

Jacqueline BECKERS, Marie DELCHAMBRE, Emilie LOURTIE
 Faculté de Psychologie & des Sciences de l'Éducation, Service de Didactique
 spéciale en Psychologie et en Sciences de l'Éducation
 Université de Liège

UN DISPOSITIF À VISÉE PROFESSIONNALISANTE

1. Deux métiers de professeur

Les agrégés en psychologie et sciences de l'éducation peuvent dispenser des cours de sciences humaines (sciences sociales, communication, psychologie...) à des élèves de l'enseignement secondaire supérieur général et technique de transition mais, le plus souvent, ils s'adressent à des élèves inscrits dans des formations qualifiantes préparant à des métiers du secteur 8, dits de « services aux personnes » tels que auxiliaire familiale et sanitaire ou puéricultrice relevant de l'enseignement professionnel ; agent d'éducation, animateur sportif ou socio-culturel relevant de l'enseignement technique. Le premier stage de l'année est organisé dans la filière de transition, celle qui est la plus proche de l'enseignement secondaire que les futurs agrégés ont eux-mêmes fréquentée. Dès lors, les premiers cours de didactique spéciale travaillent les grands axes de l'activité enseignante – préparer une séquence de leçon, gérer des activités d'enseignement-apprentissage et évaluer les acquis des élèves et la qualité de son enseignement – par des mises en situation relatives à des thématiques régulièrement abordées dans ce type de classes. Une première sensibilisation au développement de compétences, en

parallèle avec la découverte du référentiel des « compétences terminales et savoirs requis en sciences sociales » au terme des humanités générales et technologiques, consiste à les engager dans un travail intentionnel et délibéré avec les élèves relativement à des démarches méthodologiques rigoureuses (parfois dénommées « compétences transversales ») au service de la maîtrise de concepts de sciences humaines.

Les deux autres stages se déroulent dans l'enseignement qualifiant, une fois dans une section technique, et l'autre fois dans une section professionnelle. La diversité des publics que les futurs agrégés sont susceptibles de rencontrer est de cette manière prise en compte mais, au total, leurs heures de pratique sont plus nombreuses dans le secondaire de qualification. C'est là en effet qu'ils ont le plus de chances de trouver un emploi et c'est là aussi que, dans l'équipe des enseignants, ils occupent souvent une place privilégiée, dispensant des cours de l'option et souvent accompagnant, voire coordonnant les stages des élèves.

C'est donc au développement de compétences professionnelles qu'ils devraient contribuer à l'occasion de ces deux stages. En tous cas, le dispositif de formation les y engage et situe ce développement dans un processus de

construction identitaire professionnelle. C'est sur cette partie de la formation que l'article est centré.

2. S'informer sur les métiers auxquels on prépare et sur les compétences à développer

2.1. La complexité des métiers

Les enseignants des sections professionnalisantes partagent avec les enseignants du général les missions d'instruire, de socialiser, d'émanciper les jeunes générations. Ils ont en outre des responsabilités spécifiques liées à la préparation à un métier : permettre l'acquisition des connaissances qui fondent l'action professionnelle ou l'orientent, offrir des occasions de s'essayer aux démarches requises, développer des attitudes, des normes, des valeurs, un habitus partagés par ceux qui sont reconnus pour exercer le métier. Par les postes qu'ils occupent dans le qualifiant, les agrégés en psychologie et sciences de l'éducation prennent une part importante de ces responsabilités ; ils doivent donc y être formés.

Quand on prépare à un métier, il est essentiel, pour donner du sens aux apprentissages proposés, de prendre l'exercice de celui-ci en considéra-

tion : le contexte sociologique de son exercice et de son évolution, la réalité des situations de travail et l'activité des professionnels dans ces situations. C'est l'enjeu d'une didactique professionnelle (RAISKY, 1996; PASTRÉ, 2002).

Les métiers du secteur 8 font partie, comme l'enseignement d'ailleurs, des métiers de l'interaction humaine. Le but du travail y est souvent formulé dans les termes d'une mission générale, peu procéduralisée ; la part d'auto-détermination du bénéficiaire de l'action professionnelle rend celle-ci partiellement imprévisible et incontrôlable, nécessitant de fréquents réajustements et une prise en compte maximale des informations contextuelles et de l'histoire de la relation (LEPLAT, 1997)... Ces métiers offrent donc en grand nombre des tâches ouvertes au sens défini dans l'article introductif (BECKERS) dont on ne peut s'acquitter qu'en intégrant compétences techniques et compétences relationnelles et en maîtrisant les normes de langage et de comportements des institutions spécifiques où ces métiers s'exercent (PASTRÉ *et al.*, 2006).

En outre et plus spécifiquement, les métiers de « service aux personnes » sont dévolus à l'accompagnement en première ligne de bénéficiaires fragiles, ce qui accroît la part de responsabilité des travailleurs. Leur importance pour l'équilibre de la société est très grande : ils jouent un rôle essentiel de sauvegarde, de maintien ou de restauration de l'autonomie, de relais vers d'autres professionnels. L'écart entre les responsabilités, le statut déprécié des travailleurs et le faible niveau de qualification exigé ne manque pas d'interpeller.

Même si l'on n'a pas prise, à court terme en tout cas, sur ces enjeux sociétaux, ils tissent une toile de fond à l'exercice du métier d'enseignant dans ces sections qu'on ne peut ignorer en préparation de stage.

2.2. Une initiation méthodologique

On ne peut raisonnablement prétendre, dans le temps limité imparti à la formation initiale, explorer sérieusement les tâches et les rôles des 4-5 métiers

auxquels nos agrégés sont susceptibles de préparer. Il nous est cependant apparu indispensable d'engager la formation dans la voie de la didactique professionnelle pour amorcer avec les étudiants une démarche qu'ils pourront poursuivre une fois engagés sur le terrain. Quelles démarches avons-nous exploitées dans ce but ?

Pour chacun des métiers d'un secteur, des profils de qualification et de formation élaborés conjointement par des représentants de l'enseignement et de la CCPQ (Commission Communautaire des Professions et des Qualifications) définissent les compétences à développer au départ d'une analyse des tâches qu'accomplissent les travailleurs confirmés. L'avis des professionnels sur ces référentiels n'est pas toujours positif (BECKERS *et al.*, 2006) car, sous un émiettement de tâches, les buts prioritaires du métier ne sont pas nécessairement mis en lumière.

Le « stage d'activité scolaire hors cours », prévu par le décret et donc le programme d'agrégation, est mis au service d'une immersion, hélas beaucoup trop brève, dans un lieu d'exercice du métier auquel se forment les élèves que nos étudiants vont rencontrer lors de leur stage 2. Ils accompagnent durant une journée des professionnels dans leurs activités quotidiennes et les interrogent sur leur perception des tâches et des rôles professionnels. Les données ainsi récoltées sont complétées par d'autres sources (documents écrits et vidéos) offrant des témoignages et images du métier. Des rencontres ont été organisées avec des personnes-ressources en contact privilégié avec ces milieux professionnels. L'ensemble de ces données, confrontées au prescrit, permet de porter un regard critique sur celui-ci, de réfléchir aux grandes familles de tâches des métiers exercés, à leurs buts prioritaires et aux compétences essentielles à développer lors de la formation.

Tout comme un enjeu de la pédagogie par compétences dans les diverses disciplines scolaires est de repérer les familles de problèmes que cette discipline doit permettre de traiter efficacement (voir SCHNEIDER et VARLET dans ce numéro), l'enjeu de cette pédagogie en didactique professionnelle est bien

de structurer les apprentissages selon les grandes familles de tâches critiques du métier. D'un côté comme de l'autre, il ne s'agit pas simplement d'appliquer des démarches transversales rigoureuses à des contenus spécifiques même si cette préoccupation présente aussi un intérêt formatif.

3. Concilier responsabilités du métier et public : un défi de taille !

Comme pour les autres sections du secondaire qualifiant, beaucoup d'élèves de ces filières du secteur 8 s'y retrouvent non par choix mais par relégation. Ils ne souhaitent pas nécessairement exercer le métier, ils en ont d'ailleurs fréquemment une image tronquée : « être puéricultrice c'est jouer, câliner de petits enfants comme le ferait une maman... », « être agent d'éducation c'est surveiller des enfants à problèmes... ». La proximité des tâches professionnelles avec les actes quotidiens fait que l'identité professionnelle doit se construire en rupture plutôt qu'en continuité avec l'identité biographique (DUBAR, 2000). Par ailleurs, on s'interroge sur la difficulté que représente l'engagement dans une construction identitaire professionnelle pour des adolescents souvent marqués par un parcours scolaire chaotique qui n'est pas sans effet sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, et ce, d'autant plus qu'ils sont en pleine élaboration de leur identité personnelle. Par ailleurs, il n'est pas rare que certaines caractéristiques de leur contexte de vie personnelle entrent en résonance avec les problèmes qu'ils ont à gérer sur le plan professionnel : difficultés comportementales ou sociales, dépendance financière...

Le travail des représentations et attitudes est pour toutes ces raisons particulièrement délicat. Par exemple, présenter des situations nuancées de maltraitance subtile vis-à-vis des personnes âgées (par exemple les faire dîner à 11 h, les obliger à aller aux toilettes à un moment précis...) les amène à les considérer comme des actes normaux dont ils ne voient pas le danger. À l'inverse, entrer par des situations choquantes (coups et

blessures) schématise l'opposition « agresseur-victime », les empêche de s'identifier avec cet agresseur potentiel et de remettre en question leurs comportements.

Les difficultés que les élèves de l'enseignement technique et professionnel ont eues avec l'école jusque là et les faibles exigences de la formation risquent d'engager sur la voie du pragmatisme, de l'utilitarisme, des apprentissages purement techniques alors même que les métiers appellent autre chose. Le processus de deuil que doit effectuer chaque enseignant par rapport à sa matière lorsqu'il se prépare à l'enseigner à d'autres pourrait prendre ici, dans le chef des psychopédagogues, une forme particulièrement aiguë...

La formule magique « tenir compte des caractéristiques de son public » peut justifier des actions très diverses : de propositions sur mesure qui enferment chacun dans ses limites (ils n'aiment pas écrire donc on ne les fait jamais écrire, ils sont allergiques à la théorie, donc on n'en aborde pas...) aux projets de justice corrective qui investissent dans la recherche de moyens pour permettre de dépasser les différences qui face à une situation se révèlent être des handicaps. Ainsi a-t-on le droit de passer aux élèves des comportements irrespectueux ou irresponsables face

aux bénéficiaires en stage au nom de leur passé personnel douloureux !

L'importance sociétale des métiers auxquels les enseignants préparent des élèves au profil scolaire et personnel particulier, dans le cadre de formations d'un niveau de qualification faible, souligne la difficulté de la tâche. La responsabilité est énorme, le travail à mener gigantesque et les conditions difficiles. C'est peut-être une des raisons pour lesquelles la constitution de réseaux avec les maîtres de stage est souhaitée même si son organisation matérielle reste difficile. La demande est particulièrement importante relativement au développement et à l'évaluation d'attitudes professionnelles liées à l'interaction avec autrui dans le champ de la relation d'aide : comment dépasser l'intuition en fondant son action sur des savoirs éminemment complexes sachant que les futurs professionnels auxquels on s'adresse n'ont ni l'envie ni la formation permettant d'entrer en profondeur dans ceux-ci. Comment faire la part entre son propre vécu, son histoire et celle des bénéficiaires, est-il possible de se construire en aidant l'autre à le faire, comment ne pas s'engager dans une relation personnelle d'affiliation (puéricultrice, éducateur et non parent), comment respecter les limites de son rôle pro-

fessionnel (puéricultrice, éducateur et non psychologue) ? Le travail avec les maîtres de stage s'engage via les projets menés par les stagiaires.

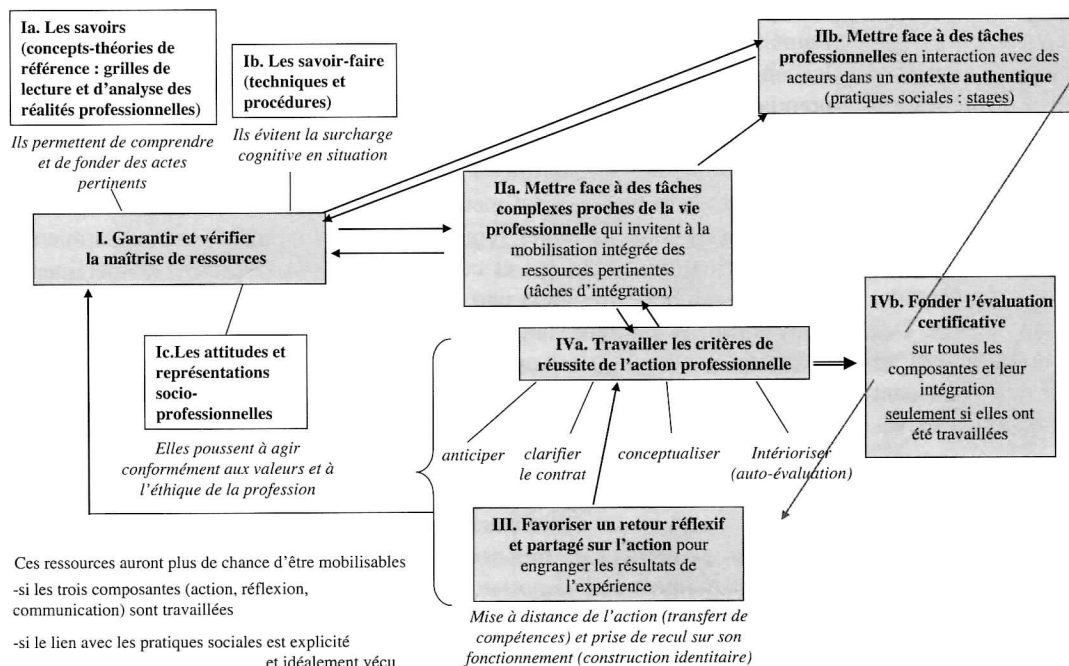
4. L'isomorphisme d'un dispositif de formation

Par rapport à leurs condisciples futurs agrégés des différentes facultés qui prépareront des élèves à explorer et à maîtriser un savoir particulier (histoire, mathématique, langue seconde...), les futurs agrégés en psychologie et sciences de l'éducation, quand ils enseignent dans le qualifiant, ont un rôle spécifique à jouer : préparer des élèves à une activité professionnelle alors qu'ils se préparent eux-mêmes à un métier : celui d'enseignants. Le dispositif de formation qui leur est proposé autour des stages 2 et 3 exploite délibérément l'isomorphisme : il leur fait vivre et réfléchir sur des facettes d'un dispositif professionnalisant qu'ils sont aussi invités à mettre en œuvre, au moins partiellement, avec leurs élèves.

Ce dispositif (BECKERS, 2003-2004, p. 62) privilégie une entrée par l'activité professionnelle (le stage) et la réflexion sur cette activité. Ses différentes composantes et leur articulation visent le travail, en formation initiale, des compétences et de l'identité professionnelle.

Pour permettre aux futurs professionnels de développer compétences et identité professionnelles

Avec en point de mire les finalités de l'action professionnelle et les tâches récurrentes qui en constituent le noyau critique...



Pour le deuxième stage, dit « stage-projet », qui bénéficie d'une durée favorable, sont négociées avec le terrain des conditions d'exploitation d'une séquence cohérente, aussi articulée que possible sur le stage des élèves. Les futurs agrégés, en duos, sont invités à :

- développer des compétences professionnelles cohérentes avec l'analyse des familles de tâches critiques du métier ;
- garantir et vérifier la maîtrise des ressources à mobiliser ;
- travailler des attitudes et des représentations socio-professionnelles ;
- mettre face à des tâches complexes proches de la vie professionnelle ou de la vie professionnelle (stages) ;
- favoriser un retour réflexif et partagé sur l'action ;
- travailler les critères de réussite de l'action professionnelle ;
- évaluer le degré de maîtrise de la ou des compétence(s) travaillée(s).

Le stage 3 les invite à réexploiter, seul et dans une autre section, un maximum de composantes du dispositif professionnalisant avec leurs élèves.

Les tâches proposées aux futurs agrégés au cours de didactique spéciale sont situées dans le dispositif : moments de synthèses théoriques (par exemple sur la construction identitaire, le travail des attitudes, la didactique professionnelle...), mesure et travail des représentations (par exemple à propos des élèves du qualifiant), occasion d'exercices (par exemple rédaction de questions, de critères...), mais aussi, plus particulièrement, exploitation de situations quasi professionnelles d'intégration et de pratiques réflexives. Celles-ci font l'objet d'une attention particulière. Outre ce qu'elles apportent à leur formation propre d'enseignants, elles sont aussi analysées sur le plan méthodologique dans la perspective de leur transposition aux élèves. Des fiches méthodologiques adaptées au public du secondaire qualifiant sont amendées suite à ces expériences vécues et réfléchies.

Deux types de situations d'intégration sont particulièrement exploitées, à côté des simulations et des projets : les analyses de cas et les jeux de rôles.

Les analyses de cas ne consistent pas un apprentissage expérientiel. Comme

leur nom l'indique, elles consistent, pour les étudiants, à analyser une situation lue, filmée ou jouée (le plus souvent dans ces deux derniers cas avec le support d'une grille d'observation) et à proposer une suite et/ou des alternatives. Ici, la réflexion se fait sur l'action et le paradigme est plutôt celui de l'expertise : les participants étudient une situation à la lumière des savoirs de référence ; les hypothèses ne sont pas mises à l'épreuve de la pratique. L'analyse des démarches méthodologiques vécues par les étudiants d'agrégation et de leurs effets alimentent la réflexion sur l'exploitation de telles analyses de cas dans leurs classes.

Les jeux de rôles, et particulièrement les ateliers praxéologiques (SAINT-ARNAUD, 2001), permettent à l'étudiant de s'exercer à l'interaction avec tout ce qu'elle a d'imprévisible et d'émergeant dans la situation. Ils permettent de mieux comprendre les réactions de l'autre et les siennes propres. Au départ d'une situation contextualisée (fictive ou vécue), plusieurs intervenants en succession testent leurs hypothèses de réaction en les jouant face à un interlocuteur. Par un système de cartons de couleur, il exprime son degré de satisfaction en fonction des réactions captées chez l'interlocuteur et modifie ses interventions (régulation dans l'action). Le *debriefing* après une séquence d'interactions (réflexion sur l'action) permet de comprendre ce qui s'est passé et peut dès lors contribuer à l'amélioration des interactions futures. Ici, on est bien dans une forme d'apprentissage expérientiel.

Ces démarches d'apprentissage sont particulièrement intéressantes à exploiter dans la formation à des métiers où les interactions humaines rendent chaque situation singulière et complexe ; ce qui nécessite de la part des professionnels une constante adaptation en recourant au raisonnement, à la créativité, voire à leur intuition. Ils travaillent dans un paradigme de l'incertitude contrairement aux métiers techniques où des règles universelles garantissent une certaine efficacité à l'action et permettent de fonctionner dans un paradigme de l'expertise.

Ces ateliers praxéologiques utilisés, avec des situations fictives, en amont

des stages permettent de s'y préparer. Ils peuvent aussi être exploités au retour des stages à propos de situations vécues et constituent dès lors une formule de pratiques réflexives particulièrement appropriée aux élèves du qualifiant compte tenu de leurs difficultés à entrer dans un processus de réflexion sur l'action. Lors des retours de stage, les échanges spontanés et non outillés empruntent souvent la voie de relations primaires (BAKHTINE, 1984) : ce qui s'est passé sur mon lieu de stage, qui j'ai rencontré, ce que j'ai trouvé de bien, ce que j'ai eu du mal à digérer, ce qui ressemble à ma vie personnelle... L'évocation de l'action professionnelle est relativement aisée. C'est un travail de nature intellectuelle plus complexe qui permet de dépasser les épisodes vécus, d'analyser l'action pour la reconstruire à un autre niveau : celui de la conceptualisation de cette action professionnelle (SAMURÇAY et PASTRÉ, 1998) construisant une connaissance réexploitable ultérieurement (décontextualisation et institutionnalisation). D'autres approches (méthode narrative, méthode métaphorique) ont également été exploitées en pratiques réflexives avec les agrégés après leurs stages et leur transposition aux élèves du secondaire étudiée.

Pour que les expériences vécues en formation laissent des traces et fournissent un soubassement solide auquel les expériences professionnelles ultérieures pourront venir s'accrocher, l'intériorisation des critères de qualité de l'action professionnelle et leur intégration aux représentations et attitudes socioprofessionnelles est indispensable chez nos étudiants comme chez leurs élèves. Les situations d'intégration et les pratiques réflexives constituent une occasion de travailler délibérément ces critères en amont et en aval des stages. Ce travail peut prendre utilement la voie de démarches d'auto-évaluation mutuelles (entre condisciples) et de co-évaluation (enseignant-élève). Le travail de transposition du vécu des agrégés à l'exploitation avec leurs élèves du qualifiant prend, ici aussi, en compte la difficulté observée chez ceux-ci de réfléchir et surtout de parler ou d'écrire de façon distanciée au sujet du déroulement de leur action profes-

sionnelle, de son contexte et de leurs propres réactions.

Ces démarches visant l'auto-régulation auront d'autant plus de légitimité qu'elles seront aussi soutenues dans le milieu de travail à l'occasion des stages, ce qui souligne l'importance d'une articulation réussie entre les écoles et les milieux professionnels. Cette articulation est de la responsabilité des enseignants qui coordonnent et accompagnent les stages. Les futurs agrégés sont invités à s'impliquer aussi dans de telles démarches, notamment à l'occasion du stage 3.

5. Quelques mots pour conclure

Ce texte s'est attaché à décrire comment le cours de didactique spéciale en psychologie et sciences de l'éducation prépare les futurs agrégés à contribuer au développement des compétences et de l'identité professionnelles des élèves du qualifiant auxquels ils s'adresseront le plus souvent. Les enjeux de ce travail qui, dans le temps imparti, ne peut être qu'une amorce sont qu'ils prennent conscience de l'importance et de la spécificité du rôle qu'ils ont à jouer dans ce contexte et qu'ils se soient engagés dans des démarches

professionnelles qu'ils pourront affiner et réguler quand ils exerceront le métier.

Bibliographie

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Éditions Gallimard.

BECKERS, J. (2003-2004). *Amorcer et accompagner le développement professionnel en formation initiale*, Université de Liège. À paraître chez De Boeck en décembre 2007 sous le titre « Développer les compétences et l'identité professionnelle en formation initiale : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine ».

BECKERS, J., FRANÇOIS, N., GILSON, V., & GRÉGOIRE, Ch. (2006, août). *Développer les compétences et l'identité professionnelle des élèves de la filière de qualification (secteur service aux personnes)*. Rapport final de la seconde année de recherche. Liège : Service de Didactique professionnelle et de Formation des Enseignants de l'Université de Liège.

DUBAR, Cl. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, 3^e éd. Paris : A. Colin.

LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

PASTRÉ, P. (2002, janvier-février-mars). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.

PASTRÉ, P., MAYEN, P. & VERGNAUD, G. (2006, janvier-février-mars). La didactique professionnelle : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

RAISKY, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique ? Essai de contribution à une théorie didactique. In C. RAISKY & M. CAILLOT (Éds), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 37-59). Bruxelles : De Boeck Université.

SAINT-ARNAUD, Y. (2001). La réflexion dans l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.

SAMURÇAY, R., & PASTRÉ, P. (1998). *L'ergonomie et la Didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : Didactique professionnelle*, Actes du colloque « Recherche et Ergonomie », Toulouse, février 1998.

Pour permettre aux futurs professionnels de développer compétences et identité professionnelles

Avec en point de mire les finalités de l'action professionnelle et les tâches récurrentes qui en constituent le noyau critique...

