

Le bilan de compétences: un «certificat de travail» utile

Le bilan de compétences que propose la HEP-Vs à ses étudiant-e-s remplit au moins deux fonctions: l'une, formative, a trait à la construction des compétences professionnelles dans le cadre d'une formation à la pratique réflexive (voir *Résonances*, 2006, n° 5, 36-37); l'autre, sommative, entre dans le processus d'examen final au même titre que *l'examen sur le terrain* et la *soutenance du mémoire de fin d'études*. Dans ce cadre, la *soutenance du bilan de compétences* permet aux étudiant-e-s de présenter, devant une commission d'experts des pratiques enseignantes (dont un représentant du DECS), le profil de l'enseignant-e qu'ils sont devenu-e-s à l'issue de leur formation initiale.

Le travail complexe de mise en sens des données récoltées tout au long de la formation (et conservée notamment dans le *portfolio* et le

journal de bord) est balisé par le *référentiel de compétences professionnelles* de la HEP-Vs. Ce *référentiel de compétences*, élaboré par la HEP-Vs conjointement à celui qu'a édité la CDHE², offre un panorama global de l'ensemble des aspects qu'un-e enseignant-e devrait maîtriser, y compris dans le domaine de la pratique réflexive. Cet outil permet d'une part aux étudiant-es de planifier le processus de leur développement professionnel; il permet d'autre part à l'institution de concevoir et d'organiser enseignements et stages de manière cohérente et articulée.

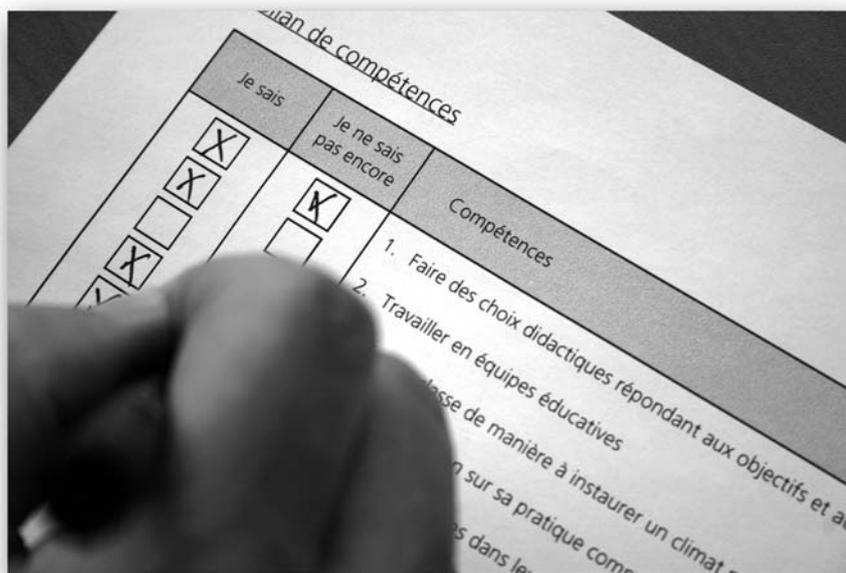
Un processus cyclique et intégrateur

Le développement professionnel que les étudiant-e-s documentent et analysent dans leur *bilan de compétences* est conçu de manière cyclique, à savoir:

1. l'identification (état des lieux) des compétences déjà existantes,
2. la définition d'objectifs permettant de les développer,
3. l'identification des ressources à convoquer et utiliser adéquatement,
4. la mise en œuvre du travail permettant d'atteindre les objectifs fixés et de vérifier s'ils sont atteints,
5. l'auto-évaluation constante des processus de formation en cours,
6. le bilan des apprentissages effectués et l'identification d'un nouvel état des lieux permettant d'entreprendre un nouveau cycle de formation, etc.

Dans ce processus itératif, les étudiant-e-s sont personnellement responsables de la construction de leurs compétences professionnelles. Ils sont cependant accompagnés et soutenus à travers des enseignements spécifiques³, à travers les interactions avec leur mentor, avec les praticiennes et praticiens formateurs et les enseignant-e-s de la HEP-Vs.

L'approche *portfolio-bilan de compétences* poursuit plusieurs objectifs: permettre une meilleure compréhension et l'intégration des apports de la théorie et de ceux de la pratique, identifier les liens entre les différents temps de la formation, développer une vision constructive de la progression de son développement professionnel et enfin développer sa capacité à identifier, analyser et remettre en question les séquences qui ont revêtu une importance particulière pour l'étudiant-e et ont joué un rôle dans le développement de son



Le bilan de compétences à la Haute Ecole pédagogique du Valais: un instrument pour construire ses compétences professionnelles.

identité professionnelle (Zurbruggen & Vuagniaux, 2005a).

Le processus individuel de l'évolution des étudiant-e-s dans leur rapport à l'analyse de leur pratique est particulièrement intéressant. Alors qu'au début de leur formation, les événements marquants sont présentés de manière souvent très descriptive, les étudiant-e-s apprennent peu à peu à s'appuyer sur une démarche structurée, instrumentée⁴. Ils deviennent alors capables d'argumenter de manière fondée et d'analyser, dans une perspective systémique, les facteurs, relations, raisons, etc. en jeu dans les situations qui les interpellent.

Un travail conceptuel exigeant pour un apprentissage durable

A la fin de leur formation, les étudiant-e-s doivent dresser un *bilan de leurs compétences professionnelles* au sens propre du terme. A partir de la situation dans laquelle ils se trouvaient au début de leur formation, ils rendent compte de la manière dont s'est déroulé leur processus de formation professionnelle en s'appuyant sur la mise en œuvre des différentes compétences énoncées dans le *référentiel*. Ils démontrent alors comment ils se sont construits une identité d'enseignant-e, ses points forts mais aussi ses défis et ses limites. Dans ce sens, les étudiant-e-s sont invités à anticiper sur leur formation continue en formulant des propositions leur permettant de poursuivre, sur la base du *bilan* établi, la construction cohérente de leurs compétences professionnelles au-delà de leur formation initiale.

Transposer dans le *bilan de compétences* les traces conservées ailleurs, notamment dans le *journal de bord*, n'est pas une étape simple. Le *bilan de compétences* est composé de propositions et d'exemples soigneusement sélectionnés et choisis pour leur pertinence parmi le *patchwork* plus ou moins ordonné

de la collecte réalisée tout au long de la formation. Certains instruments, comme par exemple la *pyramide de réduction* (Zurbruggen, 2005), aident à relier les contenus en structurant les données, en les élaguant et en les mettant en réseau. Les contenus d'apprentissage ainsi organisés favorisent sans aucun doute un apprentissage à long terme et leur transfert sur le terrain, réalisant concrètement l'objectif d'intégration théorie et pratique.

Cette (re)construction, à long terme, des processus d'apprentissage vise à établir la construction de compétences professionnelles *durables*. Les caractéristiques de ce type d'apprentissage peuvent se décrire ainsi:

- il prend en compte les besoins de l'apprenant,
- il prend en compte la complexité de l'objet d'apprentissage,
- l'objet d'apprentissage est analysé à partir de différents points de vue (ceux que défendent le pédagogue, les parents, le psychologue, le sociologue, le politique, le juriste...),
- l'apprentissage est mis en réseau avec d'autres apprentissages,
- il intègre la réflexion
- et rend capable d'agir.

En outre, il s'avère que les étudiant-e-s vivent de manière positive les apprentissages effectués dans cette optique. Enfin, dans le cadre de la soutenance du bilan de compétences, les arguments développés par les étudiant-e-s reposent sur des fondements solides.

Instrument utile pour l'insertion professionnelle et la formation continue

Le bilan de compétences que les étudiant-e-s présentent à l'examen final est d'abord constitué par un dossier écrit. Il ne s'agit pas d'une simple description du parcours de formation effectué par chacun-e.

La validation du développement des compétences professionnelles repose sur des critères prédéfinis, telle l'intégration théorie-pratique à partir des éléments mis en évidence lors des deux autres volets de l'examen final (terrain et mémoire) (Zurbruggen & Vuagniaux, 2005b). Lors de la soutenance du *bilan de compétences*, les étudiant-e-s doivent encore justifier les choix effectués et argumenter, discuter leur processus de formation, le remettre (ou le faire remettre) en question et envisager la poursuite cohérente de leur formation (ouverture sur la formation continue).

La certification acquise en fin de formation atteste donc de la palette des compétences professionnelles acquises par les nouveaux enseignants-e-s au terme de leur formation HEP-Vs. Dans ce cadre, le bilan de compétences représente un «certificat de travail» dont la valeur n'est certes pas négligeable pour entrer dans la vie professionnelle.

Eveline Zurbruggen
HEP-Vs

Références

- Zurbruggen, E. (2005). *Die Reduktionspyramide*. Brig & St-Maurice: PH-VS.
- Zurbruggen, E. & Vuagniaux, J. (2005a). *Ansatz Portfolio Kompetenzbilanz*. Brig & St-Maurice: PH-VS.
- Zurbruggen, E. & Vuagniaux, J. (2005b). *Evaluationinstrument Kompetenzbilanz*. Brig & St-Maurice: PH-VS.

Notes

- 1 Voir *Résonances*, 2006, n° 6, pp. 32-33.
- 2 Conférence des Directeurs des Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande et du Tessin (CDHEP).
- 3 Notamment les thèmes intitulés «la pratique réflexive dans une perspective de développement durable» et «la pratique réflexive au service des compétences professionnelles».
- 4 A ce propos, voir notamment *Résonances*, 2006, n° 7, 28-29.