



Quels usages des approches par compétences dans l'enseignement secondaire qualifiant et de promotion sociale ?

Co-analyse participative et prospective

Pour le compte du CONSEIL DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Auteur : Raphaël Darquenne

Bruxelles, novembre 2018



Responsables et contact

Raphaël Darquenne (Réseau MAG)

Tel : 0479 76 17 82

E-mail : raphael.darquenne@reseaumag.be

Réseau MAG

Rue des Tanneurs 58-62

1000 Bruxelles

www.reseaumag.be



Table

Responsables et contact	2
Table	3
1. Problématique et description du projet	4
1.1. La demande du CEF	4
1.2. Objectifs	5
1.3. Méthode	5
Phase 1 : Analyse documentaire	5
Phase 2 : Co-analyse des enjeux et co-construction des perspectives avec la MAG	5
Phase 3 : Rédaction et présentation du rapport	7
2. Co-analyse et perspectives	8
2.1. Des récits qui en disent long sur les problématiques	8
2.2. L'appropriation des approches par compétences	9
2.3. La coopération dans les équipes pédagogiques	12
2.4. La formalisation et la communication des approches	14
2.1. Les articulations entre activités d'apprentissage et évaluations	15
2.2. Les articulations entre théorique et technique	17
2.3. Les stages	18
Conclusions	19

1. Problématique et description du projet

1.1. La demande du CEF

Le CEF a souhaité mener une recherche action portant sur les modalités d'appropriation des approches par compétences (APC) par les acteurs de de l'enseignement secondaire qualifiant et de promotion sociale.

La question que s'est posée le CEF est la suivante :

« Qu'est-ce que l'APC peut apporter aux formateurs et aux publics en quête de qualification dans un contexte de précarité ? Le cas de l'enseignement secondaire qualifiant et de promotion sociale ».

Un colloque organisé sur cette question a déjà permis de dégager certaines questions et enjeux :

- ▶ L'institué : au nom de quelles valeurs/normes, pour quelles finalités (le « s » d'ISP) ? Quel cadre conceptuel en lien avec ces finalités ? Quelle articulation (en ce compris sur les moyens) entre les apports des différents acteurs compte tenu de l'existence de valeurs, finalités et cadres conceptuels différents ? Quel type de langage commun est-il souhaitable et possible d'élaborer ?
- ▶ Les pratiques : quels sont les déterminants de l'efficacité des pratiques de formation basées sur l'APC pour les publics peu qualifiés ? Comment s'assurer que ces publics maîtrisent effectivement les compétences attendues (évaluation, valorisation, validation) ? Quels sont les facteurs de contexte (en ce compris : l'institution, les outils et les formations des formateurs, les caractéristiques socioéconomiques des élèves, l'accès aux ressources de la formation pour les formés, etc.) qui peuvent influencer la formation et comment sont-ils pris en compte ?

Afin de répondre à la question et aux différents enjeux développés, la CEF a souhaité mettre en œuvre un processus participatif reposant sur la méthode d'analyse en groupe en réunissant un groupe d'une douzaine d'acteurs (selon une logique de diversité qualitative) durant 3 demi-journées.

Le CEF souhaitait aussi aussi mettre en regard différentes dimensions

- ▶ Le contexte sociétal (précarisation du salariat, évolution de l'action publique,...)
- ▶ Les réalités du champ de la formation qualifiante et professionnelle des publics en quête de qualification
- ▶ Les réalités telles qu'elles sont vécues, expérimentées, appropriées, mises en œuvre, interprétées, analysées par les acteurs de terrain (MAG)
- ▶ L'état de la connaissance à propos des différentes dimensions concernées (en particulier sur l'APC).

Le groupe mobilisé était constitué de trois étudiants, de trois professeurs, de trois conseillers pédagogiques, d'une psychopédagogue, d'un formateur d'enseignants, d'une conseillère méthodologique et d'une consultante en ingénierie pédagogique que nous remercions infiniment pour tous leurs apports.

1.2. Objectifs

L'objectif principal du projet est la co-construction d'une analyse et de perspectives pratiques sur les modalités selon lesquelles les acteurs de terrain s'approprient et font usage des approches par compétences.

Le dispositif méthodologique :

- ▶ comporte des objectifs participatifs et opérationnels
- ▶ comporte une dimension d'analyse rétrospective et prospective
- ▶ met en lumière les convergences et les divergences entre les acteurs et leurs positions
- ▶ travaille sur les nœuds et les tensions entre les différentes logiques
- ▶ élabore des repères et des balises communes pour guider l'action
- ▶ implique les acteurs concernés dans l'analyse
- ▶ s'appuie sur leur expertise et leur expérience
- ▶ prends en compte les effets d'apprentissages produits par les pratiques
- ▶ prends en compte la diversité qualitative des acteurs concernés par l'analyse
- ▶ s'inscrit dans une visée de capacitation ou d'empowerment
- ▶ est construite en plusieurs phases complémentaires
- ▶ s'inscrit dans un cadre méthodologique d'analyse et d'évaluation rigoureux.

1.3. Méthode

Phase 1 : Analyse documentaire

Dans un premier temps, il s'est agi, sur base de sources disponibles, de récolter et de synthétiser les données utiles permettant d'alimenter la réflexion sur les différentes dimensions envisagées :

- ▶ Le contexte sociétal (précarisation du salariat, évolution de l'action publique,...)
- ▶ Les réalités du champ de la formation qualifiante et professionnelle des publics en quête de qualification
- ▶ L'état de la connaissance à propos des différentes dimensions concernées (en particulier sur l'APC).

Ce volet a été principalement pris en charge par le CEF. Le Réseau MAG et le Grain ont veillé à l'articulation de ces éléments avec les productions des analyses en groupes dans le rapport final.

Phase 2 : Co-analyse des enjeux et co-construction des perspectives avec la MAG

Particulièrement adaptée à l'étude des situations où des professionnels sont impliqués dans le traitement des problèmes sociaux, la Méthode d'Analyse en Groupe a été mise en œuvre à de nombreuses reprises au cours des vingt dernières années pour analyser des phénomènes sociaux tels que la gestion des problèmes d'insécurité, les difficultés du travail en réseau, les frontières de l'action publique,... dans différents champs (socio-pénal, jeunesse, métiers urbains, emploi et formation, justice, handicap, santé,...).

Réunissant les différents protagonistes concernés par un même problème, se basant sur l'analyse de situations concrètes vécues par les participants, respectant des règles procédurales d'organisation des

échanges, la MAG est un outil d'analyse, d'intervention et de formation mis en œuvre dans une perspective concrète de recherche-action, de prise de décision et de formulation de recommandations basées sur l'expérience pratique des acteurs.

Dans sa version complète, la méthode d'analyse en groupe consiste à réunir, au cours d'une à plusieurs journées, une douzaine de participants. La démarche suppose que l'analyse soit menée par un groupe de personnes (les participants) avec l'aide des chercheurs : il ne s'agit pas d'une méthode « d'interview de groupe » où diverses personnes sont « mises à la question » par les chercheurs – un animateur est chargé de la mise en œuvre et du respect de la méthode, et un rapporteur est la « mémoire » du groupe - mais bien d'un travail mené en commun, à partir de la narration de situations concrètes de travail par les participants. Les résultats de l'analyse en groupe sont donc le fruit d'un processus progressif de discussion et de production collective de connaissances. En permettant de formuler les questions issues du travail de terrain et d'analyser les convergences et les divergences dans l'interprétation des récits formulés, la méthode peut permettre de mieux comprendre les enjeux de situations diverses et d'orienter l'action et les pratiques en fonction des réflexions qu'ont suscité les questions et leur analyse collective.

Qu'il s'agisse d'orienter la décision, d'évaluer l'action, d'accompagner le développement, de construire le travail en réseau, de renforcer les pratiques professionnelles, d'accroître les capacités d'analyse et de gestion, de définir une vision et des valeurs d'organisation, la MAG est un dispositif méthodologique basé sur une éthique démocratique - égalité morale entre les participants, capacitation des acteurs, articulation entre connaissance et reconnaissance, coopération conflictuelle – et modulable en fonction du temps disponible, des problèmes posés et des objectifs poursuivis.

La MAG est ainsi particulièrement intéressante pour différents usages et, plus particulièrement, dès qu'il s'agit de mettre des questions ou des problèmes en débat entre différents acteurs et de trouver des solutions pertinentes et négociées.

La MAG est aussi particulièrement utile pour objectiver et dénouer des tensions ou des « nœuds » relatifs à la collaboration entre acteurs situés à la frontière de logiques d'action multiple et enchevêtrées.

La première demi-journée visait à faire état de situations vécues par les acteurs et qui parlent, selon eux, des leviers/succès/effets d'apprentissage et des difficultés/freins/obstacles qui parlent de la mise en œuvre des approches par compétences.

Demi Jour 1	Etape 0	Présentation de l'objet, du contexte de travail, des données existantes et de la méthode à l'aide d'un support powerpoint didactique
	Etape 1	Propositions de récits : Chaque acteur propose un récit emblématique, à ses yeux, de la problématique
	Etape 2	Choix de 2 récits
	Etape 3	Narration du récit 1
	Etape 4	Questions d'information
	Etape 5	Premier tour de table d'interprétation
	Etape 6	Deuxième tour de table d'interprétation

Le premier demi-jour d'analyse a fait l'objet d'une prise de notes complète (réalisée par le CEF) et d'un rapport analytique présenté sous la forme d'une présentation powerpoint et d'une carte mentale.

Demi Jour 2	Etape 0	Présentation de l'analyse partagée 1 et réactions des participants à l'aide d'un support powerpoint didactique
	Etape 1	Tour d'affinage du diagnostic 1
	Etape 3	Narration du récit 2
	Etape 4	Questions d'information
	Etape 5	Premier tour de table d'interprétation
	Etape 6	Deuxième tour de table d'interprétation

Le deuxième demi-jour d'analyse a fait l'objet d'une prise de notes complète (réalisée par le CEF) et d'un rapport analytique présenté sous la forme d'une présentation *powerpoint* et d'une carte mentale.

Le troisième demi-jour d'analyse a eu pour objet la traduction des analyses en termes de perspectives pour l'ensemble des acteurs concernés par la problématique

Demi Jour 3	Etape 0	Présentation de l'analyse partagée 2 et réactions des participants à l'aide d'un support powerpoint didactique
	Etape 1	Tour de table d'affinage du diagnostic 2
	Etape 2	Tour de table 1 : Traduction du diagnostic en termes de vision
	Etape 3	Tour de table 2 : Traduction du diagnostic et propositions opérationnelles

Phase 3 : Rédaction et présentation du rapport

Dans un troisième temps, est proposé, sur base de ce qui a été construit avec les acteurs, un rapport final. Celui-ci veille à tirer les leçons différentes phases pour proposer une analyse à la fois actuelle et prospective.

2. Co-analyse et perspectives

2.1. Des récits qui en disent long sur les problématiques

A entendre les récits que les acteurs proposent pour illustrer la question de l'appropriation de l'approche par compétences (APC) dans l'enseignement qualifiant et l'enseignement de promotion sociale, il est déjà possible de se faire une bonne idée des enjeux de la problématique. D'emblée, c'est plutôt des approches par compétences ou des hybridations entre approches dont il s'agirait de parler tant les modalités d'appropriation des approches par compétences dans ce secteur font l'objet de modalités diverses selon les réseaux, selon les PO, selon les établissements, selon les directions, selon les professeurs et tant les approches par compétences s'hybrident avec diverses formes d'autres approches (par cours, par projet, par unités,...).

Les récits « positifs », ceux qui se soldent par des « réussites » dans l'appropriation des APC, mettent en évidence des expérimentations de mise en place collectives d'APC au sein des établissements, d'expériences où les équipes pédagogiques se sont mises autour de la table pour repenser les activités d'apprentissage en fonction des APC, et ce en mobilisant des outils techniques (grilles, référentiels, tableaux de croisement,...) pour articuler les compétences et les cours de façon cohérente et en s'accompagnant, le cas échéant, d'une expertise externe ou en créant un « groupe moteur » interne.

Les parties prenantes (coordinateur, direction, équipe pédagogique), co-construisent, alors collectivement un référentiel partagé, font usages d'APC « intégratives », se mettent d'accord sur le référentiel partagé qui devient un outil privilégié d'évaluation continue tout au long de l'année, un outil qui fait l'objet d'un design « user friendly » et qui peut être partagé avec les parties prenantes (professeurs, élèves, parents,...). L'usage de l'outil devient presque « naturel » et permet une forme de transparence des programmes et pratiques pédagogiques.

L'un de ces récits met aussi en évidence l'usage d'un outil (grille des intelligences multiples) qui vient soutenir les compétences et l'estime de soi chez les jeunes dans le cadre de la mise en œuvre d'approches relevant de la pédagogie du projet ; un autre, une situation où professeurs de cours techniques et de cours théoriques ont collaboré pour élaborer des référentiels de compétences axés « métier » ; ce qui semble souvent poser, ailleurs, de grandes difficultés ; un troisième où le langage (somme toute assez technique) des APC est traduit dans des termes simples et appropriables et où ces termes sont associés à des méthodes pédagogiques actives et participatives.

D'autres récits mettent davantage en évidence des situations où l'appropriation des APC par les établissements s'avèrent problématiques : Certaines car les APC ne sont pas du tout appropriées par les professeurs et les équipes. L'APC se heurte au scepticisme des professeurs qui n'utilisent pas l'APC ou l'utilisent « au leur sauce » de façon individuelle ; ce qui entraîne un manque de visibilité et de lisibilité du fonctionnement scolaire par les parents et les élèves qui « ne s'y retrouvent plus ».

Certaines où la mise en œuvre des APC s'avère complexe lorsque les compétences des référentiels sont trop nombreuses (jusqu'à plus de 200), les référentiels sont trop complexes pour être utilisés par les professeurs ou être appropriés par les élèves (complexité du vocabulaire), les compétences attendues par les professeurs ne sont pas claires pour les élèves, trop générales pour être comprises, ne faisant pas l'objet de critères (et indicateurs) suffisamment précis ou encore lorsque les compétences évaluées ne correspondent pas aux compétences qu'ont les élèves ou à leur réalité et à leurs situations sociales ou quand les unités d'enseignement réunissent des cours qui n'ont aucun lien entre eux.

Dans quelques-unes de ces situations, le manque de compréhension par les élèves du jeu dans lequel ils jouent vient créer du stress et de la démotivation, en particulier lors des situations d'évaluation (qualification, épreuve intégrée,...) où les consignes et les attendus ne leur semblent pas clairs voire ne font l'objet que d'une communication laconique et orale sans aucun support écrit. Certains étudiants ne savent alors pas sur quoi et comment ils seront évalués. Pour d'autres, les évaluations par acquis d'apprentissages (plutôt que par cotation), par exemple (acquis, non acquis, en voie d'acquisition) ne permet pas de rendre compte du degré de maîtrise de l'élève des compétences attendues et entraînent quelques frustrations du côté des élèves et des parents.

Les récits mettent en avant la petite « révolution » qu'implique la mise en œuvre des APC qui impliquent un travail en équipe (parfois très éloigné de la culture scolaire) et un travail de mise en cohérence d'un certain nombre d'éléments (référentiels de compétences, plan de mise en œuvre, pratiques pédagogiques, pertinence par rapport aux métiers, articulation entre théorie et pratique, savoirs et compétences, modalités d'évaluation, situations et familles de situations -> compétences -> critères -> indicateurs,...). La mise en œuvre et l'appropriation des APC fait donc l'objet de pratiques intéressantes mais nécessitent, pour les équipes, un travail (parfois d'équilibriste) laborieux et complexe nécessitant du temps, des moyens et des outils sans doute insuffisamment présents ou utilisés.

Ce rapport rend compte des enjeux vécus par les acteurs dans leurs expériences d'appropriation des APC et propose un ensemble de perspectives pratiques, pragmatiques et politiques, les uns pour comprendre ce qui se joue, les autres pour tenter de guider l'action afin que les APC puissent se développer au service des élèves, des établissements et des équipes pédagogiques.

2.2. L'appropriation des approches par compétences

L'un des premiers constat que les acteurs font à propos des APC concerne leur appropriation par les établissements. D'une part les établissements se l'approprient trop peu et, d'autre part, cette appropriation varie fortement selon les réseaux, PO, établissements, directions, professeurs,...

Pourtant prévue sur le plan légal depuis le décret dit « Missions », les APC sont sous-utilisées et pas encore « digérées » dans bon nombre d'établissements alors même que les réformes en cours prévoient des dispositifs de certification par unités.

Si les acteurs s'accordent sur la pertinence des approches par compétences, ils constatent donc de fortes diversités des pratiques, évoquent un manque d'appropriation de la législation par les établissements et les professeurs et déplorent un manque de clarification des APC.

Différents facteurs peuvent être évoqués pour expliquer ce manque d'appropriation :

Des facteurs qui tiennent à la législation et à sa mise en application comme la difficulté des établissements à digérer des réformes trop nombreuses et devant être appliquées dans des délais trop courts et avec peu de moyens humains et méthodologiques, le manque de clarté des législations et difficultés à les traduire en pratique, la coexistence de législations contradictoires et la difficulté d'articuler une approche par cours et programmes avec une approche par compétences, le flou législatif quant aux modalités de mise en œuvre des APC, des référentiels de compétences parfois obsolètes au regard des évolutions des métiers,...

Des facteurs qui tiennent à la complexité des APC et de leur mise en œuvre. S'attaquer à un référentiel de compétences n'est pas chose aisée et ne s'improvise pas et nécessite un travail en profondeur sur les enseignements. Il faut pouvoir partir des métiers et des compétences qu'ils exigent, construire des référentiels pertinents, identifier les compétences qui sont liées aux situations et familles de situations rencontrées dans la pratique professionnelle, décrire et caractériser les compétences, en identifier les critères et indicateurs, articuler les référentiels construits avec les pratiques pédagogiques, les stages et les évaluations, permettre la cohérence globale du programme,... Les APC peut aussi différer selon le caractère technique ou théorique du cursus et nécessite de penser l'articulation des deux ; les compétences doivent pouvoir faire l'objet de priorisations et de construction par paliers ; la place des compétences sociales et du transfert de compétences doit faire l'objet de dispositions spécifiques,...

Des facteurs qui tiennent à la culture scolaire et aux tensions auxquelles sont confrontés les PO, établissements et équipes dans leur action comme la tension entre approche par programmes (cours) et approche par compétences, la tension entre logique d'acquisition de savoirs et logique de développement de compétences, la tension entre la logique de qualification pour un métier et la logique d'apprentissages de savoirs généraux, la tension entre la logique de préparation à la vie active et au métier et la logique de formation de citoyens critiques,... Ces différentes tensions vécues sur le terrain se traduisent souvent par un sentiment de se situer « le cul entre deux chaises », entre deux systèmes contradictoires en coprésence dont il est difficile de tirer une synthèse pragmatique. Pour certains acteurs, les tensions entre professeurs et dans les équipes qui peuvent se jouer dans la mise en œuvre des APC tiendraient aussi au manque de clarté du système, à la coexistence de deux systèmes (programme vs compétences) aux approches différentes et (en apparence) contradictoires.

Certains dénoncent aussi le manque de connaissances des réalités de l'enseignement que connaissent certains PO.

Les défauts d'appropriation des APC par les établissements et le manque de clarification des APC les rendent relativement flous, peu visibles, peu visibles et peu comprises par les professeurs et, donc, par les élèves et les parents.

Par ailleurs, pour les acteurs, la petite révolution des APC tient moins dans les APC en elles-mêmes que dans ce que les APC impliquent en termes de gouvernance des établissements et de travail en équipe.

In fine, travailler avec cette complexité et traduire ces tensions dans la construction et la mise en œuvre d'un programme intégré, d'un cursus, ou de dispositifs concrets, implique un travail important auquel il est parfois difficile de faire face lorsqu'il faut en plus assumer un travail administratif qui s'accroît et gérer l'activité quotidienne d'un établissement,... Les acteurs dénoncent en ce sens un manque de clarté des APC dans les dispositions légales, un manque d'accompagnement et de soutien dans la construction et la mise en œuvre des APC, un manque de préparation des équipes, des lacunes importantes dans la formation initiale et continue en matière d'APC,... Nombre d'établissements ont le sentiment d'être par trop laissés à eux-mêmes pour implémenter des réformes complexes dont le sens est loin d'être évident et qui nécessite de repenser l'entièreté du programme (et pas seulement les cours) de façon collective là où prime le plus souvent une logique qui associe cours et liberté pédagogique du professeur individuel.

Si, pourtant, les conseillers pédagogiques sont mis à disposition des écoles pour accompagner la construction et la mise en œuvre des APC, ces derniers n'interviennent (selon les acteurs) que trop peu car les échelons entre l'offre et la demande de conseil sont tels que, bien souvent, un refus à l'un des niveaux empêche les conseillers d'intervenir.

Pour améliorer la situation, les acteurs formulent un ensemble de propositions :

- Arrêter de se situer à cheval entre deux systèmes en construisant des articulations pertinentes
- Créer des dispositifs qui permettent de gérer les tensions inhérentes aux pratiques (programme vs compétences, savoirs vs compétences, théorique vs pratique, métier vs citoyenneté,...)

- Produire une définition commune de la compétence
- Eviter la démultiplication des compétences et viser une approche intégrative des compétences (en opposition à une approche souvent par trop analytique privilégiant un découpage potentiellement infini)
- Regrouper de façon pertinente les listes de compétences souvent trop touffues
- Ne pas faire de référentiels avec des compétences trop nombreuses mais inférer les compétences principalement utiles à partir de familles de situations
- Continuer à structurer les compétences par pallier pour savoir où l'élève se situe dans son parcours
- Clairement identifier les résultats d'apprentissages en termes de compétences professionnelles
- Identifier, dans les cours généraux, les compétences utiles pour l'exercice des métiers
- Ne pas « sacrifier les savoirs sur l'autel des compétences » mais penser les articulations entre savoirs et compétences dans les référentiels
- Penser les apprentissages des savoirs à partir de leur mobilisation en situation
- Partir nécessairement des métiers pour construire les référentiels
- Continuer à baser les référentiels de compétences sur les référentiels « métier »
- Centrer les programmes et référentiels sur les situations et familles de situations professionnelles

- Se doter d'outils méthodologiques appropriés pour développer une approche globale intégrée d'APC au sein des établissements
- Utiliser l'opportunité de la CPU pour travailler en équipe, développer une approche intégrée (évitant notamment les doublons entre les cours)
- Utiliser l'opportunité de la CPU pour articuler les cours et définir les programmes
- Développer les APC partagées au sein des équipes enseignantes
- Penser l'entièreté du programme (et non cours par cours) à partir des APC

- Développer des mécanismes de reconnaissance de compétences informelles
- Penser la place et le statut spécifique des compétences sociales
- Penser la place et le développement des compétences transversales et du transfert de compétences
- Partir d'un travail (au sein des établissements) sur les compétences transversales pour générer l'opportunité de construire une approche intégrée
- Identifier les compétences transversales qui concernent plusieurs cours ou la totalité des cours

- Faire en sorte que le vocabulaire lié aux APC (situations, compétences, critères, indicateurs,...) soit maîtrisé par les équipes pédagogiques
- Enseigner les APC dans la formation initiale et continuée des enseignants et directeurs
- Clarifier et rendre compréhensibles et lisibles les APC pour que les professeurs de cours généraux et techniques puissent se l'approprier

- Clarifier les APC pour les professeurs, étudiants, familles
- Permettre aux équipes enseignantes de s'approprier l'APC (et sa documentation) par la formation et par l'accompagnement
- Construire et mettre en œuvre des systèmes et dispositifs d'accompagnement, d'échange de pratiques, de formation pluridisciplinaire,... interréseau.
- Renforcer le rôle des conseillers pédagogiques et proposer une offre d'accompagnement des directions et des équipes pédagogiques qui réponde à leurs besoins.

2.3. La coopération dans les équipes pédagogiques

Les récits analysés qui mettent en évidence des difficultés dans l'appropriation des APC expliquent notamment ces dernières par des défauts de coopération ou de collaboration dans les équipes pédagogiques ; par des défauts dans le travail en équipe et dans la gouvernance des établissements. Pour d'aucuns, la principale révolution des APC réside moins en l'application de ces APC en tant que telle que dans les constructions collectives qu'elles devraient impliquer au sein des établissements pour permettre la cohérence des programmes et les articulations entre cours.

Le travail en équipe est décrit comme faisant cruellement défaut dans un système construit autour de la liberté pédagogique et dans lequel les décisions pédagogiques reposent sur les professeurs individuels plutôt que sur les équipes et les directions. A un extrême de la tension entre travail en équipe et travail individuel se situent des établissements dans lesquels les équipes pédagogiques se mettent autour de la table pour co-construire des référentiels partagés, pertinents, cohérents et communiqués. A l'autre des établissements où les professeurs font absolument ce qu'ils veulent, où les formes de concertation sont minimales et où les pratiques pédagogiques (cours, stages, évaluations) ne font l'objet d'aucune forme d'harmonisation. Dans certains établissements personne ne définit si oui ou non on utilise les APC et comment.

Les acteurs font état de situations où les équipes pédagogiques se montrent, vis-à-vis des élèves, contradictoires quant aux critères de réussite des élèves, des situations où professeurs de cours théoriques et professeurs de cours techniques ne partagent pas d'information et ne cherchent pas à articuler leurs enseignements, des situations où la forme des bulletins diffèrent en fonction des années ou des professeurs, des situations où les Directions se montrent incapables de mettre les équipes autour de la table ou de soutenir et encourager les projets des enseignants, des situations où des projets avec les étudiants sont empêchés par des défauts de collaboration,...

In fine, la qualité de la mise en œuvre des APC repose pour partie sur les établissements et les équipes. Pour d'aucuns, il n'y pas suffisamment, au sein de nombreux établissements, de structure claire et bien ficelée, de cadre suffisamment souple pour permettre aux enseignants d'être créatifs et de trouver leur place. Trop souvent, existe aussi un écart et des tensions entre certains anciens professeurs peu formés ou peu motivés par ces nouvelles approches et de nouvelles recrues bien formées et motivées mais parfois empêchées dans leur élan d'innovation. Ce qui manque aussi, pour d'aucuns, ce sont des planifications claires (périodes, bulletins, cours, évaluations, congés, réunions,...) du travail permettant de faciliter l'implication des professeurs dans des projets. Lorsque le travail collectif et le cadre de travail est trop peu développé, c'est parfois un vocabulaire commun qui n'est plus partagé.

Loin des acteurs l'idée d'incriminer simplement les PO, les directions et les équipes sur ces questions relatives à la coopération. En effet, dans un contexte où le travail collaboratif existe peu de façon historique et culturelle, il ne suffit pas d'un décret pour changer les choses. Le travail coopératif et collaboratif ne s'improvise pas et nécessite, pour de nombreux établissements, de changer de

paradigme, d'opérer, donc, de gros changements qui par « nature » ne sont pas évidents. Hors ces changements, pourtant prescrits, sont peu accompagnés par les autorités. Pour opérer ces changements, il faut du temps hors aucune période complémentaire n'est prévue pour travailler en équipe et construire/formaliser les APC. Les méthodes de recrutement prévues ne sont pas non plus toujours favorables pour permettre la qualité du travail en équipe.

S'il est difficile de construire des programmes, des référentiels, des épreuves intégrées,... si la direction et l'ensemble des professeurs ne s'implique pas dans la démarche, force est de constater que les professeurs sont bien trop peu formés au travail en équipe et au travail collaboratif, que ce soit lors de leur formation initiale ou continuée. Le travail en équipe et la pluridisciplinarité ne s'improvisent pas et nécessitent du temps et de moyens là où les professeurs nourrissent beaucoup de ressentiment, estiment être isolés, ne voient pas leurs efforts (en termes de travail en équipe) reconnus et soutenus, doivent innover dans des cadres peu propices à l'émergence de comportements créatifs, ne sont pas soutenus sur le plan méthodologique, ne disposent pas des lieux et des moments pour co-construire.

Malgré ces réalités, des établissements (sans doute de plus en plus nombreux) se dotent collectivement des moyens, du temps, des outils et de l'accompagnement nécessaire pour construire et mettre en œuvre des APC intégrées. Les constats difficiles émis par les acteurs ne doivent pas renvoyer à l'idée d'un fatalisme ni à l'idée que l'enseignement, aujourd'hui, connaîtrait de graves problèmes de qualité. De nombreux professeurs investissent leur métier avec cœur et compétence, de nombreuses directions s'impliquent avec leurs enseignants dans la mise en œuvre d'un enseignement de qualité, de nombreuses équipes pédagogiques coopèrent pour créer des dispositifs pédagogiques communs à plusieurs cours,...

Pour améliorer la situation, les acteurs formulent un ensemble de propositions :

- Passer progressivement d'un fonctionnement basé sur l'individualité du professeur à un fonctionnement en équipe
- Questionner les méthodes de recrutement et de constitution des équipes
- Créer des dispositifs collectifs au sein des établissements pour :
 - ✓ Articuler les cours généraux (théoriques) et les cours techniques (pratiques)
 - ✓ Faciliter la mise en œuvre de projets concrets
 - ✓ Permettre aux directions d'assumer leur rôle d'impulsion et de soutien de projets
 - ✓ Permettre aux directions d'assumer leur rôle de réunion des parties prenantes dans le cadre de l'élaboration des APC, référentiels, projets,...
 - ✓ Permettre de développement d'une culture du travail collaboratif en équipe
 - ✓ Impliquer les équipes dans la définition des outils de travail
- Former davantage les directions et les professeurs au travail en équipe
- Renforcer la formation initiale en ce qui concerne le travail collaboratif en équipe
- Doter les équipes de méthodes d'animation et de co-construction pour les réunions
- Prévoir un horaire et un temps de travail en équipe pour les élaborations nécessaires à la mise en œuvre des APC
- Créer, formaliser et maintenir des lieux et des moments (temps) d'échange dans les équipes
- Reconnaître le travail en équipe et le travail collaboratif en lui attribuant des périodes
- Mettre en place une structure et un cadre (au niveau du PO et des établissements) suffisamment clair et sécurisé pour permettre aux équipes et aux professeurs de trouver leur place et d'être créatifs

- Clarifier davantage la planification et le fonctionnement des établissements (périodes, bulletins, cours, évaluations, stages, congés, réunions,...)
- Privilégier les formes de travail et de gouvernance collaborative
- Doter les équipes d'un vocabulaire commun intégrant les APC développées
- Utiliser l'opportunité des APC et de la CPU pour travailler collectivement à l'élaboration des outils et référentiels.

2.4. La formalisation et la communication des approches

Les récits des acteurs et leur analyse mettent aussi particulièrement en évidence des défauts de communication de la part des établissements et des professeurs vers les familles ou les élèves. Il semble évidemment difficile de communiquer clairement sur des APC qui ont été peu élaborées, peu appropriées et formalisées collectivement et n'ont pas fait l'objet d'un travail en équipe.

Les acteurs constatent qu'il arrive alors souvent que les élèves soient mal informés sur les modalités selon lesquelles ils sont évalués (d'autant plus si elles diffèrent fortement entre professeurs), que, faute de compréhension et de formalisation des APC par les professeurs, ils ne comprennent pas jusqu'à la signification même du mot compétence et ne détectent pas les compétences à développer ou les attendus en termes d'appropriation ou de maîtrise de ces compétences. La clarté, la cohérence et la pertinence des consignes, bien que primordiale, fait l'objet d'appropriations difficiles, parfois par des professeurs, souvent par les élèves ; alors que ces derniers semblent par ailleurs en attente de référentiels clairs qui leur permettent de savoir à quoi s'attendre (qu'est-ce qu'ils devront savoir faire), notamment lors des évaluations.

Plus loin, faute d'appropriation par les équipes et de formalisation claire, les APC sont mal communiqués, ne font pas toujours l'objet d'une documentation et de supports écrits clairs et facilement utilisables et communicables aux parties prenantes. Il arrive souvent qu'aucune grille d'évaluation (des compétences, des acquis d'apprentissages,...) claire et disponible pour les élèves n'existe. Parfois, le MPO ou Plan de Mise en Œuvre des formations (pourtant obligatoire) n'est pas disponible pour les élèves.

Pour améliorer la situation, les acteurs formulent un ensemble de propositions :

- Généraliser l'usage de grilles d'évaluation claire et disponibles pour les étudiants avant et après leur évaluation
- Accompagner les grilles de compétences critériées de « modes d'emploi » pour faciliter leur usage
- Développer des outils permettant de clarifier les APC pour l'ensemble des parties prenantes (professeurs, élèves, familles,...)
- Améliorer le design, la lisibilité et la visibilité des référentiels
- Créer des supports de communication formels, clairs (avec un « design » pertinent), schématiques (arborescences,...) reprenant l'ensemble des éléments de l'APC
- Inclure, dans les supports de communication, les cursus, référentiels, compétences, critères, indicateurs, paliers, finalités,...
- Informer les étudiants des approches pédagogiques dès le début de l'année.

2.1. Les articulations entre activités d'apprentissage et évaluations

L'analyse d'un Récit d'un élève qui faisait état d'une situation d'évaluation (Epreuve intégrée et qualification) particulièrement difficile pour lui a particulièrement amené les acteurs à analyser les articulations entre activités d'apprentissage (durant l'année) et les évaluations ainsi que les articulations entre Epreuve Intégrée (EI) et Qualification (Q).

Dans ce récit qui met en scène la situation d'un élève qui a très bien travaillé durant toute l'année (il est parmi les premiers de sa classe) mais s'est vu recaler car il échoue son épreuve de qualification (et ne reçoit aucun feed-back quant aux raisons de son échec), les acteurs mettent en avant le caractère central de la juste articulation entre le travail durant l'année et les évaluations.

Dans les différentes analyses qu'ils produisent, ils mettent en évidence un certain nombre de problèmes qui peuvent se poser :

- Lorsque la pondération entre le travail durant l'année et les épreuves sont « disproportionnées » amenant des situations ou des élèves brillants durant l'année échouent pourtant leur année car ils ne réussissent pas l'épreuve finale
- Lorsque le faible poids du travail durant l'année dans la « note finale » entraîne des situations ou de bons élèves échouent et où d'autres élèves viennent peu aux cours car ceux-ci « ne comptent pas »
- Lorsque l'échec des bons élèves lors d'une évaluation pose des problèmes de reconnaissance de leur travail, de motivation, d'abandon,...

In fine, c'est le manque de valorisation du travail durant l'année qui est posée et qui entraîne une série de conséquences pour les élèves. Mais les acteurs interrogent aussi la nécessité de faire passer des épreuves qui concernent des compétences déjà acquises en cours d'année, la nécessité d'évaluer les mêmes compétences à plusieurs reprises (année, examens, qualification, épreuve intégrée), le « flou sur les compétences évaluées » que peut entraîner les défauts d'articulation des dispositifs pédagogiques et d'évaluation et les tensions qui peuvent exister dans les articulations entre évaluations formatives, certificatives et terminales.

Dans le récit, c'est aussi particulièrement l'articulation entre épreuve intégrée et qualification qui est posée. Dans le récit analysé :

- L'EI et la qualification concernent les acquis d'apprentissages (AA) de l'option dont il est question
- Il est nécessaire de réussir les deux pour réussir son année et pour obtenir son CESS.
- Le contenu de l'épreuve de qualification dépend de ce que l'élève a réussi ou non lors de l'EI.

Mais cette situation ne semble pas refléter la réalité de tous les établissements. Les analyses des acteurs témoignent de réalités différenciées en fonction des établissements opposant des logiques contradictoires :

Pour les uns, le lien entre la qualification et le CESS est inexistant dans la législation ; ce qui signifie que l'on peut réussir l'un sans réussir l'autre, pouvoir présenter l'un sans présenter l'autre. De même, EI et qualification doivent être séparés.

Pour les autres, la liaison entre EI et qualification est nécessaire pour répondre à un souci de cohérence. Une qualification est difficilement dissociable de l'épreuve intégrée car elle est elle-même une preuve intégrée.

Ainsi, dans certains établissements, EI et qualification sont liés et dans d'autres pas ; dans certains établissements, on ne peut passer son épreuve intégrée que si on réussit sa qualification et dans d'autres pas ; dans certains établissements, l'EI repose sur l'évaluation des compétences « préférées » des élèves sur le plan professionnel et dans d'autre sur des compétences indépendantes des profils particuliers des élèves,...

Les acteurs définissent l'épreuve de qualification (entre autres) comme devant reposer sur des mises en situation ; comme ne pouvant pas consister en une restitution de savoirs ; comme consistant en une évaluation globale des compétences issues de l'ensemble des apprentissages,...

L'épreuve intégrée est, elle, définie comme une épreuve qui mobilise les compétences travaillées avec les élèves tout au long du cursus scolaire ; l'intégration renvoyant à l'idée d'un décloisonnement des cours et du cursus.

Le décret prévoit, lui, pour les deux épreuves, une épreuve orale, une épreuve technico-pratique et une épreuve écrite.

On ne peut que constater, de façon plus générale, le flou qui entoure l'EI, la qualification et leurs articulations, à tous les étages (depuis le législatif jusqu'au pratico-pratique), la présence de pratiques fort différentes en fonction des établissements et des appropriations par les établissements et par les professionnels qui semblent davantage relayer du bricolage institutionnel que d'une réflexion collective sur le sens, la pertinence et la cohérence des liens entre AA et épreuves et entre épreuves.

Pour améliorer la situation, les acteurs formulent un ensemble de propositions :

- Mieux penser la pondération du travail durant l'année et des épreuves
- Articuler davantage les AA acquis durant l'année et les épreuves
- Penser l'articulation des épreuves en termes d'alignement pédagogique (Objectifs des apprentissages => AA => Evaluations)
- Ne pas permettre qu'un élève qui a bien travaillé durant l'année échoue complètement son année pour un échec dans une des épreuves
- Veiller à ce que les EI et qualifications soient bien basées sur des mises en situation et testent bien des compétences et non de la restitution de savoirs
- Permettre, par un travail collectif des équipes pédagogiques, que soient mieux pensées les articulations entre travail durant l'année et épreuves et entre épreuves
- Penser ces articulations en fonction de critères de pertinence et de cohérence
- Rendre le système d'apprentissage plus lisible et plus visible pour les élèves
- Généraliser les feed-back des professeurs vers les étudiants en ce qui concerne la réussite ou non des épreuves par les élèves et les critères de cette réussite (Les élèves doivent savoir ce qu'ils ont réussi ou raté dans les épreuves et pourquoi pour pouvoir s'améliorer)
- Permettre davantage de mécanismes et de dispositif de rattrapage en cas d'échec à l'une des épreuves
- Mettre en place des dispositifs d'accompagnement des élèves pour la préparation de l'épreuve intégrée
- Distinguer, dans les épreuves, les compétences importantes des compétences plus accessoires et prévoir des pondérations formelles
- Faire reposer les évaluations sur des critères et indicateurs clairs et bien compris par l'ensemble des parties prenantes
- Inclure l'EI dans le programme de l'année et prévoir, dans ce cadre une préparation et une évaluation plus continue

- Permettre, par des dispositions adéquates, que les élèves soient mis en mesure de bien s'autoévaluer
- Dédramatiser l'EI en en faisant un projet propre de l'étudiant.

2.2. Les articulations entre théorique et technique

Un second récit met en scène une situation dans laquelle un professeur a réalisé, avec un groupe d'étudiants, un projet (dans le cadre d'Erasmus +) lors duquel ces derniers ont pu bénéficier d'une approche par compétences reposant sur les intelligences multiples et ont pu faire usage et développer un certain nombre de compétences sur un chantier important de rénovation d'un bâtiment ancien. Si ce récit met en exergue un certain nombre de facteurs de succès dans la mise en œuvre des APC, il raconte aussi les difficultés que peuvent rencontrer des professeurs « moteurs » pour mobiliser d'autres professeurs moins intéressés en pointant particulièrement un certain nombre de situations lors desquelles il semble difficile d'articuler cours généraux et cours techniques et de mobiliser conjointement les professeurs de cours généraux et ceux de cours techniques.

Dans les options techniques, l'appropriation des APC semble se faire plus aisément dans le cadre des cours techniques que les cours théoriques ; la technique pouvant s'articuler plus aisément avec les compétences que la théorie. Dans le récit, qui met en évidence une faible participation des professeurs de cours techniques au projet mis en place (malgré une invitation soutenue à participer au projet), les professeurs de cours généraux se sont peu impliqués dans le projet. Pour expliquer cette situation, les acteurs développent un certain nombre d'hypothèses et d'arguments :

- Les professeurs de cours généraux ont pu ne pas comprendre en quoi leur participation au projet aurait été pertinente
- Les professeurs de cours généraux pourraient n'avoir pas vu en quoi des compétences transversales (en lien avec leurs cours théoriques) pouvaient être mobilisées dans le cadre du projet
- La mise en place du projet peut avoir été interprétée par les professeurs de cours généraux comme une désappropriation des périodes de cours
- Les professeurs de cours généraux ont pu craindre une forme d'instrumentalisation de la formation générale à des fins plus techniques ou économiques
- Les professeurs de cours généraux peuvent ne pas se sentir dans leur rôle lorsqu'on leur demande de participer à des projets techniques car celui-ci consiste d'abord à faire en sorte que les élèves maîtrisent les compétences liées directement aux cours généraux
- L'organisation du travail et la charge de travail est souvent un obstacle à la participation à des projets transversaux et intégrés
- Articuler les cours généraux et les cours techniques est complexe et implique du temps, des moyens et de outils souvent trop absents
- Les professeurs de cours techniques et généraux sont peu formés à travailler ensemble et à travailler en équipe
- Les APC sont moins évidentes et plus complexes dans les enseignements généraux que dans les enseignements techniques.

Au-delà du récit, les acteurs mettent particulièrement en évidence que la faiblesse d'articulation et d'intégration entre cours généraux et cours techniques sont loin d'être rares dans les établissements et qu'une certaine conflictualité semble souvent de mise. Pour d'autres, professeurs de cours

techniques et professeurs de cours généraux « ne vivent pas dans le même monde ». L'articulation entre théorique et technique est complexe, nécessite des « bricolages » inédits, repose souvent sur la bonne volonté des professeurs.

In fine, c'est encore d'intégration, de travail collaboratif et d'articulation de logiques en apparence contradictoires dont il est question.

Pour améliorer la situation, les acteurs formulent un ensemble de propositions :

- Favoriser l'appropriation des référentiels dans les cours généraux
- Permettre un réel travail en équipe réunissant les professeurs de cours généraux et de cours techniques pour co-créditer des dispositifs transversaux intégrant les APC
- Elaborer davantage les AA et les EI en permettant d'intégrer différentes compétences techniques, générales et transversales
- Prévoir des moments et des dispositifs de « traduction » pour permettre aux acteurs de se comprendre et de travailler ensemble sur des référentiels partagés
- Prévoir des dispositifs permettant d'articuler justement les contraintes relatives à chaque type d'enseignement (générale, technique).

2.3. Les stages

Les acteurs abordent aussi la question des stages, de leur qualité et de leur adéquation par rapport aux contenus des cours et aux compétences.

L'ensemble des acteurs regrettent :

- La mise en place de stages qui ne permettent pas de mettre au travail les compétences des élèves
- Des situations de stages où les élèves sont relégués à la réalisation de tâches subalternes éloignées des métiers dont ils doivent faire l'apprentissage
- Des stages « creux » qui rendent difficiles la réalisation des rapports de stages par les étudiants et leur défense devant les jurys
- Des situations où l'accompagnement des stages est minimaliste ou lacunaire, que ce soit par les professeurs ou les professionnels

Ils en appellent à des stages qui aient du sens, qui développent les compétences, qui soient l'opportunité pour faire l'apprentissage de l'usage de matériel de pointe, pour faire sortir les élèves du monde protégé de l'école, pour que les élèves puissent faire l'apprentissage des compétences sociales (travail en équipe, gestion des conflits, recherche de solutions à des problèmes,...).

Pour ce faire, ils font un ensemble de propositions :

- Dégager des périodes pour l'accompagnement des stages qui se fait pour le moment, en dehors des heures et de façon « bénévole »
- Augmenter les périodes de stages et de supervision des stages
- Créer des dispositifs qui permettent de faire le lien entre cours généraux et métier
- Faire en sorte que l'APC inclue également les stages et les lieux de stages
- Créer les dispositions et dispositifs nécessaires pour que les stages deviennent réellement des lieux d'apprentissages de compétences

- Construire les stages selon des processus trilatéraux reposant sur les APC et impliquant chacune des parties prenantes

Conclusions

Si le propos peut sembler général, il semble utile de souligner (en permanence) que les élèves de l'enseignement qualifiant et de promotion sociale sont souvent définis comme en mésestime d'eux-mêmes, comme cumulant les difficultés, comme victimes de processus de stigmatisation, de relégation, de désaffiliation... le sens et les modalités des APC doit impérativement être conçu pour eux, pour qu'ils puissent développer les compétences et qualités utiles à la fois à exercer un métier et à devenir des citoyens actifs et critiques.

Ceci implique sans doute de sortir un peu des oppositions idéologiques stériles et des simplismes dans lesquelles les APC seraient par exemple réduite à n'être qu'un avatar d'une rationalité néomanagériale pour prendre cet exemple-là. Ceci implique de comprendre que, si les APC sont complexes, elles sont aussi particulièrement utiles, pertinentes et efficaces lorsqu'elles sont construites et mise en oeuvre en bonne intelligence ; de beaux exemples le démontrent.

Pour ce faire, elles ne doivent pas se concevoir comme une nouvelle charge administrative qui jetterait le discrédit sur ou serait le signe d'une méfiance vis-à-vis des professeurs ; mais plutôt comme une opportunité pour que les équipes se mettent au travail sur leur travail en équipe, sur leurs programmes, sur les APC, sur les compétences,... pour, davantage collectivement, développer, formaliser et mettre en oeuvre des approches qui soient au service du développement de compétences chez les élèves, qu'elles soient techniques, générales, sociales ou transversales,...

In fine, c'est de la qualité de l'enseignement dont les participants à la MAG parlent lorsqu'ils analysent les récits ou invitent les acteurs à co-construire collectivement des outils et des référentiels qui puissent être partagés et communiqués pour sortir du flou auquel nombre d'acteurs sont confrontés.

Ceci implique de sortir des oppositions (entre programme et compétence, entre compétence et savoir, entre technique et théorique, entre métier et citoyenneté,...) pour prendre en compte les tensions qui sont inhérentes à l'action éducative et en induire des orientations pragmatiques et pratiques.

Les outils des APC existent et sont facilement disponibles mais doivent pouvoir faire l'objet d'appropriations collectives qui soient orientées avec pertinence (pertinence avec le cadre légal, avec les attentes des milieux socioprofessionnels, avec les réalités des étudiants, avec ce que la citoyenneté implique,...) et avec cohérence (acquis d'apprentissages formalisés, réalistes, adéquats, bien communiqués ; cohérence des contenus et activités d'apprentissages ; bonnes articulations entre cours, stages, épreuves,... ; évaluations où les exigences sont claires, cohérentes avec les AA,...).

Les APC doivent faire l'objet de l'émergence d'un vocabulaire commun basé sur des outils partagés qui permettent de façon effective l'intégration tant attendue face au cloisonnement. Ceci implique, certes, pour les établissements, les PO et les professeurs, d'opérer quelques changements ; mais il appartient aux pouvoirs publics de mieux les accompagner en prévoyant des temps, des lieux et des dispositifs pertinents, en renforçant la formation initiale et continue des professeurs (pour qu'elle intègre à minima le travail collaboratif et les APC) et en reconnaissant le travail des enseignants.



Les APC (et la CPU) pourront, ainsi, peut-être, devenir l'opportunité d'enfin voir émerger un enseignement plus égalitaire, moins cloisonné, plus collectif, permettant de donner du sens aux apprentissages, faisant davantage place au plaisir d'apprendre, préparant à la fois à la vie active et à la vie citoyenne, orienté vers la bienveillance et la bienveillance,...