

Présidente :

**Jacqueline BECKERS**

Secrétaire scientifique du CIFEN, Professeur Ordinaire, Service de Didactique professionnelle et formation des enseignants

Université de Liège

Secrétaire :

**Dorothée JARDON**

Assistante en Didactique professionnelle et formation des enseignants, CIFEN

Université de Liège

## ATELIER 1 COMMENT CONSTRUIRE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DANS LES MÉTIERS DE L'HUMAIN ?

### 1. Les compétences dans le secondaire qualifiant : condition d'équité ou accroissement des inégalités ?

Promulgué en 1997, le Décret Missions se donne pour ambition de baliser l'évolution du système éducatif vers plus d'efficacité et d'équité en garantissant à chacun des élèves de l'enseignement fondamental et secondaire la maîtrise d'acquis jugés essentiels à une vie épanouie et solidaire dans la société actuelle. Au nombre de ceux-ci, on retient un certain nombre de compétences, c'est-à-dire de capacités à agir efficacement face à des catégories de situations jugées critiques. Au service de cet objectif ambitieux, l'école est amenée à « mettre l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs et savoir-faire y afférents » (Décret Missions, Chapitre II, article 8, alinéa 1, 1997). Dans de telles situations, les tâches sont ouvertes, dépassant l'application routinière de procédures standardisées, nécessitant le choix et l'intégration de ressources pertinentes, voire même la recherche d'informations non immédiatement disponibles.

La gestion de tâches ouvertes réclame de l'élève des stratégies mentales de haut niveau : identification du but de la tâche, anticipation des démarches

et des ressources, planification et mise en œuvre organisée des actions... Ces stratégies supposent chez l'élève un engagement cognitif que tous ne sont pas prêts ni également préparés à consentir...

Le milieu familial avec ses pratiques éducatives, ses habitudes de vie et de langage, ses codes socio-linguistiques (voir déjà BERNSTEIN, 1975 ; voir aussi KHERROUBI et ROCHEX, 2004) joue souvent un rôle déterminant dans le développement de telles stratégies. Les élèves issus de milieux socio-culturellement défavorisés auront peut-être moins bénéficié de ces occasions ; le risque que ces pédagogies ouvertes soient dès lors élitaires est réel. PERRENOUD l'avait évoqué en 1985 à propos des pédagogies du projet. Le même danger guette une pédagogie par compétence mal comprise. Quand la tâche proposée aux élèves est trop ouverte, répondant à un contrat didactique trop flou, les élèves les plus démunis ne peuvent mobiliser que leur expérience première et immédiate du monde et ne peuvent redéfinir la tâche de manière pertinente convoquant les ressources et s'engageant dans le registre du travail attendu de l'école.

L'enseignant aménage des situations avec l'intention de faire construire aux élèves un certain savoir. Cet implicite n'est pas également décodé par chacun. C'est de la responsabilité de l'enseignant de centrer tous les élèves sur

les enjeux d'apprentissage de la tâche plutôt que sur sa seule effectuation, de les engager tous dans un traitement cognitif des objets proposés, éventuellement avec des moyens différenciés, de les inviter tous à en dégager des implications pour d'autres tâches du même ordre, dans d'autres situations... Cette clarification du contrat didactique est une condition *sine qua non* d'une approche vraiment démocratique de l'égalité des acquis : à un niveau élevé d'exigence pour tous. À l'inverse, ne proposer à certains élèves que des tâches morcelées ou guidées pas à pas, favorisant une réussite à court terme entretient l'illusion d'un apprentissage réussi alors qu'il n'autorise le développement d'aucune compétence... (voir BECKERS, 2005).

Dans les formations professionnalisantes, le métier pris comme cadre de référence offre fréquemment de telles tâches ouvertes, particulièrement lorsqu'il s'agit de métiers de l'interaction humaine comme ceux du secteur 8. Dans ces métiers, en effet, le but du travail 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...

On pourrait penser que dans les sections professionnalisantes, l'ancrage sur l'activité professionnelle prévient le risque d'artificialité des situations qui dénature la qualité du travail cognitif à entreprendre : la finalité des tâches professionnelles est en effet plus claire que celle des tâches scolaires ; on est plus « dans la vraie vie », celle que valorisent, dans leur bilan d'apprentissage, les élèves interviewés par CHARLOT (1999). Cet ancrage garantit-il pour autant l'accroche de tous les étudiants ? La préparation à un métier n'est pas toujours à l'origine du choix de la section... C'est assez souvent un processus de relégations successives qui y mène. Parfois, les stages sont l'occasion d'un revirement des points de vue mais c'est loin d'être automatique et la prise des formateurs sur la qualité des apprentissages qui se déroulent sur le terrain n'est pas totale.

Dans la recherche qui sera évoquée ci-après, les données comparatives sur les méthodes d'enseignement-apprentissage observées dans des classes de puéricultrices et d'agents d'éducation ont mis en avant la richesse d'une approche qui engage les élèves dans des tâches quasi professionnelles (situation d'intégration) et professionnelles (stages) faisant apparaître l'importance de maîtriser certaines ressources et donnant du sens aux apprentissages.

Cependant, même chez les élèves motivés par le métier, l'approche des situations professionnelles n'est pas nécessairement seconde (au sens de BAKTINE, 1984)... Les échanges spontanés et non outillés empruntent souvent la voie de relations primaires : ce qui s'est passé sur mon lieu de stage, qui j'ai rencontré, ce que j'ai trouvé de bien, 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). Le langage joue là un rôle primordial d'outil de pensée. Cette posture n'est pas spontanée chez tous les élèves. Il faut l'intervention délibérée d'un enseignant pour que

l'approche des réalités professionnelles puisse, chez tous, faire l'objet d'une réflexion construisant une connaissance réexploitable dans le métier ou ailleurs (décontextualisation et institutionnalisation). Il faut aussi construire systématiquement des ressources, notamment des savoirs qui permettront d'enrichir l'analyse, ce qui suppose de leur réserver des moments spécifiques autorisant leur organisation et leur synthèse.

Les cours liés à l'option (ici des cours de psychopédagogie) permettent aux élèves de s'approprier d'une part des concepts et des modèles théoriques qui aident à comprendre la complexité de l'humain et d'autre part des méthodes qui traduisent en principes d'action une meilleure intelligibilité des processus et des contextes. Certains cours généraux ont également contribué au développement des compétences professionnelles ; pas seulement dans une perspective strictement utilitariste mais en offrant des outils cognitifs et langagiers permettant de mettre des mots précis sur sa pensée, de prendre distance par rapport à l'ici et maintenant, de développer l'expression de soi et par là, son pouvoir d'action sur le monde. Le dispositif de la commission qui sera présenté ci-après rencontre aussi de tels objectifs.

## 2. Une attention indispensable à la construction identitaire dans les sections « service aux personnes »

Le travail mené pendant deux ans dans des classes préparant des puéricultrices et des agents d'éducation nous a permis de prendre la mesure de la difficulté de la tâche qui incombe aux formateurs de ce type de sections. Les métiers auxquels ils préparent, dévolus à l'accompagnement en première ligne de bénéficiaires fragiles, sont complexes et leur importance pour l'équilibre de la société très grande. Ces métiers de proximité jouent un rôle essentiel de sauvegarde, de maintien ou de restauration de l'autonomie, de relais vers d'autres professionnels. Devant les responsabilités de ces travailleurs, un premier constat ne manque pas d'inter-

pellier : comme pour les autres sections du secondaire qualifiant, beaucoup d'élèves de ces filières 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 faire des animations... ». La proximité des tâches professionnelles projetées avec les actes quotidiens fait que l'identité professionnelle doit se construire en rupture plutôt qu'en continuité avec l'identité biographique. Par ailleurs, on s'interroge sur la difficulté que représente pour des adolescents souvent marqués par un parcours scolaire difficile qui n'est pas sans effet sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, de s'engager dans une construction identitaire professionnelle...

Ce premier constat met en pleine lumière l'importance d'une orientation positive dans ces filières d'étude et l'indispensable travail avec l'élève sur son projet de vie et ses perspectives futures. On sait que les problèmes d'orientation sont étroitement liés à ceux de l'échec et que seule une modification fondamentale et coordonnée du système éducatif risque d'infléchir les tendances lourdes qu'on y observe. Le contrat pour l'école dans sa priorité 3 ambitionne d'œuvrer dans cette direction.

À plus court terme, il paraît en tous cas impératif, au moment où les choix d'orientation ne sont pas encore définitifs (c'est-à-dire en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années) de travailler avec les élèves sur les images des métiers auxquels ils sont susceptibles de se préparer, ce qui implique une bonne connaissance des métiers par les enseignants. Avec les élèves d'ores et déjà engagés dans le degré qualifiant, il apparaît primordial d'inscrire la formation dans une perspective de développement professionnel ancrant l'apprentissage dans une construction identitaire positive (BARBIER, 1996). 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 des élèves est indispensable. La difficulté observée chez les élèves de réfléchir et surtout de parler ou d'écrire de façon distanciée au sujet du déroulement de leur action professionnelle, de son contexte et de leurs propres réactions suggère un travail délibéré d'identification et d'intériorisation de ces critères de qualité de l'action professionnelle. Ce travail peut prendre utilement la voie de démarches d'auto-évaluation mutuelles (entre condisciples) et de co-évaluation (enseignant-élève).

Ces démarches 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. Les écarts peuvent être grands entre l'école et le terrain et entre les différents lieux de stage quant aux façons d'agir, de penser et de se comporter. Le contact avec les lieux de stage, souvent apprécié par les élèves motivés par le métier, peut provoquer un réel choc quand l'image du métier renvoyée heurte de plein fouet l'image idéalisée qu'ils s'en faisaient, leur attribuant une identité qu'ils ne se reconnaissent pas (de la productivité dans les actes techniques au lieu d'une écoute au désarroi de l'autre par exemple).

La priorité 4 du contrat pour l'école : « choisir et apprendre un métier à l'école », a notamment pour objectif de mettre en place des centres de technologie avancée (CTA) mettant à la disposition des élèves et des enseignants de toutes les écoles des équipements de pointe et d'assurer ainsi une plus

grande adéquation de la formation aux besoins du milieu de travail. Dans le secteur du service aux personnes, ce n'est pas d'équipements sophistiqués que l'on a besoin. Les composantes techniques du métier doivent s'intégrer dans des composantes relationnelles et communicationnelles indispensables à la réussite des premières. Les travailleurs doivent gagner la collaboration des bénéficiaires auxquels ils s'adressent, le travail sur les attitudes et les représentations socio-professionnelles est un incontournable. Il serait de la plus haute importance d'engager tous les acteurs de ces formations, ceux du monde scolaire et ceux du monde professionnel, lors de formations conjointes, à construire ensemble une réflexion sur les attitudes socio-professionnelles et les comportements attendus dans le métier, et sur des outils pour leur enseignement délibéré et leur évaluation. L'analyse des modalités possibles d'organisation de telles formations conjointes apparaît comme une priorité pour le secteur du service aux personnes.

Jacqueline BECKERS

### Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Éditions Gallimard.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : Freeman & Company.
- BARBIER, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In Cl. Blanchard-Laville et D. Fablet (Éds), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 27-49). Paris : L'Harmattan.
- BECKERS J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- BECKERS J. (2005). Est-il possible de faire de la pédagogie par compétences une alliée de l'équité à l'école ? *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 21-22, 41-63.
- BERNSTEIN (1975). *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éd. de Minuit.
- CHARLOT, B. (1999). Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris : Anthropos.
- NEUBERG, S. L., & NEWSON, J. T. (1993). Personal Need for Structure : Individual differences in the desire for simple structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 113-131.
- KHERROUBI, M et ROCHEX, J.-Y (2004, janvier-février-mars). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.
- PERRENOUD, Ph. (1985). *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active*. Genève : Service de la recherche sociologique.
- PERRENOUD Ph. (2000). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. DOLZ et E. OLLAGNIER, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-61). Bruxelles : De Boeck.