

La composante éthique dans le rôle de l'enseignant

Jacinthe Dancot

Colloque FINE BEL-LUX 15 décembre 2016



Plan de la présentation

1. Des constatations de départ
2. Une rencontre inattendue
3. Une recherche croisée en Hautes Ecoles
4. Une critique de la compétence comme méthode unique pour l'évaluation de la professionnalité émergente
5. Une proposition alternative



1. Des constatations de départ

- Des étudiants que nous estimons compétents échouent parfois lors de certaines épreuves
- Des étudiants par lesquels nous ne souhaiterions pas être soignés réussissent « mathématiquement » et sont diplômés
- Le travail sur le savoir-être et l'évaluation de celui-ci sont questionnés

2. Une rencontre inattendue

Véronique Haberey-Knuessi*, inf., PhD

Professeure à la Haute Ecole de Santé ARC à Neuchâtel (Suisse)

Insatisfaction quant à la capacité de l'évaluation actuelle, sur base du référentiel de compétences, à cerner l'étudiant car grille réductrice et axée sur du savoir-faire (même dans le domaine relationnel) au détriment de la personne en tant que sujet

- * *Le sens de l'engagement infirmier* (2013, Seli Arslan)
- * *Pour une critique de la compétence* (2015, L'Harmattan)

3. Une recherche croisée en Hautes Ecoles (2013)

- **Partenaires**

- HES-ARC (Suisse) et HERS (Belgique)
- Dancot J., Graber M., Graulich E., Haberey-Knuessi V.

- **Objectifs**

- Explorer le ressenti des étudiants en fin d'année terminale concernant leur perception de leur professionnalité émergente
- Explorer l'évolution de celle-ci par comparaison entre leur portfolio/leur description de parcours et leur ressenti

- **Méthodologie**

1. Analyse des portfolios d'apprentissage (Suisse) ou des descriptions de parcours (Belgique) via une grille d'indicateurs de la professionnalité émergente
2. Suisse (38) + Belgique (9) : entretiens d'explicitation « Vous sentez-vous professionnel(le) ? » et analyse structurale du récit (Demazière et Dubar, 2009)

3.1. Développement professionnel

(Uwamariya et Mukamurera, 2005)

= Processus de changement par lequel l'apprenant améliore peu à peu sa pratique, la maîtrise, s'y sent à l'aise

Mais concept polysémique :

- **Perspective développementale** (succession de stades dans une approche temporelle = attitudes, habiletés, performances, valeurs, image de soi, rapport au métier, perceptions, croyances...)
- **Perspective professionnalisante** (acquisition continue des savoirs pertinents pour la profession = maîtriser la profession et agir comme professionnel compétent), sous-tendue par deux logiques :
 - Professionnalité (interne) = rationalisation des savoirs, construction des compétences
 - Professionnalisme (externe) = intérêts, valeurs et statut de la profession au sein de la société

=> **Approches complémentaires** prenant en compte les éléments objectifs (savoirs) et subjectifs (représentations, besoins, vécus)

3.1. Développement professionnel

(Uwamariya et Mukamurera, 2005)

Vision développementale

Croissance personnelle et professionnelle selon un mouvement progressif

Transformations des comportements, des sentiments, etc., au fil du temps

Vision axée sur la professionnalisation

Perfectionnement – formation continue

Diversité de formes d'apprentissage

Transformation des compétences et des composantes identitaires

Processus d'apprentissage à long terme

Recherche continue et réflexion sur la pratique

Toute expérience d'apprentissage naturel

3.2. Professionnalisation (Wittorski, 2007)

- Trois champs théoriques sujet-activité-organisation :
 - Logique **sociétale** : constitution des professions
 - Logique de l'**activité** : professionnels responsables des résultats, performance liée à des exigences institutionnelles (paradoxe)
 - Logique de la **formation** dite professionnalisante en alternance
- **Transaction identitaire sujet-environnement**
 - Intention (organisation) -> offre de formation
 - Processus de développement de la compétence (individu) -> demande de reconnaissance
 - Transaction (organisation et individu) -> attribution d'une professionnalité à l'individu sur base des compétences développées

3.3. Grille d'indicateurs initiale

Quatre catégories

- Rapport à la formation (compétences)
- Rapport à soi
- Rapport aux autres (pairs, enseignants, patients...)
- Rapport à la profession

Trois dimensions

- Objective
- Subjective
- Intersubjective

	Dimension objective, épistémologique et agir professionnel	Dimension subjective/ composantes identitaires	Dimension intersubjective	Projections à instaurer (usage d'un cadre pré-établi, intentions, pas dans l'agir)
Développement des compétences	O1 Savoirs : théoriques, d'expérience, situationnels	S1 Expériences extra-professionnelles, parcours de vie	I1 Hétéro-évaluations	PO1 PS1 P11
	Indicateurs : Référence à différents savoirs (théoriques, expérimentaux...) / Référence à des situations extra-professionnelles / Evaluation par un pair, influence plus ou moins du pair en lien avec les compétences – Observations d'autrui pour développer les savoirs			
	O2 Savoirs de référence en lien avec la pratique et/ou l'expérience	S2 Réflexivité	I2 Conceptualisations partagées	PO2 PS2 P12
	Indicateurs : Exploitation réflexive de situations pratiques, d'expériences vécues et références à des concepts, connaissances / Conceptualisations : réalisées au cours d'un échange avec les pairs			
	O3 Conceptualisation	S3 Métacognition	I3 Progression	PO3 PS3 P13
	Indicateurs : Mise en évidence d'un champ de connaissances acquises - Développement de connaissances nouvelles / Eléments démontrant une capacité à se mettre en position en méta par rapport à un savoir / Progression générale ou spécifique à une compétence, évaluation des connaissances			
	O4 Savoir-faire techniques	S4 Savoir-transférer	I4	PO4 PS4 P14
	Indicateurs : Mise en évidence d'un savoir-faire technique, gestes, invasifs, dextérité / Transfert de connaissance d'un contexte à un autre			
	O5 Savoir-faire pratique	S5 L'agir responsable	I5 Adaptation	PO5 PS5 P15
	Indicateurs : Mise en évidence d'un savoir-faire pratique, prise en charge, méthode, organisation / Responsable dans ses actes / Eléments démontrant une adaptation ou non à la personne soignée, au service			
O6 Maîtrise des savoir-faire relationnels orienté patient	S6	I6	PO6 PS6 P16	
Indicateurs : Mise en évidence d'un savoir-faire relationnel (entrée en relation, utilisation de techniques de communication...) et d'attitudes favorables à la relation				
Evolution du rapport à soi	O10	S10 Représentations	I10 Récits d'observations	PO10 PS10 P110
	Indicateurs : Représentations de soi comme personne / Représentations de soi comme professionnel / Attributs et caractéristiques octroyées par d'autres personnes, identité attribuée			
	O11	S11 Ethique personnelle	I11 Eléments autobiographiques	PO11 PS11 P111
	Indicateurs : Référence aux valeurs / Référence à la posture personnelle et professionnelle / Scénarisation d'éléments vécus ayant influencé le rapport à soi			
	O12	S12 Emotions	I12	PO12 PS12 P112
	Indicateurs : Manifestation d'émotions / Gestion des émotions			
	O13	S13 Sentiment d'efficacité et/ou de maîtrise	I13	PO13 PS13 P113
	Indicateurs : Capacités déclarées à gérer une situation - Sentiment de maîtrise exprimé			
	O14	S14 Estime de soi, Ressources personnelles	I14 Savoir-être	PO14 PS14 P114
	Indicateurs : Mise en évidence de ressources développées ou mobilisées - Eléments démontrant une confiance en soi positive/négative - Eléments démontrant une estime de soi positive/négative - Eléments démontrant une image de soi positive/négative Intégration au sein de l'équipe, du groupe de pairs, relation avec le patient			
O15	S15 Auto-évaluation	I15 Reconnaissance octroyée par les patients, leurs proches	PO15 PS15 P115	
Indicateurs : Présence d'éléments explicites ou plus implicites ayant un caractère d'auto-évaluation – processus de changement mis en évidence / Reconnaissance explicitement octroyée par les patients et/ou leurs proches				
O16	S16 Motivation, engagement	I16	PO16 PS16 P116	
Indicateurs : Présence d'éléments en lien avec la motivation intrinsèque / Présence d'éléments en lien avec la motivation extrinsèque Prise d'initiative, positionnement, mise en œuvre de projets / Investissement temporel, physique et/ou autre				
Evolution du rapport aux pairs	O20 Maîtrise des savoir-faire relationnels orienté pairs	S20 Reconnaissance perçue	I20 Acceptation par les pairs, reconnaissance octroyée	PO20 PS20 P120
	Indicateurs : Mise en évidence d'un savoir-faire relationnel (entrée en relation, utilisation de techniques de communication, collaboration, transmissions, rapports, encadrement...) / Eléments démontrant une reconnaissance perçue ou non qui ne sont pas des éléments d'évaluation			
	O21	S21 Engagement associatif professionnel	I21 Sentiment d'efficacité collective	PO21 PS21 P121
Indicateurs : Participation à des projets de dimension sociale, devenir membre d'une association professionnelle /				
Evolution du rapport à la profession	O30 Responsabilité	S30 Ethos professionnel	I30 Normes prof., déontologie	PO30 PS30 P130
	Indicateurs : Situations démontrant une prise de responsabilités / Mise en évidence d'éléments de réflexion sur le positionnement personnel vis-à-vis des systèmes de valeurs professionnelles – valeurs qui motivent dans l'agir / Mise en évidence de normes et valeurs professionnelles, de composantes déontologiques			
	O31 Autonomie	S31 Posture professionnelle	I31	PO31 PS31 P131
	Indicateurs : Démonstration d'un développement de l'autonomie professionnelle / Positionnement vis-à-vis des pairs			
	O32	S32 Identification à la profession	I32 Réflexivité par rapport à un modèle	PO32 PS32 P132
Indicateurs : Intégration discursive à la profession / Eléments démontrant une position réflexive vis-à-vis d'un modèle ou contre-modèle professionnel ou d'un pair de référence				



3.4. Principaux résultats

(Haberey-Knuessi, Graber et Dancot, 2015)

- Importance accordée aux **évaluations réalisées en stage**
- L'échec dans ce domaine renvoie à l'incompétence professionnelle
- Impact sur l'**estime de soi**, le sentiment d'**appartenance**, le processus de **professionnalisation**
- Les expériences sont plus positives quand l'évaluation ne porte pas que sur les compétences mais pose un **regard global** sur l'étudiant
- La focalisation sur les compétences entraîne une **primauté de l'acte et de la performance**, et un sentiment de **réification**
- Statut inconfortable entre apprenant et professionnel
- Un résultat inattendu : l'absence de **confiance en soi** et en sa capacité à être professionnel

4. Discussion

Une critique de la compétence comme méthode unique pour l'évaluation de la professionnalité émergente :

- 4.1. Le concept de compétence dans les champs des sciences de l'éducation et des sciences infirmières
- 4.2. Les limites de l'évaluation par les compétences
- 4.3. La prise en compte de la professionnalité émergente

4.1.1. Le concept de compétence dans les sciences de l'éducation

Compétence = concept issu du **monde de l'entreprise**

- Compétence = qualification de la personne (savoirs et savoir-faire nécessaires pour réaliser un travail donné, déterminés de manière prescriptive) évaluée à travers la performance de celle-ci (Jonnaert, 2009)
- Compétence = aptitude à réaliser un travail donné, d'où l'association à la professionnalité et l'orientation pragmatique (Trouvé, 2015).

4.1.1. Le concept de compétence dans les sciences de l'éducation

Compétence = trois visions liées à **trois paradigmes** (Gonczi, 1996 ; Jonnaert, 2009)

- Modèle **comportementaliste** : tâche, performance standardisée
- Modèle **générique** : attributs et capacités indépendants de la tâche
- Modèle **intégré (holistique)** : possession d'attributs utilisés en combinaisons variées pour entreprendre des tâches professionnelles (globales et complexes)
 - Nature normative (manières d'agir jugées acceptables)
 - Nature évolutive (individuelle/collective)
 - Notions d'éthique, de pratique réflexive, d'adaptation au contexte, de dimension affective
 - Il y a toujours plusieurs manières d'être compétent dans une situation

=> **Peu de distinction entre compétence (au singulier) et expertise**

4.1.1. Le concept de compétence dans les sciences de l'éducation

Agir professionnel décrit en **référentiels de compétences**
(Jonnaert, 2009 ; Roegiers, 2012 ; Tardif, 2006)

- Plusieurs compétences à développer
- Compétences = énoncés complexes, reflets d'une **pratique autonome, réfléchie et éthique**
- Lien avec la situation/**famille de situation**
- Architecture en capacités, habilités et contenus disciplinaires ainsi qu'en capacités transversales
- Détermination d'un niveau à atteindre en fin de formation (**paliers** de compétence)
- Caractère développemental tout au long de la vie
- Formulation : opérationnaliser en termes d'apprentissage et d'évaluation (Tardif, 2006) ou en termes d'activités clés du métier (Roegiers, 2010)

4.1.1. Le concept de compétence dans les sciences de l'éducation

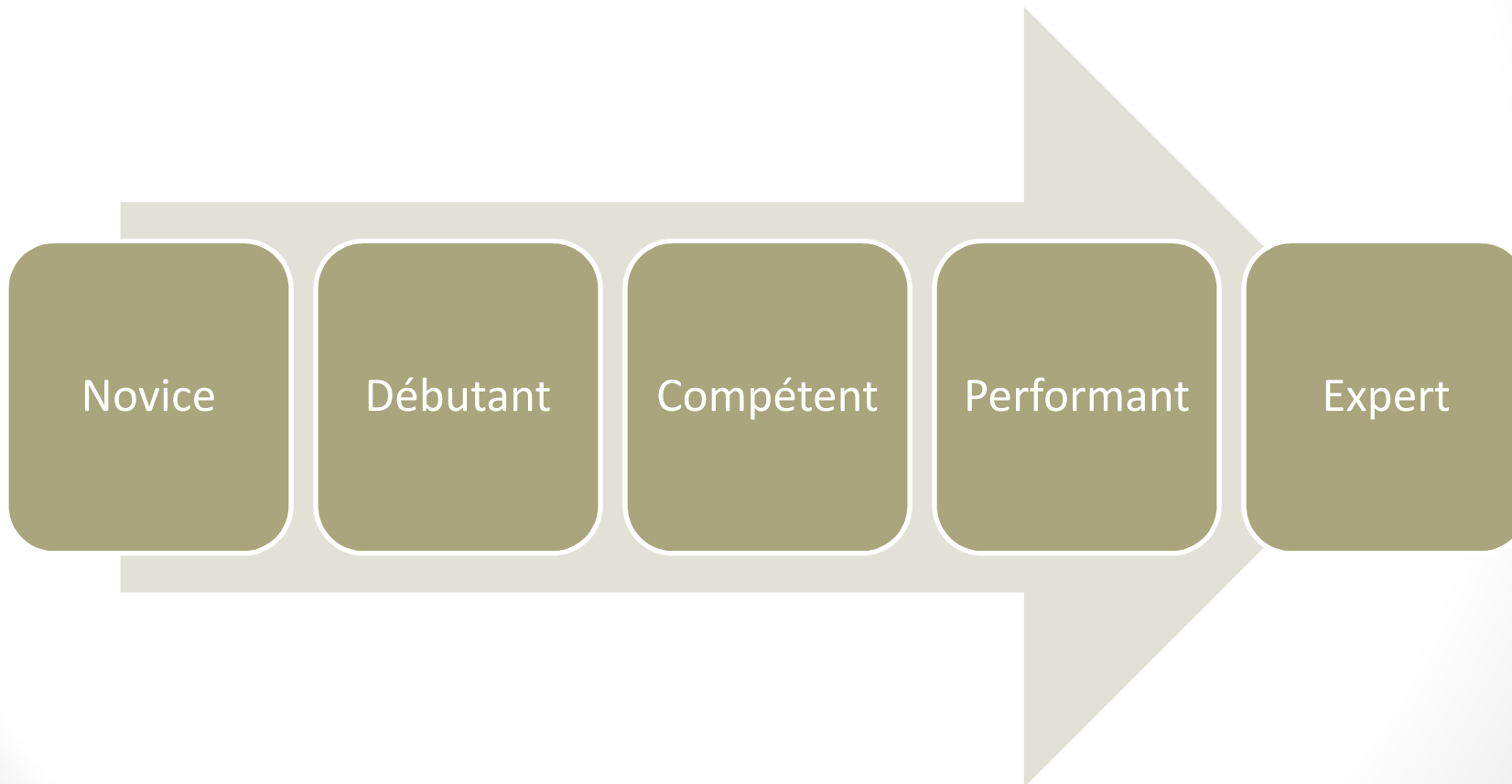
Lien entre le développement des compétences et celui de l'**identité professionnelle** (Beckers, 2007)

- Transformation de l'individu
- Formation d'un système de valeurs à la fois personnel et inscrit dans les valeurs reconnues par la profession

L'impact identitaire est plus grand si l'action est suivie d'un temps d'échange et de travail sur les attitudes et représentations

4.1.2. Le concept de compétence dans les sciences infirmières

Benner (1994) : continuum de développement



4.1.2. Le concept de compétence dans les sciences infirmières

Revue de littérature sur la compétence (Cowan *et al.*, 2005), analyse du concept de compétence (Axley, 2008), analyse évolutionniste du concept de compétence (Charette *et al.*, 2014), analyse du concept d'approche par compétence (Loosli *et al.*, 2016) :

- **Conception holistique** prédominante, lien avec la situation
- **Manque de consensus, confusion, ambiguïtés, contradictions**
 - Compétence vs incompetence = vision positive
 - Compétence sur continuum = vision pouvant être négative
 - Plusieurs solutions possibles vs standardisation du niveau à atteindre
 - Le plus opérationnel = jugement sur un niveau d'habileté
 - Equilibre à trouver entre standards trop étroits (comportementaliste) ou trop larges (non opérationnel)
 - Outils d'évaluation = souvent décomposition en tâches sériées

4.2. Les limites de l'évaluation par les compétences (Haberey-Knuessi, Graber et Dancot, 2015)

Nombreuses recommandations parfois paradoxales : évaluer à plusieurs reprises (vidéo) (Tardif, 2006), en lien avec l'action (tous les auteurs), sur base d'un modèle de développement de la compétence (Tardif, 2006), en déterminant les ressources à mobiliser (Gérard, 2009 ; Lemenu et Heinen, 2015 ; Scallon, 2007)...

- Evaluation à travers le référentiel de compétences = mesure de la pertinence, du sens et de l'efficacité de l'action : **utile mais pas suffisant !**
- Réussite = la personne est considérée comme compétente, facteur de reconnaissance et d'engagement
- Echec = atteinte personnelle, non-reconnaissance, frein à l'apprentissage
- **Passage de la compétence aux compétences et exploration exclusive de la sphère praxéologique, avec une homogénéisation des pratiques**
- Exigences liées à celle du professionnel déjà formé, voire expert

4.3. La prise en compte de la professionnalité émergente

- « Processus de transformation à l'œuvre dans le parcours professionnel d'une personne » (Jorro et de Ketele, 2011, p. 15), lié à la reconnaissance (intersubjectivité) et à l'engagement (subjectivité)
- Considérer l'étudiant dans sa globalité et dans son expérience (Jorro, 2011) et se centrer sur les changements identitaires, les capacités à la réflexivité et à l'autoévaluation, la capacité à prendre du recul et à envisager des stratégies pour les défis à venir, le système de valeurs en construction
- Portfolio, analyse réflexive, récit biographique... accompagnés

5. Une proposition alternative

Grille d'indicateurs de la professionnalité émergente retravaillée (2016)

- Conçue comme un **outil** favorisant la discussion dans le cadre d'une **évaluation formative**
- A valider
- A utiliser pour la recherche...

Merci de votre attention !

jacinthe.dancot@hers.be

Références

- Axley, L. (2008). Competency: A Concept Analysis. *Nursing Forum* 43(4), 214-22.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Benner, P. (1994). *De novice à expert. Excellence en soins infirmiers*. Paris, France : InterEditions.
- Charette, M., Goudreau, J. et Alderson, M. (2014, mars). Une analyse évolutionniste du concept de compétence. *Recherche en Soins Infirmiers* (116), 28-39.
- Cowan, D.T., Norman, I. et Coopamah, V.P. (2005). Competence in Nursing Practice: A Controversial Concept. A Focused Review of Littérature. *Nurse Education Today* 25, 355-62.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Gérard, F.-M. (2009). *Evaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Gonczi, A. (1996). *Reconceptualizing Competency-Based Education and Training: With Particular Reference to Education for Occupations in Australia*. Linking Essay submitted for the Degree of Doctor of Philosophy, University of Technology, Sydney, Australia.
- Haberey-Knuessi, V., Graber, M. et Dancot, J. (2015). Recherche IPSE Suisse Belgique – Rétrospectives sur une recherche en école de soins infirmiers. Dans V. Haberey-Knuessi et J.-L. Heeb (dir.), *Pour une critique de la compétence. La question du sujet et de la relation à l'autre*, p. 205-255. Paris, France : L'Harmattan.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans A. Jorro et J.-M. de Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, p. 7-16. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Jorro, A. et de Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : Quelle reconnaissance ?* Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Lemenu, D. et Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?* Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Loosli, C. (2016, mars). *Analyse du concept « approche par compétences »*. *Recherche en Soins Infirmiers* (124), 39-52.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière Education.
- Trouvé, A. (2015). La logique des compétences dans les enquêtes PISA. Dans V. Haberey-Knuessi et J.-L. Heeb (dir.), *Pour une critique de la compétence. La question du sujet et de la relation à l'autre*, p. 43-70. Paris, France : L'Harmattan.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Education* 31(1), 133-55.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.

