

L'intégration de l'APC dans les programmes de l'enseignement technologique et de formation professionnelle : un défi pour les principaux acteurs, limites et conditions

Ioan, Ratzu - Communauté française Wallonie-Bruxelles

Avec la collaboration de l'équipe des inspecteurs des filières Sciences et Technologies Mécaniques et Sciences et Technologies Electriques du Maroc et des formateurs-chercheurs de l'Ecole Nationale Supérieure de Formation Professionnelle et Technique (ENSFTP) de Nam Dinh et le Centre d'Orientation et de Formation Professionnelle (COFP) de Hué, du Vietnam.

Résumé

Les réformes récentes apportées dans de nombreux systèmes éducatifs proposent d'inscrire le processus d'enseignement-apprentissage dans l'approche par les compétences (l'APC). Deux raisons sont invoquées principalement : celles de l'efficacité et de l'équité. Il s'agit d'une part que les élèves acquièrent réellement les compétences indispensables pour devenir des citoyens responsables et actifs et d'autre part, que le « socle » de compétences soit maîtrisé par tous les élèves, y compris ceux qui rencontrent le plus de difficultés.

Au Maroc, la réforme des programmes selon l'approche par les compétences, amorcée en 2003, est actuellement bien enclenchée et le Ministère de l'Education Nationale du Maroc espère voir les résultats attendus dans les prochaines années. Plus spécifiquement, les programmes de l'enseignement technologique ont été conçus afin d'assurer l'adéquation entre la formation technologique et les besoins qualitatifs et quantitatifs de la nation dans le domaine de l'industrie, en préparant les élèves à la poursuite des études scientifiques et techniques. Il s'agit donc d'un cadre où une réforme importante a été réalisée, mais cette réforme se trouve encore à mi-parcours puisque tous les programmes n'ont pas encore été révisés et les enseignants n'ont pas été tous formés.

Au Vietnam, ces dernières années, le système d'éducation a connu des avancées notables. Les bases matérielles, le corps enseignant et les programmes de formation ont été renouvelés contribuant ainsi à améliorer la qualité du système. Malgré ces progrès, la formation professionnelle réalisée n'est pas toujours conforme aux besoins et aux attentes des bénéficiaires et du marché du travail.

C'est donc cet état de fait qui nous a amené à questionner, à partir d'entretiens avec les principaux acteurs concernés, la suite pédagogique de ces réformes.

1. Introduction

Au Maroc, les concepteurs des programmes des filières Sciences et Technologies Mécaniques (STM) et Electriques (STE) ont entrepris une réforme des programmes du baccalauréat en sciences de l'ingénieur à partir de l'année scolaire 2003-2004, selon une approche systémique à partir des situations-problèmes complexes. L'originalité réside dans la portée et la profondeur de cette réforme qui touche l'intégralité des programmes de l'enseignement technologique (le tronc commun et les programmes de sciences de l'ingénieur de la première et de la deuxième année du cycle du baccalauréat).

Au Vietnam, dans le cadre de sa politique de « Doi moi » (Renouveau) le gouvernement vietnamien mise sur le renouvellement de la formation technique et professionnelle, notamment sur la généralisation de l'APC, afin de développer une main d'œuvre qualifiée qui contribuera à la modernisation du pays et à l'amélioration de sa compétitivité sur le marché international.

Après une introduction sur la mise en œuvre des réformes, nous présentons notre réflexion sur trois éléments situés au cœur de toute action de formation – la première concernée – par la mise en œuvre des réformes :

- Les fondements pédagogiques de la réforme des programmes, telles qu'ils sont prônés dans les systèmes éducatifs marocain et vietnamien ;
- Le changement et la mise en place du nouveau paradigme d'enseignement-apprentissage ;

- Le profil de l'enseignant, tel qu'il est réclamé par la pédagogie de l'intégration.

Des liens avec le thème du colloque - l'intégration de l'enseignement et de la recherche dans la société du savoir – seront faits, notamment, en discutant du type de savoirs intégrés et développés dans une approche par les compétences.

Dans la partie suivante, nous présentons le dispositif expérimental d'une étude encore en chantier ainsi que les premiers résultats concernant les perceptions des enseignants sur l'application et les conséquences des réformes en cours.

Enfin, nous présenterons quelques conclusions qui peuvent être lues indépendamment du reste du document. Nous proposons, dans un premier temps, des conclusions partielles, élaborées sous forme de lignes de conduite, pour favoriser le développement des compétences en classe, suivie d'une illustration inspirée par les travaux réalisés lors de trois actions de formation (au Maroc et au Vietnam). Dans un second temps, nous formulons les conclusions générales, les limites et les conditions, sous forme de lignes de conduite pour réussir l'implantation de l'APC sur le terrain.

2. La réforme dans les nouveaux programmes de l'enseignement technologique et de la formation professionnelle

Les contenus du programme des sciences de l'ingénieur sont organisés sous forme d'unités d'enseignement ayant une logique pédagogique commune et respectant les mêmes principes didactiques.

Au Vietnam, la réécriture des manuels de formation professionnelle selon l'APC est en cours. Les enseignants de plusieurs régions appliquent des innovations relatives aux « compétences de base » en alternant des périodes de 5 semaines environ d'apprentissages « systématiques » et des périodes d'une semaine d'apprentissages « fonctionnels » sur des situations complexes.

2.1. Les fondements pédagogiques

Pendant que les anciens programmes étaient structurés selon une approche traditionnelle (disciplinaire) où les contenus matières déterminaient les objectifs d'enseignement, les nouveaux programmes ont été réformés intégralement selon une approche par compétences[1].

Les méthodes pédagogiques traditionnelles, de type collectif et frontal, sont inadéquates pour la construction des compétences. On ne se contente pas de réaliser des apprentissages ponctuels correspondant à des objectifs spécifiques, mais on se préoccupe d'amener les élèves à intégrer ceux-ci, à les réinvestir.

Le transfert et l'utilisation du savoir acquis dans une situation-problème n'est pas une démarche naturelle ; un apprentissage est indéniablement nécessaire. Cet apprentissage doit être vécu comme un processus individuel, actif, constructif et cumulatif. Dans une approche par compétences, les apprentissages ne sont pas cloisonnés, mais ils sont intégrés dans le but de construire des compétences spécifiques. Il est essentiel que le programme explicite les liens entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles.

Le nouveau modèle pédagogique met l'accent sur l'aptitude des élèves à résoudre des problèmes concrets du monde réel. Les apprentissages sont contextualisés à des situations tirées du monde de leurs professions futures. Plus les apprentissages sont réalisés à partir des situations authentiques, plus les apprentissages sont opérationnels et les connaissances acquises pourront être transférées dans la résolution d'autres situations, problèmes, projets.

Les programmes visent le développement de stratégies d'apprentissages cognitives, métacognitives et affectives. Une place importante est accordée à la métacognition qui fait que l'élève est emmené à comprendre et évaluer sa propre démarche d'apprentissage et ensuite la modifier, le faire évoluer, si besoin est. On favorise ainsi leur préparation tant pour poursuivre des études supérieures que pour la qualification professionnelle, avec le besoin de perfectionnement permanent.

Ces fondements pédagogiques ont des conséquences sur les nouveaux rôles respectifs des élèves et des enseignants. Pour l'élève la construction des connaissances et des compétences est non seulement personnelle ; elle possède une dimension sociale. Travaillant en groupes, ils sont amenés à échanger sur leurs stratégies d'apprentissage, à collaborer et à coopérer en équipe pour résoudre les situations proposées. Le rôle de l'enseignant consiste à s'assurer que les ressources éducatives sont disponibles et que le processus d'apprentissage se déroule normalement. Il agit comme un tuteur ou guide, il évalue l'atteinte ou non des compétences, propose des remédiations.

Ce changement opéré en matière des principes pédagogiques nous renvoie à l'idée de mise en cause du paradigme dominant en matière d'enseignement et d'apprentissage.

2.2. Le changement de paradigme dans l'enseignement

Rappelons que le concept de paradigme désigne « soit le principe, le modèle ou la règle générale, soit l'ensemble des représentations, croyances, idées qui (...) font que les individus connaissent, pensent et agissent » (Morin, 1991) de telle ou telle façon. La réforme qui s'est produite dans les programmes d'enseignement a constitué un virage à partir du paradigme encyclopédique vers le paradigme de l'apprentissage. Ce paradigme se concrétise, on l'avait vu déjà, par une pédagogie centrée sur l'apprentissage de l'élève qui doit construire ses connaissances lui offrant divers moyens pour y parvenir. Or jusqu'à présent, les pratiques pédagogiques révèlent l'omniprésence du paradigme encyclopédique dans lequel le savoir est transmis et prescrit dans des programmes compartimentés, et la pédagogie reste centrée sur l'enseignement.

Le changement actuel d'approche est donc sous-tendu par un changement de paradigme, ce qui n'est pas une chose facile à gérer pour les institutions comme pour les individus. L'introduction des innovations pédagogiques dans l'enseignement ne se fait pas sans heurt. Il faut donc la préparer pour en assurer le succès auprès des principaux acteurs chargés de la mise en œuvre des réformes : formateurs, enseignants et inspecteurs.

Le nouveau paradigme sert non seulement de cadre de référence pour la formation initiale et continue des enseignants mais il permet aussi de construire les dispositifs d'évaluation des actions de formation à l'introduction des innovations sur le terrain.

2.3. Le profil de l'enseignant dans la pédagogie de l'intégration

Selon les nouveaux programmes d'études - conçus comme une suite des séquences alternant les activités tournées vers l'apprentissage systématique des savoirs et savoir-faire fondamentaux et des activités fonctionnelles - il faudrait désormais faire en sorte que l'élève soit capable de mobiliser ces ressources dans des situations complexes et nouvelles, en l'aidant à gérer ces situations, pour construire ses connaissances et ses compétences en lien avec la vie.

Le rôle des enseignants est profondément modifié par la transition du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Il devient maintenant surtout un accompagnateur, conseiller, évaluateur travaillant au sein d'une équipe professorale.

En tenant compte de ces mutations, les courants actuels en matière de formation initiale des enseignants vont essentiellement dans deux sens :

- un sens de l'autonomisation des enseignants ;
- un abandon du modèle de l'applicationnisme, au profit du modèle de la professionnalisation.

Cela exige une formation initiale de qualité qui devrait permettre un équilibre favorisant l'acquisition des compétences relatives à chacune des dimensions du métier dans une perspective de professionnalisation du métier telle qu'elle est définie actuellement.

L'enseignant devrait être capable d'identifier les différentes possibilités d'action et agir de manière autonome pour résoudre de manière efficace les situations auxquelles il fait face.

Dans ces conditions, le profil de l'enseignant défini par Paquay en 1994 devient encore aujourd'hui plus d'actualité que jamais[2].

A l'heure du développement des compétences, on remarque que la dimension « maître instruit », privilégiée généralement jusqu'il y a peu dans la formation des enseignants, apparaît comme instable. Par rapport aux autres dimensions définies ci-dessus, il semble y avoir en particulier une cohabitation difficile entre le maître instruit et le praticien réflexif. Des nombreux travaux réalisés avec les étudiants en fin de formation montrent qu'ils remettent en cause leur formation en s'estimant insuffisamment formés.

Naturellement, toute réforme en profondeur d'un système entraîne des bouleversements chez ceux qui sont les premiers acteurs chargés de la mise en scène en classe et dans des conditions où ils n'ont pas choisi ce nouveau scénario. C'est le cas aussi des enseignants des secteurs technologique et professionnel qui, malgré leurs réticences justifiées du début, ont dû enclencher le processus de changement.

- Comment ont-ils vécu cette réforme majeure, encore à mi-chemin, qui devait entraîner des suites pédagogiques incontournables ?

Cette question nous a amené à aller vers les enseignants qui vivent cette réforme.

- Comment la perçoivent-ils ?

- Quels changements cette réforme a-t-elle apportés dans leur vie professionnelle ?
- Quels sont leurs besoins professionnels immédiats afin qu'ils puissent la traduire efficacement en classe ?

3. Notre étude sur les perceptions de la réforme

Notre recherche exploratoire a été menée à la fin de trois sessions de formation, au Maroc (aux Délégations de Rabat et Casablanca) et au Vietnam à l'ENSFTP de Nam Dinh et le COFP de Hué, auprès de 22 formateurs, inspecteurs et enseignants. Cette caractéristique commune des acteurs impliqués dans la mise en œuvre du changement, par ailleurs de culture, d'âges, d'expérience et de spécialisation fort divers, nous apparaît importante car elle constitue un indice d'intérêt envers le besoin de formation de ces mêmes acteurs.

Un court entretien semi-dirigé a permis de saisir leur appréciation du nouveau programme par compétences et de ce que ce changement a apporté à leur enseignement, à l'équipe des inspecteurs, à leurs établissements de formation respectifs.

L'objectif de notre étude est de saisir leurs perceptions sur la réforme en cours. Les quatre questions posées portaient sur :

- l'application de la réforme dans le programme de l'enseignement et son appréciation,
- les conséquences du changement,
- un exemple positif dans leurs pratiques quotidiennes et son lien ou non avec la réforme
- les besoins professionnels immédiats.

Ces entretiens ont été transcrits, puis une analyse de contenu a été réalisée selon les règles tirées de Huberman et Miles (1991).

L'échantillonnage

Jusqu'à présent, 22 acteurs ont été interrogés sur un total de 40 prévus à la fin d'étude. Sur le nombre de répondants, la répartition selon leurs fonctions est : 9 formateurs, 7

enseignants et 6 inspecteurs. La moyenne des années d'expérience est de 16 ans avec un écart de 4 à 35 ans d'expérience.

3.2. Les perceptions sur la réforme

A la 1^{ère} question : Qu'est-ce que cette réforme a changé selon votre point de vue ?

Sur l'ensemble des répondants jusqu'à ce moment, seulement 1 à répondu que la réforme n'était pas applicable dans leur programme, alors que pour 9 autres elle était entièrement appliquée et, pour les 12 autres, elle était en cours d'application.

Notre attention s'est focalisée sur les 21 acteurs qui ont déclaré que la réforme était bien enclenchée. Leur appréciation du programme varie, mais les perceptions exprimées nous ont permis de dégager quatre catégories de personnes : les « positifs irréductibles », les « positifs critiques », les « négatifs sceptiques » et les « négatifs réfractaires ».

Pour les « positifs irréductibles », on compte 5 acteurs pour qui la réforme n'a apporté que des améliorations (les élèves sont plus motivés ; l'accent est mis sur le l'apprentissage significatifs en lien avec la vie ; les élèves sont mieux préparés ; la préparation est plus créative ; meilleure coordination entre les cours).

Pour la catégorie des « positifs critiques », on compte 8 pour qui, malgré une perception plutôt positive basée sur quelques arguments identiques à ceux des « positifs irréductibles », ne manquent pas de critiques : beaucoup de temps de préparation, difficultés de conception des situations complexes d'intégration et d'évaluation à réaliser.

Ensuite, les « négatifs sceptiques », au nombre de 7, qui ont tous plus de 20 ans d'expérience, déplorent, sans rejeter la réforme, le fait que le changement nécessite plus de temps de préparation pour les profs pour un taux de réussite moindre et même une baisse de l'intérêt des étudiants.

Enfin, 3 enseignants se situent dans la catégorie des « négatifs réfractaires ». Ils considèrent que les réformes en général sont inutiles, elles limitent les stratégies d'enseignement tournées vers l'apprentissage systématique des savoirs et savoir-faire fondamentaux.

3.3. Les changements apportés par la réforme

A la 2^{ème} question posée : Qu'est-ce que la réforme vous a apporté ? Sur quel aspect a-t-elle eu le plus d'influence ? Sur votre enseignement ? Sur l'équipe des inspecteurs ? Sur l'équipe des professeurs ? Sur les élèves ?

A cette question, beaucoup de réponses ont été apportées et dont la grande majorité sont positives (la nécessité de travailler en équipe ; changement de stratégie d'enseignement ; centration sur les méthodes d'apprentissages actives ; motivation en hausse des étudiants).

Face à la réforme, la très grande majorité des réponses concernent les changements positifs reliés surtout au travail de l'enseignant et aux cours. L'obligation de travailler en équipe et les nouvelles stratégies tournées vers les apprentissages significatifs, semblent très appréciées.

3.4. Les interventions pédagogiques reliées ou non à la réforme

La 3^{ème} question posée était la suivante : Donnez-nous un exemple de changement majeur dans votre pratique de classe ou dans votre fonction ? Préciser son lien avec la réforme.

Les réponses recueillies peuvent être classées moitié-moitié comme étant reliées ou non à la réforme.

Parmi les exemples reliés à la réforme, en plus de l'idée des nouvelles stratégies et celle de l'évaluation formative c'est l'intégration des connaissances qui est la plus citée comme étant le plus significative de cette réforme : elle l'intégration et le transfert des apprentissages au centre de l'enseignement par compétences.

Les exemples qui ne sont pas reliés à la réforme, selon les acteurs questionnés, relèvent surtout d'attitudes développées en cours d'expérience (remise en question, implication, passion).

3.5. Les besoins professionnels immédiats

A la 4^{ème} question : Formulez vos principaux besoins professionnels immédiats pour pouvoir traduire la réforme efficacement en classe ? Précisez les aspects concrets de formation les plus importants, selon vous.

La quasi-totalité des réponses données réclament la nécessité de formations à l'application concrète des nouveaux programmes en classe. Deux aspects concrets de formation sont généralement cités : la conception des situations complexes

d'intégration des acquis ponctuels disciplinaires et la gestion de l'évaluation des compétences à développer.

La majorité des enseignants demandent un soutien et un accompagnement régulier sur le terrain, tout au moins dans un premier temps.

4. Conclusions

4.1. Conclusions partielles

Bien qu'il s'agisse de résultats partiels et que le dispositif reste nécessairement à être affiné au niveau de l'échantillonnage mais aussi au niveau des comparaisons (selon le secteur, l'expérience, la région), ils permettent néanmoins d'esquisser quelques priorités à prendre en compte, pour la suite à donner, afin de réussir l'implantation en classe de la réforme.

4.1.1. Interprétation des premiers résultats

62% des 21 répondants qui vivent la réforme sont plutôt positifs de manière irréductible ou critique selon le cas, et 38% sont plutôt négatifs, de façon dubitative ou assurément réfractaire. Les raisons invoquées se contredisent parfois (motivation et même réussite en hausse pour certains, en baisse pour d'autres), mais les changements positifs attribués à la réforme comptent pour 78% des réponses.

Plusieurs craintes sont parfois formulées face à l'inconnu, mais le bond positif semble bien dominer. Le bilan semble être positif malgré quelques critiques et malgré le fait que plusieurs interventions pédagogiques ne sont pas reliées à la réforme selon les personnes interrogées.

4.1.2. Quelles lignes de conduite à privilégier pour que le développement des compétences se réalisent ?

Afin de favoriser le développement des compétences chez les élèves, nous considérons avec De Ketele (2005) que les lignes de conduite suivantes au niveau de la planification des actions d'enseignement, sont indispensables :

- Une vision claire des performances attendues à des moments clés (Balises) ;
- Une vision claire des ressources à apprendre et à mobiliser (Référentiel ressources) ;
- Une vision claire du comment apprendre à mobiliser les ressources (Pédagogie de l'intégration).

4.1.3. Illustration par les travaux réalisés lors des trois actions de formation à l'intention des acteurs de l'enseignement technologique, pour ce qui concerne les balises

Les balises sont les objectifs terminaux d'intégration (OTI) et les objectifs paliers des compétences (OPC) formulés en référence à des compétences terminales de base à développer à la fin de chaque année.

Leur structure est la suivante :

- OTI2 (à la fin de la 2^o année du cycle de baccalauréat)
 - OPC3 (à la fin du 3^o trimestre de la 2^o année)
 - OPC2 (à la fin du 2^o trimestre de la 2^o année)
 - OPC1 (à la fin du 1^o trimestre de la 2^o année)
- OTI1 (à la fin de la 1^{ère} année)
 - OPC3
 - OPC2
 - OPC1

OTI 2

- A la fin de la 2^{ème} année, en Sciences de l'Ingénieur – filière Sciences et Technologies Mécaniques – l'élève sera capable de résoudre en justifiant une situation complexe significative, relative à l'un des systèmes mécaniques

(simples mécanismes, systèmes « grand public » et « industriels »), nécessitant :

- l'utilisation à la fois des capacités d'ordre :
 - méthodologiques (méthodes et démarches),
 - théoriques-intellectuels (concepts, lois et principes)
 - communicationnels (manipuler les symboles et le langage scientifique et technologique),
- en mobilisant les ressources[3] c'est-à-dire les savoirs concernant les contenus matière du programme de l'Unité de Conception et de l'Unité de Production.

OTI 1

- A la fin de la 1^{ère} année, en Sciences de l'Ingénieur – filière Sciences et Technologies Mécaniques – l'élève sera capable de résoudre en justifiant une situation complexe significative, relative à l'un des systèmes mécaniques (systèmes « grand public » et « industriels ») familiers aux élèves, nécessitant
 - l'utilisation à la fois des capacités d'ordre :
 - méthodologiques (méthodes et démarches),
 - théoriques-intellectuels (concepts, lois et principes)
 - communicationnels (manipuler les symboles et le langage scientifique et technologique),
 - en mobilisant les ressources c'est-à-dire les savoirs concernant les contenus matière du programme, de l'Unité de Conception et de l'Unité de Production.

Les OPC correspondant aux deux paliers de compétences intermédiaires seront élaborés selon la même structure, adaptées au calendrier et programme. C'est au niveau des contenus, des contraintes pédagogiques et méthodologiques, et d'autres ressources à mobiliser, que la différence d'acquisition sera organisée.

Nous donnons ci-dessous, en guise d'exemple, deux compétences terminales (une compétence générique[4] (CG) et une compétence spécifique[5] (CS)) qui seront

développées à travers différentes situations d'intégration qui seront proposées pour l'atteinte des objectifs (OTI et OPC) en sciences de l'ingénieur.

Compétence terminale générique :

CTG1 Etre capable de faire fonctionner et entretenir des simples mécanismes ou différents systèmes mécaniques « grand public », familiers aux élèves.

Compétence terminale spécifique :

CTS1 Etant donné un problème de détection de niveau défectueux dans un système asservi, l'élève sera capable, en utilisant un appareil de mesure approprié, de préciser la nature du signal d'entrée et de sortie (fonction de transfert), d'isoler le capteur et de relever ses caractéristiques pour proposer un capteur d'adaptation adéquat en utilisant les documents constructeurs et en justifiant son choix. Remplacer le capteur défectueux et mettre le système en marche.

Situation d'Intégration permettant l'acquisition de la CTS1

SII Dans l'atelier de production de l'usine Mac-Z intégrant un système automatique de remplissage d'un réservoir et vu son importance dans la chaîne de production, (car toute panne dans la chaîne d'information entraîne des pertes considérables en argent), M. Benani chargé du contrôle, doit veiller sur le bon fonctionnement de l'installation.

Le matin, en arrivant à son bureau, il voit que le voyant XX signale un défaut au niveau de la détection du niveau. A partir des schémas développés de la chaîne d'information, ci-joint :

- 1° Déterminer l'origine de la panne et résoudre le problème.
- 2° Proposer une autre solution technologique, plus fiable.
- 3° Faire une comparaison qualitative (avantages et désavantages en termes de fiabilité et d'esthétique) et quantitative (en termes de coût) entre les deux solutions technologiques.

4.2.Conclusions générales

La réforme des programmes du cycle de baccalauréat en sciences de l'ingénieur est en application au Maroc depuis 2006 et se trouve à mi-chemin de la réalisation complète. Basée sur des fondements pédagogiques reconnus pour la construction des compétences, une méthode d'enseignement, par des situations-problèmes complexes, a été développée pour les deux filières : STM et STE.

Au Vietnam, la réforme est bien entamée ; elle est en cours d'expérimentation dans plusieurs régions ; les nouveaux manuels sont en cours d'élaboration.

L'introduction de ces innovations dans l'enseignement réclame un changement en profondeur des pratiques pédagogiques des anciens programmes. Les défis posés par la réforme sont exigeants. Deux conditions essentielles au succès de la réforme nous paraissent indispensables :

- La généralisation à l'ensemble des enseignants concernés d'une formation à la mise en œuvre en classe du nouveau programme ;
- L'évaluation et l'amélioration des différents aspects qualitatifs des programmes.

Si la formation des enseignants nécessite un premier effort particulièrement important à l'occasion de sa mise en œuvre les premières années, le besoin d'évaluation est permanent. Car les programmes évoluent continuellement pour s'améliorer sur le plan pédagogique-didactique et au plan des exigences de la formation technico-professionnelle. L'actualisation concerne donc les éléments de contenu et les compétences mais aussi les méthodes d'enseignement/apprentissage afin qu'elles respectent les fondements pédagogiques du paradigme actuel.

4.2.1. Conditions et limites

Dans le domaine de l'éducation, la manière de piloter ou de diffuser un changement est aussi importante que le contenu même du changement. Il faut donc prendre en considération la culture locale et les intérêts des différents partenaires engagés dans la mise en œuvre des programmes. Il est impossible évidemment de tout prévoir à l'avance, d'où la nécessité d'adapter ce qui a été prévu à la réalité du terrain.

Le changement planifié et la réalité

Le changement des programmes suscite des chambardements et des émotions qui obligent à ajuster de manière constante la démarche. Etant dicté, somme toute, de l'extérieur, il a été donc souvent accompagné de méfiance dans le milieu. Le soutien

offert aux principaux acteurs n'a pas toujours été au niveau des attentes car les ressources logistiques nécessaires restent très limitées. Les buts présentent des coins d'ombre car le concept central - celui de compétence - sur lequel a été érigé le changement était lui-même un peu flou. Le système d'évaluation des acquis n'est pas encore mis au point. Ainsi d'ailleurs que celui du suivi et contrôle sur le terrain

Ce changement, génère inévitablement des résistances chez tous les acteurs concernés.

Résistance au changement

Cette résistance au changement c'est un phénomène très normal car tout ce qui est nouveau et inconnu fait peur à l'être humain. Ce qui est important c'est que cette résistance de départ, quelle que soit sa forme (se méfier de la nouveauté, exprimer leur pessimisme au changement, craindre la perte de leur place et leurs habitudes, critiquer les idées de base, etc.), soit recadrée positivement (avoir de nouveaux défis, évoluer en apprenant, découvrir des solidarités).

Cependant, plusieurs facteurs jouent un rôle majeur dans la réussite du changement escompté : la mise en place des sessions de formations à l'APC des enseignants, le soutien offert à tous les acteurs concernés, les buts clairs pour stimuler le désir de changement, l'attention portée aux moyens didactiques pour améliorer la pédagogie, le climat de confiance qui doit régner.

4.2.2. Quelles lignes de conduite privilégier pour réussir l'implantation sur le terrain de l'APC ?

Voici ci-dessous, en guise de conclusion finale, trois lignes de conduite tirées de De KETELE (2005) afin de réussir l'implantation sur le terrain de l'APC.

- Valider les outils, notamment le guide méthodologique à l'usage des enseignants présentant la démarche à suivre appuyée par des exemples concrets, la banque des situations d'intégration et d'évaluation des compétences terminales.

- Former et accompagner les acteurs principaux (formateurs, inspecteurs et enseignants).
- Dynamiser les actions à mener.

Nous citons brièvement plusieurs modalités de réalisation pour chacune des lignes de conduite proposées.

4.2.2.1. Valider les outils

Deux types de validation des outils réalisés peuvent être mises en place.

- Validation a priori :
 - Valider régulièrement par les pairs ;
 - Valider par une analyse séquentielle de la cohérence ;
 - Valider par un expert externe et un « noyau dur » garant.
- Validation empirique :
 - Valider par de brefs essais sur le terrain en cours de conception ;
 - Valider lors d'une année expérimentale (petite échelle) ;
 - Valider à grande échelle.

4.2.2.2. Former / Accompagner

Il s'agit de mettre en place une formation efficace des acteurs concernés. Une formation, nécessairement en rupture avec les démarches de formation traditionnelles, en partant des besoins et de la pratique des enseignants et s'inscrivant ainsi dans le paradigme pratique-théorie-pratique.

Trois règles d'or à respecter nous paraissent indispensables lors de ces formations :

- Surtout pas d'exposé théorique au départ, mais toujours partir de situations concrètes ; ce n'est qu'en fin de parcours que l'on fait une synthèse des éléments théoriques et méthodologiques à retenir.
- Préparer des situations et matériaux contrastés et faire travailler les participants sur ces matériaux.
- Le rôle du formateur est de préparer les matériaux, de présenter les tâches et consignes, de gérer les travaux, de donner au moment opportun les coups de pouce pour faire progresser la réalisation des tâches, d'analyser les productions, de faire une synthèse théorique et méthodologique finale.

4.2.2.3. Dynamiser

Il est essentiel de sensibiliser tous les intervenants (autorités, parents, etc.) aux enjeux importants du changement à travers :

- Une politique de communication auprès des autorités (décideurs et pouvoir politique) sur les enjeux nationaux de l'implantation de l'APC ;
- Des visites des classes sur le terrain ;
- Un suivi rigoureux des visites.

Même si les conditions pour le changement planifié au niveau de l'enseignement technologique au Maroc et au Vietnam étaient loin d'être idéales, le processus d'introduction de l'APC dans leurs programmes respectifs est enclenché et la majorité des personnes impliqués ont suivi le mouvement.

Il est trop tôt pour conclure à l'atteinte ou non des objectifs planifiés et il faudra attendre les prochaines années pour analyser les effets de la réforme. Pour le moment, malgré les résistances inévitables, il semble qu'un bon nombre d'acteurs considèrent que cette réforme a apporté des changements positifs pour eux comme pour les élèves et ce malgré toutes les critiques qu'on a pu lui adresser.

Bibliographie :

HUBERMAN, A.M. et MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

DE KETELE, J.-M., CHASTRETTE, M., CROS, D., METTELIN, P. & THOMAS, J. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles : de Boeck-Université.

DE KETELE, J.-M. (2005). *Mise en œuvre de l'APC dans l'élaboration des curricula*. Conférences données à Fès (9-2-05) & Rabat (11-02-05).

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.

ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : de Boeck Université.

VAN DER MAREN, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : de Boeck-Université

Issue des travaux de J.-M. De Ketele à la fin des années 80, avec la notion d'objectif terminal d'intégration, l'approche par les compétences, développée ultérieurement sous le terme de « pédagogie de l'intégration » (Roegiers, X., 2000), a été opérationnalisée progressivement dans une vingtaine de pays, essentiellement dans les curriculums de l'enseignement primaire et moyen.

[2] Le modèle (en six dimensions de Paquay) (1996) évoque différents profils de l'enseignant, dans une optique de professionnalisation. C'est ainsi qu'il définit :

- le praticien artisan, qui organise une classe à travers des schémas d'action contextualisés,
- le technicien qui, par les savoir-faire acquis, met en œuvre des techniques appropriées,
- le maître instruit, celui qui organise et transmet des savoirs disciplinaires, interdisciplinaires, épistémologiques et didactiques,
- le praticien réflexif, qui réfléchit sur ses pratiques, et les adapte à des contextes évolutifs, produit des outils innovants,
- l'acteur social, qui analyse les enjeux sociaux des pratiques de l'école, et s'engage dans des projets collectifs,

- la personne, en projet d'évolution professionnelle, et en relation avec l'autre.

[3] Les ressources désignent l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir, savoir d'expérience, ..., que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation.

[4] Elles ne sont pas des compétences au sens plein du terme car seules les ressources à mobiliser sont indiquées.

[5] Ceux sont des compétences au sens plein du terme car les ressources à mobiliser et les tâches complexes sont précisées.