

Le référentiel de compétences au cœur de la formation qualifiante

The reference framework of competencies at the heart of qualifying training

Abdelmalek AZZOUZI, (Enseignant-Chercheur)
Laboratoire d'Etudes et Recherches Economiques et Sociales (LERES)
Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales
Université Moulay Ismail, Meknès

Adresse de correspondance :	Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales B.P : 3201 Toulal, Meknès Fax : +212 5 35 45 20 96 Tél.: +212 5 35 45 20 92/93
Déclaration de divulgation :	L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.
Conflit d'intérêts :	L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.
Citer cet article	AZZOUZI, A. (2023). Le référentiel de compétences au cœur de la formation qualifiante. International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics, 4(1-2), 181-200. https://doi.org/10.5281/zenodo.7581838
Licence	Cet article est publié en open Access sous licence CC BY-NC-ND

Received: July 21, 2021

Published online: January 31, 2023

International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics - IJAFAME
ISSN: 2658-8455
Volume 4, Issue 1-2 (2022)

Le référentiel de compétences au cœur de la formation qualifiante

Résumé

L'intérêt pour le développement des compétences ne cesse de croître depuis plusieurs décennies et de cristalliser l'intérêt de spécialistes d'horizons divers, et ce notamment en raison de multiples liens avec le monde du travail, en perpétuelle mutation. Le présent papier s'assigne comme objectif principal d'évaluer le processus de mobilisation des compétences (exigées par le marché du travail) dans les pratiques (de formation) des établissements de formation professionnelle.

Étant donné le rôle important que peut jouer le référentiel de compétences dans la pédagogie de l'enseignement et son impact sur l'amélioration de la qualité de formation, notre réflexion va essayer de répondre à la problématique suivante : En se référant au concept de référentiel des compétences, en quoi le dispositif de formation permet-il aux étudiants de l'établissement d'acquérir de manière effective, les compétences de base requises pour l'exercice du métier qui est le leur ?

En menant notre recherche selon une approche pluridisciplinaire, nous avons procédé à une enquête auprès des acteurs internes (étudiants, enseignants et direction pédagogique) au sein d'une école privée de formation aux métiers de la santé, ce qui nous a permis de contextualiser ces notions et de les mettre au regard de quelques données empiriques. La présente recherche nous a permis d'aboutir aux résultats suivants : il s'avère que l'établissement qui nous a servi de terrain ne dispose pas d'un référentiel de compétences clair et précis. Ainsi, les pratiques pédagogiques ne s'inscrivent pas dans une démarche s'appuyant sur un référentiel formalisé, tout comme les étudiants présentent un déficit de confiance et d'assurance en les compétences professionnelles acquises au cours de leur formation au sein de cet établissement. Cela incombe notamment au manque des outils et des méthodes pédagogiques favorisant l'auto-apprentissage et l'autonomie.

Mots-clés : Référentiel de Compétences, formation qualifiante, aptitude professionnelle, approche par compétence.

Classification JEL : I210. J240

Type de l'article : Recherche appliquée

Abstract

The interest in competency development has been growing for several decades and has crystallized the interest of specialists from various backgrounds, in particular because of its multiple links with the constantly changing world of work. The main objective of this paper is to assess the way in which skills are mobilized (required by the labor market) in the (training) practices of vocational training establishments.

Given the important role that the competency framework can play in teaching pedagogy and its impact on the improvement of the quality of training, our reflection will try to answer the following question:

With reference to the concept of the competency framework, in what way does the training system allow students in the institution to effectively acquire the basic competencies required for the exercise of their profession?

By conducting our research using a multidisciplinary approach. We conducted a survey of internal actors (students, teachers and educational management) in a private nursing school that allowed us to contextualize these notions and to compare them with some empirical data. The present research has enabled us to arrive at the following results: it appears that the institution that served as our fieldwork does not have a clear and precise reference framework of competencies. Thus, teaching practices are not based on a formalized reference framework, and students lack confidence in the professional skills they have acquired during their training at the institution. This is due in part to the lack of pedagogical tools and methods that promote self-directed learning and autonomy.

Keywords: Reference framework of competencies, qualifying training, professional aptitude, competence-based approach.

JEL classification: I210. J240

Paper Type: Empirical Research

1.Introduction

Depuis le début des années 2000, le Maroc s'est engagé dans la réforme et la modernisation du système de la formation professionnelle et la professionnalisation de ce secteur qui constitue l'une des exigences primordiales à ce sujet. Il s'agit d'adapter le contenu des formations aux répertoires des emplois et des métiers (REM) disponibles sur le marché du travail.

Cependant, les entreprises estiment aujourd'hui que les diplômés n'ont pas les compétences requises. Ainsi, ces décalages nous amènent à s'interroger sur la formation en termes d'acquisition de compétences.

En effet, l'intérêt pour le concept de compétence n'est pas récent. Il est notamment lié aux évolutions technologiques, mais aussi et surtout aux profondes transformations de l'univers du travail. Ainsi, ce concept a envahi tout particulièrement le domaine de la formation.

Concept particulièrement prolifique, la compétence a suscité un engouement fort important de la part des chercheurs sans pour autant que ces derniers ne parviennent à une définition communément admise par eux. En effet, au cours des trois dernières décennies, la compétence a fait l'objet de nombreux travaux et cristallisé l'intérêt d'un grand nombre de chercheurs témoignant ainsi de la place centrale que ce concept occupe notamment dans les domaines de l'éducation, de la formation, mais également de la gestion des ressources humaines (Carette, 2007 ; Crahay, 2006 ; Jonnaert, 2006 ; Perrenoud, 1999 ; Behrens, 2011 ; Meunier, 2005 ; Normand, 2005), et des organisations. (Pastré, 1999 ; Leplat, 2000 ; Sanchez, 2004 ; Cahour, 2006 ; Letor, 2006 ; Crahay, 2006).

Étant donné le rôle important que peut jouer le référentiel de compétences dans la pédagogie de l'enseignement et son impact sur l'amélioration de la qualité de formation, notre réflexion va essayer de répondre à la problématique suivante :

En se référant au concept de référentiel des compétences, en quoi le dispositif de formation permet-t-il aux étudiants d'un établissement de formation d'acquérir de manière effective, les compétences de base requises pour l'exercice du métier qui est le leur ?

En effet, le référentiel des compétences est un document qui décrit l'ensemble des compétences et des composantes attendues à l'issue d'une formation. Il s'assigne comme objectif primordial la description, la plus minutieuse possible, des différentes activités d'un métier donné ainsi que les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être requis à cet effet. L'ensemble de ces éléments est consigné avec exactitude en termes d'aptitudes devant être acquises et maîtrisées par les étudiants. L'obtention du diplôme en atteste la validité.

Notre but est de voir si la formation qualifiante telle qu'elle se déploie au sein d'un établissement de formation aux métiers de la santé permet-elle l'acquisition des compétences de base requises pour l'exercice du métier d'infirmière. Si oui, de quelles manières et avec quels outils et mécanismes ?

Compte tenu de son caractère particulièrement transversal et des enjeux qu'il sous-tend, la question de la compétence en relation avec la formation et le marché du travail fait généralement appel à plusieurs intervenants, à une multitude de disciplines, et soulève souvent des questionnements relatifs à la bonne gouvernance des systèmes de formation, à leur efficacité, à leur adéquation avec le marché du travail, etc.

Pour mettre en évidence cette réalité qui rejoint notre problématique, nous menons notre recherche selon une approche pluridisciplinaire et nous optons pour une démarche d'étude de cas.

Cette méthode nous permettra de faire une étude approfondie de la question de compétence telle qu'elle se déploie au sein d'un dispositif de formation qualifiante mis en place dans un établissement de formation professionnelle.

À ce propos, nous avons choisi un établissement privé reconnu par l'État dans le domaine de la santé et nous avons établi un questionnaire que nous avons adressé aux étudiants de ce dernier. Des entretiens avec les enseignants et le staff pédagogique de l'établissement ont été également effectués.

Le présent article ambitionne comme objectif principal d'évaluer l'efficacité de processus de mobilisation des compétences (exigées par le marché du travail) dans les activités et les pratiques (de formation) des établissements de formation professionnelle.

De ceci découle un ensemble d'objectifs spécifiques à savoir :

- L'approfondissement de la réflexion sur le processus de mobilisation et d'opérationnalisation des compétences dans les établissements de formation professionnelle dans le contexte marocain ;
- La production de la connaissance autour de la place de compétences dans l'action de formation qui va servir comme outil d'aide à la décision ;
- La contribution au développement de la culture d'analyse et d'évaluation des politiques publiques d'enseignement et de formation ;
- L'orientation des politiques publiques de formation professionnelle ;
- L'apport des connaissances directement utiles aux acteurs impliqués dans la gestion de la chose publique sur les conditions de mise en œuvre des politiques publiques de formation.

Nous structurerons notre propos autour d'axes principaux. Le cadre conceptuel et théorique de la notion de compétence fera l'objet du premier axe. Lors du deuxième axe, nous passerons en revue l'approche par compétence au prisme des courants pédagogiques. Notre troisième axe portera sur la présentation de notre étude empirique et la discussion des résultats, qui seront assortis d'une analyse de la perspective.

2. Généralisation et théories relatives à la compétence

L'intérêt grandissant dont le concept de compétence fait l'objet apparaît aussi bien à travers la diversité et la multiplicité des travaux, mais également à travers les différentes variantes de ce concept à savoir compétence, compétences de base, compétences clés, compétences transversales, compétences individuelles et collectives. (Paradeise & Lichtenberger, 2001 ; Zarifian, 2001 ; Oiry 2005 ; Oiry, & Iribarne, 2001 ; Carette, 2007 ; Crahay, 2006 ; Jonnaert, 2006). D'agissant de la définition du concept de compétence, force est de constater que nombreux sont les auteurs qui se sont penchés sur cette question, d'où la diversité de leurs propositions. Nous en présenterons dans ce qui suit un bref aperçu.

Guy Le Boterf avance que *« la compétence d'un professionnel se reconnaît à sa capacité à gérer efficacement un ensemble de situations professionnelles. Pour cela, il devra savoir combiner et mobiliser plusieurs compétences ou ressources »* Le Boterf (2002, p.20). Il précise également qu'une personne compétente *« sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes, pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines exigences professionnelles, afin de produire des résultats satisfaisants à certains critères de performance pour un destinataire »* Le Boterf (2008, p.17). Richard Wittorski estime que *« la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée et elle est nommée/reconnue socialement »* (Wittorski, 1998, p.60), confirmant ainsi qu'il ne peut y avoir de compétence en dehors de la situation où elle s'exerce. La compétence d'un individu ne saurait s'observer que dans le cadre de situation d'exercice professionnel réel. Pour sa part, Philippe Zarifian précise que la notion de « situation » est à prendre au pluriel, car *« il serait ridicule de définir une compétence professionnelle sur une seule situation. C'est toujours sur une gamme de situations, et en vertu d'une certaine redondance de ces situations qu'elle s'exerce. »* (Zarifian, 2001, p.81). Il va donc sans dire que la compétence se manifeste dans l'action ; ce qui suppose bien

évidemment la mobilisation, à bon escient et en temps opportun, de multiples ressources permettant de prendre les décisions judicieuses et de résoudre les problèmes, de manière adéquate. Sans ces ressources regroupant des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, etc. les conditions nécessaires de la compétence ne sont pas remplies. Cependant, la possession de ces ressources ne garantit pas la compétence à leur détenteur. Encore faut-il que ce dernier soit capable de les mobiliser en situation réelle, dans l'urgence, tout en étant sous l'effet du stress, de l'incertitude et de l'isolement. Ainsi la compétence ne se déploie réellement que dans des situations complexes et inédites. La compétence consiste donc souvent à pouvoir gérer, de manière rapide et peu coûteuse, des situations complexes, en mettant en place des solutions qui, à priori, sont loin d'être évidentes.

Zarifian affine son raisonnement concernant l'aspect forcément pratique de la compétence, en affirmant que cela correspond « *une intelligence pratique des situations ou activités mentales mises en jeu dans l'action. Elle s'appuie sur des connaissances acquises et des savoirs formalisés, recherchés dans la mémoire à court et long terme* » Zarifian (1999, p.74). C'est Wittorski qui nous aide à y voir plus clair au sujet du rapport entre savoir et compétence en soulignant que la compétence correspond à la mobilisation, dans l'action, d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation. Il s'agit vraisemblablement d'une sorte d'intelligence pratique conduisant l'apprenant à sélectionner et à construire ses propres savoirs en fonction des exigences et de la spécificité du contexte. Le savoir acquiert ainsi un aspect résolument procédural et forcément lié à une situation et à une action spécifique. Il ne peut y avoir de compétence dans l'absolu et à l'état brut. La compétence en soi (si toutefois elle pouvait exister) ne saurait avoir intérêt, c'est le résultat de la compétence, c'est-à-dire la performance qui est importante, puisqu'elle permet de résoudre des problèmes. Dans cet esprit, la compétence serait donc l'aptitude à convoquer les savoirs adéquats en fonction des situations professionnelles spécifiques et non pas l'empilement « intransitif » des connaissances sans lien immédiat avec une situation et un problème à résoudre.

Ainsi, être compétent, c'est savoir tirer profit, dans une situation professionnelle déterminée, des ressources personnelles et des données relevant de la spécificité de la situation. Les ressources personnelles correspondent aux savoirs théoriques (connaissances) et aux savoirs pratiques (savoir-faire techniques et expérientiels, savoirs procéduraux et méthodologiques, etc.). Les ressources externes correspondent aux données de l'environnement où la compétence est appelée à s'exercer, à s'accomplir. La compétence devient, par conséquent, la manifestation d'une résultante de l'interaction productive et efficiente entre les ressources internes et les ressources externes d'un individu. C'est la mobilisation efficace et pertinente de ces ressources, qui permettra de confirmer la compétence d'un individu, et ce avec comme unique baromètre, la performance réalisée. Et Guy Le Boterf d'introduire un nouveau paramètre, à savoir celui de l'autonomie du sujet dans le cadre de la sélection et de la mobilisation de ses ressources. Une affirmation qui se trouve corroborée par Philippe Zarifian qui confirme que « *la compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté.* » Zarifian Philippe (1999, p. 70). C'est, en effet, à l'individu qui vit la situation, qu'incombe la responsabilité de se faire l'opinion la plus adéquate possible de cette situation, et ce en partant d'observations et de constats.

2.1. Principes fondamentaux de la compétence

Si nous avons retenu les définitions susmentionnées, c'est qu'elles sont, à notre sens, les plus pertinentes eu égard à notre thématique. C'est aussi et surtout parce qu'elles mettent l'accent sur les principes ci-après :

2.1.1. Le principe de responsabilité

L'individu doit absolument être l'acteur aussi conscient que déterminé tout au long du processus d'acquisition de sa compétence. Une compétence non perçue comme telle et non assumée ne saurait être perçue comme un outil performant. Elle ne saurait, par conséquent, être exploitée par la suite.

2.1.2. Le principe de situation

Il n'y a de compétence que dans le cadre de la situation où elle celle-ci a pu s'exercer et apporter des résultats probants. La compétence d'un individu ne saurait, en aucune manière, être à l'état latent. Elle n'a lieu que dans le cadre d'un contexte et d'une situation professionnelle précise permettant la mobilisation réelle et effective des capacités et des aptitudes d'un individu. L'expérience est ainsi inaliénable dans le processus de l'acquisition de la compétence.

2.1.3. Le principe de structuration des savoirs

La compétence ne saurait être atteinte que si l'individu est à même de combiner, de structurer et de tirer profit des savoirs et des savoir-faire qu'il aura acquis tout au long de sa formation aussi bien théorique que pratique. Si la compétence est, certes et avant tout, une forme d'intelligence pratique de la situation, il n'en demeure pas moins qu'elle ne peut s'exercer amplement et résolument sans savoirs préalables. Plus l'individu sera capable de convoquer et de structurer ses différents savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être, etc.) et plus compétent il sera.

2.2. La compétence est une construction complexe

Après avoir tenté de clarifier le concept de compétence en mettant en exergue notamment ses éléments, ses principes et ses implications (savoirs combinés, situations professionnelles, autonomie, etc.), nous nous proposons d'aborder dans le présent point la transposition du concept de compétence dans l'ingénierie de formation, en d'autres termes ce qu'il est convenu d'appeler « l'approche par compétence ». Pour Gilles Ferry, la pédagogie de la compétence fonde la formation sur une articulation de la théorie et de la pratique. « Elle exclut que la pratique puisse être formatrice par elle-même si elle ne fait pas l'objet d'une lecture à l'aide d'un référent théorique. Elle exclut aussi que l'on puisse accorder une valeur formatrice à une activité théorique qui vagabonderait trop loin des astreintes de la pratique. » Ferry (1997, p.34).

2.2.1. La question de la contextualisation

Nous ne pouvons donc envisager de pratique sans praxie. Pour peu qu'elle soit éloignée des réalités du terrain, la formation se voue inévitablement à l'échec. Parce qu'elle ne se construit nullement sur l'imitation automatique et aveugle, la pratique permet la compréhension véritable, l'ancrage certain des enseignements. Ainsi, dans tout enseignement performant, la théorie ne saurait se suffire à elle-même ; elle ne saurait faire l'économie des savoirs opérationnels ou appliqués. Toute théorie appelle des exemples, des modélisations permettant aux apprenants de mieux les cerner en les contextualisant. La modélisation permet notamment la mise en exergue des invariants d'une théorie. Elle permet également à l'apprenant de la confronter à d'autres théories.

Philippe Meirieu, quant à lui, propose une définition qui complète celle de Britt-Mari BARTH. Il dans la mesure où il précise qu'une « connaissance est acquise quand un étudiant est capable de la décontextualiser et de la recontextualiser. » Meirieu (1990, p. 158). En effet, la décontextualisation nécessite des enseignements méthodologiques, des éléments du savoir (un savoir ne peut se construire que s'il est compris) et des mises en situation permettant la validation et les mises en point nécessaires. Selon Richard Wittorski, « *la compétence ne s'enseigne pas d'emblée, elle se développe à partir des savoirs, des connaissances et des*

capacités. La capacité correspond à une façon de faire ce que l'on possède, que l'on connaît. Lorsque les capacités sont mises en œuvre dans une situation particulière, elles engendrent une compétence. » Wittorski (1997, p. 140). La compétence ne peut donc pas se transmettre d'une personne à une autre. Pas plus qu'elle ne peut se construire en dehors de la conscience et de la volonté véritable de l'individu en situation de formation.

Pour Philippe Perrenoud la compétence correspond à « la capacité d'un sujet de mobiliser tout ou partie de ses ressources cognitives et affectives pour faire face à une famille de situations complexes. Cela laisse entière la question de la conceptualisation précise de ces ressources, des relations qu'il faut établir entre elles et de la nature du « savoir mobilisé ». Penser en termes de compétences, c'est penser la synergie, l'orchestration de ressources cognitives et affectives diverses, pour affronter un ensemble de situations présentant des analogies de structures. » Perrenoud (1996, p. 15).

2.2.2. Le schème opératoire

Et pour étayer son propos concernant la construction de la compétence via des situations complexes, Philippe PERRENOUD évoque et introduit la notion de schème qui, pour lui, fonctionne comme une sorte de « trame, dont nous nous écartons pour tenir compte de la singularité de chaque situation. » Perrenoud (2008, p.29). L'ensemble des schèmes est appelé « habitus. » Dans un programme de formation par compétence, l'approche préconisant la redondance devrait permettre l'intégration des schèmes par l'étudiant. Et Le Boterf de développer cette notion de schème en l'affublant du qualificatif « opératoire » et ce à travers un certain nombre d'exemples. Le Boterf (2000). Selon Le Boterf, un schème opératoire peut être plus ou moins complexe. Il peut être constitué d'une combinaison de schèmes plus élémentaires. Dans une organisation taylorienne du travail, une compétence se réduit le plus souvent à un savoir-faire. Le schème qui sous-tend l'action (la tâche à effectuer) ne peut être alors qu'un schème élémentaire. C'est le canevas d'un geste professionnel. Par contre, lorsqu'il s'agit de conduire une installation industrielle automatisée en anticipant notamment les pannes éventuelles et en faisant face à divers types d'aléas, le schème revêt alors une certaine complexité. Il induit plusieurs schèmes relatifs à des savoir-faire plus sophistiqués : vérifier les paramètres, changer les outillages, interpréter un indicateur, etc.

Pour être efficace, l'approche par compétence devra provoquer le doute, le tâtonnement, l'étonnement. Les chocs sociocognitifs constituent un ressort particulièrement efficace pour l'apprentissage. Et lorsque ses chocs sociocognitifs interviennent dans le cadre de situations empiriques, cela favorise sans le moindre doute l'émulation entre apprenants. Pour Britt-Mari Barth « *si la compétence recherchée a été acquise dans tel contexte, l'apprenant gagnerait à être conscient de ce qu'il sait faire, pour redéployer sa compétence ailleurs. C'est ici qu'une pratique métacognitive prend place. Cela consiste (pendant la séquence d'apprentissage) à mener de front à la fois le savoir et la façon dont il est appris.* » BARTH (1993, p. 104).

Ainsi, pour optimiser ses chances d'acquérir de la compétence, l'apprenant devra réaliser une démarche réflexive sur sa propre pratique. Il devra penser et se penser tout au long de son action d'apprentissage. La compétence professionnelle ne saurait s'acquérir par inadvertance. Elle est forcément le fruit de la conjugaison de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de réflexion, et d'analyse. Et en plus des savoirs théoriques et de leur confrontation aux spécificités des différentes situations, la formation devra convoquer des savoirs méthodologiques qui engendreront la pratique réflexive, et ce de telle manière à développer de la compétence, quelle que soit la situation particulière rencontrée.

3. Revue de littérature sur l'approche par compétence au prisme des courants pédagogiques

À ce propos, on présentera les trois importants courants pédagogiques suivants :

3.1. Le courant behavioriste

Le cours magistral, sans interaction entre l'apprenant et l'enseignant, est le modèle transmissif classique par excellence. Ce modèle comportementaliste qui ne laisse aucune place aux conceptions préalables de l'apprenant, fait de l'enseignant l'unique dépositaire d'un savoir que l'apprenant est sommé de recevoir et d'intégrer.

En effet, le courant comportementaliste ignore totalement les conceptions préalables de l'apprenant puisqu'il est focalisé sur une approche externe, c'est-à-dire les conditionnements permettant l'obtention des comportements. Ainsi, les acquisitions en formation dépendent essentiellement des réponses du sujet apprenant. Les liaisons entre stimulus et réponses se consolident au gré des apprentissages. Le courant behavioriste valorise l'accumulation de savoirs via des comportements « réflexes ».

3.2. Le courant cognitif et constructiviste

Aujourd'hui, les représentations des préalables de l'apprenant dans son apprentissage sont, de plus en plus, prises en compte des réflexions sur les processus d'apprentissage. Le constructivisme est une théorie de la cognition selon laquelle l'apprentissage est un processus individuel, actif et constructif entrant en action dès lors que l'apprenant appréhende et traite, de manière active, une information nouvelle. L'apprenant s'autofabrique ainsi ses propres connaissances en les assimilant après les avoir fait passer par son prisme, son jugement. Ainsi, les connaissances antérieures et les représentations de l'apprenant occupent une place de choix au sein de tout processus d'apprentissage. Dans cet esprit, tout nouveau savoir « n'est effectif que s'il est reconstruit pour s'intégrer au réseau conceptuel de l'apprenant. » Hommage (2006, p. 212). Il va sans dire que le courant cognitif et constructiviste porte toute son attention l'apprentissage en tant que processus dynamique. C'est, en effet, par la reconnaissance et la prise de conscience de ses mécanismes de pensée et de raisonnement que l'apprenant améliore la qualité de son apprentissage.

Ce courant a donné naissance dans l'ingénierie pédagogique des notions telles que « métacognition », « accompagnement », « démarche réflexive. ». Il présente l'intérêt de considérer l'apprenant comme étant le pivot de tout processus d'apprentissage. Chaque apprenant développant ainsi son propre parcours d'apprentissage et ses propres « schèmes » au fur et à mesure de son évolution.

3.3. Le courant socioconstructiviste

Jean Piaget est la figure de proue du courant socioconstructiviste dont la caractéristique principale réside dans le fait qu'en plus de la dimension individuelle de la construction du savoir, ce courant prend également en compte le contexte socioculturel au sein duquel l'apprenant évolue. Ainsi toute information nouvelle est forcément en lien avec le milieu social de l'apprenant. Elle provient de ce que ce dernier pense, de ces connaissances antérieures, des interactions avec ses camarades de classe. Les interactions entre pairs sont, en effet, source de développement cognitif et c'est souvent à travers ces interactions et ces conflits sociocognitifs que l'apprentissage se réalise amplement.

Nul n'est censé être plus intelligent tout seul. C'est ainsi qu'au sein d'un groupe, la confrontation aux avis divergents participe à créer chez l'apprenant un déséquilibre positif lui permettant de prendre toute la mesure des limites de sa propre pensée par rapport à celles des autres. Il en résultera normalement un travail de reconsidération, de mise au point et de réactualisation conduisant à la construction d'un nouveau savoir.

4. Hypothèse de travail

Les hypothèses retenues pour notre travail sont :

- H1. Cette école ne dispose pas de référentiel de compétences clair, précis et en bonne et due forme pour aucune des spécialités enseignées ;
- H2. Les enseignants au sein de cet établissement n'ont qu'une vague idée de ce qu'est un référentiel de compétences. Aussi, leurs pratiques pédagogiques sont loin de s'inscrire dans une démarche formalisée à ce sujet ;
- H3. Les étudiants n'ont pas une réelle visibilité des compétences professionnelles que les enseignements reçus au sein de cet établissement leur permettent d'avoir ;
- H4. Les étudiants souffrent d'un déficit de confiance et d'assurance en les compétences professionnelles qu'ils ont acquises au cours de leur formation au sein de cet établissement ;
- H5. Ce déficit de confiance est dû principalement au fait que les enseignements dispensés au sein de cet établissement ne sont pas clairement (ou pas du tout) arrimés à des compétences professionnelles ;
- H6. Ce déficit est également dû à l'absence des outils et des méthodes pédagogiques favorisant l'auto-apprentissage et l'autonomie (nouvelles technologies de l'information et de la communication, médiathèque, etc.) ;
- H7. L'absence de cet arrimage et ce lien de cause à effet entre enseignement et acquisition de compétences professionnelles fait des étudiants des praticiens en sursis, incapable de faire preuve d'autonomie, de réflexivité et d'extrapolation d'une situation de soin à une autre.

5. Démarche de la recherche

L'objectif qui guide la présente recherche est de voir dans quelle mesure le dispositif de formation mis en place au sein des établissements de formation professionnelle privée - dans le secteur de la santé - permet-il l'acquisition des compétences fondamentales requises pour l'exercice du métier concerné.

La démarche pour laquelle nous avons opté dans ce cadre est l'étude de cas. Il s'agit d'une méthode souvent utilisée dans le cadre des études qui s'assignent pour objectif de décrire, d'expliquer et de formuler des prédictions relatives à des phénomènes individuels ou collectifs. Ainsi, cette méthode nous permettra de faire une étude approfondie de la question des compétences telle qu'elle se déploie au sein d'un dispositif de formation qualifiante mis en place dans un établissement de formation professionnelle. Notre choix se fonde sur toutes les considérations qui sont soulignées par la plupart des ouvrages de méthodologie de recherche, notamment celles qui concernent l'étude des questions d'ordre pratique, où la compréhension globale du contexte est essentielle pour cerner tous les aspects liés au sujet en question.

À ce propos, Gagnon précise que « *la première des grandes forces de L'étude de cas comme méthode de recherche est de fournir une analyse en profondeur des phénomènes dans leur contexte. La deuxième, elle, offre la possibilité de développer des paramètres historiques. La troisième est d'assurer une forte validité interne, les phénomènes relevés étant des représentations authentiques de la réalité étudiée. Ce sont ces forces qui en font une méthode convenant à toutes sortes de contextes et quelles que soient les caractéristiques du chercheur* » et d'ajouter que l'intérêt majeur de cette méthode réside dans le fait qu'elle « *permet une compréhension profonde des phénomènes, des processus les composant et des personnes y prenant part* ». (Gagnon, 2012).

Pour ce qui est de nos outils de recueil de l'information, nous avons opté pour une approche mixte alliant deux outils : l'un quantitatif (questionnaire) et l'autre qualitatif (entretien). Ainsi, sur les 40 questionnaires distribués aux étudiants, nous avons pu collecter 30, et sur les 10 entretiens sollicités, nous n'avons pu réaliser que 06 : 04 ont été effectués avec des enseignants et 02 avec des membres du personnel pédagogique.

6. Champ et terrain de l'étude

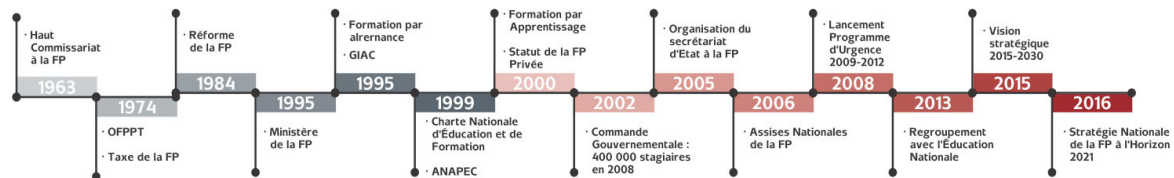
Notre champ d'étude est relatif à la formation professionnelle. Pour ce qui est du terrain de recherche, nous avons choisi une école privée.

6.1. La formation professionnelle

La formation professionnelle (FP) est une composante du système éducatif. Elle a pour mission la promotion et le développement d'un processus d'apprentissage permettant aux apprenants l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité disponible sur le marché d'emploi.

La FP au Maroc a connu de multiples réformes depuis l'indépendance jusqu'à nos jours– voir figure1 ci-dessous-. Les changements ont touché plusieurs aspects de cette formation à savoir: l'organisation, les niveaux, les opérateurs....etc.

Figure 1 : Principales étapes ayant marqué l'évolution de la formation professionnelle



Source : Rapport d'activité du Département de la Formation Professionnelle, 2014

Pour le volet organisation, on trouve : Formation initiale et formation en cours d'emploi.

La formation initiale – voir figure 2 ci-dessous- est destinée aux jeunes en vue de leur permettre d'acquérir une première qualification facilitant leur insertion dans la vie active. Elle est organisée en formation résidentielle, alternée et par apprentissage.

Concernant les opérateurs de la formation, trois types sont à distinguer :

- Opérateurs publics : l'OFPPT et les ministères;
- Établissements de formation professionnelle privée;
- D'autres intervenants et partenaires tel que : les fondations, les associations, les ONG, les entreprises.... Etc.

Au cours de cette dernière décennie, le nombre des inscrits en formation professionnelle initiale a plus que triplé, passant de 133 000 à 433 000 stagiaires, avec un taux moyen annuel d'augmentation de 7,4%. Cette progression est essentiellement due aux efforts d'amélioration de la capacité réalisés par l'OFPPT à hauteur de 87% des inscrits.

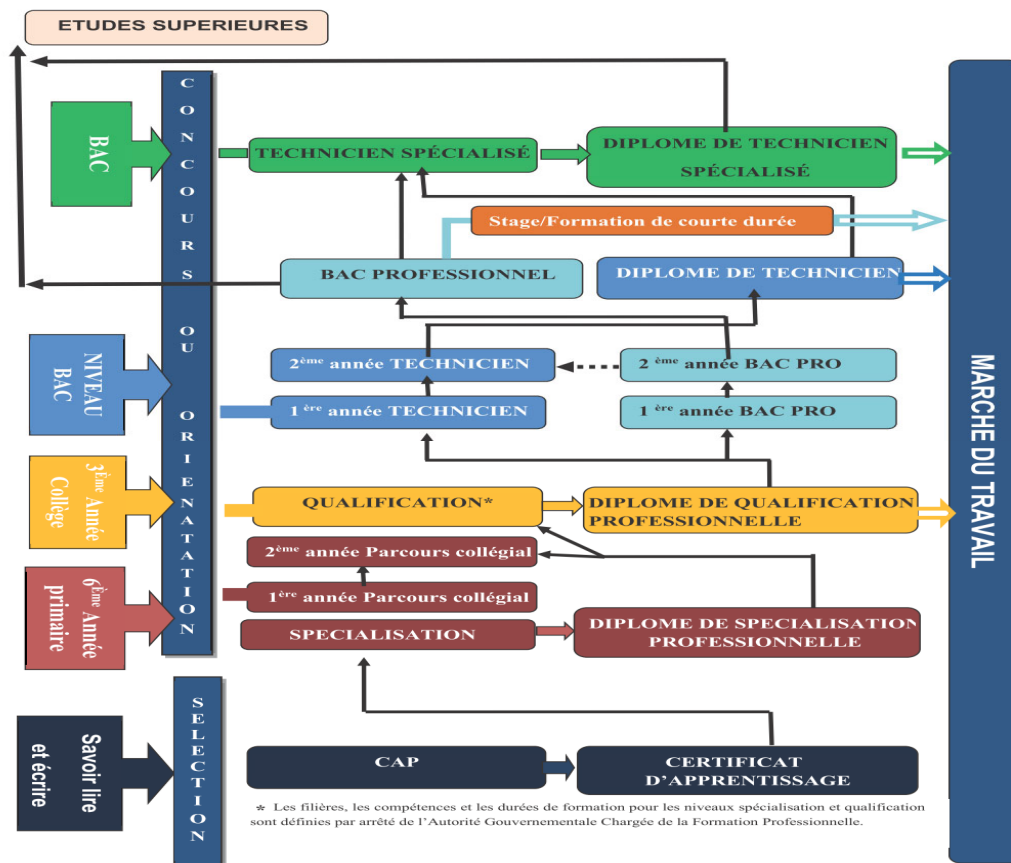
Cependant, le secteur privé est devenu un véritable partenaire de l'État dans le domaine de la formation professionnelle ; il accomplit une activité de service public et participe, ainsi, à côté de l'État au déroulement de la Formation.

Les principaux indicateurs de la formation professionnelle privée au titre de l'année 2020-2021 :

Effectif des Etablissements	Effectif des Stagiaires	Effectif des Lauréats
1243	81894	47803

Source : Rapport d'activité du Département de la Formation Professionnelle, 2021

Figure 2 : Organisation de la formation initiale



Source : Rapport d'activité du Département de la Formation Professionnelle, 2019

6.2. Terrain de l'étude

L'établissement que nous avons choisi est une école privée de formation aux métiers de la santé qui a été fondée en 1999, selon la loi 13.00 portant statut de la formation professionnelle privée. Les formations assurées par cette école sont sanctionnées par des diplômes reconnus par l'État.

Le choix de ce terrain est dicté par des considérations en relation avec la disponibilité des informations et le degré de collaboration de la direction de l'école avec notre étude.

L'école en quelques chiffres :

- Les étudiants : 250
- Les enseignants : 10
- Le personnel administratif : 06
- Les filières : 05 (Aide-soignant ; Infirmier auxiliaire ; Infirmier polyvalent ; Kinésithérapeute ; Prothésiste dentaire).

7. Présentation de résultats

Rappelons que le présent article s'inscrit dans un esprit qui s'assigne pour objectif principal d'évaluer l'efficacité de processus de mobilisation de compétences dans les activités et les pratiques de formation des établissements de formation professionnelle.

En effet l'efficacité d'un processus de formation doit être appréciée par rapport au produit tel qu'il se présente à l'issue de formation, c'est-à-dire les compétences développées par les lauréats

À ce propos et au terme des questions – établis en relation avec notre objectif principal- que les interviewés ont pu renseigner dans notre étude empirique, nos résultats de recherche se présentent de la manière suivante :

- Le degré de satisfaction par rapport aux enseignements dispensés

La question du degré de satisfaction des enseignements dispensés au sein de l'école mérite une attention particulière. En effet, 50% des étudiants se disent satisfaits de leur scolarité, alors que 23,33% des étudiants vont plus loin dans ce jugement positif en affirmant être très satisfaits. Ce qui élève le taux de satisfaction globale à 73,33% des étudiants contre 6,67% d'insatisfaits et 20% de très insatisfaits. Le nombre d'étudiants globalement insatisfaits s'élève donc à 26,67%.

Force donc est de constater que si le taux de satisfaction globale l'emporte avec 73,33%, ce qui est, quand même curieux c'est qu'il y a presque autant d'étudiants très satisfaits 23,33% que d'étudiants très insatisfaits 20%. Cette quasi-parité des extrêmes est un peu étrange dans la mesure où il n'est pas aisé d'expliquer le fait qu'il y ait presque autant de jugements très positifs à l'égard de l'école que de jugements très négatifs.

- Le degré de satisfaction des étudiants vis-à-vis de leur cursus

Ce que pensent les étudiants de leur cursus corrobore de manière quasi parfaite les résultats de la question précédente. En effet, 50% des étudiants se disent satisfaits du cursus scolaire et de l'organisation des cours, alors que 23,33% des étudiants intensifient leur contentement en se disant très satisfaits.

C'est ce qui élève le taux de satisfaction globale à 73,33% des étudiants contre 16,67% d'insatisfaits et 10% de très insatisfaits. Le nombre d'étudiants globalement insatisfaits est donc de l'ordre de 26,67%. Si cette question a permis de consolider les résultats obtenus lors de la question précédente, notamment en ce qui concerne le taux de satisfaction. Ce qui est, par contre, à remarquer au sujet des étudiants globalement insatisfaits, c'est que le nombre des ceux qui sont très insatisfaits a subi une diminution sensible pour passer de 20% (lors de la question précédente) à 10% uniquement dans le cadre de la présente question.

- La perception de la durée des cours

L'opinion des étudiants au sujet de la durée des cours nous permet de remarquer que le clivage entre deux opinions diamétralement opposées persiste. En effet, 15% des étudiants pensent que la durée des cours au sein de l'école est très courte, alors que 6,67% vont plus loin en la trouvant très courte. Cependant, il est curieux de remarquer l'opinion inverse est représentée avec quasiment les mêmes pourcentages : 16,67% trouvent la durée longue et 6,67% la jugent très longue. Il n'y a donc que 55% des étudiants qui sont satisfaits par rapport à ce point dans la mesure où ils trouvent que la durée des cours est adéquate. Il est cependant à signaler que cette insatisfaction des étudiants (plutôt forte avec 45% d'étudiants insatisfaits) vis-à-vis de la durée des cours n'est pas suffisamment explicitée en ce sens que nous ne savons exactement s'ils sont mécontents de la durée globale de la scolarité au sein de l'école (cours et stages confondus) ou plutôt de la durée des cours mise en rapport avec la durée des stages.

- La complémentarité entre les enseignements théoriques et les travaux pratiques

33,33% des étudiants infirmiers ne sont pas persuadés de l'existence d'une réelle complémentarité entre les enseignements et les travaux pratiques. Il s'agit là, à notre sens, d'un pourcentage suffisamment élevé pour alerter les responsables de cet établissement (direction, direction pédagogique et enseignants). Si un étudiant sur trois n'arrive pas à percevoir le lien logique entre les enseignements théoriques et leurs pendant naturels et obligatoires que sont les travaux pratiques (stages, TD, etc.), c'est qu'il existe un réel

problème au niveau de la visibilité et de la lisibilité du cursus, mais aussi et surtout que le référentiel de compétences n'est pas finalisé comme il devrait l'être ou que ce référentiel n'est pas donné à comprendre aux étudiants.

Dès lors, une urgence s'impose. Elle consistera à mettre en exergue les liens d'interdépendance entre les enseignements théoriques et les travaux pratiques. Cela pourrait notamment se faire par le biais d'une meilleure coordination entre les enseignants chargés de cours théoriques et leurs collègues en charge des travaux pratiques. Il se pourrait, en effet, qu'un déficit de coordination entre les encadrants au sein de l'école soit à l'origine du sentiment de manque de complémentarité entre enseignements théoriques et travaux pratiques dont les étudiants ont fait part. Un « fléchage » plus clair et plus précis entre les cours théoriques et les travaux pratiques ainsi que le regroupement de ces deux modalités d'enseignement autour des compétences visées serait, à notre sens, susceptible de lever ce fâcheux malentendu.

- La confiance des étudiants en leur formation

20% uniquement des étudiants infirmiers pensent qu'à l'issue de leur formation au sein de l'école ils seront en mesure de faire face à toutes les difficultés potentielles qu'ils auront à affronter dans le cadre de leur vie active. Ce pourcentage d'étudiants sereins et confiants quant à leur avenir professionnel apparaît donc bien trop faible comparé au 46,67% qui se disent incapables de faire face aux difficultés de l'exercice professionnel grandeur nature, sans oublier les 33,33% pour lesquels leur réussite professionnelle dépendra d'un certain nombre indéfini de paramètres.

Il va donc sans dire qu'il existe chez les étudiants interrogés un flagrant déficit de la confiance en les compétences qu'ils sont censés détenir et en vertu desquelles l'ensemble des modules de formation qu'ils ont suivis sont validés. Ce déficit de confiance ne pourrait être imputable, à notre sens, qu'à cette faible mise en exergue de la relation logique entre les différents modules de formation et leurs applications pratiques, d'une part, et, les compétences visées d'autre part. Or, c'est justement cette mise en évidence du lien étroit entre le contenu (théorique et pratique) et une compétence donnée qui donne la certitude et la sérénité qui l'accompagne tout naturellement, aux étudiants ayant pu valider tel ou tel module, qu'ils aient acquis telle ou telle compétence.

- L'adéquation entre la théorie et la pratique

Le pourcentage des étudiants qui, lors de leurs stages, ont été confrontés à un problème auquel la formation théorique ne les a pas suffisamment ou pas du tout préparé est très élevé. En effet, avec 83,33% des étudiants qui se sont retrouvés face à une situation épineuse n'ayant pas été prévue dans le cadre des cours théoriques, la question cruciale de la complémentarité entre les cours théoriques et les stages pratiques revient avec intensité, mettant en exergue, par la même occasion le malaise déjà ressenti par un très grand nombre d'étudiants vis-à-vis de l'exercice effectif de leurs fonctions en tant qu'infirmiers. Il va donc falloir se pencher de plus près sur cette question pour en comprendre les tenants et les aboutissants. Cela se fera, par exemple, en examinant le degré de visibilité et de lisibilité entre les enseignements théoriques et applications pratiques. Est-ce que ce rapport est suffisamment mis en valeur, de telle manière à ce que les étudiants puissent convoquer le plus rapidement et le plus sereinement possible les enseignements théoriques pour venir à bout des questions épineuses liées à telle ou telle situation pratique ?

Quelles que soient la ou les raisons qui auraient pu occasionner cette situation de détresse professionnelle vis-à-vis d'une situation nouvelle, c'est l'armature du référentiel de compétence qu'il va falloir mettre en exergue et donner aussi bien à la compréhension qu'à l'appropriation. Parce que ce problème ne pourrait provenir que de deux choses l'une : soit

d'un déficit de connexion entre les enseignements théoriques et les applications pratiques, auquel cas, c'est un problème imputable au référentiel de compétence ; soit d'une incapacité des étudiants à faire preuve de réflexivité et d'autonomie, auquel cas, c'est encore et toujours un problème lié au référentiel de compétence.

- L'autonomie et l'aptitude à gérer les situations imprévues

Les résultats de la présente question corroborent ce que nous venons d'évoquer lors de la précédente question, à savoir cette incapacité clairement perceptible de la part des étudiants-infirmiers à faire face, en toute sérénité et surtout en réelle autonomie, aux difficultés potentielles que pourraient présenter les situations professionnelles imprévues. En effet, 76,67% des étudiants pensent que leur formation au sein de l'école ne les aide pas à développer une certaine aptitude à gérer les situations imprévues. Un tel constat est, de toute évidence, très lourd de conséquences dans la mesure où sans une autonomie certaine et une confiance en leurs compétences professionnelles supposées, ces futurs praticiens ne sauraient en aucune manière exercer leurs fonctions avec toute la sérénité, la certitude et la dextérité requises.

Il va sans dire, par conséquent, que cela devra alerter les responsables de cet établissement et les exhorter à mener une profonde réflexion suivie de mesures concrètes en vue de conditionner et d'arrimer la validation de chaque module de formation à l'exercice véritable, confiant et assumé d'une compétence ou de plusieurs compétences professionnelles. Il faudra aussi et surtout créer un réel lien d'interdépendance et de consubstantialité entre la validation de l'ensemble des modules de formation au sein de l'école et la capacité à exercer, en toute quiétude, responsabilité, efficacité et autonomie, le métier d'infirmier. Nul besoin donc de préciser que la vérification de la réelle détention de ces aptitudes devra être faite de manière systématique pour chaque étudiant au terme de son cursus scolaire. Les lacunes constatées lors des situations professionnelles qui devront être simulées ou en grandeur nature lors de compléments de stages, devront faire l'objet de mises au point, de renforcement, voire, si le besoin s'en fait sentir, d'ajourner la délivrance du diplôme à l'étudiant jusqu'à ce que ce dernier puisse avoir toutes les aptitudes professionnelles requises.

- L'origine des lacunes constatées

Lorsque les étudiants infirmiers ont été interrogés au sujet des lacunes qui, à leur sens, sont à l'origine du déficit de confiance en leurs compétences professionnelles, 63,33% d'entre eux ont pointé du doigt le rapport entre les cours théoriques et les travaux pratiques. Il paraît donc évident que ce qui, à leurs yeux, occasionne cette incapacité à faire face à des situations imprévues c'est essentiellement une incapacité du versant pratique de la formation (stages, travaux pratiques, études de cas) à donner aux étudiants toute l'assurance dont ils ont besoin quant à la réalité et à l'efficacité des compétences professionnelles dont ils sont censés être porteurs.

Reste à savoir avec précision si, pour les étudiants interrogés, ce rapport est d'ordre quantitatif (nombre d'heures de travaux pratiques qui devrait être revu à la hausse par rapport au nombre d'heures consacrées aux enseignements théoriques) ou il est plutôt d'ordre qualitatif (une meilleure visibilité et un fléchage plus clair entre les aspects théoriques et les travaux pratiques). L'organisation générale des cours arrive en deuxième position des raisons qui expliqueraient ce déficit avec 16,67% des réponses ; ce qui ne manque pas, à notre sens, de convoquer une fois de plus la question du référentiel de compétence qui devra être établie avec la plus grande précision et dont l'appropriation intégrale et sans la moindre réserve devra être faite par les étudiants-infirmiers.

Car, si ces derniers n'ont pas la ferme conviction que ce sont bien les enseignements aussi bien théoriques que pratiques reçus au sein de l'école qui leur permettront de faire face à la grande majorité des situations professionnelles fussent-elles imprévues, cela ne servira à rien

de les envoyer pour grossir les rangs des professionnels en exercices. Ils reculeront, de toute évidence, devant la première difficulté qu'ils affronteront, car ils ne sont pas persuadés de l'utilité, de l'efficacité et la réalité des compétences qu'ils détiennent. Tel un guerrier qui n'a pas confiance en son arme, ils reculeront devant le plus anodin des obstacles.

- L'usage des NTIC

Les réponses relatives à la question de l'utilisation des nouvelles technologies de la communication et de l'information dans le cadre des cours dispensés au sein de l'école sont sans équivoque. En effet, avec 96,67% de réponses confirmant que les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont totalement absentes des pratiques pédagogiques au sein de l'école, il n'y a pas l'ombre d'un doute que cet établissement se prive malencontreusement d'un support pédagogique tout aussi efficace qu'attractif et qui pourrait très probablement contribuer à la levée des craintes ressenties par les étudiants quant à leur efficacité professionnelle.

En effet, les nouvelles technologies de l'information et de la communication pourraient, si elles sont utilisées à bon escient dans le cadre d'une stratégie pédagogique basée sur l'autonomie, l'esprit critique et la réflexivité, contribuer efficacement à enrichir les savoirs et les savoir-faire des étudiants et, de facto, leur donner une plus grande sérénité professionnelle. Parce qu'ils auront appris à utiliser ces nouvelles technologies de l'information et de la communication et qu'ils ont compris les enjeux et toute l'importance de leur participation active et perpétuelle à la construction de leur compétence professionnelle, ces étudiants-infirmiers ne se contenteront plus des enseignements reçus dans le cadre de leur cursus scolaire. Ils seront conscients du fait que la compétence professionnelle est également à consolider par des efforts personnels, à enrichir, à réactualiser constamment.

Les réponses à la question N° 12 vont également dans le même sens que les deux précédentes questions et confirment les lacunes de l'école en matière d'équipements et d'outils dont l'utilité est capitale si cet établissement ambitionne d'offrir à ses usagers les conditions nécessaires pour effectuer un cursus scolaire réussi. En effet, quoi de plus élémentaire que l'existence, au sein de l'école, d'un centre de documentation dont la mission est de mettre à la disposition des étudiants-infirmiers une documentation aussi abondante que diversifiée, portant sur tous les domaines concernés par la formation au sein de cet établissement.

- La prise en compte de l'autoformation

Il est naturellement normal que 93,33% des étudiants considèrent que l'auto-formation n'est en aucune manière prise en compte dans le cadre de leur cursus. Et pour cause, les outils susceptibles d'aider les étudiants à participer efficacement à la construction de leurs compétences professionnelles sont quasiment absents.

Il va sans dire que la mise en place d'un dispositif d'autoformation au sein de n'importe quel établissement s'effectue d'abord et avant tout par la mise à disposition des étudiants de tous les outils nécessaires à cet effet (documentation, accès à des bases de données, etc). Elle s'effectue ensuite par la mise en avant, au cœur du dispositif pédagogique, de toutes les démarches exhortant les étudiants à s'auto-former, s'auto-documenter, à exercer pleinement une réflexivité active, etc. Or, tout cela est encore à construire au sein de l'école, parallèlement à la mise en place d'un véritable référentiel de compétence.

8. Analyse de résultats et discussions

D'après les résultats présentés ci-dessus, nous pouvons conclure que toutes les hypothèses retenues ont été validées de manière explicite. Il s'agit :

- L'hypothèse N°1 :

« *L'école ne dispose pas de référentiel de compétences clair, précis et en bonne et due forme pour aucune des spécialités enseignées* » a été vérifiée par le biais de :

- La consultation des documents officiels relatifs à la formation au sein de l'école et la constatation de l'absence totale de ce terme ;
- La confrontation des documents pouvant laisser entendre l'existence d'un semblant de référentiel de compétence à un référentiel de compétence véritable, présentant toutes les normes en vigueur à ce sujet ;
- La reconnaissance de la part de la directrice pédagogique et des enseignants de la faible (pour ne pas dire l'absence totale) prise en compte du référentiel de compétence en tant qu'épine dorsale de la formation au sein de cet établissement.

- **L'hypothèse N°2 :**

« *Les enseignants au sein de cet établissement n'ont qu'une vague idée de ce qu'est un référentiel de compétences. Aussi, leurs pratiques pédagogiques sont loin de s'inscrire dans une démarche formalisée à ce sujet* » a été vérifiée lors des entretiens avec ces derniers. En effet, les trois enseignants interviewés n'arrivaient pas à situer avec précision et exactitude ce à quoi le terme de référentiel de compétence correspond. Alors, delà à s'inscrire résolument dans une démarche pédagogique formalisée à ce sujet, il y a encore un long parcours à faire.

- **L'hypothèse N°3 :**

« *Les étudiants de l'école n'ont pas une réelle visibilité des compétences professionnelles que les enseignements reçus au sein de cet établissement leur permettent d'avoir* » a été vérifiée notamment au regard des réponses obtenues aux questions N° 6, 7 et 8 qui ont confirmé que les étudiants peinent à voir avec clarté et certitude les compétences professionnelles qu'ils sont censés détenir.

- **L'hypothèse N°4 :**

« *Les étudiants de l'école souffrent d'un déficit de confiance et d'assurance en les compétences professionnelles qu'ils ont acquises au cours de leur formation au sein de cet établissement* » a été vérifiée notamment grâce aux réponses à la questions N° 8 qui ont démontré que 76,67% des étudiants pensent que leur formation au sein de l'école ne leur est d'aucun secours pour développer une aptitude à affronter avec sérénité leur avenir professionnel et à encore moins à gérer des situations imprévues.

- **L'hypothèse N°5 :**

« *Ce déficit de confiance est dû principalement au fait que les enseignements dispensés au sein de cet établissement ne sont pas clairement (ou pas du tout) arrimés à des compétences professionnelles* » a été également vérifiée notamment grâce aux réponses relatives aux questions N° 7 et 8 qui ont pu démontrer que 83% des étudiants n'arrivent pas à faire le lien entre les enseignements (théoriques et pratiques) reçus et les situations professionnelles (dites nouvelles), parce qu'elles sont tout simplement vécues en grandeur nature.

- **L'hypothèse N°6 :**

« *Ce déficit est également dû à l'absence des outils et des méthodes pédagogiques favorisant l'auto-apprentissage et l'autonomie (nouvelles technologies de l'information et de la communication, médiathèque, etc.)* » a été vérifiée via les réponses aux questions N° 10, 11, 12, 13 qui ont confirmé l'absence totale nouvelles technologies de l'information et de la communication, de la médiathèque ainsi que des méthodes pédagogiques basée sur l'auto-apprentissage.

- **L'hypothèse N°7**

« L'absence de cet arrimage et ce lien de cause à effet entre enseignement et acquisition de compétences professionnelles fait des étudiants de l'école des praticiens en sursis, incapable de faire preuve d'autonomie, de réflexivité et d'extrapolation d'une situation de soin à une autre » a aussi été vérifiée par le biais des réponses aux questions 7, 8 et 9 qui ont démontré que les étudiants se retrouvent mal à l'aise et à incapables à agir à chaque fois qu'ils se retrouvent face à une situation nouvelle, c'est à dire dans le cadre d'un exercice professionnel grandeur nature et hors du regard protecteur d'un encadrant.

En conséquence, cette évaluation de l'efficacité du processus de mobilisation des compétences dans les activités de formation de cette école nous a permis de constater que des écueils importants subsistent, même si l'État n'a cessé, au cours de ces dernières années, de mettre en place des réformes majeures dans ce secteur.

Cependant, dépasser ces obstacles et s'intéresser à la performance, nécessite une réflexion collective de la part des acteurs de la formation professionnelle afin d'instaurer les mécanismes et les outils indispensables à la conception et à la mise en œuvre d'un référentiel de compétences capable de :

- Professionnaliser le parcours de stagiaire

Le référentiel de formation devra s'assigner comme objectif primordial de professionnaliser le parcours de stagiaire. Ce qui implique que ce parcours devra construire, de manière progressive, l'ensemble des éléments constitutifs de la compétence professionnelle dans ce domaine, et ce par le biais de l'acquisition des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être adéquats.

Au terme de son cursus, le stagiaire sera amené ainsi à devenir un praticien autonome, responsable et réflexif, c'est-à-dire un professionnel capable d'analyser toute situation de santé, de prendre les décisions adéquates et opportunes dans la limite de son rôle et de mener les interventions y afférentes aussi bien seules que dans le cadre d'une équipe. Pour ce faire, les écoles de ce genre devront prendre toutes les dispositions susceptibles de permettre à l'étudiant-infirmier de développer des savoirs théoriques et méthodologiques les plus solides et les plus étendus possibles, les savoir-faire et les habiletés gestuelles nécessaires sans oublier bien évidemment les savoir-être et aptitudes relationnelles spécifiques à un secteur aussi sensible que celui de la santé.

- Alternier l'apprentissage

Le référentiel de formation au sein de ce genre d'écoles devra être construit par une alternance systématique entre des plages horaires de formation théorique réalisée dans les locaux de l'école et des temps de formation clinique réalisés sur des lieux réels de soins et d'hospitalisation (hôpitaux, cliniques, dispensaires). L'enseignement devra être consacré uniquement aux cours magistraux permettant l'accueil d'un nombre élevé d'étudiants ou aux cours et modules transversaux (cours théoriques, langues vivantes, droit, etc.). La durée de présence en stages pratiques devra être supérieure ou, au moins, égale à celle passée au sein de l'école dans le cadre des cours théoriques et magistraux. Le référentiel de formation devra être articulé autour de l'acquisition des compétences requises pour un exercice serein et performant du métier d'infirmier.

- Hiérarchiser l'apprentissage

La formation devra être structurée autour de l'étude de situations susceptibles de donner aux stagiaires des occasions réelles de travailler trois paliers d'apprentissage : Comprendre, Agir, Transposer.

- Formaliser les acquis

Tous les modules de formation devront mobiliser l'ensemble des savoirs nécessaires à une situation professionnelle donnée. La progression dans l'acquisition des compétences et savoir-faire nécessaires devra être formalisée et personnalisée pour chaque étudiant en utilisant notamment le portfolio. Le parcours de formation de chaque étudiant, tel que formalisé et consigné dans le portfolio, tiendra ainsi compte de la progression de chaque étudiant dans sa manière d'acquérir les compétences. C'est ainsi que chaque étudiant-infirmier développera son autonomie et sa responsabilité et construira, en connaissance de cause, son propre cheminement vers une véritable professionnalisation.

- Permettre la reconnaissance et la gestion des émotions

Tout au long de leur parcours au sein de l'école, les étudiants devront être mis dans des situations professionnelles susceptibles de les amener à identifier leurs émotions pour pouvoir les maîtriser en usant de la distance professionnelle qui s'impose. Il se projettera ainsi dans son avenir professionnel avec confiance et assurance, tout en maintenant sa capacité critique et de questionnement. Il développera une éthique professionnelle lui permettant de prendre des décisions éclairées et d'agir avec autonomie et responsabilité dans le champ de sa fonction.

- Favoriser l'adoption des postures réflexives

L'école a tout intérêt à entraîner les étudiants infirmiers aux postures réflexives qui sont, de toute évidence, l'une des exigences fondamentales des cursus de formation qui se veulent performant en ce sens que cet entraînement permet aux stagiaires de comprendre les logiques et les liens entre les savoirs à mobiliser et les actions à entreprendre. Il s'agit globalement d'une démarche visant à intégrer les savoirs dans une logique de construction de la compétence.

9. Conclusion

Au terme de ce travail de recherche, et à la lumière des analyses que nous avons conduites, il est soutenable d'avancer que nos résultats ont apporté des réponses à l'ensemble de nos questionnements de départ. En rappel, l'objectif de notre recherche a été de comprendre en quoi le dispositif de formation permet-il aux étudiants d'un établissement de formation d'acquérir de manière effective, les compétences de base requises pour l'exercice du métier qui est le leur, en nous référant notamment au concept de référentiel de compétences. Comme nous l'avons déjà souligné, le concept de compétence a suscité un engouement fort important de la part des chercheurs sans pour autant que ces derniers ne parviennent à une définition communément admise par eux. Cependant, les plus pertinentes de celle-ci mettent l'accent sur trois principes à savoir : principe de responsabilité, principe de situation et celui de structuration des savoirs.

Après avoir tenté de clarifier le concept de compétence en mettant en exergue notamment ses éléments, ses principes et ses implications (savoirs combinés, situations professionnelles, autonomie, etc.), nous avons proposé de passer en revue « l'approche par compétence » au regard des courants pédagogiques. Pour Gilles Ferry, la pédagogie de la compétence fonde la formation sur une articulation de la théorie et de la pratique.

Pour la partie empirique de la recherche. Elle a permis de révéler que :

- L'école ne dispose pas de référentiel de compétences clair, précis et en bonne et due forme ;
- Les enseignants au sein de cet établissement n'ont qu'une vague idée de ce qu'est un référentiel de compétences. Aussi, leurs pratiques pédagogiques sont loin de s'inscrire dans une démarche formalisée à ce sujet ;

- Les étudiants de cette école n'ont pas une réelle visibilité des compétences professionnelles que les enseignements reçus au sein de cet établissement leur permettent d'avoir ;
- Les étudiants de cette école souffrent d'un déficit de confiance et d'assurance en les compétences professionnelles qu'ils ont acquises au cours de leur formation au sein de l'établissement ;
- L'absence d'un ancrage et de lien de cause à effet entre enseignement et acquisition de compétences professionnelles fait des étudiants de l'école des praticiens en sursis, incapable de faire preuve d'autonomie, de réflexivité et d'extrapolation d'une situation de soin à une autre.

À l'issue de ces résultats, et dans le but de contribuer à l'amélioration de la vision des décideurs aussi bien publics que privés dans le domaine de l'enseignement en général et dans celui de la formation qualifiante en particulier, nous avons arrêté un certain nombre de conclusions en tant que pistes et balises pour les prochains chantiers de réforme de ce secteur. À ce propos, il est primordial d'arrêter une vision globale dont les composantes sont :

- Pour une formation de qualité, ce genre d'établissements devra être doté d'un référentiel de compétences clair, précis, en bonne et due forme et actualisé ;
- Le cahier de charges pédagogiques devra s'assigner comme objectif primordial de professionnaliser le parcours de l'étudiant ;
- Le référentiel de formation devra être construit sur une alternance systématique entre la formation théorique réalisée dans les locaux de l'école et la formation pratique réalisés dans le milieu hospitalier ;
- La formation devra être structurée autour de l'étude de situations susceptibles de donner aux étudiants des occasions réelles de maîtriser les trois paliers d'apprentissage : Comprendre, Agir, Transposer ;
- Tous les modules de formation devront mobiliser l'ensemble des savoirs nécessaires à une situation professionnelle donnée ;
- Permettre la reconnaissance et la gestion des émotions ;
- Favoriser l'adoption des postures réflexives.

La présente recherche s'inscrit dans le cadre des travaux qui s'assignent pour objet d'examiner les programmes et les dispositifs de la formation qualifiante au Maroc. Elle consiste à apporter une modeste contribution à l'analyse et à l'évaluation du degré de prise en compte de la compétence au sein des programmes de formation mis en place dans notre pays, fournissant ainsi des implications théoriques, méthodologiques et managériales.

À l'image de tout travail scientifique, certaines limites peuvent être identifiées, formant ainsi des pistes de recherches futures. À notre sens, deux limites d'ordre méthodologique ont été soulevées par notre travail. Une première se rapporte aux difficultés inhérentes à la délimitation du champ de l'étude de la compétence en relation avec les politiques de formation à caractère transversal. En effet, l'appréhension de la compétence n'est pas chose facile, car il s'agit d'un concept qui présente un caractère prolifique et complexe.

Une deuxième limite, d'ordre méthodologique, est en relation avec notre démarche de collecte des données. L'identification des participants à notre étude qualitative a été principalement fondée sur notre appréciation de leurs niveaux d'influence dans le processus de formation. Ce choix comporte une marge de subjectivité qui peut influencer la fiabilité de nos résultats. Pour aller plus loin et mieux appréhender les déterminants de la politique publique d'enseignement au Maroc, il nous paraît plus judicieux d'impliquer l'ensemble des acteurs publics, privés et associatifs impliqués directement ou indirectement dans ce processus.

Nos résultats nécessitent des investigations futures dans la perspective de la constitution d'un cadre d'analyse méthodologique beaucoup plus solide susceptible de rendre compte d'une réalité d'enseignement extrêmement complexe.

Références

- (1). Bailly F. Léné A., 2015, Post-face : Retour sur le concept de compétences non académiques, Revue Formation-Emploi, n°130
- (2). Barth B.-M. (2005), « La détermination et l'apprentissage des concepts » in La Pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui, sous la direction de Jean HOUSSAYE, Issy-les-Moulineaux, Editions ESF, 5ème édition.
- (3). Bories-Azeau I., Fort M., Noguera F., Peyroux C., 2017, Les compétences territoriales et entrepreneuriales, AGRH Aix, 11-13 octobre.
- (4). Carre ph. & Caspar P. (ss la direction de) (2004), Traité des sciences et des techniques de la formation. DUNOD, 2eme édition.
- (5). Ferry, G. (1997). Le trajet de la formation. Paris, DUNOD.
- (6). Formation professionnelle initiale Clés pour la refondation, Rapport N°4/2019 du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Mars 2019.
- (7). Kefi k., bencherqui B., LE Flanchec A. et Mullenbach A. ; L'employabilité et son rôle sur la satisfaction, la formation et les réseaux sociaux ; Recherches en Sciences de Gestion ; N° 92 ; 2012.
- (8). Labruffe A. (2005), Management des compétences. Construire votre référentiel. AFNOR.
- (9). Le Boterf G., 2013, Ingénierie et évaluation des compétences, Coll. Ressources Humaines, Editions d'Organisation, Eyrolles, Paris.
- (10). Le Boterf G., 2015, Construire les compétences individuelles et collectives, Ressources humaines, Eyrolles, Paris.
- (11). Le Boterf, G. (2000), Construire les compétences individuelles et collectives. Paris, Éditions d'organisation.
- (12). Le Boterf, G. (2002). « De quel concept avons-nous besoin ? » Dossier : les compétences de l'individuel au collectif, Soins cadres, numéro 41.
- (13). Meirieu, P. (1997). L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ? Paris, Editions ESF, 3ème édition.
- (14). Perrenoud, P. (1996). Enseigner, agir dans l'urgence, décider de l'incertitude. Paris, Editions ESF.
- (15). Plan de développement de l'OFPPT à l'horizon 2020.
- (16). Rapport général sur le Nouveau Modèle de Développement élaboré par la Commission Spéciale (CSMD) en avril 2021.
- (17). Rapport d'activité du Département de la Formation Professionnelle, Septembre 2021.
- (18). Rouby E., Oiry E., Thomas C., 2010, Un référentiel de compétences pour servir l'articulation compétences stratégiques / compétences individuelles, AGRH, 17-18-19 novembre, Chester.
- (19). Stratégie nationale de la formation professionnelle 2021
- (20). Tardif J. (2006), l'évaluation des compétences. Documenter la parCours de développement. Les Editions de la chenelière.
- (21). Wittorski, R. (1998). « De la fabrication des compétences collectives », Education Permanente, n°135.
- (22). Zarifian P., (1999). Objectif compétences. Paris, Edition Liaisons.
- (23). Zarifian P., (2001). Le modèle de la compétence, Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions. Paris, Editions Liaisons.
- (24). Zarifian P., 2015, Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle, PUF, Paris