

Utiliser ce qu'on a appris

Le développement de compétences est devenu un des principaux objectifs de la formation et de la formation continue. A l'exemple de l'Ecole supérieure d'économie de Zurich, cet article présente les conséquences de ces nouveautés pour les étudiants et les professeurs.

Texte Michèle Rosenheck,
Franziska Lang-Schmid et Daniel Preckel

La formation professionnelle supérieure se définit en principe par un rapport étroit avec la pratique. Pour les cours de perfectionnement dans le domaine du commerce et de la gestion d'entreprise, cela implique toutefois une certaine difficulté puisque, jusqu'à présent, l'enseignement et l'apprentissage s'appuyaient essentiellement sur une structure de gestion, les modules caractéristiques des filières de formation et des procédures de qualification ayant pour thèmes finances et comptabilité, marketing, direction et des branches de soutien tels que statistique ou économie politique. Les activités dans une entreprise ne sont toutefois que rarement structurées selon cette systématique, ce qui rend difficile un transfert des connaissances dans le quotidien professionnel. L'enseignement dispensé sous forme traditionnelle, visant essentiellement une transmission et un contrôle des connaissances, est un frein supplémentaire à ce transfert. L'acquisition de compétences centrées sur l'action est le modèle en vogue. Il doit permettre un lien direct avec la pratique et l'application immédiate de ce que l'on a appris dans le quotidien au travail. A cet effet, la Société suisse des employés de commerce (secsuisse) a élaboré un plan

d'études cadre centré sur l'action pour les écoles supérieures d'économie. Celles qui proposent la filière «Economiste d'entreprise dipl. ES» doivent maintenant relever ce défi et axer leur enseignement et leurs procédures de qualification sur l'action et sur les compétences.

RECOMMANDATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT

D'un point de vue scientifique, la notion de «compétences centrées sur l'action» est peu claire et les tentatives de définitions sont nombreuses. Elles ont cependant un dénominateur commun: l'aptitude à agir avec succès et responsabilité dans des situations professionnelles spécifiques. Les professionnels compétents doivent savoir répondre avec efficacité à des exigences qui se renouvellent périodiquement, ils doivent pouvoir maîtriser de manière réfléchie des situations nouvelles et disposer de solides connaissances dans leur domaine (Gruber et al 2006).

L'enseignement traditionnel transmet des connaissances et non un savoir-faire

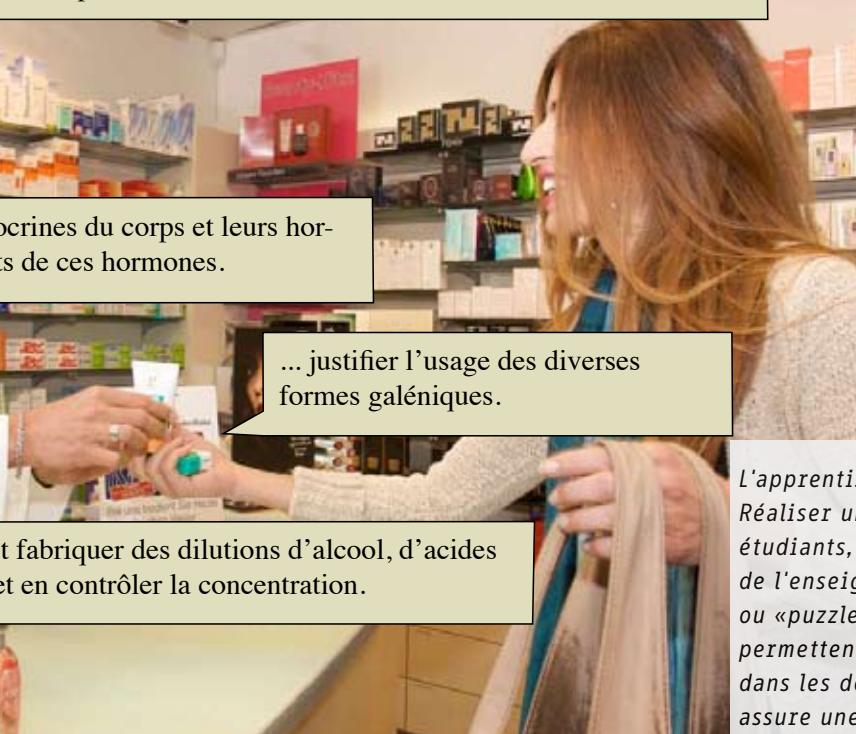
De nombreuses études montrent que les offres traditionnelles de cours, qui visent une pure transmission de savoir, se heurtent souvent à des limites lorsqu'il s'agit de développer des compétences professionnelles qui permettent d'agir. En dépit d'une formation de plusieurs années, les jeunes diplômés, en situations concrètes, ne peu-

vent que partiellement mettre à profit le savoir qu'ils ont acquis avec succès à l'école ou à l'école supérieure. La responsabilité en est attribuée à certains éléments qui caractérisent l'enseignement traditionnel (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001):

- La transmission de savoir est trop souvent centrée sur la structure propre de la matière et vise une transmission de connaissances précises en fonction d'une catégorisation logique et hiérarchique.
- Les contenus sont réduits, divisés, simplifiés, et souvent enseignés sous forme d'éléments abstraits, détachés du contexte.
- La transmission de connaissances est souvent peu axée sur leur application pratique; une confrontation avec des contenus acquis auparavant ou dans d'autres contextes n'est pas prévue.
- Les cours sont centrés sur les enseignants. Ce sont eux qui assument le rôle actif, leur tâche est de présenter les contenus de sorte à ce que les étudiants, à la fin de ce «transport de savoir», aient acquis sous une forme analogue la matière qui leur a été enseignée.
- Les exercices comportent généralement des tâches clairement définies, qui peuvent être exécutées avec la connaissance d'éléments partiels d'une matière. L'utilisation d'autres ressources ou sources d'informations, telles que les connaissances de collègues ou d'experts,



Un droguiste sait analyser les désirs du client et en tirer parti
ors d'opérations de vente habituelles.



L'apprentissage centré sur l'action est un apprentissage social. Réaliser un travail en commun et échanger des expériences entre étudiants, enseignants et experts de la pratique est une composante de l'enseignement qui va de soi. Les formes possibles: études de cas ou «puzzles» en groupe, projets ou modalités d'enseignement qui permettent aux étudiants d'acquérir eux-mêmes les connaissances dans les domaines partiels de leur choix et pour lesquels l'enseignant assure une fonction de coach.

sources bibliographiques supplémentaires ou recherche de solutions en équipe ne sont pas prévues.

Même si la structuration et la simplification d'une matière peut augmenter la compréhension de ses contenus, ce type d'enseignement n'offre aux étudiants que rarement l'occasion d'utiliser leur savoir théorique en situations professionnelles proches de la réalité.

Le but: développer les compétences

Comme alternative à l'approche traditionnelle, un modèle d'enseignement axé sur les compétences a peu à peu vu le jour ces dernières années. Il préconise que l'apprentissage n'est pas un «transport de connaissances», mais un processus actif, constructif et social, en rapport avec des situations de travail. Ce modèle est appliqué selon les principes suivants:

- Apprendre à agir en situations authentiques: le développement de compétences centrées sur l'action n'est possible que si elles ont déjà été acquises dans des conditions proches de la réalité au moment de leur apprentissage. Un enseignement axé sur les compétences n'est donc plus structuré en fonction des disciplines; les étudiants acquièrent les compétences décrites dans le profil de la profession dans le cadre de «champs d'apprentissage», qui comportent des éléments de la future pratique professionnelle et qui s'orientent sur des

tâches et des déroulements d'activités professionnelles concrètes (comme, par exemple, «Eriger un pano de mur en maçonnerie» dans le domaine des techniques de construction, ou «Analyser la situation de prévoyance dans des groupes cibles de jeunes» dans le domaine des assurances).

- Soutien de la part des enseignants: un enseignement qui permet un apprentissage en situations authentiques comporte toujours le risque de surestimer les étudiants. Des mesures de soutien de la part des enseignants sont donc nécessaires. Le rôle de ces derniers est donc moins un rôle d'enseignant que de coach, qui incite ses étudiants à (ré) activer les connaissances importantes qu'ils ont acquises au préalable, qui montre comment utiliser des méthodes, qui donne des feed-back sur les performances que réalisent ses étudiants, etc.
- Apprentissage social: accomplir un travail en commun et échanger des expériences entre étudiants, enseignants et experts de la pratique est une composante de l'enseignement qui va de soi. Les formes possibles: études de cas ou «puzzles» en groupe, projets ou modalités d'enseignement qui permettent aux étudiants d'acquérir eux-mêmes les connaissances dans les domaines partiels de leur choix et pour lesquels l'enseignant assure une fonction de coach.
- L'utilisation d'instruments: dans un

enseignement traditionnel, centré sur les branches, on propose souvent aux étudiants un ensemble de connaissances abstraites et assez générales sans leur donner la possibilité de s'entraîner à l'utilisation de techniques, méthodes ou instruments de travail. Il en résulte

A tous les échelons du processus d'apprentissage, la réflexion personnelle doit être encouragée.

qu'une fois achevée leur formation ils ne savent pas automatiquement transposer dans la pratique les méthodes et les techniques apprises. Dans un enseignement centré sur les compétences, les étudiants apprennent à utiliser des instruments dans un contexte proche de la réalité et ils acquièrent une certaine routine grâce à un entraînement régulier.

- Agir de manière réfléchie: apprendre n'est pas synonyme d'un transfert de connaissances, mais une performance active de construction de la part des étudiants. A tous les échelons du processus d'apprentissage, la réflexion personnelle doit être encouragée. Elle est un facteur essentiel pour le développement d'un savoir basé sur l'expérience, car elle permet de reconnaître et de systématiser les exigences de situations professionnelles réelles, d'évaluer sa propre manière d'agir et d'identifier les

compétences qui font défaut. La réflexion peut être encouragée en incitant régulièrement les étudiants à faire un diagnostic de leur savoir, à planifier leurs actions et à changer de perspective (Berthold, 2006).

- Exercices: pour acquérir une certaine routine, sans laquelle il n'est pas possible d'agir de manière compétente dans le quotidien professionnel, les étudiants doivent s'y exercer et s'y entraîner («Les spécialistes ne tombent pas du ciel»). Dans l'idéal, le rapport entre application et transmission de connaissances est de 4:1 ou de 6:1. Les jours de cours devraient donc essentiellement être mis à profit pour transmettre des connaissances et pour s'y exercer.
- Système d'examens: des examens axés sur les compétences mettent un point final à l'enseignement centré sur les compétences. Les épreuves doivent s'accorder aux compétences et refléter les exigences de la pratique. De simples questions relatives aux connaissances ne sont pas appropriées – puisqu'il s'agit d'évaluer les compétences en conditions aussi proches de la réalité que possible.

EXPÉRIENCES PRATIQUES

Une approche centrée sur les compétences influence considérablement la structure et le déroulement d'une filière de formation. Prenons un exemple: le plan de formation dans le champ d'action «Direction d'entreprise» de l'Ecole supérieure d'économie de la KV Zürich Business School fixe l'objectif suivant: «Les économistes d'entreprises dipl. ES sont capables d'appliquer la stratégie d'entreprises de manière ciblée dans leur domaine d'activité.» Ils ne doivent donc pas seulement posséder des connaissances approfondies en management, mais être capables d'utiliser les contenus d'autres matières ainsi que des méthodes et des instruments pour être aptes à accomplir cette tâche. Mais cela ne suffit

UNE COMPARAISON DES DEUX PARADIGMES

Enseignement traditionnel	Enseignement axé sur les compétences
Liste des branches	Apprendre à agir en situations authentiques
Les enseignants professent	Les enseignants sont des coachs
Apprentissage individuel	Apprentissage social
Pures prestations intellectuelles	Utilisation de méthodes et d'instruments
Acquisitions de connaissances générales	Agir de manière réfléchie en situations spécifiques
Exercices et entraînements sporadiques	Exercices et entraînements systématiques
Système d'examens focalisé sur le savoir	Examens focalisés sur les compétences

pas. Seule une personne capable de présenter ses recommandations en adéquation avec les destinataires, à vaincre des résistances avec des arguments convaincants et à motiver son équipe pour la cause commune aura du succès dans son travail.

Apprendre pour la pratique professionnelle

La structure scolaire traditionnelle, où l'enseignement se fait par branches bien délimitées et, pour l'essentiel, par une transmission et un contrôle de connaissances, ne convient plus pour une approche qui vise le développement de compétences. Elle est remplacée par des champs d'action ou de travail, qui correspondent à la réalité professionnelle. A l'aide de tâches personnelles et de tiers, nos étudiants acquièrent et développent en même temps des compétences professionnelles, méthodologiques et sociales. Dans une première étape, ils acquièrent dans les cours des connaissances de base et les utilisent à l'aide d'exemples de cas simples et assez généraux. Au cours de la formation individuelle accompagnée, ils résolvent seuls ou en groupe des études de cas plus complexes ainsi que des problèmes de leur propre entreprise. Les résultats et les expériences sont ensuite décrits et échangés dans les cours ou sous forme virtuelle sur notre plate-forme e-Learning. Ce modèle didactique encourage l'échange d'expériences et de connaissances entre les professeurs

et les étudiants et également au sein de la classe. En résumé, voici ce que déclare une étudiante: «L'interconnexion permanente entre théorie et pratique professionnelle demande beaucoup de temps lorsqu'on occupe un poste à 100%. Mais je comprends enfin les liens existant entre la théorie et le travail que j'accomplis. Je poursuis plus facilement mes études et j'ai une plus grande conscience de mes progrès et de mes déficits. Même mon supérieur et mes collègues s'intéressent plus à ma formation puisque de temps en temps, je les fais participer aux exercices que je dois réaliser. Je trouve aussi très intéressant d'en apprendre plus sur les étudiants qui suivent les cours avec moi, sur leurs activités professionnelles et le domaine dans lequel ils travaillent. Cela renforce la cohésion de la classe et élargi notre horizon.»

Les professeurs deviennent des coaches

Une didactique centrée sur les compétences est un défi de taille pour les enseignants. Il ne suffit pas de transmettre des connaissances dans les cours, de faire faire des exercices à l'aide d'exemples de cas ou de distribuer des devoirs de répétition. Les enseignants planifient, accompagnent, soutiennent et évaluent un processus d'apprentissage interdisciplinaire et interactif. Le fait de ne plus enseigner par branches séparées, mais par champs d'apprentissage interbranches, les oblige à s'organiser



Michèle Rosenheck est professeur d'économie d'entreprise à l'Ecole supérieure d'économie de Zurich et responsable de la formation professionnelle à la Société suisse des employés de commerce.

Franziska Lang-Schmid est directrice de l'Académie de direction et pro-recteur de la KV Zürich Business School, dép. Formation continue

Daniel Preckel est consultant et membre de la direction d'Ectaveo SA pour le développement de la formation et de l'organisation, Zurich.

en réseaux. Un champ d'apprentissage tel que par exemple «Présentation des bilans dans une entreprise internationale» implique une étroite coordination avec le/la professeur d'anglais commercial et avec le/la responsable du domaine «Gestion d'entreprise». Commentaire d'un professeur qui exerce depuis de nombreuses années: «Lorsque j'ai réalisé ce qui m'attendait, j'ai failli démissionner ! Je ne compte plus les heures consacrées à élaborer le plan de formation pour mon champ d'action et pour les scénarios destinés au cours et à la formation individuelle. Sans parler des documents que j'ai du adapter à cette nouvelle approche didactique. Mais l'investissement en valait la peine. Les étudiants sont bien plus motivés qu'avant et ils communiquent volontiers leurs expériences. L'échange de connaissances avec des collègues d'autres champs d'action est aussi un réel enrichissement.»

Le système traditionnel des examens est caduc

Une formation initiale et une formation continue centrées sur l'action exigent une procédure de qualification appropriée. Les examens fédéraux centralisés se focalisent en règle générale trop sur les connaissances acquises et ne s'adaptent pas assez de souplesse à l'évolution de la pratique. Dans les écoles supérieures, les qualifications sont organisées à l'interne. Si une institution de formation parvient à éviter le piège de tests trop simples en raison d'intérêts pécuniaires, une chance s'offre à elle de non seulement enseigner les compétences, mais aussi de pouvoir les soumettre à examen. Pendant toute la durée de l'enseignement, nos étudiants doivent prouver par diverses prestations qu'ils disposent des compétences exigées. Il est intéressant de noter que le nouveau concept de qualification est plus apprécié que l'ancien et qu'il est ressenti comme moins contraignant que le système qui était en vigueur jusqu'à présent, c'est-à-dire des examens annuels

écrits, très théoriques, qui demandaient une longue préparation.

CONCLUSION

Une didactique centrée sur les compétences est-elle une véritable plus-value pour nos étudiants ? Les expériences que nous avons réalisées jusqu'à présent le confirment. L'effort est certes important et seul l'avenir nous montrera si ce profit est durable. A notre avis, cette étape stratégique est déterminante pour pouvoir positionner à long terme et avec succès ce type de formation et de perfectionnement professionnel face aux filières académiques, tant en Suisse qu'à l'étranger. Nous sommes convaincus que par une orientation conséquente vers l'action, la formation professionnelle – initiale et supérieure – occupera une position de choix dans le système de formation. Les étudiants qui achèvent ces filières et les entreprises qui les emploient pourront ainsi bénéficier très

directement de cette formation professionnelle. Une place économique forte a besoin – en plus de scientifiques de haut niveau – de professionnels hautement qualifiés qui travaillent avec efficacité.

Littérature

Berthold, K. (2006). *Handlungskompetent durch Reflexion im Lerntagebuch: Fünf Thesen. Bildung und Erziehung*, 59, 205-214.

Gruber, H., Harteis, C., Rehrl, M. (2006): *Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. Bildung und Erziehung*, 59, 193-203.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Andreas Krapp & Bern Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 601-646)*. Weinheim: BeltzPVU.

