centre hospitalier, en PMI (protection maternelle et infantile) et en crèche. Son rôle est de donner les soins courants aux nouveau-nés, d'accompagner et donner des conseils aux mamans, d'assister aux consultations</p> | <p>Épreuve d'admissibilité : 2 épreuves</p> <ul style="list-style-type: none"> -une épreuve écrite de culture générale portant sur le programme du BEP carrières sanitaires et sociales, d'une durée de 2h00 -une série de dix questions à réponse courte : cinq questions portant sur des notions élémentaires de biologie humaine ; trois questions portant sur les quatre opérations numériques de base ; deux questions d'exercices mathématiques de conversion. <p>Épreuve d'admission : Un exposé d'une durée de 30 minutes sur un thème relevant du domaine sanitaire et social</p> | <p>-Formation théorique : 595 heures</p> <p>-Stages : 840 heures</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|--|--|--|
| données par le médecin, de gérer les dossiers et d'effectuer des soins aux côtés de la puéricultrice. | | |
| <p>Aide-soignant (Niveau V)</p> <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'État d'aide-soignant</p> <p>L'aide-soignant exerce son activité sous la responsabilité de l'infirmier.</p> <p>L'aide-soignant accompagne les personnes dans les activités de la vie quotidienne, il contribue à son bien-être et à lui faire recouvrer, dans la mesure du possible, son autonomie. Travaillant le plus souvent dans une équipe pluridisciplinaire, en milieu hospitalier ou extrahospitalier, l'aide-soignant participe, dans la mesure de ses compétences et dans le cadre de sa formation aux soins infirmiers préventifs, curatifs ou palliatifs. Ces soins ont pour objet de promouvoir, protéger, maintenir et</p> | <p>Aucune condition de diplôme pour se présenter à l'épreuve d'admissibilité</p> <p>Épreuve écrite d'admissibilité : 2 heures analyse et commentaire de texte, biologie et mathématiques</p> <p>Épreuve orale : entretien de 30 minutes sur un thème sanitaire ou social</p> | <p>10 mois</p> <p>840 heures de stages soit 24 semaines</p> <p>595 heures de théories soit 17 semaines</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|--|--|---|
| restaurer la santé de la personne, dans le respect de ses droits et de sa dignité. | | |
| <p>Ambulancier (Niveau V)</p> <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'état d'ambulancier</p> <p>L'ambulancier transporte les blessés, les malades, les personnes handicapées ou âgées vers les hôpitaux, les cliniques ou les maisons de retraite. Il doit veiller au confort du passager.</p> <p>Il aide le malade à monter dans l'ambulance, puis il l'installe, veille à son confort et à son état de santé. Il peut intervenir en cas de besoin pour apporter les premiers secours (bouche-à-bouche, massage cardiaque...). Il est également chargé de l'entretien du véhicule et de la stérilisation du matériel, et enfin de certaines tâches administratives : facturations, encaissement.</p> | <p>Aucune condition de diplôme pour se présenter à l'épreuve d'admissibilité</p> <p>Épreuve écrite : à partir d'un texte de culture générale portant sur un sujet d'actualité d'ordre sanitaire et social, dégager les idées principales du texte et commenter les aspects essentiels du sujet traité sur la base de deux questions au maximum</p> <p>Un sujet d'arithmétique portant sur les quatre opérations numériques de base et sur les conversions mathématiques.</p> <p>Épreuve orale : durée 20 minutes portant sur un échange à partir d'un texte d'ordre sanitaire et social et l'évaluation dans un deuxième temps des motivations. Il faut également fournir une feuille d'évaluation de stage obligatoire dans une</p> | <p>630 heures de formation</p> <p>Formation théorique : 455 heures</p> <p>Stages : 175 heures</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|---|---|
| <p>Il peut exercer au sein d'une entreprise de transports sanitaires terrestres privée ou parfois dans un établissement public de santé</p> | <p>entreprise de transport sanitaire. Stage de 140 heures</p> | |
| <p>Ergothérapeute (Niveau II) Diplôme de sortie : Diplôme d'état d'ergothérapeute</p> <p>L'ergothérapeute est amené à évaluer les intégrités, les lésions, les capacités de la personne ainsi que ses performances motrices, sensorielles, cognitives, psychiques. Il analyse les besoins, les habitudes de vie, les facteurs environnementaux et les situations de handicap.</p> <p>Il préconise des aides techniques et des assistances technologiques, des aides humaines, des aides animalières et des modifications matérielles. Il entraîne les personnes à leur utilisation. Il conçoit des environnements de manière sécurisée,</p> | <p>Être titulaire du baccalauréat ou un diplôme équivalent.</p> <ul style="list-style-type: none"> – une épreuve d'admissibilité : consiste en une épreuve écrite et anonyme comportant l'étude d'un cas clinique en rapport avec l'exercice professionnel de l'ergothérapie. <p>Cette épreuve, d'une durée de trois heures, est notée sur 20 points.</p> <ul style="list-style-type: none"> – deux épreuves d'admission. -une épreuve orale et -une mise en situation pratique, organisées au cours d'une même séance. | <p>3 ans</p> <p>Formation théorique : 2 000 heures,</p> <p>Stage : 1260 heures.</p> <p>Le travail personnel : 1 888 heures.</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|---|---|
| <p>accessible, adaptée, évolutive et durable pour favoriser la participation et l'autonomie de la personne dans son milieu de vie.</p> <p>L'ergothérapeute fait de la prévention. Il peut intervenir dans les entreprises pour adapter au mieux les postes de travail et pour enseigner les gestes adéquats en lien avec l'activité professionnelle, dans des structures de soins privées ou publiques.</p> | | |
| <p>Pédicure podologue (Niveau III)</p> <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'état de pédicure podologue</p> <p>Le pédicure podologue évalue l'état clinique du pied, examine son chaussage et pose un diagnostic de pédicurie-podologie. Il met en œuvre des traitements des affections épidermiques et unguéales du pied à l'exclusion de toute</p> | <p>Être titulaire du baccalauréat ou 5 années d'expérience professionnelle</p> <p>L'épreuve d'admissibilité consiste en une épreuve écrite et anonyme comportant l'étude d'un cas clinique en rapport avec l'exercice professionnel de la pédicurie-podologie (durée 3 heures).</p> <p>L'épreuve orale : 45 minutes d'entretien permettent, à partir de la lecture de son dossier</p> | <p>3ans</p> <p>Formation théorique et pratique : 2028 heures</p> <p>Stage : 1170 heures Travail</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|--|--|---|
| <p>intervention provoquant l'effusion de sang. Il pratique des soins d'hygiène du pied. Il confectionne et applique les appareillages podologiques afin de soulager les affections épidermiques et unguéales du pied.</p> | <p>d'inscription, d'apprécier le parcours professionnel du candidat et ses motivations. L'épreuve de mise en situation pratique consiste en un examen clinique, un soin et en la réalisation d'un appareillage.</p> | <p>personnel : 2202 heures</p> |
| <p>Orthophoniste (Niveau I) Diplôme de sortie : Certificat de Capacité en Orthophonie Après avoir pratiqué un bilan permettant de poser un diagnostic orthophonique, il travaille en rééducation et en réadaptation dans les différents champs de la communication: articulation, parole, fluence, pathologie du langage oral et écrit, troubles logico-mathématiques, maladie neurologique, surdité, maintien et adaptation des fonctions de communication, pathologies vocales et troubles de la déglutition et de l'alimentation.</p> | <p>Être titulaire du baccalauréat ou d'un diplôme d'accès aux études universitaires ; 1. Des épreuves psychotechniques évaluent les aptitudes relationnelles 2. Évaluation de la communication écrite 3. Évaluation de la communication orale L'ensemble des capacités de communication orale est évalué en situation d'entretien.</p> | <p>5 ans Formation théorique : 3158 heures Stages : 2040 heures Travail personnel : 4175 heures</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|--|--|--|
| <p>Dispenser l'apprentissage d'autres formes de communications non verbales permettant de compléter ou de suppléer ces fonctions.</p> <p>Outre ses missions de prévention, l'orthophoniste travaille sur plusieurs axes thérapeutiques, chez l'enfant comme chez l'adulte, que les troubles soient innés ou acquis : trouble développemental, trouble dégénératif, infirmité motrice d'origine cérébrale, suites d'accidents vasculaires, etc.</p> | | |
| <p>Manipulateur d'électroradiologie médicale (Niveau II)</p> <p>Diplôme de sortie : DEMER (diplôme d'état manipulateur d'électroradiologie médicale) ou DTSIMRT (Diplôme de technicien supérieur en imagerie médicale et radiologie thérapeutique)</p> <p>Le manipulateur en électroradiologie médicale est un collaborateur d'un médecin spécialiste en</p> | <p>Deux voies d'accès au diplôme :</p> <p>soit par les lycées qui sélectionnent leurs candidats sur dossier</p> <p>soit par les IFMEM (Institut de formation de manipulateur d'électroradiologie médicale).</p> <p>Les étudiants, pour être inscrits, doivent justifier du baccalauréat ou un brevet de technicien ou un diplôme de niveau IV.</p> | <p>3 ans</p> <p>Formation théorique : 2100 heures</p> <p>Stages : 2100 heures</p> <p>Travail personnel 900heures</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|--|---|
| <p>imagerie médicale, médecine nucléaire ou radiothérapie, plus rarement en cardiologie ou en neurologie. Il participe directement à la réalisation des investigations relevant de l'imagerie médicale (radiologie classique, scanographie, I.R.M.), de la médecine nucléaire et des traitements (radiothérapie). Il a, à la fois, un rôle soignant et un rôle médico-technique du fait de l'utilisation d'équipements de haute technicité.</p> <p>Il concourt à la prévention, au dépistage, au diagnostic, au traitement et à la recherche sur prescription médicale.</p> | <p>Épreuve de 1h30 de Physique-Chimie et 1h30 de biologie (programme de 1^{ère} et terminale scientifique). Une épreuve complémentaire peut-être organisée sous forme d'un entretien, de tests psychotechniques ou d'une épreuve de contraction de texte</p> | |
| <p>Médecin (niveau I)</p> <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'état de docteur en médecine</p> <p>Il prévient, diagnostique les pathologies et réalise les soins de patients selon la spécialité médicale ou</p> | <p>Les études de santé débutent par la première année commune aux études de santé (PACES), une formation d'une année sanctionnée par un concours dont les épreuves se déroulent en janvier et en mai. Cette année est obligatoire pour accéder aux 4</p> | <p>9 à 11 ans en fonction des spécialités choisies.</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|---|--|
| <p>chirurgicale. Il peut organiser la prise en charge médicale d'urgence. Il peut mettre en place le recueil et le traitement des informations médicales. Il peut mener des actions de formation ou d'enseignement. Il peut coordonner une équipe, diriger un cabinet ou un service hospitalier.</p> <p>Il peut travailler en cabinet médical, en établissement médical (hôpital, clinique), en centre de santé, pour des compagnies d'assurances/mutuelles, pour des organisations humanitaires, en service spécialisé d'urgence médicale.</p> | <p>filières des professions de santé : médecine, pharmacie, odontologie, sages-femmes (maïeutique). Le nombre d'étudiants admis à poursuivre en deuxième année (numerus clausus) est fixé chaque année par décret ministériel</p> <p>Pour s'inscrire en première année de PACES, il faut être titulaire soit d'un baccalauréat ; soit du diplôme d'accès aux études universitaires ; soit d'un diplôme français ou étranger admis en dispense ou équivalence du baccalauréat en application de la réglementation nationale ; soit d'une qualification ou d'une expérience jugées suffisantes</p> | <p>Formation en alternant théorie et pratique.</p> |
| <p>Pharmacien (niveau I)</p> <p>Diplôme à la sortie: Diplôme d'État de docteur en pharmacie</p> <p>Il est là pour délivrer et expliquer le traitement prescrit par le médecin. Il vérifie la cohérence des</p> | <p>Les épreuves de sélection de la première année peuvent être des :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Questions à Choix Multiples (QCM), -Questions à Réponse Ouverte et Courte (QROC), | <p>6 ou 9 ans en fonction des spécialités choisies.</p> <p>Formation</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|--|--------------------------------------|
| <p>prescriptions. Il écoute et oriente les clients vers les médicaments délivrés sans ordonnance, la parapharmacie et l'appareillage (canne, minerve...).</p> <p>À l'hôpital, il fournit aux infirmiers les traitements et les matériels destinés aux malades. Il réalise des préparations, contrôle les médicaments et participe à divers protocoles d'expérimentation avec les médecins.</p> <p>Dans l'industrie pharmaceutique, il peut participer à la mise au point de nouveaux médicaments, animer un atelier de fabrication ou superviser le contrôle qualité. Ces fonctions peuvent également s'exercer dans les industries des cosmétiques, du médicament vétérinaire et de l'agroalimentaire. Il peut travailler dans la recherche ou l'enseignement.</p> | <p>-Questions rédactionnelle.</p> <p>Pour être admis à poursuivre des études médicales, odontologiques, pharmaceutiques ou de sage-femme au-delà de la première année des études de santé, les candidats doivent figurer en rang utile sur la liste de classement correspondant à la filière choisie</p> <p>La formation dispensée au cours des deux premiers semestres comporte des unités d'enseignement communes aux quatre filières. S'y ajoutent, durant le premier semestre, une information sur les différents métiers et une sensibilisation à la recherche biomédicale et, durant le second semestre, une unité d'enseignement spécifique à chacune des filières. Cette première année débouchera sur quatre concours distincts auxquels les étudiants pourront librement s'inscrire.</p> | <p>alternant théorie et pratique</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|---|---|
| Lieux d'exercice : officine, industrie, hôpitaux, cliniques | A l'issue des épreuves du deuxième semestre, quatre classements sont établis en prenant en compte les résultats obtenus à l'ensemble des unités d'enseignement communes et à l'unité d'enseignement spécifique. Les élèves figurant en rang utile sur la liste de classement correspondant à la filière choisie sont admis à poursuivre leurs études au-delà de la première année. | |
| <p>Odontologue (niveau I)</p> <p>Diplôme de sortie : diplôme d'État de docteur en chirurgie dentaire</p> <p>Il soigne toutes les affections des dents et des gencives. Il a également un rôle de conseiller en hygiène dentaire.</p> | | 6 ans de formation alternant théorie et pratique |
| <p>Sage-femme (niveau I)</p> <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'état de sage-femme</p> <p>Elle assure le suivi prénatal en accompagnant les futures mères tout au long de leur grossesse à travers des séances de préparation à l'accouchement. Elle pratique également les accouchements, en autonomie ou avec un médecin. Elle peut être amenée à faire appel au gynécologue-obstétricien ou au chirurgien en cas</p> | | 5 ans de formation alternance théorie et pratique |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|--------------------|-----------------------|
| <p>de complication ou de césarienne. Une fois l'accouchement terminé, cette spécialiste s'assure de la bonne santé du nouveau-né et contrôle ses réflexes. Durant les jours qui suivent l'accouchement, elle prodigue les soins nécessaires au rétablissement de la mère. La sage-femme peut aussi se déplacer au domicile de la mère.</p> <p>Elle assure les séances de rééducation postnatale. Elle peut prescrire la contraception féminine et assurer un suivi gynécologique de prévention, à l'exception des patientes à risque. Elle peut également pratiquer les vaccinations prévues par la réglementation.</p> <p>Elle peut exercer aussi bien en ville, à l'hôpital, ou en clinique</p> | | |

Cadrage contextuel

2.1.2. Formations sociales

L'ensemble des formations du secteur social a adopté l'approche compétences. Cependant, notre travail ne portera pas sur les formations ne présentant pas un nombre d'heures suffisant de formation pour pouvoir parler d'alternance intégrative. Les formations de l'animation telles qu'animateur technique, assistant animateur ou encore les formations de tuteur référent, d'assistant maternelle, de surveillant de nuit, de moniteur d'ateliers 2ème classe et d'assistant familial ne seront donc pas prises en compte dans cette recherche.

Les formations sociales retenues sont: assistant de service social, conseiller en économie sociale et familiale, médiateur familial, éducateur spécialisé, éducateur de jeunes enfants, moniteur-éducateur, éducateur technique spécialisé, aide médico-psychologique, technicien de l'intervention sociale, auxiliaire de vie sociale, et l'ensemble des formations liées à la fonction d'encadrement et de responsable dans des unités d'intervention sociale, et de direction d'établissement ou de service du domaine sanitaire ou social c'est-à-dire le CAFERIUS, le DEIS et le CAFDES.

Cadrage contextuel

Tableau 2.2. Formations sociales sous approche compétences

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|---|---|
| <p>Assistant de service social (Niveau II)</p> <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'État d'assistant de service social (DEASS)</p> <p>L'assistant social intervient auprès de personnes confrontées à diverses difficultés : économiques, d'insertion, familiales, de santé, de logement. Il accueille, soutient, oriente et accompagne la construction de projets en tenant compte des potentialités des personnes et des possibilités offertes par la collectivité.</p> <p>Il exerce dans : les collectivités locales, l'État, des établissements publics (hôpitaux), les organismes de protection sociale, les entreprises, les associations du secteur sanitaire et social.</p> | <p>Être titulaire soit du baccalauréat ou d'un diplôme au moins de niveau IV</p> <p>+</p> <p>Épreuve écrite d'admissibilité d'une durée de 3 ou 4 heures QCM d'actualités sociales, de culture générale, des tests psychotechniques, une épreuve de rédaction.</p> <p>Et deux épreuves d'admission : une individuelle entre 20 et 40 minutes ; une de groupe d'une durée de 1 à 3 avec comme supports potentiels une étude de cas, une mise en situation par exemple.</p> | <p>3 ans, en continu ou discontinu.</p> <p>Formation théorique : 1740 heures, dont 450 de travaux pratiques</p> <p>Stage : 12 mois (1680 heures) effectués sur deux ou trois sites qualifiants différents</p> |
| <p>Conseiller en économie sociale et familiale (Niveau II)</p> | <p>Être titulaire du brevet de technicien supérieur (BTS) en économie sociale familiales, du DUT «</p> | <p>1 an</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|---|--|
| <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'État de conseiller en économie sociale et familiale (DECESF)</p> <p>Il est expert dans les domaines de la vie quotidienne : consommation, habitat, insertion sociale et professionnelle, alimentation-santé.</p> <p>Il intervient auprès des personnes en situation de précarité, ou ayant des difficultés financières, ou connaissant des problèmes d'accès au logement, de surendettement, de chômage. Son intervention privilégie une finalité éducative et vise la valorisation et/ou l'appropriation de compétences par les personnes, les familles, les groupes.</p> <p>Il exerce dans des structures publiques ou privées, au sein de collectivités territoriales, organismes sociaux, associations, structures d'hébergement, mutuelles, hôpitaux, services tutélares...</p> | <p>carrières sociales », du DEASS, du DEES, du DEETS ou du DEEJE</p> <p>Ou</p> <p>Avoir obtenu une validation partielle du diplôme de conseiller en économie sociale et familiale (DECESF) par un jury de validation des acquis de l'expérience (VAE)</p> <p>+</p> <p>La sélection s'opère sur dossier. Les candidats déposent un dossier auprès de l'établissement de formation comportant : une lettre détaillant de formation professionnelle et les justifications des diplômes obtenus</p> | <p>Formation théorique : 540 heures</p> <p>Stage : 4 mois (560 heures) auprès d'un conseiller en économie sociale et familiales sur un ou deux sites qualifiants</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|---|---|
| <p>Médiateur familial (Niveau I)</p> <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'État de médiateur familial (DEMF)</p> <p>Il a les compétences nécessaires pour intervenir auprès de personnes en situation de rupture ou de séparation (familiale) afin de favoriser la reconstruction de leur lien familial et aider à la recherche de solutions répondant aux besoins de chacun des membres de la famille.</p> <p>Il exerce une profession de spécialisation s'appuyant sur une expérience professionnelle acquise dans le champ de l'accompagnement familial, social, sanitaire, juridique, éducatif ou psychologique.</p> | <p>Diplôme national au moins de niveau III des formations sociales (assistant social, éducateur...) ou de certaines formations visées par le code de la santé publique (infirmiers...)</p> <p>ou</p> <p>Diplôme national au moins de niveau II dans les disciplines juridiques, psychologiques ou sociologiques</p> <p>ou</p> <p>Diplôme national au moins de niveau III et justifier de trois ans au moins d'expérience professionnelle dans le champ de l'accompagnement familial, social, sanitaire, juridique, éducatif ou psychologique</p> <p>+ sélection sur dossier comprenant : une lettre de motivation et un CV, et un entretien</p> | <p>3 ans</p> <p>Formation théorique : 490 heures</p> <p>Stages : 70 heures, stage d'observation 14 heures et stage professionnel de 56 heures</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|--|--|---|
| <p>Éducateur spécialisé (Niveau II)</p> <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES)</p> <p>Il concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant un handicap, des troubles du comportement ou qui ont des difficultés d'insertion</p> <p>Par le soutien qu'il apporte et par les projets qu'il élabore, il aide les personnes en difficultés à restaurer ou à préserver leur autonomie, à développer leurs capacités de socialisation, d'intégration et d'insertion.</p> <p>Il favorise également des actions de prévention. Son intervention se situe aussi bien dans le champ du handicap, de la protection de l'enfance, de l'insertion sociale et professionnelle.</p> | <p>Être titulaire du baccalauréat ou équivalent ou d'un diplôme de niveau IV ou d'un diplôme d'AMP avec 5 ans d'expériences</p> <p>+</p> <ul style="list-style-type: none"> -Épreuve écrite d'admissibilité permettant de vérifier les capacités d'analyse, de synthèse et les aptitudes à l'expression écrite du candidat et -Épreuve orale d'admission destinée à apprécier l'aptitude et la motivation du candidat à l'exercice de la profession, compte tenu des publics pris en charge et du contexte de l'intervention ainsi que son adhésion au projet pédagogique de l'établissement | <p>3 ans</p> <p>Formation théorique : 1450 heures</p> <p>Stages : 15 mois de stage</p> <ul style="list-style-type: none"> - un stage d'une durée de 28 à 36 semaines (980 à 1260 heures) - 2 stages d'une durée minimale de 8 semaines un de ces stages s'effectue dans une structure recevant du |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|--|--|--|
| <p>Il exerce dans les aides sociales à l'enfance, les centres sociaux, clubs de prévention, foyers de jeunes travailleurs, établissements et services d'aide par le travail, instituts médico-éducatifs, centres d'hébergements et de réinsertion sociale.</p> | | <p>public en situation d'hébergement.</p> |
| <p>Éducateur de jeunes enfants (Niveau II) Diplôme de sortie : Diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants (DEEJE) L'éducateur de jeunes enfants est le spécialiste de la petite enfance. Ses fonctions se situent à quatre niveaux : accueil, éducation, prévention, coordination. Il s'attache à favoriser le développement global et harmonieux des enfants en stimulant leurs potentialités intellectuelles, affectives, artistiques, en créant un environnement adapté. Il exerce une fonction d'accueil des jeunes enfants</p> | <p>Être titulaire d'un baccalauréat ou équivalent ou d'un diplôme de niveau IV ou Diplôme professionnel d'auxiliaire de puériculture, certificat d'aptitude professionnel « petite enfance », diplôme d'État d'aide médico-psychologique ou diplôme d'État d'auxiliaire de vie social + 3 ans d'exercice dans cette profession + une épreuve écrite d'admissibilité permettant de vérifier les capacités d'analyse, de synthèse et les aptitudes à l'expression écrite du candidat</p> | <p>3 ans, en continue ou discontinue Formation théorique : 1500 heures Stages : 15 mois (2100 heures) sous forme de 4 stages</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|---|--|
| <p>et de leurs familles dans les différents établissements et services pouvant les recevoir. Du fait des évolutions sociales, des politiques nationales et locales, leurs missions sont en constante mutation.</p> <p>Le rôle de l'Éducateur de Jeunes Enfants est défini par : la prise en charge du jeune enfant dans sa globalité en lien avec sa famille ; un positionnement particulier dans le champ du travail social ; une fonction d'expertise éducative et sociale de la Petite Enfance</p> | <p>et une épreuve orale d'admission destinée à apprécier l'aptitude et la motivation du candidat à l'exercice de la profession compte tenu des publics pris en charge et du contexte de l'intervention ainsi que son adhésion au projet pédagogique de l'établissement.</p> | |
| <p>Moniteur éducateur (Niveau IV)</p> <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'État de moniteur éducateur (DEME)</p> <p>Le Moniteur Éducateur exerce ses fonctions auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes en difficulté ou en situation de handicap ou de dépendance.</p> | <p>Pas de condition de diplôme</p> <p>Épreuve écrite d'admissibilité permettant à l'établissement de formation de vérifier le niveau de culture générale et les aptitudes à l'expression écrite des candidats.</p> | <p>2 ans, en continu ou discontinu</p> <p>Formation théorique : 950 heures</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|--|--|---|
| <p>L'accompagnement éducatif qu'il développe au quotidien aide à instaurer, restaurer et préserver les capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion de ces personnes. Il vise également à favoriser leur développement et leur épanouissement. Il participe ainsi à l'action éducative à l'animation et à l'organisation de la vie quotidienne des personnes accueillies.</p> | <p>Épreuve orale d'admission permettant d'apprécier l'aptitude et la motivation des candidats à l'exercice de la profession compte tenu des publics pris en charge et du contexte de l'intervention ainsi que son adhésion au projet pédagogique de l'établissement</p> | <p>Stages : 7 mois (980 heures) sous la forme de deux ou trois stage d'une durée minimale de 8 semaines chacun</p> |
| <p>Éducateur technique spécialisé (ETS) (Niveau II) Diplôme de sortie : Diplôme d'État d'éducateur technique spécialisé (DEETS) Il est à la fois éducateur et spécialiste d'une technique professionnelle qu'il transmet aux personnes dont il a la charge. Il est ainsi spécialiste de l'adaptation ou de la réadaptation professionnelle des personnes handicapées jeunes ou adultes.</p> | <p>Diplôme, certificat ou titre de niveau IV des formations sociales ou d'un Diplôme, certificat ou titre de niveau V, en situation d'emploi de moniteur d'atelier ou d'éducateur technique spécialisé et 3 ans d'expérience professionnelle Épreuve écrite d'admissibilité permettant de vérifier les capacités d'analyse, de synthèse et les aptitudes à l'expression écrite du candidat</p> | <p>3 ans, en continu ou discontinu Formation théorique : 1200 heures Stages : 15 mois réparti en trois stages (1960 heures)</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|--|---|--|
| <p>Il exerce dans les établissements et services d'aide par le travail, les centres de rééducation professionnelle, les hôpitaux, les entreprises d'insertion, les centres d'adaptation à la vie active.</p> | <p>Épreuve orale d'admission destinée à apprécier l'aptitude et la motivation du candidat à l'exercice de la profession ainsi que son adhésion au projet pédagogique.</p> | |
| <p>Diplôme d'état d'accompagnement éducatif et social spécialité accompagnement en structure (DEAES) (Niveau V)</p> <p>Il exerce une fonction d'accompagnement et d'aide dans la vie quotidienne. A ce titre, il intervient auprès d'enfants, d'adolescents, d'adultes en situation de handicap (que la déficience soit physique, sensorielle, mentale, cognitive, psychique, résulte d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant), il peut également intervenir auprès de personnes dont la situation nécessite une aide au développement ou au</p> | <p>Aucun diplôme requis</p> <p>Épreuve écrite d'admissibilité, d'une durée d'1 heure 30 consistant en un questionnaire d'actualité en 10 questions,</p> <p>+</p> <p>Épreuve orale d'admission consistant en un entretien de 20 minutes à partir d'un questionnaire ouvert remis au candidat avant l'épreuve</p> | <p>12 à 24 mois, en continu ou discontinu</p> <p>Formation théorique : 495 heures</p> <p>Stages : 6 mois réparti en deux stages (840 heures)</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|---|--|
| <p>maintien de l'autonomie sur le plan physique, psychique ou social.</p> <p>Il a un rôle d'éveil, d'encouragement et de soutien de la communication et de l'expression verbale ou non.</p> | | |
| <p>Technicien de l'intervention sociale et familiale (TISF) (Niveau IV)</p> <p>Diplôme de sortie : Diplôme de technicien de l'intervention sociale et familiale (DETISF)</p> <p>Il effectue une intervention sociale préventive, éducative et réparatrice visant à favoriser l'autonomie des personnes et leur intégration dans leur environnement et à créer ou restaurer le lien social. Il élabore, met en œuvre et évalue le projet individualisé. Il accompagne la personne vers l'autonomie dans les actes de la vie quotidienne. Il aide à l'insertion de la personne dans son</p> | <p>Aucun diplôme requis</p> <p>L'épreuve écrite d'admissibilité, d'une durée de deux heures, doit permettre à l'établissement de formation de vérifier le niveau de culture générale et les aptitudes à l'expression écrite des candidats.</p> <p>L'épreuve orale d'admission, d'une durée de 20 minutes, doit permettre à l'établissement de formation d'apprécier l'aptitude et la motivation des candidats</p> | <p>18 à 24 mois, en continu ou discontinu</p> <p>Formation théorique : 950 heures de formation</p> <p>Stages : 4 stages d'une durée cumulée de 33 semaines (1155 heures)</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|--|--|
| environnement. Il participe au développement de la dynamique familiale | | |
| <p>Auxiliaire de vie sociale (Niveau V)</p> <p>Diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social</p> <p>Spécialité accompagnement de la vie à domicile (DEAVD)</p> <p>Il réalise une intervention sociale visant à compenser un état de fragilité, de dépendance ou de difficulté dû à l'âge, la maladie, le handicap ou les difficultés sociales par une aide dans la vie quotidienne. Il favorise ainsi le maintien de la personne au domicile et évite son isolement. Il veille à la préservation ou à la restauration de l'autonomie de la personne et l'accompagne dans sa vie sociale et relationnelle. Il intervient auprès des familles, des enfants, des personnes en difficulté de vie ou en difficulté sociale, des</p> | <p>Pas de condition de diplôme</p> <p>-Épreuve d'admissibilité :</p> <p>Une épreuve de culture générale (thème sanitaire ou sociaux) durée 2 heures, le candidat doit dégager les idées principales d'un texte d'une page et répondre à deux questions.</p> <p>Une série de dix questions à réponse courte : cinq questions portant sur des notions élémentaires de biologie humaine, trois questions portant sur les quatre opérations numériques de base, deux questions d'exercices mathématiques de conversion.</p> <p>- Un test ayant pour objet d'évaluer les aptitudes suivantes : l'attention ; le raisonnement logique ; l'organisation, durée 30 minutes</p> | <p>2 ans, en continu ou discontinu</p> <p>Formation théorique : 950 heures</p> <p>Stages : 7 mois (980 heures) sous la forme de deux ou trois stages d'une durée minimale de 8 semaines chacun</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|--|--|---|
| <p>personnes âgées, malades ou handicapées. Il réalise cette intervention au domicile, lieu de résidence privative de la personne aidée, et l'accompagne dans son environnement proche.</p> | <p>- Épreuve orale d'admission : durée 20 minutes, Présentation d'un exposé à partir d'un thème relevant du domaine sanitaire et social et réponse à des questions et discussion avec le jury sur la connaissance et l'intérêt du candidat pour la profession d'auxiliaire de puériculture.</p> | |
| <p>Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale CAFERIUS (Niveau II) Les titulaires du CAFERUIS ont accès aux postes de chef de service et de directeur. Ils jouent donc un rôle clé au sein des établissements, des services ou des dispositifs d'intervention sociale pour la mise en œuvre des réponses aux besoins des usagers. Ils sont garants du respect des droits des usagers</p> | <p>Justifier au minimum d'un diplôme de niveau III avec en fonction du diplôme de deux à trois ans d'expériences. Justifier d'un diplôme de niveau IV, et de quatre ans d'expérience professionnelle dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux. Aucune durée d'expérience professionnelle n'est exigée lorsque les candidats occupent une fonction d'encadrement dans un établissement ou service social ou médico-social.</p> | <p>4 mois maximum La formation théorique : 400 heures Stage : 420 heures Sur un ou deux sites qualifiants, auprès d'un professionnel exerçant des</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|---|--|
| <p>et se doivent de favoriser et d'impulser une réflexion éthique au sein de leur unité.</p> <p>Responsables d'une unité, d'un service ou d'un établissement, ils ont pour mission principale l'encadrement d'une équipe et des actions directement engagées auprès des usagers. Ils pilotent des projets de service dans le respect du projet de l'organisation. Leur position d'interface ou d'encadrant principal leur confère une fonction spécifique de communication interne.</p> | <p>Les candidats à la formation font l'objet d'une sélection sur dossier puis d'un entretien.</p> | <p>fonctions d'encadrement dans un ESSMS et obligatoirement dans un établissement ou service qui ne dépend pas de l'employeur du candidat.</p> |
| <p>Diplôme de sortie : Diplôme d'État d'ingénierie sociale (DEIS) (Niveau I)</p> <p>Les ingénieurs sociaux doivent à la fois gérer leurs structures et être capables de mobiliser les ressources humaines. Ce sont les experts des</p> | <p>Justifier au minimum d'un diplôme de niveau III avec en fonction du diplôme de trois ou cinq ans d'expériences suivants les diplômes obtenus ou d'un Diplôme d'État en travail social niveau II (CAFERUIS) ou d'un Diplôme sanctionnant au</p> | <p>Formation dispensée sur une amplitude maximale de 6 semestres et</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|--|---|--|
| <p>politiques sociales, de l'action sociale et médico-sociale.</p> <p>Ils sont donc en mesure d'exploiter les références professionnelles et les connaissances pluridisciplinaires acquises, de tenir compte des différentes politiques publiques pour analyser et problématiser des questions sociales, d'interroger les politiques et les actions, de proposer et conduire des programmes ou des projets complexes.</p> <p>Ils ont vocation à occuper des fonctions qui s'articulent autour de l'expertise et du conseil, de la conception et du développement mais aussi de l'évaluation.</p> | <p>moins 5 ans d'études supérieures ou Diplôme, certificat ou titre de niveau I</p> <p>Épreuve d'admissibilité : un dossier d'admission comportant notamment un curriculum vitae et un texte de présentation personnalisé de son parcours professionnel de 8 à 10 pages</p> <p>Épreuve orale d'admission : d'une part l'analyse par le candidat d'un texte d'actualité en relation avec les domaines de compétences du diplôme et, d'autre part, sur le texte de présentation personnalisée</p> | <p>minimale de 4 semestres</p> <p>Formation théorique : 700 heures</p> <p>Stage de 5 semaines (175 heures)</p> |
| <p>Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale (CAFDES). (Niveau I)</p> | <p>Diplôme, certificat ou titre homologué ou inscrit au RNCP au moins au niveau II ou d'un Diplôme correspondant au moins à trois ans d'études supérieures ou d'un Diplôme mentionné au code de</p> | <p>Amplitude de 24 à 30 mois, en continu ou discontinu</p> |

Cadrage contextuel

| Métiers | Conditions d'accès | Durée de la formation |
|---|---|---|
| <p>Les directeurs d'établissement ou de service d'intervention sociale orientent, élaborent et conduisent l'action d'un ou plusieurs établissements ou services du champ de l'action sociale, médico-sociale ou sanitaire. Ils exercent leurs missions et assument les responsabilités, confiées par délégation de la personne morale, dans le respect du cadre législatif et réglementaire et en s'inscrivant dans les missions d'intérêt général et d'utilité sociale.</p> <p>Ils sont garants des conditions d'un accompagnement individualisé des usagers, de qualité et respectant leur consentement libre et éclairé.</p> | <p>l'action sociale et des familles ou au code de la santé publique homologué ou inscrit au RNCP au niveau III, plus expérience professionnelle d'un an dans une fonction d'encadrement ou de trois ans dans le champ sanitaire, social ou médico-social ou être en fonction de directeur d'établissement ou de service dans le champ de l'action sanitaire, sociale ou médico-sociale.</p> <p>+2 épreuves d'admission :</p> <ul style="list-style-type: none"> -une épreuve écrite (3 heures) destinée à vérifier les qualités d'expression écrite du candidat, ces capacités d'analyse, de synthèse et son intérêt pour les questions de société (pour les personnes titulaires d'un diplôme de niveau bac+5 ou d'un (diplôme de niveau I en sont dispensées). <p>Épreuve orale d'admission : 30 minutes</p> | <p>Formation théorique : 700 heures deux stages d'une durée cumulée de 14 à 15 semaines (510 heures)</p> <p>Les stages doivent être accomplis sur deux sites qualifiants différents</p> |

Cadrage contextuel

2.2. L'évolution des formations sanitaires et sociales

Les formations sanitaires et sociales se transforment. L'évolution démographique, avec une augmentation du vieillissement, entraîne une certaine inadéquation entre l'offre de soins et les besoins de la population. Par ailleurs, la séparation entre les secteurs sanitaires et sociaux et la division des métiers ont eu pour conséquence majeure, un morcellement de la prise en charge (Mura, 2010). Ces éléments nécessitent de redéfinir les rôles des travailleurs sanitaires et sociaux ainsi que leurs formations.

Ces deux secteurs, bien que différents dans leur mode de fonctionnement, ont subi tous les deux des réformes pédagogiques. L'ensemble des formations étudiées dans ce travail de recherche a connu la mise en place de référentiels compétences dans leurs formations. Cette démarche s'appuie sur une analyse des activités exercées par les professionnels qui permet de définir le « référentiel d'activité » puis « de compétences ». Elle donne lieu à la production d'un « référentiel de certification » indiquant les conditions dans lesquelles les compétences acquises seront évaluées, et un « référentiel de formation » précisant les grandes lignes de l'organisation de la formation. Nous présentons ci-après les principaux axes des mutations en cours.

2.2.1. L'approche par compétences

Les formations sanitaires et sociales que nous avons énumérées sont toutes régies par l'approche compétences.

Cadrage contextuel

Les nouveaux programmes de formation modifient les fondements pédagogiques de la formation. L'approche par compétences nécessite de repenser le dispositif pédagogique mais également d'identifier et de positionner des tuteurs de stage.

2.2.1.1. Complémentarité des milieux d'apprentissage

Les nouveaux référentiels ont redéfini et précisé les rôles des différents acteurs de la formation. Les réformes ont ainsi mis en évidence la nécessité de mettre en place des tuteurs et des maîtres de stage, ceci pour permettre de faire vivre une véritable alternance intégrative au sens de Malglaive (1994), c'est-à-dire mettant en œuvre des liens étroits entre l'expérience du terrain et des lieux de formation. L'alternance est particulièrement travaillée avec les nouveaux référentiels. Les réformes montrent une coopération effective des différents milieux impliqués. Cette alternance suppose une étroite interaction entre les différents partenaires. Cette entité stage/institut ainsi formalisée permet des interactions entre savoirs théoriques et savoirs pratiques que l'apprenant s'approprie, construit et transforme en compétence professionnelle. Il s'agit là de travailler le développement des compétences conjointement dans les établissements et en stage dans la logique d'un partenariat complémentaire. Certaines compétences comme les compétences sociales ne se travaillent que sur le terrain car elles relèvent beaucoup plus du savoir être que du savoir ou du savoir-faire et donc se travaillent en situation (Jaeger, 2012). La compétence sociale s'entend ici au sens de Dutrénit (2000, p. 180) : c'est être capable d'établir des relations de réciprocité positive avec ses partenaires (donner et recevoir avec équité, développer des coopérations conditionnelles) dans sept disciplines implicites de la vie quotidienne : santé, vie

Cadrage contextuel

familiale et affective, formation, emploi, budget, logement, loisirs, tout en mettant en œuvre des facteurs de succès comme motivation, anticipation, image de soi positive, sens des responsabilités, maîtrise de l'espace, et utilisation des acquis ».

Tout comme la formation théorique est accompagnée par des formateurs, la formation pratique est accompagnée par des tuteurs identifiés. Ces derniers, à partir de situations cliniques rencontrées par les étudiants, les aident à en faire des situations d'apprentissage au bénéfice du développement des compétences.

L'utilisation des tuteurs ou référents de stage n'est pas nouvelle dans ces formations, c'est leur implication dans la pédagogie qui est un fait inédit.

2.2.1.2. Les outils de la formation par alternance

La situation clinique et le portfolio sont deux éléments favorisant l'apprentissage. Ces deux éléments sont mis en avant dans de nombreuses formations sanitaires. Si les situations cliniques étaient, pour leur part, déjà utilisées dans les anciens programmes, il est à noter, cependant, qu'elles constituaient une ressource parmi d'autres. Le nouveau programme les propulse sur le devant de la scène. Le portfolio, quant à lui, est un nouvel outil utilisé depuis la mise en place de l'approche compétences.

La situation clinique a été positionnée par le Ministère de la Santé comme outil central d'apprentissage, lors de la réforme des études d'infirmier, car elle est le noyau de la mise en œuvre des compétences. Lorsqu'elle est travaillée dans des contextes différents, elle permet la

Cadrage contextuel

contextualisation et la décontextualisation qui préparent la transférabilité des savoirs. Cette stratégie pédagogique est aussi au service du développement d'une posture réflexive plus affirmée, on parle en ce sens d'une identité réflexive. A terme, l'étudiant formé doit être compétent c'est-à-dire atteindre le niveau d'un « savoir-agir expert ».

Le portfolio est un document officiel appartenant à l'étudiant. Il a été mis en place pour jalonner le parcours en stage et aider ainsi au développement et à l'acquisition de compétences. Il est rempli à la fois par l'étudiant et les professionnels de terrain (tuteurs) qui l'accompagnent. Il permet de suivre le parcours de l'étudiant ainsi que sa progression dans sa démarche de professionnalisation. Il sert aussi comme outil d'évaluation : il comporte la validation des éléments constitutifs des compétences et des activités acquises à un moment donné de la formation.

Le portfolio est également un outil au service du développement de la posture réflexive. Il permet de recenser par écrit des synthèses d'analyses de situations ou de pratiques rencontrées par l'étudiant au cours de chacun de ses stages.

Il est enfin utilisé par les formateurs comme outil dans le suivi pédagogique et l'évaluation. Il permet lors d'entretiens individuels programmés, d'analyser la progression de l'étudiant en faisant émerger avec lui ses acquis et les points à améliorer. Grâce à ce suivi, le formateur peut ainsi programmer un parcours individualisé et plus adapté en fonction des besoins identifiés de l'étudiant et de son projet professionnel. Cet outil n'est cependant pas présent dans toutes les formations citées auparavant.

Cadrage contextuel

L'approche compétences, par l'utilisation des situations rencontrées sur le terrain, permet aux futurs professionnels d'analyser et d'adapter leurs comportements, réactions, connaissances aux situations rencontrées. Cette capacité à mobiliser des ressources prend tout son sens dans une alternance intégrative, puisqu'elle donne l'opportunité aux futurs professionnels de travailler à partir de situations réelles pour ensuite établir des liens entre la théorie et la pratique. L'alternance apparaît comme un axe éminemment important des réformes engagées dans ces secteurs.

2.2.2. L'alternance

La nouveauté dans les formations ne réside pas dans l'alternance. En effet, les formations du secteur sanitaire et social ont été construites autour d'elle (Capelier, 2010). Elle apportait même une valeur ajoutée dans le domaine de l'employabilité puisque ces formations étaient reconnues comme plus « pratiques » c'est-à-dire permettant aux futurs formés de réaliser très vite des liens entre théorie et pratique. Cependant, les réformes ont précisé et accentué sa place dans les formations. A l'heure actuelle, c'est la notion de stage « qualifiant » qui est mise en exergue (Fourdrignier, 2013). Pour obtenir cette appellation, les stages doivent offrir aux futurs professionnels des activités identifiées et des situations pouvant être exploitées dans les établissements de formation ou sur le terrain. De plus, les stages accordent au stagiaire un statut précis grâce aux conventions tripartites signées entre les stagiaires, les lieux de stage et l'école. L'idée centrale est de donner au stage un poids suffisant pour être pleinement intégré dans la formation. C'est une nouvelle conception de la formation pour renforcer les apprentissages de terrain. En effet, la compétence du formé se construit progressivement en fonction de ses

Cadrage contextuel

savoirs et de sa personnalité mis en étroite relation avec des expériences de travail. Le stage est défini comme une institution apprenante ou organisation professionnalisante. La place du stage dans le dispositif de formation est ainsi redéfinie, l'approche compétences le met au cœur du dispositif de formation. Il doit faire partie intégrante du dispositif pédagogique et constituer le lieu d'accompagnement et d'évaluation des aptitudes des futurs professionnels.

Les situations vécues sont dorénavant exploitées, servent de base dans les centres de formations à une réflexion sur les pratiques professionnelles et permettent une progression dans les apprentissages. Les stagiaires, à l'issue de cette alternance, doivent être en capacité de faire des liens entre les savoirs théoriques enseignés dans les établissements et les savoir-faire et savoir-être acquis en stage.

Ces stages « qualifiants » doivent permettre l'individualisation des parcours de formation pour répondre aux exigences de la réforme.

2.2.3. L'universitarisation

Avant la mise en place de l'universitarisation des études, les écoles du secteur paramédical pouvaient faire appel à des prestations universitaires en fonction de leur projet pédagogique. Elles gardaient une autonomie décisionnelle concernant les contenus des savoirs délivrés. En ce qui concerne le secteur social, il existait un partenariat universitaire pour la formation du personnel encadrant (CAFERUIS, DEIS ou CAFDES). Depuis, les écoles paramédicales face à l'obligation d'incorporer des séquences universitaires aux programmes des études

Cadrage contextuel

(délivrance des savoirs et validation) ont perdu une part de leur indépendance. Ceci se traduit par des impératifs de négociations entre les différents partenaires pour la construction des savoirs délivrés. Une des conséquences de cette indépendance vis-à-vis de l'université était de tenir le monde social et paramédical à l'écart de la recherche universitaire (Fourdrignier, 2008, 2012; Rayssiguier et al., 2012; Vasconcellos, 2006). Cette indépendance posait la question de la non reconnaissance des étudiants de ces filières en termes d'obtention de diplômes universitaire. La demande de reconnaissance fut motrice dans la mise en place de la réforme des études infirmières de 2009 car les étudiants infirmiers étaient en attente de l'octroi d'une équivalence universitaire (Mura, 2010). Plusieurs réformes du secteur sanitaire et social ont permis la valorisation des diplômes. Avant les réformes⁵, la durée des formations étaient équivalente ou supérieure à trois ans et reconnue malgré tout comme seulement de niveau III (Fablet, 2007). L'universitarisation a permis de pallier cette inadéquation (temps de formation/reconnaissance) et d'octroyer dorénavant un niveau II à ces formations. Ce changement a répondu également à la demande des associations de professionnels qui attendaient une revalorisation des professions. Ces réformes octroient aux étudiants de ces filières à la fois l'obtention d'un diplôme d'État, le grade licence et la possibilité de continuer leur cursus de formation au sein d'universités. Cette poursuite a été rendue possible grâce à l'attribution de crédits d'ECTS (European Credit Transfer System) aux différentes unités

⁵ Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier

Arrêté du 05 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute

Arrêté du 05 juillet 2012 relatif au diplôme d'Etat de pédicure podologue

Arrêté du 14 juin 2012 relatif au diplôme de manipulateur d'électroradiologie

Arrêté du 25 août 2011 relatif au diplôme d'Etat d'assistant de service social

Arrêté du 25 août 2011 relatif au diplôme d'Etat de conseiller en économie sociale familiale

Arrêté du 25 août 2011 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé

Arrêté du 25 août 2011 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur technique spécialisé

Arrêté du 25 août 2011 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants

Cadrage contextuel

d'enseignement des programmes de formation. La mise en place de ce système d'ECTS fait suite aux accords de Bologne. Les partenaires européens se sont engagés, lors de ces accords de 1999, à construire un espace européen de l'enseignement supérieur. Il s'agit d'adopter un système de diplômes lisibles et comparables, fondé sur un cursus unifié (Licence, Master, Doctorat). Les accords de Bologne permettent de favoriser la mobilité. Cette dernière sera facilitée par la mise en place d'un système de crédits ou ECTS permettant la transférabilité et la capitalisation des unités d'enseignement. Le système d'ECTS consiste à attribuer des crédits aux différents éléments composant un programme d'études. L'ECTS facilite la lecture et la comparaison des programmes d'études pour tous les étudiants qu'ils soient nationaux ou étrangers. La mobilité souhaitée par les accords de Bologne apparaît à la fois géographique mais aussi académique. Les étudiants ont la possibilité de compléter leur parcours de formation dans l'enseignement supérieur.

Dans la pratique, l'universitarisation se traduit par un alignement du calendrier de la formation sur le fonctionnement universitaire (rentrée la première semaine de septembre, sortie en juin), une organisation en semestres avec des enseignements confiés à des universitaires par la participation de ces derniers à de nouvelles instances décisionnelles et enfin par l'obligation d'inscrire la partie universitaire du dispositif dans une démarche d'évaluation par l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur).

Cadrage contextuel

2.2.4. L'interprofessionnalité

Dans les deux secteurs concernés par notre thèse, il est possible, depuis la mise en place de l'approche compétences, d'établir des passerelles. L'articulation entre l'organisation universitaire et l'approche par compétences a permis la création de ces ponts interprofessionnels. La validation de certaines Unités d'Enseignement (U.E) offre la possibilité de changer de filière pour ceux qui le désirent. De plus, l'élaboration des référentiels permet désormais d'identifier également des domaines de compétences semblables entre plusieurs diplômes, ce qui n'était pas le cas auparavant (Jaeger, 2012). Ceci a pour conséquence, outre de réduire le temps de formation, de dispenser de l'épreuve de certification correspondant au domaine de compétence jugé équivalent. Des passerelles existent entre différentes formations. Elles se concrétisent soit par des allègements de formation, soit par des dispenses de domaines (ou d'unités) de formation. La dispense d'un domaine de formation entraîne la validation du domaine de compétence correspondant et la dispense de l'épreuve de certification qui s'y rapporte. Deux exemples, le premier, issu des formations sanitaires et le second des formations sociales, permettent d'illustrer notre propos.

Dans le secteur sanitaire, la formation d'infirmier permet aux aides-soignants et aux auxiliaires de puériculture ayant trois ans d'expérience d'être dispensés de l'enseignement « **Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens** ».

Dans le secteur social, la formation de médiateur familial permet aux candidats titulaires d'un diplôme de niveau II dans les disciplines juridiques, psychologiques, ou sociologiques d'être dispensés de l'unité de formation correspondante (droit, psychologie, sociologie) et de l'épreuve de certification s'y rapportant.

Cadrage contextuel

2.2.5. Le décloisonnement

Les secteurs sanitaires et sociaux, autrefois distincts, opèrent un rapprochement, même si celui-ci est encore timide. Il est évident que ces formations traitent de thématiques et de préoccupations communes. Les interventions des professionnels du sanitaire et du social sont souvent simultanées et complémentaires. Certaines problématiques, comme la prise en charge des personnes atteintes de troubles psychiatriques ou en grande précarité, demandent une intervention conjointe.

La prise en charge efficace des usagers passe par l'articulation de ces secteurs. Il est à noter que chaque acteur est souvent ignorant des missions et actions de ses collègues. Cet état de fait rend donc parfois très difficile un travail en commun pourtant primordial. La collaboration devrait être le maître mot. Actuellement, les formations dans ces deux milieux sont différenciées, or, dans son ouvrage Rayssiguier et al. (2012) suggère que des passerelles entre ces deux secteurs soient mises en place, ainsi que l'instauration d'un « module de formation commun ».

2.2.6. La mise en place de la VAE

Comme nous l'avons évoqué en amont, la loi du 17 janvier 2002, dite « de modernisation sociale », a introduit le principe du droit à la validation des acquis de l'expérience (VAE) : « Tous les diplômes sociaux et paramédicaux ont donc vocation, à terme, à être obtenus en tout ou partie grâce à la procédure de VAE ». La mise en place de l'approche par les compétences est un levier éminemment intéressant dans la VAE, puisqu'elle permet aux professionnels de terrain de faire

Cadrage contextuel

reconnaître leur expérience et de pouvoir ainsi reprendre des formations en étant dispensés de certains enseignements en fonction des compétences qu'ils ont acquises sur le terrain.

De plus, la VAE suppose « la mise en mots » de cette expérience et sa reconnaissance comme le souligne Leplay (2009, p. 7). Les compétences sont plus en adéquation avec les exigences du milieu professionnel puisqu'elles sont flexibles et adaptables. Pour Friedmann (cité dans Oiry, 2005), les compétences sont liées à l'individu donc plus malléables que les qualifications, lesquelles sont dépendantes du poste de travail.

Le principal intérêt de la VAE comme le précise Jaeger (2012) est de permettre une individualisation des parcours et une organisation modulaire des formations, à terme aussi bien dans le champ de la santé que dans celui du social.

La déclinaison des compétences dans les programmes de formation des filières sanitaires et sociales peut être une réponse aux difficultés rencontrées dans ces filières en termes de possibilités de passerelles, de décroisement et de facilitation de la VAE.

Chapitre 3 : CADRAGE CONCEPTUEL

Les formations sanitaires et sociales, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre contextuel, sont traversées par une double tendance à la professionnalisation et à l'universitarisation. Cette double tendance, observable plus généralement dans l'enseignement supérieur depuis quelques années, a été analysée par les chercheurs en sciences de l'éducation. C'est donc à partir de cette littérature que nous chercherons d'abord à identifier les concepts essentiels du champ, ce sera l'objet du premier temps de ce chapitre. Le concept de la professionnalisation, en particulier, conduit à examiner plus précisément les concepts de démarche compétences et de compétence. Ce sera le second temps de ce chapitre.

3.1. L'universitarisation

L'universitarisation est, au premier chef, une tendance qui a caractérisée d'abord les formations professionnelles au cours de la période récente. « L'universitarisation est le processus d'entrée dans une logique universitaire d'une offre de formation jusqu'alors organisée à l'extérieur de l'université » (Annoot, 2018, p. 15). Pour Bourdoncle (2007, p. 138), « on peut dire qu'il y a universitarisation lorsque les institutions de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettent se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université ». Mais l'universitarisation implique aussi l'Université. L'universitarisation des formations professionnelles induit une collaboration entre deux univers jusque-là distincts (Piot, 2018). Cette collaboration a des répercussions sur les plans institutionnel, pédagogique et scientifique.

Cadrage conceptuel

3.1.1. Dimension institutionnelle de l'universitarisation

Le rapprochement entre université et formations professionnelles peut se réaliser de trois manières différentes, par expansion, par absorption ou par fusion. Bourdoncle (2009, p. 138) donne comme exemple de l'expansion celui de la transformation des écoles normales aux États-Unis. Les écoles normales, principales voire seules institutions d'enseignement supérieur, ont été transformées en collèges, puis en universités d'état.

L'exemple de l'absorption de la formation des enseignants vient du Québec. Les écoles normales et scolasticats ont disparu au profit de nouveaux départements ou facultés d'éducation dans les universités. En Allemagne ou aux Pays-Bas, des réformes ont fusionné des institutions monovalentes d'enseignement professionnel supérieur venant de différentes branches (dont la formation des enseignants) en des institutions de formation professionnelle polyvalentes, interprofessionnelles et beaucoup plus importantes, les Fachhochschulen en Allemagne, les Hogescholen aux Pays-Bas ou les Hautes Ecoles en Belgique francophone (Bourdoncle, 2009).

En France, l'universitarisation des formations sanitaires et sociales s'effectue par rapprochement des établissements de formation et de l'université. Les formations concernées par les réformes ont ainsi intégré le système LMD (Boissart, 2017, p. 80). S'agissant de la profession infirmière, le diplôme d'état est à présent reconnu comme équivalent à la licence (au lieu d'un équivalent bac+2 auparavant). Le rapprochement implique aussi de repenser la responsabilité des enseignements. Le ministère avait préconisé une répartition des enseignements entre universitaires et formateurs d'IFSI, ainsi qu'une répartition des temps d'enseignements entre les IFSI et les universités. La répartition des enseignements était pensée comme suit : les

Cadrage conceptuel

enseignements confiés à l'université devaient faire partie des enseignements contributifs aux savoirs infirmiers, alors que les enseignements « cœur de métier », constitutifs de ces savoirs, devaient être confiés aux formateurs des IFSI. La formation des formateurs elle-même doit être remise à plat. Alors que les universitaires sont recrutés selon des critères de recherche, les formateurs sont recrutés sur la base de leur expérience de terrain et leurs aptitudes d'enseignants (Bourdoncle, 2007). L'universitarisation soulève la question de l'évolution du statut des formateurs vers celui des enseignants-chercheurs. Une telle évolution demanderait, pour le moins, de la part des formateurs, une reprise de formation pour obtenir un doctorat. L'universitarisation implique d'élever le niveau de la formation initiale (Lessard & Bourdoncle, 2002, p. 140), certaines formations se positionnant à un niveau II ou I, le formateur doit donc avoir un niveau de diplôme supérieur. Les formateurs sont fortement incités à poursuivre ou à reprendre des études universitaires d'où l'engouement certain pour l'obtention de Master. Le rapport Le Boulter sur l'universitarisation des formations de santé (Le Boulter, 2018)⁶ préconise que les formateurs, après un master, poursuivent en doctorat. Ils obtiendraient la légitimité nécessaire à la poursuite de l'enseignement dans des formations, certes professionnelles, mais également universitaires. Le rapport Le Boulter mentionne que « les professionnels issus des filières paramédicales et de maïeutique n'ont pas aujourd'hui la possibilité d'être qualifiés dans le domaine qui est le leur ; certains bénéficient de la qualification en sciences de l'éducation ou en santé publique notamment ; si l'on veut constituer un panel d'enseignants-chercheurs issus des filières paramédicales et de maïeutique apte à prendre en charge les projets de recherche et à

⁶ Le Boulter, S. (2018). *Bilan intermédiaire de la concertation et propositions d'orientation* (Mission Universitarisation des formations paramédicales et de maïeutique). Paris: Ministère des Solidarités et de la Santé, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Cadrage conceptuel

contribuer au management des formations, il convient d'ouvrir des voies de qualification dans trois filières : la maïeutique, les sciences infirmières, les sciences de la réadaptation »⁷.

Enfin, pour la formation infirmière, le but ultime de l'universitarisation serait « la reconnaissance d'une discipline infirmière » (Acker, 2008). Cette reconnaissance existe déjà pour les formations sociales, avec la création d'une chaire de travail social au CNAM et celle de deux doctorats assortis d'une spécialité « Travail social ». Du reste, même si cette reconnaissance représente pour le champ du travail social une avancée de taille, elle n'est encore qu'une « étape transitoire vers la création d'un doctorat dans la discipline Travail social » (Boissart, 2017, p. 195).

3.1.2. Dimension pédagogique de l'universitarisation

Le rapprochement entre universités et formations professionnelles soulève des questionnements concernant la manière de faire acquérir des compétences à l'étudiant, la place qui est accordée à l'université dans le curriculum des formations professionnelles (en l'occurrence sanitaires et sociales), l'articulation théorie-pratique de formations ayant connu depuis toujours l'alternance et enfin le mode d'évaluation pour valider ces compétences (Perrenoud, 2005)

⁷ Se pose alors la question des formateurs déjà en poste et ne possédant pas de doctorat. Quel sera leur avenir professionnel ? Ce même rapport précise que « ces recrutements se feront dans la durée, d'où l'importance de travailler aussi les rôles respectifs des enseignants-chercheurs et des cadres formateurs actuels, dont l'expertise pédagogique est un atout pour ces formations » mais il ne dit rien du statut qui sera laissé aux formateurs déjà en place. Pour les formateurs en travail social, cette question est également à l'ordre du jour et n'a pas encore été tranchée. Plusieurs propositions de statut ont été envisagées, formateur doté d'une qualification professionnelle complétée d'une formation universitaire de niveau I, attaché de recherche (docteur ou doctorant), chargé de missions (docteur) traitant des problématiques transversales et chercheur à part entière (Boissart, 2017, 195).

Cadrage conceptuel

Traditionnellement, l'université est le lieu de transmission des savoirs, c'est aussi le lieu de leur création par le biais de la recherche. Dès lors, ils y tiennent une place prépondérante. Les universités s'organisent autour des disciplines et s'appuient sur elles pour former les étudiants. L'approche disciplinaire est ancrée dans l'histoire même de l'université et se situe aux antipodes de l'approche compétences. En s'ouvrant aux formations professionnelles, l'université doit repenser son approche des savoirs. Les savoirs académiques ne sont plus les seuls pertinents. Le passage du paradigme de transmission des savoirs académiques à celui de l'appropriation des savoirs et leur insertion dans des problématiques pratiques devient un questionnement récurrent dans les universités (Chauvigné & Coulet, 2010, p. 15).

Un des effets premiers de l'ouverture de l'université à l'approche compétences est la diversification des formes pédagogiques. Au mode classique et dominant du cours magistral vient s'ajouter ou se substituer une multitude d'offres d'activités constituant autant d'opportunités d'apprentissage. Les acquis visés par l'apprentissage constituent un élément central de détermination des choix de méthodes pédagogiques et le processus d'évaluation des acquis devient un point nodal de l'organisation de la formation (Coulet, 2010, p. 18). Les dispositifs pédagogiques doivent permettre de rompre avec une simple juxtaposition des formations théoriques et pratiques. Comme l'écrit Perrenoud (2005, p. 14) « de nombreux travaux ont approfondi et approfondissent actuellement la connexion entre le savoir et l'action ».

La pédagogie universitaire s'est particulièrement intéressée à cette problématique (De Ketele, 2010). L'offre d'activités pédagogiques est en pleine mutation pour favoriser l'apprentissage et le développement des compétences.

Cadrage conceptuel

Postiaux et Romainville (2011, p. 54) entrevoient « comment l'université contemporaine peut trouver une voie de conciliation entre les exigences d'une pratique source (la recherche) et les exigences d'une pratique cible (la profession) ».

« L'universitarisation des formations pourrait apporter une place majeure à la recherche tant dans l'élaboration des curricula que dans la rédaction des mémoires professionnels, ce qui ne semble pas sans influence sur l'exercice du métier » (Annoot, 2018, p. 17).

Dans les formations professionnelles, les savoirs étaient jusqu'à présent considérés comme utilitaristes et reproductibles (Bourdoncle, 2007), ces formations étant dans une logique de compréhension des pratiques de terrains (surtout de la compréhension entre pratique réelle et prescrite). L'articulation des savoirs épistémologiques et des savoirs pragmatiques est l'enjeu principal de l'universitarisation. Les connaissances théoriques trouvent leur intérêt dans leur mise en œuvre concrète lors de situations professionnelles. De même, les réalisations d'actes infirmiers doivent pouvoir se détacher des attentes premières du terrain et trouver sens dans des connaissances épistémologiques, capitalisées antérieurement ou parallèlement à leur exécution. La réalisation des soins d'hygiène ne peut pas se réduire à des gestes techniques détachés de toute compréhension de la situation de soins. L'apprenant doit, à la fois, maîtriser l'acte technique et être en mesure de faire des liens avec les connaissances théoriques pour s'adapter à la singularité des situations rencontrées.

L'analyse des situations observées sur les terrains de stage, effectuée de retour à l'institut de formation et parfois complétée par une analyse approfondie intégrée au portfolio (Piot, 2018), contribue à la mise en œuvre de l'articulation de ces deux types de savoirs.

Cadrage conceptuel

Cette articulation peut, par ailleurs, s'effectuer par l'emploi de situations dites emblématiques. Pour optimiser leur utilisation, nous pourrions envisager qu'elles soient définies et choisies conjointement par les professionnels de terrain et les formateurs de l'institut. Bien que les professionnels disposent d'une expertise des pratiques et soient en mesure de définir les situations les plus récurrentes sur le terrain, les formateurs, quant à eux, disposent d'une expertise du référentiel et des compétences devant être travaillées prioritairement par les étudiants. La récurrence d'une situation ne peut, en effet, suffire à en faire une situation systématiquement exploitable et davantage propice à l'acquisition des compétences. Les situations emblématiques doivent éviter l'écueil du simple rôle « d'artefact pédagogique » (Piot, 2018, p. 106) pour devenir un instrument central du développement professionnel de l'étudiant.

3.1.3. Dimension scientifique de l'universitarisation

L'universitarisation implique de mettre l'accent sur l'initiation à la démarche de recherche.

Celle-ci n'est pas une nouveauté dans les formations professionnelles et, en particulier, dans le secteur sanitaire et social, puisque les étudiants, avant la réforme de 2009, devaient déjà produire un travail écrit de fin d'études. Cependant, l'universitarisation conduit à introduire de nouveaux concepts. Le nouveau programme introduit ainsi l'*evidence-based nursing*. Ce concept met en avant l'importance d'utiliser des données probantes dans les enseignements dispensés. L'esprit critique des apprenants est ainsi davantage sollicité qu'auparavant. L'exigence scientifique est inculquée notamment au travers de l'apprentissage du commentaire et de la critique d'articles scientifiques, permettant, ainsi, des travaux de recherche plus

Cadrage conceptuel

approfondis. Nous pourrions envisager, pour aller encore plus loin, de mettre en place un réseau de partage de savoirs entre les universitaires, les professionnels de terrain et les apprenants.

3.2. La professionnalisation

Wittorski (1998) considère la professionnalisation sous trois angles, social, travail et formation. Dans l'espace social, la professionnalisation concerne la construction des professions, dans celui du travail, elle cherche à augmenter la flexibilité et dans l'espace de formation, elle concourt à « fabriquer un professionnel » (Wittorski, 2016, p. 65). La professionnalisation dans la pédagogie par les compétences a comme volonté de fabriquer des professionnels, l'objectif d'une formation professionnalisante est de préparer les apprenants à leur prochaine vie professionnelle. Pour Le Boterf (2018, p. 229) elle « prépare non seulement à un métier mais aussi à acquérir le processus permettant d'agir en professionnel dans les diverses situations qui doivent être traitées dans ce métier ». La finalité d'une approche professionnalisante est, donc, de préparer ceux qui se forment à acquérir, à développer ou à faire évoluer le processus « agir et interagir en professionnel compétent en situation », pour pouvoir le mettre en œuvre dans les situations évolutives d'un métier, mais aussi le transférer dans d'autres situations professionnelles qu'il devra traiter au cours de sa mobilité professionnelle (Le Boterf, 2018, p. 233).

La professionnalisation est un processus qui se construit tout au long du cursus de formation. La pédagogie par les compétences incite les formateurs à repenser leurs méthodes pédagogiques et leurs évaluations afin de déterminer les différents paliers que doit passer l'apprenant pour atteindre le niveau compétent, celui-ci étant le niveau

Cadrage conceptuel

requis en fin de formation. Selon Faucher (2009 cité dans Tardif, 2017, p. 22), la professionnalisation comporte trois échelons : novice, intermédiaire et compétent. L'échelon compétent est obtenu en fin de formation au moment de la certification comme le montre le schéma ci-dessous.

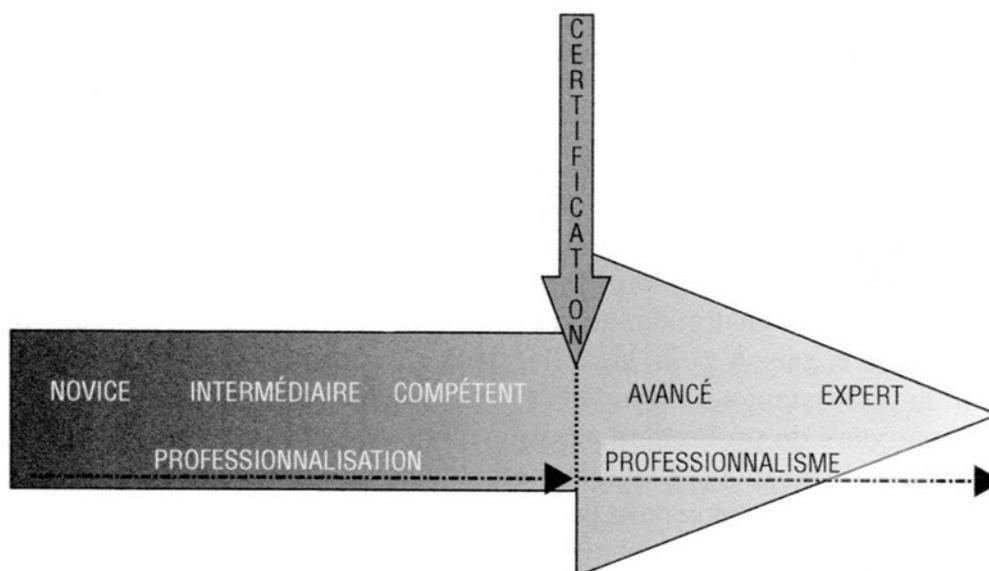


Figure 3.1 : Echelle de développement professionnel (Faucher, 2009 cité dans Tardif, 2017, p. 22)

Le processus de professionnalisation permet à l'apprenant d'acquérir des compétences lors de sa formation. Cette « fabrique de professionnels », pour reprendre l'expression de Wittorski, (2016, p. 65), peut se réaliser par plusieurs voies, l'acquisition des compétences possède plusieurs portes d'entrée.

Wittorski (1998, p. 63) répertorie plusieurs « voies de professionnalisation », qui nous permettent de comprendre de quelles manières les formateurs peuvent mettre en place des dispositifs pédagogiques adaptés à la professionnalisation.

Cadrage conceptuel

« 1- la première voie de professionnalisation correspond au modèle de la formation sur le tas: les situations professionnelles nouvelles exigent de l'individu la production – par tâtonnement et essais-erreurs – de compétences nouvelles dans l'action: il s'agit d' « une logique de l'action ».

2- la deuxième voie de professionnalisation renvoie au schéma de la formation alternée : il y a une itération entre la transmission de savoirs théoriques, en classe, et la production de compétences en stage: il s'agit d'une « logique de la réflexion et de l'action ».

3- la troisième voie de professionnalisation correspond aux situations où l' « analyse des pratiques » est mise en œuvre en entreprise ou en organisme de formation. Elle consiste à formaliser les compétences implicites produites dans l'action (voie 1) et ainsi à les transformer en savoirs d'action (les compétences sont mises en mots et transformées en savoirs communicables validés par le groupe, ils deviennent ainsi transmissibles à d'autres): il s'agit d' « une logique de réflexion sur l'action ».

4- la quatrième voie de professionnalisation correspond aux situations de définition anticipée de nouvelles pratiques, par les salariés eux-mêmes, au sein de « groupes progrès » ou de « groupes de résolution de problèmes », par exemple. Les salariés définissent par anticipation de nouvelles pratiques au regard de critères de qualité, productivité,... qu'ils mettront en œuvre ensuite de retour au travail: il s'agit d' « une logique de réflexion pour l'action ».

5- la cinquième voie de professionnalisation: dans celle-ci, les savoirs théoriques acquis en formation sont intégrés en connaissances par les individus et ils alimentent des capacités qui prendront la forme de compétences différentes selon les situations rencontrées. Nous retrouvons ici l'hypothèse encore dominante sur laquelle repose la formation initiale sans alternance (la formation transmet des savoirs qui sont supposés pouvoir s'investir plus tard dans des pratiques,

Cadrage conceptuel

notamment sous la forme de compétences lorsque des individus se retrouvent en situation professionnelle) : il s'agit d' « une logique de l'intégration/assimilation ». Se pose alors la question épineuse du transfert : comment ces savoirs s'investissent-ils dans les pratiques ? »

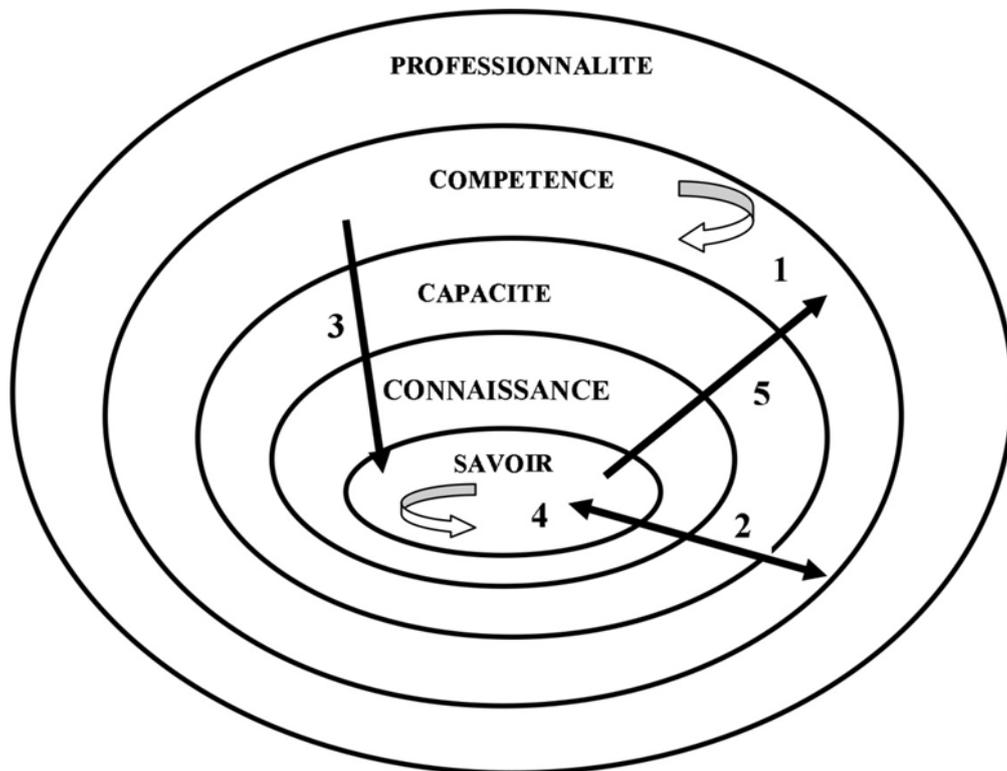


Figure 3.2 : Modèle du développement des compétences par Wittorski (1998, p. 62)

Les voies de professionnalisation correspondant le plus aux exigences de la pédagogie par compétences sont les voies 2, 3 et 5 qui conjuguent alternance et retour réflexif. Les situations professionnelles rencontrées par l'apprenant sont questionnées pour lui permettre d'en tirer des savoirs d'action et de faire les liens entre théorie et pratique.

Ces voies de professionnalisation s'inscrivent dans une perspective (socio) constructiviste et (socio) cognitiviste. Le retour réflexif sur l'action menée par l'apprenant est possible grâce aux diverses

Cadrage conceptuel

interactions, à la fois sur le lieu de stage mais également avec les formateurs et les pairs sur le lieu de formation. L'alternance proposée par Wittorski pour favoriser la professionnalisation de l'apprenant s'inscrit dans un partenariat lieu de formation/stage. Ce partenariat devrait aboutir à une alternance intégrative où chaque lieu d'accueil de l'apprenant utilise ses expériences communes et ses expertises mutuelles. Ces itérations entre les divers lieux d'apprentissage facilitent les liens entre théorie et pratique pour permettre le transfert des connaissances dans des situations nouvelles.

La construction des savoirs, la transférabilité des connaissances et la construction des compétences passent par cette alternance. Ce qui est interrogé dans le développement des compétences n'est pas l'alternance, mais bien les conditions de sa mise en œuvre tant à l'université qu'auprès des formations sanitaires et sociales.

3.2.1. L'alternance comme moyen de professionnalisation à l'université

A l'université et, a fortiori, dans les formations professionnelles, il est de plus en plus fait recours à la professionnalisation. Elle présente une certaine attractivité pour les formations qui sont concernées par ce processus. Elle répond à une demande politique, mais également à une demande des étudiants qui désirent entrevoir plus clairement les débouchés de leurs formations. Cette professionnalisation intervient également dans un contexte de massification.

Les formations universitaires, depuis la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), ont pour nouvelle mission l'orientation et l'insertion professionnelle, tout en gardant, bien

Cadrage conceptuel

évidemment, celles de formation et de recherche (Cheminat, 2018, p. 109). Cette nouvelle obligation a incité les universités à s'engager dans la professionnalisation (Cheminat, 2018, p. 109). L'université doit mieux préparer ses étudiants à intégrer le milieu professionnel. Depuis les années 1960, elle s'est engagée sur cette voie notamment par le biais des IUT. Les diplômes sont issus du travail de concertation entre les universitaires et les représentants des secteurs professionnels. La plus grande difficulté à l'heure actuelle est la professionnalisation des formations universitaires les plus généralistes.

La préparation du futur professionnel à son lieu de travail et les exigences inhérentes à celui-ci, passe par la mise en œuvre d'une alternance dite intégrative ou interactive (Le Boterf, 2008). L'alternance est en constante progression à l'université par le biais des DUT, licence professionnelle, master. Mais la véritable question n'est pas de savoir s'il existe des formations se basant sur l'alternance à l'université, mais plutôt de savoir quel type d'alternance est mis en œuvre. La logique compétences demande, de la part des différents partenaires de l'alternance, un travail en collaboration, en interdisciplinarité, où chacun sait ce qu'il peut apporter à l'autre, où chaque membre a réfléchi aux ressources qu'il peut apporter dans « le pot commun ».

Comme l'écrit le Boterf (2008) « tout professionnel a besoin de « ressources pour agir ». Chaque institution de l'alternance (université / lieu de stage) doit être en capacité de pointer celles que l'apprenant pourra acquérir durant sa formation. Cette mise en commun nécessite de bien connaître chaque membre, de travailler en interaction les uns avec les autres, d'avoir défini au préalable des objectifs d'apprentissage, de prévoir une progression dans les apprentissages. Ce type d'alternance ne peut donc pas être juxtapositif, en ce sens que les deux institutions en présence fonctionneraient de façon parallèle.

Cadrage conceptuel

Ce n'est pas non plus une alternance « applicative » (Le Boterf, 2008), dans laquelle la théorie précède la pratique et les activités réalisées en stage ne sont que des situations d'application des apprentissages effectués à l'université.

La « véritable » professionnalisation, qui permet la fabrique de professionnel et l'acquisition des compétences, passe par une alternance intégrative ou interactive, comme l'écrit Le Boterf (2008). Les principes de cette alternance interactive sont les suivants : les objectifs de stage sont identifiés au sein du cursus universitaire et validés par les enseignants. Ces objectifs sont indicatifs et non limitatifs, puisqu'ils peuvent évoluer en fonction des situations de stage rencontrées. Ils sont présentés aux tuteurs, présents dans les entreprises, qui montrent aux apprenants l'ensemble des ressources existantes de celles-ci. Les tuteurs et les enseignants font le point sur les apprentissages de l'apprenant, des retours d'expérience sont systématisés à chaque retour de stage.

Enseignants et apprenants tirent des enseignements de ces retours d'expériences. L'enseignant en profite pour réajuster ses enseignements et l'apprenant indique dans quel autre contexte il peut mettre en œuvre les apprentissages qu'il a effectués.

Les retours d'expérience tiennent dans ce dispositif une place de choix puisqu'ils permettent d'appréhender les savoirs d'action, les savoirs cachés, les savoirs d'expérience (Geay, 2016), ceux qui ne s'apprennent pas à l'université. L'ensemble de ces savoirs est constitutif de la compétence en tant que ressources, il ne se transmet pas directement mais est indispensable au développement et à l'acquisition des compétences professionnelles.

Cadrage conceptuel

3.2.2. La réaffirmation des principes de l'alternance intégrative comme moyen de professionnalisation dans les formations sanitaires et sociales

Les formations sanitaires et sociales ont toujours connu et mis en œuvre l'alternance, contrairement à l'université, cependant cette alternance n'a pas toujours été intégrative. La mise en place des différents référentiels de compétences et formation, liée aux réformes dans les secteurs sanitaire et social, réaffirme la place prépondérante du stage comme mode d'acquisition des compétences. Ces réformes placent le stage au cœur du dispositif de professionnalisation.

Le stage est nommé à présent « site qualifiant » et se définit comme « une organisation professionnalisante, tant au plan de la pratique professionnelle qu'au plan de l'acquisition des savoirs et des connaissances complémentaires » (Fourdrignier, 2010, p. 45). Le référentiel compétences donne ainsi une dimension supplémentaire aux stages. Ces derniers permettent aux apprenants une meilleure acquisition et/ou intégration de leurs compétences en constituant une source conséquente de pratiques in situ. Le site qualifiant devient un nouveau cadre et permet à l'apprenant d'observer et de capitaliser un maximum de compétences de terrain et de faire des liens entre la théorie et la pratique (Fourdrignier, 2010). Cela est rendu possible grâce aux conventions de partenariat établies entre un établissement de formation et le lieu de stage. Pour renforcer l'intérêt pédagogique des lieux de stage, les textes officiels désignent plusieurs interlocuteurs susceptibles d'aider l'apprenant à acquérir les compétences, tels que les maîtres de stage et les tuteurs pour la formation infirmière et les référents professionnels ou les formateurs sur site qualifiant pour les formations sociales. Cette mise en place spécifique revêt plusieurs

Cadrage conceptuel

objectifs: permettre un meilleur accompagnement de l'étudiant sur le terrain et favoriser les relations institut/stage.

Toutefois, le stage ne devient qualifiant que lorsqu'il accepte de s'inscrire pleinement dans ce nouveau dispositif. Pour ce faire, les liens ne peuvent se limiter à la formalisation d'une convention (obligatoire depuis la réforme) entre l'institut de formation et le site qualifiant. La manière dont les professionnels de terrain et les formateurs investissent leur rôle dans le stage est primordiale dans la professionnalisation. La collaboration qui s'établit entre les deux entités est garante de la construction des compétences de l'apprenant à qui il devient possible d'établir des liens concrets entre pratique et théorie. Cela implique une alternance intégrative où chaque membre concerné (formateur, professionnel de terrain et bien évidemment l'apprenant) joue un rôle et le joue pleinement. Le choix des professionnels de terrain, encadrant les apprenants, est alors primordial, leur engagement est tout aussi important que celui de l'apprenant. Ainsi, les modalités de l'engagement dans la prise en charge d'un apprenant en stage sont déterminantes. Le professionnel s'est-il désigné spontanément ou la tâche à effectuer lui a-t-elle été imposée par un responsable hiérarchique ? Par ailleurs, bien qu'une obligation de résultat ne puisse être exigée, il est attendu une obligation de moyens de la part du professionnel. Ainsi, en amont de la signature de la convention, il conviendra de se demander si le professionnel présente les compétences nécessaires pour l'encadrement, pour la mise en œuvre, l'acquisition ou le renforcement de compétences. De même, des compétences pédagogiques, dont tous les professionnels ne sont pas dotés, sont indispensables.

Cadrage conceptuel

3.3. Démarche, approche ou pédagogie par les compétences ?

La professionnalisation dans les formations sanitaires et sociales passe par la mise en place de l'approche compétences. Ce terme lui-même doit être à présent précisé. La littérature du champ distingue trois concepts : démarche compétences, approche compétences ou encore pédagogie par les compétences.

3.3.1. La démarche compétences

La démarche compétences est liée au milieu entrepreneurial. Elle est définie comme « le déploiement, au sein d'une entreprise, d'un dispositif de gestion modifiant les pratiques de la fonction ressources humaines (le plus souvent piloté par elle) dont la finalité la plus visible est de nommer et de définir des compétences individuelles d'une population donnée de salariés, avec une formalisation plus ou moins conséquente, aboutissant généralement à la rédaction d'un référentiel, dont le but est de valoriser ces compétences, de les reconnaître et d'inciter les salariés à les développer » (Pascail, 2007, p. 63).

Notre recherche ne porte donc pas sur la démarche compétences, même si celle-ci n'est pas sans rappeler certains aspects de l'approche compétences.

3.3.2. L'approche compétences

Les nouveaux programmes de formation s'appuient sur le concept d'approche compétences. Pour mettre en œuvre ces programmes, des outils tels que les référentiels (métier, compétence, formation ou validation) ont été développés. Nous définissons d'abord l'approche

Cadrage conceptuel

compétences, puis nous examinons plus en détail la question des référentiels.

3.3.2.1. Définition de l'approche compétences

L'approche compétences est une nouvelle manière d'appréhender les parcours de formation à partir de compétences préalablement définies. Elle se recentre sur les processus d'apprentissage de l'étudiant afin de lui faire acquérir des compétences plutôt que des contenus (O. Rey, 2008). L'approche compétences découle de la démarche compétences puisqu'elle doit permettre à l'apprenant d'acquérir des compétences recensées pour une profession définie. L'approche compétences est un processus qui va du référentiel métier jusqu'au référentiel de formation et d'évaluation en passant par le référentiel compétences.

Cadrage conceptuel

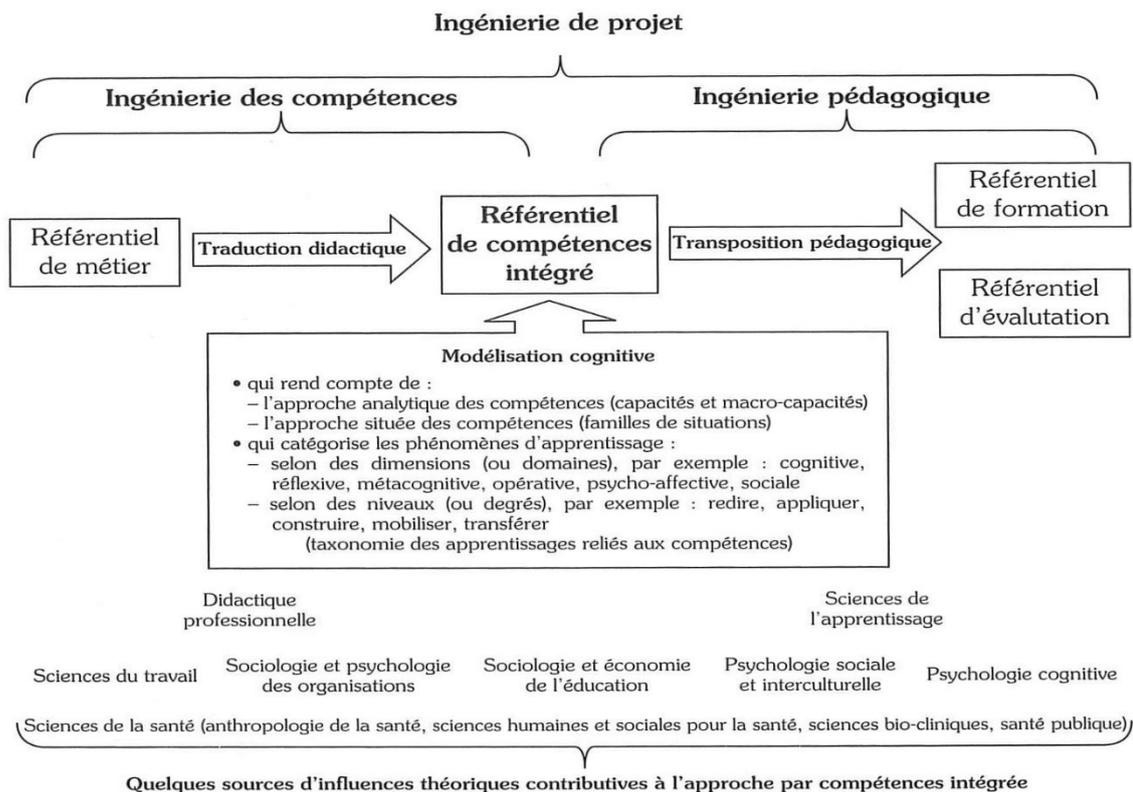


Figure 3.3 : Cadre conceptuel pour un projet de développement curriculaire en santé dans la perspective de l'approche par les compétences intégrée (APCI) d'après Parent et Jouquan (2015, p. 24)

Ce schéma nous éclaire sur les trois axes autour desquels s'organise l'approche compétences: l'ingénierie de projet, l'ingénierie des compétences et l'ingénierie pédagogique. Cette articulation favorise la cohérence entre la planification curriculaire et la planification pédagogique, en référence au concept de compétences.

L'ingénierie de projet comprend à la fois l'ingénierie des compétences et l'ingénierie pédagogique. L'ingénierie des compétences correspond à la traduction didactique entre le référentiel de métier et le référentiel de formation. La traduction didactique « consiste à élaborer les objets d'enseignement et d'apprentissage, et à les formuler sous forme de référentiel de compétences à partir de l'analyse de l'activité professionnelle » (Parent & Jouquan, 2015, p. 33). Quant à l'ingénierie

Cadrage conceptuel

pédagogique, elle permet la transposition pédagogique entre le référentiel de compétences et les référentiels de formation et d'évaluation. La transposition pédagogique « consiste à imaginer les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qu'il convient de privilégier pour favoriser la construction de telles compétences » (Parent & Jouquan, 2015, p. 33).

Les référentiels dans l'approche compétences permettent d'articuler et de mettre en œuvre la formation. Ils sont distincts mais découlent les uns des autres.

3.3.2.2. Les référentiels dans l'approche compétences

Le référentiel est un cadre collectif, une organisation d'un réel partagé par un groupe d'individus concernés par la formation que le référentiel décrit (Postiaux et al., 2010, p. 18). Le référentiel est donc prescriptif, normatif et un repère au sens large. Il sert de cadre de référence pour l'ensemble des acteurs le consultant.

Différents référentiels sont indispensables pour organiser une formation. Ils servent à la conception, à la planification, au pilotage et à l'évaluation des formations (Chauvigné & Lenoir, 2010, p. 9). Ils ont pour objectif de guider l'activité de formation, mais aussi de servir à son évaluation (Chauvigné & Lenoir, 2010, p. 77).

3.3.2.2.1. Référentiel d'activités

« Un référentiel d'activités est un document descriptif et normatif qui définit les activités auxquelles doit s'astreindre un individu dans un

Cadrage conceptuel

environnement donné » (Cherqui-Houot, 2009a, p. 194). Il permet de décrire les emplois et le métier. Le référentiel d'activités s'établit sur la base d'activités repérées dans la pratique professionnelle, en ce sens on parle aussi de référentiels d'activités professionnelles. Le fait de partir de l'activité réelle du métier permet aux étudiants d'être mieux préparés à leur future activité professionnelle.

3.3.2.2.2. Référentiel de compétences

Le référentiel de compétences est « un document descriptif et normatif » qui définit les compétences attendues d'un individu dans un environnement donné. Il en précise les conditions et les modalités de mise en œuvre, « construire un référentiel de compétences nécessite de se livrer à une analyse des tâches prescrites au sujet et à l'analyse de l'activité du sujet en situation » (Cherqui-Houot, 2009b, p. 201).

Les compétences sont décrites en fonction d'indicateurs et de critères. Les critères servent à définir les différents degrés de maîtrise d'une compétence, ces derniers devant être en lien avec les indicateurs. Les indicateurs définissent les facettes observables de la compétence.

3.3.2.2.3. Référentiel de formation

Le référentiel de formation joue un rôle de pilotage pour la formation. Ce type de référentiel décrit les finalités de la formation, les principes pédagogiques, l'attribution des crédits, les contenus de la formation théorique et la formation pratique. Il décrit en particulier « les compétences travaillées pendant la formation et qui permettent

Cadrage conceptuel

d'entrer en formation, de s'orienter vers les compétences de métier, de se préparer à l'exercice professionnel » (Vial & Mencacci, 2004).

Le référentiel de formation sert à lister et à décrire toutes les compétences qu'un enseignement, un cours, une formation, doivent procurer aux étudiants. Il décrit aussi les ressources à acquérir et à travailler par l'étudiant, les règles de pertinence dans la mise en œuvre de la compétence, les niveaux de performance à atteindre à l'issue de la formation et, éventuellement, les méthodes d'enseignement pour construire les compétences.

3.3.2.2.4. Référentiel de validation ou d'évaluation

Le référentiel de validation est un document qui permet à un ensemble d'acteurs du processus de formation (responsables, enseignants, élèves...), internes et externes, d'accéder à une information transparente et complète sur les conditions, les contenus et les critères de validation. Il constitue un cadre de référence pour certifier les compétences attendues pour l'obtention du diplôme et pour valider les unités d'enseignement composant le référentiel de formation. Il permet de clarifier le profil de compétences de l'élève formé.

Les référentiels de validation précisent également les critères et indicateurs nécessaires pour l'évaluation des compétences.

Ces référentiels sont liés ; chacun d'entre eux a un impact sur le contenu et les modalités de mise en œuvre de l'activité formative.

Cette clarification du concept d'approche compétences nous permet de comprendre que notre travail de recherche n'explorera que la partie

Cadrage conceptuel

transposition pédagogique. C'est pour cette raison que nous utiliserons dorénavant le terme de pédagogie par les compétences et non plus approche compétences pour la suite de notre travail.

3.3.3. La pédagogie par les compétences

Une pédagogie par les compétences est une démarche de formation fondée sur les théories (socio)constructivistes et (socio)cognitivistes et dans laquelle le programme est conçu à partir des compétences que doit développer et acquérir l'apprenant. La pédagogie par les compétences est une manière de concevoir, de penser et de mettre en œuvre l'enseignement et les apprentissages liés à l'acquisition des compétences (Parent & Jouquan, 2013). L'apprenant acquiert les compétences et les met en œuvre aux moyens de méthodes actives et de pratiques réflexives. La pédagogie par les compétences se différencie donc des pédagogies traditionnelles qui privilégient les savoirs et la transmission passive (Loosli, 2016).

Cette définition précise l'objectif final, qui est l'acquisition de compétences, les théories de l'apprentissage préconisées (mise en avant de l'activité cognitive de l'apprenant et son implication dans ses propres démarches d'apprentissage), les méthodes pour y parvenir (méthodes actives), les acteurs concernés (l'apprenant en premier lieu, le formateur, non expressément nommé mais c'est bien lui qui détermine les méthodes pédagogiques et les évaluations s'y rapportant pour faire acquérir les compétences, les professionnels de terrain).

Il manque cependant, dans cette définition, celle de la compétence qui est pourtant indispensable pour déterminer les méthodes pédagogiques les plus appropriées à mettre en œuvre. Nous nous

Cadrage conceptuel

attacherons à la définir très précisément car l'acceptation retenue pour la compétence aura un impact sur les méthodes pédagogiques mises en place pour la faire acquérir à l'apprenant. En effet, si la compétence est perçue comme une acquisition de connaissances, les méthodes pédagogiques seront plus traditionnelles, alors que les méthodes pédagogiques seront actives en la décrivant comme une mobilisation, à bon escient, de ressources en situations.

Le concept de compétence précède la mise en œuvre de la pédagogie par les compétences. Nous allons donc le clarifier.

3.4. La compétence

Nous nous attacherons à définir précisément le concept de compétence et ses différentes composantes, puisqu'il sous-tend celui de pédagogie par les compétences. Le concept de compétence sera différencié d'autres concepts connexes. Enfin, la mise en œuvre de la pédagogie par les compétences pose la question des méthodes pédagogiques les plus appropriées pour faire acquérir les compétences et en évaluer l'acquisition.

3.4.1. Les différents concepts de la compétence

Il existe deux acceptations au concept de compétence, l'une mettant l'accent sur la notion d'action et l'autre sur la notion de système.

La première acception met en avant la notion d'action, d'après Jonnaert (2009, p. 38) la compétence est « la mise en œuvre, par une personne ou un groupe de personnes, de savoirs, savoir-être, savoir-faire ou de

Cadrage conceptuel

savoir-devenir dans une situation donnée ». Le mot-clé ici est « mise en œuvre ».

Pour Le Boterf (2010), la compétence est la résultante de trois facteurs: le savoir-agir, qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoirs, réseaux) ; le vouloir-agir, qui se réfère à la motivation et à l'engagement personnel du sujet ; enfin le pouvoir-agir, qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilités et la prise de risques de l'individu. Le mot essentiel ici est « agir ». Pour Jonnaert (2009) et Le Boterf (2002) ainsi que pour Roegiers (2011), Dugué (1999), Crahay (2006), Gérard (2003) ou encore Kiffer et Tchibozo (2013), la compétence se développe dans l'action. Dans cette approche, la compétence se définit comme l'action de traiter avec succès des situations-problèmes.

Cependant, une autre acception, celle de Gillet (1991), met l'accent sur la notion de système de connaissances. Pour Gillet (1991, p. 69), une compétence est « un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schéma opératoire et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace ». Cette définition fait référence à un système de connaissances qui permet de réaliser une action. Deux critères en émanent, le premier est l'existence d'un système de connaissances et le deuxième est le fait que ce système de connaissances est de nature à permettre de réaliser une action efficace. Pour que l'on puisse certifier de l'acquisition de la compétence, il faut donc que les connaissances soient décrites. Il faut également que ces connaissances soient de nature à favoriser la réalisation d'une

Cadrage conceptuel

action efficace. Cette double condition insiste sur les préalables à l'action, elle n'exige pas qu'il y ait effectivement action.

Ces deux acceptions se rejoignent sur la notion de ressources évoquées par de nombreux auteurs tels Perrenoud (1997, 2011), Kiffer et Tchibozo (2013), Tchibozo (2011), Crahay (2006), Piot (2006), O. Rey (2012), Coulet (2010). La compétence se caractérise par une organisation dynamique de ses composantes et, non pas seulement, par une somme d'éléments mis bout à bout permettant l'action. Il y a une idée de combinaison des ressources. Cependant, il est à noter que le terme ressources est mentionné dans la définition de Le Boterf et non dans celle de Gillet. Se référer aux ressources permet de ne pas restreindre celles-ci aux seules connaissances.

Mais ces deux acceptions se distinguent par le caractère essentiel ou non qu'y tient l'action. En découlent des implications en ce qui concerne l'évaluation. Pour les auteurs qui pensent que la compétence se définit par l'action, l'évaluation s'effectue dans des situations où les apprenants utilisent les ressources qu'ils mobilisent. Les savoirs, et plus généralement les ressources en elles-mêmes, n'ont donc qu'une importance seconde. Celles-ci ne sont pas une fin en soi mais un moyen pour traiter les situations. Au contraire, dans la définition de Gillet, c'est le système de connaissances qui joue le rôle principal : il doit être décrit afin que les observateurs extérieurs puissent se prononcer sur le fait que la compétence est acquise ou non. Dans cette acception, l'évaluation porte donc essentiellement sur le fait que l'apprenant possède ou non le système de connaissances, non sur le fait qu'il l'utilise efficacement. Dans cette acception, la démarche compétence ne se distingue plus vraiment d'une démarche fondée sur les savoirs.

Cadrage conceptuel

L'approche fondée sur l'action rend mieux compte de la spécificité de la pédagogie par les compétences. C'est cette définition que nous retiendrons pour la suite de notre travail.

3.4.2. Composantes de la compétence

En nous basant sur la définition de la compétence retenue dans ce travail de recherche, nous présenterons dans cette partie les ressources, ce qu'est agir avec succès et enfin les situations-problèmes.

3.4.2.1. Les ressources

Les ressources mobilisées par l'apprenant jouent un rôle majeur dans la mise en œuvre des compétences. Elles sont de deux types : internes et externes.

3.4.2.1.1. Les ressources internes

Les ressources internes s'organisent en trois grands domaines, le domaine cognitif (toutes activités mentales), le domaine social et affectif (les émotions) et enfin le domaine expérientiel (expériences professionnelles). Ces ressources sont propres à chaque individu, à ce titre elles sont parfois nommées ressources personnelles. Elles représentent les ressources les plus fondamentales puisqu'elles « nourrissent » les compétences (Roegiers, 2010, p. 244).

Cadrage conceptuel

3.4.2.1.1.1. Ressources cognitives

Les ressources cognitives concernent toutes les activités d'ordre essentiellement mental ou intellectuel. Ce sont les connaissances qui peuvent être « déclaratives », « procédurales » ou « conditionnelles » (Perrenoud, 1998; Tardif, 1992), les savoirs, les savoir-faire (comprenant les savoir-être et les savoir-devenir), et enfin les savoir-agir.

Il est important ici de faire la différence entre connaissances et savoirs, qui sont deux concepts au sens proche.

La connaissance est le résultat de l'appropriation d'une information par un individu. « Les connaissances peuvent être vraies ou fausses par rapport au savoir officiel, ce sont toujours des connaissances » (Raynal & Rieunier, 2010, p. 401). La connaissance est placée sous le primat de la subjectivité. Comme l'écrit Roegiers (2010, p. 183), le terme connaissance « implique déjà un traitement particulier effectué par l'apprenant sur un contenu-matière ». Il y a donc une transformation et une appropriation des informations de la part de l'apprenant.

Les savoirs sont « des connaissances objectivées, c'est-à-dire des contenus, ou des énoncés sur le monde, détachés de toute subjectivité, extérieurs aux individus et facilement communicables » (Raynal & Rieunier, 2010, p. 120).

Les savoir-faire pour Aubret (2009) se réduisent souvent à des séquences stéréotypées d'actions, des « routines ». C'est un ensemble fini d'actions (Tardif et al., 2006). Roegiers (2011) reprend l'idée que les savoir-faire sont des automatismes. Le savoir-faire mobilise seulement des ressources de base telles que des savoirs, des savoir-

Cadrage conceptuel

être et des savoirs devenir. La compétence est plus élaborée, elle fait référence à une articulation de ressources de base et de savoir-faire, et même de plusieurs compétences, alors que le savoir-faire est moins complexe (Jonnaert, 2009). Par ailleurs, comme le souligne Tardif et al. (2006) les savoir-faire sont décontextualisés.

Les savoir-être et savoir-devenir font partie des savoir-faire. Le savoir-être renvoie à un système de valeurs et de normes (Scallon, 2007). Dans sa vie professionnelle, l'individu doit avoir acquis des comportements jugés opportuns pour le poste qui lui est destiné. Les savoir-être sont considérés comme intégrés lorsqu'ils sont mis en œuvre spontanément sans sollicitation extérieure.

Les savoir-devenir sont les activités qui consistent à se mettre en projet, à élaborer un projet, à le planifier, le réaliser, l'évaluer, l'ajuster (Roegiers, 2010, p. 192).

Le savoir-agir se définit en situation, il présente un caractère combinatoire et contextualisé (Tardif et al., 2006, p. 24). Il s'agit non seulement de savoir exécuter des procédures, mais aussi d'aller au-delà si la situation l'oblige. Le savoir-agir s'acquiert avec l'expérience.

3.4.2.1.1.2. Ressources sociales et affectives

Les ressources sociales et affectives comptent également. Les émotions, les attitudes, les valeurs, la motivation, l'aptitude à la prise de parole en groupe, jouent un rôle dans la mise en œuvre des compétences.

Cadrage conceptuel

3.4.2.1.1.3. L'expérience

L'expérience est une autre ressource. Au travers des situations professionnelles, l'individu construit des schèmes opératoires mobilisables en fonction des situations-problèmes qu'il rencontre (Le Boterf, 2011). La construction et le développement des schèmes opératoires relèvent du domaine expérientiel (Tardif et al., 2006).

Pastré et al. (2006, p. 152) définissent le schème comme étant une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations. Un schème comporte quatre catégories distinctes de composantes :

- un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ;

- des règles d'action, qui sont un enchainement d'actes ayant pour finalité de produire le résultat attendu. Les règles d'action peuvent être reproductibles d'une situation à une autre. Elles peuvent également s'adapter aux situations rencontrées ;

- des invariants opératoires ou concepts en acte et théorèmes en acte. Ce sont des propositions tenues pour vraies sans jamais être exprimées verbalement (Astolfi, 2002, p. 21), des instruments de la pensée qui servent aux individus à s'adapter dans le monde et qui le leur rendent compréhensible. Ils sont construits par le sujet dans sa confrontation avec le réel et validés par le milieu professionnel. Leur construction se réalise au gré des expériences. Ils guident l'action, en favorisant un diagnostic précis de la situation, en prélevant l'information pertinente qui va notamment permettre ce diagnostic. Les invariants opératoires aident à sélectionner, à interpréter et à traiter l'information pertinente (Vergnaud, 1996 cité dans Barbier, 1996 ; Samurçay & Vergnaud, 2000). Ils désignent ce que le sujet tient pour vrai et pour pertinent

Cadrage conceptuel

(Coulet, 2011). Ce qui est invariant, c'est l'organisation de la conduite, non la conduite elle-même (Vergnaud, 1996, cité dans Barbier, 1996) ;

- des possibilités d'inférence. Elles représentent les prises d'informations, les calculs et les contrôles permettant l'ajustement (Coulet, 2011), ce sont des liens de causalité.

Le schème n'est pas un pur automatisme, mais il nécessite des prises de décision pour adapter l'action en fonction des caractéristiques particulières de la situation (Samurçay & Vergnaud, 2000). Les schèmes permettent de mobiliser des connaissances (Perrenoud, 1994). Le professionnel ne dispose pas toujours, dans sa pratique, d'un schème adapté aux exigences de la situation et se trouve contraint d'innover. Il active des schèmes connus en les recombinaison. Le schème ainsi obtenu est alors partiellement ou totalement nouveau et permet de traiter efficacement la situation initiale (Vergnaud, 1990). L'expérience professionnelle est alors un facteur facilitant le renforcement ou l'émergence de schèmes.

L'intérêt principal d'un schème opératoire réside dans le fait qu'il sert de « passeur » entre un registre pragmatique et un registre épistémique (Pastré et al., 2006, p. 154). De plus, il met en évidence la dimension de conceptualisation présente au cœur de l'organisation de l'activité. C'est pourquoi le concept de schème permet de comprendre en quoi l'activité humaine est organisée, efficace, reproductible et analysable. Cette organisation de l'activité est souple, puisque la compétence ne consiste pas à répéter perpétuellement le même mode opératoire, mais à s'ajuster aux contextes pour que l'action soit adaptée de manière adéquate. Cet ajustement ne peut, cependant, se concevoir que parce que l'organisation de l'activité comporte une bonne part d'invariance. La dimension invariante de

Cadrage conceptuel

l'organisation de l'activité représente la part généralisable de l'action (Pastré et al., 2006).

Les schèmes opératoires constituent des outils pour décrire la mise en place et l'organisation du savoir d'action, défini par Perrenoud et Altet (cité dans Astolfi, 2002) comme une partie du savoir professionnel qui échappe à la conscience. L'accès à ces savoirs d'action est possible par le biais du retour réflexif qui peut être un moyen d'explicitier ce qui a été mobilisé lors de l'action (Astolfi, 2002).

3.4.2.1.2. Les ressources externes

Les ressources externes sont situées dans « l'environnement de l'apprenant » tels que les protocoles, les informations sur internet, l'aide de ses pairs (Le Boterf, 2011, p. 72; Perrenoud, 2001b). L'apprenant ne peut pas tout connaître, il se doit d'être en mesure de trouver l'information par l'intermédiaire des ressources externes.

3.4.2.2. Qu'est-ce qu'agir avec succès ?

La compétence est inséparable de la capacité d'agir. L'apprenant compétent est celui qui sait traiter les situations-problèmes « avec succès ». La maîtrise de ces situations-problèmes passe par la mobilisation et l'organisation des ressources adéquates, avec pour finalité la réussite du traitement de la situation (Jonnaert, 2009).

Pour Roegiers (2010, p. 246) le terme « agir » signifie réaliser une tâche complexe, résoudre un problème, effectuer une production critique personnelle. L'action comporte plusieurs étapes, par exemple

Cadrage conceptuel

identifier la nature du problème posé, mobiliser des ressources et organiser celles-ci dans la perspective de traiter la situation-problème efficacement (Jonnaert, 2009). Ces étapes ne sont pas forcément linéaires et demandent parfois des itérations.

Dans une situation-problème, l'apprenant ou le professionnel compétent doit déterminer la nature du problème à résoudre (Scallon, 2007, p. 114). L'identification du problème permet de lister les méthodes existantes de résolution, ou alors de s'apercevoir qu'aucune méthode connue ne peut être mise en œuvre pour résoudre ce problème. L'apprenant compétent doit alors reformuler le problème c'est-à-dire « transformer la situation », comme l'écrivent Masciotra et Medzo (2009, p. 78), afin de pouvoir le résoudre. L'apprenant compétent peut également fonctionner par analogie avec d'autres problèmes déjà rencontrés et résolus (Perrenoud, 1997).

L'apprenant doit effectuer des choix, combiner des ressources et prendre des initiatives pour résoudre la situation-problème (Jonnaert, 2009; Le Boterf, 2011). L'articulation des ressources peut amener l'apprenant à fonctionner par essais-erreurs. Cette méthode nécessite des prises d'initiatives et, peut-être, des prises de risques. Il doit faire preuve de discernement en priorisant ses savoirs et savoir-faire. Si la situation l'exige, il doit être capable de prendre des décisions, de trancher, voire d'innover, afin de trouver une solution au problème.

L'ensemble de ces étapes nécessite de la part de l'apprenant ou du professionnel de prendre du recul. L'action s'effectue grâce à la réflexion, avec comme objectif de « progresser dans la maîtrise des situations » (Masciotra & Medzo, 2009, p. 83).

Cadrage conceptuel

Agir avec succès implique la réussite du traitement de la situation-problème. L'apprenant ou le professionnel utilise alors toutes les ressources internes et externes dont il dispose pour transformer avantageusement la situation de départ et résoudre le problème posé (Jonnaert et al., 2004).

3.4.2.3. Les situations-problèmes

L'utilisation de situations-problèmes est essentielle dans le développement des compétences.

Le développement de compétences implique une entrée par les situations (Perrenoud, 2011). Les situations d'apprentissage dans l'approche compétences peuvent être également nommées situations-cibles ou situations-problèmes. Elles présentent un certain degré de complexité qui nécessite l'utilisation de compétences pour résoudre les problèmes qu'elles posent (Roegiers, 2011).

L'élément essentiel dans cette définition est la notion de complexité. La complexité selon Roegiers (2011, p. 126) dépend de trois facteurs. Le premier est en lien avec la nature et la quantité de ressources que l'apprenant doit mobiliser (Roegiers, 2011; Scallon, 2007). Le deuxième facteur dépend de l'articulation des ressources par l'apprenant. Dans les situations complexes, l'ensemble des ressources utilisables est connu de l'apprenant mais demande une articulation dans un ordre différent de celui réalisé dans les apprentissages antérieurs. Le dernier facteur est lié au contexte de la situation. Là encore, les ressources sont possédées par l'apprenant mais elles doivent être mobilisées dans un contexte non identique aux situations précédemment travaillées.

Cadrage conceptuel

Prenons l'exemple de la pose d'un cathéter par une infirmière. Ce geste est habituellement réalisé pour les patients admis à l'hôpital afin d'effectuer un prélèvement sanguin d'entrée. Cette pose met en scène plusieurs savoirs relatifs à l'anatomie, la physiologie, l'hygiène mais également des savoir-faire. Sa réalisation devient complexe lorsqu'elle se produit en situation d'urgence vitale. L'infirmière doit alors prendre en compte d'autres éléments de la situation et les analyser afin de réaliser cet acte. Le changement de contexte, le nombre plus important de ressources à prendre en compte et leur mobilisation, sont des facteurs de complexité de la situation dans cet exemple.

Il ne faut cependant pas confondre situation complexe et situation compliquée. Une situation compliquée est une situation qui mobilise des ressources peu connues ou insuffisamment maîtrisées par l'apprenant (Roegiers, 2011). En reprenant notre exemple de la pose du cathéter, la situation aurait été compliquée si cette même infirmière habituée à poser les cathéters de petit calibre devait poser des cathéters de gros calibre. Il faudrait alors adapter la gestuelle au nouveau calibre (avec un cathéter de gros calibre, la gestuelle doit être plus précise pour ne pas transpercer la veine). Dans ce cas précis, si la gestuelle est insuffisamment maîtrisée, la situation est compliquée. Une situation peut donc être : complexe sans être compliquée, compliquée sans être complexe, ni complexe ni compliquée (mais dans ce cas nul besoin de compétence car des savoir-faire suffisent), ou alors à la fois complexe et compliquée.

Cadrage conceptuel

3.4.3. Compétence et concepts connexes

Les concepts d'efficacité, d'efficience, de performance et de rendement sont des concepts connexes, qui ne doivent pas être confondus avec celui de compétence, et qui, par conséquent, doivent être précisés ici.

3.4.3.1. Efficacité et compétence

L'efficacité renvoie au résultat d'une action en termes d'atteinte d'un objectif (Gérard, 2008a, p. 13) : l'action est efficace si l'objectif est atteint.

D'après cette définition, il peut y avoir efficacité sans compétence. Lorsqu'une infirmière pose une perfusion, il y a efficacité mais on ne peut pas parler de compétence, il s'agit plutôt de savoir-faire. De ce fait, l'efficacité n'implique pas forcément la compétence. En revanche, la compétence implique l'efficacité. Un apprenant compétent est capable d'atteindre les objectifs, il doit nécessairement faire preuve d'efficacité. L'efficacité est donc un critère de la compétence.

3.4.3.2. Efficience et compétence

D'après Gérard (2008a, p. 14) et Dolz et Ollagnier (2002), l'efficience est un « rapport entre l'efficacité et les moyens investis ». La compétence n'implique pas forcément l'efficience, c'est un critère supplémentaire. Prenons l'exemple de la réalisation d'un pansement. Pour réaliser celui-ci, l'infirmière doit maîtriser un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être. En sélectionnant le matériel qui lui est nécessaire, elle peut choisir des compresses de différentes tailles.

Cadrage conceptuel

Pour des raisons logistiques, s'il y a une rupture de stock sur la plus petite taille de compresses qu'elle utilise habituellement, elle devra choisir la taille au-dessus. Ce choix entraîne une augmentation du coût du pansement car les plus grandes compresses sont plus chères. Il en est de même si la réalisation de ce pansement requiert une aide, le coût de la réfection du pansement sera alors majoré. Cet exemple montre que la compétence ne met pas forcément en relation l'efficacité et les moyens investis. L'apprenant peut être compétent sans être efficient. Mais il peut être l'un et l'autre.

3.4.3.3. Performance et compétence

Les concepts de compétence et de performance semblent être les plus proches dans la littérature. La performance désigne aussi bien le fait de réaliser une action que le résultat de cette action (Kerzil, 2009; Roegiers, 2010). La performance peut se définir comme la manifestation concrète, observable, de la compétence et c'est en cela qu'elle est proche de ce concept. Mais la compétence ne se réduit pas à la performance, une des caractéristiques retenues dans sa définition est d'agir avec succès. Cela nécessite, notamment, de combiner des ressources, d'effectuer des choix et de prendre des initiatives. La performance serait la partie visible de la compétence. Toutefois, les processus mentaux mis en jeu dans la compétence ne sont pas directement observables. Le Boterf (2002, 2010) écrit que la compétence est de l'ordre de l'invisible et doit être inférée à partir de l'observation de l'activité. Ce qui est observable dans la compétence c'est le résultat, donc la performance, en revanche, la façon de procéder, la combinaison des différentes ressources, n'est pas totalement visible.

Cadrage conceptuel

3.4.4. Les méthodes pédagogiques employées et l'évaluation des compétences

La pédagogie par les compétences implique le recours à des méthodes spécifiques tant pour l'enseignement que pour l'évaluation.

3.4.4.1. Les méthodes pédagogiques préconisées pour faire acquérir des compétences

La pédagogie par les compétences se « propose d'apporter des pistes de solutions pour dépasser certaines limites reconnues à des courants plus traditionnels comme, par exemple, celui de la pédagogie par objectifs ou, plus ordinairement, celui de l'approche transmissive de contenus disciplinaires, plus ou moins couplée à des stages conçus comme simples terrains d'application » (Parent & Jouquan, 2015, p. 301).

Les méthodes pédagogiques préconisées dans la pédagogie par les compétences placent l'apprenant au centre de l'action éducative, il devient le principal acteur dans le processus Enseignement / Apprentissage. La pédagogie par les compétences développe l'idée que l'étudiant apprend mieux en action. Pour favoriser ces situations d'apprentissage, la pédagogie par les compétences a recours aux mises en situations de l'apprenant (par exemple, lors des stages, des jeux de rôles, de la simulation, de la conduite de projet), aux situations intégratives nécessitant une vision globale des capacités et des compétences à mobiliser (apprentissage par problème) et aux situations qui impliquent une réflexivité (les analyses de pratiques, l'emploi du portfolio, l'utilisation de carte conceptuelle). Ces situations font sens et sont significatives pour lui.

Cadrage conceptuel

3.4.4.2. L'évaluation des compétences

L'évaluation vise à déterminer quelles sont les compétences atteintes en cours et fin de formation. Les compétences étant des savoir-agir complexes et non pas des connaissances, les évaluations portent sur la façon dont l'apprenant gère le caractère nouveau et authentique des situations.

3.4.4.2.1. Le caractère nouveau des situations

Cette caractéristique poursuit un double objectif. D'une part, le caractère inédit des situations permet d'évaluer non seulement une simple application ou une maîtrise automatique de procédures, mais bien la capacité d'adaptation des étudiants aux situations rencontrées (O.Rey, 2012, p. 14). D'autre part, la nouveauté favorise le maintien de la motivation et l'implication des formés.

3.4.4.2.2. L'utilisation de situations authentiques

Les situations authentiques sont définies par Scallon (2007, p. 154) comme des situations réalistes, c'est-à-dire ayant des points communs avec la vie courante ou professionnelle (B. Rey et al., 2006; O. Rey, 2012, p. 145), mais non nécessairement réelles: la compétence peut se construire en contexte de simulation pour peu que celle-ci soit authentique, il n'est pas indispensable d'être en situation réelle de travail.

L'authenticité des situations permet aux formés de leur donner du sens (O. Rey, 2012; Roegiers, 2011). Cette caractéristique influe non

Cadrage conceptuel

seulement sur la motivation, mais également sur la compréhension de situations que les formés auront la possibilité de rencontrer en milieu de travail. Ayant déjà travaillé à partir de ces situations, le formé aura d'autant plus de facilité à mobiliser les ressources adéquates et à les transférer dans d'autres contextes.

3.4.4.2.3. Les familles de situations

La pédagogie par les compétences crée les conditions d'un apprentissage « en situation ». Les situations « délimitent l'étendue de la formation » (Tardif, 2017, p. 32). À travers ces situations, l'importance n'est plus accordée au savoir/savoir-faire de l'apprenant mais plutôt à la mobilisation de ce savoir/savoir-faire dans différents contextes professionnels.

Les situations-problèmes font partie de familles de situations. Gérard (2008b) définit la famille de situations comme « un ensemble de situations d'un niveau de complexité équivalent qui se rapportent à une même compétence ». Cette idée de complexité équivalente est reprise par Perrenoud (2011), Jonnaert et al. (2009), O. Rey (2012) et Roegiers (2011).

Une famille de situation est composée de plusieurs situations d'un même niveau de complexité afin de développer ou mettre en œuvre la même compétence. La catégorisation de situations en fonction du niveau de complexité nécessite l'identification de critères. Les critères (ou « paramètres ») sont définis par Roegiers (2010, 2011) comme « les caractéristiques que doivent respecter toutes les situations qui se rapportent à une compétence, signifiant par-là que la situation se situe bien à l'intérieur du contour » (Roegiers, 2010, p. 282).

Cadrage conceptuel

En soins infirmiers, prenons l'exemple de l'éducation thérapeutique. Pour l'Organisation Mondiale de la Santé, « L'éducation thérapeutique a pour objet de former le malade pour qu'il puisse acquérir un savoir-faire adéquat, afin d'arriver à un équilibre entre sa vie et le contrôle optimal de sa maladie. L'éducation thérapeutique du patient comprend la sensibilisation, l'information, l'apprentissage, le support psychosocial, tous liés à la maladie et au traitement. La formation doit aussi permettre au malade et à sa famille de mieux collaborer avec les soignants ».

Toutes les situations ayant comme objet l'éducation thérapeutique font partie d'une même famille de situation. Elles se rapportent toutes à la compétence « initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs ». Chaque éducation thérapeutique, qu'elle se réalise auprès d'un patient diabétique, cardiaque, insuffisant rénal..., passe par les mêmes étapes qui sont les suivantes: le recueil de données, la mise en évidence de diagnostics éducatifs (obligatoires et négociés), les actions à mettre en œuvre (avec l'utilisation de ressources adéquates) et l'évaluation du dispositif. Ces étapes, ainsi que leur enchaînement et la compétence commune visée (« initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs »), représentent donc des critères permettant de classer l'éducation thérapeutique dans une même famille de situation.

La grande difficulté dans les formations basées sur l'approche compétences est de choisir les situations-problèmes à l'origine d'une famille de situations. Crahay est, quant à lui, critique face à ce concept de famille de situations. Ce dernier ne lui apparaît « ni opérationnalisé, ni conceptualisé » (Crahay, 2006, p. 103). La délimitation des familles de situations n'est pas évidente et c'est un point essentiel en formation. Comme l'écrit Allal (2002, p. 79) « il faudrait tenir compte des

Cadrage conceptuel

intersections entre familles de situations et des composantes qui peuvent relier des situations plus ou moins éloignées ». Cette délimitation dépend du choix des situations-problèmes à l'intérieur de la famille de situations. L'utilisation de critères ou paramètres permet de circonscrire des situations-problèmes. D'après Roegiers (2011, p. 156), « pour choisir les situations d'une même famille, un trop petit nombre de paramètres aurait pour effet de créer une famille de situation trop lâche. Les situations risqueraient d'être trop différentes les unes des autres. A l'inverse un trop grand nombre de paramètres pourraient entraîner la constitution de situations trop proches ce qui ne permettrait pas à l'apprenant d'avoir recours à une nouvelle démarche mais plutôt à une reproduction de démarche déjà connue ».

3.4.5. La pratique réflexive

La pratique réflexive est un aspect de la compétence. La compétence suppose une dimension réflexive, mener une action efficace ne suffit pas. Comprendre pourquoi et comment on s'y est pris pour gérer une gamme de situations est un déterminant de la compétence.

Après l'analyse de sa pratique, l'apprenant ou le professionnel est en capacité de réajuster, si nécessaire, ses actions futures et de gagner en autonomie. Cette réflexion lui permet d'améliorer son action, mais également d'avoir la possibilité de transférer dans d'autres situations les compétences ainsi développées.

Nous définirons dans cette section ce qu'est la pratique réflexive. Cette définition nous permettra de montrer que c'est une réponse à la complexité des tâches rencontrées dans une situation requérant de la compétence et qu'elle permet aussi une mise en lumière des « savoirs

Cadrage conceptuel

implicites » dont dispose l'apprenant ou le professionnel compétent. L'introspection pour mettre en évidence ces « savoirs implicites » passe par une réflexion dans et sur l'action.

3.4.5.1.1. Définition

La pratique réflexive consiste à réfléchir sur sa propre pratique et sur sa propre action par le biais d'une analyse. La pratique réflexive n'est pas « de l'ordre du savoir, mais du rapport au savoir, du regard sur l'action, de la posture critique, de la compétence » (Perrenoud, 2001a, p. 43). Il est utile d'adopter cette posture réflexive, de manière régulière et intentionnelle, afin de prendre conscience de sa manière d'agir, ou de réagir, dans les situations professionnelles ou formatives. C'est un processus qui permet d'apprendre de son expérience et d'adapter une posture critique indispensable aux situations complexes rencontrées.

3.4.5.1.2. Une réponse à la complexité des tâches

Un des intérêts de la pratique réflexive est d'analyser et de traiter des tâches complexes. Perrenoud (2001, cité dans Lhez et al., 2001) déclare que « si l'on considère qu'il est inutile et d'ailleurs impossible qu'un praticien connaisse d'avance les solutions à tous les problèmes qu'il rencontrera, si l'on pense que sa compétence est de les construire en situation, alors on privilégie la posture réflexive. Ce n'est pas une valeur en soi, mais une réponse à la complexité des tâches et des situations professionnelles ». Il souligne qu'il n'existe pas d'action complexe sans réflexion en cours de processus. En effet, l'action ne peut pas se définir seulement à travers un automatisme. La réflexion,

Cadrage conceptuel

le jugement, les connaissances, l'analyse sont des éléments indispensables à la réalisation de toute action. Cependant, certains processus sont implicites et méritent d'être mis en évidence pour permettre à l'apprenant ou au professionnel de comprendre, mais surtout de transférer ses compétences dans d'autres situations. L'agir résulte d'une forme de réflexion qu'il faut mettre en lumière. En contexte de formation, cette mise en lumière est réalisée par les formateurs au moyen des situations d'apprentissage, de leur analyse, ainsi que par les professionnels des terrains de stage.

3.4.5.1.3. La mise en lumière d'un savoir implicite

Le premier à avoir développé le concept de pratique réflexive est Donald Schön, très connu pour ses travaux sur l'apprentissage dans le domaine de la formation des professionnels. Pour Schön (1994), il ne suffit pas d'appliquer des solutions toutes faites, étant donné que les situations professionnelles sont de plus en plus complexes, il est indispensable de travailler sur l'agir professionnel. Il reconnaît aux professionnels un savoir dans l'action, qu'il soit conscient ou non, et qui mérite d'être retravaillé à distance de l'action. Il affirme (1994, p. 76) : « Dans sa pratique quotidienne, on ne compte plus les jugements de qualité, l'expertise et la pratique réflexive pour lesquels [le praticien] ne pourrait formuler de critères adéquats et il fait montre d'habiletés dont il ne peut expliquer ni les lois ni les procédures. Même lorsqu'il utilise consciemment des théories et des techniques, il s'appuie sur des reconnaissances, des jugements et des compétences qui sont tacites ». Schön met en avant l'importance des savoirs implicites tout autant que les autres, plus visibles et/ou plus conscients. Il complète ses travaux en différenciant deux sortes de réflexion, celle dans l'action et celle sur l'action, et « c'est tout ce

Cadrage conceptuel

processus de réflexion en cours d'action, et sur l'action qui se situe au cœur de "l'art", qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflits de valeur » (Schön, 1994, p. 77).

Il s'agit aussi d'une introspection sur son activité qui permet de réfléchir sur les actions posées. Le professionnel, par l'analyse de son activité, peut ainsi prolonger sa réflexion au-delà de l'action elle-même. Mourral et Millet (1995, p. 292) définissent la pratique réflexive comme un « effort pour maintenir le passé présent dans la conscience, pour en analyser les composantes et les aspects, pour en discerner les causes, pour en prévenir les conséquences et les effets ».

3.4.5.1.4. La réflexion dans l'action

La réflexion posée en cours d'action permet de s'interroger sur le déroulement de l'action. L'idée est de mener à bien l'action tout en anticipant la finalité. D'après Perrenoud (2001a, p. 30) « la pratique réflexive peut s'entendre au sens commun comme la réflexion sur la situation, les objectifs, les moyens, l'état des lieux, les opérations engagées, les résultats provisoires, l'évolution prévisible du système d'action. Réfléchir en cours d'action consiste à se demander ce qui se passe ou va se passer, ce qu'on peut faire, ce qu'il faut faire, quelle est la meilleure tactique, quels détours et précautions il faut prendre, quels risques on court, etc ».

Perrenoud montre qu'il existe un savoir dans l'action et une modification des savoirs pratiques qui s'opère sans cesse.

Cadrage conceptuel

Cependant, la réflexion dans l'action et celle sur l'action ne sont pas dissociées. La réflexion sur l'action renvoie à un questionnement plus large que le professionnel ne peut pas traiter « dans le vif du sujet ».

3.4.5.1.5. La réflexion sur l'action

D'après Schön (1994), la réflexion sur l'action n'est pas immédiate, elle est décalée dans le temps. Elle implique le développement d'un esprit critique par rapport à ses propres performances. Le but de cette réflexion est de pouvoir comprendre l'action, mais aussi la situation au sens large et ainsi d'en tirer des apprentissages. Elle permet de retravailler ses pratiques.

Perrenoud (2001a, p. 31) précise, par ailleurs, que « c'est prendre sa propre action comme objet de réflexion, soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autre, à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer, soit pour en faire la critique... Dans la mesure où l'action singulière est accomplie, y réfléchir n'a de sens après coup, que pour comprendre, apprendre, intégrer ce qui s'est passé. Réfléchir ne se limite pas à une évocation, mais passe par une critique, une analyse, une mise en relation avec des règles, des théories ou d'autres actions, imaginées ou conduites dans une situation analogue ». Cette réflexion a pour fonction de pouvoir dresser un bilan de son activité. Cette analyse permettra de pouvoir prévoir une nouvelle action, la notion d'anticipation est ainsi mise en avant.

La pratique réflexive est une manière de penser, de réfléchir sur sa propre façon d'agir, dans une dynamique constructive. Elle permet à l'apprenant de prendre conscience des interactions et de la finalité de

Cadrage conceptuel

l'action. Elle suggère la façon dont les professionnels pensent dans et sur l'action. Cette démarche permet de comprendre et de rendre conscientes les connaissances dissimulées dans l'action. Une fois mises à jour, ces connaissances seront exploitées pour pouvoir développer des compétences.

Chapitre 4 : REVUE DE LITTÉRATURE

Ce chapitre présente les principaux éléments de la littérature de recherche renseignant la question des apports de la pédagogie par les compétences dans les formations du secteur sanitaire et social. Les travaux recensés sont présentés ici par thème.

Dans la littérature française, la question des apports de la pédagogie par les compétences dans le secteur sanitaire ou social a été relativement peu abordée, peut-être parce que ces changements pédagogiques sont récents (ils n'ont été engagés que depuis 2002). La littérature internationale sur le thème est beaucoup plus riche.

L'ensemble de la littérature existante, bien qu'apportant des éléments de réponse à notre question de recherche, ne permet pas d'y répondre en totalité. Elle soulève toutefois un ensemble de questions s'inscrivant dans notre problématique :

1 - Quelles sont les méthodes pédagogiques employées avec la pédagogie par les compétences et leurs répercussions sur les formateurs et les formés ?

2 - Quelles sont les limites ou les atouts (du point de vue pédagogique et humain) de la mise en place de la pédagogie par les compétences ?

Ce chapitre traitera successivement de ces deux thèmes.

Revue de littérature

4.1. Modalités pédagogiques de la pédagogie par les compétences dans les formations sanitaires et sociales et impact sur les formateurs et les formés

Pour répondre au mieux aux exigences du monde du travail, la pédagogie par les compétences a investi le domaine éducatif. Elle oblige à repenser les programmes en fonction des aspects clés de la pratique professionnelle (Van der Klink et al., 2007) . La pédagogie par les compétences entraîne un changement de paradigme dans l'éducation. Ce changement va se répercuter aux différents niveaux que sont les outils et méthodes pédagogiques employés, le rôle des formateurs, et les formés.

4.1.1. Les outils employés et les méthodes pédagogiques

Les écrits internationaux analysent de façon extensive les outils et les méthodes pédagogiques mises en œuvre avec la pédagogie par les compétences.

4.1.1.1. Les outils pédagogiques

Deux outils pédagogiques sont plus particulièrement analysés dans la littérature : la plateforme Moodle et le portfolio.

Revue de littérature

4.1.1.1.1. L'utilisation des nouvelles technologies : la plateforme Moodle

La création de cours virtuels via la plateforme Moodle a, non seulement, permis de stimuler l'intérêt des étudiants, mais aussi de développer leur autonomie. Ciudad-Gomez (2011) montre que ce type d'enseignement favorise l'auto-évaluation des formés, ceci dans une dimension formative, et permet l'utilisation d'un forum virtuel sur des sujets spécifiques. La plateforme est conçue et dirigée par des formateurs ; ces derniers ont la possibilité d'interagir avec les étudiants en leur fournissant une assistance et des conseils. Cette méthode est très interactive et place l'apprenant au centre des préoccupations des formateurs.

4.1.1.1.2. L'utilisation du portfolio

Le portfolio semble être un outil majeur pour les formations basées sur la pédagogie par les compétences. Les études mentionnées ci-après montrent que le portfolio présente plusieurs intérêts pour les formés. Il permet le rapprochement entre la théorie et la pratique, favorise un haut niveau de réflexion des formés sur leurs apprentissages pendant l'ensemble de la formation, et non seulement pendant un stage. Il fournit aux étudiants une opportunité d'avoir une vision globale de leur parcours et d'intégrer des documents/ du matériel dans les modules et les tâches (Connolly et al., 2011). La lecture des portfolios met en évidence les interactions existantes entre les usagers, les communautés ou les groupes (Connolly et al., 2011). Le portfolio permet également d'identifier plus facilement les compétences acquises, celles à perfectionner ou à acquérir (Connolly et al., 2011; Gangani et al., 2006) et de comprendre comment les savoir-faire

Revue de littérature

s'imbriquent et se complètent. Grâce au portfolio, les étudiants ont la possibilité de mieux visualiser leurs forces et leurs faiblesses (Connolly et al., 2011). L'usage du portfolio permet à l'apprenant de s'autogérer, d'augmenter sa curiosité et sa motivation dans l'apprentissage. De plus, le vécu de l'apprenant apparaît comme une ressource riche pour l'apprentissage notamment dans les formations sanitaires et sociales. Ces formations sont basées sur la relation et l'accompagnement au cours duquel le professionnel ne peut, encore moins qu'ailleurs, faire fi de son vécu et de sa culture.

4.1.1.2. L'évolution des méthodes pédagogiques

Il ne s'agit pas de faire table rase du passé puisque, comme l'écrit Mohib (2011, p. 57), « le paradigme de la "construction", qui domine aujourd'hui dans le champ de la formation n'exclut pas la forme transmissive du modèle pédagogique. Il considère simplement la position hégémonique de celle-ci et considère l'acte d'apprendre comme une condition à la fois supérieure à l'acte d'enseigner et nécessaire au développement des compétences professionnelles du sujet ».

Cependant, des méthodes pédagogiques sont propulsées sur le devant de la scène. Cinq groupes de méthodes pédagogiques sont décrits dans la littérature : le travail avec les professionnels de terrain ; le mentorat, le coaching et l'observation en situation clinique ; l'utilisation de l'apprentissage par problème ; l'analyse de la pratique et l'utilisation de situations authentiques.

Revue de littérature

4.1.1.2.1. Le travail avec les professionnels de terrain

Cuyvers (2009) a souligné l'importance de la collaboration avec les professionnels. L'identification des compétences dans les formations professionnelles en travail social des instituts flamands de Belgique a été réalisée avec le soutien des professionnels de terrain.

Les compétences sont à développer en fonction du champ professionnel. Les compétences de base d'un programme d'études doivent être discutées avec les professionnels du champ, cela signifie que le programme est fixé avec leur aide. De plus, des professionnels du champ participent à des activités éducatives telles que des enseignements, des tables rondes, des évaluations de mémoires. Les professionnels de terrain apparaissent comme des partenaires à part entière dans la formation des stagiaires. L'article de Cuyvers (2009) valide l'idée que l'alternance prend un caractère de plus en plus intégratif.

4.1.1.2.2. Le mentorat, le coaching et l'observation en situation clinique

Le mentorat et l'observation en situation clinique, aussi nommée observation directe, sont décrits par plusieurs auteurs tels que Crowe et al.(2013), Talbot (2009) ou encore McCrystle et al. (2010). L'étude de Crowe et al. (2013) montre que les stagiaires apprécient au plus haut point le mentorat et l'observation directe par un personnel plus expérimenté en situation clinique. Pour les formés, ces méthodes favorisent le développement, l'acquisition des compétences, et un engagement face à la pratique réflexive. De plus, comme le soulignent Talbot (2009) et McCrystle et al. (2010), le mentorat accorde une

Revue de littérature

attention particulière aux besoins de l'étudiant, que ces besoins soient d'ordre professionnel ou personnel. Les actes techniques ne représentent donc pas le seul centre d'intérêt des encadrants.

Cuyvers (2009), quant à lui, qualifie de "coaching" l'enseignement basé sur les compétences. L'auteur définit le coaching comme l'encadrement d'un étudiant favorisant le développement de ses compétences. Il indique que c'est le facteur essentiel de réussite pour les étudiants dans la pédagogie par les compétences. Cette définition manque de précision. Cette acception ne fait pas apparaître la dimension d'apprentissage et de développement des savoir-faire qui caractérise le coaching (Houde, 2010). Elle ne permet pas de clarifier sans ambiguïté ce concept qui peut être confondu avec celui de mentorat par exemple. L'auteur décrit une pratique d'accompagnement au sens large plutôt que du coaching à proprement parler. Pour autant, l'auteur montre bien l'intérêt de cet encadrement rapproché pour le succès de la démarche compétences.

L'ensemble de ces auteurs s'accordent à écrire que ces pratiques sont particulièrement appréciées par les étudiants puisqu'elles favorisent leur participation auto-dirigée et leur réussite.

4.1.1.2.3. L'utilisation de l'apprentissage par problème

Pour Duch (1995, cité dans Selçuk, 2010), l'apprentissage par problème est défini comme une méthode d'enseignement dans laquelle les étudiants développent la pensée critique et l'aptitude à la résolution de problèmes, en plus de développer une compréhension des concepts essentiels à travers des problèmes de la vie réelle. Cette définition

Revue de littérature

pointe la complexité de l'apprentissage par problème puisque le but visé va bien au-delà de la « simple » résolution de problèmes.

L'étude réalisée par Tiwari et al. (2006) porte sur les effets de l'apprentissage par problème dans le contexte de l'enseignement des soins infirmiers cliniques. S'appuyant notamment sur Biggs (2003, cité dans Tiwari et al., 2006), elle considère que l'apprentissage par problème est actif, profond et significatif.

D'après Biggs (2003, cité dans Tiwari et al., 2006) et Duch (1995, cité dans Selçuk, 2010), l'apprentissage par problème utilise les problèmes de la vie réelle, ce qui motive les étudiants à comprendre l'information et chercher les connaissances qui leur sont indispensables pour résoudre le problème posé. L'utilisation de l'apprentissage par problème permet donc aux étudiants d'être plus actifs dans leurs apprentissages.

Un autre élément à prendre en compte est que cette méthode pédagogique promeut l'apprentissage en profondeur. Pour Biggs (2003, cité dans Tiwari et al. 2006), l'apprentissage par problème favorise la compréhension des étudiants en appliquant les connaissances acquises dans le monde réel. Il contribue au questionnement et facilite les liens entre les concepts et la pratique, en opposition à l'apprentissage de surface qui, lui, est plus basé sur l'apprentissage par cœur et la mémorisation. Celle-ci ne permet pas à l'étudiant de développer sa compréhension personnelle et sa réflexion au sujet de son expérience d'apprentissage.

Ces travaux montrent donc que les étudiants, grâce à l'apprentissage par problème, ont l'occasion d'en apprendre davantage sur les

Revue de littérature

problèmes réels des patients. Ces apprentissages sont plus significatifs pour eux.

4.1.1.2.4. L'analyse de pratique

Cette méthode permet aux apprenants d'identifier et d'analyser les difficultés rencontrées lors de la pratique. L'analyse de pratique est un moyen de transformer l'expérience vécue en expérience analysée.

Le rôle de la réflexivité dans le développement des compétences n'est plus à démontrer (Berton, 2010; McCrystle et al., 2010; Smits et al., 2009). Pour Chow et al. (2011), l'analyse de pratique passe par la réflexion critique, ce qui permet aux étudiants en travail social d'être mieux préparés à affronter les enjeux liés aux terrains.

La pratique réflexive se décline sous forme écrite ou orale au travers des journaux de bord, des analyses de situations, des rapports de réflexion, des projets d'actions éducatives, des présentations de cas clinique, d'étude de cas ou de situations, et de discussions autour de ces cas.

Smits et al. (2009) soulignent l'importance accordée à l'introspection dans ce type d'exercice et à l'analyse de leurs propres pratiques de la part des étudiants. Pour Shields (1995, cité dans Smits et al., 2009) et Kember et al. (1997, cités dans Smits et al., 2009), les journaux de réflexion semblent avoir des résultats prometteurs sur les effets d'apprentissage. L'écriture réflexive peut favoriser la conscience de soi qui conduit à une analyse critique et un changement de comportement. La pratique réflexive permet un travail de distanciation et de compréhension des situations vécues par les stagiaires (Berton, 2010).

Revue de littérature

Perrenoud (2001b) précise qu'une certaine régularité est nécessaire dans la pratique de l'écriture réflexive pour être efficace au niveau pédagogique.

4.1.1.2.5. L'utilisation de situations authentiques

Les programmes d'études ont évolué sous l'influence de la pédagogie par les compétences et s'apparentent actuellement à un ensemble de « tâches complexes d'apprentissage authentiques qui ressemblent à la pratique professionnelle autant que possible, pour confronter les étudiants à des situations qui les obligent à démontrer les mêmes compétences que les professionnels utilisent dans cette situation dans la pratique quotidienne » (Gulikers et al., 2004, cités dans Smits et al., 2009, p. 492 ; Wesselink et al., 2003). L'objectif de cette focalisation sur les situations authentiques est de permettre aux étudiants de mieux faire le lien entre théorie et pratique et ainsi donner plus de sens à leurs apprentissages. Cette focalisation permet également d'augmenter leur motivation.

4.1.2. Le rôle du formateur

Ce changement de paradigme éducatif a également des répercussions sur les différents acteurs de la formation, à commencer par les formateurs. Ces derniers doivent présenter certaines qualités et leur rôle évolue en fonction des changements pédagogiques.

Revue de littérature

4.1.2.1. Les capacités développées par les formateurs

La littérature sur ce point identifie la créativité, le partenariat et l'écoute comme étant des capacités indispensables pour le formateur, et que l'approche par compétences contribuent à développer.

4.1.2.1.1. La créativité

Les travaux existants mettent en avant les capacités préconisées pour les formateurs. Ils doivent être « créatifs » comme l'écrit Cuyvers (2009). Cependant Cuyvers ne précise pas la nature de cette créativité.

Cuyvers explique que créativité et innovation sont parfois difficiles à combiner avec des structures et des procédures existantes. Il expose que la clarté des voies de communications internes, les structures organisationnelles, la culture institutionnelle et la réflexion des équipes sur leurs actions éducatives sont des éléments susceptibles de soutenir l'innovation pédagogique en lien avec une pédagogie basée sur les compétences.

4.1.2.1.2. La capacité de travail en partenariat

Différents auteurs comme Gehart (2011), Wesselink et al. (2003), Biemans et Poell (2003) soulignent que les formateurs doivent également avoir le souci du travail en partenariat. Ce partenariat s'établit à plusieurs niveaux. Il intervient d'abord en amont d'abord, lors de la phase d'élaboration des diverses compétences composant les programmes et leurs déclinaisons dans la formation. Ce choix des compétences s'effectue par consensus au sein de groupes formés

Revue de littérature

d'individus d'horizons divers tels que des experts du domaine, des conseillers, des formateurs ou encore des usagers.

En aval, dans la mise en place du programme de formation sur le terrain, le fait de garder le contact régulier avec des professionnels du champ permet aux formateurs de conserver leur cours à jour et d'avoir un contenu plus pertinent (Cuyvers, 2009). Comme le précise cet auteur, le secteur professionnel est aussi investi dans l'évaluation des futurs diplômés. Ce partenariat entre l'ensemble des professionnels et les formateurs est un gage de sérieux et d'engagement de part et d'autre. Les formateurs travaillent aussi en étroite collaboration avec les étudiants.

4.1.2.1.3. L'écoute

Talbot (2009) développe l'idée que dans l'approche par compétences, l'étudiant est au centre des préoccupations du formateur. Le formateur montre un réel intérêt et une grande motivation pour l'apprentissage de l'étudiant. Le formateur est quelqu'un qui écoute et comprend les difficultés, qu'elles soient pratiques ou émotionnelles (Talbot, 2009). Les besoins de l'étudiant sont reconnus comme étant d'une haute importance.

4.1.2.2. L'évolution du rôle du formateur : l'accompagnement

Cet accompagnement peut prendre des formes variées selon les auteurs. Ainsi, pour Cuyvers (2009), Wesselink et al. (2003), Mulcahy et James (2000) et Biemans et Poell (2003), dans l'enseignement basé sur les compétences, l'accompagnement est qualifié de coaching. Ce

Revue de littérature

dernier serait même perçu par Cuyvers (2009) comme un facteur de réussite. Ce coaching est réalisé par les formateurs qui prennent de ce fait une nouvelle fonction. Toutefois, dans ces travaux, le concept de coaching n'est pas explicité.

Pour Crowe et al. (2013), Talbot (2009), McCrystle et al. (2010), ou encore Wesselink et al. (2003), cet accompagnement est défini comme du mentorat.

Le mentorat dans l'étude de Crowe et al. (2013), manque de terminologie normalisée. En effet, pour Crowe et al. (2013), le mentorat sert à développer des compétences par l'intermédiaire d'un personnel expérimenté. Cette définition ne permet pas de déterminer avec précision le mentorat.

Les travaux de Talbot (2009) font également référence au mentorat comme méthode pédagogique d'accompagnement, mais donnent de ce concept une définition beaucoup plus précise. La définition du mentorat dans ce travail s'apparente à celle de Houde (2010), puisqu'elle décline l'empathie, le respect, l'écoute du mentor, qui est une personne expérimentée, pour favoriser le développement professionnel et personnel du mentoré. Dans cette recherche, le concept de mentor fait la part belle à l'affectif. Comme énoncé précédemment, le mentor établit une relation privilégiée avec le mentoré. Cette relation est basée sur l'écoute active et permet au mentoré de se sentir unique. Le mentor montre un intérêt certain pour l'étudiant et comprend ses difficultés pratiques et émotionnelles. C'est en ce sens que le concept de mentor met en avant l'affectif.

Dans les écrits de Wesselink et al. (2003), les enseignants se perçoivent comme des mentors ou des coachs sans faire de distinction

Revue de littérature

entre ces deux concepts. Cet état de fait laisse à penser que les concepts de coaching et de mentorat manquent de clarté pour ces formateurs, ce qui peut avoir une incidence sur la façon d'appréhender leur rôle d'accompagnant.

L'ensemble de ces écrits manque parfois de précision quant au concept de coaching ou de mentorat. Le rôle d'encadrant et de guide fait cependant l'unanimité dans ces écrits.

4.1.3. L'impact de la pédagogie par les compétences sur le formé

Les études internationales recensent l'autonomie, la responsabilité, la réflexivité, la motivation, la conscience de soi et de ses besoins, une meilleure compréhension des situations, et des apprentissages plus durables, comme étant des caractéristiques développées par les étudiants ayant bénéficié d'une pédagogie basée sur les compétences.

4.1.3.1. Devenir des professionnels autonomes, responsables et réflexifs

Pour Van der Klink et al. (2007), Cuyvers (2009) et Tiwari et al. (2006), l'approche par les compétences incite les étudiants à être de plus en plus autonomes dans leur manière de penser ou de travailler. McCrystle et al. (2010) mettent en avant la notion de réflexivité comme une priorité pour les étudiants grâce à l'utilisation de l'apprentissage expérientiel auto-dirigé et de la pratique réflexive, ou encore de l'apprentissage. Les étudiants adoptent une stratégie plus active dans leurs apprentissages. Pour Crowe et al. (2013) les résultats obtenus

Revue de littérature

avec les méthodes pédagogiques basées sur les compétences sont meilleurs que ceux des méthodes pédagogiques traditionnelles.

4.1.3.2. Avoir une meilleure conscience de soi et de ses besoins

Le portfolio, les situations d'auto-apprentissage et l'auto-évaluation, favorisent selon Lu et al. (2011) et McCrystle et al. (2010), une meilleure connaissance de soi, autrement dit de ses forces et de ses faiblesses. Pour ces auteurs, le fait de mieux se connaître permet aux étudiants d'être dans une dynamique de progression et de développement des compétences actuelles et à venir.

4.1.3.3. Augmenter la motivation

La majorité des auteurs (Biemans & Poell, 2003; Cuyvers, 2009; Mulcahy & James, 2000; Tiwari et al., 2006) trouvent que les étudiants sont plus motivés dans leurs apprentissages grâce à la pédagogie par les compétences car ils sont confrontés dès le début à des situations professionnelles authentiques. Ils perçoivent les méthodes pédagogiques axées sur les compétences comme moins ennuyeuses que les méthodes traditionnelles. La pédagogie axée sur les compétences augmente l'intérêt qu'ils éprouvent pour l'apprentissage et leur motivation intrinsèque. Mulcahy et James (2000) précisent que cette motivation n'augmentera que si elle est présente au départ.

Revue de littérature

4.1.3.4. Mieux comprendre les situations grâce à l'utilisation des situations authentiques

L'utilisation des situations authentiques favorise les liens entre l'institut et le terrain de stage mais permet aussi d'ancrer les apprentissages d'une façon plus durable.

4.1.3.4.1. Pertinence des liens théorie/pratique

Pour Cuyvers (2009) les étudiants sont en « phase » avec le champ professionnel. L'utilisation des situations authentiques, autrement dit réalistes, est une passerelle entre l'institut de formation et le milieu professionnel. L'étudiant est en capacité de mieux comprendre les liens entre la théorie et la pratique.

4.1.3.4.2. Appropriation plus en profondeur des contenus

Les apprenants, avec l'approche basée sur les compétences, construisent de façon active leur propre compréhension du contenu (Gehart, 2011). Pour Chenail (2008, cité dans Gehart 2011), il s'agit d'un processus triadique entre l'étudiant, l'enseignant, et les résultats d'apprentissage, ouvrant la voie à un partenariat d'apprentissage où les enseignants et les étudiants travaillent en collaboration pour atteindre des objectifs d'apprentissage transparents. Tiwari et al. (2006), ainsi que Cuyvers (2009), en déduisent que l'apprentissage réalisé par les étudiants est donc plus en profondeur, plus ancré.

Revue de littérature

4.2. Les freins et facteurs favorables dans la mise en place de la pédagogie par les compétences

Le point crucial à déterminer et à mesurer, avant tout changement pédagogique, est d'identifier les motivations existantes pour mettre en place la pédagogie par les compétences. S'agit-il d'une obligation ministérielle sans concertation ou d'une réelle prise de conscience de l'utilité de ce changement ? Les formateurs et les personnels responsables de l'encadrement sont-ils engagés dans ce processus et existe-t-il des ressources institutionnelles disponibles ? (Gehart, 2011). Il est à noter l'importance de discussions franches et réalistes quant à l'adoption de nouvelles stratégies d'enseignement afin qu'un tel changement pédagogique puisse être une réussite. Les réformes du secteur sanitaire et social mettent en jeu des freins mais aussi des facteurs favorables que nous allons détailler successivement.

4.2.1. Les freins à la mise en œuvre de la pédagogie par les compétences

La littérature s'est attachée à répertorier les freins à la mise en œuvre de la pédagogie par les compétences tels que la réticence des formateurs, l'évolution pédagogique et les contraintes organisationnelles.

4.2.1.1. Au niveau de l'équipe pédagogique

Cuyvers (2009) a souligné que la pédagogie par les compétences opérait une nouvelle orientation pédagogique. Cette dernière est souvent vécue comme une menace pour les formateurs. Ils doivent

Revue de littérature

faire face à l'incertitude et ils doivent s'adapter à de nouveaux rôles. Cuyvers (2009) fait référence au fait que tout changement entraîne des résistances de la part des acteurs de la formation. Ce phénomène de résistance est bien connu des sociologues. L'auteur souligne que cette résistance ne doit en aucun cas être niée mais, au contraire, doit être prise en compte pour mettre en œuvre la pédagogie par les compétences. Pour prendre en compte ces résistances, il s'agit de comprendre et de faire exprimer aux formateurs les sentiments responsables de ces craintes. Cuyvers (2009) explique que les instituts qui développent avec enthousiasme la pédagogie par les compétences mettent l'accent sur l'énergie des formateurs et leur hiérarchie leur laisse un certain espace de liberté. En effet, les résistances sont plus fortes lorsque le changement est imposé de manière verticale.

De plus, Cornford (2000) souligne que les formateurs doivent être convaincus du bien-fondé de la pédagogie par les compétences afin de l'appliquer dans les meilleures conditions possibles.

Pour Cuyvers (2009), les formateurs ne doivent pas être les seuls convaincus du bien-fondé de la pédagogie par les compétences. Les instances directrices des institutions doivent y être favorables, voire encourager ce changement pédagogique. L'institution doit être suffisamment ouverte pour mettre en œuvre cette nouvelle approche pédagogique.

Mulcahy et James (2000) indiquent que la construction des formations basées sur les compétences est mieux réalisée par des formateurs experts. Leurs travaux montrent que les formateurs débutants ont tendance à construire la formation des compétences comme une procédure essentiellement technique. Alors que les formateurs experts, en utilisant une variété de méthodes pédagogiques (la réflexion sur les

Revue de littérature

pratiques actuelles, le dialogue, la résolution de problèmes grâce à l'utilisation de scénarios en milieu de travail et des projets fondés sur le travail, le coaching, l'apprentissage autodirigé, etc.) en adéquation avec les compétences visées, apportent les processus sociaux et culturels nécessaires au développement des compétences. Ces travaux mettent en évidence le fait que les formateurs experts et débutants ont tout intérêt à travailler en collaboration pour utiliser les méthodes pédagogiques appropriées à l'acquisition des compétences complexes. La mise en place de la pédagogie par les compétences implique donc une étroite collaboration entre formateurs et une réflexion préalable à sa mise en œuvre, notamment en termes de méthodes pédagogiques.

4.2.1.2. Au niveau de la mise en œuvre de la pédagogie par les compétences

L'analyse de la littérature fait apparaître trois grandes critiques. La première est en lien avec le type de compétences. Mulcahy et James (2000) montrent dans leur recherche la difficulté d'apprécier les compétences dans le milieu des formations dites « humaines ».

Pour ces auteurs, certaines « compétences » dans les milieux sanitaires et sociaux sont difficiles à quantifier. C'est le cas des attitudes, de l'éthique et des valeurs. Ils citent comme exemple certaines attitudes que requiert le métier d'infirmier. Pour être infirmier, il faut aimer les gens, ce qui est pour eux difficilement mesurable.

Pour Mulcahy et James (2000), l'appréciation des compétences doit passer par le fait que les attitudes et les valeurs soient mesurables, pour être évaluées. Pour eux, l'évaluation des compétences repose sur

Revue de littérature

la mesurabilité des ressources et non sur le fait que les apprenants les utilisent avec efficacité. Dans cette acception, l'évaluation porte donc essentiellement sur le fait que l'apprenant possède ou non le système de ressources. Est-il indispensable de mesurer l'ensemble des ressources composant une compétence pour la valider? La compétence se caractérise par une organisation dynamique des ressources et non pas seulement comme une somme d'éléments mis bout à bout. La validation des éléments séparés constituant la compétence ne garantit en rien l'acquisition de cette dernière.

Ces auteurs mettent en avant la description des attitudes et des valeurs mais ne mentionnent pas que la compétence se définit par l'action en utilisant des situations, celles-ci s'inscrivant dans des familles de situations. Dans cette acception, la démarche compétences ne se distingue plus vraiment d'une démarche fondée sur les savoirs. Le terme « compétence » énoncé dans les travaux de Mulcahy et James (2000) n'est pas similaire au terme compétence retenu dans notre cadre conceptuel. Pour eux, la compétence peut être assimilée au savoir-être. Cette acception restreint la compétence à une ressource et ne correspond donc pas à celle énoncée dans notre travail.

La deuxième critique est en lien avec la définition de la pédagogie par les compétences. Pour Erridge et Perry (1994, cités dans Malone et Supri, 2012), et Hodkinson et Issitt (1995, cités dans Malone et Supri, 2012), la pédagogie par les compétences ne paraît pas adaptée à toutes les formations. L'enseignement basé sur les compétences est mieux adapté aux professions de niveau inférieur qui impliquent des tâches routinières et des compétences vérifiables simples. Cette définition de la compétence ne correspond pas à celle choisie dans notre cadre conceptuel. Malone et Supri (2012) font ici référence aux savoir-faire plutôt qu'aux compétences.

Revue de littérature

Ces auteurs mettent en avant que l'analyse et la réflexion sur l'expérience sont des compétences cognitives, dites d'ordre supérieur, qui ne se prêtent pas à la pédagogie par les compétences. Pour eux, la maîtrise des éléments individuels de la compétence ne correspond pas nécessairement à produire une compétence globale. Ces auteurs restreignent l'application de la pédagogie par les compétences aux procédures, protocoles ou tâches routinières, c'est-à-dire aux compétences simples.

Ce point de vue interroge sur la mise en place de la pédagogie par les compétences dans les formations supérieures. De multiples formations sanitaires et sociales ne se limitent pas à des compétences simples (procédures, protocoles) mais exigent des combinaisons de ressources, définissant des compétences complexes et faisant appel à l'analyse et la réflexion. Si l'on se réfère à Malone et Supri (2012) de nombreuses formations ne pourraient donc relever de la pédagogie par les compétences.

Pour ces auteurs, l'acceptation donnée de la compétence se rapproche plus du savoir-faire ou du savoir-être. Dans ce cadre, les compétences sont définies en fonction des ressources possédées. L'accent est mis sur l'utilisation des ressources elles-mêmes et non sur la pertinence de leur combinaison. Ces auteurs s'attachent plus au fait que les apprenants possèdent ou non les ressources nécessaires et non au fait qu'ils les utilisent de façon appropriée. Or, les compétences devraient être définies en fonction de la pluralité des tâches qu'elles permettent.

La troisième critique est liée à la difficulté d'interpréter le concept de compétence de la part de l'équipe enseignante (Wesselink et al., 2010). Le concept de compétence n'est pas toujours très bien défini ce qui entraîne des divergences dans son interprétation et son application.

Revue de littérature

4.2.1.3. Au niveau organisationnel

Plusieurs auteurs tels que Mulder et al. (2009) et Malone et Supri (2012) soulignent ce qu'ils appellent la « lourdeur administrative ». Pour eux, la pédagogie par les compétences peut être dominée par la nécessité de cocher des cases et de remplir des formulaires. Il est noté une augmentation de la charge administrative et un investissement de temps conséquent (Cuyvers, 2009; Mulder et al., 2009).

Selçuk (2010) évoque les locaux comme frein potentiel à la mise en place de la pédagogie par les compétences. Un nombre de salles important est parfois nécessaire mais pas toujours disponible. Ce changement de pédagogie demande un changement de mentalité mais également des bâtiments adéquats.

4.2.2. Les facteurs favorables à la pédagogie par les compétences

Les échanges entre les différents professionnels, et l'implication de ces derniers dans les transformations pédagogiques, sont des éléments favorables à l'application de la pédagogie par les compétences.

Mulcahy et James (2000) soulignent que la mise en place de la pédagogie par les compétences en Australie a été jalonnée d'un certain nombre de négociations entreprises entre les différents partenaires de la formation. Les échanges de points de vue sont un élément moteur dans l'application de cette approche.

Cuyvers (2009) décrit dans son travail l'importance des relations entre les institutions et les professionnels. Leur discussion aboutit à la mise

Revue de littérature

en évidence des compétences les plus significatives du champ professionnel et donc indispensables à travailler dans les instituts. Ce phénomène entraîne une véritable culture de coopération entre les formateurs et le monde professionnel.

Aux États-Unis, une initiative nationale vise à augmenter le niveau de compétences des praticiens de la santé. L'étude de Gehart (2011) porte sur les changements induits par la mise en place de la pédagogie par les compétences auprès des éducateurs de la thérapie conjugale et familiale. Il est à noter que ces derniers ne sont pas les seuls professionnels de la santé adoptant des modèles éducatifs basés sur les compétences. Hoge et al. (2005, cités dans Gehart, 2011), relatent les efforts réalisés par l'ensemble des éducateurs médicaux et de santé mentale pour développer les compétences spécifiques à la discipline. La pédagogie par les compétences est perçue comme un nouveau challenge pédagogique et humain. Les compétences de base pour les thérapies familiales et conjugales ne sont pas définies par une seule personne mais à travers un dialogue constructif entre, non seulement, les meilleurs experts dans le domaine, mais aussi les principales parties prenantes, notamment les consommateurs.

Conclusion

Cette revue de littérature explicite certaines méthodes pédagogiques employées dans la pédagogie par les compétences et leurs répercussions sur les formateurs et les formés. De plus, l'étude des différents travaux réalisés sur le sujet met en lumière les atouts et les limites existants lors de l'application de la pédagogie par les compétences dans les formations sanitaires et sociales.

Revue de littérature

Un point soulevé par la revue de littérature pourrait être complété. Il s'agit de mesurer l'intérêt, en ce qui concerne la motivation, de l'ensemble des méthodes pédagogiques utilisées avec la mise en place des réformes.

Cette revue de littérature reste muette sur deux points qui sont les résultats scolaires des étudiants avant et après l'application de la pédagogie par les compétences dans les formations sanitaires et sociales et l'insertion professionnelle par comparaison avec les résultats obtenus avant la mise en place des réformes.

Chapitre 5 : CADRE THEORIQUE

Ce chapitre a pour dessein de définir le cadre théorique au sein duquel prennent sens notre question de recherche ainsi que les réponses qui y seront apportées. La question de recherche se réfère aux formations sanitaires et sociales et, en particulier, aux dispositifs pédagogiques mis en place dans ces dernières en France depuis les réformes de 2002 à 2009. D'une part, il s'agit de s'interroger sur la valeur ajoutée qu'apporterait une pédagogie par les compétences et, notamment, son impact sur la motivation des étudiants, leur réussite scolaire, et leur insertion professionnelle. D'autre part, notre recherche vise à identifier les conditions qui seraient nécessaires pour contribuer au succès de cette pédagogie.

Plusieurs courants théoriques pourraient contribuer à expliquer pourquoi la pédagogie par les compétences peut exercer des effets sur la motivation, la réussite scolaire et l'insertion. Nous en retiendrons trois : le constructivisme (Piaget, 1969, 1974, 1975) ; le socioconstructivisme (Vygotski, 1997) ; et enfin le sociocognitivism (Bandura, 2003). Nous présenterons chacun de ces courants (section 1) avant de montrer comment ils contribuent à constituer le cadre théorique de référence de notre recherche (section 2).

Nous aurions pu faire le choix d'identifier directement les théories permettant de faire les liens entre motivation et pédagogie par les compétences, résultats scolaires et pédagogie par les compétences et insertion professionnelle et pédagogie par les compétences. Cependant, il nous a semblé opportun d'exposer les théories « d'arrière-plan » qui ne sont pas nécessairement connues de tous afin d'éviter toute ambiguïté.

Cadre théorique

5.1. Les courants théoriques fondateurs

Le constructivisme s'intéresse à la façon dont l'apprenant construit ses connaissances. Cette construction se produit grâce aux interactions que l'individu entretient avec son milieu, celles-ci provoquant des conflits et déséquilibres. Pour gérer ces conflits et déséquilibres, l'individu va mettre en œuvre des mécanismes d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration. Dans la théorie de Piaget, l'acquisition des connaissances est une construction personnelle et individuelle en lien avec l'environnement.

Le socioconstructivisme innove en mettant l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. La théorie socioconstructiviste permet d'appréhender la connaissance comme un processus socialement médiatisé favorisant le conflit socio-cognitif.

Enfin, la théorie sociocognitiviste met l'accent sur le rôle de la motivation et de l'accompagnement dans l'apprentissage. La motivation varie en fonction des individus et des circonstances. Elle joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage. En outre, elle résulte d'une relation triadique réciproque, impliquant les caractéristiques individuelles de l'apprenant (ce qu'il pense, ce qu'il ressent, ses représentations...), son environnement et les comportements qu'il met en œuvre afin d'atteindre son but (Crahay & Dutrévis, 2010). Le sociocognitivism s'intéresse également à l'accompagnement et montre comment le mentorat et le tutorat peuvent permettre d'optimiser l'apprentissage en situation de travail.

Nous examinerons successivement les éclairages respectifs qu'apportent ces trois courants théoriques.

Cadre théorique

5.1.1. Le constructivisme

La théorie constructiviste s'est intéressée à la construction des connaissances au travers des processus mentaux développés par les individus. Cette théorie est centrée sur l'activité cognitive de l'individu et s'articule autour de concepts fondateurs : l'assimilation, l'accommodation, l'équilibration et le schème. Le schème est « la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues » (Piaget & Inhelder, 2004, p. 11). Initiateur de cette théorie, Piaget émet l'idée que les connaissances sont construites par l'individu en fonction des interactions qu'il entretient avec son milieu (Piaget, 1969, 1974, 1975). La construction des connaissances chez l'individu est un processus comprenant plusieurs étapes : l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration (Piaget, 1975).

Lors de l'assimilation, l'individu intègre à sa structure de connaissances les données issues de ses interactions avec son environnement. L'assimilation est rendue possible par les schèmes. Autrement dit, lors de l'assimilation, l'individu interprète les nouveaux événements en fonction des schèmes déjà existants (Piaget, 1969, 1974, 1975).

Au cours de l'assimilation peuvent apparaître chez l'individu des conflits cognitifs, qui vont entraîner des déséquilibres qu'il va chercher à dépasser. Si les différences perçues entre les anciennes et les nouvelles connaissances sont trop importantes, l'individu se trouve dans ce que Piaget nomme un état de déséquilibre. Le déséquilibre peut être suivi d'un nouvel équilibre ou d'un retour à l'équilibre antérieur. En effet, ce déséquilibre étant, dans certains cas, trop complexe à gérer pour l'individu, il est possible que ce dernier revienne à un état d'équilibre

Cadre théorique

antérieur. Si l'individu surmonte ce déséquilibre, il atteint alors un nouvel équilibre, la déstabilisation lui aura permis de se développer. Piaget nomme ce nouvel équilibre « l'équilibre majorant », c'est-à-dire un équilibre « meilleur » qui permet au système de connaissances de l'individu de se développer (Piaget, 1975). Pour s'adapter, l'individu va développer un nouveau schème. Cette fois, c'est l'activité d'accommodation qui aura permis à l'individu de se trouver dans le nouvel état d'équilibre.

Lors de l'accommodation, l'individu transforme ses structures de connaissances antérieures pour leur permettre d'accueillir les données nouvellement assimilées (Piaget, 1969, 1974, 1975). L'accommodation réalisée, à la suite aux conflits cognitifs, entraîne un réajustement des schèmes (Schwebel & Raph, 1976).

Les processus d'assimilation et d'accommodation sont provoqués par la confrontation des individus à des conflits cognitifs. La recherche de régulation des déséquilibres, induits par ces conflits, passe par la recherche d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, il s'agit de ce que Piaget (1975) nomme l'équilibration. L'équilibration est donc le processus par lequel un équilibre s'établit entre les phases d'assimilation et d'accommodation.

La théorie de Piaget n'ignore pas cependant le rôle de l'interaction humaine dans la construction des connaissances. Piaget nomme ces interactions « coopération » (Piaget, 2012, p. 243). La coopération permet à l'individu de ne pas rester enfermé dans son égocentrisme. Pour Piaget (1969, p. 241), l'égocentrisme est la vision du monde que l'on pense illusoirement partager avec d'autres personnes. Cette image du monde est en réalité personnelle et subjective. C'est grâce à la coopération, c'est-à-dire à la confrontation avec les autres et à la

Cadre théorique

divergence de points de vue, que l'apprenant va progressivement s'éloigner de sa vision initiale du monde. L'apprenant qui n'aura pas eu la possibilité d'être confronté à d'autres perspectives restera en quelque sorte « prisonnier » de son propre point de vue, lequel peut être erroné (Schwebel & Raph, 1976, p. 180).

Les travaux de Piaget ont porté sur le développement cognitif des jeunes enfants. Cependant, les mécanismes qu'il a identifiés peuvent également servir à comprendre le développement cognitif chez l'adulte. On peut en effet considérer que l'adulte a, de même, recours aux processus d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration. C'est notamment la position défendue par les tenants de la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006; Vergnaud, 1990). C'est aussi le point de vue que nous adoptons ici.

5.1.2. La théorie socioconstructiviste

Le socioconstructivisme se démarque du constructivisme par la prise en compte des interactions sociales comme éléments prépondérants de l'apprentissage. Il introduit la médiation, le conflit socio-cognitif (Bruner, 2008; Doise & Mugny, 1981; Festinger, 1957; Perret-Clermont et al., 1996; Vygotski, 1997) et la métacognition (Bruner, 2008; Flavell, 1979).

5.1.2.1. La médiation

Le terme "médiation" est employé dans de nombreux domaines. Nous en donnerons une définition en formation et nous montrerons qu'elle peut être rapprochée du concept de zone proximale de développement,

Cadre théorique

tel qu'énoncé par Vygotski. Il sera important d'en déterminer les caractéristiques et de montrer que la médiation entraîne un changement de posture de la part du formateur, qui devient un « tiers formant » (Roschitz & Pascal, 1992, cité dans Paul, 2004). Enfin nous en présenterons la finalité, à savoir l'atteinte des objectifs que le médiateur a fixés à l'apprenant et l'autonomisation de l'apprenant.

5.1.2.1.1. Définition et caractéristiques de la médiation

La médiation est définie comme « l'ensemble des aides qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre accessible un savoir quelconque » (Raynal & Rieunier, 2010, p. 280). Il peut s'agir d'un élément qui s'interpose entre deux autres mais qui, de plus, en modifie la relation (Loarer, 1998). Selon Lenoir (1996, p. 228, cité dans Weil-Barais & Resta-Schweitzer, 2008, p. 83), « l'idée de médiation dans le domaine de l'éducation est fondée sur le postulat selon lequel le savoir est une production humaine socialement déterminée qui requiert un processus cognitif d'objectivation s'établissant grâce à un système médiateur entre un sujet et un objet de connaissance qu'il produit et qui le produit en retour ». La médiation est triadique. L'élément majeur de la médiation est la confrontation avec les idées d'autrui, qu'il s'agisse d'une seule personne ou d'un groupe d'individus. En éducation et formation, la confrontation d'idées entre élèves est un aspect majeur de la médiation (Weil-Barais & Resta-Schweitzer, 2008).

La médiation, ainsi définie, a un lien avec ce que Vygotski (1997) a nommé la zone proximale de développement. Celle-ci correspond à l'écart entre ce que l'apprenant sait réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un tiers plus expert que lui. Le médiateur, lorsqu'il

Cadre théorique

intervient dans cette zone, oriente et soutient l'activité de façon à favoriser l'apprentissage.

Le médiateur vise aussi à ce que l'apprenant puisse, par la suite, auto-réguler ses apprentissages pour être autonome dans leur gestion (Doly, 1997b; Lenoir, 1996). Il est donc crucial, qu'au final, l'apprenant puisse se détacher de « l'emprise » du médiateur. La médiation doit favoriser l'émancipation de l'apprenant, le rôle du médiateur ne doit pas entraîner une relation de dépendance. L'apprenant n'est en rien assujéti au formateur. Le médiateur est simplement un passeur.

La médiation entraîne donc un changement dans le rôle de l'apprenant, il devient acteur de ses apprentissages (Paul, 2004). Il lui est demandé de comprendre et de construire ses connaissances et non plus seulement de les restituer.

La médiation se caractérise enfin par son intentionnalité et sa réciprocité (Paravy & Avanzini, 1996, p. 28). Cela signifie que le médiateur tient compte des intentions de l'apprenant en le faisant verbaliser et en l'écouter. L'intentionnalité se rapproche de l'implication. Le médiateur prend en compte les attentes et les besoins de l'apprenant. L'intentionnalité du médiateur entraînera, en retour, la motivation de l'apprenant.

5.1.2.1.2. Caractéristiques et rôle du médiateur

Le médiateur s'interpose entre les connaissances et l'apprenant. Pour tenir ce rôle, il doit posséder des qualités telles que la transcendance et l'empathie (Paravy & Avanzini, 1996, p. 28). La transcendance se caractérise par la volonté du médiateur d'aller au-delà des exigences

Cadre théorique

immédiates de la situation et des besoins de l'apprenant. Le médiateur permet à l'apprenant de faire des liens entre la situation-problème actuellement traitée et d'autres déjà résolues ou encore à venir.

L'empathie implique de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre son cheminement. Rogers (1980, cité dans Simon, 2009) écrit qu' « Être empathique, c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du comme si ». L'élément significatif dans cette définition est le « comme si ». Il s'agit de se mettre à la place de l'autre, mais en restant soi-même. L'empathie doit permettre au médiateur de comprendre les difficultés que rencontre l'apprenant et de s'intéresser à sa façon de résoudre le problème posé. Le médiateur est donc centré sur les besoins de l'apprenant qui deviennent sa principale préoccupation.

Guidé par l'empathie, le médiateur choisit les outils pédagogiques appropriés et évalue les capacités de l'apprenant. Il évalue la progression de l'apprenant en le prenant comme référence. Il va au rythme de l'apprenant afin de lui permettre de traiter avec succès la situation-problème proposée. Le médiateur s'adapte aux besoins de l'apprenant (Bruner, 1983) et à son cheminement intellectuel (Doly, 1997b). Lors de la progression, le médiateur encourage l'apprenant en soulignant les aspects positifs (Lenoir, 1996).

Un aspect important de la théorie de la médiation est son approche de l'erreur. L'erreur est un outil de choix pour le médiateur. Elle est perçue comme positive, le médiateur s'en sert pour faire avancer l'apprenant en lui permettant de prendre conscience des procédures et des connaissances qui l'ont conduit dans une impasse. Une remédiation

Cadre théorique

peut alors se mettre en place dès lors que l'apprenant a pris conscience de ses erreurs. Pour être bénéfique, l'évaluation que le médiateur effectue sur la réalisation de l'activité ne doit pas être une évaluation sanction (Doly, 1997b).

5.1.2.1.3. Les objectifs de la médiation

Le premier objectif est de permettre aux étudiants d'atteindre le but fixé en même temps qu'ils construisent leurs connaissances et compétences (Doly, 1997b, p. 63). Le but est fixé, par le médiateur, il peut correspondre, par exemple, à la réalisation d'une tâche donnée ou à la résolution d'un problème. A cette fin, le médiateur propose à l'apprenant des problèmes conçus en fonction d'objectifs pédagogiques. Le traitement de ces problèmes doit provoquer des conflits cognitifs, voire socio-cognitifs, qui seront à l'origine de la construction interne des connaissances. Le médiateur apporte un soutien à l'apprenant en lui fournissant une aide matérielle (document écrit, vidéo...) ou immatérielle (table ronde, travail de groupe...).

La médiation a pour ultime objectif l'autonomisation de l'apprenant. Ce dernier doit devenir capable d'auto-réguler ses propres apprentissages (Gremmo, 2007). Ce passage vers l'autonomisation se produit d'une manière progressive. L'apprenant développe, auprès du médiateur, des compétences cognitives dites, inter-personnelles, qui, progressivement, vont « s'incorporer » au fonctionnement de l'apprenant pour devenir intra-personnelles (Doly, 1997a; Héraud & Prouchet, 1999, p. 34). Il va y avoir émancipation de l'individu, par accès à la connaissance et par la maîtrise de ses processus mentaux.

Cadre théorique

5.1.2.2. Les interactions sociales et le conflit socio-cognitif

Interactions sociales et conflit socio-cognitif sont étroitement liés, en ce sens que les interactions sociales vont permettre la survenue du conflit socio-cognitif.

Les interactions sont qualifiées de sociales lorsque l'individu entre en contact avec son environnement par l'intermédiaire d'autres individus (Doise & Mugny, 1997, p. 172).

Pour Vygotski, ces interactions revêtent une grande importance dans l'apprentissage et le développement de l'apprenant : c'est l'interaction avec autrui qui permet à l'apprenant de progresser dans sa zone proximale de développement (Vygotski, 1997, p. 352). Lors d'interactions sociales, les individus sont parfois confrontés à des arguments discordants entre eux. La confrontation aboutit au conflit socio-cognitif, source de déséquilibre (Doise & Mugny, 1997, p. 175). L'apprenant prend conscience qu'il existe des points de vue différents des siens. Le conflit amène chaque apprenant à se décentrer de son propre point de vue et à envisager le problème sous un angle différent, avec d'autres possibilités qui ne lui étaient pas encore apparues. Il oblige l'apprenant à chercher des arguments. Le conflit socio-cognitif a ainsi pour effet de favoriser la structuration de connaissances nouvelles. Les effets du conflit cognitif sont augmentés lorsque le conflit est provoqué par une autre personne dans le cadre de la relation sociale. C'est l'idée que défend Vygostki.

Le conflit socio-cognitif apparaît comme un outil pédagogique à chaque fois que les certitudes ou les évidences des apprenants sont bousculées, à chaque fois que le questionnement est stimulé.

Cadre théorique

5.1.2.2.1. Les interactions entre pairs

De nombreux travaux sur les interactions entre pairs (Bourgeois & Nizet, 1999, p. 179; Perret-Clermont et al., 1996) ont montré que les effets de l'interaction sociale sur l'apprentissage sont conditionnés par le degré de symétrie de la relation, l'intensité de l'interaction socio-cognitive, le climat socio-affectif et les prérequis cognitifs et sociaux.

Le degré de symétrie

Les recherches de Perret-Clermont et al. et Bourgeois et Nizet ont révélé que l'efficacité cognitive des travaux de groupe entre étudiants était majorée lorsqu'il existait un écart de niveau entre les étudiants. Cependant, pour atteindre un maximum d'efficacité, cet écart ne doit pas être trop élevé : les membres du groupe ne doivent pas présenter des écarts de statut ou de compétence trop prononcés. Si l'écart est trop important, le conflit se régule sur le terrain relationnel plutôt que cognitif. Dans le cas d'une résolution relationnelle du conflit, les protagonistes changent de point de vue, mais seulement en surface, afin de ne pas entrer en conflit avec l'individu ou les individus à l'origine du conflit. D'après De Paolis et Mugny, (1991, p. 95 cités dans Bourgeois & Nizet, 1999, p. 162), « une régulation est [...] définie comme relationnelle lorsque la résolution du conflit consiste en une modification de la réponse de l'un ou de plusieurs partenaires qui vise à rétablir l'état de la relation interindividuelle antérieure à l'apparition du conflit de réponses, sans que lui corresponde en contrepartie un réel travail cognitif. Une telle régulation est dite relationnelle car il est possible de montrer que cette modification ne constitue qu'un changement de surface, un changement au niveau public en quelque sorte, dont la fonction est de résoudre son versant relationnel. La modification de réponse découle en ce cas uniquement du rapport social entretenu par les partenaires, et ne vise [...] qu'à rétablir un

Cadre théorique

rapport qui redevienne non conflictuel ». L'un des protagonistes se rallie donc au mode de pensée du deuxième par complaisance. La résolution relationnelle du conflit ne provoque, en aucun cas, la modification des structures cognitives.

A contrario, dans le cas d'une résolution socio-cognitive, le conflit provoque un véritable changement dans les structures cognitives de l'individu. D'après De Paolis et Mugny, (1991, p. 95, cités dans Bourgeois & Nizet, 1999, p. 163), « Une régulation socio-cognitive est définie par l'élaboration, parfois collective et parfois individuelle, de nouveaux instruments cognitifs, caractéristiques du progrès cognitif. Dans ce cas, la régulation du conflit ne s'effectue plus simplement par un changement de réponses socialement manifestes assurant la réduction du conflit, mais au contraire par un changement plus fondamental résultant d'une réorganisation cognitive de l'un ou de plusieurs des partenaires, consistant de fait en une coordination des points de vue ou des centrations initialement opposés. Cette transformation suppose donc une activité cognitive centrée sur la comparaison et l'intégration des systèmes de réponses, des définitions d'abord contradictoires de l'objet ou de la relation cognitive qui préside à la tâche ».

Une certaine asymétrie de compétences est donc souhaitable, mais elle doit être modérée afin de favoriser un mode de résolution socio-cognitif et d'optimiser l'apprentissage.

L'intensité

L'intensité des interactions sociales se réfère à l'intensité de l'interaction verbale, la fréquence des désaccords et l'intensité de l'argumentation entre les individus. Le conflit n'est pas synonyme de progrès lorsqu'il est peu dense ou qu'il se révèle être trop unilatéral,

Cadre théorique

c'est-à-dire que les arguments ne sont énoncés que par une seule personne. L'une des deux personnes en présence se trouve dans l'incapacité d'argumenter son propos de manière à faire réfléchir l'autre (Emler & Valiant, 1982 ; Gilly & Roux, 1988, cités dans Bourgeois & Nizet, 1999, p. 168).

Le climat socio-affectif

Le développement cognitif est lié au climat socio-affectif, c'est-à-dire le climat dans lequel se déroule la relation. Il est défini par deux dimensions qui sont « l'affect » et « l'idée », chacune d'entre elles étant scindées en deux modalités, la contrariété ou l'aménité, et la contradiction ou l'approbation. La contradiction évoque la confrontation de points de vue différents, alors que l'approbation désigne la convergence de points de vue. La contrariété reflète la discorde, voire l'agressivité, alors que l'aménité indique la sympathie ou la bienveillance (Bourgeois & Nizet, 1999). La condition la plus propice à un effet positif du conflit socio-cognitif est définie par la combinaison aménité - contradiction.

Les prérequis cognitifs et sociaux

D'après Piaget, la construction d'une nouvelle structure de connaissance n'est possible que si l'apprenant possède déjà une structure antérieure. Il faut donc que l'apprenant possède des prérequis cognitifs qui sont indispensables à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Transposés dans la logique socioconstructiviste, les prérequis sociaux correspondent aux compétences sociales. Celles-ci sont nécessaires à l'apprenant pour qu'il soit en mesure de résoudre des conflits sociaux. Ces compétences sociales sont, notamment, une capacité de

Cadre théorique

communiquer et d'argumenter son point de vue, ou encore des capacités d'écoute.

Pour que ces travaux entre pairs leur apportent une plus grande valeur ajoutée, ils doivent être gérés par le formateur. Celui-ci choisit les méthodes pédagogiques et les situations d'apprentissage qui seront susceptibles de provoquer le conflit socio-cognitif.

5.1.2.2.2. Les interactions avec un formateur

Les interactions entre pairs peuvent être complétées par les interactions entre étudiants et formateurs. Dans les interactions sociales, le formateur tient une place de première importance. Bruner (2008) lui accorde un rôle de premier plan en le caractérisant comme médiateur des apprentissages de l'étudiant. Pour Bourgeois et Nizet (1999), le rôle du formateur est de provoquer la réflexion et le questionnement de l'étudiant. Cette interaction entre formateur et étudiant n'est pas sans poser la question de l'asymétrie due à l'inégalité des statuts.

Les interactions entre apprenants et formateurs peuvent favoriser le conflit socio-cognitif. En étant confronté à d'autres façons de penser, l'apprenant éprouve un conflit socio-cognitif qui peut se résoudre selon un mode relationnel ou socio-cognitif.

Des relations sociales asymétriques liées au statut tendent à favoriser une régulation relationnelle du conflit : les protagonistes, surtout celui qui est en position inférieure, feignent d'accepter le point de vue de l'autre tout en campant implicitement sur leurs positions, ce qui compromet toute possibilité d'apprentissage.

Cadre théorique

Le conflit peut également se résoudre sur le mode socio-cognitif, beaucoup plus favorable aux apprentissages. Le mode socio-cognitif est moins présent dans les interactions entre apprenants et formateurs du fait de l'asymétrie de statut. Cette asymétrie est donc susceptible d'entraver l'apprentissage si quelques règles ne sont pas respectées (Bernatchez et al., 2010). La première est que le formateur ne devra pas apporter en premier sa réponse. S'il se trouve dans l'obligation de le faire, sa réponse devra susciter un questionnement critique. Le formateur pourra également introduire « un point de vue alternatif d'un tiers dominant » (Bourgeois & Nizet, 1999). Cette façon d'agir oblige l'apprenant à se positionner en argumentant ses choix et non pas en se contentant d'approuver ce qu'énonce le formateur.

Le caractère asymétrique d'une relation est lié à la différence de statut, d'âge ou d'expérience, aussi qu'aux représentations que les personnes se font l'une de l'autre ou de leur relation. Bourgeois et Nizet (1999) montrent qu'il est possible de diminuer le degré d'asymétrie de la relation perçue par les protagonistes par le biais d'un contrat pédagogique. C'est un document contractuel impliquant un formateur et un ou plusieurs apprenants. Ce document comporte des indications sur le fonctionnement des dispositifs pédagogiques envisagés, les échéances potentielles ou encore les modalités d'évaluation. Chaque partie en présence peut intervenir lors de la rédaction de ce document. Par exemple, le formateur peut décider des méthodes pédagogiques employées, alors que l'apprenant peut décider de la composition de son groupe de travail et de sa mise en œuvre. Le contrat pédagogique est basé sur un consentement mutuel à propos de règles auxquelles les parties en présence doivent délibérément se soumettre.

Dans le cadre de ce contrat, l'apprenant a la possibilité d'avoir une emprise sur son dispositif de formation. La participation aux choix

Cadre théorique

pédagogiques et à leur mise en œuvre engage l'apprenant dans la gestion du processus de formation.

5.1.2.2.3. Les bénéfiques des interactions sociales et du conflit socio-cognitif

Les interactions peuvent créer un déséquilibre cognitif favorable à la réflexivité, au développement de l'autonomie (Doise & Mugny, 1997; Legendre, 2008), ainsi qu'à l'apprentissage en profondeur (Bourgeois & Nizet, 1999).

5.1.2.2.3.1. Les interactions favorisent le déséquilibre cognitif et la réflexivité

Les interactions créent un déséquilibre cognitif propice à une remise en cause en profondeur des croyances et convictions de l'apprenant (Jonnaert & Masciotra, 2004, p. 192). La confrontation d'idées, avec un autre individu, contraint les interlocuteurs à échanger sur le problème à résoudre, à argumenter leur point de vue et à prendre conscience de leur façon de penser et leur raisonnement.

5.1.2.2.3.2. Autonomie

« L'autonomie cognitive renvoie d'abord à la liberté laissée à l'élève de rechercher, sélectionner, exploiter des informations ou procéder à des expérimentations pour construire son savoir » (Bourreau & Sanchez, 2007). Les apprentissages se réalisent par « tâtonnements » utilisant

Cadre théorique

de la part du formateur une diversité des situations-problèmes et des conflits socio-cognitifs (Bourreau & Sanchez, 2007).

Les échanges, lors des interactions, donnent la possibilité à l'étudiant d'apprendre avec ses démarches propres. Les interactions favorisent donc l'autonomie de l'apprenant après une période « d'interdépendance sociale » initiale (Doise & Mugny, 1997, p. 207). Cette période d'interdépendance ne doit être que temporaire, l'apprenant devenant autonome par la suite. Les apprenants doivent dépasser le stade de simples exécutants et être capables de discriminer seuls les ressources adéquates à mettre en œuvre dans leur apprentissage.

5.1.2.2.3.3. Les interactions favorisent un apprentissage en profondeur

L'apprentissage est considéré comme profond lorsque les connaissances, qui en sont issues, sont stockées en mémoire à long terme pour être réutilisées ultérieurement. De plus, ces connaissances doivent avoir du sens et permettre à l'apprenant de faire des liens entre connaissances antérieures et nouvelles. Pour ce faire, l'apprenant doit considérer les nouvelles connaissances comme utiles (Parent & Jouquan, 2013, p. 256). La construction du sens est ce qui différencie l'apprentissage en profondeur de celui de surface, qui, lui, privilégie l'apprentissage par cœur.

L'apprentissage en profondeur sollicite, de la part de l'apprenant, tout un registre de stratégies d'apprentissage, dont la répétition, l'élaboration (reformuler des informations dans des termes différents) et l'organisation (hiérarchisation, catégorisation et transformation des

Cadre théorique

informations). Ces deux dernières stratégies sont particulièrement sollicitées lors de l'apprentissage en profondeur (Parent & Jouquan, 2013). Une grande attention doit être accordée, par le formateur, à mettre en œuvre les stratégies d'élaboration et d'organisation lors des séquences d'enseignement, afin que l'apprenant puisse construire des liens entre les nouvelles connaissances et les mémoriser de façon durable.

L'apprentissage en profondeur nécessite un accompagnement important en ce qui concerne les méthodes pédagogiques (Parent & Jouquan, 2013). Les situations d'apprentissage doivent être contextualisées, variées et complexes. La contextualisation montre à l'étudiant qu'il a la possibilité de réinvestir les connaissances qu'il est en train d'acquérir, ce qui confère du sens aux apprentissages. La complexité des situations oblige l'étudiant à faire des liens entre les différentes données, à les traiter et à prendre conscience du traitement de ces dernières. La variété des situations permet à l'étudiant d'identifier les informations essentielles et transférables dans d'autres situations.

La présence d'un tiers est un excellent moyen pour développer un apprentissage en profondeur. La confrontation d'opinions, résultant des interactions, soulève des doutes et suscite des réflexions sur les savoirs de l'apprenant. Suite à ses réflexions, il est en capacité de reconstruire de nouvelles connaissances.

Cadre théorique

5.1.2.3. La métacognition

La métacognition désigne la connaissance que possède un individu sur son propre fonctionnement cognitif, ainsi que la manière dont il peut en prendre conscience et en rendre compte (Flavell, 1976, cité dans Doudin et al., 2001, p. 4). Elle comprend également les mécanismes de régulation et de contrôle de ce fonctionnement (Doly, 2006; Doudin et al., 2001; Saint-Pierre, 1994). Deux éléments sont donc essentiels pour qu'il y ait métacognition : l'explicitation du fonctionnement cognitif de l'apprenant et l'adaptation de son fonctionnement cognitif, de manière intentionnelle, afin d'atteindre le but qu'il s'est fixé.

Le concept de métacognition s'articule autour de deux éléments essentiels qui sont la métaconnaissance et les habiletés cognitives.

5.1.2.3.1. La métaconnaissance

Cet élément de la métacognition porte sur les « produits cognitifs » (Doly, 1997b, p. 20). Il se décompose en trois points, définis par Doly comme la connaissance de la personne, la connaissance de la tâche et la connaissance des stratégies d'apprentissage.

La connaissance de la personne est centrée sur le sujet lui-même. Ce sont les représentations de l'individu sur sa façon d'apprendre, ses difficultés, ses lacunes ou, au contraire, ses points forts. Il s'agit également des représentations que l'apprenant se fait des autres, en comparaison à lui-même. Cette connaissance de soi permettra à l'apprenant de pouvoir mettre en place des stratégies d'apprentissage.

Cadre théorique

Le deuxième élément est la connaissance de la tâche d'apprentissage. Ce sont les représentations sur la nature et la finalité de la tâche. Cette connaissance s'acquière grâce à la diversité des expériences vécues. Le troisième élément est la connaissance des stratégies, c'est-à-dire la connaissance des méthodes de travail les plus efficaces pour mener une activité à son but.

5.1.2.3.2. Les habiletés métacognitives

Elles représentent l'aspect procédural de la métacognition. Comme le dit Doly (1997b, p. 21), « ce sont des prises de conscience du sujet sur le déroulement de son activité ». Ces habiletés regroupent trois éléments qui sont les opérations d'anticipation, de régulation et d'évaluation de la réalisation de la tâche.

Les opérations d'anticipation consistent à planifier la réalisation de la tâche (prévision des différentes étapes, choix des stratégies à utiliser et envisager les résultats de son action).

Les opérations de régulation sont relatives au contrôle de la réalisation de la tâche. « Les activités de contrôle sont reliées à la surveillance de ce qu'on fait, à la vérification des progrès et à l'évaluation de la conformité et de la pertinence des étapes suivies, des résultats obtenus ou des stratégies utilisées » (Lafortune & Saint-Pierre, 1996, p. 19).

Les opérations d'évaluation terminale supposent la mise en rapport des procédures, du but visé et du résultat obtenu. L'apprenant fait le point sur la démarche utilisée pour atteindre le but fixé et réajuste si besoin. Pour exécuter cette évaluation, une bonne connaissance de ses propres stratégies cognitives et une prise de recul par rapport à l'exécution de

Cadre théorique

la tâche, afin qu'elle soit pensée et réfléchi, sont nécessaires. Cette étape nécessite l'aide d'une tierce personne, qu'il s'agisse d'un formateur, d'un autre étudiant ou d'un professionnel de terrain (Le Boterf, 2010). Le formateur ou le professionnel de terrain, selon le cas, sera là pour permettre à l'apprenant d'aller plus loin dans son questionnement, d'expliquer les raisons de ses choix, ce qu'il a ressenti, quelle hypothèse il a posé et quel doute il a eu.

5.1.2.3.3. Intérêt de l'utilisation de la métacognition en formation

La métacognition favorise l'augmentation de la réflexivité, de l'autonomie et de la réussite scolaire (Doly, 1997b).

5.1.2.3.3.1. Augmentation de la réflexivité

Lors des opérations d'évaluation terminale, les choix engagés dans la réalisation de l'action sont mis à distance et analysés. L'étudiant mène alors une réflexion sur la pertinence ou non de ses choix, sur la justesse de ses connaissances et sur l'adéquation des procédures utilisées. Cette étape permet à l'étudiant de mener une réflexion sur ses actions (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2003, p. 138). Cette réflexion sur et dans l'action est le but recherché lors de l'utilisation de la métacognition. L'utilisation de la métacognition est un moyen d'augmenter le retour réflexif de l'apprenant sur la tâche à effectuer.

Cadre théorique

5.1.2.3.3.2. Augmentation de l'autonomie

« Pour devenir autonome dans la construction des connaissances transférables, il faut être conscient de son propre processus d'apprentissage et savoir choisir la stratégie qui convient le mieux en fonction de ses propres connaissances préalables et de ses préférences d'apprentissage » (Nendaz, 2004, p. 73).

Le fait d'être autonome confère à l'étudiant la capacité d'élaborer ses propres stratégies de résolution de problème et, surtout, de choisir celles qui semblent être les plus pertinentes dans une situation donnée. Être autonome, c'est également avoir la capacité de critiquer les stratégies qui ont été mises en œuvre.

L'autonomie ne doit pas être confondue avec de la « débrouillardise ». La résolution de problème peut se faire par tâtonnement, l'étudiant aura trouvé la solution demandée, mais sans pouvoir expliquer pourquoi et quelles autres options il a éliminé pour arriver au but final (Grangeat et al., 1997). Pour être autonome, il faut être conscient de sa façon de faire et de ce qu'il faut faire pour la modifier. L'utilisation de la métacognition dans les apprentissages a pour intérêt de permettre aux étudiants de discriminer les différentes stratégies existantes pour ne retenir que la plus adaptée à la situation. La pratique de la régulation métacognitive permet au sujet de piloter lui-même ses apprentissages.

D'après Grangeat et al. (1997), le processus d'autonomisation de l'étudiant s'articule autour de la distanciation des activités scolaires, de l'émancipation et du détachement. Lors de la distanciation des activités scolaires, l'apprenant est capable de prendre du recul face à l'activité pédagogique demandée, pour en discuter le sens et l'intérêt en vue

Cadre théorique

d'autres activités futures. La distanciation, de la part des apprenants face aux activités scolaires, leur permet de ne pas « subir » l'activité pédagogique mais d'être, au contraire, en mesure d'identifier et de nommer ce qui leur pose problème ou ce qu'ils savent. Ils peuvent discuter la manière dont ils s'y prennent pour réussir à atteindre le but fixé lors de l'activité proposée par le formateur. Cette distanciation leur permet d'identifier les différentes manières de surmonter les problèmes rencontrés lors de l'activité pédagogique (Grangeat et al., 1997). Les apprenants deviennent capables d'expliquer le fonctionnement de certaines démarches pédagogiques et de les mettre en relation avec leur propre procédure d'apprentissage.

L'autonomisation passe aussi par l'émancipation de l'apprenant face à l'enseignant. L'apprenant doit être en capacité de contrôler, seul, les démarches mises en œuvre dans la résolution de problème. Il doit pouvoir identifier les critères de réussite de la tâche, qui lui était assignée, ou au contraire les entraves à cette réussite. Cette émancipation ne signifie pas que l'apprenant n'a plus besoin de l'aide du formateur, mais son aide est plus ponctuelle ou limitée.

Enfin, l'apprenant doit être capable de se détacher de « ses cadres de pensée habituels », c'est-à-dire qu'il est capable de prendre en compte les stratégies proposées par les autres (Grangeat et al., 1997, p. 113). L'apprenant fait des liens entre son propre point de vue initial et celui des autres. Il peut donc utiliser des stratégies de résolution de problèmes, qui ne lui étaient pas familières initialement, grâce aux interactions avec autrui.

Cadre théorique

5.1.3. Le sociocognitivism

Pour le sociocognitivism, l'apprentissage ne peut se comprendre qu'en prenant en compte trois entités qui interagissent entre elles. Il s'agit, tout d'abord, de l'individu et, notamment, des outils mentaux qu'il a développés et qui lui permettent d'appréhender ses apprentissages. Son comportement vient ensuite et, enfin, son environnement, plus particulièrement son environnement social (Bourgeois, 2011). Grâce aux processus cognitifs, l'apprenant interagit avec son environnement et est en mesure de traiter les informations qui en émanent pour résoudre une situation rencontrée.

L'apprenant a donc la possibilité d'être actif de son propre développement et de « contrôler ce qu'il est, ce qu'il fait et ce qu'il devient » (Crahay & Dutrévis, 2010, p. 67). Cette théorie fait référence à la possibilité d'agir qu'a l'individu (Deci & Ryan) et à la façon dont il va traiter les informations d'une situation rencontrée. Le sujet devient acteur et a pleinement conscience de ses capacités personnelles s'agissant de la réalisation de ses actions (Bandura).

Si les capacités cognitives, que possèdent les étudiants, sont essentielles pour mettre en œuvre le processus d'apprentissage, elles sont parfois insuffisantes. L'apprenant doit également avoir la volonté de s'inscrire dans l'apprentissage et de pérenniser la démarche. Cette volonté est plus communément appelée motivation et constitue un des paramètres de la réussite scolaire. L'action qui est entreprise et menée à bout, avec persévérance, va permettre à l'apprenant de démontrer ses compétences (Cosnefroy, 2004).

Dans un premier temps, nous présenterons les différentes formes de motivation susceptibles de répondre à notre question de recherche.

Cadre théorique

Dans un second temps, nous développerons les différents accompagnements principalement utilisés dans les formations sanitaires et sociales, tels que le mentorat ou le tutorat.

5.1.3.1. Les théories de la motivation

Différentes théories de la motivation tendent à expliquer la réussite ou l'échec scolaire. Nous avons choisi de nous arrêter sur la théorie de l'autodétermination, la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie des buts, le concept de perspective future et la théorie de l'auto-efficacité personnelle.

Vallerand et Thill (cités dans Pelaccia et al., 2008, p 104) définissent la motivation comme « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». La motivation va permettre de comprendre les raisons pour lesquelles l'apprenant va s'engager ou non dans son apprentissage. Jouant un rôle de premier plan dans les apprentissages, elle est la clé de la réussite scolaire. Elle peut être intrinsèque, ou extrinsèque, ou inexistante (on parle alors d'amotivation).

La motivation intrinsèque provient de l'intérêt direct qu'éprouve l'apprenant pour l'activité dans laquelle il s'est engagé, c'est-à-dire que l'activité plaît pour elle-même. L'apprenant réalise des activités car il les considère comme étant un outil essentiel au service de son développement personnel (Pelaccia et al., 2008, p. 106). La motivation peut aussi dépendre de facteurs externes, on parlera, alors, de motivation extrinsèque.

Cadre théorique

5.1.3.1.1. La théorie de l'autodétermination

Cette théorie permet de mieux comprendre les différences entre la motivation intrinsèque et extrinsèque. Elle porte sur le degré d'intentionnalité, aussi appelé autodétermination des comportements humains. Il s'agit de définir « à quel point les gens endossent leurs actions avec un sentiment de choix plutôt qu'avec un sentiment de contraintes et/ou de pressions internes ou externes » (Carré & Fenouillet, 2009, p. 65)

L'autodétermination repose sur trois éléments fondamentaux qui sont les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. Deci et Ryan (1985) priorisent le besoin d'autonomie car il est essentiel pour que l'apprenant s'engage dans l'activité. Les auteurs parlent de motivation autodéterminée lorsque le besoin d'autonomie est satisfait. Nous définirons les différents besoins, cependant, dans un souci de concision, nous nous intéresserons principalement à ceux qui pourront influencer la motivation et la réussite scolaire.

Le besoin de compétence fait référence au sentiment d'efficacité. Il y a sentiment d'efficacité lorsque l'apprenant reçoit un retour positif lors de la réalisation de la tâche. La compétence dont il est question ici est la compétence perçue, qui n'est pas forcément en adéquation avec la compétence réelle. Donc, de ce point de vue, la motivation dépend du retour positif sur la compétence perçue.

Le besoin d'autonomie fait référence à la nécessité pour l'individu de se sentir comme étant celui qui initie un comportement (de Charms, 1968, cité dans Vallerand & Losier, 1999). L'apprenant satisfait son besoin d'autonomie lorsqu'il est à l'origine de ses choix et qu'il organise

Cadre théorique

lui-même ses actions. Il doit disposer d'une certaine latitude décisionnelle.

Le besoin d'appartenance sociale suppose de tisser des relations satisfaisantes et sécurisantes avec les autres, empreintes de respect mutuel.

A partir de ces trois types de motivation, Deci et Ryan (1985) ont décliné une échelle qu'ils ont nommée le continuum d'autodétermination. De plus, ils ont subdivisé la motivation intrinsèque et extrinsèque en sous-groupes, positionnés également sur ce continuum d'autodétermination. Cette échelle s'étend de la motivation la moins autodéterminée, c'est-à-dire l'amotivation, à la motivation la plus autodéterminée, c'est-à-dire la motivation intrinsèque, en passant par la motivation extrinsèque qui constitue la transition entre les extrémités.

La motivation la moins autodéterminée correspond à l'amotivation. Il s'agit de l'absence d'une quelconque motivation chez l'apprenant, ce qui signifie qu'il ne fait aucun lien entre les activités qui lui sont demandées et ses actions futures.

Apparaît ensuite la motivation extrinsèque, qui est une motivation un peu plus autodéterminée, dépendant de facteurs externes. Elle se caractérise par le fait que l'activité n'est pas réalisée en fonction du plaisir qu'elle procure, mais des récompenses qui y sont associées. Le comportement de l'individu dépendra des gratifications qu'il pourra obtenir ou des sanctions qu'il pourra éviter. La motivation extrinsèque est divisée en quatre sous-catégories, à savoir la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée.

Cadre théorique

La régulation externe dépend de facteurs qui sont extérieurs à l'apprenant. L'apprentissage n'est pas un but suffisant en lui-même, mais il devient un moyen pour atteindre d'autres finalités, telles que l'obtention d'un diplôme ou l'évitement d'une sanction.

Dans la régulation introjectée, l'individu s'engage dans une activité « pour éviter des sentiments négatifs, tels que la culpabilité, ou pour chercher l'approbation des autres » (Biddle et al., 2001, p. 29, cités dans J.-P. Dupont et al., 2009).

La conduite de l'apprenant est dictée par « la représentation que se fait l'individu de leurs conséquences dans un registre psychoaffectif » (Pelaccia et al., 2008, p. 107). Nous pouvons en prendre comme exemple les infirmiers qui décident d'exercer dans des services de pointe, non en raison d'un réel attrait pour les exigences techniques inhérentes à ce type de service, mais pour susciter l'admiration de leur entourage ou répondre aux attentes parentales.

La régulation identifiée se caractérise par la reconnaissance de la valeur de l'activité proposée. L'apprenant participe à des activités parce qu'elles sont importantes et qu'il les pense « valables » pour lui, même si elles ne l'intéressent pas. Lorsqu'un étudiant décide de réaliser des exercices complémentaires à son cours afin d'assurer une réussite aux examens, même s'il ne porte aucun intérêt à cette activité, il s'agit d'une régulation identifiée.

Il est fait mention de la régulation intégrée lorsque l'apprenant s'engage dans « les activités scolaires parce qu'il les considère comme quelque chose de cohérent avec (leurs) [ses] valeurs et besoins » (Sarrazin et al., 2006, p. 159).

Cadre théorique

La motivation intrinsèque est à l'autre extrémité de l'échelle. Elle représente la motivation la plus autodéterminée. La motivation intrinsèque provient, rappelons-le, de l'intérêt direct qu'éprouve l'apprenant pour l'activité dans laquelle il s'est engagé, c'est-à-dire que l'activité plaît pour elle-même. Cette motivation se réfère au besoin d'autonomie, puisque le comportement de l'apprenant est initié librement et relève de sa propre décision, d'où son haut degré de détermination.

Les auteurs (Deci & Ryan, 1985; Vallerand et al., 1989) distinguent trois formes de motivation intrinsèque. Il s'agit de la motivation à la stimulation, la motivation à la connaissance et la motivation à l'accomplissement. Ces trois formes de motivation sont liées à la notion de plaisir.

La motivation à la stimulation renvoie au plaisir et aux émotions que l'on éprouve dans l'activité comme, par exemple, la satisfaction d'avoir réussi cette activité.

La motivation à la connaissance dépend de la satisfaction que procurent l'exploration et le contact avec les connaissances nouvelles. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un étudiant travaille sur des situations ayant un certain degré de nouveauté. La motivation sera en effet stimulée en fonction de la nouveauté des apprentissages proposés à l'apprenant.

La motivation à l'accomplissement est liée au plaisir que l'on tire de la création de quelque chose de nouveau, de l'expérience de la réussite ou du dépassement de soi. L'apprenant, dans ce type de motivation, éprouve de la satisfaction à essayer de dépasser ses limites.

Cadre théorique

Sur cette échelle de l'autodétermination, les trois types de motivation intrinsèque ne sont pas hiérarchisés.

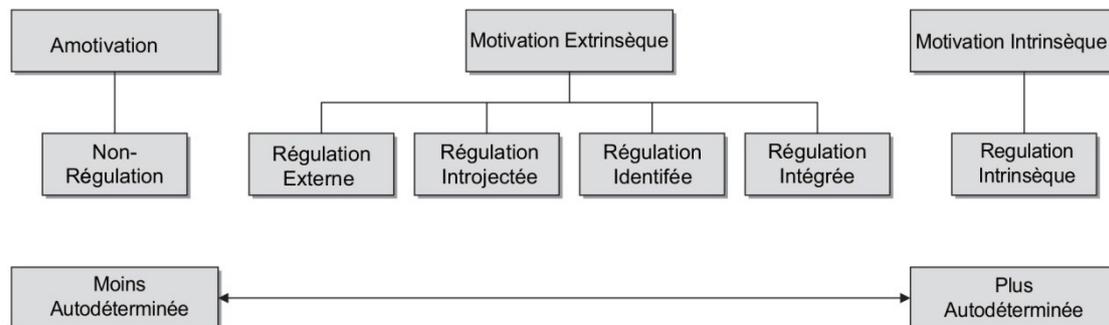


Figure 5.1 : Les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie de l'automotivation ainsi que leur place sur le continuum de l'auto-détermination relative d'après Deci et Ryan (2008, p.27)

Ainsi, au cours de sa formation, l'apprenant pourra expérimenter plusieurs types de motivation, en fonction des activités pédagogiques qui lui sont proposées.

Deci et Ryan expliquent que la motivation autodéterminée correspond à la motivation intrinsèque, mais également à la motivation extrinsèque relevant d'une régulation identifiée ou intégrée. Cette motivation autodéterminée a des répercussions positives en termes de créativité, accroît l'engagement cognitif et facilite l'apprentissage (Fortier et al., 1995). Une augmentation des performances scolaires est également à noter lorsque l'apprenant présente une motivation scolaire autonome (Fortier et al., 1995). A l'inverse, un faible niveau d'autodétermination aura des conséquences négatives sur les performances scolaires.

Les formateurs vont identifier et prendre en compte ces différents types de motivation pour favoriser la réussite des apprentissages étudiants. Plus la réalisation des activités est source de plaisir, plus la

Cadre théorique

persévérance et la performance sont élevées (Sarrazin et al., 2006). La motivation intrinsèque apparaît donc comme le plus haut degré de motivation autodéterminée pouvant être source de plaisir. Le formateur, afin d'augmenter encore cette motivation déjà propice aux apprentissages, devra laisser de la liberté à l'étudiant lors de l'exécution d'une tâche (Zuckerman et al., 1978, cités dans Carré & Fenouillet, 2009).

Pour les formateurs, cependant, la motivation la plus accessible est la motivation extrinsèque puisqu'elle dépend de facteurs extérieurs à l'apprenant.

5.1.3.1.2. La théorie de l'évaluation cognitive

La théorie de l'évaluation cognitive constitue un sous-ensemble de la théorie de l'autodétermination. Elle cherche à déterminer l'influence des récompenses externes sur la motivation intrinsèque. Pour Deci et Ryan (1985), la motivation intrinsèque serait suscitée par des besoins d'autonomie et de compétences. Les récompenses vont avoir un impact sur ces deux besoins.

Deci et Ryan (cités dans Pelaccia et al., 2008), expliquent qu'il existe deux sortes de récompenses, les « tangibles » (les diplômes, les mentions, l'argent) et les verbales (feedback positif). Les récompenses « tangibles » diminuent la motivation intrinsèque, alors que les récompenses verbales, telles que les rétroactions positives, c'est-à-dire les feedback, ont comme effet de l'augmenter.

Une récompense tangible, telle que l'octroi d'une somme d'argent pour la réalisation d'une tâche, diminue la motivation intrinsèque et,

Cadre théorique

notamment, le sentiment d'autonomie perçue. En effet, la tâche est exécutée non plus pour elle-même, mais pour des facteurs externes (récompense monétaire). Les récompenses verbales vont, quant à elles, avoir une influence sur le besoin de compétence de l'individu. Le formateur peut utiliser les récompenses verbales dans le but d'augmenter la motivation intrinsèque et produire une hausse du sentiment de compétence de l'apprenant (Vallerand & Reid, 1988).

Les travaux sur l'autodétermination ont mis en évidence l'existence de deux styles susceptibles de développer ou d'entraver la motivation autodéterminée. Il s'agit du style soutenant et du style contrôlant différenciés par Reeve (2002, cité dans Sarrazin et al., 2006).

Un formateur optant pour un style soutenant est plus proche des étudiants, notamment en terme d'écoute. Il fait preuve de feedback positifs en les valorisant et en les encourageant. Il est davantage flexible (il laisse du temps aux étudiants afin qu'ils fassent leur choix et qu'ils résolvent les problèmes par eux-mêmes) et, enfin, il est plus explicite. Ce style joue un rôle sur le besoin de compétence en influençant positivement la motivation intrinsèque. Les étudiants ont une compétence perçue plus élevée, ainsi qu'une plus haute estime d'eux-mêmes. Ils sont plus actifs dans le traitement de l'information, plus persévérants et disposent d'une meilleure compréhension. L'utilisation du style soutenant favorise la réussite scolaire.

Un formateur avec un style contrôlant va, quant à lui, prendre en charge l'étudiant. Il est plus négatif car il se montre critique. Enfin, il motive par la pression en ayant recours aux récompenses ou à la compétition entre les étudiants. Ce style bride le besoin d'autonomie de l'apprenant et, par conséquent, la motivation intrinsèque.

Cadre théorique

Le style le plus favorable au maintien de la motivation serait donc le style soutenant aussi appelé supportant. Ce style demande, de la part du formateur, une certaine malléabilité dans ses enseignements. Pour pouvoir soutenir la motivation, le formateur doit laisser le temps aux étudiants d'intégrer les remarques qui leur sont faites lors des activités pédagogiques ou de comprendre certains points difficiles lors d'un enseignement.

5.1.3.1.3. La théorie des buts

Cette théorie a pour objectif de comprendre comment les individus cherchent à démontrer leurs compétences (Pelaccia et al., 2008), notamment en expliquant la manière dont ils vont s'engager dans l'activité. Cette théorie s'appuie sur le sentiment de compétence.

Cette théorie fait état de trois buts, un tourné vers l'apprentissage et deux vers la performance. Les buts de performance peuvent être subdivisés en recherche de la performance ou évitement de l'échec.

Le but d'apprentissage ou de maîtrise a pour idée centrale de faire acquérir à l'apprenant quelque chose de nouveau. A travers ce but, l'apprenant cherche à augmenter sa compétence car plus l'apprenant apprend, plus il se sent compétent (Cosnefroy, 2004).

Les buts de performance ou compétitif quant à eux, sont centrés sur la valorisation de soi (Cosnefroy, 2004, p. 108). L'idée centrale est de se comparer à soi-même ou aux autres, pour prouver sa compétence. Ces buts sont intimement liés au regard d'autrui, avec l'idée de reconnaissance sociale, de récompense ou d'évitement de l'échec

Cadre théorique

(Parent & Jouquan, 2013; Viau, 1994, p. 45). L'objectif de ces buts est aussi d'obtenir des jugements favorables sur sa compétence.

Cette théorie va avoir un double impact, à la fois sur la motivation intrinsèque, extrinsèque et sur les stratégies d'apprentissage.

Ayant pour objectif de faire acquérir quelque chose de nouveau à l'apprenant, uniquement pour le plaisir d'apprendre ou pour ajouter une amélioration en matière de compétence, les buts d'apprentissage favorisent ainsi la motivation intrinsèque.

Pour les buts de performance ou compétitif, il est important de faire la distinction entre les buts de performance et ceux d'évitement de l'échec, car ils n'ont pas le même impact sur la motivation intrinsèque. Les buts de performance, lorsqu'ils sont tournés vers la recherche de réussite, permettent, comme les buts d'apprentissage, l'augmentation de la motivation intrinsèque. En revanche, les buts d'évitement de l'échec représentent une entrave à l'augmentation de la motivation intrinsèque (Cosnefroy, 2004; Pelaccia et al., 2008). L'image que l'apprenant ne souhaite pas renvoyer à autrui induit la mise en place de stratégies défensives qui nuisent à la motivation intrinsèque. Pour exemple, un étudiant évitera volontairement certaines tâches par peur de ne pouvoir les mener à leur terme d'une façon adéquate. Les étudiants qui mettent en œuvre des buts d'évitement ont la volonté de préserver leur image en évitant les conséquences de l'échec, principalement le fait de paraître incompetent aux yeux des autres.

Dans les buts de performance, les études (Cosnefroy, 2004) montrent donc que, seuls, les buts d'évitement de l'échec sont une entrave à la motivation intrinsèque.

Cadre théorique

La théorie des buts va également avoir un impact sur les stratégies d'apprentissage. Ce sont des activités de traitement de l'information destinées à faciliter le stockage et le rappel de l'information antérieurement apprise. Il existe plusieurs types de stratégies d'apprentissage, qui peuvent être catégorisées en stratégies de surface et stratégies de profondeur. L'apprentissage de surface correspond surtout à un procédé de simple répétition des éléments à apprendre. Il se limite à un traitement superficiel de l'information et engendre des résultats scolaires plus faibles (Cosnefroy, 2004), alors que l'apprentissage en profondeur nécessite d'autres stratégies, telles que l'organisation et l'élaboration, qui permettent de traiter des situations plus complexes. Les stratégies d'organisation permettent à l'apprenant de trouver les liens dans les différentes ressources mises à sa disposition et celles d'élaboration permettent de relier le savoir à apprendre aux connaissances de l'apprenant.

La mise en œuvre de buts d'apprentissage permet à l'apprenant d'utiliser davantage de stratégies d'apprentissage (Ames & Archer, 1988 ; Anderson et al., 1998 ; Elliot et al., 1999 ; Nolen, 1996, cités dans Cosnefroy, 2004 ; Viau, 1994). Les travaux de Wolters et al. (1996, cités dans Cosnefroy, 2004) montrent que l'emploi des buts de maîtrise est le meilleur prédicteur de l'utilisation de stratégies de traitement profond.

Les stratégies d'apprentissage de surface et les stratégies d'apprentissage en profondeur mènent à des résultats équivalents lorsqu'il s'agit de tâches simples, mais non lorsqu'il s'agit de tâches complexes. Cosnefroy (2004, p. 113) souligne que « plus la tâche est complexe et plus l'aborder avec un but de maîtrise favorise la réussite».

Cadre théorique

La motivation est accentuée ou non en fonction des buts poursuivis par l'apprenant, ainsi que par le climat que les formateurs instaurent. Plus précisément, les apprenants peuvent éprouver davantage de motivation lorsqu'il y a adéquation entre les buts poursuivis et le climat motivationnel mis en place par les formateurs. Les consignes du formateur sont susceptibles de créer un climat motivationnel permettant aux apprenants de poursuivre un but d'apprentissage ou de performance.

Lorsque le formateur désire mettre en œuvre un climat de maîtrise favorable aux buts d'apprentissage, il va employer des méthodes pédagogiques tournées vers l'apprentissage, la valorisation du travail demandé et des efforts fournis pour le réaliser.

A contrario, s'il veut installer un climat de compétition favorable aux buts de performance, il va valoriser la comparaison entre pairs et ne porter de l'intérêt qu'au résultat obtenu.

Les buts de maîtrise ou de performance font références à des buts immédiats ou à moyen terme. C'est une des critiques, portées par Lens (cité par Cosnefroy, 2004, p. 117) dans ses travaux sur la motivation, à la théorie des buts. Pour lui, la motivation de l'étudiant doit aussi tenir compte de sa perspective future, de sa façon de se projeter dans le temps (Viau, 1994). C'est ce qui lui permet d'anticiper les conséquences futures de ses actions présentes. La théorie des buts peut être ainsi complétée par celle de la perspective future.

Cadre théorique

5.1.3.1.4. La perspective future

La perspective future est définie comme étant un étalement des buts dans l'avenir d'une personne (Cosnefroy, 2004 ; Viau, 1994), elle permet de mieux comprendre la relation entre les buts d'un étudiant et sa perception de la valeur d'une activité. Une personne agit dans sa formation en fonction des buts qu'elle s'est fixée. Cette théorie part de l'idée que les étudiants sont orientés vers le futur et qu'ils se construisent des projets professionnels qui jouent sur leur motivation à s'engager dans les activités scolaires.

Plus l'apprenant est en capacité de se représenter sa perspective future, plus sa motivation s'en trouve accrue (Lens, 1991 cité dans Viau et al., 2004). Un étudiant qui arrive à se projeter dans un avenir lointain verra sa motivation augmentée, puisqu'il comprendra que les activités qui lui sont proposées n'ont pas seulement un intérêt immédiat (exemple de la note), mais aussi des retombées plus lointaines comme la réalisation de son projet professionnel. D'après Lens (1991, p. 17, cité dans Viau et al., 2004, p. 53), « L'élaboration d'une perspective future au moyen de projets bien structurés, détaillés, étalés sur une longue période de temps et comportant des buts intermédiaires et terminaux, a un effet positif sur la motivation ».

5.1.3.1.5. La théorie de l'auto-efficacité

La théorie de l'auto-efficacité, aussi nommée théorie du sentiment d'efficacité personnelle, rend compte de la perception qu'a l'individu de ses capacités à accomplir une tâche. C'est l'estimation qu'il réalise de sa capacité à se motiver, à investir un certain effort, à mobiliser les ressources cognitives appropriées, à élaborer des réponses adaptées

Cadre théorique

et à disposer d'un certain niveau de contrôle sur l'issue des événements.

Cette perception déterminera sa volonté à s'engager dans les actions visant à exécuter cette tâche. Selon Bandura, cette perception s'acquiert par les expériences personnelles (il s'agit notamment des succès déjà obtenus dans la réalisation passée d'une tâche similaire), mais également par l'observation d'autrui, aussi nommée « l'expérience vicariante », qui constitue une ressource importante et influencera considérablement la perception d'auto-efficacité. L'auto-efficacité dépend aussi de la persuasion dont les accompagnants font preuve lors de la réalisation de l'activité.

L'auto-efficacité est donc une mesure subjective de la probabilité du niveau de réussite dans une activité donnée. Les croyances d'efficacité personnelle constituent, comme l'écrit Bandura (2003, p. 13), « le facteur clé de l'agentivité humaine ». L'évaluation par l'apprenant de son auto-efficacité sera un facteur déterminant pour son engagement et sa persévérance dans l'activité entreprise.

Le sentiment d'efficacité personnelle influence le développement personnel par ses effets sur la motivation. Les travaux sur le sujet (Bandura, 2003; Galand & Vanlede, 2004) montrent que la quantité d'effort que l'individu est disposé à investir dans une activité dépend directement de son sentiment d'efficacité personnelle pour cette activité. Les recherches ont montré que les apprenants qui possèdent un sentiment d'efficacité personnelle élevé vont choisir des activités présentant un défi pour eux. Ils vont avoir plus de persévérance, une meilleure gestion du stress et de l'anxiété devant les difficultés rencontrées, ainsi qu'une amélioration de leurs performances (Bandura, 1988 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Marsh, 1990, cités dans

Cadre théorique

Galand & Vanlede, 2004). Cette amélioration de la performance renforcera le sentiment d'efficacité. A contrario, si le sentiment d'efficacité personnel est peu élevé, l'apprenant ne s'investira pas dans une activité qu'il ne s'estime pas en mesure de mener à bien et, de fait, n'augmentera pas sa performance. Cette relation qui existe entre sentiment d'efficacité et performance peut être à double tranchant. Si l'apprenant se trouve dans une spirale favorable, c'est-à-dire une période de réussite, le sentiment d'efficacité et la performance vont s'auto-alimenter. En revanche, l'échec va produire une baisse de la performance qui, à son tour, risque d'ébranler le sentiment d'efficacité.

Le lien entre le sentiment d'efficacité et la motivation a été proposé par Bandura (2003). L'apprenant détermine son sentiment d'efficacité personnelle grâce aux résultats de ses expériences antérieures, à l'observation d'un tiers exécutant une activité et à sa réceptivité des efforts de persuasion verbale ou non verbale, émanant de son entourage. Ainsi, l'apprenant évalue ses propres compétences à mener à bien une action en fonction de ce qu'il pense être capable de réaliser et non pas en regard de ses réelles capacités. Bandura (2003, cité dans Raucent et al., 2010, p. 56) explique que « la perception d'efficacité personnelle provient plus particulièrement des performances antérieures ».

L'accompagnement mis en place auprès de l'apprenant doit, non seulement, permettre d'augmenter sa perception de la valeur de la tâche, sa perception d'autonomie et de contrôle, sa perception de sa compétence et de son efficacité personnelle, mais également, privilégier l'usage de méthodes d'enseignement intrinsèquement motivantes et favoriser l'usage de facteurs extrinsèques n'altérant pas la motivation intrinsèque. C'est ce concept d'accompagnement que nous présenterons dans la section suivante.

Cadre théorique

5.1.3.2. L'accompagnement de l'apprenant

L'accompagnement peut prendre différentes formes en formation. La revue de littérature, portant sur la mise en place de la pédagogie par les compétences, met en exergue le recours au mentorat dans les formations sanitaires et sociales. Nous compléterons le mentorat par le tutorat, puisque c'est le mode d'accompagnement réglementé dans celles-ci.

Ces deux modes d'accompagnement, bien que différents, jouent le même rôle sur la motivation, sur la réussite scolaire et sur la construction de compétences.

5.1.3.2.1. Le mentorat

La littérature distingue le mentorat formel du mentorat informel. La spécificité du mentorat informel réside dans le fait que la relation mentorale se fait de manière spontanée. Dans le mentorat informel, les deux protagonistes, formant le binôme mentor/mentoré, se sont choisis mutuellement sans intermédiaire institutionnel.

Nous ne retiendrons que le mentorat formel dans le cadre de notre travail, car c'est la forme que prend habituellement le mentorat dans les pratiques d'accompagnement des formations sanitaires et sociales.

Le mentorat formel prend place dans un cadre institutionnel. Les relations mentorales sont prévues et organisées en amont par l'institution, il est donc structuré et pensé dans une organisation.

Cadre théorique

Dans cette recherche, nous nous appuyerons sur les définitions de Bernatchez et al. (2010) et de Paul (2004). Les premiers précisent que le mentorat est « une aide personnelle, volontaire et gratuite, à caractère confidentiel, apportée sur une longue période par un mentor pour répondre aux besoins particuliers d'une personne (le mentoré) en fonction d'objectifs liés à son développement personnel et professionnel ainsi qu'au développement de ses compétences et des apprentissages dans un milieu donné ». Paul (2004, p. 43) complète la définition, en donnant une caractéristique du mentor : « la relation mentorale se définit comme une relation d'aide et d'apprentissage, entre une personne d'expérience qui partage connaissance, expérience, idées et compréhension d'une organisation avec une personne moins expérimentée, disposée à tirer profit de ce partage. L'accent est mis sur l'interaction et son aspect transitionnel ».

Ainsi, ces définitions mettent en avant certains critères du mentorat formel et les répercussions de ce dernier sur le développement des compétences du mentoré.

5.1.3.2.1.1. Les critères du mentorat formel

Les principaux auteurs sur le sujet recensent six critères susceptibles de définir la relation mentorale. Il s'agit d'une relation asymétrique, basée sur le volontariat, ayant une notion de durée, de confidentialité, idiosyncratique et organisée.

Le mentorat se caractérise en premier lieu par une asymétrie. Le mentor doit être plus expérimenté que le mentoré (Barès & Persson, 2011; Paul, 2002), mais, par ailleurs, le mentor ne doit pas être un

Cadre théorique

supérieur hiérarchique (Eby, 1997 ; Kram & Isabella, 1985 ; Scandura & Schriesheim, 1994, cités dans Eby et al., 2007).

La relation s'établit sur la base du volontariat, le choix de s'engager ou non dans une relation mentorale revient aux individus. Le fait d'imposer l'accompagnement à une personne pourrait avoir des répercussions néfastes sur la relation. Le volontariat garantit l'engagement du mentor et du mentoré, leur implication permet de créer un sentiment de confiance indispensable à toute relation.

La relation mentorale est inscrite dans une période plus ou moins longue (Bernatchez et al., 2010; Johnson, 2003), la durée n'est pas déterminée par avance. La relation reste en place tant que le mentoré en ressent la nécessité (Guay, 2002) et varie en fonction de ses besoins. Nous constatons qu'elle est cependant qualifiée de longue par Bernatchez et al. (2010), cette longueur s'explique par le fait que le mentor doit accompagner le développement des compétences professionnelles et personnelles du mentoré. Certaines études (Larose, 2011) ont mis en avant l'importance de la durée de la relation pour obtenir des effets bénéfiques pour le mentoré. Pour Larose (2011), ce mentorat doit avoir une durée d'au moins un an.

Par ailleurs, les propos échangés entre les deux protagonistes ne doivent être dévoilés à quiconque. Cette confidentialité est essentielle pour créer une relation de confiance entre le mentor et le mentoré, la relation nécessite ce préalable.

La relation mentorale est idiosyncratique, cela signifie que le fonctionnement du binôme mentor/mentoré revêt un aspect unique. Chaque relation mentorale est unique, évoluant ainsi en fonction des individus qui la composent (Austin, 2002 ; Garvey & Alred, 2003 ;

Cadre théorique

Jacobi, 1991, cités dans Eby et al., 2007). Nous notons que c'est en regard de la relation établie que le mentorat sera ou non aidant et facilitant.

5.1.3.2.1.2. Le style du mentor

Le style adopté par le mentor entre également en jeu dans la réussite de la relation. Morrow et Styles (1995, cités dans Larose 2011) ont permis d'identifier deux styles d'intervention du mentor : le style développemental, centré sur les besoins de l'étudiant et le style prescriptif, basé sur la volonté de changer l'étudiant en améliorant ses résultats scolaires ou son comportement. Le style développemental favorise la participation de l'apprenant aux prises de décisions. Les mentors employant ce style sont plus flexibles, peu directifs et ajustent continuellement les objectifs fixés en amont de la relation.

Les mentors employant le style prescriptif, en revanche, conçoivent le mentorat comme un lieu de valorisation des attitudes et des comportements définis par les formateurs et par le programme. Ils sont peu enclins à modifier les objectifs qu'ils se sont fixés au début de la relation mentorale et se focalisent sur les préoccupations liées au programme. Ce style de mentorat peut engendrer des relations moins propices au développement de l'autonomie de l'apprenant (Deutsch & Spencer, 2009, cités dans Larose, 2011).

5.1.3.2.1.3. Les répercussions de la relation mentorale sur le mentoré

Le mentorat peut avoir des impacts sur l'aspect émotionnel, psychologique, instrumental ou professionnel (Jacobi, 1991 ; Kram,

Cadre théorique

1985, cités dans Eby et al., 2007). Les répercussions sont donc d'ordre personnel et professionnel.

5.1.3.2.1.3.1. Les répercussions sur le développement personnel

La relation mentorale est un moyen, pour le mentoré, d'améliorer son autonomie et sa confiance en soi (Guay, 2002). En effet, l'instauration d'une confiance réciproque peut jouer un rôle de premier plan dans l'épanouissement personnel du mentoré. Le mentor devient une figure emblématique pour le mentoré, les points forts que possède ce dernier sont mis en avant par le mentor. Le mentorat proposé dans la pédagogie par les compétences accorde une grande attention aux besoins de l'étudiant, qu'ils soient d'ordre professionnel ou personnel (McCrystle et al., 2010; Talbot, 2009). Le formateur ou l'accompagnant, revêtant le rôle de mentor, doit créer un climat propice à l'épanouissement de l'apprenant, en étant empathique et en favorisant la considération (André, 2005). Ce climat bienveillant est favorable au développement de l'estime de soi et les mentors y contribuent, or l'estime de soi est un élément incontournable de la motivation de l'apprenant.

Cette mise en évidence des atouts du mentoré est possible grâce à la durée de la relation mentorale. En s'étalant dans le temps, elle permet aux protagonistes de mieux s'appréhender et se connaître. Elle permet, notamment, au mentor d'identifier les capacités du mentoré. De plus, la construction des compétences de celui-ci, grâce au mentor, peut être accrue lorsque le mentor fait preuve d'écoute et utilise un style développemental.

Cadre théorique

Un des objectifs du mentorat est de contribuer à porter un regard critique sur les actions quotidiennes, qu'elles soient futures ou passées. L'apprentissage est valorisé grâce aux retours effectués par le mentor lors du partage d'expériences. L'analyse des situations vécues contribue à faire du mentoré un praticien réflexif (Bérubé, 2006). Cette analyse des situations professionnelles permet à l'apprenant de travailler sa métacognition, élément indispensable à la construction des compétences. En outre, cet accompagnement mentorale favorise les activités constructives et productives décrites précédemment par Coulet dans son modèle de la compétence (cf 1.2.2.3.1. Les interactions favorisent le déséquilibre cognitif et la réflexivité).

5.1.3.2.1.3.2. Les répercussions sur le développement professionnel

Grâce au mentorat, le mentoré obtient une meilleure connaissance du milieu professionnel dans lequel il s'inscrira. Il acquiert, non seulement, des compétences professionnelles, but premier du mentorat, mais développe aussi son identité professionnelle (Guay, 2002). La construction identitaire professionnelle du mentoré passe notamment par une meilleure connaissance du milieu qui l'accueillera (Paul, 2004).

Une meilleure intégration du mentoré au sein de l'institution lui permet d'accroître son sentiment d'appartenance à cette dernière (Eby et al., 2007).

La relation mentorale apparaît comme un point clef du mentorat. C'est cette relation qui permet de soutenir les sentiments d'efficacité et d'autonomie, au travers d'une écoute authentique et empathique. Le mentor favorise l'octroi de temps pour le travail autonome et offre aux étudiants des rétroactions verbales positives. Le style du mentor revêt

Cadre théorique

donc un aspect essentiel au développement et au maintien de la motivation autodéterminée de l'apprenant.

Le mentorat apparaît comme un accompagnement propice à la construction des compétences, comme peut l'être également le tutorat.

5.1.3.2.2. Le tutorat

« C'est un adulte chargé de guider l'étudiant dans ses études » (Agulhon & Lechaux, 1996, p. 23). Deux éléments sont significatifs dans cette définition. Premièrement, le tutorat apparaît comme une relation dissymétrique entre quelqu'un qui sait et quelqu'un qui sait moins. Deuxièmement, le tutorat est une relation individuelle et non de groupe. Le tutorat, comme le mentorat, représente une aide mise à la disposition du tuteur. L'aide apportée est cependant différente, dans le tutorat, elle ne porte que sur des aspects techniques et organisationnels contrairement au mentorat qui ambitionne la création d'une relation spécifique entre le mentor et le mentoré.

Le mentorat et le tutorat recouvrent des pratiques d'accompagnement professionnalisantes.

Pour Boru (1996, p. 103), « le tutorat peut être défini comme un ensemble de moyens humains et organisationnels qu'une entreprise (et particulièrement certains de ses salariés appelés tuteurs) met en œuvre pour intégrer et former en situation de travail un ou plusieurs apprenants ». Cette définition fait référence au tutorat réalisé entre un professionnel et un stagiaire. Le tutorat est alors contextualisé. C'est une aide apportée en situation professionnelle afin que le tuteur construise des compétences et son identité professionnelle.

Cadre théorique

Le tutorat peut être réalisé en institut par des formateurs, des pairs plus âgés ou sur le terrain par des professionnels. Le tutorat est réglementé dans les formations sanitaires et sociales. Ce type de tutorat entre pleinement dans l'alternance dite intégrative, qui correspond à l'alternance soutenue par la pédagogie orientée vers l'acquisition des compétences.

5.1.3.2.2.1. Le tutorat entre formateur et formés

Ce tutorat a pour dessein de soutenir le formé dans ses apprentissages grâce à une aide méthodologique. Comme pour le mentorat, des rencontres hebdomadaires sont préconisées, les feedbacks positifs renforcent la confiance du formé et favorisent son sentiment d'efficacité. Une attitude empathique est souhaitable pour permettre l'épanouissement de l'apprenant.

5.1.3.2.2.2. Le tutorat entre professionnel de terrain et stagiaire

Les buts de celui-ci sont doubles. Le tutorat professionnel/stagiaire est tourné vers la mise à jour des connaissances implicites contenues dans l'action réalisée par le stagiaire (Faingold, 1996, p. 94) et il doit permettre la construction de son identité professionnelle.

La condition préalable à toute mise en place de ce type de tutorat est un engagement réciproque de la part des intervenants. Le tutorat est basé sur un contrat établissant clairement l'engagement du stagiaire dans un projet de formation et l'engagement du tuteur à assurer l'accompagnement de ce projet (Faingold, 1996). Dans les formations sanitaires et sociales, il existe un tutorat institué qui est réglementé.

Cadre théorique

Les institutions de formation doivent identifier un tuteur sur les lieux d'exercice professionnel. Dans ces formations, on parle de de tutorat de qualification. Le tutorat de qualification s'inscrit dans les formations alternées qui visent une certification (Barbier, 1996). Le tuteur, lors de l'encadrement en stage, doit transmettre des savoir-faire identifiés et progressifs énoncés dans les référentiels de formation. Le tuteur joue un rôle de modèle et l'apprenant, à travers son observation, va construire des compétences, c'est ce que Bandura (2003) a nommé l'observation vicariante. Le stagiaire apprend en regardant l'autre qui est expert. Au travers du tuteur qui est perçu par le stagiaire comme un modèle ou au contraire un contre modèle, le stagiaire va construire son identité professionnelle. Le tutorat apportera également au tutoré une meilleure connaissance des règles de l'institution et de sa culture.

Le tutorat a une fonction de mise à distance de la situation de travail pour permettre au tutoré de la comprendre, mais surtout de pouvoir en dégager des savoirs d'expérience et d'action, qui seront par la suite transférables dans d'autres situations professionnelles. Le tuteur permet cette prise de recul à l'apprenant, grâce à la verbalisation des activités entreprises. Cette verbalisation entraîne la transformation de l'expérience en savoir (Boru, 1996). Le tuteur doit favoriser : la contextualisation lors du choix de l'activité, la décontextualisation lors de la mise à distance, la verbalisation des savoirs utilisés dans cette activité et, enfin, la recontextualisation, lorsqu'elle permet à l'apprenant de transférer dans d'autres situations professionnelles. Tout ce cheminement est une étape dans la construction des compétences.

Le fait d'organiser le tutorat et d'utiliser la pratique réflexive autorise le stagiaire à dépasser le stade de simple reproduction de travail, au

Cadre théorique

profit d'une véritable construction de compétences (Barbier, 1996). Le tutorat facilite la métacognition et la pratique réflexive à la fois.

Ce tutorat se réalise sur une période plus courte que celle réalisée en institut. Il dure le temps d'un stage, ce qui peut varier entre 4 à 15 semaines.

Pour réussir ce tutorat, certaines conditions doivent être remplies, comme favoriser la diversité des activités pour le formé et avoir une bonne maîtrise des phases d'apprentissage par les tuteurs.

Le tutorat, de la part du formateur ou du professionnel de terrain, utilise les situations problèmes afin de faire réfléchir et analyser l'apprenant. Ces situations d'apprentissage sont là pour que l'apprenant construise des compétences grâce aux interactions qu'il va avoir avec le tuteur. Ce dernier devient un facilitateur des apprentissages et met au centre de ses préoccupations les expériences vécues par le formé.

5.2. Cadre théorique de référence pour notre recherche

La présente recherche porte sur la valeur ajoutée de la pédagogie par les compétences dans les formations sanitaires et sociales. Il s'agit d'appréhender l'influence de la pédagogie par les compétences sur la motivation, sur la réussite scolaire et sur l'insertion professionnelle. Nous nous attacherons, dans cette partie, à montrer comment les théories candidates éclairent de façon spécifique ces différents points.

Cadre théorique

5.2.1. Les effets de la pédagogie par les compétences sur la motivation de l'étudiant

Les méthodes pédagogiques choisies par le formateur, son style et ses interactions verbales, influencent l'instauration et le maintien de la motivation en formation.

5.2.1.1. Influence des méthodes pédagogiques

Mettre en place une pédagogie orientée vers l'acquisition des compétences signifie utiliser des situations d'apprentissage telles que la simulation, les jeux de rôles, l'apprentissage par projets ou l'apprentissage par problèmes. Ces méthodes pédagogiques engendrent et maintiennent l'autonomie de l'apprenant, elles favorisent la complexité dans l'apprentissage. Elles se caractérisent par leur réalisme et peuvent comporter des éléments de nouveauté, l'ensemble de ces éléments est vecteur de motivation.

Les méthodes pédagogiques citées mettent en exergue l'autonomie de l'apprenant. L'emploi de méthodes actives positionne ce dernier dans une posture « d'acteur de sa formation ». Cela lui confère une plus grande latitude décisionnelle qu'avec les méthodes traditionnelles, comme le cours magistral. L'apprenant peut ainsi exercer ses propres choix, augmentant alors la perception qu'il a de la contrôlabilité de l'activité réalisée ; plus la perception de contrôlabilité est élevée plus l'étudiant sera motivé (Deci & Ryan, 1985; Viau, 1998). L'autonomie engendre la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1985; Viau et al., 2004).

Cadre théorique

Le travail autour de situations complexes, lorsqu'elles sont résolues par l'apprenant, est un moyen d'augmenter son sentiment de compétence, déterminant de la motivation (Bandura, 2003; Deci & Ryan, 1985; Viau, 1998). L'amélioration du sentiment de compétence entraîne, de la part des étudiants, une meilleure participation, un effort plus conséquent lors des enseignements, ainsi qu'une utilisation plus pertinente des stratégies cognitives et métacognitives (Bandura, 2003). Pour que le sentiment de compétence puisse être augmenté, les situations d'apprentissage doivent présenter un haut degré d'incertitude quant à leur réussite, d'où l'emploi de situations complexes non évidentes. Une situation d'apprentissage déjà étudiée ne permettrait pas à l'apprenant de jauger son niveau de compétence pour accomplir cette activité (Viau, 1994).

Plus les situations d'apprentissage employées sont réalistes, plus elles permettent à l'apprenant de se projeter dans les activités inhérentes à sa future profession (Viau et al., 2004). Ces situations entraînent l'apprenant à anticiper les conséquences de ses actions à long terme : c'est la théorie de la perspective future. La motivation sera d'autant plus élevée que l'apprenant réussira à se projeter (Pelaccia et al., 2008; Viau et al., 2004). En effet, l'apprenant sera capable de comprendre que les situations d'apprentissage proposées par le formateur sont un moyen d'atteindre ses objectifs futurs. Il sera en mesure de faire des liens entre les activités scolaires et sa future fonction.

Le caractère nouveau d'une situation, enfin, peut apparaître comme un élément de motivation capable de susciter de l'intérêt pour le formé (Deci & Ryan, 1985; Vallerand et al., 1989). Le terme « intérêt » renvoie au plaisir intrinsèque que l'apprenant retire de la réalisation d'une activité (Schiefele, 1991, cité dans Viau et al., 2004).

Cadre théorique

5.2.1.2. L'accompagnement du formateur

Le formateur influence la motivation par son style et ses interactions avec l'apprenant.

5.2.1.2.1. Le style du formateur

Dans une pédagogie orientée vers les compétences, le formateur joue un rôle de médiateur (Bruner, 1983). C'est un intermédiaire entre l'apprenant et le savoir. Il encourage la pratique réflexive pour que l'apprenant porte un regard critique sur ses choix et y apporte les réajustements nécessaires.

Le formateur, à travers ce rôle de médiateur, cherche à répondre aux besoins des formés. Cette prise en compte de leurs attentes et besoins est propice à instaurer un climat de confiance favorable à l'épanouissement du formé. La mise en avant d'une telle relation, basée sur la bienveillance et l'écoute, est bénéfique au développement de l'estime de soi et au développement du sentiment d'efficacité personnelle, déterminant de la motivation. Si les étudiants se sentent mal encadrés ou mal assistés par leur formateur, leur motivation sera faible (Erich, 1998, cité dans Duguet & Morlaix, 2012). Le formateur pourra d'autant mieux motiver les apprenants qu'il adoptera un style « supportant », flexible et explicite, à l'écoute, donnant des feedback positifs, valorisant et encourageant les apprenants. Le style supportant entraîne une meilleure implication de la part de l'apprenant, implication susceptible d'augmenter le sentiment d'autonomie et de compétence, déterminant de la motivation (Vallerand, 1983, 1988 ; Reeve, 2002, cité dans Sarrazin et al., 2006).

Cadre théorique

5.2.1.2.2. Les interactions verbales

Les interactions verbales peuvent faire références aux récompenses verbales (feedback positifs) et aux persuasions verbales, qui contribuent au sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). Les unes comme les autres influencent la motivation.

Deux types de feedback sont référencés, ceux dit auto-référencés et les normatifs. Les feedback auto-référencés correspondent aux retours que le formateur fait à l'apprenant, en s'appuyant sur les compétences individuelles de ce dernier. Ces feedback font état des performances de l'apprenant par rapport à ses propres performances et non en comparaison avec celles des autres étudiants. Lorsque le formateur réalise des feedback à l'apprenant en regard des performances des autres étudiants, il s'agit alors de feedback normatifs.

Les interactions les plus efficaces en matière de gain de motivation sont celles qui font référence à l'appréciation des performances individuelles, donc les auto-référencés (Mc Colsky & Leary, 1983, cités dans Galand & Vanlede, 2004). Par ailleurs, Butler (1987, 1988, cité dans Galand & Vanlede, 2004) indique que les feedback les plus efficaces pointent les améliorations éventuelles d'un travail plutôt que des feedback sous forme de notes seules ou avec commentaires ou félicitations. Les feedback les plus opportuns, pour maintenir la motivation, sont ceux qui présentent des commentaires précis sur les points forts et les points faibles du travail effectué.

Cadre théorique

5.2.2. Les effets de la pédagogie par les compétences sur la réussite de l'étudiant

Les méthodes pédagogiques employées dans une pédagogie orientée vers les compétences, telles que la simulation, l'apprentissage par problème, l'utilisation du portfolio ou encore l'analyse de pratique, favorisent la réflexivité. Elles sont réalistes et permettent la verbalisation des stratégies cognitives de l'apprenant. Ces trois caractéristiques favorisent la réussite scolaire.

L'analyse de pratique permet à l'apprenant de discriminer les ressources qui lui sont nécessaires, de les agencer et, pour finir, de donner une réponse adaptée à la situation problème posée. L'étudiant explique sa manière de faire et de penser, il ne se contente pas de mémoriser les connaissances, il les intègre de façon plus profonde. Les apprentissages dispensés se font plus en profondeur, ce qui augmente la réussite scolaire. Les apprenants sont alors en capacité de combiner plusieurs schèmes opératoires puisque ceux-ci sont mieux intégrés (Cuyvers, 2009; Tiwari et al., 2006). L'apprentissage en profondeur permet à l'apprenant de traiter tout type de situation, même complexe et pas seulement celles déjà étudiées par mimétisme (Ames & Archer, 1988 ; Dweck & Leggett, 1988 ; Galland & Phillipot, 2002 ; Schraw et al., 1995, cités dans Berger, 2008).

L'utilisation de stratégies d'apprentissage en profondeur est liée à l'adoption de buts de maîtrise. En adoptant ceux-ci, les apprenants visent à davantage comprendre ou maîtriser un élément nouveau (Elliot et al., 1999, cités dans Berger, 2008, p. 155; Sarrazin et al., 2006). Les étudiants employant des buts de maîtrise mettent en œuvre plus aisément des stratégies d'apprentissage métacognitif (Perrot et al. cité dans Pelaccia et al., 2008).

Cadre théorique

L'emploi de situations d'apprentissage réalistes représente aussi un vecteur de succès. La réussite de l'apprenant est accrue grâce à une meilleure compréhension des enjeux d'apprentissage. C'est le cas, notamment, lorsque les situations pédagogiques utilisées sont en lien avec la réalité professionnelle. L'apprenant effectue de meilleurs liens entre la théorie et la pratique et donne du sens à ses apprentissages. Enfin, il perçoit mieux l'intérêt des activités qui lui sont proposées (Parent & Jouquan, 2013; Pelaccia et al., 2008).

La verbalisation de stratégies cognitives est importante également. Le formateur guide l'apprenant dans ses apprentissages, il lui permet de mettre en évidence ses stratégies cognitives. La réussite passe notamment par la verbalisation de ses stratégies. Selon Bandura (2003), les étudiants, scolairement faibles, qui apprennent à verbaliser les stratégies cognitives utilisées lors de résolutions de problèmes, montrent une perception de leur sentiment d'efficacité personnelle accrue. Les apprenants ayant un fort sentiment d'efficacité se fixent des objectifs pédagogiques plus élevés que les autres. Un sentiment d'efficacité personnelle élevé est un prédicteur de réussite scolaire (Bandura, 2003).

5.2.3. Les effets de la pédagogie par les compétences sur l'insertion professionnelle

L'augmentation de l'autonomie (qui implique la diminution du temps d'encadrement lors de la prise de fonction des jeunes diplômés), ainsi, par ailleurs, que la capacité à transférer, sont les deux principaux effets positifs exercés sur l'insertion professionnelle par une pédagogie orientée vers l'acquisition des compétences.

Cadre théorique

5.2.3.1. Augmentation de l'autonomie et diminution du temps d'encadrement lors de la prise de fonctions

La pédagogie orientée vers les compétences augmente l'autonomie du futur diplômé (Van der Klink, 2007 ; Cuyvers, 2009 ; Tiwari et al., 2006), parce qu'elle favorise la métacognition et la pratique réflexive (Perrenoud, 2001) et qu'elle s'appuie sur des situations réalistes (Cuyvers, 2009). Par ailleurs, elle rend le nouveau recruté opérationnel plus rapidement lors de sa prise de fonctions (Wittorski, 2009).

5.2.3.2. La capacité de transfert

Dans le monde du travail, chaque professionnel se doit de répondre de la façon la plus pertinente possible à la multitude de situations qu'il rencontre. Pour que ces professionnels soient en capacité de produire des réponses adaptées et efficaces à ces situations, ils mettent en œuvre des compétences acquises ailleurs : il s'agit du transfert. Celui-ci est défini comme « la capacité d'un sujet de réinvestir ses acquis cognitifs – au sens large – dans de nouvelles situations » (Perrenoud, 1997; Presseau, 2000, p. 517). Le transfert nécessite de mobiliser des acquis construits dans des contextes différents. Il n'est ni évident ni inné. Pour le réaliser, l'apprenant doit mettre en évidence les éléments qu'il peut utiliser dans la situation nouvelle, en les sélectionnant et les organisant. Il s'agit de mettre en œuvre tout un travail mental et pas seulement une mobilisation de connaissances (Frenay & Bédard, 2006, Perrenoud, 1997).

La pédagogie orientée vers les compétences améliore la capacité à transférer ses compétences d'un poste de travail à un autre, grâce à l'emploi de la métacognition (Perrenoud, 1997), de l'analyse de

Cadre théorique

pratique, de la contextualisation, de la décontextualisation et la recontextualisation (Frenay & Bédard, 2006 ; Tardif & Meirieu, 1996, Tardif, 1999).

Chapitre 6 : METHODOLOGIE

La question de recherche interroge la valeur ajoutée de la pédagogie par les compétences dans les formations sanitaires et sociales. Elle comporte trois volets :

- Dans quelle mesure la pédagogie par les compétences améliore-t-elle la motivation de l'étudiant ?
- Dans quelle mesure la pédagogie par les compétences améliore-t-elle la réussite scolaire ?
- Dans quelle mesure la pédagogie par les compétences améliore-t-elle l'insertion professionnelle ?

Le chapitre précédent (chapitre 5) a mis en évidence les mécanismes théoriques suivant lesquels les effets sur la motivation, la réussite scolaire et l'insertion peuvent s'exercer. Il importe à présent de s'assurer de la réalité de ces effets sur le terrain. C'est l'objet de la phase de vérification empirique. Nous présentons ici, au chapitre 6, les grandes lignes et principes qui guideront notre démarche empirique. L'idée générale est de procéder, pour chacun des trois thèmes (motivation, réussite scolaire, insertion), à une enquête auprès des acteurs de terrain. Nous présentons ci-après ces trois enquêtes dans les trois sections de ce chapitre, clarifiant dans chaque section l'objectif de l'enquête, ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données.

6.1. La pédagogie par les compétences et motivation

L'analyse théorique indique que la pédagogie par les compétences améliore la motivation, parce qu'elle utilise des méthodes

Méthodologie

pédagogiques favorisant l'*autonomie* de l'apprenant, ce qui confère à ce dernier une perception de contrôlabilité de l'activité réalisée. La théorie montre que l'autonomie engendre la motivation intrinsèque, forme de motivation la plus favorable à la persévérance dans l'activité. Parallèlement, l'emploi de situations *complexes* dans la pédagogie par les compétences augmente le sentiment d'efficacité personnelle qui, est lui, aussi un facteur de motivation. Enfin, l'usage de situations présentant un certain degré de *réalisme* permet à l'apprenant de se projeter dans sa future fonction, ce qui contribue également à la motivation.

L'objectif de l'enquête est de collecter des données dont l'analyse permettra de vérifier, si oui ou non, le recours à la pédagogie par compétences améliore la motivation des étudiants. Si une telle amélioration est effectivement constatée, elle pourra être interprétée comme l'effet des caractéristiques d'autonomie de l'apprenant et de complexité et de réalisme des situations d'apprentissage.

6.1.1. Indicateurs

Nous allons collecter et analyser des données de terrain pour déterminer dans quelle mesure elles confirment (ou non) l'hypothèse de l'effet positif de la pédagogie par les compétences sur la motivation, que suggère la théorie. Nous prenons comme indicateurs de la pédagogie par les compétences l'existence de trois caractéristiques dans les méthodes pédagogiques : une certaine latitude décisionnelle laissée à l'apprenant, l'usage de situations d'apprentissage complexes et le caractère réaliste des situations d'apprentissage. Pour la motivation, les indicateurs seront la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation de l'étudiant.

Méthodologie

Les données seront collectées auprès d'étudiants de filières sanitaires et sociales. Seront interrogés des étudiants qui, au cours de l'année 2017-2018, ont suivi des formations appliquant la pédagogie par compétences ou des formations utilisant des pédagogies transmissives traditionnelles, afin qu'une comparaison puisse être effectuée. Les questions porteront sur leur motivation.

Pour construire le questionnaire de motivation, nous utiliserons les travaux de Vallerand et al.(1989) concernant l'échelle de motivation en éducation (EME). L'EME est reconnue dans la communauté scientifique et a été utilisée pour mesurer la motivation dans de nombreux domaines. L'EME a été utilisée pour évaluer la motivation académique (Guay et al., 2000; Vallerand et al., 1989), puis elle a été adaptée pour mesurer la motivation dans les loisirs (Vallerand et al., 1989) ; la motivation dans les activités familiales (Senécal & Vallerand, 1999) ; la motivation dans la pratique d'une activité sportive (Boiché & Sarrazin, 2007). L'EME permet d'identifier les différents types de motivation (intrinsèque, extrinsèque et amotivation). La motivation intrinsèque (aussi nommée motivation autodéterminée) est un facteur prédictif du sentiment de compétence et de persévérance (Vallerand & Bissonnette, 1992). Nous avons repris les 28 items de l'EME en adaptant l'énoncé de certaines questions à notre thématique.

L'échelle de motivation en éducation de Vallerand permet de quantifier la position d'un répondant par rapport à chacune des sept composantes du continuum de motivation :

- Motivation intrinsèque à la connaissance (MICO)
- Motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC)
- Motivation intrinsèque à la stimulation (MIST)
- Motivation extrinsèque par régulation identifiée (MEID)
- Motivation extrinsèque par régulation introjectée (MEIN)
- Motivation extrinsèque par régulation externe (MERE)
- Amotivation

Méthodologie

L'EME comprend 28 items, l'étudiant doit préciser, sur une échelle de Likert à sept modalités, dans quelle mesure l'énoncé proposé correspond à une raison justifiant son engagement actuel dans les enseignements de sa formation (de « ne correspond pas du tout » à « correspond très fortement »). Le score à une question est égal au numéro de la modalité de réponse choisie : 1 si la modalité 1 est choisie, et ainsi de suite. Le score d'un étudiant à une composante de la motivation est donné par la moyenne des scores de l'étudiant aux 4 items qui relèvent de cette composante (Mignon, 2012; Vallerand et al., 1989).

L'EME permet, à la fois, de quantifier séparément sept composantes de la motivation et de les combiner en une valeur synthétique, l'Index Global de Motivation autodéterminée (Deci & Ryan, 1985 ; Vallerand et al., 1991 ; Vallerand, 1997, cités dans Mignon, 2012).

Le calcul de l'index global repose sur la distinction entre composantes positives et composantes négatives. Les composantes positives sont associées aux comportements autodéterminés (Deci & Ryan, 1985). Les composantes négatives sont associées aux comportements non-autodéterminés (Mignon, 2012).

Sur le continuum d'autodétermination, les trois motivations intrinsèques (MICO, MIAC, MIST) occupent ensemble le plus haut niveau d'autodétermination. Elles contribuent fortement à la motivation autodéterminée. A l'opposé du continuum, l'amotivation engendrerait des conséquences négatives, comme l'anxiété et la résignation (Mignon, 2012).

Méthodologie

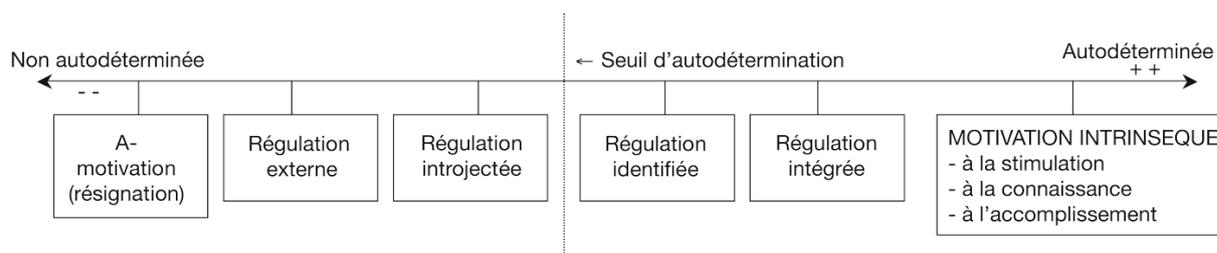


Figure 6.1 : Résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la théorie de l'autodétermination et ordonnés en fonction de leur degré d'autodétermination (Sarrazin et al., 2006 p.160)

Une pondération est attribuée aux différentes composantes motivationnelles de l'EME en fonction de leur degré d'autodétermination (Deci & Ryan 1985 ; Deci et al., 1991 ; Grolnick & Ryan, 1987 ; Vallerand, 1997, cités dans Mignon, 2012). La pondération privilégie l'autodétermination : plus la composante est autodéterminée, plus elle contribue positivement à l'IGM. A contrario, une composante à caractère contrôlé, donc non autodéterminée, pénalise l'évaluation de la motivation globale. Ainsi, les coefficients de pondération s'établissent à 2 pour la motivation intrinsèque (moyenne de la MICO, MIAC et la MIST) ; à 1 pour la motivation extrinsèque par régulation identifiée (MEID) ; à -1 pour la moyenne des deux autres motivations extrinsèques (MEIN et MERE) ; et à -2 pour l'amotivation (AMOT). L'IGM est calculé par la formule :

$$\text{IGM} = [2 * (\text{MICO} + \text{MIAC} + \text{MIST}) / 3 + \text{MEID}] - [(\text{MERE} + \text{MEIN}) / 2 + 2 * \text{AMOT}]$$

Cette équation fournit une valeur qui peut varier de -18 à +18.

Méthodologie

Questionnaire 6.1 : Questionnaire aux étudiants sur la motivation à suivre ce programme

| Questionnaire aux étudiants sur la motivation à suivre ce programme | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <p>Veillez indiquer (en choisissant un chiffre) dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous suivez cet enseignement</p> <p>1-ne correspond pas du tout 2-correspond très peu 3-correspond un peu 4-correspond moyennement 5-correspond assez 6-correspond fortement 7-correspond très fortement</p> | | | | | | | |
| 1-Parce qu'avec seulement le baccalauréat je ne pourrai pas me trouver un emploi suffisamment payé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2-Parce que j'éprouve du plaisir à apprendre de nouvelles choses | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3-Parce que selon moi ce programme va m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4-Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5-Honnêtement je ne sais pas, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6-Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7-Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire des études supérieures | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8-Pour pouvoir décrocher un emploi plus tard | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9-Pour le plaisir que j'ai sans cesse à découvrir de nouvelles choses | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10-Parce qu'éventuellement cela me permettra d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11-Pour le plaisir que je ressens à découvrir de nouvelles connaissances | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Méthodologie

| | |
|--|---------------|
| 12-J'ai déjà eu de bonnes raisons de suivre ce programme, mais maintenant je me demande si je fais bien de continuer à y aller | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 13-Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 14-Parce que le fait de valider cet enseignement me permet de me sentir important à mes yeux | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15-Parce que je veux pouvoir mener la « belle vie » plus tard | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 16-Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 17-Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 18-Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé par les champs disciplinaires abordés dans cet enseignement | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 19-Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à ce programme et franchement je m'en fous pas mal | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 20-Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités d'apprentissage difficiles | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 21-Pour me prouver que je suis une personne intelligente | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 22-Pour obtenir mon diplôme et avoir un meilleur salaire plus tard | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 23-Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur toute une série de choses qui m'intéressent | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 24-Parce que je crois que ce programme va augmenter ma compétence comme travailleur | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 25-Parce que cela me stimule de découvrir les progrès récents réalisés dans le champ des études que j'ai choisies | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 26-Je ne le sais pas ; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais dans ce programme | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 27-Parce que ce programme me procure la satisfaction de rechercher l'excellence dans mes études | 1 2 3 4 5 6 7 |

Méthodologie

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 28-Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir à valider ce programme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|

Répartition des items par composante :

| | |
|--|--------------------|
| Motivation intrinsèque à la connaissance (MICO) | Items 2, 9, 16, 23 |
| Motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC) | Items 6,13,20,27 |
| Motivation intrinsèque à la stimulation (MIST) | Items 4,11,18,25 |
| Motivation extrinsèque à régulation identifiée (MEID) | Items 3,10,17,24 |
| Motivation extrinsèque à régulation introjectée (MEIN) | Items 7,14,21,28 |
| Motivation extrinsèque à régulation externe (MERE) | Items 1,8,15,22 |
| Amotivation (AMOT) | Items 5,12,19,26 |

D'autres échelles se présentaient à nous : celles de Darnon et Butera (2005) ou de Bowen et al. (2004) sur les buts de maîtrise et de performance ou celle de Bouffard et al. (2006). Ces échelles nous paraissaient moins adaptées au sujet. La plupart évaluent la motivation des enfants en primaire et n'était pas adaptable à notre public. De plus, elles n'évaluent que la motivation intrinsèque, ce qui peut être trop réducteur pour notre enquête. C'est pour cette raison que notre choix s'est porté vers une autre échelle, celle de l'EME de Vallerand.

Nous avons retenu cette échelle pour notre recherche parce qu'elle s'adresse à un public universitaire, ce qui est notre cas et qu'elle présente l'avantage de distinguer 7 composantes de la motivation. De plus, elle est en corrélation avec la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), exposée dans notre cadre théorique de référence. Les trois grandes classes de motivation, à savoir la motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation sont représentées sur cette échelle. Ces mêmes classes sont organisées le long du continuum d'autodétermination.

Les points forts de cette échelle selon Mignon (2012) sont, notamment, sa consistance interne satisfaisante validée par le calcul de l'alpha de

Méthodologie

Cronbach (entre 0,83 et 0,86 dans ses travaux). Les composantes de cette échelle peuvent être interprétées séparément ou en combinaison. Cette échelle est d'utilisation simple et rapide. Elle repose sur la théorie éprouvée de l'autodétermination et est adaptable à des contextes et des publics variés. En outre, ses propriétés psychométriques ont été évaluées par plusieurs chercheurs tels que Vallerand et al. (1989 ; 1992 ; 1993), Blanchard et al. (1997) et Barkoukis et al. (2008) cités dans Mignon (2012, p. 57)

6.1.2. Echantillonnage

Nous choisissons de procéder par échantillonnage probabiliste en grappes (Morin, 1993). Pour ce faire, la première étape sera d'établir une liste nationale des établissements proposant des formations dans le domaine sanitaire et social. Un numéro sera attribué à chaque établissement, puis ils seront tirés au sort. Les numéros tirés au sort constitueront l'échantillon. Nous interrogerons les étudiants qui, dans les établissements tirés au sort, suivent soit des enseignements sous approche compétences (groupe de traitement), soit des enseignements sous une forme plus traditionnelle (groupe témoin). Seront considérés comme étant sous approche compétences, les enseignements donnant à l'étudiant un certain degré de latitude, mettant en œuvre des situations d'apprentissage complexes et présentant un certain degré de réalisme (par exemple : emploi de la simulation, de l'apprentissage par problèmes, de jeux de rôles, d'études de cas, de travaux de groupes, de conduite de projet) et n'utilisant pas de cours magistraux, de podcast ou encore de visioconférence. Seront considérés comme enseignements de type traditionnel, ceux essentiellement organisés suivant le modèle transmissif (cours magistral, podcast et/ou visioconférence).

Méthodologie

L'échantillon devra comporter au moins 384 étudiants⁸ (Israel, 2012). Compte-tenu du risque élevé de non-réponses (que nous estimons par précaution à 90%), il sera nécessaire, pour atteindre cette taille d'échantillon, de contacter 3840 étudiants répartis dans une cinquantaine d'établissements tirés au sort⁹.

Les étudiants seront interrogés via une plateforme en ligne¹⁰.

6.1.3. Analyse des données

L'enquête nous fournira, pour chaque étudiant :

- le score obtenu à chacune des sept composantes motivationnelles et
- l'IGM.

Nous calculerons pour chacun des deux groupes (expérimental et témoin) :

- la moyenne à chacune des sept composantes motivationnelles et
- l'IGM moyen.

⁸ La taille de l'échantillon sera calculée de la façon suivante :

$$n = \frac{Z^2 * p * (1-p)}{e^2}$$

n correspond au nombre de personnes que doit contenir l'échantillon ; Z est le coefficient de confiance, nous décidons de prendre Z=1,96 pour un intervalle de confiance de 95%.

p est la prévalence du phénomène (dans notre cas l'approche compétence) dans la population mère. Lorsque p est inconnue on utilise 0,5 ;

e correspond à la marge d'erreur

Nous retenons les valeurs suivantes, Z=1,96, p=0,5 et e=0,05, d'où n=384

Reference : Glenn D. Israel (2012), *Determining Sample Size*, PEOD6, The Agricultural Education and Communication Department, Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida

<https://www.psychosphere.com/Determining%20sample%20size%20by%20Glen%20Israel.pdf>

⁹ Notre échantillon devra comporter 384 étudiants. Cependant nous savons qu'un questionnaire en ligne peut entraîner un taux relativement élevé de non réponses. Nous allons considérer que 90% des étudiants ne répondront pas à ce questionnaire. En fonction de ce nombre il faut donc contacter 384/0,1 soit 3840 étudiants.

Nombre d'établissements à tirer au sort : en moyenne par établissement il y a 80 étudiants donc il sera nécessaire de tirer au sort 48 établissements.

¹⁰ Lime Survey

Méthodologie

La moyenne de chaque groupe nous permettra de voir si elle est en faveur du groupe expérimental et d'appliquer un test de comparaison des moyennes (en l'occurrence, soit un test t de Student pour échantillons indépendants si la condition de normalité est vérifiée, soit un test de Mann-Whitney si elle ne l'est pas) afin de voir si la différence de moyennes est statistiquement significative.

6.2. Pédagogie par les compétences et résultats scolaires

L'analyse théorique indique que la pédagogie par les compétences améliore la réussite scolaire par trois voies. En premier lieu, la pédagogie par les compétences utilise des méthodes pédagogiques favorisant l'analyse de pratique. L'analyse de pratique vise à comprendre les liens entre les différentes composantes de la situation et les actions réalisées. L'analyse de pratique permet une prise de conscience des erreurs et des réajustements, donc de garantir de meilleures performances a posteriori. La pédagogie par les compétences, grâce à l'emploi de l'analyse de pratique, permet à l'apprenant d'expliquer sa manière de penser et d'agir. De ce fait, l'apprenant essaye de comprendre et intégrer les savoirs et non seulement de les mémoriser. L'apprenant emploie donc des stratégies d'apprentissage en profondeur et pas uniquement de surface, ce qui favorise l'amélioration des résultats scolaires.

En deuxième lieu, pour mettre en lumière les savoirs utilisés pour résoudre une situation-problème, le formateur favorise la verbalisation des stratégies cognitives employées par l'apprenant. Le recours à la verbalisation de celles-ci est source d'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant. Plus le sentiment d'auto-

Méthodologie

efficacité personnelle d'un apprenant est fort, plus ses chances de réussite croissent.

En troisième lieu, les situations d'apprentissage réalistes représentent également un facteur de réussite, puisque l'apprenant est en mesure de mieux cerner les liens entre théorie et pratique. Il est d'autant plus en capacité de donner du sens à ses apprentissages.

Nous allons collecter et analyser des données de terrain, pour voir dans quelle mesure elles confirment (ou non) la relation entre approche compétences et réussite académique que suggère la théorie.

6.2.1. Les indicateurs

Nous prenons comme indicateur de réussite les notes à un ensemble d'enseignements. Nous collecterons ces notes auprès d'établissements de formation. Ces notes seront celles obtenues par les étudiants à des enseignements sous approche compétences et à des enseignements traditionnels, afin de les comparer. Seront considérés comme enseignements utilisant une pédagogie par compétences, les enseignements ayant recours à l'analyse de pratique, à la verbalisation des stratégies cognitives de l'apprenant et au réalisme des situations d'apprentissage.

6.2.2. Echantillonnage

Nous utiliserons l'échantillon réalisé pour la motivation. Nous demanderons aux 48 établissements, déjà sollicités pour l'enquête sur la motivation des étudiants, de nous communiquer les notes dans

Méthodologie

plusieurs enseignements, c'est-à-dire des enseignements sous la pédagogie par les compétences (utilisant l'analyse de pratique, la verbalisation et le réalisme des situations d'apprentissage) et des enseignements traditionnels.

Afin de pouvoir comparer les résultats scolaires des deux échantillons, nous ne nous limiterons pas aux notes de l'année 2016-2017. En 2016-2017 en effet, la plupart des établissements étaient en train d'achever la mise en place de la réforme, donc il aurait été impossible de constituer un échantillon de notes obtenues sous pédagogie traditionnelle. Nous étendrons donc la période couverte à 2009-2017.

Mais ce faisant, nous serons conduits à comparer des étudiants de début de période à des étudiants de fin de période, ce qui peut biaiser les résultats de la comparaison, puisque les éventuels écarts pourraient tout aussi bien être dûs au fait que les étudiants de début de période pourraient ne présenter pas forcément les mêmes caractéristiques que les étudiants de fin de période. Quelques caractéristiques de ces étudiants sont connues et suggèrent une certaine stabilité, par exemple, la proportion de filles est toujours supérieure à celle des garçons. Mais il n'existe pas d'étude systématique ni de statistiques sur les caractéristiques de cette population. Nous ne pouvons pas garantir que l'âge moyen des étudiants est resté stable. Par ailleurs, l'origine scolaire a évolué au cours des années. De nouveaux baccalauréats ont fait leur apparition tels que les bacs ASSP (accompagnement, soins et services à la personne) ou SAPAT (service aux personnes et aux territoires). Nous ne sommes donc pas en mesure d'assurer que le profil des étudiants avant et après la mise en place de la pédagogie par les compétences soit le même. Nous nous contenterons donc de garder à l'esprit cette possible source de biais lorsque nous comparerons les

Méthodologie

résultats scolaires et lorsque nous tenterons d'interpréter l'effet du passage à la pédagogie par compétences.

6.2.3. Analyse des données

Nous pourrions faire la moyenne des notes de chaque étudiant, de façon à n'avoir qu'une note par étudiant. Il sera alors possible de calculer la moyenne de chaque groupe (expérimental et témoin) et d'appliquer soit un test t de Student pour échantillons indépendants, si la condition de normalité est vérifiée, soit un test de Mann-Whitney si elle ne l'est pas, afin de voir si la différence de moyennes est statistiquement significative.

6.3. Pédagogie par les compétences et insertion professionnelle

L'analyse théorique indique que la pédagogie par les compétences améliore le processus d'accession du jeune diplômé à la maîtrise de ses fonctions professionnelles, parce qu'elle augmente son autonomie et sa capacité de transfert : le jeune diplômé étant plus autonome et améliorant sa capacité de transfert, sa durée d'adaptation au poste est réduite. La *pratique réflexive* et la *métacognition* aident à être plus autonome. Grâce à elles, l'apprenant connaît à la fois ses points forts et ses limites, ce qui lui permet de savoir quand solliciter de l'aide. Le futur professionnel est conscient de ses connaissances et exerce un contrôle sur ses activités cognitives et sur les situations qu'il rencontre, il gagne en autonomie. La diversité des situations de travail représente également un élément favorisant l'autonomie. Cette diversité de situations est permise grâce à l'*alternance intégrative*. Cette diversité

Méthodologie

permet au futur professionnel de développer de multiples compétences et de les transférer dans des situations de travail sans cesse nouvelles. A terme, il devient plus polyvalent.

6.3.1. Stratégie d'évaluation de l'effet de la pédagogie par les compétences sur l'insertion

Il n'existe pas de données statistiques sur le processus d'accession du jeune diplômé à la maîtrise de ses fonctions professionnelles. Nous n'utiliserons donc pas d'indicateurs pour tenter d'approcher l'effet de la pédagogie par les compétences, mais nous nous appuierons plutôt sur l'opinion des professionnels ayant encadré de jeunes diplômés.

Les professionnels participent activement à l'encadrement des jeunes diplômés lors de leur prise de fonction. Ce sont des infirmiers ayant la même fonction et travaillant dans le même service que le jeune diplômé. Ils sont choisis sur la base du volontariat par leur supérieur hiérarchique pour « encadrer ou tutorer » le nouvel arrivant. La période de tutorat est déterminée à l'avance en fonction des possibilités du service. Elle est variable d'un service à l'autre, oscillant d'une semaine à deux mois. Cette durée est également fonction des ressources humaines du service. Pendant la durée de ce tutorat, le jeune diplômé exerce ses nouvelles fonctions, c'est-à-dire qu'il prend en soins des usagers, mais il n'est pas seul dans le service. Il est supervisé par le tuteur qui répond à ses questions et lui montre les ressources dont il aura besoin, si nécessaire. Le tuteur est également présent lorsque le supérieur hiérarchique évalue le jeune diplômé afin de donner lui aussi ses appréciations. Les tuteurs sont donc les mieux placés pour répondre à une enquête sur l'adaptation au poste, l'autonomie et la capacité de transfert des apprentissages.

Méthodologie

Une enquête par questionnaire sera effectuée auprès de professionnels infirmiers ayant encadré de jeunes diplômés, afin d'obtenir leur avis concernant le processus d'adaptation des jeunes professionnels (ayant ou non bénéficié d'une pédagogie orientée vers les compétences) et l'effet que la pédagogie par les compétences exerce sur le processus d'adaptation.

Pour interroger les tuteurs, nous concevons l'échelle ci-dessous, graduée de 0 à 100 (0 correspondant à « je ne crois pas que le jeune diplômé soit capable de », 100 correspondant à « je crois fortement que le jeune diplômé est capable de »).

Nous demanderons aux tuteurs qu'ils cotent, selon cette échelle, à la fois les jeunes diplômés ayant bénéficié de la pédagogie par les compétences et ceux n'en ayant pas bénéficié. Les questions 1 à 6 portent sur l'autonomie et les questions 7 à 9 portent sur la capacité à transférer les apprentissages.

S'agissant d'une échelle nouvelle, il importe d'en vérifier la validité et de s'assurer de son intelligibilité avant de la mettre en œuvre.

Méthodologie

Questionnaire 6.2 : Questionnaire sur l'insertion professionnelle

Questionnaire

Consignes

A partir de votre expérience de professionnel-le chargé-e d'encadrer de jeunes diplômé-e-s, veuillez évaluer les capacités d'autonomie et de transfert des apprentissages des jeunes diplômé-e-s en remplissant les deux volets du questionnaire ci-dessous. Le Volet A concerne les jeunes diplômé-e-s infirmiers que vous encadriez avant la mise en place de la réforme de 2009 (ancien programme des études). Le volet B concerne les jeunes diplômé-e-s infirmiers que vous avez encadrés après la mise en place de la réforme de 2009 et qui ont été formés dans le cadre du nouveau programme (après 2012) suivant une pédagogie orientée vers la construction de compétences.

Veuillez répondre à chaque question en attribuant une note de 0 à 100 en vous référant à l'échelle ci-dessous.

| 0 | 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 |
|--|----|----|----|---|----|----|---|----|----|-----|
| Ne croit pas que le jeune diplômé est capable de | | | | Croit que le jeune diplômé est capable de | | | Croit fortement que le jeune diplômé est capable de | | | |

Vous devez répondre **obligatoirement** aux deux questions liminaires, aux deux volets du questionnaire et à la question finale.

1-Date d'obtention de votre diplôme ?:

2-Vous travaillez dans quel établissement ?:

Volet A – Jeunes diplômés formés suivant une pédagogie traditionnelle (ancien programme des études), avant l'introduction de l'approche compétences. Ce sont les diplômés d'avant 2012.

- 1-Le jeune diplômé anticipe ses actions et les organise ;
- 2-Le jeune diplômé sait trouver les ressources dont il a besoin au quotidien ;
- 3-Le jeune diplômé sait mettre en œuvre seul les interventions qui lui sont confiées ;
- 4-Le jeune diplômé est capable d'expliquer la manière dont il procède ;
- 5-Le jeune diplômé est capable d'expliquer pourquoi il procède de la sorte ;
- 6-Le jeune diplômé est capable de corriger seul ses erreurs ;
- 7-Le jeune diplômé est capable d'utiliser, dans les situations professionnelles, les connaissances acquises en formation
- 8-Le jeune diplômé est capable d'identifier les éléments communs aux situations de travail similaires
- 9-Le jeune diplômé est capable de s'adapter aux situations nouvelles rencontrées

Volet B– Jeunes diplômés formés suivant une pédagogie orientée vers la construction de compétences (après la réforme de 2009). Ce sont les jeunes diplômés d'après 2012.

Mêmes questions que le volet A

Question finale :

Pensez-vous que le passage à l'approche compétences a rendu les jeunes diplômé-e-s davantage autonomes et aptes à transférer leurs connaissances ? Ou au contraire les a rendu-e-s moins autonomes et moins aptes à transférer leurs connaissances ? Ou bien l'approche compétences a-t-elle eu un autre effet, et dans ce cas lequel ? Ou bien a-t-elle été sans effet ?

Quelle que soit votre réponse, veuillez l'argumenter.

Méthodologie

6.3.1.1. Vérification de la validité

La qualité des résultats obtenus lors d'une enquête par questionnaire sont dépendants de la validité du questionnaire. Trois dimensions sont à tester : la couverture du champ, la fiabilité, et la cohérence interne (Midy, 1996).

6.3.1.1.1. Couverture du champ

Pour s'assurer que le questionnaire est valide, nous devons vérifier que le questionnaire couvre bien l'ensemble des aspects et facettes que la question de recherche nécessite d'explorer. Etant donné que nous voulons, ici, mesurer l'effet d'une pédagogie orientée vers les compétences sur l'insertion professionnelle, le questionnaire doit aborder les thèmes de l'augmentation de l'autonomie et de la capacité de transfert des apprentissages, mis en avant par la littérature du champ. Pour l'autonomie, la littérature met en avant le fait que l'autonomie est la capacité de stratégie d'affirmation de ses choix (Crozier, 1963, cité dans De Terssac, 2012) ou encore une façon de contrôler le processus d'action et d'interaction. « L'autonomie mesure la possibilité d'intervention » (Reynaud, 1993, 1999, cité dans De Terssac, 2012). L'autonomie correspond à la capacité d'agir avec réflexion et en pleine conscience des enjeux personnels et sociaux de ses actions. « Dans le monde du travail, l'autonomie comprend des aptitudes mais également des liens à établir entre compétences, coordination et contrôle » (Noël-Hureau, 2004, p. 61). Pour être autonome, il faut être conscient de sa façon de faire et de ce qu'il faut faire pour la modifier (Grangeat et al., 1997). Pour aborder ce sujet, nous avons décidé de poser des questions aux professionnels sur

Méthodologie

l'autonomie des jeunes diplômés sous approches compétences en comparaison avec les jeunes diplômés avant la réforme.

Le transfert de connaissances ou de compétences dans les situations professionnelles est l'autre enjeu des pédagogies par les compétences, mises en œuvre dans les formations sanitaires et sociales. La pédagogie par les compétences a comme ambition affichée de permettre ce transfert dans le milieu professionnel.

« Le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte, lorsqu'elle peut être recontextualisée » (Tardif & Meirieu, 1996, p. 4). Les questions que nous avons posées au professionnel découlent de cette définition.

Suite à cette revue de littérature concernant l'autonomie et le transfert, nous avons rédigé des questions couvrant l'ensemble des facettes composant ces deux champs. Une fois ce premier travail de tri réalisé, nous nous sommes adressée à des experts afin qu'ils confirment et/ou complètent, si nécessaire, les questions qui étaient déjà posées (Midy, 1996).

6.3.1.1.2. Fiabilité du questionnaire

Le questionnaire que nous prévoyons d'utiliser n'a pas encore été testé par d'autres chercheurs ou dans d'autres recherches. Il est donc indispensable de vérifier sa fiabilité. Cette fiabilité peut être vérifiée en employant la technique des formes alternatives (Touzani & Salaani, 2000). Pour ce faire, nous avons créé une forme alternative du questionnaire initial qui sera nommée questionnaire parallèle. Cette forme diffère dans l'ordre des questions posées, le style littéraire des

Méthodologie

questions et l'échelle d'évaluation imposée aux répondants. En effet, dans la version initiale du questionnaire, nous demandons aux participants de coter leur réponse de 0 à 100 et dans le questionnaire parallèle, la cotation s'échelonne de 0 à 20. Toutes ces différences visent à éviter que ne joue l'effet mémoire. Par exemple, il est plus compliqué, pour un répondant, de chercher à convertir ses réponses dans le cadre de la première échelle d'évaluation en réponses dans le cadre de la deuxième. On peut donc supposer que le répondant traitera la deuxième interrogation comme une interrogation totalement nouvelle. Nous avons prévu de faire passer ces deux questionnaires à deux semaines d'intervalle (Touzani & Salaani, 2000).

Questionnaire 6.3 : Questionnaire parallèle sur l'insertion professionnelle

Imaginons deux jeunes diplômés issus de formations sanitaires (infirmière), l'un (A) diplômé dans les années 2000-2011, l'autre (B) diplômé entre 2012 et 2017. Sur la base de votre expérience de professionnel-le ayant encadré de jeunes diplômé-e-s, quelle sera, au cours de ses premiers mois d'activité, la performance probable de chacun de ces deux diplômés dans les domaines suivants :

Remplir obligatoirement le tableau, merci beaucoup

| | Jeune diplômé A (Diplômé entre 2000-2011, avant la réforme des études de 2009) Performance notée de 0 à 20 | Jeune diplômé B (Diplômé entre 2012-2017, après la réforme des études de 2009) Performance notée de 0 à 20 |
|--|--|--|
| Lors de la réalisation d'un soin, il sait puiser dans ses ressources théoriques pour mettre en œuvre sa pratique | | |
| Si un cas ressemble par certains aspects à un autre déjà rencontré autrefois, il le repère immédiatement | | |
| Dans des situations de soins inédites pour lui, il traite les demandes avec succès en montrant aisance et maîtrise | | |
| Lors des prises en charge des patients, le jeune diplômé réalise une démarche de soins qu'il peut justifier | | |

Méthodologie

| | | |
|---|--|--|
| Déjà presque autonome, il est capable d'appliquer les prescriptions médicales sans l'aide de personne | | |
| Avant chaque intervention, une planification est préparée par le jeune diplômé | | |
| À son arrivée dans le service, le jeune diplômé se renseigne sur les protocoles et les documents de service pouvant l'aider dans son exercice futur | | |
| Lorsque vous le questionnez sur sa manière de prendre en soin le patient, il sait vous expliquer les procédures et protocoles qu'il utilise | | |
| Lorsqu'il commet des erreurs, il est en mesure de les repérer et de les rectifier seul | | |

Le but de cette technique est de comparer les résultats obtenus des participants. Elle permet de s'assurer que le questionnaire employé est stable donc fiable : un questionnaire fiable ne doit en rien être dépendant des changements des conditions d'interrogation (changement d'enquêteur, période d'interrogation, outil utilisé, formulation des questions, ordre des questions, etc.).

La stabilité du questionnaire peut également être liée à l'enquêteur. Pour notre enquête, le questionnaire va être mis en ligne ce qui annule l'effet-enquêteur.

La stabilité du questionnaire peut également dépendre du facteur temps, c'est pour cette raison que le questionnaire initial et parallèle vont être administrés à deux semaines d'intervalle. Ces testeurs ne feront pas partie de l'échantillon final.

Méthodologie

6.3.1.1.3. Cohérence interne

La cohérence interne d'un questionnaire est assurée si aucun domaine du questionnaire ne comporte d'item dont le thème est étranger au domaine. Pour s'en assurer, la méthode la plus courante consiste à calculer le coefficient alpha de Cronbach pour chaque domaine. On considère qu'il y a cohérence lorsque le coefficient est supérieur à 0,7 dans chaque domaine.

Le questionnaire comporte deux domaines. Les questions 1 à 6 portent sur la thématique de l'autonomie et les questions 7 à 9 sur la capacité de transfert¹¹. Nous calculerons l'alpha de Cronbach pour ces deux domaines.

6.3.1.2. Intelligibilité

Le questionnaire doit être compris par le public auquel il s'adresse. Il est donc essentiel de tester sa lisibilité. Il existe des indicateurs de

¹¹ Pour rappel : Le répondant note chaque item sur une échelle de 0 (« ne croit pas le jeune diplômé capable de ») à 100 (« croit fortement que le jeune diplômé est capable de »). Les questions, listées ci-après, sont identiques pour les deux volets du questionnaire, destinés l'un à évaluer les jeunes diplômés issus de l'ancien programme des études et l'autre à évaluer les jeunes diplômés formés sous pédagogie orientée vers les compétences :

- 1-Le jeune diplômé anticipe ses actions et les organise
- 2-Le jeune diplômé sait trouver les ressources dont il a besoin au quotidien
- 3-Le jeune diplômé sait mettre en œuvre seul les interventions qui lui sont confiées
- 4-Le jeune diplômé est capable d'expliquer la manière dont il procède
- 5-Le jeune diplômé est capable d'expliquer pourquoi il procède de la sorte
- 6-Le jeune diplômé est capable de corriger ses erreurs
- 7-Le jeune diplômé est capable d'utiliser, dans des situations professionnelles, les connaissances acquises en formation
- 8-Le jeune diplômé est capable d'identifier des éléments communs à des situations de travail similaires
- 9-Le jeune diplômé est capable de s'adapter aux situations nouvelles rencontrées

Méthodologie

lisibilité adaptés aux textes en langue française¹². C'est le cas de la version de l'indice de Flesch pour textes en langue française¹³ développée en 2010 par Ménoni et al.¹⁴. L'indice de Flesch est basé sur l'idée que l'emploi de mots courts et de phrases courtes favorise la lisibilité. L'indice de Flesch mesure la lisibilité en fonction du nombre moyen de mots par phrase et du nombre moyen de syllabes par mot suivant la formule :

Indice de Flesch = $206,835 - (1,015 \times \text{Nombre moyen de mots par phrase}) - (84,6 \times \text{Nombre moyen de syllabes par mot})$

L'indice peut prendre une valeur entre 0 (texte très complexe) et 100 (texte très simple). L'indice permet de vérifier si la lisibilité du texte est adaptée au public auquel il est destiné¹⁵ et d'effectuer les

¹² Voir par exemple la revue de Noëlle Sorin (1996), De la lisibilité linguistique à une lisibilité sémiotique, Revue québécoise de linguistique, vol. 25, n° 1 : 61-98.

¹³ Accessible à : https://www.recherchecliniquepariscentre.fr/?page_id=3169

¹⁴ Ménoni V, Lucas N, Leforestier JF, Dimet J, Doz F, Chatellier G, et al. (2010) The Readability of Information and Consent Forms in Clinical Research in France. PLoS ONE 5(5): e10576.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0010576>

¹⁵ La version du test de Flesch pour textes en langue française proposée par Ménoni et al (2010) établit la correspondance suivante entre Indice de Flesch, caractéristiques de lisibilité, et niveau scolaire minimal du public cible :

| Indice de Flesch | Nb de mots / phrases | Nb de syllabes / mots | Niveau stylistique | Niveau scolaire |
|------------------|----------------------|-----------------------|--------------------|-------------------------|
| 0 à 30 | 29 et plus | 1,92 et plus | Très complexe | Universitaire |
| 30 à 50 | 25 | 1,67 | Complexe | 1er cycle universitaire |
| 50 à 60 | 21 | 1,55 | Assez complexe | Lycée |
| 60 à 70 | 17 | 1,47 | Standard | Quatrième / troisième |
| 70 à 80 | 14 | 1,39 | Assez simple | Cinquième |

Méthodologie

adaptations nécessaires dans le cas contraire. Nous calculerons l'indice de Flesch pour notre questionnaire.

6.3.2. Echantillonnage

Il existe un grand nombre de types d'établissements¹⁶ dans lesquels exercent des tuteurs. Cela étant, l'hôpital en est le type principal, donc l'enquête sera donc menée auprès des tuteurs exerçant en hôpital.

| | | | | |
|----------|------------|---------------|-------------|-------------|
| 80 à 90 | 11 | 1,31 | Simple | Sixième |
| 90 à 100 | 8 ou moins | 1,23 ou moins | Très simple | Cours moyen |

¹⁶ Liste des établissements sanitaires, sociales et médico-sociales non exhaustive :

Institut médico-éducatif, Etablissements et services pour enfants ou adolescents polyhandicapés, Jardin d'enfants spécialisé, Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP), Etablissements pour déficient moteur, Etablissement d'éducation spéciale pour déficients sensoriels, Centre d'accueil familial spécialisé, Etablissement d'accueil temporaire d'enfants handicapés, Foyer d'hébergement pour enfants et adolescents handicapés, Service d'éducation spéciale et de soins à domicile, Centre médico-psycho-pédagogique, Etablissement expérimental pour enfance handicapée, Foyer d'hébergement pour adultes handicapés, Foyer d'accueil polyvalent pour adultes handicapés, Maison d'accueil spécialisée, foyer de vie pour adulte handicapés, Foyer de vie pour adultes handicapés, Etablissement d'accueil temporaire pour adultes handicapés, Foyer d'accueil médicalisé pour adultes handicapés, Etablissement et service d'aide par le travail, Centre de rééducation professionnelle, Service d'accompagnement médico-social pour adultes handicapés, Service d'accompagnement à la vie sociale, Etablissement d'accueil mère-enfant, Pouponnière à caractère social, Foyer de l'enfance, Village d'enfants, Maison d'enfants à caractère social, Centre de placement familial socio-éducatif, Intermédiaire de placement social, Etablissement de placement à la protection judiciaire de la jeunesse, Services du secteur de la protection judiciaire de la jeunesse, Service délégué aux prestations familiales, Service d'enquêtes sociales, Service de réparation pénale, Service d'investigation et d'orientation éducative, Etablissement expérimental en faveur de l'enfance protégée, Centre d'hébergement et de réinsertion sociale, Centre provisoire d'hébergement, Centre d'accueil de demandeurs d'asile, Foyer de travailleurs migrants non transformé en résidence sociale, Logement foyer non spécialisé, Appartement de coordination thérapeutique, Centre d'accueil et d'accompagnement à la réduction des risques des usagers de drogues, Centre de soins, d'accompagnement et de prévention en addictologie, Service polyvalent d'aide et de soins à domicile, Service de soins infirmiers à domicile, Service prestataire d'aide à domicile, Lieu de vie et d'accueil, Maisons relais-pension de famille, Unités d'évaluation, de réentraînement et d'orientation sociale et professionnelle, Etablissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes, Résidence autonomie, Etablissement d'accueil temporaire pour personnes âgées, Centre de jour pour personnes âgées, Service d'aide aux personnes âgées, Centre social, Service tutelle prestation sociale, Services de travailleuses familiales, Centre de service pour association, Centre circonscription sanitaire et sociale, Hôpitaux, Cliniques, Maison de retraite, CPAM, Foyer logement...

Méthodologie

Nous réaliserons un échantillonnage en grappe, en tirant au sort des hôpitaux sur la liste nationale des hôpitaux et en interrogeant tous les tuteurs des hôpitaux tirés au sort. Les tuteurs seront interrogés via une plateforme en ligne¹⁷.

Suivant les mêmes principes de calcul que pour l'enquête Motivation, l'échantillon devra comporter au moins 384 tuteurs. Compte-tenu du risque élevé de non-réponses (que nous estimons par précaution à 90%), il sera nécessaire, pour atteindre cette taille d'échantillon, de contacter 3840 tuteurs répartis dans une cinquantaine d'établissements tirés au sort¹⁸.

6.3.3. Analyse des données

Nous calculerons pour chaque dimension (autonomie et capacité de transfert des apprentissages) une moyenne simple pour les diplômés d'avant l'approche compétences et une moyenne simple pour les diplômés formés depuis. Et nous comparerons les différences par un test de Student pour échantillons appariés, ou un test de Mann-Whitney.

¹⁷ Lime Survey

¹⁸ Nous estimons à 75 en moyenne le nombre de tuteurs par hôpital chaque année. Il nous faudra donc solliciter 52 hôpitaux (3840/75) pour pouvoir contacter au moins 3840 tuteurs et espérer obtenir au moins 384 réponses.

Chapitre 7 : ENQUETE DE TERRAIN – PRESENTATION, RESULTATS, DISCUSSION, IMPLICATION ET PORTEE

L'objectif de ce chapitre est de confronter les théories du chapitre 5 aux réalités du terrain. Les enquêtes ont été menées suivant les indications données au chapitre méthodologique. Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats des trois enquêtes de terrain et montrerons en quoi les résultats nous éclairent sur la question de recherche.

Ce chapitre est organisé en trois sections. La première traitera de l'enquête réalisée par le biais d'un questionnaire sur la motivation utilisant l'échelle EME. Nous présenterons d'abord les résultats chiffrés de notre enquête avant d'en interpréter et d'en discuter les résultats. La deuxième partie sera consacrée à l'enquête sur la réussite académique. Là encore, les résultats chiffrés seront présentés avant d'en réaliser une interprétation et une discussion. La dernière partie sera dédiée à l'enquête sur l'insertion professionnelle. Nous présenterons les données chiffrées et lexicométriques des résultats obtenus, ainsi qu'une interprétation et une discussion.

7.1. L'effet de la pédagogie par les compétences sur la motivation

Notre enquête auprès d'étudiants d'établissements de formation du secteur sanitaire et social nous a permis de collecter des données sur la motivation au moyen du questionnaire EME. L'objectif était de constituer deux échantillons de 384 individus chacun. In fine, ont

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

répondu 622 étudiants formés sous la pédagogie par les compétences et 276 étudiants formés sous approche traditionnelle. Les données collectées couvrent deux échantillons indépendants. Nous cherchons à comparer la motivation de ces deux groupes, afin de voir dans quelle mesure le profil motivationnel des étudiants formés sous la pédagogie par les compétences diffère de celui des étudiants formés par approche traditionnelle. Nous présentons d'abord les résultats puis ensuite nous les analyserons.

7.1.1. Présentation des résultats

Conformément à la méthodologie présentée au chapitre 6, nous avons calculé les moyennes de chaque groupe pour les 7 composantes motivationnelles et pour l'IGM. Nous avons ensuite appliqué des tests de comparaison de moyennes afin de voir si les différences entre moyennes sont statistiquement significatives. Le tableau 7.1 présente les résultats.

Tableau 7.1. Comparaison du niveau de motivation (en moyenne) :
étudiants formés sous pédagogie par les compétences (PC) et
étudiants formés sous approche traditionnelle

Note :

MICO : Motivation intrinsèque à la connaissance

MIAC : Motivation intrinsèque à l'accomplissement

MIST : Motivation intrinsèque à la stimulation

MEID : Motivation extrinsèque à régulation identifiée

MEIN : Motivation extrinsèque à régulation introjectée

MERE : Motivation extrinsèque à régulation externe

AMOT : Amotivation

IGM : Indice global de motivation

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

| | MICO+MIAC+MIST | MEID | MEIN | MERE | AMOT | IGM |
|---|----------------|------|-------|------|-------|------|
| Moyennes de l'échantillon PC | 4,83 | 5,74 | 3,98 | 3,84 | 1,49 | 8,50 |
| Moyennes de l'échantillon Traditionnel | 4,91 | 5,33 | 4,14 | 3,50 | 1,65 | 8,02 |
| Différence des moyennes (PC-Traditionnel) | -0,08 | 0,41 | -0,16 | 0,34 | -0,16 | 0,48 |

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

| | | | | | | |
|---------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | MICO+MIAC+MIST | MEID | MEIN | MERE | AMOT | IGM |
| Test de comparaison | Mann-Whitney ¹⁹ | Mann-Whitney ²⁰ | Mann-Whitney ²¹ | Mann-Whitney ²² | Mann-Whitney ²³ | Mann-Whitney ²⁴ |

¹⁹ La condition de normalité nécessaire pour l'application d'un test t de Student n'était pas remplie :

Tests de normalité

p-valeur

| | | | | |
|-------------------|--------------|------------------|------------|-------------|
| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
| MICO+MIAC+MIST-PC | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 |

Dans un test de normalité, les données sont normales si la p-valeur est supérieure au seuil de significativité. Le seuil de significativité est ici de 5%. Tous les tests montrent que la p-valeur est inférieure au seuil de significativité, ce qui signifie que la condition de normalité n'est pas remplie.

²⁰

Tests de normalité

p-valeur

| | | | | |
|---------|--------------|------------------|------------|-------------|
| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
| MEID-PC | <0,0001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 |

Tous les tests montrent que la p-valeur est inférieure au seuil de significativité, ce qui signifie que la condition de normalité n'est pas remplie.

²¹

Tests de normalité

p-valeur

| | | | | |
|---------|--------------|------------------|------------|-------------|
| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
| MEIN-PC | <0,001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 |

Tous les tests montrent que la condition de normalité n'est pas remplie.

²²

Tests de normalité

p-valeur

| | | | | |
|---------|--------------|------------------|------------|-------------|
| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
| MERE-PC | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,023 |

Tous les tests montrent que la condition de normalité n'est pas remplie.

²³

Tests de normalité

p-valeur

| | | | | |
|---------|--------------|------------------|------------|-------------|
| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
| AMOT-PC | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 |

Tous les tests montrent que la condition de normalité n'est pas remplie.

²⁴

Tests de normalité

p-valeur

| | | | | |
|--------|--------------|------------------|------------|-------------|
| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
| IGM-PC | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 |

Tous les tests montrent que la condition de normalité n'est pas remplie.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

| | MICO+MIAC+MIST | MEID | MEIN | MERE | AMOT | IGM |
|---|------------------|--------------|------------------|--------------|--------------|------------------|
| des moyennes appliqué | | | | | | |
| Seuil de significativité | 0,05 | 0,05 | 0,05 | 0,05 | 0,05 | 0,05 |
| p-valeur obtenue | 0,22 | <0,0001 | 0,171 | 0,000 | 0,001 | 0,22 |
| Significativité de la différence entre moyennes | Non significatif | Significatif | Non significatif | Significatif | Significatif | Non significatif |

Les échantillons étant indépendants, la significativité des différences entre moyennes s'évalue au moyen du test t de Student (ou du test de Mann-Whitney lorsque les conditions de validité du test de Student ne sont pas réunies, ce qui s'avère être systématiquement le cas ici).

Les composantes MICO, MIAC et MIST composent ensemble la motivation intrinsèque, et sont donc appréhendées ensemble. La moyenne obtenue pour la motivation intrinsèque est plus élevée dans l'échantillon Traditionnel que dans l'échantillon PC (pédagogie par les compétences). Cependant le test de Mann-Whitney montre que cette différence n'est pas significative²⁵. Un examen plus détaillé montre que l'approche traditionnelle domine la pédagogie par compétences pour chacune des trois formes de motivation intrinsèque, mais que cette domination n'est significative dans aucun des trois cas :

²⁵ La p-valeur est de 0,22, la p-valeur doit être inférieure au seuil de significativité de 0,05 pour qu'on puisse considérer que la différence observée est significative, ce qui n'est pas le cas.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

Tableau 7.2 : Comparaison du niveau de motivation intrinsèque (en moyenne) : étudiants formés sous pédagogie par les compétences (PC) et étudiants formés sous approche traditionnelle

| | MICO | MIAC | MIST |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Moyennes de l'échantillon PC | 5,46 | 4,35 | 4,66 |
| Moyennes de l'échantillon Traditionnel | 5,48 | 4,54 | 4,70 |
| Différence des moyennes (PC-Traditionnel) | -0,002 | -0,19 | -0,04 |
| Test de comparaison des moyennes appliqué | Mann-Whitney ²⁶ | Mann-Whitney ²⁷ | Mann-Whitney ²⁸ |
| Seuil de significativité | 0,05 | 0,05 | 0,05 |
| p-valeur obtenue | 0,631 | 0,074 | 0,509 |
| Significativité de la différence entre moyennes | Non significatif | Non significatif | Non significatif |

²⁶ La condition de normalité nécessaire pour l'application d'un test t de Student n'était pas remplie :

Tests de normalité
p-valeur

| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
|------|--------------|------------------|------------|-------------|
| MICO | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 |

Dans un test de normalité, les données sont normales si la p-valeur est supérieure au seuil de significativité. Le seuil de significativité est ici de 5%. Tous les tests montrent que la p-valeur est inférieure au seuil de significativité, ce qui signifie que la condition de normalité n'est pas remplie.

²⁷

Tests de normalité
p-valeur

| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
|------|--------------|------------------|------------|-------------|
| MIAC | <0,0001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 |

Tous les tests montrent que la p-valeur est inférieure au seuil de significativité, ce qui signifie que la condition de normalité n'est pas remplie.

²⁸

Tests de normalité
p-valeur

| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
|------|--------------|------------------|------------|-------------|
| MIST | <0,001 | <0,001 | <0,001 | <0,001 |

Tous les tests montrent que la condition de normalité n'est pas remplie.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

Concernant la motivation extrinsèque, on observe que la pédagogie par les compétences a un effet positif significatif sur deux de ses composantes : la MEID et la MERE. La moyenne obtenue à la composante motivationnelle MEID est plus élevée dans l'échantillon PC que dans l'échantillon Traditionnel et le test de Mann-Whitney montre que cette différence est significative²⁹. De même, la moyenne obtenue à la composante motivationnelle MERE est plus élevée dans l'échantillon PC que dans l'échantillon Traditionnel. Le test de Mann-Whitney montre que cette différence aussi est significative³⁰.

La pédagogie par les compétences a également un effet positif significatif sur l'amotivation. La moyenne obtenue à la composante motivationnelle AMOT est moins élevée dans l'échantillon PC que dans l'échantillon Traditionnel. Le test de Mann-Whitney montre que cette différence est significative³¹.

En revanche, il n'y a pas de différence significative entre approche compétences et approche traditionnelle en ce qui concerne la MEIN. La moyenne obtenue à la composante motivationnelle MEIN est moins élevée dans l'échantillon PC que dans l'échantillon Traditionnel, mais le test de Mann-Whitney montre que cette différence n'est pas significative³².

Il apparaît donc, en définitive, que la pédagogie par les compétences augmente significativement les motivations extrinsèques par

²⁹ La p-valeur est de <0,0001, la p-valeur doit être inférieure au seuil de significativité de 0,05 pour qu'on puisse considérer que la différence observée est significative, ce qui est le cas.

³⁰ La p-valeur est de 0,000, la p-valeur doit être inférieure au seuil de significativité de 0,05 pour qu'on puisse considérer que la différence observée est significative, ce qui est le cas.

³¹ La p-valeur est de 0,001, la p-valeur doit être inférieure au seuil de significativité de 0,05 pour qu'on puisse considérer que la différence observée est significative, ce qui est le cas.

³² La p-valeur est de 0,171, la p-valeur doit être inférieure au seuil de significativité de 0,05 pour qu'on puisse considérer que la différence observée est significative, ce qui n'est pas le cas.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

régulation identifiée (MEID) et par régulation externe (MERE), et diminue significativement l'amotivation (AMOT). Les tests montrent aussi qu'il n'y a pas de cas où l'approche traditionnelle domine la pédagogie par les compétences: la pédagogie par les compétences ne fait pas significativement moins bien que l'approche traditionnelle en matière de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque à régulation introjectée (MEIN) et en moyenne générale (IGM)³³. En revanche, la pédagogie par les compétences surpasse l'approche traditionnelle dans tous les autres cas. Conformément à notre hypothèse de recherche, la pédagogie par les compétences apporte donc bien une valeur ajoutée à la motivation de l'apprenant et nous montrons ainsi que cette valeur ajoutée se localise précisément dans les secteurs de la motivation extrinsèque par régulation identifiée (MEID), de la motivation extrinsèque par régulation externe (MERE) et de l'amotivation (AMOT).

7.1.2. Interprétation des résultats

Les résultats de l'enquête mettent en avant que la motivation extrinsèque est améliorée par la pédagogie par les compétences et que la motivation intrinsèque, quant à elle, n'est pas significativement affectée.

Quels sont les éléments qui nous permettent de comprendre pourquoi la pédagogie par les compétences augmente la motivation extrinsèque à régulation externe (MERE) ? Rappelons que la MERE se définit ainsi:

³³ La moyenne obtenue à l'IGM est plus élevée dans l'échantillon PC que dans l'échantillon Traditionnel, mais le test de Mann-Whitney montre que cette différence n'est pas significative. La p-valeur est de 0,22, or elle doit être inférieure au seuil de significativité de 0,05 pour qu'on puisse considérer que la différence observée est significative, ce qui n'est pas le cas.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

le comportement de l'apprenant est régi par des sources de contrôle se situant à l'extérieur de l'individu (Vallerand et al., 1989). L'apprenant agit soit pour satisfaire une demande externe ou une pression sociale, soit pour éviter quelque chose de désagréable. Dans la motivation extrinsèque à régulation externe, l'apprentissage n'est pas perçu comme un but suffisant par lui-même. Il apparaît comme un moyen pour obtenir d'autres finalités comme, par exemple, un diplôme et un emploi. La pédagogie par les compétences fait appel, lors des stages intégratifs, à des tuteurs qui encadrent les étudiants sur le terrain. Ces tuteurs sont choisis par les établissements d'origine pour préparer les futurs professionnels, que sont les étudiants, à exercer les fonctions d'infirmier après l'obtention de leur diplôme. Ces tuteurs sont parfois mandatés de façon officielle pour faire connaître à leur direction le nom des étudiants qu'ils considèrent comme les plus compétents qu'ils aient eu en tutorat. Les tuteurs peuvent aussi être les futurs employeurs. La perspective d'une embauche par les tuteurs est donc perçue par les étudiants comme source (externe) de motivation.

Nos résultats montrent aussi que la pédagogie par les compétences augmente de façon significative la motivation extrinsèque par régulation identifiée (MEID). Selon la théorie de l'évaluation cognitive, les sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale vont promouvoir des niveaux élevés de motivation intrinsèque et de MEID. La pédagogie par les compétences a augmenté de façon significative la durée des stages ainsi que leur encadrement. Cette augmentation significative a pu avoir un impact sur le sentiment d'appartenance sociale. En effet, la durée des stages varie de 5 à 15 semaines depuis la réforme, contre 4 à 8 semaines auparavant. Une durée plus longue laisse au stagiaire, notamment lors de la troisième année (stage plus long au fur et à mesure du dispositif et construction de plus en plus forte de l'identité professionnelle de l'étudiant), la

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

possibilité d'être intégré dans une équipe de soins comme futur collègue. Cette augmentation de la durée du stage peut donc permettre au stagiaire d'accroître son sentiment d'appartenance sociale, vecteur de motivation extrinsèque à régulation identifiée.

L'emploi du portfolio accroît, à la fois, l'autonomie et le sentiment de compétence. Cet outil, apparu avec la mise en œuvre de la pédagogie par les compétences dans les formations sanitaires et sociales, permet à l'apprenant de prendre conscience de ses apprentissages et de mesurer le chemin parcouru pour atteindre le niveau de développement attendu. L'étudiant, à travers ce document, fait la preuve de ses apprentissages. Le portfolio permet à l'apprenant d'identifier ses points forts et ses faiblesses. Grâce à ce document, l'étudiant augmente son sentiment de compétences. Il sait ce dont il est capable et se trouve en mesure de travailler les lacunes repérées. L'utilisation du portfolio est donc une source de motivation extrinsèque à régulation identifiée.

Les étudiants suivant des formations appliquant une pédagogie par les compétences sont moins « amotivés » que les étudiants suivant des formations sous approche traditionnelle. D'après la littérature, trois raisons sont responsables de l'émergence de l'amotivation en formation. La première est liée au fait que l'individu a appris à se résigner dans des situations où il lui paraît impossible d'atteindre le résultat escompté (Abramson et al., 1978 ; Peterson et al, 1993, cités dans Fenouillet et al., 2009). La deuxième correspond à la perception, par l'individu, d'un manque de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). La troisième est le fait que l'apprenant n'a pas de plaisir à réaliser une activité pour laquelle le résultat n'a pas de valeur à ses yeux, il n'en éprouve aucune satisfaction (Abramson et al., 1978 ; Peterson et al, 1993, cités dans Fenouillet et al., 2009). La pédagogie

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

par les compétences, au contraire, favorise l'autonomie de l'apprenant. Il est mis en position de décideur au sein de sa formation en exerçant ses propres choix. Les méthodes pédagogiques employées dans la pédagogie par les compétences sont un vecteur d'augmentation de la contrôlabilité de l'activité accomplie par l'apprenant. La pédagogie par les compétences augmente la contrôlabilité de l'activité ainsi que le sentiment d'auto-efficacité, ce qui assèche les première et deuxième sources d'amotivation. L'amotivation est donc moins élevée dans les formations appliquant une pédagogie par les compétences.

7.1.3. Discussion

Dans l'ensemble, les résultats de cette partie de la recherche corroborent ceux des différents travaux réalisés sur l'impact que peut avoir la pédagogie par les compétences sur la motivation de l'étudiant.

L'étude de ces résultats, à la lumière de la théorie de l'autodétermination, met en évidence que la motivation autodéterminée est augmentée avec l'emploi de la pédagogie par les compétences. En effet, la motivation autodéterminée, dans la théorie de Deci et Ryan (1985), correspond à la motivation intrinsèque à laquelle se rajoutent la motivation extrinsèque à régulation identifiée (MEID) et la motivation extrinsèque à régulation intégrée (MERI), non prise en compte dans l'échelle EME de Vallerand. Dans l'EME, seule la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque par régulation identifiée représentent la motivation autodéterminée. Or, nos résultats montrent que, s'il n'y a pas de différence significative en matière de motivation intrinsèque entre apprenants sous pédagogie par les compétences et apprenants sous pédagogie traditionnelle, il y a en revanche une augmentation significative de la motivation extrinsèque

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

à régulation identifiée. Nos résultats montrent donc qu'en adoptant le prisme de lecture de la théorie de l'autodétermination, la pédagogie par les compétences augmente la motivation autodéterminée. Ces résultats sont en adéquation avec les études menées par Bandura (2003), Deci et Ryan (1985), et Viau (1998), qui montrent que l'emploi en formation des situations complexes est un élément de motivation autodéterminée.

Nos résultats montrent que la pédagogie par les compétences augmente également de façon significative l'autonomie de l'étudiant. Cet élément est aussi mis en avant dans la littérature, qui suggère que l'utilisation du portfolio et de la plateforme Moodle augmente la motivation de l'étudiant (Connolly et al., 2011 ; Ciudad-Gomez, 2011).

Sur un point cependant, nos résultats contredisent la littérature. Nous n'observons pas, en effet, d'augmentation significative de la motivation intrinsèque (MIST, MICO, MIAC) dans les formations sous pédagogie par compétences. Nos résultats ne confirment pas la littérature existante, d'après laquelle les étudiants, grâce au réalisme des méthodes d'apprentissage, peuvent, davantage qu'avec les pédagogies traditionnelles, se projeter dans les activités inhérentes à leur future profession et y gagner en motivation intrinsèque (Pelaccia et al., 2008; Viau et al., 2004). Nos résultats n'indiquent pas de valeur ajoutée de la pédagogie par les compétences sur ce point.

7.1.4. Les implications et la portée des résultats

Notre recherche montre que l'apprentissage par problème, par projet et les études de cas sont les plus adaptés pour augmenter la motivation des étudiants. Ces pratiques mériteraient sans doute de prendre une

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

place encore plus importante dans les formations sanitaires et sociales au vu de nos résultats.

Les résultats de notre enquête s'adressent aux formations sanitaires et sociales de notre pays puisque d'autres pays sont plus en avance que nous pour leur mise en route. Il ne peut donc pas y avoir de généralisation de nos résultats aux autres pays européens. L'échantillon des formations sous approche traditionnelle est beaucoup moins élevé que celui de la pédagogie par les compétences. Nous n'avons obtenu que 273 réponses de la part des étudiants des formations sous approche traditionnelle. Nos résultats n'ont donc pas une portée nationale et demanderaient à être confirmés par une deuxième enquête.

7.2. Effets de la pédagogie par les compétences sur les résultats scolaires

Notre enquête auprès d'étudiants de 88 établissements nous a permis de collecter des données sur les résultats scolaires. Les données collectées couvrent des étudiants formés par la pédagogie par les compétences et des étudiants formés par approche traditionnelle, composant deux échantillons indépendants.

7.2.1. Collecte et analyse des données

88 établissements ont été sollicités pour nous fournir les résultats scolaires de leurs étudiants sous forme de tableaux Excel™

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

anonymisés. Seuls, 8 établissements (4 IFSI³⁴, 1 IFAS³⁵ et 3 IFCS³⁶) ont accepté de nous faire parvenir des tableaux de notes. Nous n'avons retenu que 5 établissements car nous avons écarté les IFCS ne pouvant pas dissocier la note de stage des autres notes.

Ces tableaux nous ont permis de constituer un échantillon de notes de 612 étudiants sous la pédagogie par les compétences et un échantillon de notes de 403 étudiants sous pédagogie traditionnelle.

Les notes retenues couvrent l'ensemble du cursus des étudiants (1 an pour les instituts de formation des aides-soignants et 3 ans pour les instituts de formation en soins infirmiers).

Le premier échantillon (PC) regroupe les notes obtenues par les étudiants des IFSI et de l'IFAS après la réforme. Pour l'IFAS l'ensemble du cursus a été pris en compte³⁷. Pour les IFSI, seulement 10 Unités d'Enseignements (représentant environ 26% de la part des enseignements théoriques) ont été sélectionnées³⁸. Ces unités

³⁴ IFSI : Institut de Formation en Soins Infirmiers

³⁵ IFAS : Institut de Formation d'Aides-Soignants

³⁶ IFCS : Institut de Formation des Cadres de Santé

³⁷ Nous avons décidé de prendre en compte la totalité de la formation puisqu'elle est entièrement organisée sous une pédagogie par les compétences

³⁸ Tableau récapitulatif des Unités d'Enseignements utilisées pour la comparaison

| Unité d'enseignement | Intitulé | Modalités pédagogiques | Modalités d'évaluation |
|----------------------|----------------------------|--|--|
| 3.2 semestre 2 | Projet de soins infirmiers | Utilisation de cas concrets Travaux de groupe analyse de situations | Travail individuel d'analyse d'une situation clinique, élaboration d'hypothèses de projet de soins |
| 4.2 semestre 2 | Soins relationnels | Jeux de rôles et simulation | Travail écrit ou oral de réflexion avec utilisation des concepts |

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

| | | | |
|----------------|---|---|--|
| 3.2 semestre 3 | Projet de soins infirmiers | Travaux de groupes autour de cas réels de patients | Elaboration d'un projet de soins avec recherche d'éléments de négociations réalisé en groupe restreint |
| 4.2 semestre 3 | Soins relationnels | Jeux de rôles et utilisation de la vidéo | Mise en situation d'entretien lors des travaux dirigés |
| 4.6 semestre 3 | Soins éducatifs et préventifs | Utilisation des cas concrets | Travail écrit individuel d'analyse d'une démarche éducative et utilisation des concepts |
| 3.5 semestre 4 | Encadrement des professionnels de soins | Préparation, réalisation et analyse d'un TP auprès d'un public aide-soignant | Présentation écrite ou orale d'une situation d'encadrement avec analyse des résultats au regard des objectifs (travaux de groupe) |
| 4.6 semestre 4 | Soins éducatifs et préventifs | Apprentissage par projet avec réalisation d'une enquête grandeur réelle de santé publique | Action éducative individuelle ou collective, auprès d'une personne ou d'un groupe |
| 5.4 semestre 4 | Soins éducatifs et formation des professionnels et des stagiaires | Étude de cas concret | Présentation d'une démarche d'éducation ou de prévention ou d'une situation d'encadrement avec analyse des résultats au regard des objectifs |
| 4.2 semestre 5 | Soins relationnels | Jeux de rôles et simulation | Analyse d'une situation relationnelle |
| 4.8 semestre 6 | Qualité des soins, évaluation des pratiques | Apprentissage par projet avec audit auprès des | Travail écrit d'analyse d'une pratique professionnelle |

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

d'enseignement sont celles pour lesquelles nous avons la certitude que les enseignements étaient basés sur une pédagogie par les compétences, privilégiant le recours à l'analyse de pratique, à la verbalisation des stratégies cognitives de l'apprenant et au réalisme des situations d'apprentissage.

Le second échantillon (traditionnel), regroupe les notes obtenues par les étudiants des IFSI avant la réforme des études. Nous avons supprimé les notes de stage et de mise en situation professionnelle³⁹ (représentant 50% de la formation), qui correspondaient plus à une pédagogie par les compétences avant l'heure qu'à une pédagogie traditionnelle.

Nous cherchons à comparer les résultats scolaires dans ces deux groupes afin de voir si les étudiants formés par la pédagogie par les compétences obtiennent des résultats supérieurs à ceux des étudiants formés par l'approche traditionnelle.

Nous avons calculé les moyennes de chaque groupe. Nous avons ensuite appliqué des tests de comparaison de moyennes afin de voir si les différences entre moyennes sont statistiquement significatives. Le tableau 7.3 présente les résultats.

| | | | |
|--|--|----------------------------|--|
| | | professionnels de santé | |
|--|--|----------------------------|--|

³⁹ Les mises en situations professionnelles correspondent à une évaluation organisée sur le terrain en situation réelle. La durée de cette évaluation est de 2 heures et elle a lieu deux fois par an.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

Tableau 7.3. Comparaison des résultats scolaires : étudiants formés sous pédagogie par les compétences et étudiants formés sous approche traditionnelle

| | |
|---|----------------------------|
| Moyenne de l'échantillon PC | 14,08 |
| Moyenne de l'échantillon Traditionnel | 12,51 |
| Différence des moyennes (PC-Traditionnel) | 1,57 |
| Test de comparaison des moyennes appliqué | Mann-Whitney ⁴⁰ |
| Seuil de significativité | 0,05 |
| p-valeur obtenue | <0,0001 |
| Significativité de la différence entre moyennes | Significatif |

La moyenne des résultats scolaires est plus élevée dans l'échantillon PC que dans l'échantillon traditionnel. Le test de Mann-Whitney montre que cette différence est significative⁴¹.

Sur la base des données collectées, il apparaît que les résultats des étudiants aux enseignements sous pédagogie par les compétences sont significativement supérieurs aux résultats obtenus aux enseignements sous pédagogie traditionnelle.

⁴⁰ La condition de normalité nécessaire pour l'application d'un test t de Student n'était clairement pas remplie :

Tests de normalité
p-valeur

| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
|-----------------------------------|--------------|------------------|------------|-------------|
| Résultats approche traditionnelle | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 |

Dans un test de normalité, les données sont normales si la p-valeur est supérieure au seuil de significativité. Le seuil de significativité est ici de 5%. Tous les tests montrent que la p-valeur est inférieure au seuil de significativité,

⁴¹ La p-valeur est <0,001 la p-valeur doit être inférieure au seuil de significativité pour qu'on puisse considérer que la différence observée est significative, ce qui est le cas.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

Ces résultats nous permettent de penser que notre hypothèse est validée : la pédagogie par les compétences améliore les résultats scolaires.

7.2.2. Interprétation

Les notes que les étudiants obtiennent dans les formations sous la pédagogie par les compétences sont significativement meilleures que les notes obtenues sous une pédagogie traditionnelle.

Dans notre recherche, l'apprentissage par problème, par projet, la simulation, les jeux de rôles et les études de cas sont les méthodes pédagogiques proposées aux étudiants dans les unités d'enseignement que nous avons retenues pour comparer les notes. Ce sont donc ces méthodes, qui n'apparaissent pas dans l'échantillon sous pédagogie traditionnelle, qui permettent une augmentation significative des notes obtenues. L'ensemble de ces méthodes emploie la pratique réflexive et la métacognition, qui sont des éléments de l'analyse de pratique. Cette dernière a été identifiée, dans notre recherche, comme un des facteurs susceptibles d'augmenter les résultats scolaires des étudiants. Elle permet l'amélioration des notes des étudiants car elle développe des stratégies cognitives et métacognitives d'apprentissage. Les stratégies métacognitives sont des stratégies permettant à l'étudiant d'évaluer ses manières d'apprendre, mais aussi d'identifier les apprentissages réalisés, la planification des actions à réaliser pour mener à bien une tâche et les réajustements potentiels (Barbeau et al., 1997 ; Boulet et al., 1996 ; Saint-Pierre, 1991, cité dans Larue, 2007). Les stratégies cognitives et métacognitives sont un soutien à l'apprentissage en profondeur plus efficace en formation (Biggs, 1987, cité dans Poumay, 2014). Pour plusieurs chercheurs, « l'enseignement des stratégies

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

surtout métacognitives est un facteur de soutien à la réussite » (Leamson et al., 2004 ; Romainville, 1993; Weinstein & Mayer, 1986, cités dans Larue & Hrimech, 2009, p. 9 ; Kember & Gow, 1994 ; Marton & Säljö, 1997, cités dans S. Dupont et al., 2015).

L'apprentissage en profondeur est possible grâce à l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives. Le recours à celles-ci est motivé par la poursuite de buts d'apprentissage nommés buts de maîtrise. Ces buts favorisent l'effort et « orientent les étudiants vers des approches d'apprentissage en profondeur » (Parent & Jouquan, 2013, p. 257). L'adoption de buts de maîtrise permet à l'étudiant de mieux comprendre, voire de savoir réutiliser les éléments nouveaux (Elliot et al., 1999, cités dans Berger, 2008, p. 155; Sarrazin et al., 2006). L'augmentation de notes que les étudiants ont obtenue en étant dans une pédagogie par les compétences, nous permet de croire que l'étudiant utilise des stratégies d'apprentissage en profondeur liées à l'adoption de buts de maîtrise. Les méthodes pédagogiques employant l'analyse de pratique seraient donc source d'apprentissage en profondeur.

Ce n'est pas le seul facteur qui permet cet apprentissage, le réalisme des situations lors des enseignements en est un autre. En effet, le réalisme des situations donne du sens aux apprentissages de l'étudiant (Parent & Jouquan, 2013; Pelaccia et al., 2008). Il crée des liens plus explicites entre les connaissances déclaratives et les connaissances d'action et favorise la compréhension et l'appropriation (Parent & Jouquan, 2013, p. 259).

Enfin, les méthodes pédagogiques employées dans les enseignements pris en compte dans notre recherche, permettent la verbalisation des stratégies cognitives. Cette verbalisation par l'apprenant favorise un

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

sentiment d'efficacité personnelle augmentée. Un sentiment d'efficacité personnelle élevé est un facteur de réussite scolaire (Bandura, 2003). En effet, les apprenants ayant un fort sentiment d'efficacité se fixent des objectifs pédagogiques plus élevés que les autres. La théorie du sentiment d'efficacité personnelle permet de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les méthodes employées dans une pédagogie par les compétences sont susceptibles de faire augmenter les résultats scolaires des étudiants.

7.2.3. Discussion

Notre enquête montre que les étudiants obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'ils sont soumis à une pédagogie par les compétences comparativement à une pédagogie traditionnelle. Notre étude corrobore les résultats de Crowe et al. (2013) qui indiquent que les résultats obtenus avec les méthodes pédagogiques basées sur les compétences sont meilleurs que ceux des méthodes pédagogiques traditionnelles.

L'analyse de pratique en formation est une source de réussite pour l'étudiant. Elle est travaillée de manière beaucoup plus intensive, depuis la mise en œuvre de la pédagogie par les compétences dans les formations sanitaires et sociales, lors des apprentissages par problème, par projet, lors des analyses de situation demandées dans le portfolio (validant en partie le stage), lors des groupes d'analyse de pratique. Ces éléments contribuent à la réussite de l'étudiant. Ces résultats corroborent ceux trouvés à de nombreuses reprises dans les travaux de Phan (2006, 2008, 2010, cité dans S. Dupont et al., 2015, p. 116).

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

Notre recherche montre que le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur favorisant les résultats scolaires, c'est également ce qui est relevé par Bandura (1991) ; Robbinset al. (2004) ; Pintrich et De Groot (1990) ; Schunk et al. (2008) cités dans S. Dupont et al. (2015, p. 116), lorsqu'ils écrivent que les étudiants montrant une confiance dans leur capacité à réussir des activités obtiennent des performances plus élevées.

Cependant, les résultats d'autres recherches comparant des groupes d'étudiants sous approche traditionnelle et sous apprentissage par problème ne sont pas en adéquation avec les nôtres. Par exemple, les études menées par Eck (2002, cité dans Larue, 2007, p. 23) et Cartier (1997, cité dans Larue, 2007) expliquent qu'il n'y a pas de différence significative, entre les groupes traditionnels et les groupes en apprentissage par problème, pour ce qui a trait au développement de stratégies cognitives d'élaboration. Ce point pourrait être divergent par rapport à notre enquête mais ces résultats ne sont pas pleinement comparables, puisque l'étude de Eck ne compare que l'élaboration dans la stratégie cognitive. La stratégie cognitive emploie non seulement l'élaboration mais également l'organisation. Or, l'enquête de Eck reste muette sur les stratégies cognitives d'organisation.

7.2.4. Les implications et la portée des résultats

Les méthodes pédagogiques favorisant l'accroissement des résultats scolaires sont les méthodes utilisant l'analyse de pratique, la verbalisation des stratégies cognitives et le réalisme des situations.

L'ensemble de ces méthodes devrait particulièrement être travaillé en formation afin d'accroître la réussite académique de l'étudiant. Dans

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

ces méthodes, le rôle d'accompagnement du formateur ou du professionnel de terrain est essentiel à double titre. Il permet, conjointement, la verbalisation des stratégies cognitives de l'apprenant lors des analyses de pratique et l'augmentation de son sentiment d'efficacité grâce à l'emploi de la persuasion verbale. Le sentiment d'efficacité personnelle étant moteur dans la réussite de l'apprenant, le formateur ou le professionnel de terrain doivent y être particulièrement attentif. Les formateurs pourront favoriser le travail des étudiants en binôme, pour qu'un étudiant puisse en observer un autre. Ceci permet à l'observateur d'augmenter ses croyances en ses capacités grâce à l'apprentissage vicariant, source d'augmentation d'efficacité personnelle. Les formateurs devraient mettre l'accent sur des apprentissages collaboratifs.

Il serait intéressant de connaître quel type d'activité engendre le plus la réussite. Une fois cette activité identifiée, nous pourrions essayer de comprendre dans quelle mesure elle est plus propice à l'augmentation des résultats scolaires que les autres.

Ces résultats s'adressent, en premier lieu, aux formations sanitaires et sociales, puisque notre préoccupation était de montrer en quoi certaines méthodes pédagogiques pouvaient avoir des répercussions positives sur les résultats académiques. Cependant, nos résultats peuvent avoir un intérêt pour les formations sous approche traditionnelle qui souhaitent augmenter les résultats de leurs étudiants.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

7.3. L'effet de la pédagogie par les compétences sur l'insertion professionnelle

Dans un premier temps, nous allons exposer les procédures suivies pendant la phase pilote pour tester et améliorer le questionnaire, puis nous présenterons les résultats de l'enquête.

7.3.1. Procédures suivies pour l'enquête pilote

La phase pilote nous a permis de vérifier le champ couvert par le questionnaire et de voir si le questionnaire est fiable, si les questions sont cohérentes et intelligibles. Cette étude préalable était indispensable avant la mise en œuvre de l'enquête.

7.3.1.1. Vérification de la couverture du champ

Nous avons vérifié le champ dans la littérature et, de plus, interrogé cinq experts. Après avis de ces cinq experts, nous n'avons pas changé les questions initialement prévues.

7.3.1.2. Fiabilité du questionnaire

Pour cette enquête pilote, nous avons administré le questionnaire à 32 professionnels ayant encadré des jeunes diplômés de l'ancien et du nouveau programme. Ces professionnels ont répondu à un questionnaire original et un questionnaire parallèle, afin de voir si leurs résultats convergeaient. Ces questionnaires comportaient deux volets : le volet A portant sur les jeunes diplômés de l'ancien programme des

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

études, c'est-à-dire d'avant 2012, et le volet B relatif aux jeunes diplômés formés suivant une pédagogie orientée vers les compétences (nouveau programme des études, donc après 2012). Les questions des deux volets sont identiques afin de pouvoir réaliser un comparatif en termes d'autonomie et de capacité de transfert entre l'ancien et le nouveau programme des études⁴².

Les résultats obtenus sont présentés dans les tableaux 7.4 (pédagogie par compétences) et 7.5 (pédagogie traditionnelle)

Tableau 7.4 : Comparaison des moyennes obtenues dans le questionnaire initial et le questionnaire parallèle pour les questions sur l'autonomie et le transfert des connaissances sous la pédagogie par les compétences

| | Questions sur l'autonomie | Questions sur le transfert des connaissances |
|--|---|---|
| Moyennes de l'échantillon PC questionnaire initial | 53,04 | 52,76 |
| Moyennes de l'échantillon PC questionnaire parallèle | 56,85 | 61,51 |
| Test de comparaison des moyennes appliqué | Test du signe et test de Wilcoxon signé ⁴³ | Test du signe et test de Wilcoxon signé ⁴⁴ |

⁴² Annexe.

⁴³ Les échantillons étant appariés, la significativité des différences entre moyennes s'évalue au moyen du test t de Student pour échantillons appariés (ou du test du signe et test de Wilcoxon signé lorsque les conditions de validité du test de Student ne sont pas réunies). La condition de normalité nécessaire pour l'application d'un test t de Student n'était pas remplie ici :

Tests de normalité
p-valeur

| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
|--|--------------|------------------|------------|-------------|
| Echantillon PC questionnaire initial/questions sur l'autonomie | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 | <0,045 |

Dans un test de normalité, les données sont normales si la p-valeur est supérieure au seuil de significativité. Le seuil de significativité est ici de 5%. Tous les tests montrent que la p-valeur est inférieure au seuil de significativité, ce qui signifie que la condition de normalité n'est pas remplie.

⁴⁴ La condition de normalité nécessaire pour l'application d'un test t de Student n'était pas remplie :

Tests de normalité
p-valeur

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

| | Questions sur l'autonomie | Questions sur le transfert des connaissances |
|--|---------------------------|--|
| Seuil de significativité | 0,05 | 0,05 |
| p-valeur obtenue au test de Wilcoxon signé et de signé | <0,0001 | <0,0001 |
| Significativité de la différence entre moyennes | Significatif | Significatif |

Tableau 7.5 : Comparaison des moyennes obtenues dans le questionnaire initial et le questionnaire parallèle pour les questions sur l'autonomie et le transfert des connaissances sous approche traditionnelle

| | Questions sur l'autonomie | Questions sur le transfert des connaissances |
|--|---|---|
| Moyennes de l'échantillon AT questionnaire initial | 69,16 | 71,45 |
| Moyennes de l'échantillon AT questionnaire parallèle | 73,02 | 72,65 |
| Test de comparaison des moyennes appliqué | Test du signe et test de Wilcoxon signé ⁴⁵ | Test du signe et test de Wilcoxon signé ⁴⁶ |

| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
|---|--------------|------------------|------------|-------------|
| Echantillon PC questionnaire parallèle/questions sur le transfert des connaissances | 0,000 | 0,000 | <0,0001 | 0,001 |

⁴⁵ La condition de normalité nécessaire pour l'application d'un test t de Student n'était pas remplie :

Tests de normalité
p-valeur

| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
|--|--------------|------------------|------------|-------------|
| Echantillon AT questionnaire initial/questions sur l'autonomie | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 |

Dans un test de normalité, les données sont normales si la p-valeur est supérieure au seuil de significativité. Le seuil de significativité est ici de 5%. Tous les tests montrent que la p-valeur est inférieure au seuil de significativité, ce qui signifie que la condition de normalité n'est pas remplie.

⁴⁶ La condition de normalité nécessaire pour l'application d'un test t de Student n'était pas remplie :

Tests de normalité
p-valeur

| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
|---|--------------|------------------|------------|-------------|
| Echantillon AT questionnaire initial/questions sur le transfert des connaissances | 0,001 | <0,0001 | <0,0001 | 0,370 |

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

| | Questions sur l'autonomie | Questions sur le transfert des connaissances |
|---|---------------------------|--|
| Seuil de significativité | 0,05 | 0,05 |
| p-valeur obtenue test du signe | 0,011 | 0,72 |
| p-valeur obtenue test de Wilcoxon signé | <0,0001 | 0,38 |
| Significativité de la différence entre moyennes | Significatif | Non Significatif |

Concernant les diplômés formés sous pédagogie par compétences, le score des questions sur l'autonomie est plus élevé dans le questionnaire parallèle que dans le questionnaire initial. Les tests du signe et de Wilcoxon signé montrent que cette différence est significative⁴⁷. La conclusion est la même lorsque nous comparons les réponses aux deux questionnaires concernant l'approche traditionnelle.

La moyenne obtenue pour les réponses aux questions portant sur le transfert des connaissances, dans le questionnaire de la pédagogie par les compétences, est plus élevée dans le questionnaire parallèle que dans le questionnaire initial. Les tests du signe et de Wilcoxon signé montrent que cette différence est significative, mais elle n'est pas significative lorsque nous comparons les réponses aux deux questionnaires concernant l'approche traditionnelle.

Au vu des résultats, le questionnaire initial et le questionnaire parallèle ne peuvent pas être considérés comme équivalents. L'analyse des réponses doit donc être prise avec précaution parce que le questionnaire ne peut être considéré comme fiable à ce stade. Des recherches ultérieures seront nécessaires pour l'améliorer. Pour le

Dans un test de normalité, les données sont normales si la p-valeur est supérieure au seuil de significativité. Le seuil de significativité est ici de 5%. Trois tests sur quatre montrent que la p-valeur est inférieure au seuil de significativité, ce qui signifie que la condition de normalité n'est pas remplie.

⁴⁷ La p-valeur est <0,0001. La p-valeur doit être inférieure au seuil de significativité de 0,05 pour qu'on puisse considérer que la différence observée est significative, ce qui est le cas ici.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

moment, nous allons quand même raisonner sur les données collectées au moyen du questionnaire initial.

7.3.1.3. Cohérence interne du questionnaire

Nous avons calculé l'alpha de Cronbach pour les deux volets du questionnaire et nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 7.6 : Calcul de l'Alpha de Cronbach (enquête pilote)

| | Questions 1 à 6 sur l'autonomie | Questions 7 à 9 sur le transfert de connaissances |
|--|---------------------------------|---|
| Alpha de Cronbach pour le volet A du questionnaire (étudiants formés sous pédagogie traditionnelle) | 0,928 | 0,909 |
| Alpha de Cronbach pour le volet B du questionnaire (étudiants formés sous pédagogie par compétences) | 0,922 | 0,94 |

La cohérence est établie si l'alpha est supérieur à 0,7. Nous en concluons que la cohérence interne des deux thématiques est établie.

7.3.1.4. Intelligibilité du questionnaire

Nous avons réalisé le test de Flesch pour le questionnaire et nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 7.7 : Test de Flesch (enquête pilote)

| Indice de Flesch | Nb de mots / phrases | Nb de syllabes / mots | Niveau stylistique | Niveau scolaire |
|------------------|----------------------|-----------------------|--------------------|-----------------|
| 24,24 | 14 | 1,99 | Très complexe | Universitaire |

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

L'indice de Flesch est égal à 24,24, ce qui signifie qu'il n'est pleinement compréhensible que par un public ayant une formation de niveau universitaire. Or, c'est bien le cas du public cible de notre enquête, composé de professionnels ayant un niveau scolaire correspondant à bac+3, voire plus pour les infirmiers de spécialités. Ce test confirme donc que le niveau stylistique et scolaire du questionnaire est en adéquation avec le niveau du public cible.

7.3.2. Description des données de l'enquête définitive

L'administration du questionnaire s'est effectuée par le biais de la plateforme en ligne Limesurvey comme initialement prévu, mais, par ailleurs, il a aussi été fait recours aussi à une distribution via les réseaux sociaux. En effet, plusieurs directions d'établissement avaient donné leur aval pour la diffusion des questionnaires mais souhaitaient le faire au format papier. Les agents souhaitant répondre devaient alors recopier l'adresse du site internet du questionnaire sur papier, pour se connecter dans un second temps sur la plateforme Limesurvey. Cette méthode n'a permis d'obtenir que trop peu de réponses pour que les résultats soient significatifs. C'est pourquoi les réseaux sociaux et les réseaux professionnels ont été utilisés parallèlement pour diffuser le questionnaire. Pour parfaire le nombre de réponses, des questionnaires papier ont également été distribués dans les établissements de Limoges et de ses environs. Ainsi, 426 réponses ont été obtenues.

Un des principaux biais, des méthodes de diffusion utilisées, concerne la situation géographique des réponses. Beaucoup proviennent de Limoges et de ses environs, quant aux réponses en ligne, elles ne précisent pas la région d'origine.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

Enfin, il est possible que la contrainte temporelle ait limité le nombre de réponses, l'enquête ayant été réalisée pendant l'été, correspondant à une période de congés annuels et d'effectifs réduits.

7.3.2.1. Résultats statistiques

Tableau 7.8 : Comparaison des résultats (en moyenne) : étudiants formés sous pédagogie par les compétences et étudiants formés sous approche traditionnelle

| | Questions sur l'autonomie | Questions sur le transfert des connaissances |
|----------------------------------|----------------------------|--|
| Moyennes de l'échantillon AT | 71,13 | 72,24 |
| Moyennes de l'échantillon PC | 53,05 | 53,87 |
| Différence des moyennes (AT-PC) | 18,08 | 18,37 |
| Test de comparaison des moyennes | Mann-Whitney ⁴⁸ | Mann-Whitney ⁴⁹ |

⁴⁸ La condition de normalité nécessaire pour l'application d'un test t de Student n'était pas remplie :

Tests de normalité

p-valeur

| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
|--|--------------|------------------|------------|-------------|
| Echantillon AT/questions sur l'autonomie | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 |

Dans un test de normalité, les données sont normales si la p-valeur est supérieure au seuil de significativité.

Le seuil de significativité est ici de 5%. Tous les tests montrent que la p-valeur est inférieure au seuil de significativité, ce qui signifie que la condition de normalité n'est pas remplie.

⁴⁹ La condition de normalité nécessaire pour l'application d'un test t de Student n'était pas remplie :

Tests de normalité

p-valeur

| | Shapiro-Wilk | Anderson-Darling | Lilliefors | Jarque-Bera |
|---|--------------|------------------|------------|-------------|
| Echantillon AT/questions sur le transfert | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 | <0,0001 |

Dans un test de normalité, les données sont normales si la p-valeur est supérieure au seuil de significativité.

Le seuil de significativité est ici de 5%. Tous les tests montrent que la p-valeur est inférieure au seuil de significativité, ce qui signifie que la condition de normalité n'est pas remplie.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

| | Questions sur l'autonomie | Questions sur le transfert des connaissances |
|---|---------------------------|--|
| Seuil de significativité | 0,05 | 0,05 |
| p-valeur obtenue | <0,0001 | <0,0001 |
| Significativité de la différence entre moyennes | Significatif | Significatif |

Selon l'opinion des tuteurs, la pédagogie par les compétences n'augmente pas l'autonomie des jeunes diplômés. La moyenne obtenue aux questions sur l'autonomie est plus élevée dans l'échantillon Traditionnel que dans l'échantillon PC. Le test de Mann-Whitney montre que cette différence est significative⁵⁰.

Les tuteurs pensent également que la pédagogie par les compétences n'a pas amélioré les capacités de transfert de connaissances des jeunes diplômés. La moyenne obtenue aux questions sur le transfert des connaissances est plus élevée dans l'échantillon Traditionnel que dans l'échantillon PC. Le test de Mann-Whitney montre que cette différence est significative⁵¹.

7.3.2.2. Grille d'analyse de la question ouverte

Pour réaliser l'analyse sémantique de la question ouverte du questionnaire, nous avons préalablement défini les théories et les concepts auxquels se réfèrent le transfert et l'autonomie, afin d'établir des grilles de référence. Ces grilles nous serviront pour analyser le corpus dont nous disposons.

⁵⁰ La p-valeur est de 0,0001 la p-valeur doit être inférieure au seuil de significativité de 0,05 pour qu'on puisse considérer que la différence observée est significative, ce qui est le cas.

⁵¹ La p-valeur est de 0,0001 la p-valeur doit être inférieure au seuil de significativité de 0,05 pour qu'on puisse considérer que la différence observée est significative, ce qui est le cas.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

Le transfert prend appui sur les connaissances antérieures, d'où l'importance de la théorie constructiviste et notamment les travaux de Piaget sur l'assimilation et l'accommodation. « Assimiler c'est intégrer des nouvelles données extérieures à soi et se les approprier pour faire face à une nouvelle situation réelle (comprendre) ; accommoder c'est faire évoluer ses propres outils de connaissance pour les adapter à une situation réelle (inventer) » (Parent & Jouquan, 2013, p. 256).

Le transfert nécessite l'engagement de la part du jeune diplômé dans cette démarche. Il s'appuie sur les caractéristiques individuelles du jeune diplômé (sentiment d'efficacité, implication, motivation), sur les caractéristiques environnementales (soutien des pairs, des supérieurs, temps d'encadrement, support matériel) et sur les caractéristiques de la formation (dispositifs pédagogiques propices à l'apprentissage du transfert). Pour prendre en compte les caractéristiques individuelles, environnementales et de formation, nous prendrons appui sur la taxonomie de Baldwin et Ford (1988, cités dans Devos & Dumay, 2006) qui regroupe les antécédents du transfert selon trois catégories : les facteurs relatifs à l'environnement de travail, à la formation et à l'individu. Notre corpus devrait faire apparaître ces trois catégories d'indicateurs, ceux relatifs à l'environnement (la récompense intrinsèque et extrinsèque suite au transfert, la disponibilité des ressources nécessaires suite au transfert, le soutien du supérieur, le soutien des pairs); ceux relatifs à la formation (les dispositifs pédagogiques favorisant le transfert) et, enfin, ceux concernant l'individu (le caractère consciencieux, les habiletés cognitives, la motivation à transférer, le sentiment d'efficacité personnelle envers l'apprentissage, la formation et le transfert, l'engagement, l'implication envers le travail).

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

Le cadre théorique de l'autonomie se réfère au socioconstructivisme, avec la zone proximale de développement (Vygotski), aux interactions sociales (médiation), au concept de métacognition et de pratique réflexive, à la théorie sociocognitiviste (Bandura) qui prend en compte non seulement l'individu, mais aussi l'environnement et le contexte.

Dans la théorie socioconstructiviste, un des éléments essentiels représente les interactions sociales et la place qui leur est accordée dans l'apprentissage. Pour devenir autonome, la présence et l'étayage d'une personne plus compétente est nécessaire. Cet étayage se manifeste de façon prédominante dans la zone proximale de développement (Vygotski).

L'autonomie s'acquiert aussi avec l'emploi de la métacognition et de la pratique réflexive. Les processus métacognitifs rendent possible la sélection des stratégies cognitives permettant la résolution d'un problème, mais également la construction de nouvelles stratégies, en fonction de la situation, des ressources disponibles et des expériences antérieures, lorsque l'activité à réaliser présente des similitudes (Pennequin et al., 2010, cités dans Gravel, 2012, p. 27).

La théorie sociocognitiviste vient compléter la compréhension du concept d'autonomie. L'individu apprend en interaction avec son environnement et en fonction de son comportement.

Pour pouvoir devenir autonome, l'apprenant passe par plusieurs étapes décrites dans le modèle de Pintrich (2000, cité dans Gravel, 2012). Ces étapes sont la planification, le suivi, le contrôle et la réaction/ réflexion.

Suite à nos réflexions sur les références théoriques à prendre en compte pour les concepts de transfert des connaissances et

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

d'autonomie, nous avons décliné le tableau suivant qui nous servira de trame de lecture et d'interprétation pour les réponses obtenues de la part des professionnels de terrain.

Tableau 7.9 : Grille d'analyse de la question ouverte

| Thèmes | Sous-thèmes |
|----------------------------|--|
| Transfert de connaissances | <ul style="list-style-type: none"> -posséder des connaissances -savoir identifier les éléments similaires entre les diverses situations de soins rencontrées -confiance en soi -sentiment de compétence -implication/ investissement/ l'envie -encadrement |
| L'autonomie | <ul style="list-style-type: none"> -anticipation/ planification/ organisation/ contrôle/ réajustement (capacité d'auto-évaluation) -capacité à demander de l'aide de l'équipe -capacité d'analyse -capacité à repérer ses erreurs -utilisation de la pratique réflexive |

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

Tableau 7.10 : Réponses des professionnels de terrain à la question ouverte de l'enquête sur l'insertion professionnelle⁵²

| Réponses des professionnels encadrant les jeunes diplômés | Nombre d'occurrences (Nombre de répondants : 360) |
|--|--|
| Ils ont des difficultés à faire les liens entre la théorie et la pratique | 136 |
| Ils sont moins autonomes | 126 |
| Ils sont moins aptes à transférer leurs connaissances | 72 |
| Manque de diversité des lieux de stage avec l'allongement de la durée des stages | 29 |
| Ils ont moins de connaissances | 24 |
| Ils ont un manque d'organisation dans les soins | 20 |
| Ils ont plus de connaissances qu'avant | 16 |
| Ils sont moins investis | 16 |
| Les jeunes diplômés présentent un manque de prise d'initiative | 12 |
| Ils ont des difficultés dans l'anticipation des soins | 10 |
| Diminution de la qualité de l'encadrement durant les stages | 10 |
| Les mises en situations professionnelles ⁵³ (MSP) étaient nécessaires pour apprendre l'organisation des soins, de la planification et de la démarche de soins (compréhension de la situation) | 10 |
| Ils réalisent moins la planification des soins car il n'y a plus de mise en situation professionnelle | 9 |
| Difficulté à faire des liens dans l'analyse | 9 |
| Le manque d'évaluation (note de stage et mise en situation professionnelle) les rend moins constant dans leur travail et moins investi | 9 |
| Le parcours de stage n'est pas équivalent pour tous les étudiants ce qui entraîne des disparités lors de la prise de fonction | 7 |

⁵² Question : Pensez-vous que le passage à l'approche compétences a rendu les jeunes diplômé-e-s davantage autonomes et aptes à transférer leurs connaissances ? Ou au contraire les a rendu-e-s moins autonomes et moins aptes à transférer leurs connaissances ? Ou bien l'approche compétences a-t-elle eu un autre effet, et dans ce cas lequel ? Ou bien a-t-elle été sans effet ?

⁵³ La mise en situation professionnelle est une évaluation clinique

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

| | |
|---|---|
| Ils n'ont pas assez confiance en eux en étant jeunes diplômés | 7 |
| Les jeunes diplômés présentent un défaut d'analyse des situations de soins | 5 |
| Les encadrants sont mal formés depuis la réforme, on ne leur a pas expliqué sur le terrain | 5 |
| Ils sont moins rigoureux | 4 |
| Les MSP leur permettaient de faire des recherches personnelles plus approfondies et ainsi faire les liens entre théorie et pratique | 4 |
| Les professionnels relèvent un manque d'encadrement lors des stages | 3 |
| Peu de tuteur sur les terrains pour encadrer | 3 |
| Les jeunes diplômés ont une bonne réflexivité sur leurs propres compétences et sont plus réflexifs | 3 |
| Ils s'adaptent moins aux différents contextes de soins | 3 |
| Les MSP permettaient de travailler à la fois le transfert et l'autonomie | 3 |
| Les MSP les obligeaient à avoir un investissement en stage | 3 |
| Ils ne s'aperçoivent pas de leurs erreurs | 2 |
| Les jeunes diplômés sont plus à l'aise pour analyser les situations de soins | 2 |
| Les étudiants ne profitent pas de leur stage étant fixés seulement sur la validation des compétences de leur portfolio ce qui entraîne des lacunes lors de la prise de fonction | 2 |
| Les jeunes diplômés sont entraînés à la pensée réflexive | 2 |
| Leurs recherches personnelles sont plus approfondies | 2 |
| Ils approfondissent moins leurs recherches | 2 |
| Quand il y a une erreur ils sont plus dans la fuite | 1 |
| Le rallongement du temps de stage est propice aux apprentissages | 1 |

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

| | |
|--|---|
| Le rallongement du temps de stage est propice à la construction identitaire du futur professionnel | 1 |
| Peu d'encadrement lors de la prise de poste | 1 |
| Désintérêt des professionnels pour les nouveaux diplômés (portfolio et système de compétences) | 1 |
| Les jeunes diplômés manquent de réflexivité | 1 |
| Ils ne veulent pas de l'aide des anciens, ils savent tout | 1 |
| Ils ont une grande confiance en eux | 1 |

7.3.3. Interprétation

Les résultats de notre recherche suggèrent que les jeunes diplômés sous la pédagogie par les compétences transfèrent moins bien leurs connaissances et sont, aussi, moins autonomes que les jeunes diplômés sous l'approche traditionnelle.

Notre enquête relève en premier lieu la difficulté pour les jeunes diplômés de faire les liens entre la théorie et la pratique.

La mise en lien entre la théorie et la pratique nécessite, comme prérequis, d'avoir des connaissances, ce qui n'est pas le cas de tous les jeunes diplômés, et, pour ceux qui les possèdent, cette mise en lien n'est pas si évidente. Pour permettre le transfert, les ressources sont nécessaires mais ne suffisent pas. Le transfert implique une mise en lien des connaissances enseignées antérieurement et des situations dans lesquelles le jeune diplômé est amené à les employer (Meirieu & Develay, 1996). C'est cette mise en lien qui est signalée par les professionnels de terrain comme faisant défaut au jeune diplômé sous

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

approche compétences. Plusieurs interprétations sont possibles concernant ce manque de lien.

La première serait liée aux difficultés inhérentes à l'encadrement des étudiants puis, ensuite, des jeunes diplômés. Le jeune diplômé a besoin de l'aide d'une personne plus expérimentée pour faire les liens, celle-ci jouant le rôle de médiateur entre les différents aspects de la situation à prendre en compte et l'aidant à les mettre en relation.

La deuxième difficulté serait liée au manque d'analyse, de la part du jeune diplômé, des différents aspects de la situation. Le jeune diplômé n'est pas en capacité de décontextualiser puis recontextualiser ce qu'il a vu dans d'autres situations. Ce manque de lien marque un défaut d'analyse clinique professionnelle et de réflexivité. Normalement, la prise de poste « vise la consolidation des compétences construites en formation initiale » (Piot, 2015, p. 104), nous pouvons donc logiquement penser que ce problème provient de la formation initiale. Elle n'a pas permis à l'apprenant de développer cette capacité à faire des liens. Ce défaut de mise en lien est peut-être dû aux dispositifs de formations. Les formateurs ne travaillent peut-être pas assez l'autonomie et ne mettent pas suffisamment en évidence le transfert lors de leurs enseignements. Ce manque de lien doit se travailler en amont, durant la formation, pour que le jeune professionnel soit en capacité de réaliser les transferts de manière plus aisée lors de sa prise de fonction.

Une autre interprétation possible, de cette difficulté à faire les liens, réside dans le fait que l'approche compétences a supprimé les « mises en situations professionnelles » (MSP). La MSP était une épreuve pratique, notée, sur le terrain. Il était demandé à l'étudiant de prendre en soins un certain nombre de patients, un formateur et un

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

professionnel de terrain l'évaluaient lors de la réalisation de soins techniques et sur la présentation d'une démarche de soins. Cette épreuve durait environ deux heures. C'était l'occasion pour les évaluateurs de percevoir si l'étudiant était capable de faire les liens entre les divers éléments des situations de soins rencontrées. Avec le nouveau programme, les MSP n'existent plus. L'histoire récente des formations sanitaires et sociales suggère que cette suppression s'expliquerait par le caractère chronophage de l'activité dans un contexte de rationalisation des ressources. Les formateurs ont toujours la possibilité d'aller sur le terrain réaliser des analyses de pratiques auprès des étudiants en stage. Après cette visite de stage, le formateur et le professionnel de terrain font un retour à l'étudiant en lui pointant ses points forts et ses points faibles. La MSP était obligatoire deux fois par an. La visite de stage varie en fonction des besoins de l'étudiant et des attentes des lieux de stage, sans qu'une fréquence ne soit préconisée par les textes officiels. Les professionnels soulèvent le fait que cette MSP étant notée, elle obligeait les étudiants à s'investir en stage, même si ce dernier n'était pas à leur convenance. De plus, la note encourageait l'étudiant à réaliser plus de recherches concernant les pathologies, les traitements associés, les facteurs de risque et de façon plus approfondie. Les MSP permettaient également de voir si l'étudiant était capable d'organiser, de planifier, de prioriser les soins à réaliser. Elles mettaient en évidence la pratique réflexive de l'apprenant.

La dernière explication, susceptible d'apporter des réponses au déficit de liens entre la théorie et la pratique, réside dans le fait que la durée des stages a augmenté avec le nouveau programme, mais, en conséquence, l'étudiant voit moins de lieux de stages. Par exemple, au lieu de 5 semaines en dermatologie et 5 semaines en néphrologie, l'étudiant aura 10 semaines en service de médecine d'une même

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

spécialité. La moins grande diversité des lieux de stages est perçue comme un frein, l'étudiant n'ayant pas la possibilité d'appréhender des situations de soins variées, sources d'apprentissage.

Par ailleurs, cette difficulté à transférer leurs connaissances peut venir du manque d'investissement ou d'implication personnelle des jeunes diplômés sur le lieu de travail. L'investissement est une des caractéristiques personnelles favorisant le transfert (Herold et al., 2002, p. 854, cités dans Devos & Dumay, 2006, p. 24), sans laquelle celui-ci est donc plus difficile à effectuer. Cet élément fait partie d'une des caractéristiques personnelles à prendre en compte pour que le transfert puisse se réaliser dans le milieu professionnel. Ce manque d'implication est relevé à la fois par la littérature et par les professionnels de terrain.

Une autre hypothèse, de ce manque de transfert, est liée au fait que les jeunes diplômés ne sont pas assez soutenus par leurs pairs. Le questionnaire, réalisé auprès des professionnels de terrain, montre un défaut d'encadrement, de leur part, envers les jeunes diplômés. Le transfert est de meilleure qualité lorsque le jeune diplômé est soutenu par ses pairs au niveau environnemental (Huczynski & Lewis, 1980 ; Facticeau et al., 1995 ; Bates et al., 2000 ; Cromwell & Kolb, 2004, cités dans Devos & Dumay, 2006), ce qui semble-t-il, n'est pas le cas. La réalisation du transfert semble donc plus difficile. Le manque d'encadrement, ressenti actuellement dans les services, est donc un élément de compréhension de ce défaut de capacité de transfert de la part du jeune diplômé. Ce manque d'encadrement est également une entrave à l'autonomie. L'autonomie ne s'acquiert qu'avec le soutien d'une personne plus compétente et grâce aux interactions qui en découlent. C'est la première phase d'autonomisation selon Morin (1997, cité dans Gravel, 2012, p. 23), elle est appelée « l'auto-

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

initiation » et se présente au commencement d'une nouvelle situation. Pour devenir autonome, il faut être en contact avec ceux qui le sont, c'est-à-dire des professionnels plus expérimentés, pour les observer et, au final, reproduire leurs façons de faire. Par la suite, les autres phases de l'autonomisation amènent le jeune diplômé à intégrer ces différentes manières de procéder aux siennes.

Le jeune diplômé n'est donc pas en capacité de s'autonomiser pleinement. La mise en place de la pédagogie par les compétences aurait dû s'accompagner, plus systématiquement, de la nomination de tuteurs dédiés sur les lieux de stage, en amont de cette acquisition du diplôme. Les réponses obtenues suggèrent que le nombre de tuteurs serait insuffisant. Ce sont des infirmiers ayant eu le plus souvent une formation au tutorat, mais qui ne sont pas détachés des soins, et cumulent donc leur rôle de soignant et celui d'encadrant à la fois. L'encadrement demande du temps, temps que les tuteurs ne peuvent pas accorder de façon optimale aux étudiants en stage. Cette contrainte économique explique peut-être en partie les difficultés qu'éprouvent, par la suite, les jeunes diplômés.

Le transfert s'appuie sur les familles de situations qui, bien que différentes, possèdent des structures communes. Une compétence se définit à l'intérieur d'une famille de situation, grâce à celle-ci l'apprenant est préparé au transfert (B. Rey et al., 2006). Les difficultés de transfert, mises en avant par cette recherche, laissent à penser que les jeunes diplômés ne perçoivent pas de façon pertinente l'étendue des familles de situations (B. Rey et al., 2006). Les référentiels ne délimitent pas celles-ci et il y a fort à penser que ce travail, autour des familles de situations, n'est pas réalisé de façon pertinente dans tous les établissements de formation. Cette recherche nous fait prendre conscience de la nécessité d'engager un travail dans cette direction.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

7.3.4. Discussion

L'enquête de terrain met en évidence un manque de capacité de transfert de la part des jeunes diplômés. Ce phénomène n'a rien de surprenant. Lorsque nous comparons nos résultats à ceux de la littérature, ce constat est en parfaite adéquation avec les diverses études sur le sujet (Kontoghiorghes, 2004 ; Larose et al. , 2002, cités dans Harvey & Barras, 2008). Ces études mettent en évidence le faible taux de transfert qui avoisine seulement les 15%.

Notre recherche montre que les professionnels de terrain pensent que le transfert de connaissances et le développement de l'autonomie, des jeunes diplômés, sont rendus difficiles en raison du manque d'encadrement de leur part. En effet, le soutien du jeune diplômé est un facteur favorisant le transfert et l'autonomie. C'est ce que montre l'étude réalisée par Martin (2010, cité dans Taktek, 2017, p. 526) lorsqu'il écrit que le transfert de connaissances peut être amélioré par le soutien des pairs. Brunot et Grosjean (1999, cités dans Gravel, 2012, p. 43) font la même constatation concernant le besoin d'aide et le développement de l'autonomie. Pour devenir autonome, le jeune diplômé a besoin, à un moment donné de sa prise de fonction, de demander l'aide d'un pair ou d'un supérieur plus compétent. Ces auteurs font référence au développement de l'autonomie dans la zone proximale de développement du jeune professionnel. Le manque d'encadrement, lors des stages, représente une entrave au transfert et au développement de l'autonomie des jeunes diplômés.

Il existe cependant des divergences entre les résultats de notre enquête et la littérature, notamment en ce qui concerne l'analyse de pratique comme vecteur de transfert et d'autonomie. Poumay et al. (2017, p. 215) indiquent que les anciens programmes des études,

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

structurés à partir d'une division par champs disciplinaires, mettent en exergue le peu de transférabilité des apprentissages. Selon Perrenoud (2000) et Tozzi (2012), la pédagogie par les compétences, en ayant recours à l'analyse de pratique et à la pratique réflexive, a pour effet de favoriser le transfert des connaissances. Toutefois, notre recherche ne va pas dans ce sens et tendrait à suggérer que l'analyse de pratique et la pratique réflexive ne suffisent pas et doivent être complétées par un travail et des dispositifs spécifiquement destinés à éduquer au transfert et à l'autonomie. Rendre les encadrants plus disponibles pour les apprenants et restaurer les MSP sont des exemples d'actions complémentaires nécessaires.

7.3.5. Les implications et la portée des résultats

Le transfert de connaissances et l'autonomie sont rendus possibles, lors de la prise de fonction des jeunes diplômés, grâce à l'emploi de la métacognition et de la pratique réflexive en formation. Or, force est de constater que les jeunes diplômés sous la pédagogie par les compétences sont moins aptes à transférer leurs connaissances et moins autonomes que les jeunes diplômés sous approche traditionnelle. Ce constat nous indique, qu'en formation, les dispositifs en faveur du transfert ne sont pas suffisamment explicites pour l'apprenant puisqu'il n'est pas en capacité de faire les liens entre la théorie et la pratique, une fois diplômé. Un travail doit être mené dans les instituts pour remédier à ce problème. Les jeunes diplômés doivent être capables, lors de leur prise de fonction, d'exercer un jugement critique indispensable à la fois pour l'autonomie et pour le transfert. Les formateurs doivent repenser les dispositifs de formation pour retravailler le transfert et l'autonomie.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

Ce travail autour du transfert incombe aux formateurs et aux professionnels de terrain. Ces derniers ont un rôle crucial qui s'est trouvé amplifié par la mise en œuvre de la pédagogie par les compétences. Ils travaillent comme tuteur auprès des étudiants pour les amener progressivement à devenir des jeunes professionnels autonomes et capables de transférer leurs connaissances sur les lieux de stages. A l'institut de formation, ce sont les formateurs qui prennent le relais. Cela implique un partenariat très poussé entre les professionnels, les formateurs et, bien évidemment, les étudiants. Chaque situation didactique doit faire l'objet d'une analyse de situation afin d'en identifier les invariants, les savoirs, les savoir-faire. Les professionnels de terrain accorderont un soin particulier aux situations emblématiques proposées aux apprenants et les formateurs les utiliseront pour réaliser des analyses de pratiques. Professionnels et formateurs œuvreront de concert pour choisir les plus judicieuses des situations, pour permettre aux étudiants d'acquérir un maximum de compétences, indispensables pour faire preuve d'une plus grande autonomie dans les soins et favoriser le transfert de connaissances.

Les professionnels, ayant répondu aux questionnaires, nous ont aussi fait part des difficultés d'encadrement que certains considèrent comme étant à l'origine du manque d'autonomie et de transfert du jeune diplômé sous approche compétences. La transformation liée aux réformes des formations sanitaires et sociales touche, à la fois, les instituts et les lieux de stage. La réforme des études d'infirmière prévoyait normalement la mise en place de tuteurs dans les unités de soins. Le constat actuel est que toutes les unités de soins ne sont pas dotées de tuteurs. Les contraintes économiques ne permettent pas actuellement de détacher un tuteur dans chaque unité, mais si les établissements faisaient ce choix, la prise de fonction des diplômés en serait renforcée et mieux adaptée, et la qualité des soins améliorée.

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

Dans la pédagogie par les compétences, la capacité à faire des liens est particulièrement travaillée lors des situations d'intégration. Celles-ci ont pour objectifs de permettre à l'étudiant de repérer les liens entre les cours, les compétences et les situations de la vie professionnelle, d'intégrer les ressources utiles à la situation, de se préparer aux situations professionnelles et/ou de stages, de montrer l'étendue des ressources et compétences mises en œuvre et d'émettre un jugement critique sur la démarche employée, ainsi que sur le résultat obtenu. Ce manque de lien, pointé par les professionnels lors de la prise de fonction du jeune diplômé, interroge la formation sur sa capacité à élaborer des situations d'intégration qui permettent aux étudiants d'organiser leurs connaissances et d'intégrer les ressources. Les formateurs, au vu des résultats de cette enquête, doivent retravailler les situations d'intégration, en formation, afin de mieux favoriser la mise en lien de la part des étudiants. Les situations d'intégration doivent permettre à l'étudiant de se préparer aux situations professionnelles. Or, le manque de lien, relevé par les professionnels de terrain, laisse à penser que ces situations d'intégration mériteraient d'être pensées et élaborées entre les professionnels de terrain et les formateurs, ce qui n'est actuellement pas toujours le cas. Un travail en étroite collaboration est à prévoir pour que les situations d'intégration travaillées sur les lieux de formation deviennent de véritables atouts pour le transfert des connaissances sur le terrain.

Comme l'écrivent Poumay et al. (2017, p. 183), « les multiples exigences de l'adoption de la pédagogie par les compétences et le fait que les transformations qu'elles entraînent sont de nature paradigmatique nécessitent un accompagnement par une personne crédible sur le plan pédagogique », ce qui suscite un autre questionnement en lien avec la mise en application de la pédagogie par les compétences. Lorsque la réforme des études a été appliquée en

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

2009, les formateurs n'étaient pas (ou peu) formés à la logique compétences. Ils ont mis en place la réforme sans toujours avoir eu une formation préalable. La mise en œuvre de cette réforme demanderait à être accompagnée par un expert extérieur à la formation (Poumay et al., 2017) ou par le biais de formations à la logique compétences pour l'ensemble de l'équipe. Il en est de même pour les professionnels de terrain qui ne sont pas forcément familiarisés avec la pédagogie par les compétences.

Une des solutions envisageables, pour que l'intégration des jeunes diplômés sous une pédagogie par les compétences soit la plus optimale possible, serait de mettre en place un système de mentorat à son entrée en fonction. La prise de poste des jeunes diplômés leur demande de s'adapter au mieux aux exigences techniques, matérielles et humaines du monde du travail, ce qui est la première facette de l'intégration. La seconde facette réside dans la construction identitaire du jeune professionnel, laquelle demande du temps et de s'intégrer à la culture professionnelle. Le mentorat, dans sa conception de l'accompagnement professionnel et personnel, nous paraît être le type d'accompagnement susceptible de répondre aux mieux aux attentes et besoins des jeunes diplômés. De plus, le concept de mentorat mentionne cette relation très privilégiée en termes de temps et de proximité entre les deux protagonistes. La mise en œuvre de cette relation serait un point fort pour permettre au jeune diplômé de prendre confiance en lui et, par la même occasion, d'augmenter son auto-efficacité personnelle.

Il serait intéressant d'interroger les jeunes diplômés pour mettre en relation leur ressenti et ceux des professionnels de terrains. Il faudrait également aller interroger la formation et les dispositifs mis en place pour accompagner le transfert par les formateurs. Dans notre enquête,

Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée

nous avons surtout mis en évidence les facteurs environnementaux. Pour compléter cette enquête, il serait intéressant d'interroger les jeunes diplômés et d'analyser la manière dont la formation, dans les instituts, prépare au transfert.

Nos résultats s'adressent à la fois aux institutions des formations sanitaires et sociales et aux établissements de soins. L'amélioration du transfert des connaissances et de l'autonomie passe par ces deux entités et intéresse de façon très prégnante les établissements de soins. Comme nous l'avons montré, le transfert prend ses sources au niveau individuel, environnemental et dans la formation. Pour faire progresser le transfert, il s'agit donc de porter une attention particulière sur l'environnement et la formation, aspects plus facilement modifiables que le niveau individuel.

Conclusion

Chapitre 8 : CONCLUSION

Cette thèse analyse les apports de la pédagogie par les compétences dans les formations sanitaires et sociales, en comparaison avec les démarches pédagogiques mises en œuvre dans le programme des études précédant les réformes des formations sanitaires et sociales. Ce travail cherche à savoir si la pédagogie par les compétences améliore la motivation, les résultats scolaires et l'insertion professionnelle.

Cette recherche s'appuie sur le concept de compétence, dont la définition est l'aptitude à mobiliser un ensemble de ressources en vue de traiter avec succès des situations-problème. La manière de traiter la situation-problème avec succès s'appuie sur la pratique réflexive telle qu'elle a été définie par Schön.

Pour comprendre les effets de la pédagogie par les compétences sur la motivation, les résultats scolaires et l'insertion professionnelle, nous avons choisi d'analyser cette pédagogie à travers le prisme de plusieurs théories. Tout d'abord, celle du constructivisme et, notamment, les apports de Piaget (assimilation/ accommodation) ; puis celle du socioconstructivisme, avec le rôle primordial des interactions sociales, de la zone proximale de développement et de la médiation; enfin, la théorie sociocognitiviste avec, notamment, les apports de Bandura concernant le sentiment d'efficacité personnelle ; les apports de la théorie de l'autodétermination ; de la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985) et de la théorie des buts et de la perspective future.

Conclusion

Ces théories nous ont aidée à identifier trois hypothèses de recherches concernant notre travail.

La pédagogie par les compétences, en laissant une certaine latitude décisionnelle à l'apprenant, en utilisant des situations d'apprentissage complexes et réalistes, améliore la motivation de l'étudiant.

La pédagogie par les compétences, en s'appuyant sur l'analyse de pratique, la verbalisation des stratégies cognitives et le réalisme des situations, améliore les résultats scolaires.

La pédagogie par les compétences, parce qu'elle emploie la métacognition, la pratique réflexive, le sentiment d'efficacité personnelle, la médiation, améliore l'autonomie et la capacité de transfert des connaissances du jeune diplômé lors de sa prise de poste.

Pour vérifier de manière empirique ces hypothèses, nous avons mis en œuvre trois enquêtes de terrain. Pour évaluer la motivation, nous nous sommes appuyée sur le questionnaire de Vallerand et al.. Nous l'avons ensuite administré à deux groupes d'étudiants, un groupe suivant une formation sous une pédagogie par les compétences et un second groupe suivant une pédagogie plus traditionnelle. L'enquête sur les résultats scolaires a été réalisée grâce à l'analyse des notes d'étudiants sous une pédagogie par les compétences en comparaison avec des notes d'étudiants sous une pédagogie plus traditionnelle.

Enfin, la dernière enquête a été réalisée à partir d'un questionnaire auprès des professionnels de terrain, comprenant deux volets. Le premier volet concernait la cotation de l'autonomie et du transfert des connaissances pour les jeunes diplômés d'avant 2012, c'est-à-dire avant la réforme des études, et le second volet était pour les jeunes

Conclusion

diplômés depuis la réforme des études infirmières. Les professionnels devaient coter l'autonomie et le transfert des connaissances des jeunes diplômés de 0 à 100 et répondre à une question ouverte expliquant le choix de leur cotation.

8.1. Les principaux résultats et leur portée

A notre connaissance, aucune étude n'avait exploré la pédagogie par les compétences sur ces trois points.

Deux enquêtes sur trois montrent que la pédagogie par les compétences a des effets bénéfiques mesurables. La première enquête identifie une amélioration significative de la motivation extrinsèque des étudiants. La deuxième montre une amélioration significative de leurs résultats scolaires. En revanche, la troisième enquête montre que la pédagogie par les compétences n'a pas eu les effets escomptés sur l'autonomie et le transfert des connaissances des jeunes diplômés. Nous allons successivement reprendre ces trois points.

L'enquête sur la motivation montre que la pédagogie par les compétences augmente la motivation de l'apprenant et nous montrons que cette valeur ajoutée se situe précisément dans les secteurs de la motivation extrinsèque par régulation identifiée (MEID), de la motivation extrinsèque par régulation externe (MERE) et de l'amotivation (AMOT). La pédagogie par les compétences ne fait pas moins bien que l'approche traditionnelle en matière de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque à régulation introjectée (MEIN) et en moyenne générale (IGM).

Conclusion

La pédagogie par les compétences a également un effet positif sur les résultats scolaires, comme en témoigne notre deuxième enquête.

Les données de l'enquête sur les résultats scolaires montrent que, par comparaison avec les pédagogies traditionnelles, la pédagogie par les compétences augmente significativement les résultats scolaires.

En revanche, les effets positifs de la pédagogie par les compétences (telle que pratiquée actuellement) concernant l'autonomie et le transfert de connaissances lors de l'insertion professionnelle, restent à démontrer. L'enquête sur l'opinion des professionnels de terrain montre que ces derniers considèrent que la pédagogie par les compétences n'augmente pas les capacités d'autonomie et de transfert de connaissances du jeune diplômé.

L'ensemble de ces résultats ont un intérêt pour les formations sanitaires et sociales et pour les établissements de santé. Nos résultats soulignent les lacunes de la pédagogie par les compétences en matière de préparation à l'autonomie et au transfert de connaissances.

8.2. Les limites de nos recherches

Notre recherche nous permet de détailler les différentes composantes de la motivation (intrinsèque, extrinsèque et amotivation), mais elle ne permet pas de distinguer si la motivation vient des méthodes pédagogiques employées ou si elle est liée à la personne du formateur. Certaines qualités du formateur, telles que son enthousiasme, sa capacité relationnelle avec les étudiants, participent à la motivation des étudiants (Tremblay-Wragg et al., 2018). Bujold et Saint-Pierre (1996, cités dans Tremblay-Wragg et al., 2018) signalent que la qualité de la

Conclusion

relation affective entre formateurs et étudiants joue un rôle sur la motivation et sur le plaisir d'apprendre.

Le style du formateur est également un facteur pouvant influencer la motivation en formation. Ces styles sont qualifiés de soutenant ou contrôlant (Reeve, 2002, cité dans Sarrazin et al., 2006). Une prochaine recherche pourrait s'intéresser plus précisément aux styles, dans le but d'identifier ce qui, chez le formateur, peut influencer la motivation de l'apprenant.

Notre deuxième enquête porte sur les résultats scolaires et non sur la réussite scolaire, puisque nous n'avons pas pris en compte l'ensemble des notes de la formation. Comme nous l'avons signalé dans notre travail, nous avons pris en considération 25% seulement des notes théoriques dans notre enquête. Il serait intéressant de pouvoir approfondir notre enquête, en la complétant avec une autre portant sur l'ensemble de la formation, ce qui nous permettrait de valider nos résultats sur l'ensemble des notes d'un cursus de formation et, ainsi, pouvoir confirmer ou non les effets bénéfiques de la pédagogie par les compétences, à la fois sur les résultats scolaires et sur la réussite scolaire.

Nous avons évalué, par le biais d'un questionnaire, l'autonomie et la capacité de transfert des jeunes diplômés. Cependant, nous nous rendons compte que nous n'avons pas déterminé, pour les professionnels, ce que nous entendions par « jeune » diplômé. Notre enquête a manqué de précision. Pendant combien de mois un diplômé est-il considéré comme « jeune » ? Les professionnels n'ont peut-être pas tous considéré le même laps de temps pour déterminer si un diplômé avait encore le qualificatif de jeune ou non. Peut-être que certaines réponses des professionnels ont pu être biaisées du fait de

Conclusion

ce manque de précision. Nous pourrions envisager de réitérer cette enquête en précisant, au préalable pour les professionnels, ce point et comparer si les résultats sont identiques ou s'ils évoluent.

8.3. Les recommandations pour la pratique

Nos résultats nous permettent de formuler plusieurs recommandations à adopter, à la fois par les formateurs et les professionnels de terrain, pour accroître la motivation, l'augmentation des résultats scolaires et l'insertion professionnelle des jeunes diplômés.

Ces trois enquêtes nous ramènent à un constat : les apprenants ou jeunes diplômés apprennent grâce à l'aide et à l'étayage de personnes plus expérimentées. Les formateurs et les professionnels de terrain ont donc un rôle central et prépondérant dans la formation des professionnels de santé.

La recommandation la plus pertinente à nos yeux est liée à l'encadrement des étudiants et des jeunes professionnels. Cet encadrement, qu'il soit effectué par les formateurs ou les professionnels de terrain, doit permettre à l'apprenant d'augmenter son sentiment d'efficacité personnelle. Ce dernier joue un rôle de premier plan à la fois sur la motivation de l'apprenant, sur ses résultats scolaires et sur l'augmentation de son autonomie. Le style soutenant doit être particulièrement employé par les formateurs, pour mettre l'apprenant dans les conditions les plus favorables possibles à l'apprentissage de la confiance en lui et de son autonomie.

La formation infirmière s'effectue, à parts égales, entre les instituts de formation et le milieu professionnel. Un véritable travail de partenariat

Conclusion

doit être mené, afin que les instituts de formation connaissent le potentiel d'apprentissage des stages et qu'ils puissent donner à leurs étudiants des travaux leur permettant de faire le lien entre les enseignements de l'institut et les pratiques du lieu d'exercice professionnel. Les analyses de situation présentes dans le portfolio, que doivent impérativement rendre les étudiants au retour de stage, sont certainement sous-investies par les formateurs. Le transfert des connaissances passe par elles, en mobilisant des savoirs enseignés pour analyser les situations professionnelles rencontrées en stage. Ces analyses devraient faire l'objet de plus d'attention dans les instituts de formation. La formation s'effectuant à 50% en stage, les professionnels de terrain devraient posséder des compétences en ingénierie didactique, ce qui n'est pas toujours le cas. Une formation au tutorat obligatoire pourrait remédier à cet écueil. Cette formation devrait présenter ce qu'est l'approche compétences, les divers rôles du tuteur mais, à notre sens, elle ne peut être efficace que si elle va bien au-delà de ces simples aspects. Cette formation devrait prévoir des contenus substantiels, concernant les méthodes pédagogiques adéquates au développement des compétences sur le terrain et sur le positionnement du tuteur lors du stage. Les tuteurs apparaissent comme des pivots indispensables au bon déroulement de la formation et de la prise de fonction des jeunes diplômés.

Un travail plus rapproché, entre les formateurs des instituts et les professionnels de terrain, permettrait de monter des situations didactiques plus pertinentes, avec, à la fois, des activités productives nécessaires dans la réalisation des soins et des activités constructives décryptées conjointement par le terrain et par les formateurs. Cette accentuation de la collaboration irait dans le sens d'une meilleure articulation entre formation/ emploi et une optimisation de l'alternance intégrative. Ce travail en étroite partenariat ne peut se faire qu'avec

Conclusion

l'implication conjointe des formateurs et des professionnels de terrain. Les formateurs devraient, malgré la suppression des MSP, s'impliquer très fortement lors des stages des étudiants, en travaillant avec le milieu professionnel.

Le travail en étroite collaboration entre les instituts et les lieux de stages paraît essentiel au vu de ces trois recherches. Le portfolio est le document qui fait le lien entre ces deux pôles. Nous avons mis en avant qu'il était source de motivation pour les étudiants et qu'il leur permettait de travailler leur métacognition, ainsi que leur capacité d'analyse lors des analyses de situations qu'ils doivent rendre à l'issue des stages. Cet outil doit donc retenir toute notre attention comme élément central de communication, entre les instituts et le milieu professionnel, et comme élément d'apprentissage de l'étudiant.

Le point faible de la pédagogie par les compétences, telle qu'appliquée jusqu'ici dans les formations sanitaires et sociales que nous avons examinées, réside dans le manque de lien entre la théorie et la pratique. Dans les instituts, ce problème pourra être travaillé plus particulièrement lors des unités d'intégration. Ces dernières, présentes en fin de semestre, devront être repensées pour aider les étudiants à mieux comprendre les liens attendus lors des démarches de soins, les situations de soins utilisées lors des unités d'intégration étant le reflet de situations cliniques que l'on peut trouver sur le terrain.

Références bibliographiques

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acker, F. (2008). Formation universitaire et recherche infirmière : un chantier pour la profession, la santé et la société ? *Recherche en soins infirmiers*, (93), 122-124.
- Agulhon, C., & Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques. *Recherche et formation*, (22), 21-34.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles: Editions De Boeck université.
- André, J. (2005). *Éduquer à la motivation: cette force qui fait réussir*. Paris:L'Harmattan
- Annoot, E. (2018). Introduction. In D. Adé & T. Piot, *La formation entre universitarisation et professionnalisation*. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Astolfi, J.-P. (2002). *L'école pour apprendre*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Aubret, J. (2009). Sens et pratiques de l'accompagnement des adultes dans les démarches de validation de l'expérience. *Recherche et formation*, (62), 25-38.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Barès, F., & Persson, S. (2011). Le coaching comme révélateur du potentiel entrepreneurial. *Revue internationale de psychosociologie*, XVII(42), 179-196.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs » pistes de réflexion. *Puzzle*, (26), 4-14.
- Beckers, J., & al. (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Berger, J.-L. (2008). *Motivation, métacognition et aptitudes cognitives chez les apprenants de la formation professionnelle initiale*. Université de Genève, Genève. Consulté à l'adresse <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:633>
- Bernatchez, P.-A., Cartier, S. C., Bélisle, M., & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26, 1-21.

Références bibliographiques

- Berton, J. (2010). L'analyse de la pratique: produire de l'expérience instruite. *Forum*, (130), 28-32.
- Bérubé, P. (2006). *Un dispositif de mentorat et la construction d'une communauté d'apprentissage : expériences provenant de sept commissions scolaires québécoises* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec. Consulté à l'adresse Accès via Archimède <http://www.theses.ulaval.ca/2006/23695>
- Biemans, H., & Poell, R. (2003). Investigating competence-based VET in the Netherlands: backgrounds, pitfalls and implications. Présenté à ECER Conference, Hambourg: EERA.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Boiché, J., & Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique : une étude prospective sur six mois. *Psychologie Française*, (52), 417-430.
- Boissart, M. (2013). *Le référentiel de formation infirmier: un levier de la professionnalisation*. Rueil-Malmaison: Lamarre.
- Boissart, M. (2017). *La formation infirmière à l'ère de l'universitarisation: ingénieries, enjeux et défis de professionnalisations*. Noisy-Le-Grand: SETES éditions.

Références bibliographiques

- Boru, J.-J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre. *Recherche & formation*, 22(1), 99-114.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières, Motivational profiles of learning according to gender and school matter. *Enfance*, 58(4), 395-409.
- Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et formation*, (54), 135-149.
- Bourdoncle, R. (2009). L'universitarisation. Structures, programmes et acteurs. In R. Etienne, *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (p. 17-28). De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/l-universite-peut-elle-vraiment-former-les-enseign--9782804107512-page-17.htm>
- Bourgeois, É. (2011). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire... In É. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (p. 23-39). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É., & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bourreau, J.-P., & Sanchez, M. (2007). L'éducation à l'autonomie. *Les cahiers pédagogiques*, (449).

Références bibliographiques

- Boutin, G., & Julien, L. (2000). *L'Obsession des compétences: son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bowen, F., Chouinard, R., & Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(1), 49-70.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bruner, J. S. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Capelier, F. (2010). Réformer la formation pour une plus grande reconnaissance du secteur social. *Les cahiers Dynamiques, 48*(3), 24-32.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris: Dunod.
- Cateau, C. (2009). Réussir la mise en oeuvre de la réforme de la formation infirmière. *Soins, (735)*, 42-44.
- Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie, (172)*, 15-28.

Références bibliographiques

- Chauvigné, C., & Lenoir, Y. (2010). Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage. *Recherche et formation*, (64), 9-14.
- Cheminat, A. (2018). La professionnalisation des filières universitaires: de la création des IUT au LMD. In N. Mohib & S. Guillon, *La professionnalisation en débat* (p. 107-124). Bruxelles: Peter Lang.
- Cherqui-Houot, I. (2009a). Référentiel d'activités. In J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (p. 194-195). Toulouse: ERES.
- Cherqui-Houot, I. (2009b). Référentiel de compétences. In J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (p. 200-201). Toulouse: ERES.
- Chow, A. Y. M., Lam, D. O. B., Leung, G. S. M., Wong, D. F. K., & Chan, B. F. P. (2011). Promoting Reflexivity among Social Work Students: The Development and Evaluation of a Programme. *Social Work Education*, 30(2), 141-156.
- Ciudad-Gomez, A. (2011). Design Of The Accounting Course Focusing On The Development Of Competences. *Journal of International Education Research (JIER)*, 7(5), 15-22.
- Connolly, C., McKenna, V., & Hodgins, M. M. (2011). Usefulness of a competency-based reflective portfolio for student learning on a Masters Health Promotion programme. *Health Education Journal*, 70(2), 170-175.

Références bibliographiques

- Cornford, I. R. (2000). Competency-Based Training: Evidence of a Failed Policy in Training Reform. *Australian Journal of Education, 44*(2), 135-154.
- Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie, 147*(1), 107-128.
- Coudray, M.-A., & Gay, C. (2009). La Formation infirmière rénovée: une ouverture, des opportunités. *Soins, (735)*, 36-39.
- Coudray, M.-A., Gay, C., & Berland, Y. (2009). *Le défi des compétences: comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Coulet, J.-C. (2010). La « référentialisation » des compétences à l'école, conceptions et mises en oeuvre. *Recherche et formation, 2*(64), 47-62.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence: un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain, 74*(1), 1-30.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie, (154)*, 97-110.
- Crahay, M., & Dutrévis, M. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck.

Références bibliographiques

- Crowe, T., Kelly, P., Pepper, J., McLennan, R., Deane, F., & Buckingham, M. (2013). Service based internship training to prepare workers to support the recovery of people with co-occurring substance abuse and mental health disorders. *Faculty of Social Sciences - Papers, 11(2)*, 269-280.
- Cuyvers, G. (2009). Evolving to competence based Social Work training. *Revistas - Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, (16)*, 29-42.
- Darnon, B., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année psychologique, 105(1)*, 105-131.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire: un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie, 3(172)*, 5-13.
- De Terssac, G. (2012). Autonomie et travail. In A. Jobert, A. Mias, M. Lallement, & A. Bevort, *Dictionnaire du travail* (p. 47-53). Paris: Quadrige.
- De Vecchi, G. de, & Carmona-Magnaldi, N. (2003). *Faire construire des savoirs*. Paris: Hachette éducation.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et

Références bibliographiques

- la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49(1), 24-34.
- Del Rey, A. (2012). Le succès mondial des compétences dans l'éducation: histoire d'un détournement. *Rue Descartes*, 1(73), 7-21.
- Devos, C., & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, (12), 9-46.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Doly, A.-M. (1997a). *Métacognition et médiation*. Clermont-Ferrand: CNDP, Centre régional de documentation pédagogique d'Auvergne.
- Doly, A.-M. (1997b). Métacognition et médiation à l'école. In M. Grangeat & P. Meirieu, *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 17-61). Paris: ESF.
- Doly, A.-M. (2006). La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en oeuvre à l'école. In G. Toupiol, *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (p. 84-124). Paris: Retz.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en*

Références bibliographiques

- éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Doudin, P.-A., Martin, D., & Albanese, O. (2001). *Métacognition et éducation: aspects transversaux et disciplinaires*. Berne: P. Lang.
- Dugué, E. (1999). La logique de la compétence: le retour du passé. *Education permanente*, 3(140), 7-18.
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 18(6), 93-110.
- Dupont, J.-P., Carlier, G., Gérard, P., & Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, (73), 1-32.
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (191), 105-136.
- Dutrénit, J.-M. (2000). Evaluation de la compétence sociale de l'utilisateur chaînon manquant entre marginalité et intégration. *Les Cahiers de l'Actif*, 288-291, 179-199.
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In *The Blackwell handbook of*

Références bibliographiques

- mentoring: A multiple perspectives approach* (p. 7-20). Malden: Blackwell Publishing.
- Fablet, D. (2007). Présentation. La formation des travailleurs sociaux: nouvelles approches. *Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 40(1), 7-12.
- Faingold, N. (1996). Explicitation de pratiques tutorales et formation de formateurs. *Recherche & formation*, 22(1), 81-97.
- Fenouillet, F., Marro, C., Meerschman, G., & Roussel, F. (2009). Motivations autodéterminées et lecture. *Enfance*, (4), 397-422.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257-274.
- Fourdrignier, M. (2008). Universités et formations au social : une nouvelle donne en France ? *Pensée plurielle*, (17), 101-111.
- Fourdrignier, M. (2010). Modalités de stage et formations du travail social. *Les Cahiers Dynamiques*, (48), 41-48.

Références bibliographiques

- Fourdrignier, M. (2012). L'alternance dans les formations sociales. *Education permanente*, (190), 91-102.
- Fourdrignier, M. (2013). Le site qualifiant, une modalité de la gouvernance des stages dans le travail social. In V. De Briant & D. Glaymann, *Le stage. Formation ou exploitation?* (p. 201-216). Rennes: Presse Universitaire de Rennes.
- Frenay, M., & Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. In É. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (p. 123-136). Paris: Presses Universitaires de France.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*(5), 91-116.
- Gangani, N., McLean, G. N., & Braden, R. A. (2006). A Competency-Based Human Resource Development Strategy. *Performance Improvement Quarterly*, 19(1), 127-139.
- Geay, A. (2016). L'alternance comme processus de professionnalisation: implications didactiques. In R. Wittorski, *La professionnalisation en formation* (p. 74-87). Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Gehart, D. (2011). The core competencies and MFT education: Practical aspects of transitioning to a learning-centered,

Références bibliographiques

- outcome-based pedagogy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(3), 344-354.
- Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3), 13-33.
- Gérard, F.-M. (2008a). diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation. *Actualité de la formation permanente*, (211), 13-23.
- Gérard, F.-M. (2008b). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: nécessités théoriques et exigences du terrain. In M. Ettayebi, R. Opertti, & P. Jonnaert, *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 167-183). Paris: L'harmattan.
- Grangeat, M., Meirieu, P., & Develay, M. (1997). *La métacognition: une aide au travail des élèves*. Paris: ESF.
- Gravel, M.-E. (2012). *L'efficacité des moyens mis en place par des enseignantes du deuxième cycle du primaire pour développer l'autonomie de leurs élèves* (Mémoire de master). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gremmo, M.-J. (2007). La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme. In E. Prairat, *La médiation: problématique, figures, usages* (p. 65-78). Nancy:

Références bibliographiques

- Presses Universitaires de Nancy. Consulté à l'adresse
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00613738>
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion, 24*(3), 175-213.
- Guay, M.-M. (2002). Quelques précisions...le mentorat versus le coaching. *Revue échange, 16*(3), 7-8.
- Harvey, L., & Barras, D. (2008). Transfert des compétences et construction d'un langage d'action en situation de compagnonnage professionnel en soins infirmiers. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(3), 665-687.
- Héraud, J.-L., & Prouchet, M. (1999). *Penser pour apprendre: regard critique sur l'éducation cognitive à l'école*. Paris: Hatier.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique, (39)*, 1-34.
- Hirtt, N. (2010). En Europe, les compétences contre le savoir. *Le monde diplomatique*, p. 22-23.
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec: Presses universitaires du Québec.
- Jaeger, M. (2012). *L'articulation du sanitaire et du social*. Paris: Dunod.

Références bibliographiques

- Johnson, B. W. (2003). A Framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics and Behavior, 13*(2), 127-151.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences: un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck université.
- Jonnaert, P., & Masciotra, D. (2004). *Constructivisme: choix contemporains*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Kerzil, J. (2009). Performance. In J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (p. 170-171). Toulouse: ERES.
- Kiffer, S., & Tchibozo, G. (2013). Developing the Teaching Competences of Novice Faculty Members: A Review of International Literature. *Policy Futures in Education, 11*(3), 277-289.
- Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et métacognition dans la classe*. Montréal: Editions logiques.
- Larose, S. (2011). *les pratiques éducationnelles exemplaires en matière d'accompagnement individualisé en secondaire,*. Laval: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Larue, C. (2007). Les stratégies d'apprentissage d'étudiantes durant le travail de groupe dans un curriculum centré sur la résolution

Références bibliographiques

de problèmes. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 467-488.

Larue, C., & Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(25-2). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/ripes/221>

Le Boterf, G. (1998). Evaluer les compétences quels jugements? quels critères? quelles instances? *Education permanente*, (135), 143-151.

Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins cadres*, (41), 1-3.

Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Eyrolles.

Le Boterf, G. (2008). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'université: enjeux, craintes et modalités. *Actualité de la formation permanente*, (209), 49-55.

Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétence*. Paris: Eyrolles.

Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence : comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Paris: Eyrolles.

Références bibliographiques

- Legendre, M.-F. (2008). Chapitre 1. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur? In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus* (p. 27-50). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Lemaître, D., & Hatano, M. (2007). *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky & M. Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Leplay, E. (2009). Expérience professionnelle, savoirs et compétences quels rapports? *Forum*, (126), 5-9.
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle]. *Revue française de pédagogie*, 139(1), 131-153.
- Lhez, P., Millet, D., & Séguier, B. (2001). *Alternance et complexité en formation: éducation, santé, travail social*. Paris: S. Arslan.
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie*, 122(1), 121-161.

Références bibliographiques

- Loosli, C. (2016). Analyse du concept « approche par compétences ». *Recherche en soins infirmiers*, (124), 39-52.
- Lu, Y. E., Ain, E., Chamorro, C., Chang, C.-Y., Feng, J. Y., Fong, R., ... Yu, M. (2011). A New Methodology for Assessing Social Work Practice: The Adaptation of the Objective Structured Clinical Evaluation (SW-OSCE). *Social Work Education*, 30(2), 170-185.
- Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Les cahiers pédagogiques*, (320), 26-28.
- Malone, K., & Supri, S. (2012). A critical time for medical education: the perils of competence-based reform of the curriculum. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 17(2), 241-246.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles: De Boeck.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139(2), 65-86.
- Mayen, P. (2010). Les situations de travail. *Recherche et formation*, 64(2), 31-46.
- Mayen, P., & Métral, J.-F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (101), 183-197.
- McCrystle, S. W., Murray, L. M., & Pinheiro, S. O. (2010). Designing a Learner-Centered Geriatrics Curriculum for Multilevel Medical

Références bibliographiques

- Learners. *Journal of the American Geriatrics Society*, 58(1), 142–151.
- Meirieu, P., & Develay, M. (1996). Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue. Lyon: centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Lyon.
- Midy, F. (1996). *Validité et fiabilité des questionnaires d'évaluation de la qualité de vie: une étude appliquée aux accidents vasculaires cérébraux* (Rapport de recherche). Dijon: Laboratoire d'analyse et de techniques économiques.
- Mignon, J. (2012). *Etude longitudinale de la motivation d'étudiants universitaires de 1ère année* (Thèse en sciences agronomiques et ingénierie biologique). Université de Liège, Belgique.
- Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel. *Formation Emploi*, (114), 55-71.
- Monchatre, S. (2007). En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale? Réflexions à partir de l'expérience québécoise. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (99), 29-45.
- Monchatre, S. (2008). L'« approche par compétence » : technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec. *Net.Doc*, (36), 1-72.

Références bibliographiques

- Monchatre, S. (2009). Normalisation des compétences et rationalisation pédagogique. Le cas de la formation technique au Québec. *recherche en éducation*, (7), 41-53.
- Monguillon, D. (2009). Le nouveau référentiel de formation développe la posture réflexive de l'infirmière. *La revue de l'infirmière*, (153), 4-6.
- Morin, H. (1993). *Théorie de l'échantillonnage*. Sainte-Foy: les Presses de l'Université Laval.
- Mourral, I., & Millet, L. (1995). *Petite encyclopédie philosophique*. Paris: Editions universitaires.
- Mulcahy, D., & James, P. (2000). Evaluating the contribution of competency-based training: an enterprise perspective. *International Journal of Training and Development*, 4(3), 160-175.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755-770.
- Mura, L. (2010). La réforme des études d'infirmier, entre légitimité, volonté des acteurs et temps d'appropriation. *Soins Cadres*, 19(74), 45-48.
- Nendaz, M. R. (2004). Favoriser l'autonomie d'apprentissage. *Pédagogie Médicale*, 5(2), 72-74.

Références bibliographiques

- Noël-Hureau, E. (2004). Un concept polysémique: l'autonomie.
Recherche en soins infirmiers, (78), 59-70.
- OCDE. (2011). *La stratégie de l'OCDE sur les compétences*. Paris:
OCDE. Consulté à l'adresse
<http://www.oecd.org/fr/education/48128861.pdf>
- Oiry, E. (2005). Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ?
Revue française de gestion, 31(158), 13-34.
- Paravy, G., & Avanzini, G. (1996). *Médiation éducative et éducabilité cognitive: autour du PEI*. Lyon: Chronique Sociale.
- Parent, F. (2008). Chapitre 8. Formation, compétences et
constructivisme : le référentiel d'évaluation, outil de cohérence
dans les programmes de formation en santé. In G. Baillat, J.-M.
De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot, *Évaluer pour former* (p. 111-
139). De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse
[https://www.cairn.info/evaluer-pour-former-outils-dispositifs-
et-acteurs--9782804156619-p-111.htm](https://www.cairn.info/evaluer-pour-former-outils-dispositifs-et-acteurs--9782804156619-p-111.htm)
- Parent, F., & Jouquan, J. (2013). *Penser la formation des
professionnels de la santé: une perspective intégrative*.
Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Parent, F., & Jouquan, J. (2015). *Comment élaborer et analyser un
référentiel de compétences en santé ?* Louvain-la-Neuve: De
Boeck Supérieur.

Références bibliographiques

- Pascail, L. (2007). La démarche compétences : une prescription facultative? *Gérer et comprendre*, (88), 63-73.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139(2), 13-35.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (138), 9-17.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Education permanente*, (165), 29-46.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement: une nébuleuse. *Education permanente*, 153(4), 43-56.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: l'Harmattan.
- Pelaccia, T., Delplancq, H., Tribby, E., Leman, C., Bartier, J.-C., & Dupeyron, J.-P. (2008). La motivation en formation : une dimension réhabilitée dans un environnement d'apprentissage en mutation. *Pédagogie Médicale*, 2(9), 103-121.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis. *Pédagogie Collégiale*, 10(3), 5-16.
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur.

Références bibliographiques

- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education permanente*, 140(3), 123-144.
- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? Présenté à L'association de pédagogie collégiale, Montréal.
- Perrenoud, P. (2001a). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhuez, D. Millet, & B. Séguier, *Alternance et complexité en formation* (p. 10-27). Paris: Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2001b). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2001c). Evaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires. *Formation professionnelle suisse*, (4), 25-28.
- Perrenoud, P. (2005). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ? Présenté à Colloque de l'AIPU : L'enseignement supérieur au XXI^e siècle : de nouveaux défis à relever, Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... : Développer des compétences ou enseigner des savoirs ?* Paris: ESF.

Références bibliographiques

- Perret-Clermont, A.-N., Grossen, M., Nicolet, M., & Schubauer-Leoni, M. L. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern: P. Lang.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1975). *L'Équilibration des structures cognitives : Problème central du développement*. Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (2012). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piot, T. (2015). Les ressources mobilisées par les diplômés en soins infirmiers en début de carrière. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(4), 103-123.
- Piot, T. (2018). Les néo-professionnels infirmiers: d'une logique professionnelle à une logique universitarisée. In D. Adé & T. Piot, *La formation entre universitarisation et professionnalisation*. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Références bibliographiques

- Postiaux, N., Bouillard, P., & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université. Usages, rôles et limites. *Recherche et formation*, (64), 15-30.
- Postiaux, N., & Romainville, M. (2011). Compétences et professionnalisation. La compétence asservit-elle l'Université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique ? *Education & Formation*, (296), 45-55.
- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30-1). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/ripes/778>
- Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences: un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Prades, J.-L. (2012). « Formation en travail social, management et sujet concret » Où sont passées les sciences humaines ? *Nouvelle revue de psychologie*, 1(13), 209-225.
- Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(26), 515-544.
- Qribi, A. (2008). Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation. *Empan*, 70(2), 123-128.

Références bibliographiques

- Qribi, A. (2009). Alternance et accompagnement du stagiaire. Intérêt et portée de la clinique dans la formation des éducateurs spécialisés. *Empan*, 74(2), 155-161.
- Raucent, B., et al. (2010). *Accompagner des étudiants: quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en oeuvre?* Bruxelles: De Boeck.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Rayssiguier, Y., Jégu, J., & Laforcade, M. (2012). *Politiques sociales et de santé: comprendre et agir*. Rennes: Presses de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S., & Meirieu, P. (2006). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rey, O. (2008). De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. *Dossier d'actualité veille et analyses*, (34), 1-9.
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité veille et analyses*, (76), 1-18.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration: des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles: De Boeck.

Références bibliographiques

Roegiers, X. (2011). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*.

Bruxelles: DeBoeck.

Romainville, M. (2006). L'approche par compétences en Belgique francophone: où en est-on? *Les cahiers pédagogiques*, (439), 24-25.

Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 529-545.

Samurçay, R., & Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs? *Carrefours de l'éducation*, (9), 3-18.

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, (157), 147-177.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.

Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.

Schwebel, M., & Raph, J. (1976). *Piaget à l'école*. Paris: Denoël.

Selçuk, G. S. (2010). The effects of problem-based learning on pre-service teachers achievement, approaches and attitudes towards learning physics. *International Journal of Physical Sciences*, 5(6), 711-723.

Références bibliographiques

- Senécal, C., & Vallerand, R. (1999). Construction et validation de l'Échelle de motivation envers les activités familiales (ÉMAF), (49), 261-274.
- Sidambarompoullé, D., & Senteni, A. (2007). Professionnaliser la formation des étudiants en travail social. De l'apprentissage individualisé aux communautés d'apprenants. *Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 40(1), 29-45.
- Simon, E. (2009). Processus de conceptualisation d'« empathie ». *Recherche en soins infirmiers*, (98), 28-31.
- Smits, M., Sluijsmans, D., & Jochems, W. (2009). The Effects of a Competency-Oriented Learning Environment and Tutor Feedback on Students' Reflection Skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(5), 491-498.
- Stengel, R., & Vaisse, F. (2009). De l'Approche par contenu à celle par compétences. *Soins*, (735), 46-47.
- Stroobants, M. (1998). la production flexible des aptitudes. *Education permanente*, (135), 11-21.
- Taktek, K. (2017). L'apprenant au coeur du transfert des apprentissages : perspectives d'interventions pédagogiques dans le domaine de l'éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 514-542.

Références bibliographiques

- Talbot, M. (2009). Epiphany? A Case Study of Learner-Centredness in Educational Supervision. *British Journal of Guidance & Counselling, 37*(2), 195-206.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique-L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. In M. Poumay, J. Tardif, & F. Georges, *Organiser la formation à partir des compétences*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Tardif, J., Fortier, G., & Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière-éducation.
- Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique, (98)*, 4-7.
- Tchibozo, G. (2011). Emergence and Outlook of Competence-Based Education in European Education Systems: An Overview. *Education, Knowledge & Economy: A Journal for Education and Social Enterprise, 4*(3), 193-205.
- Tiwari, A., Chan, S., Wong, E., Wong, D., Chui, C., Wong, A., & Patil, N. (2006). The effect of problem-based learning on students' approaches to learning in the context of clinical nursing

Références bibliographiques

- education. *Nurse Education Today*, 26(5), 430-438.
- Touzani, M., Salaani T. (2000). Le processus de validation des échelles de mesure : fiabilité et validité. *Séminaire de Méthodologie de Recherche du LIGUE, Tunis*.
- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en philosophie ? *Rue Descartes*, 1(73), 22-51.
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C., & Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Etude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1), 1-22.
- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, Robert J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142-169.
- Vallerand, Robert J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., & Briere, N. M. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. *Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, (21), 323-349.
- Vallerand, Robert J., & Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females'

Références bibliographiques

- intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, (20), 239-250.
- Van der Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Compétences et enseignement supérieur professionnel: aujourd'hui et demain. *Revue européenne de formation professionnelle*, (40), 74-91.
- Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. Paris: La découverte.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- Vial, M., & Mencacci, N. (2004). La validation des acquis de l'expérience à l'université: une occasion de prendre en considération les savoirs informels. *Education permanente*, (159), 67-78.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : Sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, (110), 45-47.
- Viau, R., Joly, J., & Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: la Dispute

Références bibliographiques

- Weber, M.-T. (2009). L'approche par compétences. *Soins*, (734), 57-58.
- Weil-Barais, A., & Resta-Schweitzer, M. (2008). Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (42), 83-98.
- Wesselink, R., Dekker-Groen, A. M., Biemans, H. J. A., & Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), 813-829.
- Wesselink, R., Lans, T., Mulder, M., & Biemans, H. (2003). Competence-based education: an example from vocational practice. Présenté à ECER, Hambourg: EERA.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, (135), 57-69.
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). Paris: PUF.
- Wittorski, R. (2016). A propos de la professionnalisation. In R. Wittorski, *La professionnalisation en formation* (p. 63-74).

Références bibliographiques

Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Annexe

ANNEXE : QUESTIONNAIRES INITIAL ET PARALLELE DISPENSES AUX PROFESSIONNELS DE SANTE (ENQUETE PILOTE)

Annexe

Tableau des réponses au questionnaire initial volet A

| Participants | Question n°1 | Question n°2 | Question n°3 | Question n°4 | Question n°5 | Question n°6 | Question n°7 | Question n°8 | Question n°9 |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 | 80 | 75 | 90 | 90 | 70 | 65 | 75 | 75 | 80 |
| 2 | 75 | 80 | 80 | 75 | 75 | 70 | 85 | 85 | 80 |
| 3 | 70 | 80 | 80 | 70 | 80 | 80 | 80 | 70 | 70 |
| 4 | 80 | 75 | 80 | 90 | 85 | 80 | 85 | 90 | 80 |
| 5 | 70 | 70 | 70 | 60 | 60 | 40 | 60 | 70 | 60 |
| 6 | 80 | 80 | 80 | 90 | 80 | 70 | 100 | 100 | 80 |
| 7 | 70 | 80 | 70 | 80 | 80 | 70 | 80 | 70 | 70 |
| 8 | 80 | 70 | 80 | 70 | 70 | 60 | 70 | 70 | 70 |
| 9 | 80 | 80 | 70 | 90 | 90 | 70 | 80 | 80 | 80 |
| 10 | 90 | 70 | 70 | 60 | 60 | 50 | 70 | 60 | 50 |
| 11 | 40 | 60 | 40 | 50 | 50 | 50 | 60 | 80 | 70 |
| 12 | 70 | 80 | 70 | 80 | 70 | 80 | 80 | 80 | 80 |
| 13 | 45 | 60 | 40 | 50 | 35 | 40 | 60 | 60 | 60 |
| 14 | 60 | 60 | 50 | 50 | 50 | 40 | 50 | 50 | 40 |
| 15 | 60 | 70 | 70 | 90 | 90 | 70 | 80 | 70 | 70 |
| 16 | 80 | 80 | 90 | 90 | 80 | 70 | 70 | 70 | 70 |
| 17 | 20 | 50 | 50 | 50 | 40 | 50 | 80 | 80 | 60 |
| 18 | 70 | 70 | 80 | 90 | 70 | 80 | 80 | 90 | 80 |
| 19 | 70 | 70 | 60 | 60 | 50 | 30 | 50 | 60 | 40 |
| 20 | 80 | 80 | 70 | 80 | 80 | 70 | 80 | 60 | 60 |
| 21 | 70 | 60 | 80 | 90 | 90 | 90 | 50 | 70 | 60 |
| 22 | 80 | 50 | 50 | 80 | 80 | 50 | 80 | 90 | 90 |
| 23 | 85 | 85 | 90 | 90 | 90 | 85 | 90 | 90 | 90 |
| 24 | 80 | 80 | 70 | 70 | 70 | 60 | 80 | 80 | 70 |
| 25 | 50 | 60 | 60 | 40 | 40 | 40 | 50 | 70 | 50 |
| 26 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 70 | 80 | 70 | 70 |
| 27 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 |
| 28 | 40 | 50 | 50 | 60 | 30 | 40 | 60 | 50 | 50 |
| 29 | 75 | 75 | 65 | 80 | 75 | 80 | 85 | 80 | 75 |
| 30 | 70 | 60 | 70 | 60 | 60 | 70 | 70 | 60 | 60 |
| 31 | 70 | 70 | 80 | 90 | 80 | 40 | 70 | 50 | 60 |
| 32 | 80 | 75 | 75 | 85 | 85 | 70 | 85 | 85 | 85 |

Annexe

Tableau des réponses au questionnaire initial Volet B

| Participants | Question n°1 | Question n°2 | Question n°3 | Question n°4 | Question n°5 | Question n°6 | Question n°7 | Question n°8 | Question n°9 |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 | 65 | 50 | 60 | 60 | 40 | 30 | 50 | 55 | 45 |
| 2 | 65 | 75 | 65 | 65 | 80 | 60 | 75 | 75 | 75 |
| 3 | 70 | 60 | 60 | 60 | 50 | 60 | 50 | 50 | 60 |
| 4 | 60 | 75 | 65 | 75 | 75 | 70 | 60 | 80 | 70 |
| 5 | 50 | 70 | 50 | 40 | 40 | 40 | 50 | 50 | 50 |
| 6 | 80 | 60 | 60 | 70 | 70 | 70 | 90 | 80 | 80 |
| 7 | 60 | 60 | 60 | 60 | 50 | 60 | 50 | 60 | 50 |
| 8 | 60 | 50 | 80 | 70 | 70 | 60 | 80 | 60 | 50 |
| 9 | 50 | 60 | 50 | 30 | 30 | 30 | 50 | 40 | 30 |
| 10 | 70 | 70 | 70 | 60 | 60 | 50 | 70 | 60 | 50 |
| 11 | 30 | 30 | 50 | 50 | 30 | 30 | 50 | 60 | 50 |
| 12 | 60 | 60 | 50 | 50 | 50 | 50 | 60 | 50 | 50 |
| 13 | 35 | 60 | 35 | 60 | 50 | 35 | 35 | 35 | 50 |
| 14 | 50 | 40 | 50 | 40 | 30 | 30 | 40 | 40 | 40 |
| 15 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 70 | 80 | 70 | 70 |
| 16 | 80 | 70 | 70 | 50 | 50 | 70 | 60 | 50 | 60 |
| 17 | 50 | 50 | 40 | 60 | 40 | 50 | 60 | 60 | 70 |
| 18 | 40 | 70 | 50 | 70 | 60 | 60 | 60 | 70 | 80 |
| 19 | 70 | 70 | 60 | 60 | 50 | 30 | 50 | 60 | 40 |
| 20 | 30 | 30 | 10 | 30 | 30 | 30 | 20 | 10 | 0 |
| 21 | 40 | 70 | 30 | 30 | 20 | 20 | 60 | 60 | 50 |
| 22 | 80 | 80 | 60 | 80 | 80 | 50 | 80 | 80 | 90 |
| 23 | 40 | 30 | 50 | 50 | 30 | 40 | 50 | 50 | 50 |
| 24 | 60 | 70 | 70 | 60 | 40 | 20 | 40 | 40 | 50 |
| 25 | 30 | 30 | 50 | 30 | 30 | 30 | 30 | 50 | 40 |
| 26 | 40 | 50 | 50 | 60 | 60 | 50 | 30 | 30 | 30 |
| 27 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| 28 | 20 | 20 | 30 | 30 | 30 | 20 | 20 | 30 | 20 |
| 29 | 55 | 50 | 50 | 60 | 50 | 55 | 40 | 50 | 40 |
| 30 | 50 | 50 | 60 | 50 | 50 | 50 | 40 | 50 | 50 |
| 31 | 50 | 60 | 60 | 70 | 70 | 30 | 50 | 50 | 30 |
| 32 | 75 | 75 | 80 | 70 | 70 | 65 | 70 | 70 | 70 |

Annexe

Tableau des réponses au questionnaire parallèle volet A

| Participants | Question n°1 | Question n°2 | Question n°3 | Question n°4 | Question n°5 | Question n°6 | Question n°7 | Question n°8 | Question n°9 |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 | 13 | 14 | 12 | 10 | 12 | 12 | 12 | 15 | 10 |
| 2 | 14 | 14 | 16 | 15 | 15 | 15 | 15 | 17 | 16 |
| 3 | 15 | 16 | 15 | 16 | 15 | 16 | 14 | 14 | 13 |
| 4 | 9 | 15 | 15 | 16 | 15 | 14 | 16 | 15 | 16 |
| 5 | 12 | 13 | 13 | 12 | 14 | 10 | 14 | 15 | 11 |
| 6 | 18 | 14 | 16 | 17 | 16 | 15 | 18 | 18 | 14 |
| 7 | 14 | 15 | 14 | 14 | 15 | 14 | 14 | 15 | 14 |
| 8 | 17 | 16 | 15 | 15 | 17 | 14 | 16 | 16 | 15 |
| 9 | 17 | 18 | 15 | 15 | 17 | 14 | 17 | 18 | 15 |
| 10 | 17 | 18 | 17 | 18 | 18 | 17 | 18 | 18 | 17 |
| 11 | 8 | 10 | 10 | 11 | 10 | 10 | 10 | 16 | 14 |
| 12 | 16 | 16 | 14 | 17 | 16 | 15 | 16 | 15 | 14 |
| 13 | 9 | 15 | 15 | 15 | 15 | 14 | 15 | 14 | 15 |
| 14 | 8 | 12 | 14 | 13 | 14 | 11 | 12 | 15 | 12 |
| 15 | 15 | 15 | 17 | 16 | 18 | 14 | 15 | 17 | 14 |
| 16 | 16 | 15 | 17 | 17 | 17 | 16 | 16 | 16 | 14 |
| 17 | 16 | 14 | 14 | 17 | 15 | 14 | 14 | 15 | 13 |
| 18 | 18 | 14 | 16 | 15 | 17 | 14 | 15 | 15 | 16 |
| 19 | 17 | 18 | 14 | 17 | 18 | 16 | 15 | 16 | 13 |
| 20 | 17 | 14 | 15 | 16 | 17 | 16 | 16 | 16 | 15 |
| 21 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 14 | 16 | 15 | 14 |
| 22 | 17 | 15 | 15 | 16 | 19 | 18 | 16 | 17 | 13 |
| 23 | 18 | 14 | 16 | 19 | 16 | 18 | 14 | 15 | 14 |
| 24 | 15 | 15 | 17 | 15 | 15 | 15 | 17 | 17 | 12 |
| 25 | 10 | 12 | 11 | 8 | 8 | 8 | 11 | 13 | 10 |
| 26 | 14 | 14 | 14 | 15 | 14 | 15 | 16 | 14 | 10 |
| 27 | 17 | 16 | 15 | 15 | 14 | 16 | 15 | 15 | 14 |
| 28 | 10 | 10 | 11 | 12 | 9 | 9 | 12 | 10 | 10 |
| 29 | 15 | 16 | 15 | 16 | 14 | 15 | 12 | 12 | 15 |
| 30 | 12 | 14 | 14 | 14 | 13 | 14 | 14 | 12 | 12 |
| 31 | 15 | 17 | 16 | 16 | 18 | 14 | 15 | 17 | 15 |
| 32 | 16 | 13 | 15 | 15 | 14 | 14 | 15 | 16 | 15 |

Annexe

Tableau des réponses au questionnaire parallèle Volet B

| Participants | Question n°1 | Question n°2 | Question n°3 | Question n°4 | Question n°5 | Question n°6 | Question n°7 | Question n°8 | Question n°9 |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 | 9 | 15 | 8 | 10 | 6 | 8 | 8 | 10 | 10 |
| 2 | 13 | 15 | 15 | 14 | 12 | 13 | 14 | 15 | 15 |
| 3 | 13 | 16 | 14 | 15 | 12 | 14 | 13 | 14 | 11 |
| 4 | 7 | 14 | 13 | 13 | 13 | 12 | 14 | 12 | 11 |
| 5 | 10 | 13 | 11 | 11 | 11 | 9 | 12 | 13 | 10 |
| 6 | 17 | 12 | 16 | 15 | 15 | 14 | 18 | 18 | 12 |
| 7 | 12 | 12 | 11 | 11 | 12 | 11 | 12 | 11 | 11 |
| 8 | 8 | 11 | 10 | 8 | 14 | 8 | 13 | 15 | 13 |
| 9 | 8 | 12 | 12 | 10 | 8 | 12 | 15 | 15 | 10 |
| 10 | 15 | 17 | 14 | 13 | 15 | 10 | 15 | 16 | 13 |
| 11 | 7 | 7 | 10 | 10 | 7 | 8 | 10 | 10 | 10 |
| 12 | 11 | 10 | 12 | 10 | 10 | 11 | 14 | 11 | 12 |
| 13 | 8 | 14 | 14 | 13 | 14 | 14 | 14 | 14 | 11 |
| 14 | 8 | 14 | 13 | 12 | 10 | 9 | 12 | 15 | 10 |
| 15 | 8 | 15 | 15 | 12 | 10 | 11 | 15 | 17 | 10 |
| 16 | 13 | 15 | 15 | 15 | 13 | 16 | 13 | 13 | 12 |
| 17 | 12 | 12 | 13 | 6 | 10 | 10 | 14 | 15 | 13 |
| 18 | 13 | 13 | 14 | 12 | 12 | 11 | 12 | 14 | 12 |
| 19 | 11 | 11 | 14 | 5 | 5 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 20 | 8 | 10 | 10 | 5 | 14 | 9 | 13 | 15 | 13 |
| 21 | 6 | 12 | 8 | 12 | 12 | 12 | 12 | 11 | 12 |
| 22 | 12 | 14 | 14 | 10 | 11 | 14 | 12 | 12 | 15 |
| 23 | 12 | 12 | 13 | 9 | 7 | 13 | 13 | 13 | 12 |
| 24 | 12 | 15 | 14 | 10 | 12 | 15 | 12 | 12 | 12 |
| 25 | 7 | 7 | 10 | 8 | 8 | 7 | 7 | 10 | 10 |
| 26 | 14 | 14 | 10 | 12 | 10 | 12 | 12 | 14 | 10 |
| 27 | 11 | 11 | 12 | 10 | 11 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 28 | 6 | 6 | 7 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 29 | 12 | 12 | 12 | 12 | 13 | 15 | 13 | 11 | 12 |
| 30 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9 | 10 | 10 |
| 31 | 12 | 17 | 15 | 14 | 13 | 11 | 13 | 17 | 12 |
| 32 | 12 | 13 | 13 | 12 | 14 | 12 | 12 | 13 | 12 |

Table des matières

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|----|
| Chapitre 1 : Introduction | 17 |
| 1.1. Les origines de la question de recherche | 17 |
| 1.1.1. Les origines pédagogiques | 17 |
| 1.1.2. Les origines économiques | 19 |
| 1.1.3. Les origines politiques | 20 |
| 1.1.4. Les origines sociales | 21 |
| 1.1.4.1. Demande de reconnaissance professionnelle..... | 21 |
| 1.1.4.2. Mutations sociales | 23 |
| 1.2. Problématique | 23 |
| 1.2.1. La place accordée aux savoirs dans l'approche compétences | 24 |
| 1.2.2. Modifications des rôles des formateurs et des formés | 26 |
| 1.2.3. Les méthodes pédagogiques employées | 27 |
| 1.2.4. La place accordée aux stages dans le dispositif..... | 28 |
| 1.2.5. Les évaluations | 29 |
| 1.3. Les enjeux de la recherche | 29 |
| 1.3.1. Les enjeux pédagogiques..... | 30 |
| 1.3.2. Les enjeux économiques et d'employabilité..... | 33 |
| 1.3.3. Enjeu professionnel..... | 34 |
| 1.4. Les objectifs | 34 |
| 1.5. La méthodologie employée et les résultats escomptés | 35 |
| 1.6. Le plan de la thèse | 36 |
| Chapitre 2 : Cadrage contextuel | 37 |
| 2.1. Présentation des formations du sanitaire et du social | 38 |
| 2.1.1. Formations sanitaires | 38 |
| 2.1.2. Formations sociales..... | 56 |
| 2.2. L'évolution des formations sanitaires et sociales | 71 |
| 2.2.1. L'approche par compétences | 71 |
| 2.2.1.1. Complémentarité des milieux d'apprentissage..... | 72 |
| 2.2.1.2. Les outils de la formation par alternance..... | 73 |
| 2.2.2. L'alternance | 75 |
| 2.2.3. L'universitarisation..... | 76 |
| 2.2.4. L'interprofessionnalité | 79 |

Table des matières

| | |
|--|-----|
| 2.2.5. Le décloisonnement | 80 |
| 2.2.6. La mise en place de la VAE | 80 |
| Chapitre 3 : Cadrage conceptuel..... | 83 |
| 3.1. L'universitarisation | 83 |
| 3.1.1. Dimension institutionnelle de l'universitarisation..... | 84 |
| 3.1.2. Dimension pédagogique de l'universitarisation..... | 86 |
| 3.1.3. Dimension scientifique de l'universitarisation..... | 89 |
| 3.2. La professionnalisation..... | 90 |
| 3.2.1. L'alternance comme moyen de professionnalisation à l'université | 94 |
| 3.2.2. La réaffirmation des principes de l'alternance intégrative comme moyen de professionnalisation dans les formations sanitaires et sociales | 97 |
| 3.3. Démarche, approche ou pédagogie par les compétences ?.... | 99 |
| 3.3.1. La démarche compétences..... | 99 |
| 3.3.2. L'approche compétences..... | 99 |
| 3.3.2.1. Définition de l'approche compétences | 100 |
| 3.3.2.2. Les référentiels dans l'approche compétences..... | 102 |
| 3.3.2.2.1. Référentiel d'activités..... | 102 |
| 3.3.2.2.2. Référentiel de compétences | 103 |
| 3.3.2.2.3. Référentiel de formation | 103 |
| 3.3.2.2.4. Référentiel de validation ou d'évaluation..... | 104 |
| 3.3.3. La pédagogie par les compétences..... | 105 |
| 3.4. La compétence..... | 106 |
| 3.4.1. Les différents concepts de la compétence | 106 |
| 3.4.2. Composantes de la compétence..... | 109 |
| 3.4.2.1. Les ressources | 109 |
| 3.4.2.1.1. Les ressources internes | 109 |
| 3.4.2.1.1.1. Ressources cognitives..... | 110 |
| 3.4.2.1.1.2. Ressources sociales et affectives..... | 111 |
| 3.4.2.1.1.3. L'expérience..... | 112 |
| 3.4.2.1.2. Les ressources externes | 114 |
| 3.4.2.2. Qu'est-ce qu'agir avec succès ?..... | 114 |
| 3.4.2.3. Les situations-problèmes | 116 |
| 3.4.3. Compétence et concepts connexes..... | 118 |

Table des matières

| | |
|--|-----|
| 3.4.3.1. Efficacité et compétence | 118 |
| 3.4.3.2. Efficience et compétence..... | 118 |
| 3.4.3.3. Performance et compétence | 119 |
| 3.4.4. Les méthodes pédagogiques employées et l'évaluation des compétences | 120 |
| 3.4.4.1. Les méthodes pédagogiques préconisées pour faire acquérir des compétences | 120 |
| 3.4.4.2. L'évaluation des compétences..... | 121 |
| 3.4.4.2.1. Le caractère nouveau des situations..... | 121 |
| 3.4.4.2.2. L'utilisation de situations authentiques | 121 |
| 3.4.4.2.3. Les familles de situations | 122 |
| 3.4.5. La pratique réflexive | 124 |
| 3.4.5.1.1. Définition..... | 125 |
| 3.4.5.1.2. Une réponse à la complexité des tâches | 125 |
| 3.4.5.1.3. La mise en lumière d'un savoir implicite | 126 |
| 3.4.5.1.4. La réflexion dans l'action | 127 |
| 3.4.5.1.5. La réflexion sur l'action | 128 |
| Chapitre 4 : Revue de littérature | 131 |
| 4.1. Modalités pédagogiques de la pédagogie par les compétences dans les formations sanitaires et sociales et impact sur les formateurs et les formés..... | 132 |
| 4.1.1. Les outils employés et les méthodes pédagogiques | 132 |
| 4.1.1.1. Les outils pédagogiques | 132 |
| 4.1.1.1.1. L'utilisation des nouvelles technologies : la plateforme Moodle..... | 133 |
| 4.1.1.1.2. L'utilisation du portfolio | 133 |
| 4.1.1.2. L'évolution des méthodes pédagogiques..... | 134 |
| 4.1.1.2.1. Le travail avec les professionnels de terrain | 135 |
| 4.1.1.2.2. Le mentorat, le coaching et l'observation en situation clinique | 135 |
| 4.1.1.2.3. L'utilisation de l'apprentissage par problème | 136 |
| 4.1.1.2.4. L'analyse de pratique | 138 |
| 4.1.1.2.5. L'utilisation de situations authentiques | 139 |
| 4.1.2. Le rôle du formateur | 139 |
| 4.1.2.1. Les capacités développées par les formateurs..... | 140 |
| 4.1.2.1.1. La créativité..... | 140 |

Table des matières

| | |
|---|-----|
| 4.1.2.1.2. La capacité de travail en partenariat | 140 |
| 4.1.2.1.3. L'écoute | 141 |
| 4.1.2.2. L'évolution du rôle du formateur : l'accompagnement | 141 |
| 4.1.3. L'impact de la pédagogie par les compétences sur le formé | 143 |
| 4.1.3.1. Devenir des professionnels autonomes, responsables et réflexifs | 143 |
| 4.1.3.2. Avoir une meilleure conscience de soi et de ses besoins | 144 |
| 4.1.3.3. Augmenter la motivation | 144 |
| 4.1.3.4. Mieux comprendre les situations grâce à l'utilisation des situations authentiques | 145 |
| 4.1.3.4.1. Pertinence des liens théorie/pratique | 145 |
| 4.1.3.4.2. Appropriation plus en profondeur des contenus | 145 |
| 4.2. Les freins et facteurs favorables dans la mise en place de la pédagogie par les compétences | 146 |
| 4.2.1. Les freins à la mise en œuvre de la pédagogie par les compétences | 146 |
| 4.2.1.1. Au niveau de l'équipe pédagogique..... | 146 |
| 4.2.1.2. Au niveau de la mise en œuvre de la pédagogie par les compétences | 148 |
| 4.2.1.3. Au niveau organisationnel | 151 |
| 4.2.2. Les facteurs favorables à la pédagogie par les compétences | 151 |
| Chapitre 5 : Cadre théorique..... | 155 |
| 5.1. Les courants théoriques fondateurs | 156 |
| 5.1.1. Le constructivisme | 157 |
| 5.1.2. La théorie socioconstructiviste..... | 159 |
| 5.1.2.1. La médiation | 159 |
| 5.1.2.1.1. Définition et caractéristiques de la médiation ... | 160 |
| 5.1.2.1.2. Caractéristiques et rôle du médiateur..... | 161 |
| 5.1.2.1.3. Les objectifs de la médiation | 163 |
| 5.1.2.2. Les interactions sociales et le conflit socio-cognitif.. | 164 |
| 5.1.2.2.1. Les interactions entre pairs..... | 165 |
| 5.1.2.2.2. Les interactions avec un formateur | 168 |

Table des matières

| | |
|---|-----|
| 5.1.2.2.3. Les bénéfices des interactions sociales et du conflit socio-cognitif | 170 |
| 5.1.2.2.3.1. Les interactions favorisent le déséquilibre cognitif et la réflexivité | 170 |
| 5.1.2.2.3.2. Autonomie | 170 |
| 5.1.2.2.3.3. Les interactions favorisent un apprentissage en profondeur..... | 171 |
| 5.1.2.3. La métacognition | 173 |
| 5.1.2.3.1. La métaconnaissance | 173 |
| 5.1.2.3.2. Les habiletés métacognitives..... | 174 |
| 5.1.2.3.3. Intérêt de l'utilisation de la métacognition en formation | 175 |
| 5.1.2.3.3.1. Augmentation de la réflexivité | 175 |
| 5.1.2.3.3.2. Augmentation de l'autonomie | 176 |
| 5.1.3. Le sociocognitivismisme | 178 |
| 5.1.3.1. Les théories de la motivation | 179 |
| 5.1.3.1.1. La théorie de l'autodétermination | 180 |
| 5.1.3.1.2. La théorie de l'évaluation cognitive | 185 |
| 5.1.3.1.3. La théorie des buts | 187 |
| 5.1.3.1.4. La perspective future | 191 |
| 5.1.3.1.5. La théorie de l'auto-efficacité | 191 |
| 5.1.3.2. L'accompagnement de l'apprenant | 194 |
| 5.1.3.2.1. Le mentorat..... | 194 |
| 5.1.3.2.1.1. Les critères du mentorat formel | 195 |
| 5.1.3.2.1.2. Le style du mentor | 197 |
| 5.1.3.2.1.3. Les répercussions de la relation mentorale sur le mentoré..... | 197 |
| 5.1.3.2.1.3.1. Les répercussions sur le développement personnel..... | 198 |
| 5.1.3.2.1.3.2. Les répercussions sur le développement professionnel | 199 |
| 5.1.3.2.2. Le tutorat | 200 |
| 5.1.3.2.2.1. Le tutorat entre formateur et formés | 201 |
| 5.1.3.2.2.2. Le tutorat entre professionnel de terrain et stagiaire | 201 |
| 5.2. Cadre théorique de référence pour notre recherche | 203 |

Table des matières

| | |
|---|-----|
| 5.2.1. Les effets de la pédagogie par les compétences sur la motivation de l'étudiant | 204 |
| 5.2.1.1. Influence des méthodes pédagogiques..... | 204 |
| 5.2.1.2. L'accompagnement du formateur | 206 |
| 5.2.1.2.1. Le style du formateur..... | 206 |
| 5.2.1.2.2. Les interactions verbales | 207 |
| 5.2.2. Les effets de la pédagogie par les compétences sur la réussite de l'étudiant..... | 208 |
| 5.2.3. Les effets de la pédagogie par les compétences sur l'insertion professionnelle..... | 209 |
| 5.2.3.1. Augmentation de l'autonomie et diminution du temps d'encadrement lors de la prise de fonctions | 210 |
| 5.2.3.2. La capacité de transfert | 210 |
| Chapitre 6 : Méthodologie..... | 213 |
| 6.1. La pédagogie par les compétences et motivation | 213 |
| 6.1.1. Indicateurs | 214 |
| 6.1.2. Echantillonnage | 221 |
| 6.1.3. Analyse des données..... | 222 |
| 6.2. Pédagogie par les compétences et résultats scolaires | 223 |
| 6.2.1. Les indicateurs | 224 |
| 6.2.2. Echantillonnage | 224 |
| 6.2.3. Analyse des données..... | 226 |
| 6.3. Pédagogie par les compétences et insertion professionnelle | 226 |
| 6.3.1. Stratégie d'évaluation de l'effet de la pédagogie par les compétences sur l'insertion | 227 |
| 6.3.1.1. Vérification de la validité | 230 |
| 6.3.1.1.1. Couverture du champ..... | 230 |
| 6.3.1.1.2. Fiabilité du questionnaire | 231 |
| 6.3.1.1.3. Cohérence interne | 234 |
| 6.3.1.2. Intelligibilité | 234 |
| 6.3.2. Echantillonnage | 236 |
| 6.3.3. Analyse des données..... | 237 |
| Chapitre 7 : Enquête de terrain – Présentation, résultats, discussion, implication et portée | 239 |
| 7.1. L'effet de la pédagogie par les compétences sur la motivation | 239 |

Table des matières

| | |
|--|-----|
| 7.1.1. Présentation des résultats..... | 240 |
| 7.1.2. Interprétation des résultats..... | 246 |
| 7.1.3. Discussion | 249 |
| 7.1.4. Les implications et la portée des résultats..... | 250 |
| 7.2. Effets de la pédagogie par les compétences sur les résultats scolaires | 251 |
| 7.2.1. Collecte et analyse des données | 251 |
| 7.2.2. Interprétation | 256 |
| 7.2.3. Discussion | 258 |
| 7.2.4. Les implications et la portée des résultats..... | 259 |
| 7.3. L'effet de la pédagogie par les compétences sur l'insertion professionnelle | 261 |
| 7.3.1. Procédures suivies pour l'enquête pilote | 261 |
| 7.3.1.1. Vérification de la couverture du champ | 261 |
| 7.3.1.2. Fiabilité du questionnaire | 261 |
| 7.3.1.3. Cohérence interne du questionnaire | 265 |
| 7.3.1.4. Intelligibilité du questionnaire | 265 |
| 7.3.2. Description des données de l'enquête définitive | 266 |
| 7.3.2.1. Résultats statistiques..... | 267 |
| 7.3.2.2. Grille d'analyse de la question ouverte..... | 268 |
| 7.3.3. Interprétation | 274 |
| 7.3.4. Discussion | 279 |
| 7.3.5. Les implications et la portée des résultats..... | 280 |
| Chapitre 8 : Conclusion | 285 |
| 8.1. Les principaux résultats et leur portée | 287 |
| 8.2. Les limites de nos recherches | 288 |
| 8.3. Les recommandations pour la pratique..... | 290 |
| Références bibliographiques..... | 293 |
| Annexe : Questionnaires initial et parallèle dispensés aux professionnels de santé (enquête pilote) | 327 |



Bérangère LAROUDIE

Contribution de la pédagogie par les compétences à la motivation, à la réussite et à l'adaptation professionnelle de l'étudiant dans les formations du secteur sanitaire et social en France



Résumé

La pédagogie par les compétences est entrée dans les formations du secteur sanitaire et social, en France, depuis les années 2000. L'objectif de cette thèse est d'en explorer les effets sur la motivation, les résultats scolaires et l'adaptation professionnelle.

La thèse s'appuie sur les théories constructiviste, socioconstructiviste, et sociocognitiviste. Dans ce cadre, trois enquêtes ont été menées, les deux premières auprès des étudiants et la dernière auprès des professionnels de terrains. Ces enquêtes ont permis de comparer deux groupes d'étudiants : un groupe ayant bénéficié d'une pédagogie par les compétences et un autre groupe ayant bénéficié de pédagogies traditionnelles.

La thèse montre que les étudiants ayant bénéficié d'une pédagogie par les compétences ont moins d'amotivation, et plus de motivation extrinsèque (MEID et MERE). Leurs résultats scolaires sont aussi plus élevés. Par contre, ils semblent moins autonomes et moins aptes à transférer leurs connaissances.

Ces résultats interrogent l'encadrement, la formation des encadrants, et l'emploi du portfolio et des unités d'intégration en formation.

Mots-clés : Compétence, Pédagogie par les compétences, Universitarisation, Professionnalisation, Motivation

Abstract

Competence-oriented pedagogy has entered the training of the health and social sector in France since the year 2000. The aim of this doctoral dissertation is to explore the effects on motivation, academic achievement and professional adaptation.

This doctoral dissertation is based on constructivist, socio-constructivist and socio-cognitivist theories. In this context, three surveys were conducted, the first two with students and the last one with professionals. These surveys compared two groups of students: a group that benefited from a competence-oriented pedagogy and another group that benefited from traditional methods. This doctoral dissertation shows that students who have benefited from a competence-oriented pedagogy have less amotivation, and more extrinsic motivation (MEID and MERE). Their school results are also higher. However, they seem less autonomous and less able to transfer their knowledge.

These results question supervision, training of supervisors, and use of portfolio and integration units in training.

Keywords: Competence, Competence-oriented pedagogy, Academisation, Professionalisation, Motivation